



ISSN 2518-7937 (Print)  
ISSN 2663-516X (Online)

# **BULLETIN**

## **OF THE KARAGANDA UNIVERSITY**

# **PEDAGOGY**

## **Series**

**2024 • Volume 29 • Issue 2(114)**

ISSN 2518–7937 (Print)

ISSN 2663–516X (Online)

Индексі 74622

Индекс 74622

ҚАРАҒАНДЫ  
УНИВЕРСИТЕТІНІҢ  
ХАБАРШЫСЫ

**ВЕСТНИК**

КАРАГАНДИНСКОГО  
УНИВЕРСИТЕТА

**BULLETIN**

OF THE KARAGANDA  
UNIVERSITY

ПЕДАГОГИКА сериясы

Серия ПЕДАГОГИКА

PEDAGOGY Series

29-том • 2(114)-шығарылым

Том 29 • Выпуск 2(114)

Volume 29 • Issue 2(114)

1996 жылдан бастап шығады

Издается с 1996 года

Founded in 1996

Жылына 4 рет шығады

Выходит 4 раза в год

Published 4 times a year

Қарағанды / Караганда / Karaganda

2024

*Бас редакторы*

пед. ғыл. д-ры  
**Л.А. Шкутина**

*Жауапты хатшы*

пед. ғыл. канд.  
**С.Б. Мукушева**

*Редакция алқасы*

<b>Г.К. Тлеужанова,</b>	пед. ғыл. канд., акад. Е.А. Бөкетов атынд. Қарағанды университеті (Қазақстан);
<b>Е.А. Костина,</b>	пед. ғыл. канд., Новосибирск мемлекеттік педагогикалық университеті (Ресей);
<b>Б.К. Шаушекова,</b>	пед. ғыл. канд., акад. Е.А. Бөкетов атынд. Қарағанды университеті (Қазақстан);
<b>Г.О. Тажигулова,</b>	пед. ғыл. д-ры, акад. Е.А. Бөкетов атынд. Қарағанды университеті (Қазақстан);
<b>Н.Э. Пфейфер,</b>	пед. ғыл. д-ры, Торайғыров университеті (Қазақстан);
<b>Г.Б. Саржанова,</b>	PhD д-ры, акад. Е.А. Бөкетов атынд. Қарағанды университеті (Қазақстан);
<b>С.К. Абильдина,</b>	пед. ғыл. д-ры, акад. Е.А. Бөкетов атынд. Қарағанды университеті (Қазақстан);
<b>В. Саргор,</b>	PhD д-ры, Нью-Мексико университеті, Альбукерке (АҚШ);
<b>Т.В. Машарова,</b>	пед. ғыл. д-ры, Мәскеу қалалық университеті (Ресей);
<b>Д.А. Шаматов,</b>	PhD д-ры, Назарбаев университеті (Қазақстан);
<b>Р. Шадиев,</b>	PhD д-ры, Нанкин педагогикалық университеті (Қытай);
<b>И.А. Федосеева,</b>	пед. ғыл. д-ры, Новосибирск мемлекеттік педагогикалық университеті (Ресей);
<b>Д.А. Казимова,</b>	пед. ғыл. канд., акад. Е.А. Бөкетов атынд. Қарағанды университеті (Қазақстан);
<b>Ж.А. Карманова,</b>	пед. ғыл. д-ры, акад. Е.А. Бөкетов атынд. Қарағанды университеті (Қазақстан);
<b>М. Акиф Созер,</b>	проф., Гази университеті (Түркия);
<b>Д. Спұлбер,</b>	PhD д-ры, Генуя университеті (Италия).

*Редакцияның мекенжайы:* 100024, Қазақстан, Қарағанды қ., Университет к-сі, 28

E-mail: [vestnikku@gmail.com](mailto:vestnikku@gmail.com). Сайт: [pedagogy-vestnik.ksu.kz](http://pedagogy-vestnik.ksu.kz)

*Атқарушы редактор*

PhD д-ры **Г.Б. Саржанова**

*Редакторлары*

Ж.Т. Нурмуханова, С.С. Балкеева, И.Н. Муртазина

*Компьютерде беттеген*

М.С. Бабатаева, В.М. Кобина

**Қарағанды университетінің хабаршысы. «Педагогика» сериясы. — 2024. — 29-т., 2(114)-шығ. 221 б. —ISSN 2518–7937 (Print). ISSN 2663–516X (Online).**

Меншік иесі: «Академик Е.А. Бөкетов атындағы Қарағанды университеті» КЕАҚ.

Қазақстан Республикасы Ақпарат және қоғамдық даму министрлігімен тіркелген. 30.09.2020 ж. № KZ11VPY00027379 қайта есепке қою туралы куәлігі.

Басуға 28.06.2024 ж. қол қойылды. Пішімі 60×84 1/8. Қағазы ксерокстік. Көлемі 27,63 б.т. Таралымы 200 дана. Бағасы келісім бойынша. Тапсырыс № 51.

«Акад. Е.А. Бөкетов ат. Қарағанды ун-ті» КЕАҚ баспасының баспаханасында басылып шықты.

100024, Қазақстан, Қарағанды қ., Университет к-сі, 28, тел.: 8(7212) 35–63–16. E-mail: [izd\\_kargu@mail.ru](mailto:izd_kargu@mail.ru)

© Академик Е.А. Бөкетов атындағы Қарағанды университеті, 2024

*Главный редактор*

д-р пед. наук  
**Л.А. Шкутина**

*Ответственный секретарь*

канд. пед. наук  
**С.Б. Мукушева**

*Редакционная коллегия*

- Г.К. Тлеужанова**, канд. пед. наук, Карагандинский университет им. акад. Е.А. Букетова (Казахстан);  
**Е.А. Костина**, канд. пед. наук, Новосибирский государственный педагогический университет (Россия);  
**Б.К. Шаушекова**, канд. пед. наук, Карагандинский университет им. акад. Е.А. Букетова (Казахстан);  
**Г.О. Тажигулова**, д-р пед. наук, Карагандинский университет им. акад. Е.А. Букетова (Казахстан);  
**Н.Э. Пфейфер**, д-р пед. наук, Торайгыров Университет, Павлодар (Казахстан);  
**Г.Б. Саржанова**, д-р PhD, Карагандинский университет им. акад. Е.А. Букетова (Казахстан);  
**С.К. Абильдина**, д-р пед. наук, Карагандинский университет им. акад. Е.А. Букетова (Казахстан);  
**В. Сартор**, д-р PhD, Университет Нью-Мексико, Альбукерке (США);  
**Т.В. Машарова**, д-р пед. наук, Московский городской университет (Россия);  
**Д.А. Шаматов**, д-р PhD, Назарбаев Университет (Казахстан);  
**Р. Шадиев**, д-р PhD, Нанкинский педагогический университет (Китай);  
**И.А. Федосеева**, д-р пед. наук, Новосибирский государственный педагогический университет (Россия);  
**Д.А. Казимова**, канд. пед. наук, Карагандинский университет им. акад. Е.А. Букетова (Казахстан);  
**Ж.А. Карманова**, д-р пед. наук, Карагандинский университет им. акад. Е.А. Букетова (Казахстан);  
**М. Акиф Созер**, д-р PhD, Университет Гази, Анкара (Турция);  
**Д. Спулбер**, д-р PhD, Университет Генуи (Италия).

*Адрес редакции:* 100024, Казахстан, г. Караганда, ул. Университетская, 28

E-mail: [vestnikku@gmail.com](mailto:vestnikku@gmail.com). Сайт: [pedagogy-vestnik.ksu.kz](http://pedagogy-vestnik.ksu.kz)

*Исполнительный редактор*

д-р PhD **Г.Б. Саржанова**

*Редакторы*

Ж.Т. Нурмуханова, С.С. Балкеева, И.Н. Муртазина

*Компьютерная верстка*

М.С. Бабатаева, В.М. Кобина

**Вестник Карагандинского университета. Серия «Педагогика». — 2024. — Т. 29, вып. 2(114). — 221 с. — ISSN 2518–7937 (Print). ISSN 2663–516X (Online).**

Собственник: НАО «Карагандинский университет имени академика Е.А. Букетова».

Зарегистрировано Министерством информации и общественного развития Республики Казахстан. Свидетельство о постановке на переучет № KZ11VPY00027379 от 30.09.2020 г.

Подписано в печать 28.06.2024 г. Формат 60×84 1/8. Бумага ксероксная. Объем 27,63 п.л. Тираж 200 экз. Цена договорная. Заказ № 51.

Отпечатано в типографии издательства НАО «Карагандинский университет имени академика Е.А. Букетова». 100024, Казахстан, г. Караганда, ул. Университетская, 28, тел.: 8 (7212) 35–63–16. E-mail: [izd\\_kargu@mail.ru](mailto:izd_kargu@mail.ru)

© Карагандинский университет им. академика Е.А. Букетова, 2024

*Chief Editor*

Doc. of ped. sciences

**L.A. Shkutina**

*Responsible Secretary*

Cand. of ped. sciences,

**S.B. Mukusheva**

*Editorial board*

<b>G.K. Tleuzhanova,</b>	Cand. of ped. sciences, Karagandy University of the name of acad. E.A. Buketov (Kazakhstan);
<b>Ye.A. Kostina,</b>	Cand. of ped. sciences, Novosibirsk State Pedagogical University, Novosibirsk (Russia);
<b>B.K. Shaushekova,</b>	Cand. of ped. sciences, Karagandy University of the name of acad. E.A. Buketov (Kazakhstan);
<b>G.O. Tazhigulova,</b>	Doctor of ped. sciences, Karagandy University of the name of acad. E.A. Buketov (Kazakhstan);
<b>N.E. Pfeyfer,</b>	Doctor of ped. sciences, Toraighyrov University (Kazakhstan);
<b>G.B. Sarzhanova,</b>	PhD, Karagandy University of the name of acad. E.A. Buketov (Kazakhstan);
<b>S.K. Abildina,</b>	Doctor of ped. sciences, Karagandy University of the name of acad. E.A. Buketov (Kazakhstan);
<b>Sartor Valerie,</b>	PhD, The University of New Mexico (USA);
<b>T.V. Masharova,</b>	Doctor of ped. sciences, Moscow City University (Russia);
<b>R. Shadiev,</b>	PhD, Nanjing Normal University (China);
<b>D. Shamatov,</b>	PhD, Nazarbayev University (Kazakhstan);
<b>I.A. Fedosseyeva,</b>	Doctor of ped. sciences, Novosibirsk State Pedagogical University (Russia);
<b>D.A. Kazimova,</b>	Cand. of ped. sciences, Karagandy University of the name of acad. E.A. Buketov (Kazakhstan);
<b>Zh.A. Karmanova,</b>	Cand. of ped. sciences, Karagandy University of the name of acad. E.A. Buketov (Kazakhstan);
<b>M. Akif Sözer,</b>	PhD, Professor, Gazi University (Turkey);
<b>D. Spulber,</b>	PhD, Professor, University of Genoa (Italy).

*Postal address:* 28, University Str., 100024, Karaganda, Kazakhstan

*E-mail:* vestnikku@gmail.com. *Web-site:* pedagogy-vestnik.ksu.kz

*Executive Editor*

PhD **G.B. Sarzhanova**

*Editors*

Zh.T. Nurmukhanova, S.S. Balkeyeva, I.N. Murtazina

*Computer layout*

M.S. Babatayeva, V.M. Kobina

**Bulletin of the Karaganda University. «Pedagogy» series. — 2024. — Vol. 29, Iss. 2(114). — 221 p. — ISSN 2518–7937 (Print). ISSN 2663–516X (Online).**

Proprietary: NLC «Karagandy University of the name of academician E.A. Buketov».

Registered by the Ministry of Information and Social Development of the Republic of Kazakhstan. Rediscount certificate No. KZ11VPY00027379 dated 30.09.2020.

Signed in print 28.06.2024. Format 60×84 1/8. Photocopier paper. Volume 27,63 p.sh. Circulation 200 copies. Price upon request. Order № 51.

Printed in the Publishing house of NLC «Karagandy University of the name of acad. E.A. Buketov». 28, University Str., Karaganda, 100024, Kazakhstan. Tel. (7212) 35–63–16. E-mail: izd\_kargu@mail.ru

© Karagandy University of the name of acad. E.A. Buketov, 2024

---

## МАЗМҰНЫ — СОДЕРЖАНИЕ — CONTENTS

### БІЛІМ БЕРУДІҢ ТЕОРИЯСЫ МЕН ПРАКТИКАСЫ ТЕОРИЯ И ПРАКТИКА ОБРАЗОВАНИЯ THEORY AND PRACTICE OF EDUCATION

<i>Дьяков Д.В.</i> Преемственность подходов к обучению русскому языку как иностранному.....	6
<i>Нурғалиева А.С., Сейтмуратов А.Ж., Меңліхожаева С.Қ.</i> Эксперимент барысында болашақ математика мұғалімінің әдістемелік құзыреттілігінің қалыптасу деңгейін анықтау.....	14
<i>Akischeva Zh.S., Kucherenko O.F., Yushko N.F., Rapisheva Z.D.</i> Methods for the formation of monologue speech in the Russian language classes in a non-linguistic university .....	27
<i>Костина Е.А., Акыбаева Г.С., Сейдина М.З., Микляева Т.В.</i> Цифровой профиль компетентностной модели выпускника вуза .....	37
<i>Жиенбаева С.Н., Тезекова О.Т.</i> Ақпараттық қауіпсіздікті оқытудағы педагогикалық тәсілдердің тиімділігін бағалау .....	48
<i>Sarzhanova G.B., Uteubayeva E.A., Sarsenbayeva G.M.</i> Developing pedagogical acmeology skills within teacher training frameworks .....	60
<i>Джантасова Д.Д., Азимбаева Ж.А., Бритвина В.В.</i> Анализ ключевых аспектов цифровой трансформации системы высшего образования .....	74
<i>Әден Ж.Ш., Сансызбаева С.К., Кутыбаева А.А.</i> Современная образовательная система Казахстана: оценка методов и подходов к обучению русскому языку как второму в билингвальном контексте .....	84

### ОҚЫТУДЫҢ ИННОВАЦИЯЛЫҚ ТЕХНОЛОГИЯЛАРЫ ИННОВАЦИОННЫЕ ТЕХНОЛОГИИ ОБУЧЕНИЯ INNOVATIVE TECHNOLOGIES OF EDUCATION

<i>Маковчик А.В.</i> Методология историко-педагогического исследования генезиса педагогической системы.....	94
<i>Жекибаева Б.А., Калимова А.Д.</i> Использование массового открытого онлайн курса в формировании готовности будущих учителей к интегрированному обучению в начальной школе ....	104
<i>Odintsova S.A., Novoselova S.Yu., Renkevich V.V., Kenzhebayeva A.T.</i> Formation of primary school students' communicative skills based on teambuilding: potential and awareness assessment .....	118
<i>Issabayeva Z.M., Hüseyin Uzunboylu, Zheldibayeva R.S.</i> Development of tolerance among parents of students with special educational needs.....	130
<i>Shelestova T.Yu., Taborek J., Nabyeva A.B.</i> The methodological model for the formation of future English teachers' pragmatic competence based on Web 2.0 technologies .....	138
<i>Глеужанова Г.К., Асанова Д.Н., Каримова Г.С., Джолданова Д.К.</i> К проблеме конвергенции формального и неформального образования в процессе профессиональной иноязычной подготовки.....	152
<i>Khamzina B., Abiyeva Zh., Kargin S., Abdrasheva B.</i> Assessing student experience as a tool for designing educational strategies at the university .....	161
<i>Жораяева Г.Б., Уайсова Г.И., Жорабекова А.Н.</i> Интерактивті мультимедиялық технологиялар бастауыш сынып оқушыларының эмоционалды интеллектісін дамытудың құралы ретінде .....	174
<i>Жакишиева А.Е., Галиева Б.Х.</i> Взаимообусловленность конкурентоспособности современного университета и его кадрового потенциала .....	182
<i>Салимова А.С., Бабенко О.Н., Сафронова Н.М., Кыздарбекова Г.Т.</i> Применение современных технологий на лабораторных занятиях по зоологии .....	189
<i>Dukenova A.D., Istmagulova G.K.</i> Development of autonomous learning skills and the use of multimedia technologies in English classroom .....	200
<i>Суй-фу-шун Н.В., Алышынбекова Г.К.</i> Требования к профессионально-речевой компетентности специальных педагогов: взгляд работодателей .....	208

# БІЛІМ БЕРУДІҢ ТЕОРИЯСЫ МЕН ПРАКТИКАСЫ ТЕОРИЯ И ПРАКТИКА ОБРАЗОВАНИЯ THEORY AND PRACTICE OF EDUCATION

<https://doi.org/10.31489/2024Ped2/6-13>  
УДК 372.881.1

Получена: 12.01.2024 г. | Одобрена для публикации: 08.04.2024 г.

Д.В. Дьяков\*

*Карагандинский университет имени академика Е.А. Букетова, Караганда, Казахстан  
(\*Корреспондирующий автор. E-mail: diakovd@mail.ru)*

*ORCID ID 0000-0001-6113-6065; Scopus Autor ID 57215856503*

## Преимственность подходов к обучению русскому языку как иностранному

В статье рассмотрена история развития методологии обучения русскому языку как иностранному в её взаимосвязи с нарративами в гуманитарной науке. Цель статьи — проследить процесс становления методики преподавания русского языка как иностранного и определить степень актуальности коммуникационного метода в современной практике. Показана роль антропологической теории в смене парадигм обучения и переходе от грамматико-переводного к коммуникационному методу. Охарактеризованы когнитивный подход и его преимственный потенциал в отношении гуманистического и глобального подходов в обучении языку. Посредством сравнительного анализа дифференцированы методологические подходы Б. Скиннера и К. Роджера, онтологические, экзистенциальные «повороты» («epistrophe») в становлении наук о человеке. Коммуникативный метод рассмотрен как результат демократизации процесса обучения, в основе которого лежат принципы лично ориентированной деятельности. Субъектно-субъектная природа коммуникативного метода делает его востребованным в современном образовании в целом и методической системе обучения языку в частности. Важными факторами эффективности этого метода являются его нацеленность на академическое погружение иностранного студента в лингвокультурную и социальную среду изучаемого языка. В этом контексте проиллюстрирован тезис о том, что обучение русскому языку — это приобщение иностранцев к национальной культуре и возможность сделать её понятной для тех, кто учится говорить по-русски.

*Ключевые слова:* русский язык как иностранный, методика, подход, метод, коммуникация, гуманитарные науки, языковая картина мира, лингвокультурная среда, социальная среда.

### *Введение*

История развития методологии обучения русскому языку как иностранному насчитывает более 70 лет. За это время сложились три базовых метода: грамматико-переводной (в 50-е гг. XX века), сознательно-практический (в 60-е гг.) и коммуникационный (в 70-е гг.). Последний из них сохраняет сегодня свою жизнеспособность, хотя и подвергается осторожной критике, например, среди консерваторов от образования. Так, российский исследователь Е.И. Пассов считает, что «дальнейшее движение в направлении коммуникативности нецелесообразно», поскольку «коммуникативность как философия, как методология в принципе исчерпала себя» [1; 32]. В контексте этой дискуссии предлагается проследить процесс становления методики преподавания русского языка как иностранного и определить степень актуальности коммуникационного метода в современной практике.

### *Методы и материалы*

В ходе исследования применялись методы обобщения научных изысканий, сравнительного анализа существующих подходов к обучению русскому языку как иностранному. Были изучены научные источники, посвященные дифференциации различных методологических подходов к обучению язы-

кам, в частности, концепции Б. Скиннера, К. Роджера, теоретические изыскания Е.И. Пассова, методический опыт Л.Н. Колесниковой и других.

### *Результаты и их обсуждение*

Некоторые современные исследователи отмечают генетическую связь методики преподавания с традиционным (античным) восприятием языка как «начала начал», основного объекта гуманитарной науки. Она, как известно, сосредоточена на системе языка и поиске оптимальных методов перевода. Это во многом определило начальную стадию методики преподавания, которая, как уже отмечалось, названа грамматико-переводным методом, направленным на развитие знаково-знаниевых способностей иностранцев. Внедрение этого метода закрепило за преподавателем статус субъекта, за студентом — функцию объекта.

С появлением в гуманитарной науке антропологической теории внимание исследователей сконцентрировалось на языковой личности, и это потребовало отказаться от грамматико-переводного метода. В американской практике этот метод получил специфическое развитие в теории бихевиоризма Б. Скиннера [2], который доказал взаимосвязь поведенческих моделей человека с внешними обстоятельствами. По его мнению, процесс обучения неразрывно связан с окружающим миром человека, который, получая стимул, реагирует на это в формате конкретных действий. В парадигме обучения преподаватель посылает стимул к получению компетенций, а студент либо принимает, либо отрицает его. При бихевиористском подходе учебный материал распределяется по степени сложности и осваивается постепенно. Процесс обучения строится с учётом возможностей студента, от которого требуется механическое выполнение заданий преподавателя.

Ущербность данного подхода стала основной причиной поиска альтернативных способов обучения. Таковым стал когнитивный, или сознательно-практический, метод, который, помимо знаний о языковой системе, был направлен на развитие речевых компетенций иностранных студентов. В контексте этого особое значение приобрела речевая практика иностранного студента, который, по-прежнему, оставался объектом обучения. Развитие данного метода создало благоприятные условия для формирования «человека говорящего, общающегося», который подтверждал серьёзный потенциал антропологической теории и требовал замены субъектно-объектной парадигмы на субъектно-субъектную. В этой парадигме обучения студент получил право выбирать свой путь познания языка. Возможности студента вышли за рамки простого заучивания правил.

В свою очередь, преподаватель должен был опираться на умственные процессы, обеспечивающие понимание предмета. Развиваясь, когнитивный метод стал учитывать такие категории, как мысли, чувства и эмоции студента. В результате этого сложился гуманистический подход, автором которого принято считать психолога К. Роджера [3]. Его концепция основывалась на принципах самосознания личности, которая способна быть ответственной и самокритичной. Поэтому сторонники гуманистического подхода до сих пор придерживаются «свободного» обучения, не ограниченного типовыми программами обучения и регламентами для преподавателей и студентов.

Продолжением когнитивного подхода стал глобальный подход, в соответствии с которым изучение языка базировалось на целостном восприятии материала и коммуникации студентов в формате пары и группы. В этих программах обучения стали доминировать коммуникативные интенции, а также инструментальный метод, рассматривающий языковые и речевые явления как ститические единицы или некие образцы для подражания. В качестве возможного результата работы студента в этом методе должен стать конкретный речевой продукт: монолог, диалог, письмо и т.п. Как показывает опыт, такие программы обучения являются синтетическими, нацеленными на изучение структуры языка и его системный анализ. В ходе обучения иностранец получает компетенции, позволяющие на основе грамматических явлений синтезировать устную и письменную речь для коммуницирования. В связи с этим набирает популярность так называемый лексический метод, направленный на формирование у студентов-иностранцев рецептивных умений. Здесь обучение речи начинается после закрепления таких пререквизитных навыков, как понимание текста на слух. Задача преподавателя в этом случае заключается в том, чтобы перенести сформированные рецептивные умения на другие виды речевой деятельности студента.

Многолетние исследования показывают, что при изучении русского языка как иностранного возникают сложности в обеспечении связи между содержательной и формальной сторонами языка. При доминировании структурной организации языка лексика приобретает второстепенную и даже служебную роль, что заметно замедляет овладение лексическим составом. В то же время преоблада-

ние лексического подхода приводит к грубым грамматическим и коммуникативным ошибкам, которые снижают качество общения на русском языке. Решению этой проблемы, по мнению практиков, способствует соединение в учебном процессе содержательной (лексической) и формальной (то есть грамматической) сторон русского языка.

В европейской практике когнитивный и гуманистический подходы успешно реализовались в коммуникационном методе, предусматривающем погружение иностранца как субъекта обучения в лингвокультурную и академическую среду изучаемого языка. Это стало началом в изучении межкультурной коммуникации, которая позволила выйти за привычные рамки лингвистики, философии, психологии, антропологии и других смежных наук. В связи с этим получила развитие философская антропология, онтологическая и экзистенциальная лингвистика, изучающая представления о бытии и смысле жизни языковой личности [4].

Такой подход обеспечил совместимость методики с Общеευропейским стандартом языковой подготовки, который предусматривает экзистенциальную компетенцию как регулятора этнопсихологического и социокультурного взаимодействия. По мнению авторов Стандарта, это имеет принципиальное значение, так как «выражение дружелюбного и заинтересованного отношения, принятого в одной культуре, может расцениваться носителями другой культуры как проявление агрессии или оскорбления» [5; 11]. Другими словами, в исследовательской практике сложился обоснованный тезис о том, что коммуникационный метод формирует у иностранцев экзистенциальную компетенцию, дающую представление о «целостном бытии в условиях национально-культурного своеобразия экзистенциального самосознания носителей языка» [6; 16].

По сути, речь идёт об известных сегодня коммуникационно-деятельностном и личностно-деятельностном подходах. Признанные большинством экспертов преимущества данных подходов связаны с установкой на индивидуализацию учебного процесса и, как следствие, раскрытие личностного потенциала иностранцев в постижении русского языка. Как видно, поступательное развитие методики преподавания русского языка как иностранного связано с пассионарностью гуманитарной науки, так называемым «поворотом» (греч. «epistrophe») в становлении наук о человеке. Очевидно, что случившиеся в истории методики лингвистический, антропологический, коммуникационный, онтологический и экзистенциальный «повороты» значительно повлияли на её качество.

Современный этап развития методики реализуется в условиях глобального доминирования Интернета и медиатехнологий, которые заметно оттесняют словесную информацию. Это, безусловно, продлевает историю «поворотов» и делает сложившуюся технологическую базу местом поиска новых эффективных методов обучения. Сегодня активно используются компьютерные и телекоммуникационные средства связи, обеспечивающие обработку текстовых, графических, табличных данных, их накопление и хранение. Несомненно, эти возможности благоприятно скажутся на совершенствовании форматов преподавания русского языка в иноязычной аудитории, сделают методику более технологичной [7].

Возвращаясь к фактору жизнестойкости коммуникационного метода в преподавании, следует отметить расширение понятийной составляющей. Это связано с неразрывной связью языка с культурой, которая, по утверждению М. Лотмана, есть форма общения между людьми [8]. Поэтому обучение русскому языку — это, с одной стороны, приобщение иностранцев к национальной культуре, с другой — возможность сделать её понятной для тех, кто учится говорить по-русски. В этой связи перед преподавателем возникает сложная и весьма деликатная задача — показать, как в русском языке воплощается национальный менталитет.

Это возможно сделать традиционными способами, прибегая к устному народному творчеству, классической литературе, страноведению, культуре России. Пример подобной иллюстрации может выглядеть следующим образом. Изучая русский язык через страноведение, иностранцы могут узнать, почему восточные славяне часто селились в углах, образуемых реками (например, город Углич). Они воспринимали угол как место, порождающее жизнь. В связи с этим уместной будет аналогия с латинской буквой «V», которая имеет угловую форму и означает «Vita», то есть жизнь. Это нашло отражение в речевой культуре русских, которые используют слово «угол» в различных значениях: «святой угол», «красный угол» (то есть главный угол в избе), «снимать угол» (то есть арендовать жильё). Сакральный смысл угла определил орнаментику русского дома, который в деревнях до сих пор украшают ромбами. Они, как доказали этнографы, символизируют мужское и женское начала — по сути, семейную гармонию и счастье [9].

Интересными и наглядными могут стать примеры того, как словообразование способно отражать культурные ценности русских. Слова, имеющие корень «род», приобретают различные смыслы благодаря специальным аффиксам: род – родник – природа – родня – родители – родина – народ. Префикс **на-**, образующий слово «народ», выражает превосходную степень отношений в пределах рода, а префиксы **вы-**, **от-**, **у-**, напротив, отрицание всякой принадлежности к роду: **выродок**, **отродье**, **урод**.

Важным объектом при изучении русского языка является речевое поведение, включающее различные *loci communes*: формулы приветствия, прощания, прощения и т.д. В контексте этого необходимо разъяснять иностранцам такие речевые традиции, как желать здоровья при встрече («Здравствуйтесь!», «Будьте здоровы!»); обращаться в зависимости от ситуации на ТЫ или ВЫ, по имени или отчеству. Здесь же следует пояснить связь речевой культуры с некоторыми особенностями невербального общения, к примеру, запрет здороваться через порог дома или преподношение дорогому гостю хлеба-соли [10, 11].

Так, в русском этикете устойчивые формулы приветствия являются, по сути, пожеланиями, имеющими ритуальное происхождение. Формула «Здравствуйтесь!» возникла из выражения «Я здравствую тебя», то есть «Желаю тебе здоровья». Эта формула может использоваться как в формальном, так и неформальном общении. В то же время неофициальная формула «Привет!» восходит к официальному высокому стилю, означая «Приветствую». Иностранные студенты быстро усваивают обе формулы, но по аналогии с английским «Hi!» могут применить в общении с преподавателем «Привет!», что в русской этикетной традиции считается неприемлемым. В связи с этим важно поместить эти формулы в конкретные коммуникативные ситуации и показать их двойную природу: этикетную и неэтикетную.

Тот же метод относится и к формуле прощания. Ритуальное слово «До свидания» выражает желание встретиться в следующий раз. В русской речевой культуре эта официальная формула зачастую предполагает общение на ВЫ. Иностранные студенты, как правило, не видят прямой связи этих формул, поэтому, следуя английской речевой традиции, подменяют официальное «До свидания» демократичным «Goodbye!» или «Bye!» (то есть «Пока!»). Очевидно, что вовремя сформированное у студентов неприятие к подобному употреблению речевых формул позволит избежать фамильярного поведения по отношению к преподавателю.

По той же причине необходимо научить иностранного студента правильному выбору между формами ТЫ и ВЫ. Как известно, в англоязычной речевой практике обе формы реализуются в одном слове «YOU», которое используется как в официальном, так и неофициальном общении. Поэтому верный выбор формы обращения будет явным свидетельством социализации иностранца в русскоязычном культурном пространстве.

Более того, преподаватель русского языка должен быть хорошо осведомлён о национальных традициях общения, носителями которых являются иностранные студенты. Эти знания могут стать основой учебно-воспитательного процесса и межкультурной коммуникации на занятиях русского языка. Речь идёт, прежде всего, о совместной работе по культурному обогащению друг друга, созданию комфортной психологической среды обучения. И это далеко не только дружелюбное общение преподавателя со студентами. Важно предложить такой учебный контент, который позволил бы найти точки соприкосновения культур, не вступил бы в противоречие с национальной картиной мира иностранцев [12]. Так, при обучении китайцев важно учитывать их семейственность и иерархичность в отношениях, которые строятся в нескольких парадигмах: отец – сын; старший брат – младший брат; старший друг – младший друг; муж – жена; правитель – подданный. В этих отношениях, по представлениям китайцев, старший или главный, к которым они относят и учителя, должен защищать и любить. Китайцы настолько эмоциональны, что могут демонстрировать свою человеческую признательность к доброму преподавателю. Ответная реакция, как ни странно, будет способствовать повышению мотивации китайских студентов в изучении русского языка и постижении речевой культуры его носителей.

Таких примеров может быть много. В этом и проявляется межкультурная коммуникация в процессе изучения иностранного языка. В западной научной среде закрепилось понятие «встреча культур», то есть процесс понимания между людьми разных культур через преодоление существующих различий. Это может быть, например, отношение ко времени, к пространству, религиозные и семейные отношения. Поэтому при обучении иностранному языку следует обращать внимание на объединяющие факторы, в том числе сравнить «культурные коды» различных стран. Отсюда вытекает важ-

ная методическая установка: при обучении русскому языку как иностранному необходимо привлекать широкий культурологический контекст, позволяющий иностранцу освоить иную структуру мышления.

Большую роль в обучении играет уровень понимания языка. Он может измеряться в следующих границах, то есть иностранец:

- 1) различает языковые единицы, членит высказывание на значимые части, определяет значения незнакомых слов по контексту;
- 2) выделяет тему сообщения;
- 3) выявляет формальную структуру текста, главную мысль, обобщает содержание;
- 4) понимает цель текста, оценивает его содержание и определяет авторское отношение к нему.

В связи с этим преподавателю русского языка необходимо разработать систему заданий, учитывающую сформированные навыки обучающегося. Важно соблюсти преемственность методических задач. Например, на начальном этапе преподаватель предлагает обучающимся новый лексический и грамматический материал, обучает составу слова, структуре предложения, грамматическим формам.

На втором этапе преподаватель формирует произношение, закрепляет навык использования лексического материала во всех грамматических формах.

На финальном этапе развивается навык работы со связным текстом, его содержанием, логической и лексической нормой, языковыми ресурсами.

Сформированные навыки понимания должны стать основой при обучении осмысленному чтению текстов. В этом смысле важно создать академические условия для постепенного наращивания навыков: от простого заучивания текста до построения собственного текста в определённой речевой ситуации.

Формирование навыков письма у иностранцев сопряжено, прежде всего, с графической фиксацией речи, способностью письменно выражать мысли. Письмо практикуется на начальном этапе обучения русскому языку и включает знакомство с алфавитом, фонетическим составом, графикой. При этом важным является соотнесение звукового и буквенного форматов, различение которых позволит в дальнейшем избежать многих грамматических ошибок. Необходимо добиться того, чтобы иностранец понимал специфику обозначения звуков в зависимости от их окружения, например, твёрдость и мягкость, гласные после шипящих.

Орфографические нормы подключаются по мере изучения всех грамматических форм. Обучение сочинению начинается с подбора лингвистического материала, соответствующего уровню языковой подготовки иностранца. На этом этапе важно обратиться к тексту как коммуникативной единице. Работа с текстом должна стать гарантом коммуникации иностранца на русском языке. Материалом в развитии коммуникации может стать художественный текст, который позволит систематизировать языковые знания и улучшить речевые навыки. Кроме того, художественный текст является носителем национальной культуры и менталитета, которые сложно постичь в процессе лишь бытового общения.

Для успешной работы преподаватель должен подобрать адаптированные художественные тексты. Это позволит иностранцу пополнить словарный запас, разобраться в смысловых особенностях, отделить активный и пассивный запас языка. Для этого необходимо предложить обучающимся страноведческие комментарии и систему упражнений, которые должны включать экстралингвистические и языковые факторы актуализации. Это могут быть сведения об особенностях речевой ситуации в сюжете, отношениях героев произведения, их статусе в обществе, а также лексические ресурсы, использованные для описания и общения персонажей, синтаксис, вербальное выражение эмоций и т.п.

Опытные преподаватели рекомендуют привлекать в качестве материала произведения А.С. Пушкина, А.П. Чехова, И.А. Бунина: они небольшие по объёму, имеют воспитательное значение, поднимают общечеловеческие проблемы. Например, анализ отрывка из пьесы А.П. Чехова «Три сестры» следует сопроводить комментарием о семье Прозоровых, которая живёт в провинциальном городе, куда они переехали из Москвы. На именины Ирины в дом Прозоровых приезжают влюбленные в неё Солёный и Тузенбах. Это будет определять специфику вербальных средств в процессе коммуникации героев. Другая особенность пьесы в том, что в ней отсутствует привычная градация героев на главных и второстепенных, положительных и отрицательных. Каждый герой несёт свою правду, каждый концептуален. Это делает произведение Чехова пьесой-размышлением, в которой большое внимание уделяется разговорам о несбывшихся мечтах, судьбах, желанию оказаться в интеллектуальной и творческой среде. Методисты рекомендуют предложить обучающимся английскую

версию разговорных конструкций, так как они идиоматичны, прокомментировать безэквивалентную и фоновую лексику, составить задания по переводу диалогической речи в монологическую. Эта работа формирует более полное представление о русском литературном языке, владение которым расширяет возможности иностранца реализоваться в русскоязычном социокультурном пространстве.

Целесообразно предлагать иностранцам работу с медиатекстами, которые способствуют укреплению коммуникативных навыков. Рекомендуется выбирать аутентичные тексты, объективно отражающие национальную историю, культуру, жизнь общества и страны в целом. Это позволит обучающимся в дальнейшем заниматься саморазвитием на русском языке, в том числе в профессиональной сфере.

### Заключение

Как видно, методика преподавания русского языка как иностранного прошла сложный эволюционный путь и столкнулась с необходимостью осваивать постклассические концепции, такие как концепция «человекоразмерности» науки (В. Стёпин), синергетическая концепция личности, самоорганизующейся с собственным проектом развития (Л. Рубинштейн), концепция эпистемологической позиции наблюдателя, свойственной мотивированному студенту (В. Зинченко) [13–15]. При этом наблюдается очевидная преемственность подходов, обеспечивающих поступательное развитие методики обучения иностранцев русскому языку. Фактором преемственности стало стремление сделать процесс обучения осознанным, творческим и личностно ориентированным. В связи с этим критерии достижимости результатов поставлены в прямую зависимость от задач коммуникативного характера. Процесс обучения русскому языку сегодня ориентирован на личность студента, его способность воспринимать русский язык как средство социальной коммуникации.

### Список литературы

- 1 Пассов Е.И. Коммуникативность: прошлое, настоящее, будущее / Е.И. Пассов // Русский язык за рубежом. — 2016. — № 5. — С. 26–34. Режим доступа: <http://www.russianedu.ru/magazine/archive/viewdoc/2010/5/6533.html>
- 2 Selinker L. Intel-language / L. Selinker // IRAL. — 1972. — Vol. X/3. — P. 13–18.
- 3 Rodgers T. Approaches and Methods in Language Teaching / T. Rodgers. — Cambridge: Cambridge University Press, 1993. — 171 p.
- 4 Владимирова Т.Е. Русский дискурс в межкультурной коммуникации: Экзистенциально-онтологический подход / Т.Е. Владимирова. — М.: ЛЕНАНД, 2018. — 320 с.
- 5 Общеευропейские компетенции владения иностранным языком: изучение, обучение, оценка. — [Электронный ресурс]. — Страсбург–М., 2003. — 256 с. — Режим доступа: [https://docviewer.yandex.kz/view/0/?page=2&\\*](https://docviewer.yandex.kz/view/0/?page=2&*)
- 6 Уласевич С.Н. Инновационная уровневая образовательная программа по английскому языку для системы основного и дополнительного образования в общеобразовательной школе / С.Н. Уласевич. — М.: Релод, 2012. — 76 с.
- 7 Kolesnikova L. How should Russian be taught to foreign students today / L. Kolesnikova // Perspektivy Nauki i Obrazovania, 2021. — No. 51 (4). — P. 360–374. DOI: 10.17516/1997-1370-065. (Scopus).
- 8 Лотман Ю.М. Беседы о русской культуре / Ю.М. Лотман. — СПб., 1994. — 340 с.
- 9 Агошков В. Прародина. Анты. Венеты. Славяне / В. Агошков. — Орёл, 2012. — 216 с.
- 10 Колесникова Л.Н. Языковая личность в аспекте диалога культур / Л.Н. Колесникова. — Орёл, 2010. — 288 с.
- 11 Колесникова Л.Н. Риторическая личность преподавателя-филолога в контексте профессиональной культуры: моногр.: [В 3-х т.] / Л.Н. Колесникова. — Орёл, 1994.
- 12 Dyakov D. Spiritual modernization of student youth / D. Dyakov, B. Zhetpisbayeva, O. Zhanbol, L. Syrymbetova // Journal of Siberian Federal University — Humanities and Social Sciences. — 2020. — 13 (2). — P. 258–266. DOI: 10.17516/1997-1370-0557 (Scopus).
- 13 Стёпин В.С. Философская антропология и философия науки / В.С. Стёпин. — М.: Высш. шк., 1992. — 191 с.
- 14 Рубинштейн С.Л. Основы общей психологии / С.Л. Рубинштейн. — СПб.: Питер Ком, 1998. — 688 с.
- 15 Зинченко В.П. Сознание и творческий акт / В.П. Зинченко. — М.: Языки славянской культуры, 2010. — 592 с.

Д.В. Дьяков

## Орыс тілін шет тілі ретінде оқыту тәсілдерінің сабақтастығы

Мақалада гуманитарлық ғылымдағы нарративтермен өзара байланыстағы орыс тілін шет тілі ретінде оқыту әдіснамасының даму тарихы қарастырылған. Мақаланың мақсаты — орыс тілін шет тілі ретінде оқыту әдістемесінің қалыптасу процесін қадағалау және қазіргі тәжірибеде коммуникациялық әдістің өзектілігін анықтау. Оқыту парадигмаларын өзгертудегі және грамматикалық-аудармалық әдістен коммуникациялық әдіске көшудегі антропологиялық теорияның рөлі көрсетілген. Тілді оқытудағы гуманистік және жаһандық тәсілдерге қатысты когнитивті тәсіл және оның сабақтастық әлеуеті сипатталған. Салыстырмалы талдау арқылы Б. Скиннер мен К. Роджердің әдістемелік көзқарастары, гуманитарлық ғылымдардың қалыптасуындағы онтологиялық, экзистенциалдық «бұрылыстары» («эпифрофея») сараланған. Коммуникативті әдіс оқыту процесін демократияландырудың нәтижесі ретінде қарастырылған, оның негізінде тұлғаға бағытталған іс-әрекет принципі жатыр. Коммуникативті әдістің субъектік-субъектілік табиғаты оны қазіргі білім беруде, атап айтқанда, тілді оқытудың әдістемелік жүйесінде сұранысқа ие етеді. Оқытылатын тілдің лингвомәдени және әлеуметтік ортасына шетел студентінің академиялық бағытта мақсатты түрде енуі — бұл әдістің тиімді маңызды факторы болып саналады. Осы контексте орыс тілін оқыту — бұл шетелдіктерді ұлттық мәдениетке баулу және оны орыс тілінде сөйлеуді үйренетіндерге түсінікті ету мүмкіндігі деген тезис қарастырылған.

*Кілт сөздер:* орыс тілі шет тілі ретінде, әдістеме, тәсіл, әдіс, коммуникация, гуманитарлық ғылымдар, әлемнің тілдік бейнесі, лингвомәдени орта, әлеуметтік орта.

D.V. Dyakov

## Continuity of approaches to teaching Russian as a foreign language

In the article the history of the development of the methodology of teaching Russian as a foreign language in its relationship with narratives in the humanities was examined. The purpose of the article is to trace the process of formation of the methodology of teaching Russian as a foreign language and to determine the degree of relevance of the communication method in modern practice. The role of anthropological theory in the change of teaching paradigms and the transition from the grammar-translation to the communication method was shown. The cognitive approach and its successive potential in relation to the humanistic and global approaches in language teaching were characterized. Through comparative analysis, the methodological approaches of B. Skinner and K. Roger, ontological, existential “turns” (“epistrophe”) in the development of human sciences were differentiated. The communicative method was considered as a result of the democratization of the learning process, which is based on the principles of personality-oriented activity. The subject-subjective nature of the communicative method makes it in demand in modern education in general and in the methodological system of language teaching, in particular. Important factors in the effectiveness of this method are its focus on the academic immersion of a foreign student in the linguocultural and social environment of the studied language.

*Key words:* Russian as a foreign language, technique, approach, method, communication, humanities, linguistic picture of the world, linguocultural environment, social environment.

## References

- 1 Passov, E.I. (2016). Kommunikativnost: proshloe, nastoiashchee, budushchee [Communication skills: past, present, future]. *Russkii yazyk za rubezhom — Russian language abroad*, 5, 26–34 [in Russian].
- 2 Selinker, L. (1972). Intel-language. *IRAL*, X/3, 13–18.
- 3 Rodgers, T. (1993). *Approaches and Methods in Language Teaching*. — Cambridge: Cambridge University Press, 171.
- 4 Vladimirova, T.E. (2018). Russkii diskurs v mezhkulturnoi kommunikatsii: Ekzistentsialno-ontologicheskii podkhod [Russian discourse in intercultural communication: Existential-ontological approach]. Moscow: LENAND [in Russian].
- 5 Obshcheevropeiskie kompetentsii vladeniia inostrannym yazykom: izuchenie, obuchenie, otsenka [Pan-European competences of foreign language proficiency: study, training, assessment]. (n.d.). *docviewer.yandex.kz*. Retrieved from [https://docviewer.yandex.kz/view/0/?page=2&\\*](https://docviewer.yandex.kz/view/0/?page=2&*) [in Russian].
- 6 Ulasevich, S.N. (2012). Innovatsionnaia urovnevaia obrazovatelnaia programma po angliiskomu yazyku dlia sistemy osnovnogo i dopolnitelnogo obrazovaniia v obshcheobrazovatelnoi shkole [Innovative level-based educational program in English for the system of basic and additional education in a comprehensive school]. Moscow: Relod [in Russian].

- 7 Kolesnikova, L. (2021). How should Russian be taught to foreign students today. *Perspektivy nauki i obrazovaniia — Prospects of science and education*, 51 (4), 360–374. (Scopus)
- 8 Lotman, Yu.M. (1994). *Besedy o russkoi kulture* [Conversations about Russian culture]. Saint-Petersburg [in Russian].
- 9 Agoshkov, V. (2012). *Prarodina. Anty. Venety. Slaviane* [Ancestral homeland. Ants. Veneti. Slavs]. Orel [in Russian].
- 10 Kolesnikova, L.N. (2010). *Yazykovaia lichnost v aspekte dialoga kultur* [Linguistic personality in the aspect of the dialogue of cultures]. Orel [in Russian].
- 11 Kolesnikova, L.N. (1994). *Ritoricheskaia lichnost prepodavatel'ia-filologa v kontekste professionalnoi kultury* [The rhetorical personality of a philologist teacher in the context of professional culture]. Orel [in Russian].
- 12 Dyakov, D., Zhetpisbayeva, B., Zhanbol, O., & Syrymbetova, L. (2020). Spiritual modernization of student youth. *Journal of Siberian Federal University — Humanities and Social Sciences*, 13 (2), 258–266 (Scopus).
- 13 Stepin, V.S. (1992). *Filosofskaia antropologiia i filosofiia nauki* [Philosophical anthropology and philosophy of science]. Moscow: Vysshiaia shkola [in Russian].
- 14 Rubinshtein, S.L. (1998). *Osnovy obshchei psikhologii* [Fundamentals of general psychology]. Saint-Petersburg [in Russian].
- 15 Zinchenko, V.P. (2010). *Soznanie i tvorcheskii akt* [Consciousness and creative act]. Moscow: Yazyki slavianskoi kultury [in Russian].

#### Information about the author

**Dyakov, D.V.** — Candidate of philological sciences, Associate Professor of the Russian Language and Literature Department, Karaganda Buketov University, Karaganda, Kazakhstan, ORCID ID: 0000-0001-6113-6065; Scopus Autor ID: 57215856503

А.С. Нурғалиева\*, А.Ж. Сейтмуратов, С.Қ. Меңліхожаева

*Қорқыт Ата атындағы Қызылорда университеті, Қызылорда, Қазақстан  
(\*Хат-хабарларға арналған автор. E-mail: bota802010@mail.ru)*

ORCID: <https://orcid.org/0009-0006-4799-2948><sup>1</sup>

Scopus Author ID: 56088671300<sup>2</sup>; ResearcherID: AFI-8415-2022<sup>2</sup>.

Scopus Author ID: 57482178200<sup>3</sup>; ResearcherID: AFS-1106-2022<sup>3</sup>

ORCID ID: 0009-0006-4799-2948, 0000-0002-9622-9584, 0000-0002-6631-7145

## Эксперимент барысында болашақ математика мұғалімінің әдістемелік құзыреттілігінің қалыптасу деңгейін анықтау

Ғылыми зерттеудің кезеңдерінің бірі педагогикалық эксперимент болып саналады. Мақалада өткізілген эксперимент нәтижелерін талдай отырып, оның мақсаты бойынша гипотезаны тексеру әдістемесі сипатталған. Оқушылардың әдістемелік құзыреттілігін дамыту жұмыстары бойынша экспериментті жүргізу әдістемесі ұсынылған және желілік қауымдастықтар бойынша эксперименттік жолмен математиканы оқытудың тиімділігі, болашақ математика мұғалімінің әдістемелік құзыреттілігін қалыптастыру деңгейіне баға берілді. Сонымен қатар, желілік қауымдастықта математикалық құрылымдарды меңгеру барысында болашақ математика мұғалімінің әдістемелік құзыреттілігін дамыту заңдылықтары көрсетілген. Педагогикалық эксперимент жүргізудегі басты мақсат — онлайн режимінде оқу іс-әрекетіне сүйене отырып, математикалық құрылымдарды оқыту кезінде болашақ математика мұғалімінің әдістемелік құзыреттілігінің қалыптасу деңгейін анықтау. Эксперименттік зерттеу барысында әдістемелік құзыреттілік қалыптасу деңгейінің келесі критерийлері таңдалды: құндылық-мотивациялық (жетекші мотивтер); когнитивтік (әдістемелік білімнің қалыптасу дәрежесі); тәжірибелік-бағдарлы (әдістемелік дағдылар мен қызмет әдістерінің қалыптасу дәрежесі); коммуникативті (коммуникациялық дағдыларды меңгеру дәрежесі) және рефлексивтік (рефлексиялық дағдыларды қалыптастыру дәрежесі). Таңдалған критерийлерді талдау желілік өзара әрекеттестік контекстінде математика мұғалімінің әдістемелік құзыреттілігін дамытудың үш деңгейін анықтауға мүмкіндік берді: элементарлы (репродуктивті), функционалдық (шығармашылық белсенділік элементтері бар репродуктивті) және жүйелік (жеке-шығармашылық).

*Кілт сөздер:* педагогикалық эксперимент, желілік қауымдастық, математикалық құрылым, тәжірибе, коммуникативті, рефлексиялық дағдылар, математикалық құрылым.

### *Kipicne*

Жаңа Қазақстандағы «Білімді ұлт» сапалы білім беру» ұлттық жобасы бойынша жоғары оқу орындарында болашақ мұғалімдерді дайындаудың басты қағидасы — фундаменталдық принциптердің бірі болып саналады. [1]. Зерттеу барысында математикадағы маңызды интеграциялық құрылым-концепция барлық математика саласына еніп және осы саладағы болашақ мұғалімдер, математикалық білімінің іргелі сипатын қамтамасыз ететіндігі анықталды. Зерттеу нәтижесінде болашақ математика мұғалімінің әдістемелік құзыреттілігін қалыптастыру мен дамытуға басым әсер ететін математикалық білімді дамытудың құраушысы ретінде математикалық құрылымдарды зерттеудің ерекшеліктері айқындалды. Өртүрлі математикалық құрылымдар арасындағы байланыстарды орнату, математика мазмұнының ғылыми сипатын арттыруға, оқушылардың математикалық білімдерінің жалпылығы мен жүйелілігіне, олардың негізгі математикалық идеяларды түсінуіне, болашақ математика мұғалімі тұлғасының интеллектуалдық дамуына ықпал етеді. Жалпы тұлға қасиеті мен құзыреттілік арасындағы байланыс туралы Дж. Равеннің анықтамасынан көруге болады: «Құзыреттілік — жеке тұлғаның көп қасиеттерін топтайтын ұғым» [2]. Н.В. Кузьминаның көзқарасы бойынша «Құзыреттілік дегеніміз — педагогтің басқа бір адамның дамуына негіз бола алатын білімділігі мен абыройлығы» [3]. Құзыреттілік мәселесіне көптеген зерттеулер арналған. Олардың қатарында белгілі педагог-математиктер А. Дорофеев [4], А.А. Столяр еңбектерін атап айтуға болады [5]. Олардың айтуынша білім беру жүйесіндегі құзыреттілікті тудыратын басты негіз кәсіби әдістемелік құзыреттілік. Осы тұрғыдан алғанда мұғалімнің әдістемелік құзыреттілігінің қалыптасуы өзекті мәселелердің бірі ретінде біздің зерттеу жұмысымызда қарастырылуда. Сондай-ақ, болашақ математика мұғалімі үшін

интеллектуалдық даму мәселесі ерекше өзекті. Өртүрлі әдістемелік жүйелерді меңгерудің табысты болуы болашақ мұғалімнің ойлауындағы интеллектуалдық операциялардың құрылымына байланысты. Мысалы, көлденең қиманы пайдалану арқылы салыстырмалы талдау әдісі қолданылған эксперименттік жұмыс нәтижесі болашақ математика және информатика мұғалімдері студенттерінің желілік қауымдастығы тұлғалық қасиеттерінің өзіндік ерекшелігімен сипатталатынын және әдеттегіден тысқары болатынын көрсетті. Бұл университеттегі басқа оқу бағыттарының студенттеріне де тән. Ресейлік ғалым Е.В. Василевская зерттеулері желілік қауымдастық негізінде кәсіби құзыреттілікті дамытуға бағытталған [6].

Математикада және есептеу процестерінің теориясында басым орын алатын математикалық құрылымдардың тілі, математикалық модельдеу, дискретті схемалар интернетте математикалық ақпаратты өңдеуде, іздеуде, талдауда және пайдалануда Web-технологиялардың кең мүмкіндіктерін қолданудың негізінде жатыр. Қазақстандық ғалымдар С. Қастаев пен К.М. Беркімбаевтың зерттеулерінде оқушыларды оқытуда ақпараттық технологияларды пайдалану болашақ мұғалімдердің оқу іс-әрекетін педагогикалық міндеттер негізінде ұйымдастыру қабілетін қалыптастырады және студенттердің математикалық тезаурусты, әдістемелік жүйелерді (объектілерді) құрудың математикалық негізі болып табылатын ақпаратты ұсынуды құрылымдау әдістерін меңгеруінде маңызды рөл атқарады деп көрсетілген [7-8].

Жаңа инновациялық технологиялардың математикалық құзыреттілікті қалыптастырудағы рөліне қазақстандық ғалымдар Б. Қасқатаева, А.Н. Нугусова, А.Қ. Қағазбаева және т.б. еңбектері арналған [9-11].

Жалпы ақыл-ой қабілеттерін дамытудың полигональды моделі оқушылардың жеке басының тұлғалық қасиеттерінің дамуы туралы нақты түсінік береді [12].

Н.И. Лобачевский математикада ең маңыздысы — оқыту тәсілі деген. Демек, математиканың өзінің потенциалдық мүмкіндіктерімен қатар оның теориялық мазмұнымен де, математикалық есептерді шешудің әдістерімен де байланысты оқытудың белсенді әдістері мен формалары болашақ математика мұғалімінің әдістемелік құзыреттілігін дамытуда қосымша мүмкіндіктерге ие. Мысалы, математикалық құрылымдар бойынша білім беру желісінің жобаларын орындау кезінде білім алушылардың өз бетінше білім алуына және кәсіби маңызды тұлғалық қасиеттерін дамытуға жағдай жасалды.

#### *Материалдар мен негізгі әдістер*

Құндылық-мотивациялық критерийге математикалық құрылымдарды оқу процесінде, кәсіби дайындықта, өзін-өзі дамытуда, өзін-өзі жетілдіруде белсенді танымдық іс-әрекеттің мотивтері, мақсаттары, қажеттіліктері жатады. Ол жеке тұлғаның таңдаған кәсіптік қызметпен айналысуға деген қызығушылығы мен ұмтылысының болуын болжайды.

Құндылық-мотивациялық компоненттің қалыптасуын анықтаудың үш деңгейін айқындадық.

– Бірінші деңгейде (репродуктивті) студент әдістемелік құзыреттілігін дамытуға мотивациясы әлсіз; сапалы педагогикалық іс-әрекетті жүргізуге мотивация жоқ; ол кәсіби бәсекелестік көрсетуге бейім емес;

– Екінші деңгейде (функционалдық) студентте танымдық мотивтер мен кәсіби және шығармашылық жетістіктер мотивтері басым болады; студенттер ұжымында кәсіби бәсекелестікке бейімділігін көрсетеді;

– Үшінші деңгейде (жеке-шығармашылық) студент тиімді әдістемелік іс-әрекетті жүзеге асырудың ішкі мотивтерін анық білдіреді; айқын бәсекеге қабілеттілікті көрсетеді.

1-кестеде сауалнаманың мазмұны, респонденттердің саны, пайыздық үлесі берілген.

1 - кесте

#### **Сауалнаманың мазмұны респонденттердің саны және пайызы**

Р/с №	Сұрақ түрі	Жауап берушілер саны мен пайызы
1	2	3
1	Алгебра құрылымдарын оқуды ұнатасыз ба?	
	- иә	80
	- жоқ	11

1 - кестенің жалғасы

1	2	3
	- білмеймін	9
2	Алгебралық құрылымдарды болашақта өзіңіздің педагогикалық қызметіңізде қолдануға болады деп ойлайсыз ба?	
	- иә	65
	- жоқ	35
3	Сіз алгебралық құрылымдар жайлы мағлұматты қайдан алғанды қалайсыз?	
	- оқытушыдан	76
	- оқу құралдарымен жұмыс жасай отырып, өз бетімше	1
	- компьютермен жұмыс жасай отырып, өз бетімше	23
4	Алгебралық құрылымдарды оқу кезінде сабақты ұйымдастырудың қандай формасын қалайсыз?	
	- ұжымдық	63
	- жеке-дара	8
	- шағын топтармен	29
5	Қандай дәріс түрін қалар едіңіз?	
	- АКТ-ны пайдалана отырып дәріс оқу түрін (презентациялар, электронды оқулықтар және т.б.)	90
	- дәстүрлі дәріс түрін	10
6	Алгебралық құрылымдардағы практикалық сабақтар кезіндегі сіздің қалауыңыз	
	- білім беру желісі жобаларын әзірлеу	71
	- электрондық практикумдарды қолдану	25
	- есептерді шешу барысында мұғаліммен бірлескен іс-әрекет	4
7	Сіз өзіңіздің кәсіби тәжірибеңізде желі қызметтерін, ғаламторды пайдаланасыз ба?	
	- иә	92
	- жоқ	8

Студенттердің арасында жүргізілген сауалнаманың нәтижесінде алгебралық құрылымдарды оқуды ұнататындар санының артқанын (45 %-дан 85 %-ға дейін), ал сабақтардың ұжымдық формасын қолдана отырып, алгебралық құрылымдарды болашақта педагогикалық тәжірибесінде қолдануға болады деп санайтын студенттер саны (65 %) айтарлықтай артқанын көрсетті. Электронды оқулықтарды пайдалана отырып өз бетінше жұмыс жасайтын респонденттердің саны (87 %-дан 92 %-ға дейін) артты. Студенттердің оқу желілік жобаларын (71 %) әзірлегенде және электрондық практикумдарды (25 %) пайдаланғанда жүзеге асырылатын практикалық сабақтарға деген қызығушылығының артқанын атап өтеміз. Болашақта педагогикалық тәжірибеде Интернет желісін пайдалануға ниетті студенттердің саны айтарлықтай өседі. Математикалық құрылымдарды зерттеу мотивациясының динамикасы 2-кестеде ұсынылған.

2 - кесте

**Математикалық құрылымдарды зерттеу мотивациясының динамикасы**

Деңгейлер	Деңгейлерге сәйкес студенттердің пайыздық мөлшері			
	Бақылау тобы		Эксперимент тобы	
	Оқудың басталуы	Оқудың аяқталуы	Оқудың басталуы	Оқудың аяқталуы
Бірінші	23	15	21	6
Екінші	60	64	59	52
Үшінші	17	21	20	42

Математикалық құрылымдарды зерттеу мотивациясының динамикасы келесі нәтижелерді берді. Бақылау тобында математикалық құрылымдарды зерттеу мотивациясының екінші және үшінші деңгейінде студенттердің аздап өсуі байқалды. Эксперименттік топта мотивацияның үшінші деңгейіндегі студенттер саны 2 есе артқаны, ал екінші деңгейдегі студенттер саны 59 %-дан 52 %-ға азайғаны байқалды.

Сондай-ақ, математикалық құрылымдарды меңгеруге қызығушылық танытпайтын және бірінші деңгейде оқитын студенттер санының 21 %-дан 6 %-ға дейін айтарлықтай төмендеуі байқалды.

Математикалық құрылымдарды зерттеуге ынталандыру көрсеткішінің артуы болашақ математика мұғалімдерінің желілік қауымдастық мүшелерінің оқу қызметін жүзеге асыруы есебінен болды.

Студенттердің мотивация коэффициенті  $k$  мына формуламен есептелінеді:

$$k = 0 \cdot n_1 + 1 \cdot n_2 + 2 \cdot n_3,$$

мұндағы:  $n_1, n_2, n_3$  — сәйкесінше функционалдылығы және жүйелілігі бар құндылық-мотивациялық компоненттің қалыптасуының қарапайым деңгейіндегі студенттердің пайызы.

$$K_{экс} = 0 \cdot n_1 + 1 \cdot n_2 + 2 \cdot n_3 = 136,$$

$$K_{бақ} = 0 \cdot n_1 + 1 \cdot n_2 + 2 \cdot n_3 = 106.$$

Бақылау және эксперименттік топтардағы студенттердің мотивация коэффициенттерін есептеуден біз мынаны көреміз:

$$K_{экс} > K_{бақ}$$

Жағдайды диагностикалау және когнитивті компоненттегі өзгерістер үшін (пәндік білім жүйесін меңгеру) оқу материалын игеру коэффициенті, білім алушылардың тұжырымдаманың мазмұнын толық игеру коэффициенті сияқты критерийлік сипаттамалар қолданылды.

Психологиялық-педагогикалық және әдістемелік білім жүйесін меңгеруді біз 20 тапсырмадан тұратын бақылау-өлшеу материалдарының көмегімен тексердік. Тапсырмалар тақырыбы, қиындық деңгейі және форматы бойынша ерекшеленеді. Мысалы, тестте жауап таңдауы бар тапсырмалар, қысқаша еркін немесе егжей-тегжейлі жауап беретін тапсырмалар берілген. Тапсырмалардың белгілі бір түрлерін пайдалану қажеттілігі тексерілетін сұрақтың ерекшеліктеріне байланысты.

Бөлінген құзыреттерге сәйкес болашақ математика мұғалімінің әдістемелік құзыреттілігін бағалауға мүмкіндік беретін диагностикалық жұмыстың үзіндісін келтірейік.

1. Мектептегі геометрия курсына оқылатын негізгі алгебралық операцияны атаңыз?

2. Мектеп математика курсының мазмұнына жасырын түрде алгебралық құрылымдардың қандай мысалдары енгізілген?

3. Төменде келтірілген сұрақтардың қайсысы мектеп математика курсына алгебралық операция ұғымының пропедевтикасына бағытталған (білімді емтихан арқылы бағалау):

а) Кез келген екі тақ санның қосындысы тақ сан бола ма?

ә)  $M = \{-2; \frac{1}{5}; 2\}$  жиыны берілген. Берілген жиыннан кез келген екі санның көбейтіндісін (қосындысын) табыңыз, олардың қай сандар жұбы  $M$  жиынына жататынын (жатпайтынын) анықтаңыз.

б)  $x: y$  қатынастағы мәндер кестесін жасаңыз, егер:

1)  $x \in \{20; 40; 60\}$ ,  $y \in \{1; 2; 3\}$ ;

2)  $x \in \{-\frac{3}{2}; 5; \frac{1}{4}\}$ ,  $y \in \{\frac{2}{3}; -4; 1\}$ .

Рационал сандар жиынында бөлу әрекеті мүмкін бе?

в) Натурал сандар жиынында қарама-қарсы сан бар ма: 3 санына; 4 санына; 8 санына?

4. Геометрияның 7-9 сынып оқулығында жазықтықтағы геометриялық вектор (9 класс) ұғымын зерттеу кезінде екі вектордың қосындысы және санға вектордың көбейтіндісі вектор екендігі дәлелденген. Кез келген  $a$  векторы және  $\lambda, \mu$  сандары үшін  $(\lambda + \mu)a = \lambda a + \mu a$  теңдігі және  $a, b$  векторлары және  $\lambda$  сандары үшін  $(a + b) \cdot \lambda = \lambda a + \lambda b$  теңдігі орындалатыны дәлелденген [13].

Оқулық беттерінде қандай пропедевтика ұғымы ұсынылған:

а) топтар; ә) сақиналар; б) өрістер; в) векторлық кеңістік?

5. Жиынға қатысты графтың көмегімен қарым-қатынас орнатуға болады.

Келесі сөйлемдерді толықтырыңыз.

а) математикада графтар қолданылады \_\_\_\_\_;

ә) физикада \_\_\_\_\_;

б) химияда \_\_\_\_\_;

в) экономика және жоспарлауда \_\_\_\_\_;

г) криминалистикада \_\_\_\_\_.

6. Келесі есепті шешуге бағытталған оқушылардың іс-әрекетін қалай ұйымдастырар едіңіз?  $x^2 + 6x + 10 = 0$  квадрат теңдеуі берілген; түбірлері берілген теңдеудің түбірлерінің квадраттарына тең болатындай жаңа квадрат теңдеуді құру.

7.  $\sqrt{x+5} + \sqrt{20-x} = 7$  берілген теңдеуді екі жолмен шешіңіз. Есеп қандай мақсатпен ұсынылған?

8. Мектепте математика курсында қандай Интернет желісінің түрлерін қолдануға болады?

9. Негізгі алгебралық құрылымдар тақырыбы бойынша оқу желілік жобаларының мазмұнын жасаңыз.

10. Интернетті пайдаланып «Жиын» тақырыбы бойынша сыныптан тыс сабаққа бірнеше тапсырма жасаңыз.

Жоғарыда берілген тапсырмаларды талдау диагностикалық жұмыста келесідей тапсырмаларды қамтитынын көрсетеді: математикадан мектеп бағдарламасын талдау қабілетін тексеру; жаңа тақырыпты оқу үшін математика сыныбын таңдау; берілген оқу мақсатына сәйкес оқушыларға әртүрлі қиындық деңгейіндегі тапсырмаларды құрастыру; математика мен басқа ғылымдар арасында және математиканың жеке салалары арасында пәнаралық байланыс орнату; мектеп математика курсының есептерін әртүрлі тәсілдермен шешу; оқушылардың оқу іс-әрекетін ұйымдастыру және т.б. Егер оқушы есепті дұрыс шығарып, толық жауап берсе, онда есептің шешіміне екі ұпай қойылады; дұрыс, бірақ толық емес болса, бір ұпай; дұрыс емес шешім үшін нөл ұпаймен есептеледі. Бітіруші түлектерге ұсынылған тапсырмаларды талдау әдістемелік сипаттағы қалыпты мәселерді анықтады: 27 % — математикадан мектеп бағдарламасын талдауға; 32 % — оқу үшін математикалық материалды таңдау; 29 % — берілген оқу мақсатына сәйкес оқушыларға әртүрлі қиындық деңгейіндегі тапсырмаларды құрастыру; 18 % — математика мен басқа ғылымдар арасында және математиканың жекелеген салалары арасында пәнаралық байланыс орнату; 20 % — мектептің математика курсындағы есептерді әртүрлі тәсілдермен шығару; 26 % — оқушылардың оқу іс-әрекетін ұйымдастыруға қабілетсіздігін көрсетті.

Біз танымдық критерий бойынша әдістемелік құзыреттілікті қалыптастырудың үш деңгейін анықтадық:

- репродуктивті деңгейде студент әдістемелік міндеттерді табысты шешуге қажетті пәндік, психологиялық-педагогикалық және әдістемелік жүйесін нашар меңгерген;
- функционалдық деңгейде студентте әдістемелік міндеттерді табысты шешуге қажетті психологиялық-педагогикалық, пәндік және әдістемелік білімдер жүйесі бар;
- үшінші деңгейде (жеке-шығармашылық) студенттің психологиялық-педагогикалық, әдістемелік және пәндік білімі ұтқырлық қасиетіне ие және біртұтас жүйені құрайды.

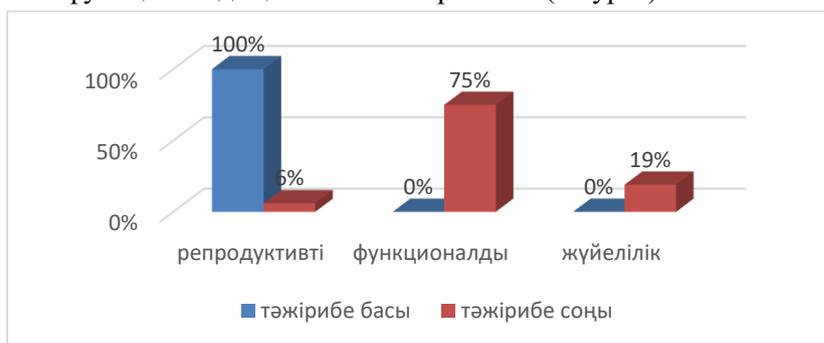
Бөлінген деңгейлерге сәйкес эксперименттің басында және соңында диагностикалық жұмыстарды орындау бойынша педагогикалық өлшемдердің нәтижелері 3-кестеде келтірілген.

3 – к е с т е

**Эксперименттің басы мен соңындағы диагностикалық жұмыстың нәтижесі**

Деңгейлер	Деңгейлерге сәйкес оқушылардың пайыздық үлесі			
	Бақылау тобы		Эксперименттік топ	
	Оқудың басы	Оқудың соңы	Оқудың басы	Оқудың соңы
Репродуктивті	100	27	100	6
Функционалды	0	63	0	75
Жүйелілік	0	10	0	19

Когнитивтік критерий бойынша эксперимент барысында барлық оқушылар репродуктивтік деңгей көрсетті. Эксперименттік топтағы тәжірибелік оқытудан кейін деңгейлер келесідей болды: 6 % репродуктивті, 75 % функционалды және 19 % жүйелілік (1-сурет).



1-сурет. Танымдық критерий бойынша әдістемелік құзыреттілікті қалыптастыру көрсеткіштері

Эксперименттік топта алынған мәліметтер когнитивтік критерий бойынша студенттің әдістемелік құзыреттілігін қалыптастырудың оң динамикасын көрсетуге мүмкіндік береді.

Пайымдауы қойылған белгілердің күйін және өзгерістерін тәжірибеге бағытталған критерий бойынша диагностикалау үшін (әдістемелік дағдылар мен іс-әрекет әдістерінің қалыптасу дәрежесі) қолданылған өлшеу әдістері мен көрсеткіштер 4-кестеде талданды.

4 - кесте

**Болашақ математика мұғалімдерінің әдістемелік құзыреттілігінің қалыптасу деңгейін практикалық негізде диагностикалау әдістемесі бағдарланған критерий**

Мұғалімнің әдістемелік құзыреттіліктерінің (ӘҚ) тізімі	Өлшенетін көрсеткіштер	Өлшеу әдістері көрсетілген
1	2	3
ӘҚ – 1 (конструктивті- болжамдық)	Математикадан оқу материалын жоспарлау, таңдау, синтездеу және құрастыру қабілеті	Оқу жобасын бағалау
	Оқушылардың жеке қабілеттерін ескере отырып, олардың іс-әрекетін білу және оларды құрастыра білу	Мұғалімдердің сараптамалық бағасы
ӘҚ – 2 (ұйымдық- технологиялық)	Оқытудың нақты мақсаттарын анықтау, математиканы оқытудың барабар формаларын, әдістері мен құралдарын, соның ішінде инновациялық түрлерін таңдау қабілеті	Білімді тест арқылы бағалау Математика пәні мұғалімнің және мектептегі оқушының тәжірибе жетекшісінің сараптамалық бағасы
	Интернетте студенттердің ынтымақтастығын, сондай-ақ бірлескен оқу жобаларын жүзеге асыру үшін оқушылардың сыныптан тыс жұмысын ұйымдастыру мүмкіндігі	Студенттердің бірлескен оқу жобаларын орындауын бақылау
ӘҚ – 3 (ақпараттық- коммуникативтік)	Математикалық ақпаратты талдау, салыстыру және түсіну әдістерін меңгеру, материалдың сенімділігін анықтау	Бақылау тапсырмасын орындау Оқу жобасын бағалау
	Электрондық білім беру ресурстарының әртүрлі түрлерін білу және оларды математиканы оқытудағы сарапшылық тәжірибеде пайдалана білу	Білімді тест арқылы бағалау Математика пәні мұғалімінің және мектептегі оқушының педагогикалық тәжірибе жетекшісінің сараптамалық бағасы
	Оқушылардың әмбебап оқу іс-әрекетін қалыптастыру құралы ретінде АКТ-ны қолданудың мазмұны мен технологиясы туралы студенттердің білімі	Білімді тест арқылы бағалау
ӘҚ – 4 (бақылау-бағалау)	Оқушылардың математиканы меңгеру деңгейін диагностикалаудың әртүрлі әдістерін, оның ішінде АКТ құралдарын пайдалануды білу және қолдана алу	Білімді тест арқылы бағалау Мұғалімдердің сараптамалық бағасы
ӘҚ – 5 (рефлексиялық- аналитикалық)	Өзін-өзі тану, өзін-өзі жетілдіру, кәсіби іс-әрекеті мен кәсіби мінез-құлқын, өз жұмысын, оқушылардың іс-әрекетін бағалау қабілеттері	Студенттердің практикалық және зертханалық жұмыстарды орындауын бақылау
		Студенттің өзіндік жұмысын рейтингтік бағалау

Болашақ математика мұғалімінің желілік қауымдастықтарда математикалық құрылымдарды меңгерудегі әдістемелік құзыреттілігін дамытудың мәні эксперименталды зерттеу барысында заңдылықтарды анықтауға мүмкіндік береді.

Оларды анықтау үшін біз объектінің қасиеттері мен зерттелетін құбылыстың ерекшеліктері, оның негізгі ішкі қайшылықтары және таңдалған теориялық және әдістемелік тәсілдер арасында байланысты орнату әдістерін қолдандық. Жалпы педагогикалық принциптерді пайдалана отырып,

болашақ математика мұғалімінің әдістемелік құзыреттілігін дамытудың келесі жалпы принциптерін анықтадық: фундаменталдық, ақпараттандыру және кәсібилендіру [14-15].

Желідегі қауымдастық мүшелерінің (болашақ математика мұғалімдерінің) математикалық білімді меңгеру процесінде компьютермен және басқа адаммен белсенді әрекеттесуі және оның қолжетімділігін түсіну тәсілдері олардың тұлғааралық байланыстар орнату және вербалды, вербалды емес құралдарды меңгеру қабілетін дамытуға мүмкіндік берді.

Коммуникативті критерий бойынша диагностикалық белгілердің күйі мен өзгерістерін диагностикалау үшін біз коммуникативті және әлеуметтік құзыреттілік диагностикасының әдістемесін, сондай-ақ қарым-қатынас пен өзара әрекеттесудегі тұлғаның мінез-құлқының ерекшеліктерін анықтауға бағытталған әдістерді қолдандық [16].

*Нәтижелер және оны талқылау*

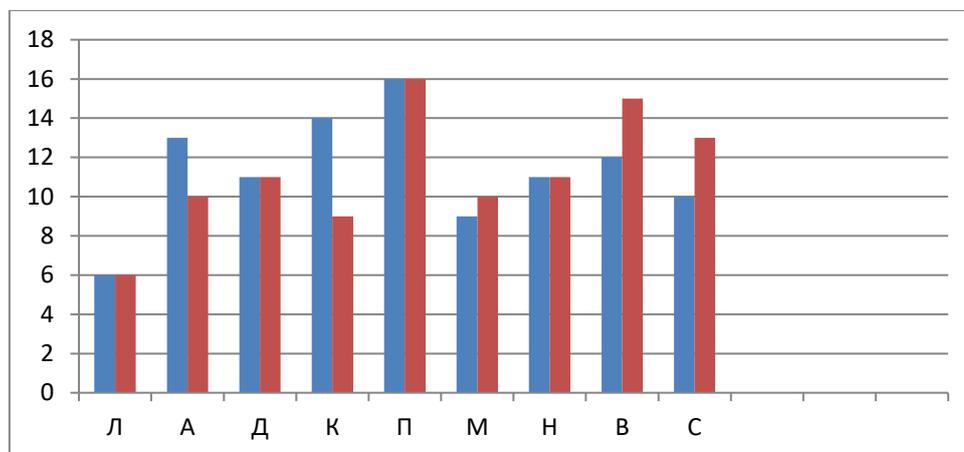
Сауалнамаға қатысқан барлық респонденттердің жартысына жуығы Интернет желісінде жұмыс істегеннен кейін бір нәрсені ұмытып кеткендей немесе шыққаннан кейін бірдеңе жасамағандай сезінеді. Бақылау тобының студенттері мәтіндерді монитор экранынан емес, қағаз нұсқасында оқығанды жөн көреді, ал эксперименттік топтағы студенттердің 30,4 %-ы электронды нұсқаны қалайды. Сауалнамаға қатысқан барлық респонденттердің жартысы Интернет желісіндегі әрекеттерін нақты өмірге ауыстырғысы келеді. Бақылау және эксперименттік топтар студенттерінің коммуникативтік және әлеуметтік құзыреттілігін (КӘҚ) диагностикалау нәтижелері 5-кестеде және 2-3-суреттерде көрсетілген.

5 - кесте

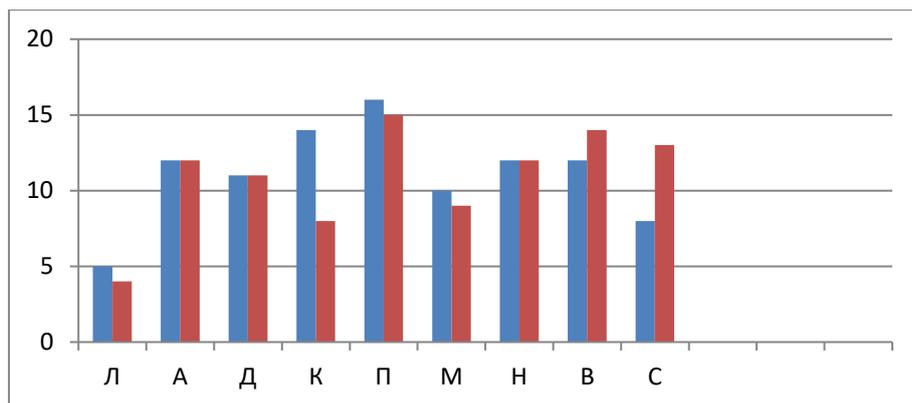
**Бақылау және эксперименттік топ студенттерінің коммуникативтік әлеуметтік құзыреттілігін көрсететін салыстырмалы деректер**

Факторлар	1-ші курс		P	2-ші курс		P
	БТ	ЭТ		БТ	ЭТ	
Л	5,81±0,97	6,30±0,75		4,81±0,94	4,28±0,64	
А	13±1,12	9,96±0,73	xxx	12,36±0,94	12,29±1,05	xxx
Д	11,27±0,64	11,15±0,79		10,55±0,98	10,57±0,83	
К	13,64±0,80	9,15±0,72	xxx	14,18±0,74	8,42±0,67	xxx
П	15,82±1,63	15,54±1,15		16,75±1,41	15±0,83	
М	9,45±0,82	10,15±0,74	xxx	10,45±0,96	9±0,59	xxx
Н	11±1,27	11,38±0,76		11,73±1,12	11,57±0,38	
В	12,18±1,30	14,92±0,58	xxx	12±1,04	14,29±0,62	xxx
С	10,27±1,17	13,31±1,06	xxx	8,09±1,23	12,86±0,73	xxx

*Ескерту:* топтарды салыстыру кезінде орташа айырмашылықтар дұрыс: xxx — p<0,001



2-сурет. 1-курс бойынша коммуникативтік және әлеуметтік құзыреттілік диаграммасы



3-сурет. 2-курс бойынша коммуникативтік және әлеуметтік құзыреттілік диаграммасы

Алынған деректерді салыстырмалы талдау эксперименттік топ студенттерінің жоғары оқу орындарында бір жыл ішінде қарым-қатынас деңгейі едәуір артып, бақылау нәтижелеріне қол жеткізгенін анықтауға мүмкіндік береді (А факторы). Бақылау тобында дайындық гуманитарлық бағыттағы студенттерге тән сезімталдық дәрежесін көрсететін К факторы бойынша көрсеткіш өсті, эксперименттік топта бұл фактор төмендеді. Барлық студенттерде және басқалар үшін де көңілділік пен байсалдылықтың жеке қасиеттері теңдестірілген (Д факторы) және басқалармен қарым-қатынаста қиындықтар болмайды (П факторы). Бақылау үрдісі мен ережелерге бағыну қабілетімен екі топтың студенттері кейде импульсивтілік танытады (Н факторы). Олардың басқалардан тәуелсіздігі тұрақсыз. Тәуелсіз болып көрінуге ұмтылу кезінде олар көбінесе конформизмнің көрінісіне бейім (М факторы). Эксперименттік топтың студенттері логикалық ойлауды дамытуда өз құрдастарынан едәуір асып түседі (В факторы).

Осылайша, математикалық құрылымдарды оқытуда болашақ математика мұғалімінің әдістемелік құзыреттілігін қалыптастыру мен дамытудың екінші заңдылығы — бұл әдістемелік құзыреттілік сипаттамаларының құрамдас құрамы мен қалыптасу дәрежесі математикалық құрылымдардың мәнін желілік байланыстың құрылымдық факторлары ретінде кезең-кезеңмен өзектендіру негізінде анықталады және орналастырылады. Мектептегі білім мен әдістемелік қызмет тәжірибесін негіздеу бағытында математикалық пәндерді игеру математиканы оқытудың барлық кезеңінде жүзеге асады.

Рефлексиялық критерийді диагностикалау үшін студенттерге сауалнама жүргізуге, олардың өзіндік жұмысын бағалауға болады. Болашақ математика мұғалімінің әдістемелік құзыреттілік деңгейін рефлексивті критерий бойынша анықтау үшін біз мыналарды бөлдік:

- репродуктивті жағдайда студенттің рефлексиялық дағдылары жоқ; ол кәсіби қызметтің нәтижелерін талдауға ұмтылмайды және білмейді; іс-әрекетке объективті баға беруді білмейді;
- екінші деңгейде (функционалды) студент рефлексивті дағдыларды қалыптастыруға тырысады; схеманы қолдана отырып, өзінің оқу және педагогикалық қызметінің нәтижелерін талдайды;
- үшінші деңгейдегі студенттердің әдістемелік рефлексиясы мен шығармашылық тәуелсіздігі жақсы дамыған, өздерінің әдістемелік жүйесін жетілдіруге, басқа мұғалімдердің тәжірибесін зерттеуге; кәсіби байланыстарды сақтауға үнемі ұмтылысы бар.

Эксперименттің басында әдістемелік құзыреттіліктің қалыптасуын талдау 6-кестеде келтірілген.

6 - к е с т е

**Эксперименттің басында әдістемелік құзыреттіліктің қалыптасу нәтижелері**

Деңгейлер критерийлер	Репродуктивті		Функционалды		Жүйелік	
	БТ, %	ЭТ, %	БТ, %	ЭТ, %	БТ, %	ЭТ, %
құндылық-мотивациялық	23	21	60	59	17	20
танымдық	100	100	0	0	0	0
тәжірибеге бағытталған	76	74	22	23	2	3
коммуникативті	64	67	24	19	12	14
рефлексивті	38	39	45	46	17	15

Бақылау (БТ) және эксперименттік топтардағы (ЭТ) тәжірибелік-эксперименттік жұмыстың нәтижелері 7-кестеде келтірілген және диагностикаланатын критерийлер бойынша эксперименттің соңында тиісті деңгейдегі студенттердің пайызын көрсетеді.

7 - кесте

**Эксперимент соңында әдістемелік құзыреттіліктің қалыптасу нәтижелері**

Деңгейлер критерийлер	Репродуктивті		Функционалды		Жүйелік	
	БТ, %	ЭТ, %	БТ, %	ЭТ, %	БТ, %	ЭТ, %
құндылық-мотивациялық	15	6	64	52	21	42
танымдық	27	6	63	75	10	19
тәжірибеге бағытталған	56	28	34	47	10	25
коммуникативті	48	34	27	39	25	27
рефлексивті	24	3	69	75	7	22

Жоғарыда келтірілген деректерді талдау эксперимент аяқталғаннан кейін бағалау критерийлерінің жиынтығы бойынша әдістемелік құзыреттіліктің құндылық-мотивациялық, когнитивті, тәжірибеге бағытталған, коммуникативті және рефлексивті компоненттерінің мазмұнын қалыптастырудың жоғары деңгейі бар эксперименттік топтар бақылау топтарынан асып түсетіндігін көрсетеді.

*Қорытынды*

Сонымен, эксперименттік жұмыстың нәтижесінде біз бірінші заңдылықты анықтадық: болашақ математика мұғалімінің әдістемелік құзыреттілігін дамыту іргеліліктің (математикалық құрылымдар мен схемаларды зерттеудің басымдылығы), ақпараттандырудың (мүшелердің белсенді әрекеттестігінің) бірлігі мен өзара әрекеттестігіне байланысты. Математикалық тезаурусты меңгерудегі желілік қоғамдастықтың математикалық білім беруді кәсібилендіруі (кәсіби қызметтің жаңа түрлерін дұрыс ақпараттық қамтамасыз ету).

Тәжірибеге бағытталған критерий бойынша болашақ математика мұғалімінің әдістемелік құзыреттілігінің келесі деңгейлерін айқындадық:

- бірінші деңгейде (репродуктивті) студент үлгі бойынша, стандартты жағдайда типтік педагогикалық есептерді шешу арқылы кәсіби педагогикалық іс-әрекетті жүзеге асырады;
- оқу мақсаттары, математика курсының мазмұны, оны оқытудың формалары, әдістері, құралдары туралы белгілі білімді қолданады, өзінің практикалық іс-әрекетінде бұрынғы тәжірибесін жаңғырта отырып, дайын әдістемелік әзірлемелерді, ұсыныстарды басшылыққа алады; өз бетімен жасай алмайды;
- оқу-тәрбие процесін талдау және жобалау, шығармашылық немесе әдістемелік өзін-өзі жетілдіруді көрсетпейді;
- екінші деңгей (функционалды) білім алушы өзгермелі кәсіптік жағдайдың қолданыстағы стандарттарына сәйкес кез келген педагогикалық мәселелерді шешуде кәсіби-педагогикалық іс-әрекетті жүзеге асырады;
- студенттің әрекеті іс-әрекет мақсатының үлкен мағыналылығымен, ұсынылатын іс-әрекеттің жолдары мен әдістерін таңдаудың негізділігімен сипатталады. Бұл деңгейде бола отырып, студенттің нақты көрсетілген өзіндік әдістемелік ұстанымы, әдістемелік әрекетінің өзіндік стилі болады;
- үшінші деңгейде (жеке-шығармашылық), студент стандартты емес жағдайларда педагогикалық инновацияларды, АКТ құралдарын пайдалана отырып, кәсіптік-педагогикалық қызметті жүзеге асыруға дайындығын көрсетеді;
- білім, білік және дағдыны неғұрлым тиімді меңгеруге ықпал ететін оқушылардың ұтымды іс-әрекеттерін таңдауға саналы түрде қарайды;
- бұл деңгейдегі студенттердің іс-әрекетінде әдістемелік мәселелерді өзіндік шешуге ықпал ететін әдістемелік импровизация және қиял сияқты шығармашылық әрекеттің көріністері ерекше орын алады.

Эксперименттік жұмыс процесінде негізгі білім беру (математикалық) элементтердің, атап айтқанда «Математикалық құрылым» түсінігінің іргетасының негізін тұрғызу белсенділігі аз емес еді.

Абстракцияның барған сайын жоғары деңгейлеріне көтеріле отырып, оларды қарастыруға бірнеше рет оралуды қажет етеді.

Болашақ математика мұғалімінің әдістемелік құзыреттілік деңгейін коммуникативтік критерий бойынша анықтау үшін мыналарды анықтадық:

- бірінші деңгейде (репродуктивті) студент математиканың негізгі ұғымдары мен теоремаларының анықтамаларын тұжырымдайды, есептерді шешуді талқылауға қатысады;
- интернетте басқа студенттермен диалог жүргізу қиынға соғады;
- есептердің жасалу жолдары туралы пікірталасқа қатысады;
- интернеттегі топтық жұмыста желідегі қауымдастық тобының мүшелерін эмоционалды қабылдауды көрсетеді;
- екінші деңгейде (функционалдық) студент математиканың негізгі ұғымдары анықтамалары мен теоремаларын тұжырымдайды, математикалық терминологияны пайдалана отырып, есепті дәлелдеу немесе шешу барысын түсіндіреді;
- интернетте басқа студенттермен диалог жүргізеді;
- олармен міндеттер мен оларды шешу жолдарын талқылайды;
- өз ұстанымын көрсетеді (позиция);
- ұжымдық жұмыста эмпатия және өзара көмек көрсете білу, қауымдастықтар желілік топ мүшелерінің реакцияларына эмоционалды тұрақтылықты көрсетеді;
- үшінші деңгейде (жеке-шығармашылық) студент математикалық терминологияны қолдана отырып, есепті дәлелдеу немесе шешу процесін дәл және логикалық түрде түсіндіреді;
- интернет желісіндегі диалогқа белсенді қатысады, оқуда да, сабақтан тыс уақытта да этикет ережелерін сақтайды;
- математикалық пікірталас жүргізеді, өз көзқарасын білдіреді, дәлелдейді;
- мұқият тыңдайды және басқалардың сөзінің дұрыстығын бағалайды;
- эмпатия және өзара көмек көрсетуге қабілетті топтық жұмыс, топтық жұмысты өзара тексеру және өзара бағалау, қауымдастықтар желілік топ мүшелерінің реакцияларына эмоционалды тұрақтылықты көрсетеді. Желіде диалог жүргізу барысында қазақ тілінің ережелерін сақтайды, өзінің оқу жобасының аннотациясын жасайды, оны қорғауда сөйлейді, өз көзқарасын дәлелдейді.

Зерттеу барысында анықталған мәліметтерге сүйене отырып математикалық құрылымдардың маңыздылығы оның математиканың өзінде ғана емес, сонымен қатар басқа бірқатар жаратылыстану пәндерінде, соның ішінде информатикада, физикада және химияда көптеген қолдануларымен байланыстыра отырып оқытуды ұсынамыз.

Сонымен қатар студенттердің математикалық тезаурусты меңгеруінде математикалық модельдеуде, дискретті математикада және есептеу процестерінің теориясында басым болатын математикалық құрылымдар мен схемалар тілі ерекше назар аударуды қажет деп есептейміз. Себебі құрылымдар мен схемалардың тілі болашақ мұғалімдердің математикалық дайындығын іргелендіруде маңызды рөл атқарады, іргелі білімнің басымдылығын білдіреді және бұл білімге көптеген басқа білімдерді жинақтау үшін негіз әрі өзек бола алады.

### Әдебиеттер тізімі

- 1 «Білімді ұлт» сапалы білім беру» ұлттық жобасын бекіту туралы Қазақстан Республикасы Үкіметінің 2021 жылғы 12 қазандағы № 726 қаулысы. — [Электрондық ресурс]. — Астана, 2021. — Қолжеткізу режимі: <https://adilet.zan.kz/kaz/>
- 2 Равен Дж. Компетентность в современном обществе: выявление, развитие и реализация / Дж. Равен; пер. с англ. — М.: Когито-Центр, 2002. — 396 с.
- 3 Кузьмина Н.В. Структура педагогических способностей / Н.В. Кузьмина // Педагогическая психология: хрест.: учеб. пос. / Сост. Б.Б. Аймонкас. — М.: Моск. город. психол.-пед. ун-т, 2004. — С. 365–369.
- 4 Дорофеев Г.В. О принципах отбора содержания школьного математического образования / Г.В. Дорофеев // Математика в школе. — 1990. — № 6.
- 5 Столяр А.А. Педагогика математики / А.А. Столяр. — Минск: Вышей. шк., 1986. — 424 с.
- 6 Василевская Е.В. Повышение профессиональной компетентности: сетевой подход на основе использования ИКТ / Е.В. Василевская // Народное образование. — 2013. — № 9. — С. 141–146.
- 7 Kastayev S. Formation of future teachers' ability to organise educational activities on the basis of pedagogical tasks / S. Kastayev, K. Berkimbayev, K. Ibragim, G. Jumagulova, M. Tusseyev // Cypriot Journal of Educational Sciences. — 2022. — Vol. 17. — No. 7. — P. 2290–2302. — DOI 10.18844/cjes.v17i7.7691.

8 Kerimbaeva B.T. The use of Information technologies in the training of students / B.T. Kerimbaeva, K.M. Berkimbaev, S.T. Nyshanova, G.P. Meirbekova // 5th World Conference on Educational Sciences — WCES 2013. — 2014. — Vol. 116. — P. 2697–2701. — DOI 10.1016/j.sbspro.2014.01.638.

9 Қасқатаева Б.Р. Болашақ математика мұғалімін кәсіби дайындауда оның әдістемелік құзырлығын қалыптастыру: пед. ғыл. д-ры ... дис. автореф.: Мамандығы 13.00.08. — Кәсіптік білім беру теориясы мен әдістемесі / Б.Р. Қасқатаева. — Алматы, 2009. — 44 б.

10 Нугусова А. Жоғары мектепте математикалық пәндерді оқытуда болашақ мұғалімдердің кәсіби құзыреттілігін қалыптастыру. Оқу-әдістемелік құрал / А. Нугусова, С. Слэмжанова. — Алматы, 2021. — 212 б.

11 Кагазбаева А.К. Совершенствование профессионально-методической подготовки учителя математики в системе высшего педагогического образования: дис. ... д-ра пед. наук / А.К. Кагазбаева. — Алматы: АГУ им. Абая, 1999. — 324 с.

12 Ибадулла С.И. Полигональды моделін құру (мультипликациялық объекті) / С.И. Ибадулла, С.С. Үсенов, Е.А. Абжанов // Мир научного развития–2010: Междунар. науч.-практ. конф. №16, Болгария, София. — 2010. — Б. 22-28.

13 Шыныбеков Ә. Геометрия. Жалпы білім беретін мектептің 9-сынып оқушыларына арналған оқулық / Ә. Шыныбеков. — Алматы: Атамұра, 2020.

14 Сарыбаева Ә.Х. Болашақ физика мұғалімдерінің әдістемелік құзыреттілігін дамытуды зерттеу әдістері / Ә.Х. Сарыбаева, Ғ.К. Орманова, А.Ж. Батырбекова, И.Б. Усембаева // Қарағанды университетінің хабаршысы. Педагогика сериясы. — 2023. — № 3(111). — Б. 64-74. — DOI 10.31489/2023Ped3/64-74.

15 Berkimbayev K.M. The importance and models of forming the digital competence of teachers / K.M. Berkimbayev, G.Zh. Niyazova // Bulletin of the Karaganda university. Pedagogy Series. — 2021. — No 3(103). — P. 124-132. — DOI 10.31489/2021Ped3/124-132.

16 Кузнецова И.В. Развитие методической компетентности будущего учителя математики в процессе обучения математическим структурам в сетевых сообществах: дис. ... д-ра пед. наук: Спец. 13.00.02 — «Теория и методика обучения и воспитания (по областям и уровням образования)» / И.В. Кузнецова. — Архангельск, 2015. — 483 с.

А.С. Нургалиева, А.Ж. Сейтмуратов, С.К. Менлихожаева

## Определение уровня формирования методической компетенции будущего учителя математики в ходе эксперимента

Одним из этапов научного исследования считается педагогический эксперимент. В статье описана методика проверки гипотезы по ее назначению с анализом результатов проведенного эксперимента. В статье представлена методика проведения эксперимента по работе по развитию методической компетентности учащихся, и дана оценка эффективности преподавания математики экспериментальным путем по сетевым сообществам, уровню формирования методической компетентности будущего учителя математики. Кроме того, показаны закономерности развития методической компетентности будущего учителя математики в процессе освоения математических структур в сетевом сообществе. Основной целью проведения педагогического эксперимента является определение уровня сформированности методической компетентности будущего учителя математики при обучении математическим структурам на основе учебной деятельности в онлайн режиме. В ходе экспериментального исследования были выбраны следующие критерии уровня сформированности методической компетентности: ценностно-мотивационные (ведущие мотивы); когнитивные (степень сформированности методических знаний); опытно-ориентированные (степень сформированности методических умений и методов деятельности); коммуникативные (степень овладения коммуникативными умениями) и рефлексивные (степень сформированности рефлексивных умений). Анализ выбранных критериев позволил выделить три уровня развития методической компетентности учителя математики в контексте сетевого взаимодействия: элементарный (репродуктивный), функциональный (репродуктивный с элементами творческой деятельности) и системный (индивидуально-творческий).

*Ключевые слова:* педагогический эксперимент, сетевое сообщество, математическая структура, практика, коммуникативный, рефлексивные навыки, математическая структура.

A.S. Nurgaliyeva, A.Zn. Seitmuratov, S.K. Menlikhozhayeva

## Determination of the level of formation of methodological competence of a future mathematics teacher during an experiment

One of the stages of scientific research is a pedagogical experiment. In the article a method for testing a hypothesis for its intended purpose with an analysis of the results of the experiment was described. In the article a methodology for conducting an experiment to develop the methodological competence of students was presented and assessment of the effectiveness of teaching mathematics experimentally through network

communities, the level of formation of the methodological competence of a future mathematics teacher was given. In addition, the regularities of the development of the methodological competence of a future mathematics teacher in the process of mastering mathematical structures in a network community were shown. The main purpose of the pedagogical experiment is to determine the level of formation of the methodological competence of a future mathematics teacher when teaching mathematical structures based on online learning activities. In the course of the experimental study the following criteria were selected for the level of formation of methodological competence: value-motivational (leading motives); cognitive (the degree of formation of methodological knowledge); experience-oriented (the degree of formation of methodological skills and methods of activity); communicative (the degree of mastery of communicative skills) and reflexive (the degree of formation of reflective skills). The analysis of the selected criteria allowed us to identify three levels of development of the methodological competence of a mathematics teacher in the context of network interaction: elementary (reproductive), functional (reproductive with elements of creative activity) and systemic (individually creative).

*Keywords:* pedagogical experiment, network community, mathematical structure, practice, communicative, reflexive skills, mathematical structure.

## References

- 1 (2023). «Bilimdi ult» sapaly bilim beru» ulttyq zhabasyn bekitu turaly Qazaqstan Respublikasy Ukimetinin 2021 zhylygy 12 qazandagy No 726 qaulysy [On the approval of the national project “Quality education “Educated Nation” Resolution of the Government of the Republic of Kazakhstan dated October 12, 2021 No. 726]. *adilet.zan.kz*. Retrieved from <https://adilet.zan.kz/kaz/> [in Kazakh].
- 2 Raven, J. (2002). *Kompetentnost v sovremennom obshchestve: vyavlenie, razvitie i realizatsiia* [Competence in modern society: identification, development and implementation]. Moscow: Cogito-Tsentr [in Russian].
- 3 Kuzmina, N.V. (2004). *Struktura pedagogicheskikh sposobnostei* [The structure of pedagogical abilities]. *Pedagogicheskaiia psikhologiiia: khrestomatiia: uchebnoe posobie — Educational Psychology: chrestomathy: Textbook*. Moscow: Moskovskii gorodskoi psikhologo-pedagogicheskii universitet [in Russian].
- 4 Dorofeev, G.V. (1990). *O printsipakh otbora sodержaniia shkolnogo matematicheskogo obrazovaniia* [On the principles of selecting the content of school mathematics education]. *Matematika v shkole — Mathematics at school*, 6 [in Russian].
- 5 Stolyar, A.A. (1986). *Pedagogika matematiki* [Pedagogy of mathematics]. Minsk: Vysheishaia shkola [in Russian].
- 6 Vasilevskaya, E.V. (2013). *Povyshenie professionalnoi kompetentnosti: setevoi podkhod na osnove ispolzovaniia IKT* [Improving professional competence: a network approach based on the use of ICT]. *Narodnoe obrazovanie – Public education*, 9, 141–146 [in Russian].
- 7 Kastayev, S., Berkimbayev, K., Ibragim, K., Jumagulova, G., & Tusseyev, M. (2022). Formation of future teachers’ ability to organise educational activities on the basis of pedagogical tasks. *Cypriot Journal of Educational Sciences*, 17(7), 2290–2302. DOI 10.18844/cjes.v17i7.7691.
- 8 Kerimbaeva, B.T., Berkimbaev, K.M., Nyshanova, S.T., & Meirbekova, G.P. (2014). The use of information technologies in the training of students. *5th World Conference on Educational Sciences — WCES 2013, 116*, 2697–2701. DOI 10.1016/j.sbspro.2014.01.638.
- 9 Kaskataeva, B.R. (2009). *Bolashaq matematika mugalimin kasibi daiyndauda onyn adistemelik quzyrylygyn qalyptastyru* [Formation of methodological competence of the future mathematics teacher in professional training]. *Extended abstract of candidate’s thesis*. Almaty [in Kazakh].
- 10 Nugusova, A., & Slamzhanova, S. (2021). *Zhogary mektepte matematikalyq panderdi oqytuda bolashaq mugalimderdin kasibi quziretiligin qalyptastyru* [Formation of professional competence of future teachers in teaching mathematical subjects in high-school]. Almaty [in Kazakh].
- 11 Kagazbaeva, A.K. (1999). *Sovershenstvovanie professionalno-metodicheskoi podgotovki uchitelia matematiki v sisteme vysshogo pedagogicheskogo obrazovaniia* [Improvement of professional-methodical training of mathematics teachers in the system of higher pedagogical education]. *Doctor’s thesis*. Almaty: Almatinskii gosudarstvennyi universitet imeni Abaia [in Russian].
- 12 Ibadulla, S.I., Usenov, S.S., & Abzhanov, E.A. (2010). *Poligonaldy modelin quru (multiplikatsiialyq obekti)* [Creation of a polygonal model (multiplication object)]. *Mir nauchnogo razvitiia–2010: Mezhdunarodnaia nauchno-prakticheskaiia konferentsiia No. 16 — World of Scientific Development–2010: International Scientific and Practical Conference No. 16* (pp. 22–28). Bulgaria, Sofia [in Kazakh].
- 13 Shinybekov, A. (2020). *Geometriia. Zhalpy bilim беретin mekteptin 9-synyp oqushylaryna arналган oqulyq* [Geometry. Textbook for students of the 9th grade of a secondary school]. Almaty: Atamura [in Kazakh].
- 14 Sarybayeva, A.Kh., Ormanova, G.K., Batyrbekova, A.Zh., & Usembayeva, I.B. (2023). *Bolashaq fizika mugalimderinin adistemelik quzyrettiligin damytudy zertteu adisteri* [Research methods for the development of methodological competence of future physics teachers]. *Qaragandy universitetinin khabarshysy. Pedagogika seriiasy — Bulletin of the Karaganda University. Pedagogy Series*, 3(111), 64–74. DOI 10.31489/2023Ped3/64-74 [in Kazakh].
- 15 Berkimbayev, K.M., & Niyazova, G.Zh. (2021). The importance and models of forming the digital competence of teachers. *Bulletin of the Karaganda University. Pedagogy Series*, 3(103), 124–132. DOI 10.31489/2021Ped3/124-132.

16 Kuznetsova, I.V. (2015). Razvitiie metodicheskoi kompetentnosti budushchego uchitelia matematiki v protsesse obucheniia matematicheskim strukturam v setevykh soobshchestvakh [Development of methodological competence of a future mathematics teacher in the process of teaching mathematical structures in online communities]. *Doctor's thesis*. Arkhangelsk [in Russian].

#### Information about the authors

**Nurgaliyeva, A.S.** — Doctoral student, Korkyt Ata Kyzylorda University. Kyzylorda, Kazakhstan. E-mail: [bota802010@mail.ru](mailto:bota802010@mail.ru);

**Seitmuratov, A.Zh.** — Doctor of physical and mathematical sciences, Professor. Korkyt Ata Kyzylorda University, Kyzylorda, Kazakhstan. E-mail: [angisin\\_@mail.ru](mailto:angisin_@mail.ru);

**Menlikhozhayeva, S.K.** — Ph.D, Associate Professor, Korkyt Ata Kyzylorda University, Kyzylorda, Kazakhstan. E-mail: [saulesh\\_menli@mail.ru](mailto:saulesh_menli@mail.ru)

.

Zh.S. Akisheva<sup>1\*</sup>, O.F. Kucherenko<sup>2</sup>, K.Z. Zulpukarov<sup>3</sup>, N.F. Yushko<sup>4</sup>, Zh.D. Rapisheva<sup>5</sup>

<sup>1</sup>*Satbayev Kazakh National Research Technical University, Kazakhstan;*

<sup>2,4</sup>*Karaganda Medical University, Kazakhstan;*

<sup>3</sup>*Osh State University, Kyrgyzstan;*

<sup>5</sup>*Karaganda Buketov University, Kazakhstan*

(\*Corresponding author's E-mail: janar5@yandex.ru\*)

## Methods for the formation of monologue speech in the Russian language classes in a non-linguistic university

In the article topical issues of teaching Russian as a foreign language in Kazakh language groups were considered. The authors focus on the topical problem of forming the skills of monological speech at the basic and academic levels. Based on the practical experience of working in the basic and academic level groups in a technical university the authors analyze the effectiveness of the very method of combining multilevel groups and working on the monological speech with the use of innovative methods. In this article on the example of particular classes such methods as "Tandem", excursion, case-study, project were studied in the aspect of working out the skills of monological speech. The authors offer the plan of organizing classes at different levels of groups, defining the ratio of topics and the most adequate methods aimed at forming skills of monological speech in the course of studying these topics.

*Keywords:* Russian language, monologue speech, innovative methods, teaching methods, multi-level groups, technical university, topical issues, organization of classes.

### Introduction

The objectives for the implementation of the discipline program "Russian language" for organizations of higher and postgraduate education are aimed at "successful mastery of types of speech activity in accordance with the level of training; formation and improvement of language skills in different situations of everyday, socio-cultural, professional communication; formation of skills of producing oral and written speech in accordance with the communicative purpose and professional sphere of communication" [1]. As a result of mastering the program, the students of non-language high schools should, thus, master all kinds of speech activity. They should be able not only to conduct a dialogue on different topics, in different communication situations, including professional ones, but also be able to build monologues, both prepared and spontaneous. As I.A. Zimniaia notes, in receptive types of activity the product is an inference, but in productive types of speech activity, such as speaking and writing, it is a statement and a text [2]. Certainly, mastering such complex communicative units as a complete statement, the text causes certain problems for students and demands the special methodical decisions allowing them to reach higher results.

If the question about the importance of learning the dialogical form of speech is unambiguously solved, because this form is primarily needed in various situations of communication, there is no such unanimity about the monological form. Different approaches of methodologists to this problem are analyzed in detail by K.A. Popova. She made the following conclusions: "Some researchers consider monologue a truncated form of dialogue that does not require separate practice, and the process of teaching this form of communication is reduced to memorization of various topics. Others note that the monological statement requires from students a higher level of preparation and is connected with a number of difficulties caused by the contents of the statement, its linguistic registration and conditions of reproduction" [3]. Thus it is not necessary to speak about a wide range of methodical workings out on activation of monological speech. Especially it concerns multilevel groups or possibility to use for this purpose potential of groups of different level with which the teacher works. Basically, researchers emphasize various kinds of work which allow overcoming difficulties of mastering monological speech arising at initial stages of training. So, K.A. Popova in her article stops in detail only on the work with the text, describing in detail each of the stages [2]. T.E. Sukhanova, T.V. Krysenko, stating different methods of forming dialogic and monologic speech, pays more attention to the dialogue [4, 5].

Concerning the monologue, they are only limited to the stages (levels) of its mastering (statement, construction and discourse) [3]. A.Ya. Bagrova in her article "Formation of skills and abilities of the monologi-

cal statement at secondary school — the basis of teaching communicative competence in a foreign language” in detail stops on various aspects of formation of monological speech, types of monologues are analyzed. However, the forms of work are only listed. Among them preparatory exercises, proper speech exercises and project works [6]. T.V. Drozdova, considering the peculiarities of teaching students monological speech in a foreign language at university, stops on revealing “reasons of insufficient degree of students’ possession of monological speech”, and pays attention to the absence of motivation, desire to learn something about the object of discussion independently among the students. The author assumes, that only on condition of strengthening of motivation and elimination of the reasons of insufficient degree of mastering of monological speech, “presence of the corresponding complex educational and methodical support it is possible to speak about increase in a degree of mastering of the monological statement in a foreign language” [7]. And in this sense it defines the basic methodical problem arising at formation of skills of monological speech at foreign language learners. It is important not only to gradually form skills from prepared monologue to spontaneous one, but also to motivate students to create them, to activate their activity, using various forms of work.

Since, according to the Standard Program, graduates of Kazakhstan universities should be ready not only for situations of everyday communication, but also for professional communication, foreign-language scientific activity (which in the conditions of the modern open world has already become a necessary competence of a high-level professional), the role of forming skills of composing and reproducing a monologue is difficult to overestimate. At the same time, as the analysis of the history of the issue has shown, specific methods of forming motivation and maintaining students’ interest in constructing and conducting a dialogue are not yet sufficiently described. At the same time, Kazakhstani universities have students with different levels of Russian language proficiency. These are both graduates of Kazakh schools who have reached the level of a native speaker, and Kandas who have arrived in their historic homeland, as well as ethnic Kazakhs studying under the program to support compatriots who have little or no command of Russian, and also citizens of other countries for whom Russian is something new and unexplored. On the one hand, all these factors must be taken into account when teaching monological speech. On the other hand, it opens up new methodological possibilities, since students with different levels of Russian language proficiency are at the teacher’s disposal. All this forms the specificity of Russian language teaching in Kazakhstan non-language universities and predetermines new, effective forms of work and determines the relevance of considering specific methods of work on the formation of monologues just in the conditions of Kazakhstan universities.

The hypothesis of our work is that the potential of multilevel groups, allows both to create motivating factors for students to form the skill of monological speech, and to design effective methods of work, allowing to achieve the earliest result in high mastery of the skills of monologue.

The purpose of our article is to identify effective tools for mastering the skills of spontaneous and prepared monologue when working with groups of different levels.

Objectives of the paper:

- Identify the specifics of work on the formation of monological speech when working with groups of different levels;
- Identify the main methods of work that contribute to the activation of monological speech in Russian classes in groups with the Kazakh language of instruction;
- to consider the specifics of the methods of Tandem, excursion, case study in terms of motivation and activation of monological speech.

#### *Materials and research methods*

The methods of work considered in the article, aimed at creating motivation and forming the skill of monological speech, were tested in our work with students of Satbayev University, studying in the first year of the subject “Russian language” according to the Standard Program [1]. Analysis of the thematic content of the Model Program showed that there are overlapping topics at the basic and academic levels. If at the elementary level these topics are only introduced and students only master the necessary vocabulary, grammar, and model constructions, then at the academic level these topics are much broader and already require students to be able to analyze and reason about the given topics.

As an experiment we chose two multilevel groups (basic and academic level) in which we conducted combined classes on relevant topics. Tandem, excursion, case study, project method were used as methods of work. The analysis of conducted classes was carried out in the form of feedback, both verbal and written questionnaires. Further on, the analysis of control sections on the competence “Speaking” (prepared mono-

logue) in the groups participating in the experiment and other groups, which were trained according to the given plan, was carried out. Thus, with the help of feedback methods, questionnaires and statistical analysis we were able to draw certain conclusions about the effectiveness of the proposed methods of activation of monological speech.

### *Results and their discussion*

As Ye.A. Nivina and O.V. Tolmachiova note, “an indispensable condition in teaching monological speech is accumulation of positive language experience by students and, therefore, the teacher's task is to create such an atmosphere and such conditions in the classroom in which each student can manifest himself by constructing his oral statement. One way to do this is to create stimuli for producing an oral statement, when students focus not on thinking about what to say, but on how to say it. The attention of the student in this case is turned to the form and lexical filling of the statement” [8]. Here the authors accurately designate the basic parameters of successful mastering of monological speech. As our long-term experience of teaching Russian as a foreign language to the students of nonlinguistic specialties shows, the first factor which forms as a result successful mastering at high level skills of monological speech is creation of favorable atmosphere, stimulation of interest to language that in turn already leads students already to level of lexical-grammatical improvement of speech. And in this sense it is difficult to overestimate the opportunities that work with multi level groups opens up for teachers. The best example for those who are mastering Russian (as well as any other foreign language) at the basic level can be the same students who have already advanced to the academic level. This motivation at the psychological level is extremely effective. The example of the same student allows you to believe in your strength much more strongly than the admonitions of a native speaker teacher, moreover, a professional. Other well-known methods, such as work with illustrations, the use of ICT, certainly make the process of mastering monological speech more effective. However, live communication with peers offers a number of advantages. Firstly, students are maximally involved in live communication; secondly, the teacher gets an opportunity to use various group work methods; thirdly, the principle “we learn while teaching” is more effective in groups of different levels. Certainly, the organization of such work requires from the teacher certain efforts and careful selection of the methods that would work best for each specific topic. That is, for example, in the topic “My Family” it is unlikely that an excursion or a case study will work. On the other hand, a topic on art and culture would certainly be more effectively learned in an excursion lesson.

The specifics of working on monologic speech in multilevel groups lies in the selection of such methods and types of tasks that would give an opportunity to develop the speaking skills of students of all levels and at the same time would meet the principle of advanced development not only for students of basic, but also for academic level. Particular attention should be paid to the selection of material. Despite the fact that lessons can be conducted on general topics, the teacher is faced with the difficult choice of such aspects of the topics that would be of interest to students of both levels. That is, too simple material may not cause interest in students of higher levels, and more complex material, on the contrary, can cause not only rejection, but even complexes, students will feel that the further development of language becomes for them an impossible burden. Therefore, the primary task of the teacher when organizing work with multilevel groups is the selection of material of adequate complexity, taking into account the interests of both levels, as well as a thorough study of preparatory tasks.

The work on the formation of monological speech (especially spontaneous monologue) all the more requires creating such an environment in the class, when students of the basic level could be motivated to express their thoughts in the studied language freely, and students of a higher level could practice their monologue skills already at a higher level. As Ye.V. Klassen and O.V. Odegova aptly point out, “teaching in a multilevel group can be compared to the work of a conductor who simultaneously leads each part of the singers in a choir or a group of instruments in an orchestra, letting the soloists shine and not forgetting the integrity and overall impression of the piece” [9]. To make this orchestra sound, however, requires careful score development and preparation of each member of the orchestra. In this case the teacher should pay special attention to the fact that the class has a comfortable environment, each of the students develops at their own pace, does not feel uncomfortable and gets the very “I can” feeling, strengthening self-esteem and getting motivation for further language improvement.

Based on the experience of our work with groups of technical university students, we can distinguish a number of methods that have proven themselves in the work with multilevel groups in the formation of skills of monological speech. Such methods include the Tandem method, excursion lessons, both real and virtual,

case studies, and the project method. Anticipating organizational questions from our colleagues working in domestic universities, let us stipulate that groups can be combined either within the SIWT, or within the schedule, if it is possible to agree with colleagues to swap class times in one of the groups to be able to combine them. We think it is important to make this observation, as referring to methods of work involving merging groups can raise organizational issues, and without suggested ways to address them, colleagues may simply give up on them. Of course, all of this can also work within the framework of SIW and club work (e.g., the Tandem Club). However, within the framework of this article we aim to show exactly the work during the classroom sessions. Let's consider each of the methods using specific examples from our practice of teaching combined academic and basic level groups.

The Tandem method has long established itself as an effective method of teaching foreign languages through language exchange. The Tandem method as an independent work of students is discussed in detail in the article Ye.R. Keller-Deditskaya, N.F. Yushko "Independent work at the formation of professional foreign-language competence of a medical student" [10, 11]. The essence of the method consists in the fact that the students unite in pairs and teach each other the language which native speaker they are. For example, the Tandem method showed its effectiveness when working with students from India. Kazakh students taught them Russian, while students from India helped their partners to improve their English.

Of course, the Tandem method is aimed primarily at practicing dialogue skills, and here its effectiveness cannot be overestimated.

Working by this method allows students to communicate freely, removes the language barrier and fear of mistakes, and students gain confidence in their abilities. Tandem stimulates informal communication, and often tandem pairs move communication beyond the club and extracurricular classes, continuing to communicate and teach each other not only as partners, but also as friends. At the same time in a relaxed form there is a cultural exchange, a close acquaintance with the culture of the interlocutor "first-hand". However, as our practice has shown, Tandem is no less effective in practicing monologue skills, both spontaneous and prepared.

Classes using the Tandem method at the basic level can be held as early as the first weeks of the semester. Thus, we have organized classes using this method on the topic "Me and My Family" at the basic level and "Problems of the Modern Family" at the academic level. At the basic level the students already have a sufficient vocabulary on this topic and know the necessary elementary constructions. They will now be challenged to be able to talk about their family in more detail, diversifying their speech with a variety of more complex grammatical constructions. Students at the academic level should be able to talk about issues related to the modern family. To do so, they must also master the appropriate constructions. At the same time, higher level students can already teach students a more detailed story about the family and practice a number of constructions, such as SSPs and SPPs, to help consolidate such complex topics as gender and possessive pronouns. The groups are given a preliminary task — to prepare a story about their family according to a certain scheme. For the academic level group, questions related to contemporary family issues are also included. While the usual Tandem assumes dialogues in each of the languages for 15 minutes, when practicing monological speech, we change the form of communication and give each partner the task of talking about their family for 3 minutes for the basic level and for 5 minutes for the academic level. That is, each partner prepares a monologue. Students come to class with these prepared monologues. Then the task is given to the partners to listen to each other. The basic group does it first, and then the academic group does it. This gives the lower level students a chance to get more comfortable with the communication, to build up the principle "from simple to complex". After the first student has talked about his family, his partner asks a series of clarifying questions aimed at finding out, among other things, what problems arise in his partner's family. Then the academic student speaks the monologue and then answers his or her partner's questions in the same way. The task of the pairs is to talk about their partner's family. Academic level students should minimally find out if there are any problems in their partners' families and how they are solved. Basic level students, on the other hand, need to compose a story about their partner's family that goes beyond providing biographies of family members and simple sentences. While communicating according to Tandem technology, academic level students do not correct each other's mistakes, but spell out similar constructions in which the erroneous construction or word would have sounded correct. After the pairs have spoken for 17 minutes (8 minutes total monologue time plus three minutes for questions and clarifications and three minutes to prepare the monologue), each pair presents a three-minute dialogue about each other. After the presentation, pairs receive feedback from all listeners on a "Sandwich" or "Gift" basis (creating only a positive, welcoming atmosphere in the class). At the end of the class, the students fill out questionnaires as feedback, answering the teacher's

questions aimed at getting information about what specific skills they practiced in the class, what they learned, and how this particular method helped them. Here is an example of the answer of one of the students at the basic level: “I liked it very much to work in a pair with my classmate who knows Russian well. I felt comfortable and interested. And then he didn't tell me about my mistakes, but I heard him to say the same words and sentences but correctly and I took notes. Giving the speech about the family was a little exciting, because it was the first time I spoke so long in Russian, not only in my group, but also in front of the guys from the other group. I was kind of scared, but I wasn't, because they were all my classmates and I wasn't afraid of making a mistake. I learned some new words and was able to use some complex sentences in my speech. I really enjoyed this class, I wish we had more classes like this. At the end of the class each of the students gave a monologue, which can be called partially prepared. At the same time, they performed in front of a larger audience than their own group, but at the same time the listeners were their classmates. This allows, on the one hand, to test the performance in front of a large audience, but, on the other hand, to do it as comfortably as possible, removing fears and stress. Under such conditions, mastering the skills of monological speech seems to be more effective.

One of the most interesting topics in the Russian language course is the topic of culture and art. This is always an opportunity not only to improve your language skills, but also to raise your general cultural level and broaden your horizons. In Almaty, students have the opportunity to visit museums and theaters. All of this can be used to practice monologue skills. Thus even for students of academic level it is not easy to play a role of a guide, because it has its own specifics. It is especially important to attach students of technical universities to art, as a modern professional in any field should have a wide range of knowledge, be well-rounded. As a method of teaching the Russian as a foreign language, an excursion has proven itself primarily in terms of the development of linguocultural competence. As N.Y. Valiaeva notes, “at the current stage of methodological development, it is possible to formulate the following definition of the excursion method: it is a method of active acquaintance with an authentic object in its natural or simulated environment, based on emotional and sensual perception of the object, with subsequent comprehension and experience of what has been seen” [12, 13]. These exactly indicated features of an excursion can be used in the best way possible for practicing the ability to say a monologue in a situation of sensory experience, to represent an art object, which would be required. That is why preparatory work is very important when conducting an excursion. We made an excursion in groups of basic and academic level to one of the most interesting cultural places in Almaty — A. Kasteev's Art Museum [14]. We chose a painting of Kazakhstan. The museum has a good website, which gives students an opportunity to preview the museum and the works of Kazakh masters of painting. We chose a painting by A. Kasteev. Students of academic level were given a preparatory task: cards with a circle of questions. The questions were aimed both at getting information about the museum in general and at parsing one of A. Kasteev's works. For example, the cards included questions about the history of the painting, as well as descriptions. They had to select a vocabulary that would allow them to describe the color scheme, the plans of the painting and convey the emotions that arose as a result of perceiving it. Each of them had to act as a guide for a basic level student. Basic level students were to familiarize themselves in advance with the history of the museum and the exhibition to be visited, according to the texts prepared in advance on this topic. When working with the text, write out new vocabulary, find its interpretation, learn it, make up sentences with it, and make a thesis plan of the text, make a mental map. When visiting the museum, each of the academic level students, as a tour guide, told the basic level student about the chosen painting. In turn, the “listener” asked the guide questions and had to retell what he or she learned from the “guide's” words and prepare his or her own description of the painting. The instructor walks from pair to pair and controls the process. As a result, depending on the number of pairs, it is possible to listen to each of the students, or to choose control pairs and listen to them. Thus academic level students prepare a monologue on a given topic, while basic level students practice an unprepared monologue, as they describe the picture immediately after listening to the guide and asking questions about it. As a result, we give feedback in writing or orally. Let us note that during the feedback the students of the academic level, even those for whom Russian is a second native language, note that when preparing an excursion they had to face certain difficulties related to the selection of vocabulary and the construction of the text, which should not just convince the listener, but make an emotional impression on him/her, that this experience was absolutely new for them and allowed them to learn to build a monologue on such a specific topic as art, as well as improve their skills in public speaking.

Such methods as the case study and the project method today do not require proof of their effectiveness, including in the study of foreign languages. It is not our task to describe their specificity, which is the subject

of a great number of works. Let us define only how they can be applied in the formation of such competence as monological speech.

In order to practice monological speech we organized a lesson in the format of a case study “Stylist for a Friend”. Let us note that it was not a role-playing game similar to “Fashion Verdict”, which is usually suggested when studying the topic Lifestyle, the description of appearance. Creating a style for a friend was supposed to be in the form of a meeting of style agency specialists. The students were divided into groups, each of which consisted of an equal number of students from the basic and academic groups. There were three groups. The task was as follows: the agency approached the young man, who asked to make a gift for a friend's closet. The client was represented by one of the students, he showed photos of his friend and told about him in detail (the task had been prepared by a student before). Each of the groups was faced with the task of deciding which style of clothing to choose. Each of the experts had to make a suggestion (speaking time was 2 minutes), then the groups had to discuss all the performances and choose the best one. At the final stage, a speaker was chosen to present the group's solution. At the end, the client had to say which of the solutions he or she thought was the best (thereby delivering an unprepared monologue). During the problem solving process, the stylists could use prepared style cards (each card presents one of the styles and describes it with the help of adjectives). In addition, students are offered a range of constructions that they must necessarily use in speech (for each level). Both prepared and spontaneous monologue are practiced. Special attention is paid to the use of adjectives, which is especially relevant for the basic level. Interaction of students of two levels is carried out during the work on composing the style. The final speaker's monologue is also drafted together. In this way the academic level students help the basic level students expand their vocabulary and demonstrate the use of more complex constructions. The academic level students themselves also expand their vocabulary by adding dress style words and by learning to use evidentiary constructions.

Closely related to the case study is the project method. Its peculiarity is that it assumes an end product. The final product can be designed in the most different way. Projects may be research, creative, game, informational, practice-oriented and others. As G.N. Shamonina notes, “the use of the project method increases motivation to learn the language and culture of the country, develops communication skills and independent thinking, allows each participant to show themselves creatively, strengthens interpersonal relationships, teaches tolerance and creates a comfortable psychological climate in the student group. The project is valuable because during its implementation students learn to acquire knowledge independently, gain experience in cognitive and learning activities” [15].

We turned to an information project aimed at obtaining information about the scientists of the university where students study and presenting the information in the form of a presentation. The project work involves a long extracurricular preparation, and only the final result is presented in class. The teacher forms groups of 4 people — two people from the basic level and two from the academic level. A group leader is assigned, and one person is responsible for the interview (two people) and the final product (presentation). The team leader makes a work plan, and gives the task to those who will collect the material. Two people work on the interview — one from the academic level group (forms the circle of questions, makes up the vocabulary needed for the interview) and another from the basic level group (he/she studies the questions and practices the vocabulary, and then asks the questions). The task of the groups is to find a university scholar and interview him/her about the profession. The person in charge of the presentation designs the final product. The group then gets together and studies the resulting presentation, preparing its defense. Each group member gives a two-minute monologue as a defense (total of 8 minutes per group). In class, the groups present the product, ask each other questions, and provide feedback. In this way students practice their prepared monologue skills. At the same time, as the students note in their feedback, this work is especially interesting for them because they “collected the material for the performance themselves, it became very close and clear to them” (from the feedback questionnaire of a basic level student). The project method realizes such important possibilities as semantic aspiration, independence and cooperation, reflexivity (the ability to evaluate one's own product and the product of others), dialogicality, cooperation and at the same time personal responsibility. The project method allows not only to practice the monologue when making a presentation, but, importantly, to introduce students to thorough preparation of a speech on the basis of the material they have independently collected.

The tests and final examinations showed that those groups who had studied the methods described above in the combined classes of basic and academic groups coped much better with the speaking task, where students had to present a monologue prepared for three minutes. Their performance was 100 percent, that is, there were no students who passed the cutoff with a conditional “satisfactory” grade. At the same

time their monologues were distinguished by their clear composition, creative approach, and the smallest number of grammatical and orthoepic errors.

### Conclusion

The analysis of students' final works showed that work in multilevel groups with the use of "Tandem", excursion, case-study and project methods allows forming monologic speech skills more effectively and at the same time developing other competences necessary for future professional of a technical university: independence, ability to find and analyze material, to form it as a text and present, to give self-assessment and provide feedback, work in cooperation. The main advantage of such forms of work is that the monologue ceases to be just an academic one, delivered only in the group and in front of the teacher, it already rises to the level of public speaking, which provides a qualitatively new level of monologue learning.

In the table below we propose a sample ratio of academic and basic level topics according to the Model Program and suggest possible methods within these topics that would allow students to more effectively develop their monological speaking skills.

Table

Correlation table of topics of basic and academic level and methods of teaching monologue

Level topics ratio		Teaching method
Academic	Basic	
Me and my family	Problems of the modern family	Tandem
How is my day going	Lifestyle (peculiarities of work, leisure, communication, range of interests)	Tandem
Free time	Free time (leisure, interests, hobbies)	Case study "Free time with benefit"
My hobbies		
City where I study	The geographical position of the city. City's history. City problems. Ideal city.	Project-excursion "I am a guide"
Cultural life of the city	Cultural recreation (theaters, museums, festivals, concerts, literature). The role of art in human life.	Museum tour
My friend	Lifestyle (clothes, design and functionality of the home)	Case study "Stylist for a friend"
A person's appearance		
Person's character		
My speciality	A well-known scientist in the field of the science under study. History of my specialty	Project-presentation "Professional I look up to"

### References

- 1 Приказ МОН РК от 31 октября 2018 года «Об утверждении типовых учебных программ цикла общеобразовательных дисциплин для организаций высшего и (или) послевузовского образования». — [Электронный ресурс]. — Режим доступа: <https://adilet.zan.kz/rus/docs/V1800017651>.
- 2 Зимняя И.А. Психология обучения иностранным языкам в школе / И.А. Зимняя. — М.: Просвещение, 1991. — 219 с.
- 3 Попова К.А. Об аспектах обучения монологической речи студентов подготовительного факультета / К.А. Попова // Вестн. науки и образования. — 2020. — Т. 84, № 6. — С. 52, 53.
- 4 Суханова Т.Е. Использование различных приемов и стратегий для развития монологической и диалогической речи на занятиях по русскому языку как иностранному / Т.Е. Суханова, Т.В. Крысенко // Науч. вестн. Воронеж. гос. архит.-строит. ун-та: Лингвистика и межкультурная коммуникация. — 2016. — Т. 2, № 1. — С. 15–19.
- 5 Jalilbayli O.B. Forecasting the prospects for innovative changes in the development of future linguistic education for the XXI century: The choice of optimal strategies / O.B. Jalilbayli // Futurity Education. — 2022. — Vol. 2(4). — P. 42–50. <https://doi.org/10.57125/FED.2022.25.12.0.4>.
- 6 Багрова А.Я. Формирование навыков и умений монологического высказывания в средней школе — основа обучения коммуникативной компетенции на иностранном языке / А.Я. Багрова // Вестн. Моск. междунар. акад. — 2017. — № 1. — С. 207–213.
- 7 Дроздова Т.В. Особенности обучения студентов монологическому высказыванию на иностранном языке в вузе / Т.В. Дроздова // Гуманитарно-педагогические исследования. — 2018. — Т. 2, № 4. — С. 8–13.
- 8 Нивина Е.А. Развитие навыков монологической речи на занятиях по русскому языку как иностранному (из опыта преподавания) / Е.А. Нивина, О.В. Толмачева // Вопросы современной науки и практики. Университет имени В.И. Вернадского. — 2017. — № 3 (65). — С. 175–182.

9 Классен Е.В. Разноуровневое обучение иностранному языку в высшей школе / Е.В. Классен, О.В. Одегова // Вопросы методики преподавания в вузе. — 2019. — Т. 8, № 30. — С. 8–19.

10 Keller-Deditskaya Ye.R. Independent work at the formation of professional foreign-language competence of a medical student / Ye.R. Keller-Deditskaya, N.F. Yushko // Medicine and ecology. — 2018. — Vol. 88, No 3. — P. 105–111.

11 Ghosheh W.D. The role of project-based language learning in developing students' life skills / W.B. Ghosheh, E.A. Najjar, A.F. Sartawi, M. Abuzant, W. Daher // Sustainability. — 2021. — 13 (12). — P. 1–14. <https://doi.org/10.3390/su13126518>

12 Валяева Н.Ю. Учебная экскурсия в преподавании РКИ: учебно-методическое обеспечение и особенности организации / Н.Ю. Валяева // Обучение, тестирование и оценка: Матер. Междунар. конф. Нижегород. гос. лингв. ун-т им. Н.А. Добролюбова. — Н. Новгород: НГЛУ, 2021. — С. 33–36.

13 Kasperuniene J. Smart learning environments in a contemporary museum: a case study / J. Kasperuniene, I. Tandzegolskiene // Journal of Education Culture and Society. — 2020. — Vol. 11 (2). — P. 353–375. <https://doi.org/10.15503/jecs20192.219.232>.

14 Сайт Музея искусств имени Абылхана Кастеева. — [Электронный ресурс]. — Режим доступа: <https://www.gmirk.kz/ru/kollektsiya/izobrazitelnoe-iskusstvo-kazakhstanazhivopis>.

15 Шамонина Г. Современные педагогические технологии в обучении русскому языку как иностранному (РКИ) / Г. Шамонина // Foreign Language Teaching. — 2013. — Т. 40, № 1. — С. 125–130.

Ж.С. Акишева, О.Ф. Кучеренко, К.З. Зулпукаров, Н.Ф. Юшко, Ж.Д. Рапишева

### **Тілдік емес жоғары оқу орындағы орыс тілі сабақтарында монологтік сөйлеуді қалыптастыру әдістері**

Мақалада қазақ тілінде оқытатын топтарда орыс тілін шет тілі ретінде оқытудың өзекті мәселелері туралы айтылған. Авторлар негізгі және академиялық деңгейде монологтық сөйлеу дағдыларын дамытудың өзекті мәселесіне назар аударған. Техникалық университеттегі базалық және академиялық деңгейдегі топтарда жұмыс істеудің практикалық тәжірибесіне сүйеніп отырып, авторлар көп деңгейлі топтарды біріктіру әдісінің тиімділігін де, сонымен бірге инновациялық әдістерді қолдана отырып, монологтік сөйлеу бойынша атқарылатын жұмысты да талдаған. Мақалада практикалық сабақтар мысалында «Тандем», сабақ-экскурсия, кейс-стади, жоба сияқты әдістер монологтік сөйлеу дағдыларын дамыту тұрғысынан қарастырылған. Тақырыптардың арақатынасын және осы тақырыптарды зерттеу барысында монологтік сөйлеу дағдыларын қалыптастыруға бағытталған ең барабар әдістерді анықтай отырып, авторлар көп деңгейлі топтарда сабақтарды ұйымдастыру жоспарын ұсынған.

*Кілт сөздер:* орыс тілі, монологтік сөйлеу, инновациялық әдістер, оқыту әдістері, көп деңгейлі топтар, техникалық университет, өзекті мәселе, сабақтарды ұйымдастыру.

Ж.С. Акишева, О.Ф. Кучеренко, К.З. Зулпукаров, Н.Ф. Юшко, Ж.Д. Рапишева

### **Методы формирования монологической речи на занятиях по русскому языку в неязыковом вузе**

В статье рассмотрены актуальные вопросы преподавания русского языка как иностранного в группах с казахским языком обучения. В поле зрения авторов — актуальная проблема формирования навыков монологической речи на базовом и академическом уровне. На основе практического опыта работы в группах базового и академического уровня в техническом вузе авторами проанализирована эффективность как самого метода объединения разноуровневых групп, так и работы над монологической речью с применением инновационных методов. Авторами на примере конкретных занятий изучены такие методы, как «Тандем», занятие-экскурсия, кейс-стади, проект, в аспекте отработки навыков монологической речи. Кроме того, ими предложен план организации занятий в разноуровневых группах, определяя соотношение тем и наиболее адекватных методов, направленных на формирование в ходе изучения этих тем навыков монологической речи.

*Ключевые слова:* русский язык, монологическая речь, инновационные методы, методы обучения, разноуровневые группы, технический вуз, актуальные вопросы организации занятий.

## References

- 1 Prikaz MON RK ot 31 oktiabria 2018 goda «Ob utverzhdenii tipovykh uchebnykh programm tsikla obshcheobrazovatelnykh distsiplin dlia organizatsii vysshego i (ili) poslevuzovskogo obrazovaniia» [Order of the Ministry of Education and Science of the Republic of Kazakhstan dated October 31, 2018 “On approval of standard curricula for the cycle of general educational disciplines for organizations of higher and (or) postgraduate education”]. Retrieved from <https://adilet.zan.kz/rus/docs/V1800017651> [in Russian].
- 2 Zimniiaia, I.A. (1991). Psikhologiiia obucheniia inostrannym yazykam v shkole [Psychology of teaching foreign languages at school]. Moscow: Prosveshchenie [in Russian].
- 3 Popova, K.A. (2020). Ob aspektakh obucheniia monologicheskoi rechi studentov podgotovitel'nogo fakulteta [On the aspects of teaching monologue speech of students of the preparatory faculty]. *Vestnik nauki i obrazovaniia — Bulletin of science and education*, 84(6), 52, 53 [in Russian].
- 4 Sukhanova, T.Ye., & Krysenko, T.V. (2016). Ispolzovanie razlichnykh priemov i strategii dlia razvitiia monologicheskoi i dialogicheskoi rechi na zaniatiakh po russkomu yazyku kak inostrannomu [The use of various techniques and strategies for the development of monologue and dialogic speech in the classroom in Russian as a foreign language]. *Nauchnyi vestnik Voronezhskogo gosudarstvennogo arkhitekturno-stroitel'nogo universiteta: Lingvistika i mezhkulturnaia kommunikatsiia — Scientific Bulletin of the Voronezh State University of Architecture and Civil Engineering: Linguistics and Intercultural Communication*, 2(1), 15–19 [in Russian].
- 5 Jalilbayli, O.B. (2022). Forecasting the prospects for innovative changes in the development of future linguistic education for the XXI century: The choice of optimal strategies. *Futurity Education*, 2(4), 42–50. Retrieved from <https://doi.org/10.57125/FED.2022.25.12.0.4>.
- 6 Bagrova, A.Ya. (2017). Formirovanie navykov i umenii monologicheskogo vyskazyvaniia v srednei shkole — osnova obucheniia kommunikativnoi kompetentsii na inostrannom yazyke [Formation of skills and abilities of the monological statement at secondary school — the basis of teaching communicative competence in a foreign language]. *Vestnik Moskovskoi mezhdunarodnoi akademii — Bulletin of the Moscow International Academy*, 1, 207–213 [in Russian].
- 7 Drozdova, T.V. (2018). Osobennosti obucheniia studentov monologicheskomu vyskazyvaniu na inostrannom yazyke v vuze [Features of teaching students a monologue statement in a foreign language at a university]. *Gumanitarno-pedagogicheskie issledovaniia — Humanitarian and pedagogical research*, 2(4), 8–13 [in Russian].
- 8 Nivina, Ye.A., & Tolmachieva, O.V. (2017). Razvitie navykov monologicheskoi rechi na zaniatiakh po russkomu yazyku kak inostrannomu (iz opyta prepodavaniia) [Development of monologue speech skills in the classroom in Russian as a foreign language (from teaching experience)]. *Voprosy sovremennoi nauki i praktiki. Universitet imeni V.I. Vernadskogo — Questions of modern science and practice. University named after V.I. Vernadsky*, 3(65), 175–182 [in Russian].
- 9 Klassen, Ye.V., & Odegova, O.V. (2019). Raznourovnevoe obuchenie inostrannomu yazyku v vysshei shkole [Multi-level teaching of a foreign language in higher education]. *Voprosy metodiki prepodavaniia v vuze — Questions of teaching methods at the university*, 8(30), 8–19 [in Russian].
- 10 Keller-Deditskaya, Ye.R., & Yushko, N.F. (2018). Independent work at the formation of professional foreign-language competence of a medical student. *Medicine and ecology*, 88(3), 105–111.
- 11 Ghosheh, W.D., Najjar, E.A, Sartawi, A.F., Abuzant, M., & Daher, W. (2021). The role of project-based language learning in developing students' life skills. *Sustainability*, 13(12), 1–14. Retrieved from <https://doi.org/10.3390/su13126518>.
- 12 Valiaeva, N.Yu. (2021). Uchebnaia ekskursiia v prepodavanii RKI: uchebno-metodicheskoe obespechenie i osobennosti organizatsii [Educational excursion in the teaching of RCA: educational and methodological support and features of the organization.]. *Obuchenie, testirovanie i otsenka: Materialy Mezhdunarodnoi konferentsii — Training, testing and evaluation: Proceedings of the International Conference. Nizhegorodskii gosudarstvennyi lingvisticheskii universitet imeni N.A. Dobroliubova*, 33–36 [in Russian].
- 13 Kasperuniene, J., & Tandzegolskiene, I. (2020). Smart learning environments in a contemporary museum: a case study. *Journal of Education Culture and Society*, 11 (2), 353–375. Retrieved from <https://doi.org/10.15503/jecs20192.219.232>.
- 14 Sait Muzeia iskusstv imeni Abylkhana Kasteeva [Site Museum of Art named after Abylkhan Kasteev]. Retrieved from <https://www.gmirk.kz/ru/kolleksiya/izobrazitelnoe-iskusstvo-kazakhstana/zhivopis> [in Russian].
- 15 Shamonina, G. (2013). Sovremennye pedagogicheskie tehnologii v obuchenii russkomu yazyku kak inostrannomu (RKI) [Modern pedagogical technologies in teaching Russian as a foreign language (RFL)]. *Foreign Language Teaching*, 40(1), 125–130 [in Russian].

## Information about the authors

**Akischeva, Zh.S.** — Candidate of philology, Associate Professor of the Department of Kazakh and Russian Languages, Satbayev Kazakh National Research Technical University, Almaty, Kazakhstan. E-mail: [janar5@yandex.ru](mailto:janar5@yandex.ru); <https://orcid.org/0009-0008-2899-6707>;

**Kucherenko, O.F.** — Candidate of philology, Languages Development Center's associate professor, Karaganda Medical University, Karaganda, Kazakhstan. E-mail: [olg7524@yandex.kz](mailto:olg7524@yandex.kz); <https://orcid.org/0000-0002-6477-6102>;

**Zulpukarov, Kapar Zulpukarovich** — Doctor of philology, Professor of the Department of Russian and Comparative Linguistics, Osh State University, Director of the Research Institute of Linguistics, Honored Scientist of the Kyrgyz Republic, Honored Scientist of the Russian Federation, Osh, Kyrgyzstan. E-mail: zulpukarov48@mail.ru; <https://orcid.org/0000-0002-0487-8991>;

**Yushko, Nellya Fedorovna** — Master of science in education, Karaganda Medical University Languages Development Center's teacher, Karaganda, Kazakhstan. E-mail: Nellyakz@gmail.com; <https://orcid.org/0009-0007-0871-4752>;

**Rapisheva, Zhanat Dabylovna** — Candidate of philology, Professor of the Department of Kazakh Linguistics, Karaganda Buketov University, Karaganda, Kazakhstan. E-mail: r\_zhanat@mail.ru; <https://orcid.org/0000-0003-2590-3743>.

Е.А. Костина<sup>1</sup>, Г.С. Акыбаева<sup>2\*</sup>, М.З. Сейдина<sup>3</sup>, Т.В. Микляева<sup>2</sup>

<sup>1</sup>Новосибирский государственный педагогический университет, Новосибирск, Россия;  
<sup>2</sup>Карагандинский университет имени академика Е.А. Букетова, Караганда, Казахстан;  
<sup>3</sup>Университет имени Ж. Таиенева, Шымкент, Казахстан  
(\*Корреспондирующий автор. E-mail: [akubaeva\\_g@mail.ru](mailto:akubaeva_g@mail.ru))

<sup>1</sup>ORCID 0000-0002-1428-7095, <sup>2\*</sup>ORCID: 0000-0001-8201-3638,

<sup>3</sup>ORCID 0000-0002-9106-9147, <sup>4</sup>ORCID: 0009-0005-3774-223X

## Цифровой профиль компетентностной модели выпускника вуза

В статье обоснованы структура и содержание цифрового профиля выпускника высшей школы. Созданный в рамках компетентностной модели подготовки специалиста цифровой профиль позволяет повысить эффективность процесса обучения и приобретения будущими специалистами профессиональных и социальных навыков, выстроить актуальные связи с работодателями. Ключевым для настоящей статьи является понятие «цифровой профиль», который понимается авторами как визуализация компетенций, получаемых студентом в результате освоения им основных и дополнительных дисциплин. Исследованы характеристики цифрового профиля выпускника вуза, источники и принципы отбора и информации для создания контента профиля и способы ее трансляции заинтересованным сторонам. Определена связь цифрового профиля с общим показателем — интегральным GPA (IGPA) как комплексной интегральной оценкой достижений обучающихся. В рамках практической реализации идеи исследования разработан алгоритм, который позволил создать цифровой профиль выпускника. Предлагаемая модель формирования использования цифрового профиля характеризуется прагматичностью, простотой, адекватностью и практической значимостью, которая выражается в возможности определить индивидуальную образовательную траекторию студента, провести диагностику и коррекцию его образовательных потребностей, а на завершающей стадии обучения объективно оценить уровень подготовленности выпускника к профессиональной деятельности. Цифровой профиль выпускника, выступая инструментом формирования индивидуальной образовательной траектории, позволяет модернизировать педагогический процесс, способствует формированию индивидуальной траектории развития компетенций обучающихся.

*Ключевые слова:* компетенции, компетентностная модель, цифровой профиль выпускника, цифровизация, результаты обучения.

### Введение

Множество подходов к изучению процесса цифровизации и ее влияния на социум свидетельствует о стремительности изменений в различных сферах общественных отношений, происходящих под ее воздействием. Высшая школа как важнейший социальный институт во многом определяет успешность развития общества в цифровую эпоху через отбор, внедрение и генерирование инноваций, способствующих подготовке специалистов, готовых к деятельности в условиях профессиональных и экономических трансформаций. Формирование информационной культуры как части общей культуры человека также входит в число задач, которые призвана решать система высшего профессионального образования. От адаптивности выпускника, его способности продуктивно коммуницировать в профессиональной и других областях жизни зависят не только его достижения, но и устойчивость страны в быстро меняющемся мире. В силу этого качество образования, которое сегодня не мыслится без инновационных решений, связанных с цифровизацией, определяет долгосрочные приоритеты государственной образовательной политики [1–4].

Реализованная государством программа информатизации образования, результаты которой еще требуют научного осмысления, несомненно, обеспечила значительную часть молодых казахстанцев инструментарием, позволяющим адаптироваться к условиям цифровой профессиональной среды. Исследователи модернизационных процессов, происходящих в образовании, экономике, социальной жизни, констатируют, что цифровизация на текущем этапе развития общества сменяет процесс информатизации [5–7]. В этой связи ученые отмечают сближение образовательных и цифровых технологий в аспекте формирования профессиональных и шире социальных компетенций через продуктивную, творческую, проектную деятельность обучающихся [8–12].

Усилия исследовательских коллективов сегодня направлены на поиск механизмов интеграции цифровых технологий в образовательную деятельность высшей школы через раскрытие и использование еще до конца не осмысленного потенциала цифровизации для позитивных изменений в подготовке выпускников к самостоятельной профессиональной и социальной жизни. Так, по мнению Т.В. Никулиной и Е.Б. Стариченко, цифровизация образования позволит реализовать разработку и реализацию индивидуальных траекторий обучения при сохранении классических ценностей образования, обеспечить возможность для выпускника присутствовать в университетской среде и после выпуска через реализацию принципа непрерывности процесса обучения (*life long learning*) [6].

Безусловно, как и все новое, цифровизация различных уровней общественных отношений, в которых задействован человек, порождает определенные проблемы, в том числе и этического характера. Если на этапе информатизации пользователь мог самостоятельно определять степень своего участия в процессе, то цифровой след, оставляемый человеком, и, в конечном итоге, его цифровой профиль определяется многими авторами.

В этой связи исследователи Е.В. Виноградова, Т.А. Полякова, А.В. Минбалеев [13] отмечают стихийность формирования цифрового профиля и тревожность общества, вызванную возможными нарушениями прав и свобод человека. Пути решения указанной проблемы названные выше ученые видят в создании механизмов регулирования отношений в сфере цифрового моделирования и развитии правоприменительной практики.

Университетская среда с устоявшимися принципами академической честности, структурой отношений в этом смысле может стать успешным примером решения актуальных, в том числе и этических проблем цифрового профилирования.

Разрабатывая методологические основы проектирования цифрового профиля выпускника высшей школы и алгоритмы его внедрения в систему компетентностной оценки, авторы настоящей публикации получили практический опыт формирования цифрового профиля компетентностной модели выпускника, апробация которого подтверждает перспективность цифрового моделирования в образовательной среде.

Цифровизация как процесс, имеющий глобальный характер, обладает набором качеств и компетенций, общих для различных областей влияния и применения. Эти его характеристики позволяют осуществить конвергенцию формирования профессиональных компетенций выпускников и запросов работодателей на специалиста, владеющего необходимыми профессиональными, коммуникативными, социальными компетенциями, которые также подвержены постоянной трансформации.

Считаем возможным акцентировать внимание на том, что отправной точкой для создания презентуемого в статье модуля, разработки критериального аппарата стала сопряженность комплекса компетенций, отраженных в образовательных программах вузов и политике работодателей, проводимой при найме персонала.

#### *Методы и материалы*

В процессе решения исследовательских задач использовался формализованный логико-семантический аппарат. При разработке прототипа Цифрового профиля на основе компетентностной модели с учетом междисциплинарной интеграции были использованы методы эксперимента, обобщения, анализа, сравнения и сопоставления. Полученные результаты верифицировались через проведение экспериментального исследования работоспособности цифрового профиля.

Выбор данных методов обусловлен характером задач исследования, а также логикой последовательности создания цифрового профиля. На эмпирическом уровне исследования для сбора первичной информации использовались методы анкетирования, экспертного опроса и фокус-групп. Анкетирование проводилось в онлайн режиме через применение *Google forms*, интервью было организовано очно и дистанционно.

#### *Результаты и их обсуждение*

Профиль образовательной программы высшего образования в Республике Казахстан обозначает принадлежность к соответствующей области образования, характеристику сферы изучения, уровни подготовки, результатов обучения, основных видов профессиональной деятельности и определяется в соответствии с Классификатором направлений подготовки кадров с высшим и послевузовским образованием.

Как показала действующая практика, в основу формирования современных образовательных программ положен компетентностный подход, априори предполагающий многоуровневость подготовки и учет требований рынка труда, который реализуется в рамках различных модулей.

Компетентностный подход при формировании государственного общеобразовательного стандарта образования нового поколения предполагает системные преобразования в высшей школе, затрагивающие содержание образовательных программ, организацию учебного процесса, информационное обеспечение и др. Результаты обучения по образовательной программе коррелируют с компетенциями, отраженными в профессиональных стандартах, соответственно образовательные программы вуза разрабатываются на основе компетентностной модели подготовки кадров. Результаты обучения выражают уровень компетенций, достигнутых обучающимся и подтвержденных оценкой, при этом они основаны на профиле образовательной программы. Результаты обучения являются утверждениями, демонстрирующими владение обучающегося практическими знаниями, умениями и навыками по завершении изучения учебной дисциплины и (или) модуля, или освоения образовательной программы. Компетенции, подтверждающие способность использовать знания, навыки и личные, общественные и (или) когнитивные способности в процессе обучения и на практике, а также в профессиональном и личностном развитии, подразделяются на ключевые (общие) и профессиональные (предметно-ориентированные) [14].

Взаимодействие с работодателями определяется как неотъемлемое условие формирования компетенций. К примеру, исследователи О.В. Андреева, К.А. Головкова выделяют его в числе трендов развития образования, влияющих на формирование компетенций [15].

Этот подход коррелирует с принципами Болонского процесса, в котором компетенции интерпретируются как единый (согласованный) язык для описания академических и профессиональных профилей уровней образования и результатов обучения.

Таким образом, результаты освоения образовательной программы в целом определяются приобретаемыми выпускником компетенциями, то есть его способностью применять знания, умения и личные качества в соответствии с задачами профессиональной деятельности.

Измеримость, доступность, прозрачность, обоснованность как критериальные требования к компетенциям применимы и к цифровому профилю, который понимается как визуализация компетенций, получаемых студентом в результате освоения им основных и дополнительных дисциплин.

В этом ключе компетентностный подход приобретает методологические свойства, обеспечивающие качество обучения и достижение желаемого результата, то есть овладение выпускником компетенциями, которые в перспективе приведут его к гармоничному вхождению в профессиональную среду. Для этого человек должен быть активным субъектом цифровой и профессиональной среды, стремящимся и умеющим достигать эффективных результатов, мобилизуя для этого знания, практический опыт, личные качества, осознающим свою ответственность перед собой и другими участниками взаимодействия.

По сути, схожие цели ставят и работодатели, которые, в зависимости от специфики деятельности компаний, решают задачи формирования компетентностной модели и ее оцифровки. В этом процессе они руководствуются необходимостью повышения производительности, эффективности набора необходимых кадров, получения результатов, соотносимых с инвестированием в человеческий капитал. Наличие цифрового профиля выпускника и доступ к нему работодателей позволят эффективно использовать ресурсный потенциал.

Визуализация ожиданий работодателей, отраженная в цифровом профиле, может значительно повысить мотивацию обучающихся и обучающихся к достижению результатов, отвечающих запросам рынка труда. Это своего рода матрица, наложение которой на профиль выпускника позволит выявить направления развития, коррекции, наработки профессиональных и базовых компетенций.

В рамках проводимого исследования процесс создания цифрового профиля выпускника предполагает сбор данных о студентах из различных виртуальных сред обучения Карагандинского университета имени академика Е.А. Букетова (например, системы Платонус, Электронный университет e.ksu.kz, idl.ksu.kz и др.), где фиксируются, какие дисциплины изучает студент, результаты итогового контроля, полученные в рамках экзаменационных сессий, а также различные данные из внутренних систем управления вуза. Наполнение цифрового профиля может быть дополнено информацией об интересах студента в различных социальных сетях, его участии в различных группах. В этом аспекте цифровой профиль может включать в себя элементы цифрового следа, а возможно, и полностью весь цифровой след.

Цифровой профиль выпускника — это динамичная структура, где фиксируются компетенции, данные о которых поступают из разных источников цифрового пространства вуза и не только, он может быть дополнен самим выпускником сведениями об участии в общественной жизни, реализованных проектах и т.д.

Этот подход получил нормативное обоснование в рамках Плана мероприятий по реализации Программы действий Правительства на 2022 год, утвержденной Постановлением Правительства Республики Казахстан от 25 апреля 2022 года [16]. В вузах страны в пилотном режиме на основании Методических рекомендаций внедряется интегральный показатель GPA обучающихся организаций высшего и послевузовского образования, в том числе социальный GPA, который, в свою очередь, комплексно измеряет уровень всестороннего развития обучающегося [17]. Это было учтено в структуре созданной Модели цифрового профиля, где выделены как отдельные его части, так и академические показатели, научные достижения, социальные инициативы обучающихся.

В качестве примера приведем содержательный аспект раздела «Научные достижения», который включает исследовательский IROS (*Indicators of Research-Oriented Study*): участие в конференциях, исследовательских проектах, хакатонах, научных конкурсах и пр. и оценку полученных результатов. Результаты могут быть выражены в публикациях, патентах, свидетельствах, сертификатах и т.д. Академический GPA (*Grade Point Average*) состоит из академических достижений студента за весь период обучения, включая практики. SSCI (*Social and sport competition indicators*) — наиболее индивидуализированный раздел, обусловленный многообразием проявления студенческих инициатив: от участия в волонтерских движениях до хобби.

Общий показатель IGPA как комплексная интегральная оценка достижений обучающихся является отражением компетентностной модели выпускника, возможность оцифровки которой позволила разработать цифровой профиль выпускника. В рамках проводимого научного исследования на платформе Центра обслуживания обучающихся и сотрудников был разработан и подготовлен к апробации программный комплекс модуля «Цифровой профиль». К числу функциональных возможностей программы следует отнести:

- авторизованный доступ к программе в соответствии с правами пользователя;
- внесение ключевых параметров для определения компетенций;
- подсчет социальных, исследовательских компетенций и компетенций на основе результатов обучения;
- интеграция учебных достижений обучающихся с базой данных, содержащих информацию об учебных достижениях;
- вывод интегрированного GPA каждого обучающегося.

Алгоритм пользования модулем не вызывает трудностей у участников образовательного процесса, поскольку все они являются активными клиентами электронных ресурсов университета и на платформе ЦООС (Центр обслуживания обучающихся и студентов) имеют личный кабинет (рис. 1).

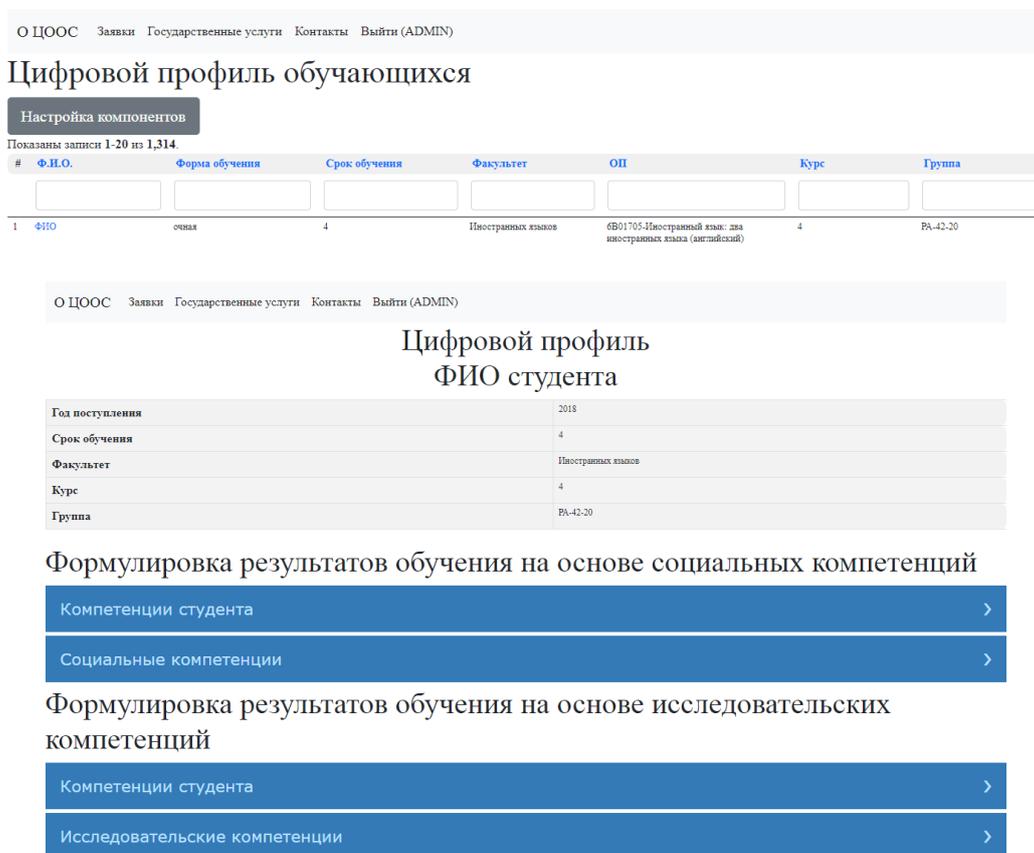


Рисунок 1. Главная страница платформы Центра обслуживания обучающихся и студентов

Пользователи Программы:

- администратор Цифрового профиля;
- обучающийся;
- куратор группы;
- заместители деканов;
- декан факультета;
- работодатель.

Каждый пользователь имеет свои авторизованные права на определенные задачи. Так, например, администратору доступны настройка социального и исследовательского компонента, Цифровой профиль каждого обучающегося из отображенного списка (рис. 2).



### Настройка компетенций

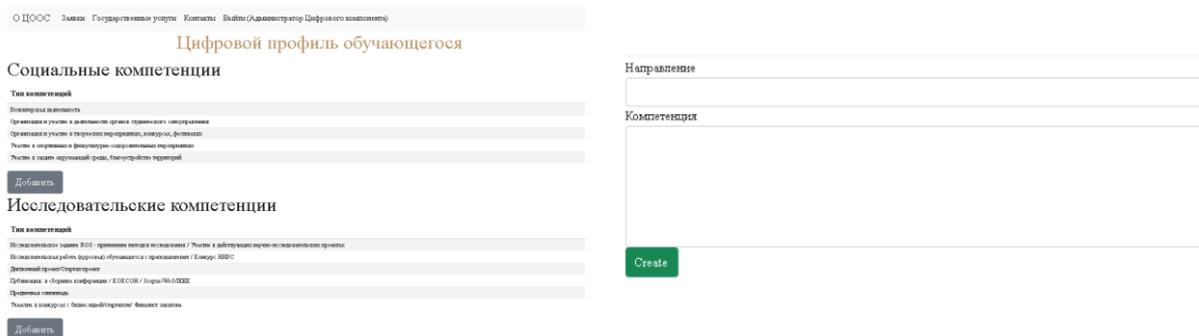


Рисунок 2. Настройка компетенций администратором системы

В свою очередь, Главная страница личного кабинета обучающегося позволяет ему осуществить просмотр своего цифрового профиля, подачу и просмотр заявок для определения исследовательских компетенций; подачу и просмотр заявок для определения социальных компетенций; просмотр социальных, исследовательских компетенций и компетенций по результатам обучения (рис. 3–6).

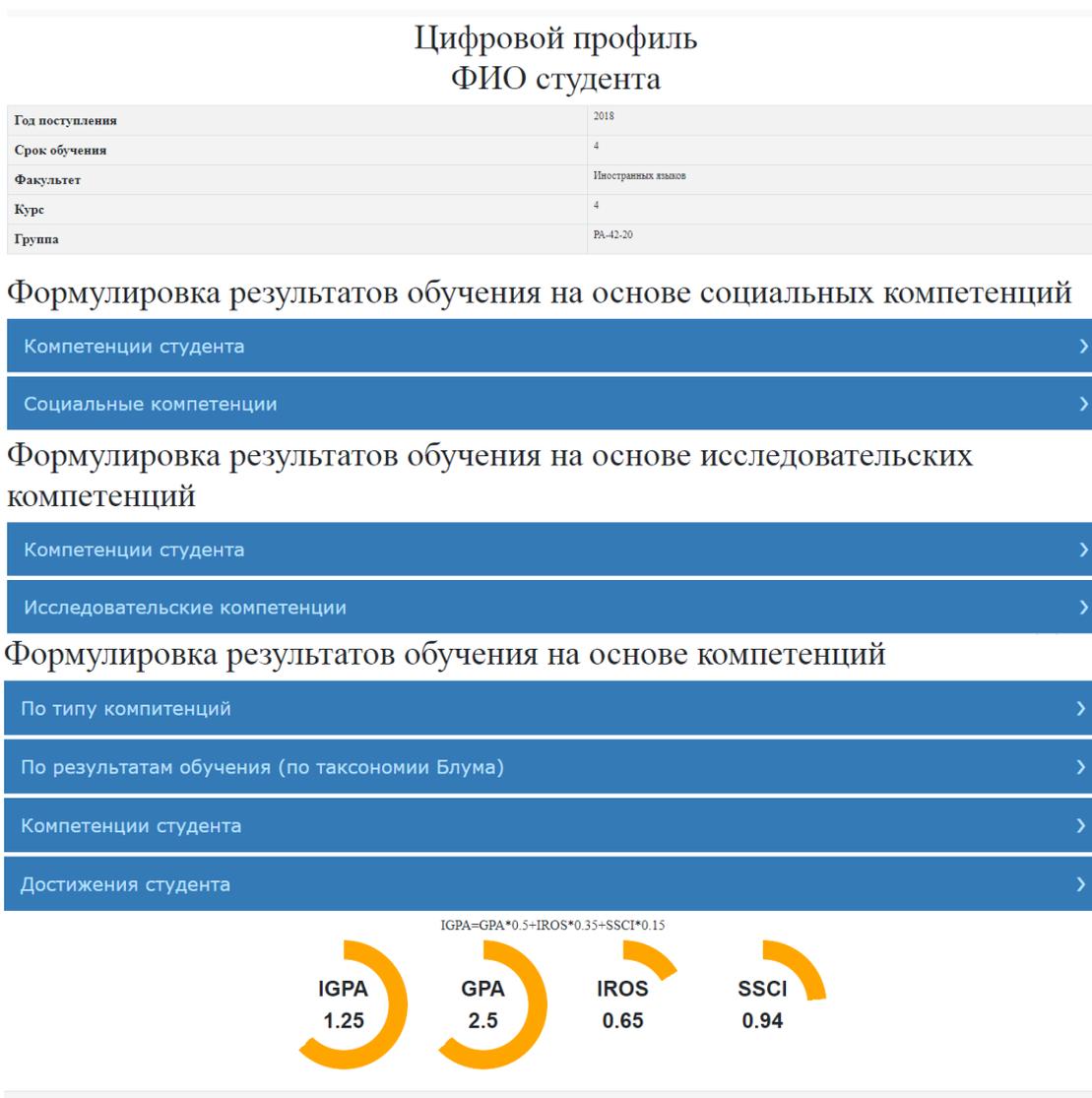


Рисунок 3. Цифровой профиль обучающегося

#### Подача заявки на определение социальных компетенций

О ЦООС Заявки Контакты Выйти (ФИО студента)

- После подтверждения изменится статус компетенции в "Цифровом профиле"

**Прикрепите подтверждающий документ**  
Social Component Assessment

Ф.И.О.  
ФИО студента

Факультет  
Иностранных языков

Моб. телефон  
87013

Email  
l@mail.ru

Согласие на сбор персональных данных. Данные верны!

Прикрепите подтверждающий документ:  4.pdf

#### Подача заявки на определение исследовательских компетенций

О ЦООС Заявки Контакты Выйти (ФИО студента)

- После подтверждения изменится статус компетенции в "Цифровом профиле"

**Прикрепите подтверждающий документ**  
Evaluation of the research component

Ф.И.О.  
ФИО студента

Факультет  
Иностранных языков

Моб. телефон  
8701

Email  
-

Согласие на сбор персональных данных. Данные верны!

Прикрепите подтверждающий документ:  4.pdf

Рисунок 4. Подача заявки на определение компетенций

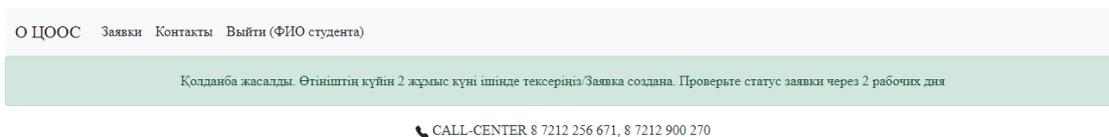


Рисунок 5. Сообщение в случае заполнения всех полей

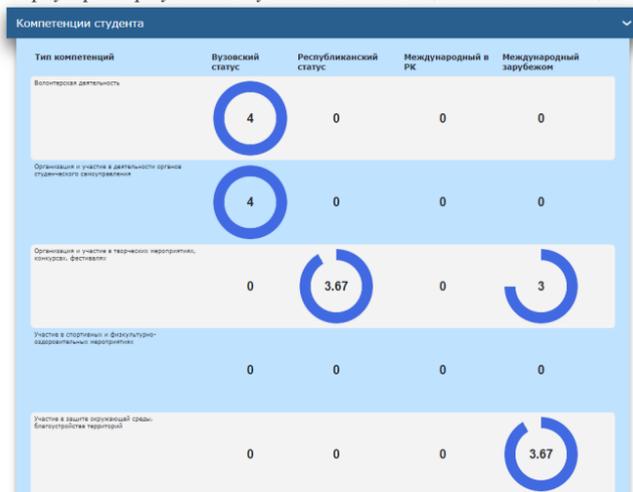
Жазбаларды көрсету 1-4 из 4.

#	Дата подачи	Аты-жөні	Наименование услуги	Отдел исполнения	Прием к работе	Готовность документа	Прием готового документа в ЦООС	Крайний срок	Завершение работы
1	23-11-2023 09:14:37		Evaluation of the research component	Curator/Administrator of the Digital Profile	-	-	-	-	Документ в работе
2	23-11-2023 09:15:18		Evaluation of the research component	Curator/Administrator of the Digital Profile	-	-	-	-	Документ в работе

Рисунок 6. Просмотр заявок на определение компетенций

Итоговая таблица модуля несет большую информативную ценность для потенциального работодателя, который может осуществить автоматизированный критериальный отбор выпускника, исходя из специфики деятельности своей компании и политики по отбору персонала (рис. 7).

Формулировка результатов обучения на основе социальных компетенций



Формулировка результатов обучения на основе исследовательских компетенций



Формулировка результатов обучения на основе компетенций

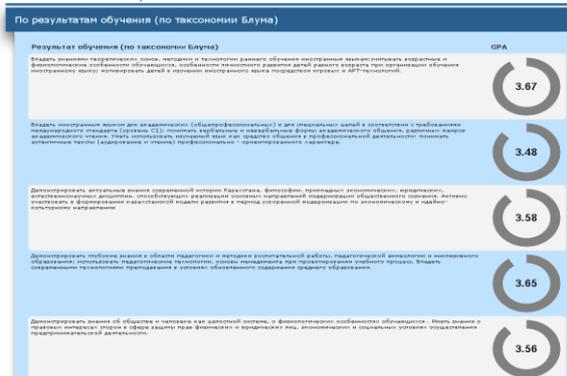


Рисунок 7. Просмотр компетенций

Апробация и получение валидных результатов использования цифрового профиля компетентностной модели выпускника, формализованного в отдельный модуль программного сопровождения деятельности Центра обслуживания обучающихся и студентов, требует времени, определения критериев оценки эффективности, выявления проблем и их коррекцию, оценку востребованности, отбор

методик проверки достоверности и объективности, что станет очередным этапом реализации исследовательского проекта.

### *Выводы*

На текущем этапе можно резюмировать основные положения, позволившие получить первое практическое воплощение работы исследовательской группы.

Отправной точкой в создании компетентностной модели является уточнение системы компетенций, учитывающих требования общества, государства, работодателей. Система компетенций определяет структуру и содержание основной образовательной программы: перечень и объем изучения дисциплин, сроки и направления практик, формы итоговой аттестации. Правильно сформулированная компетентностная модель выпускника позволит сохранить уникальный опыт подготовки специалиста, учесть специфику профиля, обосновать необходимость введения инноваций.

Как показала практика, в системе сопровождения учебного процесса формируется цифровой след, представляющий собой данные о результатах образовательной, научной и воспитательной деятельности. Анализ цифрового профиля компетенций обучающегося, полученного на основе цифрового следа, способствует формированию индивидуальной траектории обучения.

Таким образом, цифровой профиль выпускника выступает инструментом формирования индивидуальной образовательной траектории, позволяет модернизировать педагогический процесс и сформировать индивидуальную траекторию развития компетенций обучающихся относительно требований учебной программы, работодателей и личностного роста. При этом технология универсальна и может быть использована для любой образовательной программы.

Технологии оценки результатов образовательной программы в вузах различны и нацелены на применение образовательного материала и диагностику компетенций с целью непрерывного мониторинга, учёта и накопления информации об их изменении в процессе обучения (формирование индивидуального цифрового следа).

Использование цифрового профиля компетенций способствует согласованности планируемых и итоговых результатов обучения, применяемых образовательных технологий, повышению мотивации обучающихся.

В свою очередь, представители предприятий, как заказчики образовательных услуг, могут принять участие в разработке индикаторов для цифрового профиля компетенций.

Анализ базовых понятий подтверждает согласованность компетентностной модели, цифрового следа, цифрового портфолио и сформированного цифрового профиля студента, который дает представление о качественных характеристиках выпускника с подтверждением количественных показателей в виде академических результатов, научных навыков и социальных компетенций.

*Статья подготовлена в рамках научного проекта АР14872244 «Научно-методическое сопровождение формирования цифрового профиля выпускника высшей школы на основе компетентностной модели» по грантовому финансированию Министерства науки и высшего образования Республики Казахстан.*

### Список литературы

- 1 Жетписбаева Б.А. К вопросу о методологии развития профиля старшего школьного возраста / Б.А. Жетписбаева, Л.С. Сырымбетова, Г.С. Акыбаева // Вестн. Караганд. ун-та. Сер. Педагогика. — 2022. — № 3(107). — С. 167–174. DOI 10.31489/2022Ped3/167–174
- 2 Акимжанова А. Навыки человека XXI века: что нужно знать и уметь / А. Акимжанова. — [Электронный ресурс]. — Режим доступа: <https://manshuq.com/career-new-skills-02-2021> [Дата обращения: 28.03.2023].
- 3 Мировой экономический форум назвал Топ-10 навыков 2025 года. — [Электронный ресурс] — Режим доступа: <https://osvitoria.media/ru/news/svitovyyj-ekonomichnyj-forum-nazvav-top-10-navychok-majbutnogo-2> [Дата обращения: 28.03.2023].
- 4 Талин Б. 23 навыка будущего — важные навыки для рабочих мест 21-го века. Каковы наиболее важные профессиональные навыки будущего и чему вы должны научиться? / Б. Талин. — [Электронный ресурс]. — Режим доступа: <https://morethandigital.info/ru/23-navyka-budushhego-Vazhnye-navyki-dlja-rabochih-mest-21-go-veka/> [Дата обращения: 28.03.2023].
- 5 Сарсенбиева Н.Ф. Цифровизация образования в Республике Казахстан / Н.Ф. Сарсенбиева, Б.Ш. Мырзахметова, Э.Т. Адылбекова // Мир педагогики и психологии: Междунар. науч.-практ. журн. — 2021. — № 1(54). — С. 33–37. — [Элек-

тронный ресурс]. — Режим доступа: <https://scipress.ru/pedagogy/articles/tsifrovizatsiya-obrazovniya-v-respublike-kazakhstan.html> (Дата обращения: 31.01.2021)

6 Никулина Т.В. Информатизация и цифровизация образования: понятия, технологии, управление / Т.В. Никулина, Е.Б. Стариченко // Педагогическое образование в России. — 2018. — № 8. — С. 107–113. DOI: 10.26170/po18-08-15

7 Алексанков А.М. Четвертая промышленная революция и модернизация образования: международный опыт / А.М. Алексанков // Стратегические приоритеты. — 2017. — № 1. — С. 53–69.

8 Bordas-Beltrán J.L. Mexican students' perspectives on ICT competencies. A gender-based analysis / J.L. Bordas-Beltrán, A.M. Arras-Vota // Revista Latina de Comunicación Social. — 2018. — Vol. 73. — P. 462–477. DOI: <https://doi.org/10.4185/RLCS-2018-1265>.

9 Brolpito A. Digital skills and competence, and digital and online learning / A. Brolpito. — Turin: European Training Foundation, 2018. — 84 p.

10 Chen F. Formation of ICT-Competence of Future University School Teachers / F. Chen, N.V. Gorbunova, A.R. Masalimova, J. Bírová // EURASIA Journal of Mathematics Science and Technology Education. — 2017. — Vol. 13 (8). — P. 4765–4777. DOI: 10.12973/eurasia.2017.00963a

11 Kołodziejczak B. ICT competencies for academic E-learning. Preparing students for distance education — authors' proposal / B. Kołodziejczak, M. Roszak // ICTE Journa. — 2017. — No 6 (3). — P. 14–25. DOI: 10.1515/ijicte-2017-0012

12 Kamalodeen V.J. The Development of Teacher ICT competence and confidence in using Web 2.0 tools in a STEM professional development initiative in Trinidad / V.J. Kamalodeen, S. Figaro-Henry, N. Ramsawak-Jodha, Z. Dedovets // Caribbean Teaching Scholar. — 2017. — Vol. 7. — P. 25–46.

13 Виноградова Е.В. Цифровой профиль: понятие, механизмы регулирования и проблемы реализации / Е.В. Виноградова, Т.А. Полякова, А.В. Минбалеев // Правоприменение. — 2021. — № 5(4). — С. 5–19. DOI: 10.52468/2542-1514.2021.5(4).5-19

14 Приказ министра науки и высшего образования Республики Казахстан от 12 февраля 2024 года № 57 «Об утверждении методических рекомендаций по внедрению принципов ECTS в учебный процесс и расширение академической свободы» // [https://online.zakon.kz/Document/?doc\\_id=37604993](https://online.zakon.kz/Document/?doc_id=37604993)

15 Андреева О.В. Трансформация компетентностного отбора персонала: цифровой профиль сотрудника как инструмент ESG-политики / О.В. Андреева, К.А. Головкова // Социальное предпринимательство и корпоративная социальная ответственность. — 2023. — Т. 4. — № 2. — С. 63–74. DOI:10.18334/social.4.2.117178

16 Программа действий Правительства на 2022 год, утвержденная Постановлением Правительства Республики Казахстан 25 апреля 2022 года, № 241 // <https://adilet.zan.kz/rus/docs/P2200000241>

17 Приказ министра науки и высшего образования Республики Казахстан от 4 января 2024 года № 2 «Об утверждении Методических рекомендаций по внедрению интегрального, в том числе социального GPA обучающихся организаций высшего и послевузовского образования» // [https://online.zakon.kz/Document/?doc\\_id=32311724&pos=5;-55#pos=5;-55](https://online.zakon.kz/Document/?doc_id=32311724&pos=5;-55#pos=5;-55)

Е.А. Костина, Г.С. Акыбаева, М.З. Сейдина, Т.В. Микляева

## Жоғары оқу орны түлегінің құзыреттілік моделінің цифрлық профилі

Мақалада жоғары мектеп түлегінің цифрлық профилінің құрылымы мен мазмұны негізделген. Мамандарды даярлаудың құзыреттілік моделі шеңберінде құрылған цифрлық профилі болашақ мамандардың кәсіптік және әлеуметтік дағдыларды игеру және оқыту процесінің тиімділігін арттыруға, жұмыс берушілермен өзекті байланыстар құруға мүмкіндік береді. Осы мақаланың негізгі тұжырымдамасы «цифрлық профиль» ұғымы болып саналады, оны авторлар студенттің негізгі және қосымша пәндерді меңгеру нәтижесінде алған құзыреттіліктерінің көрнекті көрінісі ретінде түсінеді. Жоғары оқу орнын бітірушінің цифрлық профилінің сипаттамалары, профильдік мазмұнды құру үшін ақпарат пен таңдау көздері мен принциптері және оны мүдделі тұлғаларға беру әдістері зерттелді. Білім алушылардың жетістіктерін кешенді интегралдық бағалау ретінде цифрлық профиль мазмұнының интегралдық GPA (IGPA) жалпы көрсеткішімен байланысы анықталды. Зерттеу идеясын практикалық іске асыру аясында түлектің сандық профилін құруға мүмкіндік беретін алгоритм жасалды. Цифрлық профильді қолданудың ұсынылған моделі прагматизммен, қарапайымдылықпен, адекваттылық пен және практикалық маңыздылығымен сипатталады, бұл студенттің жеке білім беру траекториясын анықтау, оның білім беру қажеттіліктерін диагностикалау және түзету, ал оқытудың соңғы кезеңінде түлектің кәсіби қызметке дайындық деңгейін объективті бағалау мүмкіндігімен көрінеді. Жеке білім беру траекториясын қалыптастыру құралы бола отырып, түлектің цифрлық бейіні педагогикалық процесті жаңғыртуға мүмкіндік береді, білім алушылардың құзыреттілігін дамытудың жеке траекториясын қалыптастыруға ықпал етеді.

*Кілт сөздер:* құзыреттілік, құзыреттілік моделі, түлектің цифрлық профилі, цифрландыру, оқыту нәтижелері.

Е.А. Kostina, G.S. Akybayeva, M.Z. Seidina, T.V. Miklyayeva

## Digital profile of the competence model of a higher education graduate

In the article the structure and content of the digital profile of a higher school graduate were substantiated. The digital profile created within the framework of the competence model of specialist training allows to increase the efficiency of the learning process and the acquisition of professional and social skills by future specialists, to build relevant links with employers. The key to this article is the concept of “digital profile”, which is understood by the authors as a visualization of the competencies obtained by the student as a result of mastering the main and additional disciplines. The characteristics of the digital profile of a university graduate, sources and principles of selection and information for the creation of the profile content and ways of its transmission to stakeholders were studied. The connection of the digital profile content with the general indicator of integral GPA (IGPA) as a complex integral assessment of students’ achievements was determined. As part of the practical implementation of the research idea, an algorithm was developed that made it possible to create a digital profile of a graduate. The proposed model for the formation and use of a digital profile is characterized by pragmatism, simplicity, adequacy and practical significance, which is expressed in the ability to determine the individual educational trajectory of a student, diagnose and correct his educational needs, and at the final stage of training, to objectively assess the level of preparedness of the graduate for professional activity. The digital profile of a graduate, acting as a tool for forming an individual educational trajectory, makes it possible to modernize the pedagogical process and contributes to the formation of an individual trajectory for the development of students’ competencies.

*Key words:* competencies, competency model, digital profile of a graduate, digitalization, learning outcomes.

### References

- 1 Zhetpisbaeva, B.A., Syrymbetova, L.S., & Akybayeva, G.S. (2022). K voprosu o metodologii razvitiia profilia starshego shkolnogo vozrasta [To the question of the methodology for the development of the profile of senior school age]. *Vestnik Karagandinskogo universiteta. Seriya Pedagogika — Bulletin of Karaganda University. Series “Pedagogy”*, 3(107), 167–174. DOI 10.31489/2022Ped3/167–174 [in Russian].
- 2 Akimzhanova, A. Navyki cheloveka XXI veka: chto nuzhno znat i umet [Human skills of the XXI century: what you need to know and be able to]. Retrieved from <https://manshuq.com/career-new-skills-02-2021> [Data obrashcheniia: 28.03.2023] [in Russian].
- 3 Mirovoi ekonomicheskii forum nazval Top-10 navykov 2025 goda [The World Economic Forum named the top 10 skills of 2025]. Retrieved from <https://osvitoria.media/ru/news/svitovyj-ekonomicheskii-forum-nazval-top-10-navychok-majbutnogo-2> [Data obrashcheniia: 28.03.2023] [in Russian].
- 4 Talin, B. 23 navyka budushchego — vazhnye navyki dlia rabochikh mest 21-go veka. Kakovy naibolee vazhnye professionalnye navyki budushchego i chemu vy dolzhny nauchitsia? [23 Skills of the Future — Essential skills for 21st century jobs. What are the most important job skills of the future and what should you learn?]. Retrieved from <https://morethandigital.info/ru/23-navyka-budushchego-Vazhnye-navyki-dlja-rabochih-mest-21-go-veka/> [Data obrashcheniia: 28.03.2023] [in Russian].
- 5 Sarsenbieva, N.F., Myrzakhmetova, B.Sh., & Adylbekova, E.T. (2021). Tsifrovizatsiia obrazovaniia v Respublike Kazakhstan [Digitalization of education in the Republic of Kazakhstan]. *Mir pedagogiki i psikhologii: Mezhdunarodnyi nauchno-prakticheskii zhurnal — World of pedagogy and psychology: international scientific and practical journal*, 1(54), 33–37. Retrieved from <https://scipress.ru/pedagogy/articles/tsifrovizatsiya-obrazovniya-v-respublike-kazakhstan.html> (Date of circulation: 31.01.2021) [in Russian].
- 6 Nikulina, T.V., & Starichenko, E.B. (2018). Informatizatsiia i tsifrovizatsiia obrazovaniia: poniatiia, tekhnologii, upravlenie [Informatization and digitalization of education: concepts, technologies, management]. *Pedagogicheskoe obrazovanie v Rossii — Pedagogical education in Russia*, 8, 107–113. DOI: 10.26170/po18-08-15 [in Russian].
- 7 Aleksankov, A.M. (2017). Chetvertaia promyshlennaia revoliutsiia i modernizatsiia obrazovaniia: mezhdunarodnyi opyt [The fourth industrial revolution and modernization of education: international experience]. *Strategicheskie priority — Strategic Priorities*, 1, 53–69 [in Russian].
- 8 Bordas-Beltrán, J.L., Arras-Vota A.M. (2018). Mexican students’ perspectives on ICT competencies. A gender-based analysis. *Revista Latina de Comunicación Social*, 73, 462–477. DOI:10.4185/RLCS-2018-1265en
- 9 Brolpito, A. (2018). Digital skills and competence, and digital and online learning. Turin: European Training Foundation, 84.
- 10 Chen, F., Gorbunova, N.V., Masalimova, A.R., & Bírová, J. (2017). Formation of ICT-Competence of Future University School Teachers. *EURASIA Journal of Mathematics Science and Technology Education*, 13(8), 4765–4777. DOI: 10.12973/eurasia.2017.00963a
- 11 Kołodziejczak, B., & Roszak, M. (2017). ICT competencies for academic E-learning. Preparing students for distance education — authors’ proposal. *ICTE Journal*, 6 (3), 14–25. DOI: 10.1515/ijicte-2017-0012
- 12 Kamaldeen, V.J., Figaro-Henry, S., Ramsawak-Jodha, N., & Dedovets, Z. (2017). The Development of Teacher ICT competence and confidence in using Web 2.0 tools in a STEM professional development initiative in Trinidad. *Caribbean Teaching Scholar*, 7, 25–46.

13 Vinogradova, E.V., Polaikova, T.A., & Minbaleev, A.V. (2021). Tsifrovoy profil: poniatii, mekhanizmy regulirovaniia i problemy realizatsii [Digital profile: concept, mechanisms of regulation and problems of realization]. *Pravoprimenenie — Law Enforcement*, 5(4), 5–19. DOI: 10.52468/2542–1514.2021.5(4).5–19 [in Russian].

14 (2024). Prikaz ministra nauki i vysshego obrazovaniia Respubliki Kazakhstan ot 12 fevralia 2024 goda № 57 «Ob utverzhdenii metodicheskikh rekomendatsii po vnedreniiu printsipov ECTS v uchebnyi protsess i rasshirenie akademicheskoi svobody» [Order of the Minister of Science and Higher Education of the Republic of Kazakhstan from February 12, 2024 No 57 “On approval of methodological recommendations for the introduction of ECTS principles in the educational process and the expansion of academic freedom”]. Retrieved from [https://online.zakon.kz/Document/?doc\\_id=37604993](https://online.zakon.kz/Document/?doc_id=37604993) [in Russian].

15 Andreeva, O.V., & Golovkova, K.A. (2023). Transformatsiia kompetentnostnogo otbora personala: tsifrovoy profil sotrudnika kak instrument ESG-politiki [Transformation of competence-based personnel selection: digital profile of an employee as an ESG-policy tool]. *Sotsialnoe predprinimatelstvo i korporativnaia sotsialnaia otvetstvennost — Social Entrepreneurship and Corporate Social Responsibility*, 4(2), 63–74. — DOI:10.18334/social.4.2.117178 [in Russian].

16 (2022). Programma deistvii Pravitelstva na 2022 god, utverzhdenaia Postanovleniem Pravitelstva Respubliki Kazakhstan 25 apreliia 2022 goda, No 241 [Government Action Program for 2022, approved by the Resolution of the Government of the Republic of Kazakhstan on April 25, 2022, No 241]. Retrieved from <https://adilet.zan.kz/rus/docs/P2200000241> [in Russian].

17 (2024). Prikaz ministra nauki i vysshego obrazovaniia Respubliki Kazakhstan ot 4 yanvaria 2024 goda № 2 «Ob utverzhdenii Metodicheskikh rekomendatsii po vnedreniiu integralnogo, v tom chisle sotsialnogo GPA obuchaushchikhsia organizatsii vysshego i poslevuzovskogo obrazovaniia» [Order of the Minister of Science and Higher Education of the Republic of Kazakhstan from January 4, 2024 No 2 “On approval of the Methodological recommendations for the introduction of integral, including social GPA of students of organizations of higher and postgraduate education”]. Retrieved from [https://online.zakon.kz/Document/?doc\\_id=32311724&pos=5;-55#pos=5;-55](https://online.zakon.kz/Document/?doc_id=32311724&pos=5;-55#pos=5;-55) [in Russian].

#### Information about the authors

**Kostina, E.A.** — Candidate of pedagogical sciences, Associate Professor, Dean of the Faculty of Foreign Languages, Novosibirsk state pedagogical university, Novosibirsk, Russia, e-mail: ea\_kostina@mail.ru;

**Akybayeva, G.S.** — Candidate of economic sciences, Associate Professor, Professor, the Karaganda Buketov University, Karaganda, Kazakhstan, e-mail: akubaeva\_g@mail.ru;

**Seidina, M.Z.** — PhD Education, Tashenev University, Shymkent, Kazakhstan, e-mail: mold-ir\_03\_87mail.ru;

**Miklyayeva, T.V.** — Master of informatics and computer science, Karaganda Buketov University, Karaganda, Kazakhstan, e-mail: t.mikljaeva@gmail.com.

С.Н. Жиенбаева, О.Т. Тезекова\*

*Л.Н. Гумилев атындағы Еуразия ұлттық университеті, Астана, Қазақстан*  
(\*Хат-хабарларға арналған автор. E-mail: oryntaitezekova@gmail.com )

ORCID ID: 0000-0002-5344-2684, 0009-0006-4437-3089

## Ақпараттық қауіпсіздікті оқытудағы педагогикалық тәсілдердің тиімділігін бағалау

Мақалада заманауи цифрлық әлемде деректер мен ақпараттық қауіпсіздік маңызды мәселе болып отырғаны көрсетілген. Авторлар адамдарды ақпараттық қауіпсіздік ережелері мен шаралары туралы оқыту қажеттілігі өзекті мәселе екендігін қарастырған және осы жерде педагогикалық тәсілдер басты рөл атқаратындығын атап өткен. Білім беру саласында ақпараттық технологияларды белсенді пайдаланудың нәтижесінде білім алушылардың ақпараттық қауіпсіздігінің дамуына мүмкіндік беретін әр түрлі педагогикалық тәсілдер бар. Мақалада бұл тәсілдердің тиімділігін бағалау ақпараттық қауіпсіздікті оқыту процесі үшін маңызды екені айтылады. Ақпараттық қауіпсіздікті оқытудағы әртүрлі педагогикалық тәсілдердің тиімділігін зерттеу үшін авторлар сараптамалық бағалаулар, студенттер мен мұғалімдерден сауалнамалар, оқу үдерісін бақылау, сонымен қатар тест нәтижелеріне талдау жұмыстарын жүргізді. Сондай-ақ дәрістер, практикалық жаттығулар, топтық талқылаулар, интерактивті онлайн курстар және ойынға негізделген тәсілдер сияқты оқытудың әртүрлі әдістері талқыланды. Алынған деректер ақпараттық қауіпсіздікті оқытудың ең тиімді тәсілдерін анықтауға, сондай-ақ осы саланы одан әрі жетілдіру қажеттілігін көрсетеді.

*Кілт сөздер:* ақпараттық технология, ақпарат, студенттер, оқытушылар, ақпараттық қауіпсіздік, педагогикалық тәсілдер, геймификация, білім.

### *Kipicne*

Тақырыптың өзектілігі. Қазіргі қоғамда ақпараттық қауіпсіздіктің рөлі арта түсуде. Киберқауіпсіздікке төнетін қауіптер саны көбейіп, деректердің қауіпсіздігін қамтамасыз ету ұйымдар үшін де, жеке пайдаланушылар үшін де негізгі міндеттердің біріне айналды. Бұл тұрғыда ақпараттық қауіпсіздікті тиімді оқыту киберқауіптерден қорғауда маңызды рөл атқарады.

Киберқылмыскерлер ақпараттық жүйелерге, соның ішінде фишингке, зиянды бағдарламаларға шабуыл жасау үшін жетілдірілген әдістерді қолданады. Ақпараттық қауіпсіздікті оқыту жеке деректерді де, корпоративтік ақпаратты да қорғаудың негізгі құралына айналды. Технологияның дамуымен цифрлық сауаттылық әр адам үшін маңызды бола түсуде. Ақпараттық қауіпсіздіктің негізгі қағидаттарын түсіну адамдарға желілік ортада қауіпсіз болуға көмектеседі. Ақпараттық қауіпсіздікті оқыту тұрақты цифрлық мәдениетті қалыптастыру үшін қажет. Соңғы жылдары ұйымдар мен мемлекеттік институттарға жасалған кибершабуылдардың саны мен күрделілігінің айтарлықтай өсуі байқалды. Бұл ақпараттық жүйелерді қауіп-қатерден қорғауға қабілетті мамандарды даярлау үшін ақпараттық қауіпсіздікті тиімді оқыту қажеттілігін көрсетеді. Сонымен қатар, технологияның дамуымен білім мен дағдыларды үнемі жаңартуды қажет ететін жаңа қауіптер пайда болады.

Мектептерде, университеттерде және кәсіптік курстарда ақпараттық қауіпсіздікті оқыту білім берудің маңызды құрамдас бөлігі. Ақпараттық қауіпсіздік саласында оқытылған мамандардың болуы деректерді қорғауда және кибершабуылдардың алдын алуда шешуші рөл атқарады. Осылайша, ақпараттық қауіпсіздікті оқытудағы педагогикалық тәсілдердің тиімділігін бағалау өзекті және маңызды міндет болып қала береді, ол әрі қарай зерттеу мен дамытуды талап етеді.

Ақпараттық қауіпсіздікті оқытудағы педагогикалық тәсілдердің тиімділігін бағалау тақырыбы қазірдің өзінде жақсы дамыған. Оқытудың әртүрлі әдістерін және олардың білім алушылардың ақпараттық қауіпсіздік білімі мен дағдыларының деңгейіне әсерін қарастыратын көптеген зерттеулер бар. Атап айтсақ, «Advanced Engineering Days» конференциясында А. Basholli, В. Mema, F. Basholli, D. Нука және D. Salillari ұсынған «The role of Education in Cyber Hygiene» мақаласы кибергигиена білімінің маңыздылығына бағытталған. Авторлар интернетті пайдаланушылар арасында киберқауіпсіздіктің негізгі қағидаттары туралы хабардарлықты арттырудағы білімнің рөлін қарастырады. Мақалада киберқауіпсіздік бойынша білім беру бағдарламаларын тиімді енгізу үшін

қолдануға болатын әдістер мен стратегиялар талқыланады. Авторлар сондай-ақ осындай бағдарламаларды енгізу кезінде білім беру ұйымдарының алдында тұрған қиындықтар мен кедергілерді талдайды. Жалпы, мақала ақпараттық қауіпсіздікті қорғаудағы білім берудің маңыздылығын және білім беру институттарының осы үдеріске белсенді қатысу қажеттілігін көрсетеді [1].

Ala ' A Saeb Al-Sherideh, Khaled Maabreh және Majdi Maabreh сияқты авторлардың «Cybersecurity Education in effectiveness of Pedagogical Approaches: a case Study of University Programs» мақаласы университет деңгейінде киберқауіпсіздікті оқытудағы педагогикалық тәсілдердің тиімділігін бағалауға арналған [2]. Мақалада университеттердегі киберқауіпсіздік бойынша оқыту бағдарламаларына талдау жасалған. Авторлар осы бағдарламаларда қолданылатын әртүрлі педагогикалық әдістерді зерттейді және студенттердің оқу нәтижелеріне салыстырмалы талдау жасаған. Алынған мәліметтерге сүйене отырып, мақала киберқауіпсіздік саласында қажетті нәтижелерге қол жеткізу үшін қандай оқыту әдістері тиімді екендігі туралы қорытынды жасайды.

E. Simmons, S. McDonagh «The Active Learning Approach to Teaching Information Security Management» мақаласы ақпараттық қауіпсіздікті басқару саласындағы белсенді оқыту тәсілін сипаттайды. Авторлар белсенді оқыту әдістерін және олардың ақпараттық қауіпсіздікті басқарудың негізгі тұжырымдамалары мен практикалық дағдыларын берудегі тиімділігін зерттейді [3].

V. Oruh, R. Onuegbe, B. Oseni, O. Olaniyi-нің «Assessing the Effectiveness of Pedagogical Methods in Information Security Education» мақаласы ақпараттық қауіпсіздік бойынша білім берудегі педагогикалық әдістердің тиімділігін бағалауға арналған. Авторлар оқытудың әртүрлі әдістерін және олардың студенттердің материалды түсінуі мен игеруіне әсерін талдайды [4].

Сонымен қатар «Методика оценки эффективности обучения информационной безопасности в вузах» атты мақалада А.И. Погодаев және А.Н. Виноградов жоғары оқу орындарында ақпараттық қауіпсіздікті оқытудың тиімділігін бағалау әдістемесін зерттейді. Олар ақпараттық қауіпсіздік саласындағы студенттердің білімі мен дағдыларын бағалауға, сондай-ақ оқытудың әртүрлі әдістерін қолданудың тиімділігіне қатысты мәселелерді қарастырады. Авторлар оқу нәтижелерін өлшеуге арналған критерийлер мен құралдар жиынтығын қамтитын өздері әзірлеген бағалау әдістемесін ұсынады. Олар сондай-ақ студенттерді тестілеу, алынған мәліметтерді талдау және оқытудың жалпы тиімділігін бағалау әдістерін талқылайды. Мақалада жоғары оқу орындарындағы ақпараттық қауіпсіздікті зерттеу деректерін талдауға негізделген зерттеу нәтижелері бар. Авторлар оқу үдерісін жақсарту және осы саладағы оқу тиімділігін арттыру үшін практикалық нұсқаулар ұсынады [5].

Сондай-ақ «Эффективность использования технологии кейс-метода при обучении информационной безопасности студентов в вузах» атты мақалада жоғары оқу орындарындағы студенттердің ақпараттық қауіпсіздігін оқытуда кейс-әдісті қолданудың тиімділігі қарастырылған. Авторлар бұл технологияны қолдану студенттердің ақпараттық қауіпсіздік саласындағы білім деңгейі мен дағдыларын жақсартуға ықпал ететіндігін анықтайды. Кейс-әдіс студенттерге практикалық мәселелерді шешу және нақты жағдайларды талдау негізінде шешім қабылдау арқылы оқу үдерісіне белсенді қатысуға мүмкіндік береді. Нәтижесінде студенттер теориялық білімді ғана емес, сонымен қатар ақпараттық қауіпсіздік саласында жұмыс істеу үшін қажетті практикалық дағдыларды да алады [6].

М.А. Шишкина, В.И. Черных және О.В. Жирнова университеттегі ақпараттық қауіпсіздікті оқытудың тиімділігін бағалауды зерттейді. Авторлар студенттердің ақпараттық қауіпсіздігін оқытудағы ерекшеліктері мен проблемаларын анықтады. Осы саладағы студенттердің білімі мен дағдыларын бағалаудың әртүрлі әдістері қолданылды: тестілеу, практикалық тапсырмаларды талдау және т.б. Зерттеу нәтижелері ақпараттық қауіпсіздікті оқыту бағдарламасын жетілдіру және осы салада оқытудың тиімділігін арттыруға ықпал ететін жаңа әдістерді енгізу қажеттілігі туралы қорытынды жасауға мүмкіндік берді [7].

И.В. Богословская мақаласында студенттерге ақпараттық қауіпсіздікті оқытудың педагогикалық тәсілдерінің тиімділігі зерттеледі. Автор қазіргі әлемде осы тақырыптың маңыздылығына назар аударады, онда ақпараттық технологиялар барған сайын маңызды рөл атқарады және әртүрлі қауіп-қатерлерге ұшырайды. Мақалада студенттерді ақпараттық қауіпсіздікке оқытуда қолдануға болатын бірқатар педагогикалық әдістер мен тәсілдер қарастырылады. Автор мұндай әдістердің тиімділігіне талдау жасап, олардың артықшылықтары мен кемшіліктерін атап көрсетеді [8].

А.С. Макаровтың мақаласында жоғары мектепте ақпараттық қауіпсіздікті оқыту әдістерінің тиімділігін бағалау мәселесі зерттелген. Автор оқытудың әртүрлі тәсілдерін және олардың студенттердің ақпараттық сауаттылық деңгейін арттыруға әсерін зерттейді. Интерактивті оқыту

әдістерін, кейстерді және практикалық сабақтарды қолдануға көп көңіл бөлінеді. Зерттеу нәтижелері жоғары оқу орындарының студенттері үшін ақпараттық қауіпсіздік бойынша оқыту бағдарламаларын әзірлеуде пайдалы болуы мүмкін [9].

Н.А. Кулакованың мақаласында жоғары оқу орнында ақпараттық қауіпсіздікті оқытудың заманауи педагогикалық тәсілдері қарастырылған. Автор оқытудың әртүрлі әдістемелерін, соның ішінде жаңа ақпараттық технологияларды қолдануды, оқытудың интерактивті түрлерін, сондай-ақ кәсіби оқу бағдарламаларын енгізуді зерттейді. Студенттер арасында ақпараттық қауіпсіздік саласындағы мәселелерді талдау және шешу дағдыларын қалыптастыруға ерекше назар аударылады. Зерттеу нәтижелері ақпараттық қауіпсіздік бойынша заманауи білім беру бағдарламаларын әзірлеуде пайдалы болуы мүмкін [10].

«Педагогические основы образования в области информационной безопасности» мақаласында ақпараттық қауіпсіздік саласындағы білім берудің өзекті мәселелері талқыланған. Авторлар қазіргі цифрлық әлемде ақпаратты тиімді қорғауға қабілетті мамандарды даярлау үшін тиісті білім беру бағдарламалары мен әдістерін енгізудің маңыздылығын атап көрсетеді. Мақала сонымен қатар ақпараттық қауіпсіздік саласындағы кәсіби дағдылар мен құзыреттерді қалыптастырудағы педагогикалық аспектілердің рөлін қарастырады. Авторлар сыни ойлауды дамытуға, саналы шешім қабылдау қабілетіне және ақпараттық қауіпсіздік саласындағы этикалық мінез-құлыққа назар аудару қажеттілігін атап көрсеткен. Сонымен қатар, мақалада студенттердің де, оқытушылардың да ақпараттық сауаттылығы мен қауіпсіздігін арттыру үшін заманауи білім беру технологиялары мен оқыту әдістерін енгізу бойынша кейбір практикалық нұсқаулар берілген [11].

Т.П. Васько, О.Х. Аймағанбетова, Д.Т. Ихсанова «Представление об информационно-психологической безопасности современных студентов» деген мақаласында эмпирикалық талдау және теориялық зерттеу арқылы гуманитарлық бағытта білім алатын студенттердің ақпараттық әлемде психологиялық қауіпсіздігін талдаған. Олар өздерінің зерттеу жұмысында ақпараттық-психологиялық қауіпсіздікті қамтамасыз ету күрделі міндет болып табылатындығын және көптеген ұйымдардың өзара әрекеттесіп, бірге жұмыс істеу керектігін, сонымен қатар әр адамның жеке белсенділігі қажет екенін көрсеткен [12].

М.Б. Тоқтағазин, А.Т. Тәңірберген, С.А. Тілепберген зерттеулерінде кибербуллинг мәселесі өзекті болып қала беретінін және қоғам, білім беру мекемелері, құқық қорғау органдары тарапынан назар аударуды талап ететінін атап өткен. Мақалада технологияның дамуы біздің өмірімізге оңтайлы әсер етеді, дегенмен, технологияның осылай қарқынды дамуы әсіресе балалар мен жасөспірімдер үшін жаңа қауіптердің пайда болуына әкелді делінген. Авторлар кибербуллинг және оның салдары туралы ақпаратқа қол жеткізуді қамтамасыз ету мақсатында, оқушылар, ата-аналар мен мұғалімдер арасында профилактикалық жұмыстар жүргізу маңыздылығы туралы айтқан [13].

Осы тақырыпқа арналған зерттеу жұмыстарының көп болуына қарамастан, ақпараттық қауіпсіздікті оқытудағы педагогикалық тәсілдердің тиімділігін одан әрі зерттеу және бағалау қажет. Зерттеудің мәселесі — заманауи технологиялық талаптар мен қауіптерге бейімделген оқытудың ең тиімді әдістерін анықтау қажеттілігі.

Зерттеу нысаны — ақпараттық қауіпсіздікті оқыту үдерісін талқылау, яғни бұл үдерісте қолданылатын педагогикалық тәсілдер және олардың тиімділігін бағамдау.

Мақаланың мақсаты — ақпараттық қауіпсіздікті оқытудағы әртүрлі педагогикалық тәсілдердің тиімділігіне талдау жүргізу және оқытудың оңтайлы әдістерін анықтау.

Осы мақсатқа жету үшін келесі міндеттер қойылады:

1. Ақпараттық қауіпсіздікті оқытудағы қолданыстағы педагогикалық тәсілдерді жүйелеу.
2. Осы тәсілдердің тиімділігін бағалау бойынша алдыңғы зерттеулердің нәтижелерін талдау.
3. Қазіргі цифрлық әлемде осы тәсілдердің өзектілігі мен қолданылуын бағалау.

#### *Материалдар мен әдістер*

Мақалада келесі әдістер қолданылды: сараптамалық бағалау, студенттер мен оқытушылармен сауалнама жүргізу, оқу үдерісін бақылау, бақылау жұмыстары мен тест нәтижелерін талдау.

Зерттеудің бірінші кезеңінде сараптамалық бағалаулар жүргізілді, тиісті саладағы білікті мамандар мен тәжірибелі оқытушылардың пікірлері талданды. Сараптамалық бағалау білім беру үдерісінің ағымдағы жай-күйіне шолу жасауға, ықтимал проблемаларды анықтауға және одан әрі зерттеу бағыттарын анықтауға көмектесті.

Зерттеудің екінші кезеңінде студенттер мен оқытушылармен сауалнама жүргізілді. Сауалнамалар арқылы оқу үдерісін қабылдау және бағалау, қолданылатын оқыту әдістерінің тиімділігі, сондай-ақ оқу материалдарының сапасы туралы ақпарат жиналды. Сауалнама нәтижелері оқу үдерісіне, соның ішінде білім беру үдерісіне тікелей қатысушылардың пікірлеріне қатысты мағлұмат алуға көмектесті.

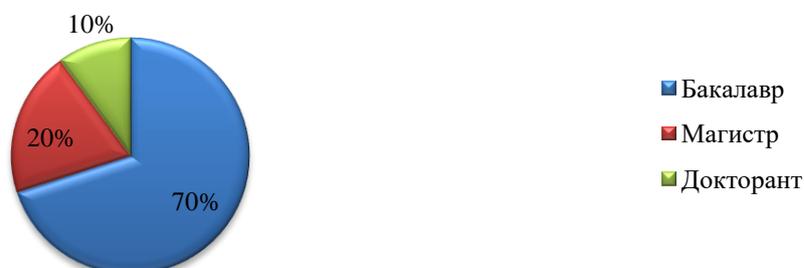
Зерттеудің соңғы кезеңінде бақылау жұмыстары мен тест нәтижелеріне талдау жүргізілді. Нәтижелерді талдау арқылы студенттердің үлгерімі бағаланды, студенттердің әртүрлі топтары арасындағы жетістіктердегі ұқсастықтар мен айырмашылықтар анықталды. Бұл кезең оқытудың нақты нәтижелерін және олардың қойылған мақсаттарға сәйкестігін бағалауға мүмкіндік берді.

#### *Нәтижелер және оларды талқылау*

Ақпараттық қауіпсіздікті оқытудағы педагогикалық тәсілдердің тиімділігін бағалау осы саланы дамытудың ажырамас бөлігі. Оқыту әдістері мен тәсілдері үнемі жетілдіріліп отыратындықтан, оқытудың ең тиімді әдістері мен түрлерін анықтауға бағытталған зерттеулер жүргізу қажет. Сол арқылы ақпараттық сауаттылықты арттыруда және желідегі қауіптерден қорғауда нәтижеге қол жеткізуге болады. Педагогикалық тәсілдердің тиімділігін бағалау ақпараттық қауіпсіздікті оқытудың әртүрлі әдістерінің күшті және әлсіз жақтарын анықтауға мүмкіндік береді. Ең тиімді және табысты тәсілдер туралы деректерді пайдалана отырып, осы саладағы тәрбиешілер мен мамандар тиімді оқыту бағдарламаларын жасай алады. Бұл мектеп бағдарламасынан бастап осы саладағы мамандардың кәсіби дамуына дейінгі барлық деңгейлерде ақпараттық қауіпсіздікті оқытудың тиімділігін арттыруға көмектеседі.

Педагогикалық тәсілдердің тиімділігін бағалау ақпараттық қауіпсіздікті оқыту үдерісіндегі проблемалық тұстарды анықтау және тиісті шешімдерді ұсыну үшін де маңызды. Қателер, кемшіліктер немесе тиімсіз әдістер туралы деректерді пайдалана отырып, тиімді оқытуды және ақпараттық қауіпсіздік деңгейін арттыруды қамтамасыз ете отырып, білім беру бағдарламаларын түзетуге болады.

Зерттеу барысында алынған деректерге талдау жүргізілді. Бастапқыда студенттердің сауалнамаға жауаптары қарастырылды. Зерттеуге 45 % ер бала және 55 % қыз бала қатысты. «Сіз ақпараттық қауіпсіздікті қай деңгейде үйренесіз?» деген сұраққа келесі жауаптар алынды (1-сурет).



1-сурет. Респонденттердің жауаптары

Жауаптар бойынша бакалавр деңгейінде студенттердің ең көп саны ақпараттық қауіпсіздікті зерттейді, бұл жалпы санның шамамен 70 %-ын құрайды деген қорытынды жасауға болады. Осы саладағы магистранттардың үлесі 20 %, ал докторанттардың үлесі шамамен 10 % құрайды. Мұндай жіктеме ақпараттық қауіпсіздікті зерттеуге деген қызығушылық білім берудің жоғары деңгейлерінде де сақталатынын көрсетеді, бірақ бакалаврлар арасында бұл кең тараған.

«Ақпараттық қауіпсіздікті оқытудың келесі әдістерінің қайсысы ең тиімді деп санайсыз?» деген сұраққа келесі жауаптар алынды (2-сурет).



2-сурет. Респонденттердің жауаптары

Осылайша, сауалнамаға қатысқандардың 10 %-ы дәрістерді ақпараттық қауіпсіздікті оқытудың ең тиімді әдісі деп санайды, 20 %-ы тәжірибелік сабақтар мен жаттығулар, 20 %-ы топтық талқылаулар мен семинарлар, 15 %-ы интерактивті онлайн курстар, 35 %-ы ойын тәсілдерін таңдады. Осылайша, ойын тәсілдері сауалнамаға қатысқандар арасында ең танымал және тиімді болып көрінеді.

«Педагогикалық әдістерді қолданғаннан кейін ақпараттық қауіпсіздік саласындағы біліміңізге қаншалықты сенімдісіз?» сұраққа келесі жауаптар алынды (3-сурет).



3-сурет. Респонденттердің жауаптары

Осылайша, сауалнамаға қатысқандардың 10 %-ы педагогикалық әдістерді қолданғаннан кейін ақпараттық қауіпсіздік саласындағы білімдеріне сенімді емес, 10 %-ы онша сенімді емес, 40 %-ы сенімді деп атап өтті, ал қалған 40 %-ы педагогикалық әдістерді қолданғаннан кейін ақпараттық қауіпсіздік саласындағы білімдеріне толық сенімді екендіктерін айтты. Осылайша, сауалнамаға қатысқандардың көпшілігі (80 %) ақпараттық қауіпсіздікті оқытуда педагогикалық әдістерді қолданғаннан кейін өз білімдеріне сенімді.

Оқытушылардың сауалнама нәтижелеріне тоқталсақ. Ең алдымен мұғалімдердің жасын қарастырайық (4-сурет).



4-сурет. Респонденттердің жауаптары

Осылайша, сауалнамаға 10 %-ы 30 жасқа дейінгі педагогтар, 35 %-ы — 30-39 жас, 30 %-ы — 40-49 жас, 20 %-ы — 50-59 жас және 5 %-ы — 60 жасқа асқан мұғалімдер қатысты. Сауалнама жас топтары бойынша біркелкі ұсынылған деп айтуға болады, бұл ақпараттық қауіпсіздікті оқыту саласындағы мұғалімдердің әртүрлі тәжірибелерін ескеруге мүмкіндік береді.

«Сіз ақпараттық қауіпсіздікті үйреттіңіз бе?» сұрағына келесі жауаптар алынды (5-сурет).



5-сурет. Респонденттердің жауаптары

Сурет бойынша мұғалімдердің 95 %-ы ақпараттық қауіпсіздікті үйретті деп айтуға болады, ал 5 % сәйкесінше жоқ.

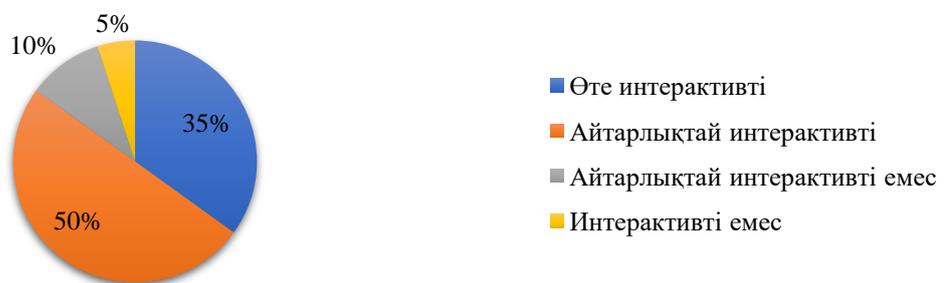
«Сіз тәжірибелі сабақтар мен жаттығуларды қаншалықты жиі қолданасыз?» сұрағына келесі жауаптар алынды (6-сурет):



6-сурет. Респонденттердің жауаптары

Осылайша, сауалнамаға қатысқандардың 5 %-ы әр сабақта дерлік тәжірибелік сабақтар мен жаттығуларды қолданады, 25 %-ы — аптасына бірнеше рет, 55 %-ы — аптасына бір рет, 10 %-ы — аптасына бір реттен аз және 5 %-ы — қолданбайды деген нәтижеге келдік. Осылайша, сауалнамаға қатысқан оқытушылардың көпшілігі тәжірибелік сабақтар мен жаттығуларды негізінен апта сайын немесе одан да жиі қолданады, бұл олардың білім беру үдерісінде маңыздылығын көрсетеді.

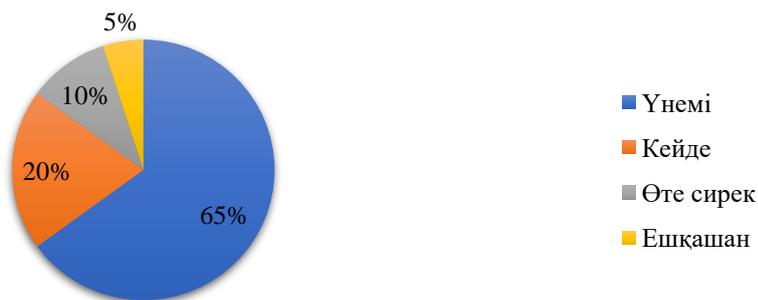
7-суретте «Сіздің сабақтарыңыз қаншалықты интерактивті деп ойлайсыз?» сұрағына жауаптар көрсетілген.



7-сурет. Респонденттердің жауаптары

Сауалнамаға қатысқан оқытушылардың көпшілігі сабақтарды интерактивті немесе жеткілікті интерактивті деп бағалайды, бұл студенттердің ақпараттық қауіпсіздікті оқыту шеңберінде оқу материалымен және бір-бірімен белсенді өзара әрекеттесуін көрсетуі мүмкін.

8-суретте «Оқытуда ойын тәсілдерін (мысалы, кибер ойындар) қаншалықты жиі қолданасыз?» сұрағының жауаптары келтірілген.



8-сурет. Респонденттердің жауаптары

8-суретте көрсетілгендей, мұғалімдердің 65 %-ы оқытуда ойын тәсілдерін үнемі қолданады, 20 %-ы — кейде, 10 %-ы — өте сирек және 5 %-ы ешқашан қолданбайды деп айтуға болады. Осылайша, оқытушылардың көпшілігі өздерінің оқуында үнемі немесе кейде ойын тәсілдерін қолданады, бұл олардың ақпараттық қауіпсіздікті оқытудағы маңыздылығы мен тиімділігін көрсетеді.

9-суретте «Оқу материалдарының қолжетімділігі мен ыңғайлылығын қалай бағалайсыз?» сұрағының жауаптары көрсетілген.



9-сурет. Респонденттердің жауаптары

Осылайша, оқытушылардың көпшілігі оқу материалдарының ыңғайлылығы мен қол жетімділігіне оң баға береді, дегенмен оларды ыңғайсыз және қол жетімсіз деп санайтындардың үлесі бар.

10-суретте «Сабақтарда топтық талқылаулар мен семинарларға қанша уақыт бөлесіз?» сұрағының жауаптары көрсетілген.



10-сурет. Респонденттердің жауаптары

Осылайша, оқытушылардың көпшілігі сабақтарда топтық талқылаулар мен семинарларға көп уақыт бөледі, 20 %-ы орташа уақыт, 15 %-ы аз уақыт және 5 %-ы уақытты бөлмейтінін атап өтті. Оқытушылардың көпшілігі топтық талқылаулар мен семинарларды өздерінің педагогикалық

тәжірибелерінде белсенді қолдануға тырысады, бұл ақпараттық қауіпсіздікті оқытудың тиімділігін арттыруға ықпал етуі мүмкін.

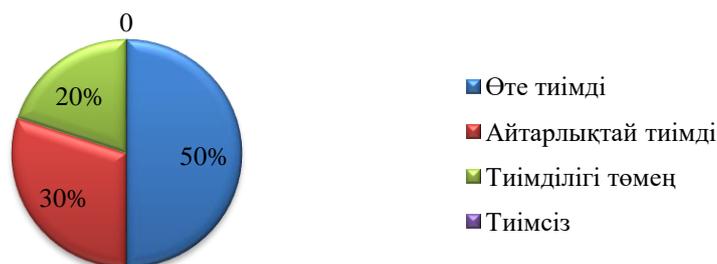
11-суретте «Сіздің сабақтарыңыздағы студенттердің уәждемесі мен қатысуын қалай бағалайсыз?» сұрағының жауаптары келтірілген.



11-сурет. Респонденттердің жауаптары

Осылайша, мұғалімдердің 70 %-ы студенттердің сабақтарын өте жоғары уәждемесі бар деп бағалайды, 25 %-ы студенттердің орташа және 5 %-ы төмен деп бағалады. Оқытушылардың көпшілігі студенттердің өз сабақтарына деген ынтасы мен қатысуын өте жоғары деп бағалайды, бұл қолданылатын педагогикалық тәсілдер мен әдістердің сәттілігін көрсетуі мүмкін.

12-суретте «Студенттердің оқу сапасы туралы кері байланысының тиімділігін бағалау бойынша» деген сұрақтың жауаптары көрсетілген.



12-сурет. Респонденттердің жауаптары

Жауап берушілердің 50 %-ы өте тиімді кері байланысты атап өтті, 30 %-ы айтарлықтай тиімді деп санайды, 20 %-ы тиімділігі төмен деп есептейді. Осылайша, жауап берушілердің жартысы студенттердің кері байланысын өте тиімді деп бағалайды, бұл білім беру үдерісінде осы бағыттың маңыздылығын көрсетеді.

13-суретте «Ақпараттық қауіпсіздікті оқытудың қандай әдістерін ең тиімді деп санайсыз?» деген сұрақтың жауаптары көрсетілген.



13-сурет. Респонденттердің жауаптары

Оқытушылардың 20 %-ы семинарлар мен пікірталастар ақпараттық қауіпсіздікті оқытудың ең тиімді әдістері деп атап өтті, жауап берушілердің 30 %-ы тиімді әдіс ретінде зертханалық жұмысты санайды, 15 %-ы интерактивті онлайн курстарды ең тиімді әдіс деп қарастырса, 35 %-ы ойын тәсілін таңдады. Осылайша, ойын тәсілдері оқытушылар арасында ең танымал және тиімді әдіс ретінде танылды.

14-суретте «Ақпараттық қауіпсіздікті оқытудағы педагогикалық тәсілдердің қандай аспектілерін табысты оқыту үшін ең маңызды деп санайсыз?» сұрағының жауаптары көрсетілген.



14-сурет. Респонденттердің жауаптары

Жауап берушілердің 20 %-ы материалдың түсінігі мен қол жетімділігі ақпараттық қауіпсіздікті сәтті оқыту үшін ең маңызды деп санайды, сауалнамаға қатысқандардың 20 %-ы алған білімдерін іс жүзінде қолдану мүмкіндігін, сауалнамаға қатысқандардың 10 %-ы студенттерді ынталандыру және тарту, сауалнамаға қатысқандардың 20 %-ы сабақтың интерактивтілігі деп санайды; 10 % бұл әріптестер мен әкімшіліктің қолдауын, ал 20 % оқу материалдарының қол жетімділігі мен ыңғайлылығын таңдады.

Осылайша, сауалнама нәтижелері бойынша келесі ұсыныстарды ұсынуға болады:

1. Негізгі бағыттардың бірі — оқу бағдарламасының киберкеңістіктегі өзгерістерге жауап беру қабілеті. Педагогикалық тәсілдер икемді және жаңа қауіптер мен технологияларға бейімделуі керек.

2. Оқытудың тиімді әдістері аудиторияның жас, мәдени және техникалық ерекшеліктерін ескеруі қажет. Мысалы, жасөспірімдер материалды оқытудың ойын түрлері арқылы жақсырақ қабылдай алады, ал ересектер нақты жағдайларды модельдеуді тиімдірек пайдалана алады.

3. Оқытудың интерактивті әдістерін қолдану. Оқу ойындары, кейс-стади, рөлдік ойындар және пікірталас топтары сияқты интерактивті әдістер арқылы оқушылардың материалмен өзара әрекеттесуі ақпаратты жақсырақ меңгеруге және ақпараттық қауіпсіздік шешімдерін қабылдау дағдыларын дамытуға ықпал етеді.

4. Нәтижелерді бағалау. Оқытудың тиімділігін үнемі бағалау оның күшті және әлсіз жақтарын анықтауға мүмкіндік береді. Бұл білімді тестілеу, практикалық дағдыларды талдау және оқушылардың кері байланысы арқылы жүзеге асырылуы мүмкін.

Ақпараттық қауіпсіздікті оқытуды одан әрі дамытудың негізгі идеяларының бірі — геймификация элементтерін оқу үдерісіне енгізу. Геймификация дегеніміз — бұл ойын механикасы мен элементтерін қолдану. Ақпараттық қауіпсіздікті оқытуда геймификацияны қолдану оқушылардың қызығушылығы мен уәждемесін едәуір арттыра алады, сонымен қатар материалды игеру тиімділігін арттырады.

Ақпараттық қауіпсіздікті оқытудағы геймификацияның артықшылықтары:

1. Уәждемені арттыру. Жетістіктер, деңгейлер, бонустар және рейтингтер сияқты ойын элементтері білім алушыларды оқу үдерісіне белсенді қатысуға ынталандыруы мүмкін.

2. Тәжірибелік жаттығу. Геймификация студенттердің нақты салдарларға қауіп төндірмей ақпараттық қауіпсіздік дағдыларын қолдана алатын нақты жағдайлардың виртуалды модельдеулерін жасауға мүмкіндік береді.

3. Ұжымдық тәжірибені қалыптастыру. Жарыстар мен кооперативтік тапсырмалар сияқты көптеген ойын элементтері топтық жұмысты дамытуға және студенттер арасында тәжірибе алмасуға ықпал етуі мүмкін.

*Қорытынды*

Ақпараттық қауіпсіздікті оқытудағы педагогикалық тәсілдердің тиімділігін бағалау жылдам өзгеретін цифрлық әлем жағдайында сапалы және өзекті оқытуды қамтамасыз етудің негізгі қадамы болып табылады. Оқыту әдістемелерін үнемі жетілдіру және оларды заманауи сын-тегеуріндерге бейімдеу жаңа буынды ақпараттық технологияларды қауіпсіз және жауапты пайдалануға дайындауға көмектеседі.

Ұсынылған деректерді талдаудан келесі қорытындылар жасауға болады:

Студенттер арасындағы ақпараттық қауіпсіздікті зерттеуге деген қызығушылық бакалаврлар арасында басым болып, білім берудің барлық деңгейлерінде сақталады, бұл қазіргі білім беру жағдайында осы тақырыптың маңыздылығын көрсетеді.

Ақпараттық қауіпсіздікті оқытудың ойын тәсілдері оқытушылар арасында ең танымал және тиімді деп бағаланады, ал дәрістерге артықшылық берілмеді.

Сауалнамаға қатысқан оқытушылардың көпшілігі (80 %) педагогикалық әдістерді қолданғаннан кейін ақпараттық қауіпсіздік туралы білімдеріне толық сенімді емес. Бұл осы саладағы педагогикалық тәсілдер мен оқыту әдістерін одан әрі жетілдіру қажеттілігін көрсетуі мүмкін.

Осы тұжырымдарға сүйене отырып, ақпараттық қауіпсіздікті оқыту барлық деңгейдегі білім берудің маңызды құрамдас бөлігі болып табылады және оқыту тиімділігін арттыру үшін ойын әдістері сияқты инновациялық әдістер мен тәсілдерді дамытуға және қолдануға, сондай-ақ кері байланыс сапасын жақсартуға және студенттердің білімін бағалауға көбірек көңіл бөлу қажет.

*Әдебиеттер тізімі*

- 1 Basholi A. The role of education in cyber hygiene / A. Basholi, B. Mema, F. Basholli, D. Hyka, D. Salillari // *Advanced Engineering Days (AED): Proceedings of the 7th International Symposium (9 July 2023)*. — Mersin: Mersin University, 2023. — P. 178–181.
- 2 Al-Sherideh A.S. Assessing the Impact and Effectiveness of Cybersecurity Measures in e-Learning on Students and Educators: A Case Study [Electronic resource] / A.S. Al-Sherideh, M. Khaled, M. Majdi // *International Journal of Advanced Computer Science and Applications*. — 2023. — Vol. 14, No. 5. — P. 158–164. — Access mode: [https://thesai.org/Downloads/Volume14No5/Paper\\_16-Assessing\\_the\\_Impact\\_and\\_Effectiveness\\_of\\_Cybersecurity\\_Measures.pdf](https://thesai.org/Downloads/Volume14No5/Paper_16-Assessing_the_Impact_and_Effectiveness_of_Cybersecurity_Measures.pdf)
- 3 Simmons E. The Active Learning Approach to Teaching Information Security Management / E. Simmons, S. McDonagh, // *Journal of Information Technology Education: Research*. — 2018. — Vol. 17. — No. 1. — P. 25–44.
- 4 Oruh V. Assessing the Effectiveness of Pedagogical Methods in Information Security Education / V. Oruh, R. Onuegbe, B. Oseni, O. Olaniyi // *International Journal of Advanced Research in Computer Science*. — 2018. — Vol 9. — No 3. — P. 109–114.
- 5 Погодаев А.И. Методика оценки эффективности обучения информационной безопасности в вузах / А.И.Погодаев, А.Н. Виноградов // *Информационные технологии в образовании и науке*. — 2018. — № 1(32). — С. 90–97.
- 6 Луценко Ю.В. Эффективность использования технологии кейс-метода при обучении информационной безопасности студентов в вузах / Ю.В. Луценко // *Педагогическое образование в России*. — 2019. — № 8. — С. 108–112.
- 7 Шишкина М.А. Оценка эффективности обучения информационной безопасности в вузе / М.А. Шишкина, В.И. Черных, О.В. Жирнова // *Молодой ученый*. — 2019. — № 2 (5). — С. 449–451.
- 8 Богословская И.В. Эффективность педагогических подходов к изучению информационной безопасности среди студентов / И.В. Богословская // *Вестн. Кемеров. гос. ун-та. Сер. «Гуманитарные и общественные науки»*. — 2018. — № 2. — С. 31–35.
- 9 Макаров А.С. Оценка эффективности методов обучения информационной безопасности в высших учебных заведениях / А.С. Макаров // *Информатизация образования и науки*. — 2017. — № 4. — С. 52–57.
- 10 Кулакова Н.А. Современные педагогические подходы к преподаванию информационной безопасности в вузе / Н.А. Кулакова // *Информационные технологии в образовании*. — 2016. — № 3 (12). — С. 45–51.
- 11 Селиверстова Э.В. Педагогические основы образования в области информационной безопасности / Э.В. Селиверстова, М.В. Стрельченко // *Информатика и образование*. — 2020. — № 4. — С. 53–55.
- 12 Васьюко Т.П. Представление об информационно-психологической безопасности современных студентов / Т.П. Васьюко, О.Х. Аймаганбетова, Д.Т. Ихсанова // *Вестн. Казах. нац. ун-та. Сер. психологии и социологии*. — 2016. — № 3 (58). — С. 38–44.
- 13 Тоқтағазин М.Б. Интернет-коммуникациядағы кибербуллинг: пайда болуы, өзекті мәселелері / М.Б. Тоқтағазин, А.Т. Тәңірберген, С.А. Тілепберген // *Л.Н. Гумилев атындағы Еуразия ұлттық университетінің хабаршысы. Журналистика сериясы*. — 2022. — № 4 (141). — Б. 99–107.

С.Н. Жиенбаева, О.Т. Тезекова

## Оценка эффективности педагогических подходов в обучении информационной безопасности

В статье показано, что безопасность данных и информации является важной проблемой в современном цифровом мире. Авторы считают, что необходимость обучения людей правилам и мерам информационной безопасности является актуальной проблемой, и ключевую роль здесь играют педагогические подходы. В результате активного использования информационных технологий в сфере образования появились различные педагогические подходы, позволяющие развивать информационную безопасность учащихся. Авторами утверждается, что оценка эффективности этих подходов важна для процесса обучения информационной безопасности. С целью изучения эффективности различных педагогических подходов в обучении информационной безопасности они провели экспертные оценки, анкетирование студентов и преподавателей, мониторинг процесса обучения, а также проанализировали результаты тестирования. В статье обсуждены различные методы обучения, такие как лекции, практические упражнения, групповые дискуссии, интерактивные онлайн-курсы и игровые подходы. Полученные данные свидетельствуют о необходимости определения наиболее эффективных методов обучения информационной безопасности, а также дальнейшего совершенствования этой области.

*Ключевые слова:* информационные технологии, информация, студенты, педагоги, информационная безопасность, педагогические подходы, геймификация, обучение.

S.N. Zhienbayeva, O.T. Tezekova

## Assessing the effectiveness of pedagogical approaches in information security training

This article shows that the security of data and information is an important problem in the modern digital world. The authors believe that the need to educate people about the rules and measures of information security is an urgent problem, and pedagogical approaches play a key role here. As a result of the active use of information technologies in the field of education, various pedagogical approaches have appeared, allowing to develop the information security of students. The article states that evaluating the effectiveness of these approaches is important for the process of learning information security. In order to study the effectiveness of various pedagogical approaches in teaching information security, the author conducted expert evaluations, surveying students and teachers, monitoring the learning process, and analyzing test results. The article discusses various teaching methods, such as lectures, practical exercises, group discussions, interactive online courses and game approaches. The obtained data indicate the need to determine the most effective methods of information security training, as well as further improvement of this area.

*Key words:* information technology, information, students, teachers, information security, pedagogical approaches, gamification, training.

### References

- 1 Basholli, A., Mema, B., Basholli, F., Hyka, D., & Salillari, D. (2023). The role of education in cyber hygiene. *Advanced engineering Days (AED): Proceedings of 7th International Symposium* (9 July 2023), (pp. 178–181). Mersin: Mersin University.
- 2 Al-Sherideh A.S., Khaled, M., & Majdi, M. (2023). Assessing the Impact and Effectiveness of Cybersecurity Measures in e-Learning on Students and Educators: A Case Study. *International Journal of Advanced Computer Science and Applications*, 14(5), 158–164. Retrieved from [https://thesai.org/Downloads/Volume14No5/Paper\\_16-Assessing\\_the\\_Impact\\_and\\_Effectiveness\\_of\\_Cybersecurity\\_Measures.pdf](https://thesai.org/Downloads/Volume14No5/Paper_16-Assessing_the_Impact_and_Effectiveness_of_Cybersecurity_Measures.pdf)
- 3 Simmons, E., & McDonagh, S. (2018). The Active Learning Approach to Teaching Information Security Management. *Journal of Information Technology Education: Research*, 17(1), 25–44.
- 4 Oruh, V., Onuegbe, R., Oseni, B., & Olaniyi, O. (2018). Assessing the Effectiveness of Pedagogical Methods in Information Security Education. *International Journal of Advanced Research in Computer Science*, 9(3), 109–114.
- 5 Pogodayev, A.I., & Vinogradov, A.N. (2018). Metodika otsenki effektivnosti obucheniia informatsionnoi bezopasnosti v vuzakh [Methodology for assessing the effectiveness of information security training in universities]. *Informatsionnye tekhnologii v obrazovanii i nauke — Information technologies in education and science*, 1(32), 90–97 [in Russian].
- 6 Lutsenko, Yu.V. (2019). Effektivnost ispolzovaniia tekhnologii keis-metoda pri obuchenii informatsionnoi bezopasnosti studentov v vuzakh [The effectiveness of using case method technology in teaching information security to students in universities]. *Pedagogicheskoe obrazovanie v Rossii — Pedagogical education in Russia*, 8, 108–112 [in Russian].

- 7 Shishkina, M.A., Chernykh V.I., & Zhirnova, O.V. (2019). Otsenka effektivnosti obucheniia informatsionnoi bezopasnosti v vuze [Assessing the effectiveness of information security training at a university]. *Molodoy uchenyi — Young scientist*, 2(5), 449–451 [in Russian].
- 8 Bogoslovskaya, I.V. (2018). Effektivnost pedagogicheskikh podkhodov k izucheniiu informatsionnoi bezopasnosti sredi studentov [The effectiveness of pedagogical approaches to the study of information security among students]. *Vestnik Kemerovskogo gosudarstvennogo universiteta. Seriya Gumanitarnye i obshchestvennye nauki — Bulletin of Kemerovo State University, Series “Humanities and Social Sciences”*, 2, 31–35 [in Russian].
- 9 Makarov, A.S. (2017). Otsenka effektivnosti metodov obucheniia informatsionnoi bezopasnosti v vysshikh uchebnykh zavedeniakh [Assessing the effectiveness of information security teaching methods in higher education institutions]. *Informatizatsiia obrazovaniia i nauki — Informatization of education and science*, 4, 52–57 [in Russian].
- 10 Kulakova, N.A. (2016). Sovremennyye pedagogicheskie podkhody k prepodavaniyu informatsionnoi bezopasnosti v vuze [Modern pedagogical approaches to teaching information security at universities]. *Informatsionnye tekhnologii v obrazovanii — Information technologies in education*, 3(12), 45–51 [in Russian].
- 11 Seliverstova, Ye.V., & Strel'chenko, M.V. (2020). Pedagogicheskie osnovy obrazovaniia v oblasti informatsionnoi bezopasnosti [Pedagogical foundations of education in the field of information security]. *Informatika i obrazovanie — Computer Science and Education*, 4, 53–55 [in Russian].
- 12 Vas'ko T.P., Ajmaganbetova, O.H., & Ikhsanova, D.T. (2016). Predstavlenie ob informatsionno-psihologicheskoi bezopasnosti sovremennykh studentov [The idea of information and psychological security of modern students]. *Vestnik Kazakhskogo natsionalnogo universiteta. Seriya psikhologii i sotsiologii — Bulletin of the Al-Farabi Kazakh National University. Psychology and Sociology Series*, 3 (58), 38–44 [in Russian].
- 13 Toqtagazin M.B., Tanirbergen A.T., & Tilepbergen, S.A. (2022). Internet-kommunikatsiia dady kiberbulling: paida boluy, ozekti maseleleri [Cyberbullying in Internet communication: emergence, current problems]. *L.N. Gumilev atyndagy Euraziia ul'tyq universitetinin khabarshysy. Zhurnalistika seriiasy — Bulletin of L.N. Gumilyov Eurasian National University. Journalism Series*, 4 (141), 99–107 [in Kazakh].

#### Information about the authors

**Zhienbayeva, S.N.** — Doctor of pedagogical sciences, Professor, Department of Pedagogy, L.N. Gumilyov Eurasian National University, Astana, Kazakhstan. ORCID ID: 0000-0002-5344-2684;

**Tezekova, O.T.** — Doctoral student of the specialty “Pedagogy and Psychology”, L.N. Gumilyov Eurasian National University, Astana, Kazakhstan. ORCID ID: 0009-0006-4437-3089.

G.B. Sarzhanova<sup>1</sup>, E.A. Uteubayeva<sup>2\*</sup>, G.M. Sarsenbayeva<sup>3</sup>

<sup>1</sup>Karaganda Buketov University, Karaganda, Kazakhstan

<sup>2</sup>S. Seifullin Kazakh Agrotechnical Research University, Astana, Kazakhstan

<sup>3</sup>American University of Malta, Bormla, Malta

(\*Corresponding author's E-mail: [elmira5555@mail.ru](mailto:elmira5555@mail.ru))

ORCID: 0000-0002-3461-8963

ORCID: 0000-0002-1648-114<sup>2</sup>

ORCID: 0000-0002-0077-9486

## Developing pedagogical acmeology skills within teacher training frameworks

The article is devoted to the analysis of pedagogical acmeology and the relevance of its application in the system of training future teachers in modern conditions. The authors consider the use of such effective areas of psychological and pedagogical science as pedagogical acmeology, based on appropriate criteria and indicators, and the effectiveness of its application in the formation of the professional competence of the future teacher. This study is considered within the framework of training a new generation of teachers who meet modern requirements for the formation of professional competencies. The role of applied psychology is highlighted, in particular, certain approaches and principles of psychological science, which are aimed at the development of acmeological competencies necessary for the training of “modern” teachers, the development of a culture of self-development and professional self-awareness, based on the principles and concept of pedagogical “acme”. A teacher needs to assess his level of professionalism, know the level of his motivation for his professional activity, be able to reveal and develop these abilities. And in this situation, there is a need to pay special attention to pedagogical acmeology as one of the effective ways to achieve professionalism in the activities of a teacher.

*Keywords:* pedagogical acmeology, new learning conditions, motivation, professional competencies, acme, success, leadership, reflection.

### Introduction

At present, there is a need to take a critical look at the issues of training future teachers from the point of view of their preparation for new conditions, in particular, their culture of self-development and professional self-awareness, perfection based on the principles and concept of pedagogical acmeology.

The mechanism for achieving this goal is the application of a system for assessing the formation of indicators of pedagogical acmeology in the activities of teachers for critical analysis and achievement of effective teaching and ensuring the quality of education. With a huge amount of new knowledge and information, teachers and their students need to learn how to apply pedagogical acmeology in the assessment of their activities to achieve higher results in their professional activities. Pedagogical acmeology is aimed at ensuring the mastering by teachers of the knowledge and technologies necessary for their successful self-realization in pedagogical activities, the development of professionally oriented motivation, as one of the principles of pedagogical acmeology, and the determination of mechanisms and conditions for assessing the development of the teacher's personality in practical professional activities, including in the knowledge management system.

The new learning environment presupposes the application of the principle of “lifelong learning”, and therefore, having the qualification of a teacher or starting teaching again, the specialist must understand that he can not only rely on his basic qualifications, but must also, despite his experience or age, systematically seek additional knowledge and the development of new skills throughout his professional activity. This is required by new learning conditions and the modern generation of students with a new way of thinking. New learning conditions are modern requirements, programs, including a learning environment based on the use of modern pedagogical technologies and teaching methods. Therefore, a young or established teacher needs to rebuild, learn, change and constantly develop in his professional activities, and be able to manage the accumulated knowledge in order to be effective in teaching his wards and not to lose the characteristic of a “modern” teacher and to ensure the modern quality of education. This is the whole relevance of pedagogical “acme”, which is formed as a result of the search for everything new and modern. And, of course, this issue should be one of the key issues in the training of modern teachers and in the systematic development of teachers' professional qualifications.

The research questions of the given study are as follows:

- 1) What is the application of the acmeological approach in teachers' professional development?
- 2) What is the structure of the pedagogical acme and how can it be used to assess teachers' acmeological skills?
- 3) What are the levels of acmeological competence of organization teachers' and their characteristics?
- 4) How can be experimental assessment of organization teachers' acmeological competence be conducted and what are its potential results?

In terms of the given study we consider the acmeological competence of a teacher "as an integral personal quality that reflects the readiness and ability to design and implement progressively productive personal and professional development aimed at achieving the heights of pedagogical professionalism" [1].

The success of a teacher's professional activity is determined, first of all, by his readiness and psychological degree of awareness of all the requirements for the main activity. The purpose of this study is to obtain results that indicate the need and effectiveness of the acmeological approach in the professional and pedagogical activities of teachers. The results of the assessment can be used in the training program for future teachers or in the system of self-development and advanced training of existing professionals on the principle of lifelong learning [2].

Some of the authors apply an acmeological approach to form teacher's personal qualities concerning development of his leadership abilities: "Acmeological competence and leadership qualities are formed in the teacher on the basis of the same personal qualities, such as responsibility, independence, ability to creatively solve problems, initiative, ability to set goals, activity, motivation for success is self-development, self-knowledge, self-improvement, self-education" [3].

According to Perekrestova T.S. [4], Poletaeva N.M. [5], usage of an acmeological approach can be an effective method to develop teachers' professional self-development. The strategy revolves around the concept of striving for excellence, which involves carefully choosing methods and tools to enhance the progress of aspiring teachers, aiming for continuous improvement in their professional performance. This progression spans from achieving significant milestones at one stage to reaching even greater accomplishments at the next level [4], [6].

Currently, there exist diverse interpretations of the concept of "professionalism", as discussed by Balakireva E.V., Robotova A.S. [7] and Poletaeva N.M. [8]. Within the context of acmeology, professionalism is seen as a state of self-organization in individuals, enabling them to evolve from one pinnacle in their professional endeavors to another. This evolution signifies a blend of personal and occupational growth, involving a progression from a basic to a moderate and advanced level of proficiency. However, even upon attaining peak excellence, this state may prove to be transient. As societal expectations concerning the outcomes of teachers' work evolve, there emerge prerequisites to reassess the standards for measuring teachers' professional achievements.

Establishing a nurturing psychological atmosphere in the academic setting, where students receive their education, is vital. As highlighted by Jafari S., the academic success of students hinges on the interactions among various educational stakeholders (such as student-to-student, student-to-teacher, and teacher-to-teacher connections). By showcasing successful experiences to aspiring educators, university instructors can inspire them not only to seek out new knowledge but also to develop the essential skills for independent professional growth through self-directed learning [9].

The key focus in preparing prospective educators is nurturing their desire for ongoing professional augmentation and lifelong learning. This approach enables them to effectively strategize and adapt their professional advancement in alignment with evolving demands in the teaching field. Those individuals who prioritize professional growth as their main objective assume greater responsibility for the outcomes of their endeavors, demonstrating higher levels of initiative and a propensity toward innovation [10, 11].

As it is known, acmeology ("acme" — peak, "logos" — science) is a branch of social sciences that integrates knowledge about a person at the stage of his maturity, studies the patterns of achieving "acme" (peaks) by an adult in various types of life, including education, self-education, and professional activity [12]. In order to reach the top in one's pedagogical activity, it is very important to have such a psychological ability, for example, motivation, without which no professional can develop or move consciously towards overcoming all difficulties and problems or plans and tasks in their activities. The use of pedagogical acmeology provides and strengthens professional motivation, stimulates creative potential, identifies individual, personal resources to achieve successful results in the professional activity of a teacher.

A teacher needs to use a mechanism for assessing his or her performance, where motivation, creativity, innovation, leadership and other psychological and pedagogical qualities play a major role. A teacher needs to assess these qualities and know the level of their formation in his professional activity, to be able to reveal and develop these psychological abilities. In the presence of such professionally important qualities, each teacher will show interest, which will correspondingly affect the quality of teaching [13]. Pedagogical activity, as it is known, ensures the implementation of many functions, such as: teaching, developing, educational, diagnostic, correctional, consultative, managerial, organizational, reflective. And within the framework of the implementation of these functions, the use of pedagogical acmeology and the assessment of its formation in each of these functions plays an important role for the further development of the professional competence of the teacher as a whole.

According to the researchers, the concept of “acme” is one of the main ones in the new scientific discipline and attention is paid to the objective and subjective factors that, interacting with each other, allow an adult to reach the level of acme.

N.A. Rybnikov, and then B.G. Ananiev and his students and followers A.A. Bodalev, A.A. Derkach and N.V. Kuzmina include the term “acme” in the title of the branch of the science of human development in ontogenesis [14]. These researchers, a science that comprehensively studies the development of an adult, called acmeology, where a professional manifest himself as an active worker. In the scientific school of B.G. Ananyev, an integrated approach is used, and, accordingly, when tracing changes for a deeper explanation of the causes of these changes, data from scientific disciplines adjacent to psychology are involved. The movement of an adult to his acme or optimum, which proceeds through his attainment of microacme at the previous age stages, and this great acme itself with all its characteristics is considered in a multidirectional and multi-level way, as a result of the interaction of many objective and subjective conditions and circumstances, including the person's own life-creation, the essence of which is revealed by acmeology in close cooperation with other sciences — natural sciences, social, humanitarian, and technical.

As the results of the study on the quality of education show, there is an opinion that, in general, the level of effectiveness of acmeological mechanisms in teachers is above average. But this is only quantitative data, not qualitative. We define qualitative outcomes, for example, as the degree of pedagogical proficiency, when the teacher is able to actively manage new knowledge, uses a teaching methodology for cognitive development, or psychological development, aimed at the development of conscious, non-mechanical learning [15]. It is also welcome to use work on the development of thinking functions through the use of logical tasks, situations aimed at developing the ability to analyze, express and prove one's opinion. To do this, it would be correct for teachers to use techniques based on Piaget's theory of cognitive learning, since the focus of the teacher's activity should be aimed not only at the transfer of knowledge, but primarily at the development, the step-by-step systematic development of the student's thinking, and not the linear progression of mastering the subject. Or Vygotsky's theory of learning, where the main emphasis is on the integral approach of language and thought, for example, the theory of elementary mental thinking, which includes attention, sensation, perception and memory. By using these basic tools in interaction with their socio-cultural environment, children seem to improve them, using everything that their culture provides. In the case of memory, for example, Western cultures tend to write notes, use a mind map, or use mnemonics, whereas other cultures may use other memory tools, such as storytelling. In this way, it is possible to make good use of cultural variations in learning. In this theory of learning, the principle of the structure of thinking, based on the ability of learners to work individually and in a team with others, is crucial.

Very relevant is the theory of Taxonomy by Benjamin Bloom [15], an American educational psychologist whose theory focuses on the idea that goals related to cognition can be divided into subdivisions and arranged in order of cognitive complexity. The initial subdivisions consist of the following: (knowledge is the lowest, and the assessment is the most cognitively difficult): Knowledge — Understanding — Application — Analysis — Synthesis — Evaluation — Creation. Memorizing information at the level Knowledge is when memory is used to produce definitions, to cite facts or lists, or to read and retrieve information. Comprehension is the ability to construct a certain thought, reflected in written form or expressed graphically. Application refers to a situation where the material learned is used in products such as diagrams, models, interviews, simulations, and presentations. Analysis and Synthesis are the skills of separating material into parts and then determining how the parts relate to each other or to the overall structure and purpose. Assessment refers to the ability to formulate judgments based on criteria and standards, with justification and critical analysis. The creation stage puts the elements together and the functionality is formed, using the reorgan-

ization of the elements, the construction of a new structure, accompanying with the planning and production of the new [15].

The educational process in organizations, regardless of the form of ownership and departmental subordination, is carried out according to:

- State compulsory standard of education and training [16];
- Model curriculum for education and training [17].

Also, organizations are guided by the Standard Rules for the Operation of Organizations [18].

The standard defines the requirements for:

- 1) the content of education and training with a focus on the results of education and training;
- 2) the maximum volume of students' academic workload;
- 3) the period of upbringing and training.

According to the above-mentioned documents, the professional activity of teachers focuses on the holistic development and realization of each child's potential. This is based on universal and national values, considering their interests, characteristics and needs. Students' skills and abilities are developed through:

- physical development;
- development of communication skills;
- development of cognitive and intellectual skills;
- development of creative skills, research activities;
- formation of social-emotional skills.

Moreover, the changes that occur in education put forward demands on the professionalism of the teacher. The teacher must not only master the methods of education and upbringing and have knowledge of the developmental characteristics of children, but also be familiar with modern methods for working with parents. This is necessary in order to unite the efforts of families and organizations, establish effective communication with them on matters related to child development, take into account the interests of children, and apply an individual approach to each child.

In 2021, Kazakhstan adopted the Model for the Development of Education and Training [19], which:

- is a strategic document;
- determines comprehensive measures with the participation of higher and secondary specialized educational institutions in matters of training teaching staff for the field of education;
- involves changing approaches to the development, upbringing and education of children;
- involves methodological support of the processes of organizations;
- regulates issues of assessing the quality of education;
- determines the role of the teacher;
- provides conditions for working with children with special educational needs;
- stimulates interaction with the parent community.

Thus, modern transformation processes determine the requirements for the individual as proactive, organized, with high creative potential, capable of actively shaping his worldview, developing potential opportunities for professional self-improvement, influencing the achievement of the pinnacle of professionalism and mastery.

It should be noted that the acmeological orientation of the personality of an education teacher characterizes his general focus on progressive development in various fields of activity (professional, public, social, etc.), determining purposeful creative activity in any direction and encouraging the search for effective ways of professional development. Recognition of a teacher as a master of his profession increases the professional demand of an individual, ensuring, on the one hand, his need for self-actualization, and on the other, increasing confidence in his abilities and the desire for self-knowledge and self-improvement.

#### *Methods and materials*

To assess level of formation of the acmeological competence of the organizations educators 29 teachers of education in Almaty took part in the survey. To determine the level of development of acmeological skills of teachers, a self-assessment procedure was carried out using a questionnaire using a ten-point rating system. Each section included 10 questions. The structure of pedagogical acme proposed by A. Derkach [20] was used as the basis for developing the author's questionnaire. The questionnaire composed of the five sections correspondingly devoted to such aspects of acme as:

- Age aspect;

- Educational aspect;
- Professional-motivational aspect;
- Creative aspect;
- Reflective aspect.

*The group of questions for assessment of the age aspect* reveals potential and personal abilities that should and can develop in any period, regardless of age, by influencing motivation.

*The group of questions for assessment of educational aspect* relate to the level of knowledge management and the use of innovation, development of planning, level of knowledge, thinking (fluency, originality, efficiency), arbitrariness of cognitive processes, adaptive personality traits, mastery of modern content and means of teaching.

*The group of questions for assessment of the professional-motivational aspect* reflects the professionalism of the individual (motives, values, personal qualities) and determines the teacher's personality-oriented focus on the active construction of positive professional strategies, creative self-realization in the profession, considering universal human values as well as the level of development of emotional intelligence, development of empathy, communication abilities, positive thinking.

The development of emotional intelligence, empathy, and communication skills, as well as positive thinking, must be realized through:

- Awareness by teachers of the value and significance of their profession for personal and professional growth.
- A confident stance on the dynamics of professional improvement.
- The desire to achieve new positive results in increasing professional skill levels and self-actualization.
- Perceptions of pedagogical innovations and an eagerness for continuous creative professional pursuit.
- An expressed need for self-esteem, recognition, and a friendly attitude from colleagues, parents, and administrators towards one's own successes.

*Questions for assessment of the creative aspect* relate to the special psychological content of this activity, the creative nature of developmental education, the creative content of interaction between the teacher and parents. The questions are designed for self-assessment of teachers' self-development, their level of ability disclosure, developing programs, analyzing results, and self-analysis. This includes teamwork when professional associations or groups of subject teachers don't work in isolation, identifying new aspects of self-determination, self-actualization, self-improvement, and self-efficacy. It also includes the emergence of new attitudes towards the world around us and ourselves. It can include inclusivity and psychological interaction between teachers and students.

*Questions for assessment of the reflective aspect* relate to the abilities of self-analysis, self-assessment, assessment of the scope of skills, the completeness of their professional properties and integrativeness, the dynamics of the development of competencies; updating knowledge when solving cognitive and practical problems; applying knowledge to new situations.

The levels of acmeological competence were also determined. The characteristics of these levels are presented in Table.

T a b l e

**The characteristics of the levels of teachers' acmeological competence**

Levels	Description
1	2
High	<p>The teacher actively improves his level of professional training, shows independence and initiative in the study of psychological and pedagogical innovative technologies (including inclusive ones), and is interested in using new forms and methods of educational activity in his practical activities.</p> <p>The teacher plans and organizes educational activities based on an activity-based and competency-based approach, knows how to analyze, apply the most effective methods, forms of organizing the pedagogical process, and uses innovative psychological and pedagogical technologies in his practical activities.</p> <p>The teacher understands the role and importance of self-education in his professional activities.</p>

## Continuation of Table

1	2
	The teacher is able to critically assess the level of his professional competence, monitors the dynamics of his professional development (updating knowledge when solving cognitive and practical problems), and improves his professional level.
Average	<p>The teacher does not regularly improve his professional level, is interested in studying innovative pedagogical technologies (including inclusive ones) but does not always strive to use them in practical activities.</p> <p>The teacher tries to plan his educational activities on the basis of an activity-based and competence-based approach but does not always know how to rationally use effective methods and forms of organizing the pedagogical process.</p> <p>The teacher understands the role and importance of self-education in his professional activities but does not always strive for self-improvement of his professional level.</p> <p>The teacher monitors the dynamics of his professional growth but does not have a sufficient level of critical assessment of the level of his professional competence.</p>
Low	<p>The teacher does not strive to improve his professional level, does not independently strive to study pedagogical innovative technologies (including inclusive ones), and does not know the technology for applying them in practical activities.</p> <p>The teacher plans his educational activities on the basis of traditional approaches (accumulation of learning skills) and does not know how to use effective forms and methods of organizing the pedagogical process.</p> <p>The teacher poorly understands the role and importance of self-education in professional activities.</p> <p>The teacher does not know how to critically assess the level of professional competence and does not know how to monitor the dynamics of his professional development.</p>

*Results and Discussion*

Due to the fact that pedagogical acmeology is aimed at the development of psychological and pedagogical competence, the study was based on the structure of pedagogical acme proposed by A. Derkach [21]. According to this structure, the reflexive-acmeological approach to the development of professional skills takes into account such aspects as:

*The age aspect of the acmeological approach* shows that the degree of activity in teachers can change from active to passive both in the young and in the adult period of pedagogical activity. But the study helps to identify the potential and personal abilities that should and can develop in any period, regardless of age, by influencing motivation. When studying this aspect, it is necessary to consider the main indicators from various sciences, such as Pedology, Androgogy and Gerontology, and then the results of the performance assessment will be very accurate. The identification of such results will provide great motivation for teachers on how to develop in the future.

*Conclusions:* In this aspect, as our research results show, after many years of work, some professionals of organizations who work and have a stable interest in work, are dissatisfied with their professional achievements. Many teachers are characterized by psychological imbalance (23 %), neurosis (29 %) and a decrease in professional activity (19 %). More than 85 % show dissatisfaction with their achievements and only 44 % are satisfied with the process of labor. But it is not enough to express satisfaction, since the agenda of modern education includes issues on the use of more relevant priorities, not only the traditional fulfillment of one's professional duties within the framework of teaching and education on paper, but also the use of innovations, the introduction of modern teaching strategies, the digitalization of learning, etc.

*The educational aspect* is aimed at diagnosing and developing knowledge and skills in the system of academic activity of the teacher. How is high the methodological potential, how can the teacher manage knowledge, what innovations and initiatives does he use in teaching? Here, we have adopted as the main indicators: knowledge management skills and the use of innovations.

*Conclusions:* Majority of teachers show an average level, the reasons for this are the lack of systematic study of new knowledge with their subsequent implementation in education. 58 % showed an average level, 20 % — a high one and 22 % demonstrated a low one and used elementary techniques to use those techniques that are not widely used, but are only used in open, demonstration lessons.

*The professional-motivational aspect* is associated with the determination of the possibilities and results of labor activity through the clarification of professional suitability, psychological readiness for this type of work and the degree of social responsibility for its process and results. In this structure, we have chosen such indicators as: organization and the ability to manage time, the ability to manage the audience, the creation of a pleasant psychological climate with students, the correct organization and consistency stages of lessons with access to the result.

*Conclusions:* The results of the study showed that many teachers are doing very well, the indicators are above average. Almost 89 % of teachers cope with these indicators very well.

But the results also showed that the professional aspect, expressed through such indicators as the motivation and activity of teachers, increases only within the framework of teaching program requirements in the traditional form. The use of new approaches, techniques, and experiments are practically not used. The results of the activity show a high level, but the motivation is very low. This is due to the fact that educators do not take the risk of introducing innovations.

*The creative aspect* determines the efforts expended and the success of their implementation by clarifying the level of professionalism, reflexive and innovative potential for its improvement to the degree of mastery and assessing the social significance of innovations obtained in the process of creativity. Key indicators such as: creativity and pedagogical excellence, inclusivity and psychological interaction showed an interesting result, namely pedagogical mastery has a high result, above the average. But according to the qualitative analysis, it can be noted that mastery is only limited by professional indicators, which are limited to the ability to conduct a lesson according to the appropriate plan, including various types of activities, but the essence of mastery does not have an explicit expression. And it should be noted that educators need to be more specific about the definition of mastery in its practical implementation.

*Conclusions:* in general, the creative aspect formation showed an average level — 66 %, low level composed 24 %, high level made up 10 %. In terms of inclusivity and psychological interaction, the indicators are high — 78 %, but if we talk about the quality of the content, then in the daily activities of teachers, this indicator will be very low, because with the results where many teachers are characterized by psychological imbalance (23 %), neurosis (29 %) and a decrease in professional activity (19 %), then there is something to work on.

*The reflexive aspect* associated with the self-awareness of personality development allows to develop creative abilities in solving professional and creative problems, the use of intensive-game methods for the formation of a reflexive culture, taking into account the acmeological approach to the training of professionals based on the reflexive-psychological concept of the development of creativity in teaching acmeological educational technologies.

*Conclusions:* The main indicators that were highlighted are the following: self-education and self-improvement, self-esteem and critical analysis. The results of the study show a very low level. In the overall indicators, low level composed 66 %, an average level made up 28 % and a high one — 6 %. These indicators reflect a low level, as there is no formal self-assessment system in place and it is not used. Instead, there is an indirect system in place for evaluating teachers' performance through questionnaires. In general, the results of the study showed that 25,7 % of teachers had a low level of acmeological competence, 39,7 % — an average one, and 34,6 % — a high level.

The results showed that the majority of respondents had an average level of educational skills. Educators may have been more active in motivating their students, as there is still directive-instructive learning, resulting more in a mechanical type of learning than a cognitive one. More than half of the learning time is based on the method of repetition and memorization, which is not a reason for motivation and conscious perception of the material by students. The teacher himself can be very active, but the level of motivation to use the innovation is not high, classes are conducted according to the traditionally familiar method of rote memorization. The conclusions that we have made on this indicator are the need to familiarize ourselves with learning theories aimed at the cognitive and psychological development of students and their application in practice, following the example of the theory of Piaget, Howard Gardner, Erikson, Maslow [22], L. Vygotsky [23], A.A. Derkkach [24], etc. When it comes to knowledge management and the use of innovation, educators are not always clear about what constitutes knowledge management and the definition of innovation. According to this indicator, it seems necessary to plan additional education to improve the qualifications of teachers. The degree of intensity and intensity of the teacher's work could be observed in the organization of the lesson and the planning of the appropriate types of work. The assessment of this indicator shows the presence of lesson plans, use of visual aids, and technical teaching aids. This indicates

that there is a methodologically necessary set in place for teaching. However, the problem lies in the quality of how this set is used. This indicator smoothly flows into the ability to organize and the ability of the teacher to manage the content of the subject and the ability to vary the use of various methodological foundations aimed at cognitive and psychological development.

As for the professional-motivational aspect of formation of acmeological competence the majority of respondents got a high level of educational skills. The average level was educational. According to the indicator of mastery of modern content and means of teaching, its qualitative aspect, then teachers need not only to use the basic materials familiar to teaching, but also logical exercises, electronic training programs, audio and video materials with subsequent discussion or analysis. Teachers are more dependent on external factors in the organization of work, and if there are no appropriate technical and electronic means, then the creative approach of the teacher is not high. This is confirmed by the assessment of the indicator of solving professional problems and learning outcomes. The most difficult indicator that a teacher should strive for, when planning, turns out to be low in the end. And then everything goes back to normal, and the teacher must ensure the quality of planning, which should turn into a high-quality result. This, of course, is from the field of quality management, how to ensure and develop the quality of training. According to this indicator, it is necessary to train teachers more thoroughly and clearly show how the system of pedagogical activity is managed with access to quality [25].

The creative aspect is mostly developed at the average level — 66 %. In this regard, it can also be concluded that educators need to develop a critical mass system and learn how to discuss and establish appropriate communication on professional topics [26]. The nature of the productivity of the professional environment is also influenced by the quality of relationships between the subjects of educational activity, i.e. how correctly and effectively the communication and psychological relations between the teacher and students are built.

One of the modern indicators is the inclusivity and psychological interaction of the teacher and students. Activities on this indicator are not new, but require the use of modern approaches. The results of the study showed that according to this indicator, special courses for additional education are needed, with the invitation of professionals from specialized schools who have extensive practical experience in applied psychology. The integration and interaction of the educational environment in terms of psychological integration with pedagogical approaches used in teaching is very important.

The reflexive aspect which is associated with the self-awareness of personality development allows to develop creative abilities in solving professional and creative problems is formed mostly at the low level — 66 %, which showed that the ability for self-education and self-improvement, self-esteem and critical analysis needs further and profound development.

As a result of the study, we came to the conclusion that in order to professionally develop teachers on the basis of modern knowledge of the new science — pedagogical acmeology, it is possible to solve the following tasks in an educational institution:

1. Increasing professional competence in the field of modern achievements of applied psychology, pedagogy and pedagogical acmeology;
2. Identification of teachers' personal resources;
3. Formation of skills for building effective strategies for professional growth, career, and image of a teacher;
4. Mastering of modern technologies and techniques in teaching by teachers;
5. The use of methods of cognitive and psychological development of students instead of the directive and instructive method of teaching;
6. Formation and development of competitiveness of the individual [27].

The importance of these tasks was assessed by teachers according to the proposed above-average assessment scale. Based on the data obtained, it can be concluded that the successful implementation of pedagogical acmeology is ensured through the observance of the following sequence of changes in the predominant direction of pedagogical influences on the following types of teacher development:

1. *Cognitive development* is focused on providing a conscious approach to self-development, professional and creative realization, and the growth of professional motivation. At the initial stage, for example, many people react to innovations with internal protest. But the teacher needs to overcome the internal state of resistance and constantly improve and update his knowledge. Low level of cognitive abilities, a consequence of superficial acquaintance with innovations, and, accordingly, low the level of quality of teaching is

the result of the lack of systematic work on the improvement of the teacher's qualifications and the lack of a knowledge management system in the pedagogical process [28].

2. *Emotional and psychological development* aimed at determining psychological acme in working with students and colleagues. It is probably important to introduce systematic training courses in applied psychology, pedagogy and professional communication for teachers [29].

3. *Critical analytical development* is based on the cognitive development of teachers, the use of appropriate teaching methods for the cognitive development of students. These are appropriate tasks, methodological techniques aimed at the development of cognitive perception and the development of speech-thinking functions.

4. *Self-assessment* is associated with the organization of awareness and value comprehension of information, the value of professional self-development and creative self-realization, which in fact is a kind of attitude towards success. The results of the self-assessment showed that these skills are the basis for effective professional development. The training seminars are aimed at building a system of professional self-improvement from the study of one's potential to the activation of skills and skills to structure their activities through the introduction of an acmeological approach into the process of professional development of the teacher's personality.

5. *Motivational and behavioral activity* is aimed at the formation of stable motivation for professional activity, the need for creative self-realization, achieving professional success, which is aimed at results [30].

Practical acmeological learning strategies include the following, such as: games, psycho counseling technologies, training technologies, student-centered learning strategies, and the project-based learning method.

Thus, the task of the educational institution administration is to find the most effective and efficient ways to motivate teachers to improve their level of professional training. To do this, it is necessary to plan a system of work in accordance with the personal interests of the teachers themselves, which would make it possible to activate the creative potential of the teacher, his personal resources for self-education, the desire to learn new things and share his practical experience with other participants in educational relations.

To implement a system of professional development work, the following requirements must be taken into account: ensuring an individual — differentiated approach, taking into account the capabilities of teachers and their professional interests; assistance in assessing your performance in advanced training and timely making adjustments to this process; provision of systematic, integrated and activity-based approaches.

One of the important aspects of the system of advanced training for teachers is the involvement of educators in participation in professional competitions. Participation in competitions allows teachers to demonstrate their professional qualities, analyze their professional level, share their practical experience and get acquainted with the use of innovative technologies in the work of other educators. In addition, creating a teacher's portfolio will allow the teacher to track the dynamics of the growth of his professional development, which will help the teacher to be critical of his level of self-training and will interest him in taking advanced training courses. To increase teachers' level of acmeological competence, it is necessary to help them to draw up a long-term plan in accordance with the topic of self-education, and to send educators to advanced training courses.

### *Conclusion*

In the result of the presented study we can conclude that all research questions were solved and the results were gained.

The acmeological approach in teachers' professional development in the technology of additional training and retraining are applied as the relevant approaches to improving the teacher's activities, which today are one of the most effective approaches to ensuring the quality of education. In order to improve the quality of education, the main focus of quality assurance work must begin with the teacher himself. It must be admitted that educational institutions for the training of teachers, in particular education, do not train future teachers well enough, and at the same time, huge changes in the paradigms of our time also leave an imprint on the low level of personnel training. The modern philosophy of lifelong learning is the concept on which it is possible to build a model of the systematic formation and development of the professional competence of teachers by using pedagogical acmeology as a new approach to improve the quality of the teacher himself and, consequently, the quality of teaching. The use of the assessment system is the tool that should be relied on to determine the degree of formation of pedagogical acme, as the highest point of the teacher's professional achievement.

The structure of pedagogical acme of “acme” composes such aspects of acme as age aspect; educational aspect; professional-motivational aspect; creative aspect; reflective aspect. Within the framework of the research these aspects were reflected in the sections of the author’s questionnaire.

Within the framework of the study the levels of acmeological competence were determined, including:

- high level, at which the teacher actively improves his level of professional training, shows independence and initiative in the study of psychological and pedagogical innovative technologies (including inclusive ones), and is interested in using new forms and methods of educational activity in his practical activities;
- average level, when the teacher does not regularly improve his professional level, is interested in studying innovative pedagogical technologies (including inclusive ones) but does not always strive to use them in practical activities;
- low level characterized by the teacher’s position when he does not strive to improve his professional level, does not independently strive to study pedagogical innovative technologies (including inclusive ones), and does not know the technology for applying them in practical activities.

The experimental assessment of organization teachers’ acmeological competence was carried out among organizations educators 29 teachers of education of Almaty on the basis of self-assessment procedure was carried out using a questionnaire using a ten-point rating system.

Based on the results of the self-assessment procedure of the level of development of acmeological competence of a teacher, a quantitative analysis was formed. Based on the analysis, we saw that the majority of teachers assessing themselves (39,7 %) were at the average level, a little bit less 34,6 % had a high level of acmeological competence and 25,7 % of respondents had a low one. These facts show that there exists the need to increase the level of acmeological competence of teachers which will enable them to realize, plan and analyze the peaks reached, the achievement of which indicates the implementation by the individual of certain stages of development and the acquisition of personal and professional experience. That would create new opportunities for professional improvement and involve modeling a new professional strategy for the development of a teacher’s personality. Therefore, it is important for teachers to form an objective self-assessment, since the teacher’s inability to realistically evaluate himself and his achievements indicates the professional immaturity of the individual, leads to a distortion of professional results, increases the motivational dissatisfaction of the teacher himself and can lead to professional isolation of the teacher from the educational community and parents as customers of educational services.

All of the above allows us to draw the following conclusion: the application of the acmeological approach acquires particular significance when designing the individual trajectory of professional development of teachers of an educational organization, predetermining a system of pedagogical conditions aimed at changing personal attitudes associated with self-management of professional development.

In general, the results of the study showed that some studies are carried out to study the psychological and pedagogical state of teachers in various educational institutions. Often, the indicators for teachers in methodological and educational work — how much they know their subject, what methods they use, and what educational activities they plan and implement — are subject to monitoring and control. However, little attention is paid to studying psychological and pedagogical indicators that, together with teaching skills and methods, form a holistic picture of the teacher we need.

As statistics show, at present there are many problems in the system of educational institutions that arise precisely because of the low pedagogical and psychological preparedness of teachers in working with children of early, junior, and adolescent age.

This suggests that not enough work is being done to manage the activities of professionals aimed at developing motivation to study, innovate in training, improve qualifications, and conduct scientific research in various new areas related to pedagogical activity. For example, it would be relevant to study applied psychology and its modern directions, such as pedagogical and psychological acmeology, neurolinguistics, cognitive science, behavioral psychology, anthropological philosophy and other social sciences and humanities, which are directly related to the formation of personality, the development of thinking, and the provision of cognitive and psychological development. The study of modern learning theory should arouse not only interest, but also the active application of best practices from various systems, the use of our foundations of cultural development through an in-depth study of ethnopedagogy and cultural anthropology. Basic education should be constantly replenished with the latest areas of science, which must be introduced into the practical work of the teacher, since the generation of students requires the use of new approaches to teaching on the part of the teacher.

Analyzing the works of many researchers, we have found that in the works of many researchers, attention is very often paid to the basic sciences such as general pedagogy and psychology, but the issues of the development of the teacher's personality, the issues of the teacher's self-development, the development of his creative activity in the acmeological sense are not sufficiently studied [31]. Educators often do not practice measuring or assessing the degree of motivation, the level of professionalism of the teacher, do not assess the satisfaction of teachers with their activities. From time to time, a survey is conducted to study the opinions of students, but the results are analyzed not with an emphasis on improving the quality of teaching of the teacher, but on his rating.

All studies in pedagogical and psychological sciences, with all their theoretical and methodological development, do not give practical recommendations for determining the degree of formation of pedagogical "acme" based on the results of teachers' activities and recommendations for the subsequent improvement of these indicators to improve the pedagogical and psychological competence of the teacher. This traces the relevance of our study, where the authors try to show a system for determining the results of the teacher's activity in the form of assessing the formation of certain indicators of the pedagogical acme and recommend their further development.

The theoretical principles and conclusions presented in the article complement the theory and methodology of education in solving the problem of professional development of teaching staff in an educational organization.

The considered provisions update further research related to the development of methodological support for the individual trajectory of professional development of a teacher in an educational organization in accordance with the methodology of the acmeological approach.

*The article was written within the framework of the scientific project No. AP14870390 "Scientific — methodical foundations for the formation and assessment of digital competencies of a modern teacher in the context of educational transformation" under grant funding by the Science Committee of the Ministry of Science and Higher Education of the Republic of Kazakhstan.*

## References

- 1 Кошман Д.М. Акмеологическая компетентность будущего учителя: сущность, структура и содержание / Д.М. Кошман // Акмеология. — 2015. — № 3 (55). — С. 94–95.
- 2 Johnson M. Pedagogical Acmeology: A Framework for Enhancing Teacher Competencies / M. Johnson, K. Thompson // Educational Psychology Review. — New-York, 2017.
- 3 Ochilov A. Professional knowledge and leadership qualities training tendency based on the acmeological approach of future teachers / A. Ochilov // American Journal of Pedagogical and Educational Research. — 2024. — Vol. 24. — P. 51–53. <https://americanjournal.org/index.php/ajper/article/view/2094>
- 4 Perekrestova T.S. Acmeological aspects of professional and pedagogical training of a future primary school teacher / T.S. Perekrestova // News of Saratov University. New Ser. Educational Acmeological Developmental Psychology. — 2013. — Vol. 2(3). — P. 295–300. <https://doi.org/10.18500/2304-9790-2013-2-3-295-300>
- 5 Poletaeva N.M. Acmeological position is the core of a healthy personality of a teacher and learner [Electronic resource] / N.M. Poletaeva. — Acmeology. — 2004. — Vol. 4. — P. 28–35. Access mode: <https://cyberleninka.ru/article/n/akmeologicheskaya-pozitsiya-yadro-zdorovoy-lichnosti-pedagoga-i-shkolnika?ysclid=1w9doochz588922447>
- 6 Kislov A.G. From advanced to transprofessional education / A.G. Kislov // Education and Science. — 2018. — 20(1). — P. 54–74. <https://doi.org/10.17853/1994-5639-2018-1-54-74>
- 7 Balakireva E.V. Teacher as a profession (Let us talk about terms) [Electronic resource] / E.V. Balakireva, A.S. Robotova // Higher education in Russia. — 2019. — 28(5). — P. 73–83. Access mode: <https://vovr.elpub.ru/jour/issue/viewFile/71/24>
- 8 Poletaeva N.M. The role of the ideal image in personal and professional development [Electronic resource] / N.M. Poletaeva // Pushkin Leningrad State University J. — 2019. — Vol. 2. — P. 238–246. Access mode: <https://cyberleninka.ru/article/n/rol-obraza-ideala-v-lichnostno-professionalnom-razviti?ysclid=1w9dudwi9v338023252>
- 9 Jafari S. Forecasting student performance based on classroom climate, the mediating role of teacher-student interactions, and learning motivation / S. Jafari // Integration of Education. — 2020. — 24(1). — P. 62–74. — DOI: 10.15507/1991-9468.098.024.202001.062-074 <https://edumag.mrsu.ru/index.php/en/articles-en/93-20-1/803-10-15507-1991-9468-098-024-202001-5>
- 10 Petrova V.N. Professional development in a changing world: a strategy for living / V.N. Petrova, N.V. Kozlova // Siberian journal of psychology. — 2018. — Vol. 70. — P. 59–74. <http://dx.doi.org/10.17223/17267080/70/5>

- 11 Yakimovich E. (2021). Acmeological Conditions To Foster Professional Success In Teacher Training / E. Yakimovich. — 2021. — 1736–1742. 10.15405/epsbs.2021.05.230. <http://dx.doi.org/10.15405/epsbs.2021.05.230>
- 12 Бодалев А.А. Вершина в развитии взрослого человека / А.А. Бодалев. — М.: Флинта; Наука, 1998. — 168 с.
- 13 Деркач А.А. Акмеология: личностное и профессиональное развитие человека / А.А. Деркач. — М., 2000.
- 14 Деркач А.А. Методология и стратегия акмеологического исследования / А.А. Деркач. — М.: МРА, 1998.
- 15 Anderson L.W. A taxonomy for learning, teaching, and assessing: A revision of Bloom's taxonomy of educational objectives / L.W. Anderson, D.R. Krathwohl. — New York: Longman, 2001.
- 16 State compulsory standard of education and training. Order of the Minister of Education of the Republic of Kazakhstan dated August 3. — 2022. — No. 348.
- 17 Model curricula for education and training. Order of the Minister of Education and Science of the Republic of Kazakhstan dated December 12, 2020. — No. 557.
- 18 Standard Rules for the Operation of Organizations. Order of the Minister of Education of the Republic of Kazakhstan dated August 31. — 2022. — No. 385.
- 19 Модель развития дошкольного воспитания и обучения: Постановление Правительства Республики Казахстан от 15 марта 2021 года. № 137. — [Электронный ресурс]. — Режим доступа: <https://adilet.zan.kz/kaz/docs/P2100000137>
- 20 Деркач А.А. Методолого-прикладные основы акмеологических исследований / А.А. Деркач. — М., 2000.
- 21 Garcia R. Integration of Acmeological Principles into Teacher Training Program / R. Garcia, L. Hernandez // Teaching and Teacher Education, 2016. — P. 28–36.
- 22 Анисимов С.А. Методы акмеологических исследований: учеб. пос. / С.А. Анисимов, А.А. Деркач, Н.И. Конюхов, Б.С. Павлов. — М.: RAGS, 2000.
- 23 Деркач А.А. Психолого-акмеологическое консультирование управленческих кадров / А.А. Деркач, Г.И. Масанов. — М.: РАГС, 1996. — 128 с.
- 24 Богданов Е.Н. Введение в акмеологию / Е.Н. Богданов, В.Г. Зазыкин. — 2-е изд., перераб. и доп. — Калуга, 2001.
- 25 Зазыкин В.Г. Акмеологический подход в развитии профессионализма государственных служащих: конспект лекций / В.Г. Зазыкин. — М.: РАГС, 1999.
- 26 Кузьмина Н.В. Профессионализм личности преподавателя / Н.В. Кузьмина. — М., 1990.
- 27 Маркова А.К. Психологические критерии и ступени профессионализма учителя / А.К. Маркова // Педагогика. — 1995. — № 6. — С. 55–63.
- 28 Маркова А.К. Психологический анализ профессиональной компетентности учителя / А.К. Маркова // Советская педагогика. — 1990. — № 8. — С. 82–88.
- 29 Маркова А.К. Психология учителя / А.К. Маркова. — М.: Просвещение, 1993.
- 30 Хмель Н.Д. Технология реализации целостного педагогического процесса: программа спецкурса для магистратуры университетов / Н.Д. Хмель. — Алматы, 1998. — 24 с.
- 31 Ананьев Б.Г. Человек и субъект познания / Б.Г. Ананьев. — СПб., 2000.

Г.Б. Саржанова, Э.А. Утеубаева, Г.М. Сарсенбаева

### Мұғалімдерді даярлау жүйесінде педагогикалық акмеология дағдыларын қалыптастыру

Мақала педагогикалық акмеологияны талдауға және оны қазіргі жағдайда болашақ мұғалімдерді даярлау жүйесінде қолданудың өзектілігіне арналған. Авторлар психологиялық-педагогикалық ғылымның педагогикалық акмеология сияқты тиімді салаларын тиісті критерийлер мен көрсеткіштерге сүйене отырып, болашақ мұғалімнің кәсіби құзыреттілігін қалыптастыруда қолданудың тиімділігін қарастырған. Бұл зерттеу кәсіби құзыреттілікті қалыптастыру бойынша заманауи талаптарға сәйкес келетін педагогтардың жаңа буынын оқыту шеңберінде зерделенген. Қолданбалы психологияның рөлі, атап айтқанда, педагогикалық «акме» қағидаттары мен тұжырымдамасына негізделген «заманауи» педагогтарды даярлауға, өзін-өзі дамыту мәдениетін және кәсіби өзін-өзі тануды дамытуға қажетті акмеологиялық құзыреттерді дамытуға бағытталған психологиялық ғылымның жекелеген тәсілдері мен принциптері ерекшеленген. Мұғалім өзінің кәсіби деңгейін бағалай алуы, өзінің кәсіби іс-әрекетіне деген ынтықсының деңгейін білуі және осы қабілеттерін ашып, дамыта білуі қажет. Ал мұндай жағдайда мұғалім іс-әрекетінде кәсіби шеберлікке жетудің тиімді жолдарының бірі ретінде педагогикалық акмеологияға ерекше көңіл бөлу қажеттілігі туындайды.

*Кілт сөздер:* педагогикалық акмеология, оқытудың жаңа шарттары, уәждеме, кәсіби құзыреттілік, акме, табыстылық, көшбасшылық, рефлексия.

Г.Б. Саржанова, Э.А. Утеубаева, Г.М. Сарсенбаева  
**Формирование навыков педагогической акмеологии  
в системе подготовки учителей**

Статья посвящена анализу педагогической акмеологии и актуальности его применения в системе подготовки будущих педагогов в современных условиях. Авторы рассмотрели использование таких эффективных направлений психолого-педагогической науки, как педагогическая акмеология, основанную на соответствующих критериях и показателях и эффективности ее применения при формировании профессиональной компетенции будущего педагога. Данное исследование изучено в рамках обучения нового поколения педагогов, соответствующих современным требованиям по формированию профессиональных компетенций. Выделена роль прикладной психологии, в частности отдельных подходов и принципов психологической науки, которые направлены на развитие акмеологических компетенций, необходимых для подготовки «современных» педагогов, развития культуры саморазвития и профессионального самосознания, основанных на принципах и понятии педагогического «акме». Педагогу необходимо оценивать свой уровень профессионализма, знать уровень своей мотивированности к своей профессиональной деятельности, уметь раскрывать и развивать эти способности. И в данной ситуации есть необходимость уделять особое внимание педагогической акмеологии как одной из эффективных путей достижения профессионализма в деятельности педагога.

*Ключевые слова:* педагогическая акмеология, новые условия обучения, мотивированность, профессиональные компетенции, «акме», успешность, лидерство, рефлексия.

### References

- 1 Koshman, D.M. (2015). Akmeologicheskaja kompetentnost budushchego uchitelja: sushchnost, struktura i sodержanie [Acmeological competence of the future teacher: essence, structure and content]. *Akmeologija — Acmeology*, 3 (55), 94–95 [in Russian].
- 2 Johnson, M., & Thompson, K. (2017). Pedagogical Acmeology: A Framework for Enhancing Teacher Competencies. *Educational Psychology Review*. New-York.
- 3 Ochilov, A. (2024). Professional knowledge and leadership qualities training tendency based on the acmeological approach of future teachers. *American Journal of Pedagogical and Educational Research*, 24, 51–53. <https://americanjournal.org/index.php/ajper/article/view/2094>.
- 4 Perekrestova, T.S. (2013). Acmeological aspects of professional and pedagogical training of a future primary school teacher. *News of Saratov University. New Ser. Educational Acmeological Developmental Psychology*, 2(3), 295–300.
- 5 Poletaeva, N.M. (2004). Acmeological position is the core of a healthy personality of a teacher and learner. *Acmeology*, 4, 28–35. Retrieved from <https://cyberleninka.ru/article/n/akmeologicheskaja-pozitsiya-yadro-zdorovoy-lichnosti-pedagoga-i-shkolnika?ysclid=1w9doochz588922447>
- 6 Kislov, A.G. (2018). From advanced to transprofessional education. *Education and Science*, 20(1), 54–74.
- 7 Balakireva, E.V., & Robotova, A.S. (2019). Teacher as a profession (Let us talk about terms). *Higher education in Russia*, 28(5), 73–83. Retrieved from <https://vovr.elpub.ru/jour/issue/viewFile/71/24>
- 8 Poletaeva, N.M. (2019). The role of the ideal image in personal and professional development. *Pushkin Leningrad State University J.*, 2, 238–246. Retrieved from <https://cyberleninka.ru/article/n/rol-obraz-a-ideala-v-lichnostno-professionalnom-razviti-i-ysclid=1w9dudwi9v338023252>
- 9 Jafari, S. (2020). Forecasting student performance based on classroom climate, the mediating role of teacher-student interactions, and learning motivation. *Integration of Education*, 24(1), 62–74. DOI: 10.15507/1991–9468.098.024.202001.062–074 <https://edumag.mrsu.ru/index.php/en/articles-en/93–20–1/803–10–15507–1991–9468–098–024–202001–5>
- 10 Petrova, V.N., & Kozlova, N.V. (2018). Professional development in a changing world: a strategy for living. *Siberian journal of psychology*, 70, 59–74. DOI: 10.17223/17267080/70/5.
- 11 Yakimovich, E. (2021). Acmeological Conditions To Foster Professional Success In Teacher Training, 1736–1742. 10.15405/epsbs.2021.05.230. <http://dx.doi.org/10.15405/epsbs.2021.05.230>
- 12 Bodalev, A.A. (1998). *Vershina v razviti-i vzroslogo cheloveka [The pinnacle of adult development]*. Moscow: Flinta; Nauka [in Russian].
- 13 Derkach, A.A. (2000). *Akmeologija: lichnostnoe i professionalnoe razviti-e cheloveka [Acmeology: personal and professional development of a person]*. Moscow [in Russian].
- 14 Derkach, A.A. (1998). *Metodologija i strategija akmeologicheskogo issledovani-a [Methodology and strategy of acmeological research]*. Moscow: MPA [in Russian].
- 15 Anderson, L.W., & Krathwohl, D.R. (2001). *A taxonomy for learning, teaching, and assessing: A revision of Bloom's taxonomy of educational objectives*. New York: Longman.
- 16 (2022). *State compulsory standard of education and training*. Order of the Minister of Education of the Republic of Kazakhstan dated August 3, 348.

- 17 (2020). *Model curricula for education and training*. Order of the Minister of Education and Science of the Republic of Kazakhstan dated December 12, No. 557.
- 18 (2022). *Standard Rules for the Operation of Organizations*. Order of the Minister of Education of the Republic of Kazakhstan dated August 31, No. 385).
- 19 (2021). *Model razvitiia doshkolnogo vospitaniia i obucheniia: Postanovlenie Pravitelstva Respubliki Kazakhstan ot 15 marta 2021 goda № 137 [Model for the Development of Education and Training. Decree of the Government of the Republic of Kazakhstan dated March 15, No. 137]*. Retrieved from <https://adilet.zan.kz/kaz/docs/P2100000137> [in Russian].
- 20 Derkach, A.A. (2000). *Metodologo-prikladnye osnovy akmeologicheskikh issledovaniy [Methodological and applied fundamentals of acmeological research]*. Moscow [in Russian].
- 21 Garcia, R., & Hernandez, L. (2016). Integration of Acmeological Principles into Teacher Training Programs. *Teaching and Teacher Education*, 28–36.
- 22 Anisimov, S.A., Derkach, A.A., Konjuhov, N.I., & Pavlov, B.S. (2000). *Metody akmeologicheskikh issledovaniy [Methods of acmeological research: textbook]*. Moscow: RAGS [in Russian].
- 23 Derkach, A.A., & Marasanov, G.I. (1996). *Psikhologo-akmeologicheskoe konsultirovanie upravlencheskikh kadrov [Psychological and acmeological consulting for management personnel]*. Moscow: Izdatelstvo RAGS [in Russian].
- 24 Bogdanov, E.N., & Zazykin, V.G. (2001). *Vvedenie v akmeologiiu [Introduction to acmeology]*. Kaluga [in Russian].
- 25 Zazykin, V.G. (1999). *Akmeologicheskii podkhod v razvitiy professionalizma gosudarstvennykh sluzhashchikh: konspekt lektsii [Acmeological approach to the development of professionalism of civil servants: lecture notes]*. Moscow: RAGS [in Russian].
- 26 Kuzmina, N.V. (1990). *Professionalizm lichnosti prepodavatelya [Professionalism of the teacher's personality]*. Moscow [in Russian].
- 27 Markova, A.K. (1995). Psikhologicheskie kriterii i stupeni professionalizma uchitelia [Psychological criteria and levels of teacher professionalism]. *Pedagogika — Pedagogy*, 6, 55–63 [in Russian].
- 28 Markova, A.K. (1990). Psikhologicheskii analiz professionalnoi kompetentnosti uchitelia [Psychological analysis of teacher professional competence]. *Sovetskaya pedagogika — Soviet Pedagogy*, 8, 82–88 [in Russian].
- 29 Markova, A.K. (1993). *Psikhologiya truda uchitelia [Teacher psychology]*. Moscow: Prosveshchenie [in Russian].
- 30 Hmel, N.D. (1998). *Tekhnologiya realizatsii tselostnogo pedagogicheskogo protsessa: programma spetskursa dlia magistratury universitetov [Technology for implementing a holistic pedagogical process: a special course program for university master's programs]*. Almaty [in Russian].
- 31 Anan'ev, B.G. (2000). *Chelovek i subekt poznaniia [Man and subject of knowledge]*. Saint Petersburg [in Russian].

### Information about the authors

**Sarzhanova, G.B.** — PhD, associate professor, Head of the Department of Theory and Methodology of Foreign Language Training, Karaganda Buketov University, Karaganda, Kazakhstan;

**Uteubayeva, E.A.** — Candidate of pedagogical sciences, senior lecturer, Head of the Foreign Languages Department, S. Seifullin Kazakh Agrotechnical Research University, Astana, Kazakhstan; E-mail: [elmira5555@mail.ru](mailto:elmira5555@mail.ru);

**Sarsenbayeva, G.M.** — PhD, associate professor, Quality Assurance Manager, American University of Malta, Bormla, Malta; E-mail: [gulnara.sarsenbayeva@aum.edu.mt](mailto:gulnara.sarsenbayeva@aum.edu.mt).

Д.Д. Джантасова<sup>1</sup>, Ж.А. Азимбаева<sup>1,2\*</sup>, В.В. Бритвина<sup>3</sup>

<sup>1</sup>Карагандинский технический университет имени Абылкаса Сагинова, Караганда, Казахстан;

<sup>2</sup>Омский государственный педагогический университет, Омск, Россия;

<sup>3</sup>Московский политехнический университет, Москва, Россия

(\*Корреспондирующий автор. E-mail: azimbayeva@yandex.ru)

<sup>1</sup>ORCID ID: 0000-0001-6528-6845, <sup>2</sup>ORCID ID: 0000-0002-9247-1138, <sup>3</sup>ORCID ID: 0000-0001-6528-6845

## Анализ ключевых аспектов цифровой трансформации системы высшего образования

Современные требования со стороны государства, работодателей к выпускникам технических вузов, которые должны быть не только профессиональными и конструктивными специалистами, но и компетентными в контексте цифровой реальности. Глобализация и быстрый переход к цифровизации являются одними из факторов, побуждающих технический вуз перепроектировать свои стратегии и оставаться конкурентоспособным. В сфере образования цифровая революция открыла эпоху преобразований, по-новому определяя способы приобретения и применения знаний. Конвергенция передовых технологий с педагогической практикой привела к возникновению динамичной ситуации, в которой традиционные методы преобразовываются цифровыми инновациями. Цифровая трансформация высшего образования является процессом изменения и модернизации образовательных практик, методов обучения, административных процессов и инфраструктуры с использованием цифровых технологий. Цифровая трансформация выходит за рамки простой интеграции технологий; это требует переосмысления педагогических подходов, изменения самого подхода к обучению. В контексте образования это может означать более активное использование онлайн ресурсов, мультимедийных материалов, мобильных приложений, а также внедрение инновационных методик, например, обучение через виртуальную реальность или совместное обучение с помощью онлайн платформ. Цель статьи — провести анализ ключевых аспектов, влияющих на цифровую трансформацию в высшем образовании. Научная новизна исследования заключается в том, что анализ данных аспектов помогает понять, какие шаги необходимо предпринять для успешной цифровой трансформации системы высшего образования и какие барьеры могут возникнуть по пути этого процесса. Практическая значимость данной работы видится в анализе цифровой трансформации, успешная реализация которой требует комплексного подхода, включающего технологические, культурные и организационные изменения.

*Ключевые слова:* высшее образование, факторы, цифровая трансформация, цифровые технологии, цифровые инструменты, зарубежный опыт.

### Введение

Идея цифровой трансформации набрала обороты в последнее десятилетие. Данный концепт рассматривается как эволюционный процесс, посредством которого ИТ становится фундаментальным элементом ее повседневной деятельности. В условиях повсеместного роста цифровых технологий, трансформации промышленности в цифровой формат происходят изменения в образовании, которые затрагивают реформирование научных знаний.

В данной статье актуализирована проблема, предполагающая поиск ответа на вопрос: «Какие возможности предлагает цифровая трансформация для улучшения образовательного процесса?». При большом разнообразии интерпретаций цифровой трансформации необходимо выявить именно те возможности, которые улучшают образовательный процесс.

Новизна нашего исследования заключается в выявлении и анализе механизмов, проявляющихся в процессе развития цифровой трансформации в высшем образовании.

### Материалы и методы

Для проведения исследования была использована совокупность следующих методов: 1) сравнительно-сопоставительный анализ современных зарубежных и отечественных источников по проблеме исследования; 2) контент-анализ понятия «цифровая трансформация»; 3) качественные методы сбора информации; 4) системный анализ полученных данных.

## Результаты и их обсуждение

Представляя результаты проведенного исследования, разделим их на две группы. Первая группа результатов сформулирована на основе использования теоретических методов: теоретического анализа научной литературы. В ходе работы исследовано понятие «цифровая трансформация», его характеристики.

Термин «цифровая трансформация» может использоваться в различных контекстах и иметь разные интерпретации, некоторые из них представлены в таблице ниже.

Т а б л и ц а

## Определение термина «цифровая трансформация»

№	Определение	Автор, источник
1	Применение ИТ к бизнес-процессам	[1] Brynjolfsson E. The productivity paradox of information technology [Electronic resource] / E. Brynjolfsson // Communications of the ACM, 1993. — No. 36. — P. 66–77. — Access mode: <a href="http://dx.doi.org/10.1145/163298.163309">http://dx.doi.org/10.1145/163298.163309</a>
2	Некое драматичное и разрушительное явление, способное породить хаос в деловом мире. Термины «оцифровка», «цифровизация» и «цифровая трансформация» нередко используются как синонимы без каких-либо различий	[2] Zachman J.A. A Framework for Information Systems Architecture [Electronic resource] / J.A. Zachman // IBM Systems Journal. — 1987. — No. 26. — P. 276–292. — Access mode: <a href="http://dx.doi.org/10.1147/sj.263.0276">http://dx.doi.org/10.1147/sj.263.0276</a>
3	Цифровая трансформация происходит тогда, когда процесс меняется кардинально, то есть происходит эффект более 80 %, другие результаты относятся к обычной цифровизации	[3] Верховский Н.С. Цифровая трансформация — это новая революция, которая изменит все сферы жизнедеятельности. / Н.С. Верховский . — М.: Моск. шк. менеджмента «Сколково», 2018. — [Электронный ресурс]. — Режим доступа: <a href="http://trends.skolkovo.ru/2018/04">http://trends.skolkovo.ru/2018/04</a>
4	Цифровая трансформация является неотъемлемым компонентом для достижения глобальной конкурентоспособности	[4] Об утверждении Концепции цифровой трансформации, развития отрасли информационно-коммуникационных технологий и кибербезопасности на 2023–2029 годы / Постановление Правительства Республики Казахстан от 28 марта 2023 года № 269. — [Электронный ресурс]. — Режим доступа: <a href="https://adilet.zan.kz/rus/docs/P2300000269">https://adilet.zan.kz/rus/docs/P2300000269</a>
5	Цифровая трансформация оказывает глобальное влияние на процесс развития человечества	[5] Дуламбаева Р.Т. Цифровая трансформация: ретроспектива и развитие информационно-коммуникационных технологий в Казахстане / Р.Т. Дуламбаева, М.Б. Жумашева // Вестн. Университета «Туран». — 2021. — № 3. — С. 124–132. <a href="https://doi.org/10.46914/1562-2959-2021-1-3-124-132">https://doi.org/10.46914/1562-2959-2021-1-3-124-132</a>
6	Цифровая трансформация заключается не только в том, как использовать или интегрировать ИТ-технологии, но также в изменении в образовании	[6] Омар А.Д. Цифровая трансформация Республики Казахстан: проблемы человеческого капитала / А.Д. Омар, Е.Ж. Шильдибеков // Вестн. Казахстан.-Британ. техн. ун-та. — 2019. — № 16(3). — С. 383–387. <a href="https://vestnik.kbtu.edu.kz/jour/article/view/315/330">https://vestnik.kbtu.edu.kz/jour/article/view/315/330</a>

В процессе анализа научной литературы выявлена нечеткость определения понятия «цифровая трансформация». Цифровая трансформация — хоть и не новое явление, но приобрело актуальность в последние годы в результате быстрого развития технологий и массового распространения телекоммуникационных сетей. Цифровую трансформацию принято рассматривать как один из исходов цифровизации, не любая цифровизация деятельности приводит к цифровой трансформации. Факторы цифровой трансформации рассматриваются с точки зрения взаимосвязей между изменениями в структуре, стратегии и технологиях, чтобы помочь реагировать на потребности, предъявляемые цифровой средой, подчеркивая необходимость баланса между старыми и новыми элементами организации.

К. Osmundsen и другие попытались определить компоненты цифровой трансформации и классифицировать их в соответствии с их природой на четыре категории: движущие силы, цели, факторы успеха и последствия [7].

М. Muehlburger и другие разработали структуру, основанную на обширном обзоре существующих моделей, включая девять благоприятных факторов, классифицированных на четыре категории, связанные с организационными ценностями, возможностями управления, организационной инфраструктурой и возможностями рабочей силы. Эти категории, в свою очередь, были напрямую сопоставлены с нормативным, стратегическим, тактическим и оперативным уровнями соответственно. Исследователи включили в свою модель 9 факторов: инновационная организационная культура, внутреннее и внешнее сотрудничество, стратегическая встроенность, цифровое лидерство, структуры цифровых платформ, бимодальные ИТ-структуры, институционализированные инновационные процессы, индивидуальное творчество и инновационные способности, а также информационные и коммуникационные технологии (ИКТ) [8]. Данную модель усовершенствовали и внедрили в ряде немецких организаций.

Стоит отметить, что цифровая трансформация требует трансформации рабочей силы, что подразумевает изменения в культуре и возможностях. ИТ-технологии могут способствовать этому процессу на разных уровнях несколькими способами: реагирование на внешнее давление и требование с использованием любых доступных ресурсов и ограничений; действительное использование ИТ для изменения структуры, ролей и возможностей; переосмысление профессии и необходимость клиентоориентированности. Более того, цифровые инновации в организации во многом зависят от изменения способа выполнения работы и создания цифровых рабочих мест, где улучшается опыт сотрудников.

J. Reis и другие разделили цифровую трансформацию на три аспекта: технологические: использование новых технологий; организационные: создание или изменение бизнес-моделей; социальные: влияние на жизнь человека [9].

Цифровая трансформация в образовании выходит за рамки простой интеграции технологий и представляет собой всеобъемлющий сдвиг в педагогических подходах, административных процессах и всей образовательной экосистеме.

В основе цифровой трансформации высшего образования лежит интеграция технологий в учебные программы. Традиционная модель с мелом и доской превращается в опыт, обогащенный цифровыми технологиями, где студенты участвуют в иммерсивном (погружении) моделировании, виртуальных лабораториях и реальном применении теоретических концепций, когда можно не только усвоить теоретические знания, но и развить практические навыки, соответствующие требованиям современных отраслей. Темпы трансформации высшего образования не поспевают за общими изменениями во всех других аспектах жизни общества.

В научных трудах А. Kirschner обязательным условием трансформации является открытость к изменениям [10].

Y. Al-Ohali и другие в качестве основных проблем, препятствующих внедрению технологий, определили нехватку ресурсов, отсутствие соответствующих навыков у преподавателей, различие поколений между студентами (носителями цифровых технологий) и преподавателями (внедряющими ИКТ) [11]. Представители новых поколений, родившиеся и выросшие в цифровой среде, характеризуются различными потребностями и точками зрения, которые ранее никогда не наблюдались. Характеристика современных студентов — «цифровых аборигенов», иначе говоря, молодых людей, которые родились или выросли в эпоху цифровых технологий, активно использующих их в своей повседневной жизни, обладающих интуитивным пониманием цифровых устройств, Интернета, социальных сетей и других технологий, ожидающих интерактивного и увлекательного обучения, является предметом широкой научной дискуссии. «Цифровые аборигены» более компетентны в использовании технологий, предпочитают интерактивные платформы пассивному потреблению информации, рассматривают визуальную информацию лучше, чем печатный текст и склонны к плагиату в большей степени из-за доступности копирования и вставки.

В отличие от «цифровых иммигрантов», которые внедряются в цифровой мир после определенного возраста, «цифровые аборигены» требуют иных методов преподавания и содержания учебных программ. Следовательно, традиционные методы обучения на основе учебников уже не так эффективны для этого поколения, что требует перехода к цифровым и интерактивным инструментам обучения. Преподавателям приходится решать вопросы о том, как эффективно использовать технологии для улучшения результатов обучения, поощрения критического мышления и развития творчества.

Эффективность цифровой трансформации, во многом зависящей от владения преподавателями навыками использования новейших технологий, имеет проблему — отсутствие комплексных программ подготовки педагогов. Большая часть преподавателей, к сожалению, не имеют специальной

подготовки для интеграции цифровых инструментов в свою педагогическую деятельность. Преодоление такого цифрового разрыва требует значительных инвестиций в программы профессионального развития, которые дадут преподавательскому составу навыки и уверенность, необходимые для навигации в цифровом мире. Развитие цифровых компетенций среди преподавателей является одним из ключевых аспектов успешной цифровой трансформации, поскольку они играют важную роль в применении и использовании цифровых технологий в образовании.

G. Rodríguez-Abitia и другие исследователи предложили систему оценки уровня цифровой зрелости в университетах, основанную на их способности обеспечить соответствующую ИТ-инфраструктуру (сетевое подключение, вычислительные устройства в лабораториях), применять технологии в процессе обучения (открытые образовательные ресурсы, интерактивные занятия, искусственный интеллект и робототехника, 3D-платформы), предоставлять платформы для сотрудничества и организационные платформы для интеграции процессов и людей (системы рабочих процессов, образовательные социальные сети, управление обучением) [12].

Следующим важным ключевым аспектом в цифровой трансформации системы высшего образования является акцент на привитие четкого понимания кибергигиены и этических норм. Как известно, по мере расширения цифрового ландшафта важность образования в области кибербезопасности и цифровой этики невозможно переоценить. Студентов обучают защите цифровых активов, пониманию проблем конфиденциальности и решению этических проблем, связанных с новыми технологиями.

Ряд исследователей, отмечая сложность процесса трансформации образования, выделяют *7 ключевых факторов*, которые играют важную роль в цифровой трансформации системы высшего образования.

#### *Технологическая инфраструктура*

В основе цифровой трансформации образования лежит фундамент надежной технологической инфраструктуры. Высокоскоростной Интернет, надежное сетевое подключение, современное оборудование и программное обеспечение являются необходимыми предпосылками для плавной интеграции цифровых инструментов в среду обучения. Этот фактор не только обеспечивает доступность для всех заинтересованных сторон, но и создает основу для динамичной и взаимосвязанной образовательной экосистемы. Сегодня университеты и другие подобные учреждения занимаются разработкой и внедрением технологической коммуникационной инфраструктуры, которая предоставляет им соответствующие каналы для общения со своей аудиторией. Очевидно, что развитие онлайн коммуникационных технологий меняет академическую среду и способствует цифровой трансформации в высших учебных заведениях.

Как отмечалось ранее, J. Reis и другие разделили значение цифровой трансформации на три категории: технологическую, организационную и социальную [9]. Технологическая точка зрения относится к использованию новых технологий, таких как встроенные устройства и социальные сети, которые присутствуют в повседневной жизни студентов и могут быть эффективным инструментом поддержки общения со сверстниками и преподавателями. A. Vozanta рассматривает использование социальных сетей как инструмент улучшения взаимодействия между преподавателем и студентом, между сверстниками, что может оказать положительное влияние на совместное обучение [13]. Полученные результаты по поощрению внедрения и использования социальных сетей в виртуальной среде обучения, безусловно, дают неоценимый опыт преподавателям.

Технологическая инфраструктура, включая аппаратное обеспечение, программное обеспечение и сетевые возможности, составляет основу цифровой трансформации. Организации должны уделять приоритетное внимание разработке и поддержанию надежной ИТ-инфраструктуры, которая может легко интегрировать новые технологии, например, интеграцию искусственного интеллекта, анализа данных, облачных вычислений и новых технологий, которые позволяют повышать эффективность, гибкость и инновации в деятельности. Быстрое распространение технологий искусственного интеллекта в ближайшие годы может оказать заметное влияние на изменение содержания образования и привести к появлению качественно новых цифровых образовательных материалов и инструментов.

Применение искусственного интеллекта в образовании в последние годы является предметом научных исследований. Разработки включают вопросы искусственного интеллекта, а также исследования в области психологии, нейробиологии, лингвистики, социологии и антропологии для создания адаптивной среды обучения, которая является персонализированной, инклюзивной и эффективной.

### *Организационные факторы*

Внедрение цифровых технологий должно сопровождаться организационными преобразованиями для того, чтобы в полной мере воспользоваться их преимуществами. Успех цифровой трансформации внутри организации неразрывно связан с многогранным взаимодействием организационных факторов. Гибкие и адаптивные стратегии в сочетании с эффективным управлением данными гарантируют, что организация может быть устойчивой перед лицом цифровой эволюции. Цифровая трансформация требует стратегического распределения ресурсов, включая финансовые инвестиции, технологическую инфраструктуру и человеческий капитал. Адекватное распределение ресурсов является важнейшим фактором, определяющим масштаб и успех цифровых инициатив внутри организации. Финансовые вложения необходимы не только для приобретения передовых технологий, но и для комплексных программ обучения, повышения квалификации рабочей силы. Более того, цифровая трансформация приносит новые аспекты в роли и обязанности внутри организации. Четко определенные роли и обязанности необходимы для того, чтобы каждый член организации понимал свой вклад.

Цифровая трансформация процветает в культуре, которая ценит сотрудничество, открытое общение и командную работу. Культура сотрудничества ускоряет решение проблем и способствует инновациям.

### *Фактор организационной культуры*

Концепция культуры включает в себя как неявные элементы, такие как убеждения или нормы, так и явные элементы, такие как структуры или практики. По мнению T.G. Cummings, & C.G. Worley, базовые предположения составляют суть культуры и представляют собой лежащую в основе систему убеждений в отношении поведения, отношений и реальности. Базовые предположения проявляются в ценностях, которые сами становятся очевидными в видимых артефактах, таких как поведение, язык или технологии. Организационные ценности можно определить как общие убеждения членов организации о том, что считается желательным, то есть идеалы и нормы, которые влияют на действия членов, устанавливая ожидания и границы соответствующего поведения [14].

Динамичный процесс цифровой трансформации требует от организаций адаптируемости и гибкости перед технологическим прогрессом. Культура, в которой ценится адаптивность, побуждает сотрудников принимать изменения, менять стратегии, когда это необходимо, и приобретать новые навыки, чтобы оставаться актуальными.

Организационная культура зависит от людей, процессов и технологий. Цифровой век прямо или косвенно влияет на наши организационные структуры и вынуждает нас адаптироваться с течением времени. Однако быстрое изменение культуры никогда не бывает простым и иногда может оказать негативное влияние на доверие сотрудников, производительность и развитие внутренней корпоративной политики. Сопrotивление переменам является серьезной культурной проблемой, которая может препятствовать усилиям по цифровой трансформации. Это сопротивление может быть вызвано страхом перед неизвестным, опасениями по поводу безопасности работы или нежеланием отклоняться от привычного распорядка дня. Согласно B. Dash и другим, изучение организационного поведения фокусируется на том, как люди, группы и структуры внутри организации взаимодействуют друг с другом и как эти взаимодействия влияют на функционирование организации [15]. Это междисциплинарная область, которая использует идеи и теории менеджмента, психологии и социологии для понимания и объяснения того, как люди ведут себя на рабочем месте. Он отражает общие ценности, убеждения, этику, общение и нормы, которые характеризуют организацию и ее цели.

Также существенен страх перед технологиями, который представляет собой культурный фактор, который может проявляться в нежелании использовать цифровые инструменты и решения. Этот страх может корениться в непонимании, опасениях по поводу увольнения или дискомфорта из-за воспринимаемой сложности новых технологий. Чтобы преодолеть это препятствие, организациям необходимо развивать культуру, которая демистифицирует технологии, способствует цифровой грамотности и предоставляет возможности непрерывного обучения.

S.J. Берман говорит о том, что организационная культура также рассматривает моральное поведение внутри организаций и социальную ответственность компании. В современном деловом мире моральное поведение и социальная ответственность становятся все более значимыми [16]. Организационное поведение направлено на повышение эффективности и производительности организации путем понимания и контроля поведения сотрудников и динамики рабочего места.

### *Стратегический фактор*

В основе стратегических факторов цифровой трансформации лежит формулирование четкой и всеобъемлющей цифровой стратегии. Эта стратегия служит направляющей основой, формулирующей видение организации цифровой трансформации и обрисовывающей шаги для ее достижения. Хорошо продуманная цифровая стратегия включает в себя различные аспекты, включая определение цифровых целей, ключевых показателей эффективности и понимание необходимых ресурсов. Стратегический подход, основанный на гибкости, позволяет организации адаптировать свою стратегию в ответ на меняющиеся обстоятельства, технологические достижения или изменения в конкурентной среде.

Стратегическая дорожная карта служит навигационным руководством на пути цифровой трансформации. В нем изложена последовательность шагов и ключевых мероприятий, необходимых для реализации поставленных целей. Согласно Zaoui & Souissi [17], хорошо структурированная Дорожная карта определяет сроки реализации, устанавливает реалистичные ожидания и позволяет вносить коррективы в зависимости от меняющихся обстоятельств.

Стратегические факторы цифровой трансформации формируют основу, на которой строятся успешные и устойчивые изменения.

### *Факторы кибербезопасности*

Распространение информационных технологий в различных аспектах организации сделало управление информационной безопасностью жизненно важной частью задач лидеров. Эмпирические и концептуальные исследования последних лет показывают, что растущее использование информации и зависимость от информационных систем для поддержки бизнес-процессов и операций большинства организаций повысили важность комплексного управления информационной безопасностью. А.Л. Burns утверждает, что многие организации сейчас полагаются на информацию для достижения своих целей [18]. Поскольку эффективное использование информации зависит от возможностей сотрудников, организационной структуры, IT-инфраструктуры, а также законов и нормативных актов, управление информационной безопасностью представляет собой сложную социотехническую проблему.

Управление данными включает в себя стратегическое использование информации для принятия обоснованных решений и инноваций. Между тем безопасность данных является важнейшим императивом, защищающим конфиденциальную информацию от киберугроз и несанкционированного доступа. Гарантия конфиденциальности, уважение прав пользователей и нормативной базы добавляют еще один уровень значимости.

М. Voban и другие утверждают, что проблемы информационной безопасности в ходе цифровой трансформации должны побуждать организации развивать способность обеспечивать адекватный уровень безопасности [19]. Организациям также необходимо поддерживать надежную инфраструктуру, принимая заранее определенные меры для прогнозирования и устранения нарушений информационной безопасности.

Организации, которые отдают приоритет надежным данным и мерам безопасности, укрепляют свои основы, не только обеспечивая целостность своих цифровых инициатив, но и укрепляя доверие между заинтересованными сторонами в эпоху, когда защита данных является синонимом организационной ответственности и надежности.

### *Финансовый фактор*

Эффективное финансовое управление включает в себя стратегические соображения, такие как составление бюджета, распределение ресурсов, расчет рентабельности инвестиций и общую экономическую эффективность цифровых инициатив. М. Voemer, Н. Mahin подмечают, что финансовый рынок сталкивается с радикальными инновациями из-за быстрого улучшения технических возможностей и каналов доставки [20]. Бюджетирование является основой финансового планирования цифровой трансформации. Организации должны тщательно распределять финансовые ресурсы на различные цифровые инициативы, обеспечивая стратегическое распределение средств в соответствии с приоритетами и последствиями. Четкие бюджетные рекомендации помогают предотвратить перерасход, согласовать финансовые цели с цифровыми задачами и поддерживать финансовую дисциплину на протяжении всего пути трансформации. В. Keller считает, что новые технологии, такие как искусственный интеллект, робо-консультирование и анализ больших данных, открывают компаниям новые возможности для поддержки существующих бизнес-процессов и клиентов [21]. Они совершенствуют и создают новые финансовые услуги, чтобы лучше удовлетворять меняющиеся требования клиентов.

### *Партнерство и экосистемные факторы*

Партнерские отношения предоставляют организациям доступ к внешнему опыту, что часто является катализатором ускоренной цифровой трансформации. Сотрудничество с технологическими экспертами, лидерами отрасли или инновационными стартапами позволяет организациям использовать специализированные знания, получать идеи и перспективы, которые могут быть недоступны внутри компании.

Взаимосвязь партнерства и экосистем облегчает обмен идеями, передовым опытом и даже совместное создание решений, что ведет к более надежному и динамичному пути цифровой трансформации. Такое сотрудничество становится незаменимым фактором успеха цифровой трансформации и движущей силой, продвигающей организации к трансформационному совершенству и устойчивому росту в эпоху цифровых технологий.

### *Заключение*

Таким образом, цифровизация и цифровая трансформация вызывают растущий интерес практически во всех сферах жизни. Цифровая трансформация — это не только технологический шифт; он включает в себя целостное переосмысление того, как работают организации. Полное понимание предполагает признание взаимосвязи различных факторов, таких как технологическая инфраструктура, организационные факторы, факторы культурой организации, стратегический фактор, фактор кибербезопасности, финансовый фактор и партнерство и экосистемные факторы.

Освоение технологических достижений является основополагающим аспектом цифровой трансформации. Это предполагает внедрение передовых технологий, оптимизацию ИТ-инфраструктуры и обеспечение безопасности данных.

Преодоление сложностей цифровой трансформации требует целостного понимания и активного управления множеством факторов. Успешный подход предполагает интеграцию технических достижений с акцентом на человеческий фактор, развитие лидерского видения, обеспечение гибкости, содействие сотрудничеству и расстановку приоритетов в управлении данными.

Таким образом, цифровая трансформация в системе высшего образования оказывает глубокое воздействие на учебный процесс, административные функции и взаимодействие участников образовательного процесса. Следует подчеркнуть, что цифровая трансформация в системе высшего образования требует комплексного подхода и требует рассмотрения не менее важных аспектов, таких как онлайн образование и гибридные форматы обучения, которые становятся все более популярными; внедрение таких технологий, как виртуальная реальность, искусственный интеллект и адаптивные образовательные платформы, помогающих улучшить эффективность обучения, создавать персонализированные учебные материалы; использование систем управления обучением и аналитики данных, позволяющих университетам собирать и анализировать информацию о студентах, учебных показателях и результативности программ обучения для оптимизации учебного процесса; использование цифровых библиотек и онлайн-ресурсов, предоставляющих доступ к актуальным исследованиям, журналам и материалам для учебы и научной работы; возможности социальных сетей, онлайн-форумов и платформ для совместной работы между студентами и преподавателями. Немаловажным является и то, что цифровая трансформация позволяет создавать гибкие образовательные планы и персонализированные подходы к обучению, учитывая индивидуальные потребности и интересы студентов.

Цифровая трансформация кардинально меняет облик высшего образования, делая его более доступным, эффективным и персонализированным.

*Статья подготовлена в рамках научного проекта ИРН АР19678460 «Интенсификация научно-профессиональной языковой подготовки специалистов технического профиля в условиях цифровой трансформации образования» по грантовому финансированию Комитета науки Министерства науки и высшего образования Республики Казахстан.*

### Список литературы

- 1 Brynjolfsson E. The productivity paradox of information technology / E. Brynjolfsson // Communications of the ACM. — 1993. — No 36. — P. 66–77. <http://dx.doi.org/10.1145/163298.163309>

- 2 Zachman J.A. A Framework for Information Systems Architecture / J.A. Zachman // *IBM Systems Journal*. — 1987. — No 26. — P. 276–292. <http://dx.doi.org/10.1147/sj.263.0276>.
- 3 Верховский Н.С. Цифровая трансформация — это новая революция, которая изменит все сферы жизнедеятельности / Н.С. Верховский // М.: Моск. шк. менеджмента «Сколково», 2018. — [Электронный ресурс]. — Режим доступа: <http://trends.skolkovo.ru/2018/04>.
- 4 Об утверждении Концепции цифровой трансформации, развития отрасли информационно-коммуникационных технологий и кибербезопасности на 2023–2029 годы. Постановление Правительства Республики Казахстан от 28 марта 2023 года № 269. — [Электронный ресурс]. — Режим доступа: <https://adilet.zan.kz/rus/docs/P2300000269>
- 5 Дуламбаева Р.Т. Цифровая трансформация: ретроспектива и развитие информационно-коммуникационных технологий в Казахстане / Р.Т. Дуламбаева, М.Б. Жумашева // *Вестн. Университета «Туран»*. — 2021. — № 3. — С. 124–132. <https://doi.org/10.46914/1562-2959-2021-1-3-124-132>
- 6 Омар А.Д. Цифровая трансформация Республики Казахстан: проблемы человеческого капитала / А.Д. Омар, Е.Ж. Шильдибеков // *Вестн. Казахстан.-Британ. техн. ун-та*. — 2019. — № 16(3). — С. 383–387. <https://vestnik.kbtu.edu.kz/jour/article/view/315/330>
- 7 Osmundsen K. Digital Transformation: Drivers, Success Factors, and Implications [Electronic resource] / K. Osmundsen, J. Iden; B. Bygstad // *In Proceedings of the MCIS 2018 Proceedings, Corfu, Greece*. — 2018. — P. 37. — Access mode: <https://aisel.aisnet.org/mcis2018/37>
- 8 Rueckel D. An Updates Framework of Factors Enabling Digital Transformation / D. Rueckel, M. Muehlburger, S. Koch // *Pacific Asia Journal of the Association for Information Systems*. — 2019. — No 12(4). — P. 1–26. <https://doi.org/10.17705/1pais.12401>
- 9 Reis J. Digital transformation: A literature review and guidelines for future research. *Trends and Advances in Information Systems and Technologies* / J. Reis, M. Amorim, N. Melão, P. Matos; In: Rocha, Á., Adeli, H., Reis, L.P., Costanzo, S. (Eds) // *WorldCIST'18 2018. Advances in Intelligent Systems and Computing*. — 2018. — P. 745. — Springer, Cham. [https://doi.org/10.1007/978-3-319-77703-0\\_41](https://doi.org/10.1007/978-3-319-77703-0_41)
- 10 Kirschner A. Innovations in Higher Education? [Electronic resource] / A. Kirschner. — 2012. — Access mode: [https://kirschner.org/wp-content/uploads/2009/02/Innovation-in-Higher-Education\\_20121.pdf](https://kirschner.org/wp-content/uploads/2009/02/Innovation-in-Higher-Education_20121.pdf).
- 11 Al-Ohali Y. Human factors in digital transformation of education / Y. Al-Ohali, M. Alhojailan, N. Palavitsinis, J. Najjar, A. Koutoumanos, A. AlSuhaybani // *Lessons learned from the future gate at Saudi*. — 2019. — P. 52–64. [http://dx.doi.org/10.1007/978-3-030-20135-7\\_5](http://dx.doi.org/10.1007/978-3-030-20135-7_5).
- 12 Rodríguez-Abitia G. Digital Gap in Universities and Challenges for Quality Education: A Diagnostic Study in Mexico and Spain [Electronic resource] / G. Rodríguez-Abitia, S. Martínez-Pérez, M.S. Ramírez-Montoya, E. López-Caudana. — Access mode: <https://doi.org/10.3390/su12219069>
- 13 Bozanta A. The Effects of Social Media Use on Collaborative Learning: a Case of Turkey / A. Bozanta // *Turkish Online Distance Education*, January. — P. 96–111. <http://dx.doi.org/10.17718/tojde.285719>
- 14 Cummings T.G. Organization development and change [Electronic resource] / T.G. Cummings, C.G. Worley // *Cengage learning*. — 2014. — Access mode: <https://www.mcs.gov.kh/wp-content/uploads/2017/07/Organization-Development-and-Change.pdf>.
- 15 Dash B. Ethical Examination of Coca-Cola India. — A Case Study [Electronic resource] / B. Dash, T. Swanson, D. Hundley. — Access mode: <https://ssrn.com/abstract=4322099>. — 2014. — December 5. <http://dx.doi.org/10.2139/ssrn.4322099>.
- 16 Berman S.J. Digital transformation: opportunities to create new business models / S.J. Berman // *Strategy & leadership*. — 2012. — Vol. 40. — No 2. — P. 16–24. <https://doi.org/10.1108/10878571211209314>
- 17 Zaoui Fadwa. Roadmap for digital transformation: A literature review [Electronic resource] / Fadwa Zaoui, Nissrine Souissi // *The 7th International Conference on Emergent-networks, Communication and Mobility*. — 2020. — 621–628. — Access mode: <http://dx.doi.org/10.1016/j.procs.2020.07.090>.
- 18 Burn A.J. Security organizing: A framework for organizational information security mindfulness / A.J. Burn // *ACM Database: The Database for Advances in Information Systems*. — P. 14–27. <http://dx.doi.org/10.1145/3371041.3371044>
- 19 Boban M. Internet of things, legal and regulatory framework in digital transformation from smart to intelligent cities / M. Boban, M. Weber. — 2018. <http://dx.doi.org/10.23919/MIPRO.2018.8400245>.
- 20 Böemer M. Why fintechs cooperate with banks—Evidence from Germany [Electronic resource] / M. Böemer, H. Maxin // *Z. Ges. Versicherungswiss.* — 2018. — Access mode: <https://link.springer.com/article/10.1007/s12297-018-0421-6>
- 21 Keller B. Big data and insurance: implications for innovation, competition and privacy [Electronic resource] / B. Keller. — 2018. — Access mode: [https://www.genevaassociation.org/sites/default/files/research-topics-document-type/pdf\\_public/big\\_data\\_and\\_insurance\\_-\\_implications\\_for\\_innovation\\_competition\\_and\\_privacy.pdf](https://www.genevaassociation.org/sites/default/files/research-topics-document-type/pdf_public/big_data_and_insurance_-_implications_for_innovation_competition_and_privacy.pdf)

Д.Д. Джантасова, Ж.А. Азимбаева, В.В. Бритвина

## Білім берудегі сандық трансформацияның негізгі аспектілерін талдау

Мемлекет пен жұмыс берушілердің техникалық жоғары оқу орындарының түлектеріне қойылатын заманауи талаптары инженерлердің бәсекеге қабілеттілігі мәселелерін айқындайды, олар тек кәсіби құзыретті және сындарлы мамандар болып қана қоймай, сонымен қатар сандық контексте ғылыми-техникалық коммуникация дағдыларын меңгеруі тиіс. Жаһандану және цифрландыруға жылдам ауысу инженерлік жоғары оқу орнының стратегияларын қайта құруға және бәсекеге қабілетті болып қалуға ітермелейтін факторлардың бірі. Тілдік білім беруде сандық революция трансформация дәуірін бастап, білім алу және қолдану тәсілін қайта айқындады. Озық технологиялардың оқыту тәжірибесімен бірігуінде дәстүрлі әдістер сандық инновациялар арқылы түрленетін динамикалық жағдай туғызып, сандық трансформация қарапайым технология интеграциясынан асып түсуі педагогикалық тәсілдерді қайта қарауды талап етеді. Мақаланың мақсаты тілдік білім берудегі сандық трансформацияға ықпал ететін факторларды қарастыру. Зерттеудің ғылыми жаңалығы сандық шындық жағдайында тілдік білім беру саласындағы техникалық мамандарды ғылыми және кәсіби даярлау мәселесінің өзектілігі. Ғылыми ақпаратты сандық тұтынудың жоғары деңгейімен жаңа форматтағы мамандарды даярлауда сандық трансформацияның анықталған факторларын пайдаланудың практикалық маңыздылығы байқалады.

*Кілт сөздер:* жоғары білім, факторлар, цифрлық трансформация, цифрлық технологиялар, цифрлық құралдар, шетелдік тәжірибе.

D. Dzhantasova, Zh. Azimbayeva, V. Britvina

## Analysis of key aspects of digital transformation of the higher education system

Modern requirements on the part of the state, employers to the graduates of technical universities bring to the forefront the issues of competitiveness of engineers, who should be not only professionally competent and constructive specialists, but also possess the skills of scientific and technical communication in the digital context. Globalization and the rapid transition to digitalization are some of the factors driving technical universities to redesign their strategies and remain competitive. In the field of language education, the digital revolution has marked an era of transformation, redefining the ways in which knowledge is acquired and applied. The convergence of advanced technologies with pedagogical practices has created a dynamic situation in which traditional methods are transformed by digital innovations. Digital transformation goes beyond the mere integration of technologies; it requires pedagogical approaches to be rethought. The purpose of the article is to consider the factors leading to digital transformation in language education. The scientific novelty of the study lies in the actualization of the problem of technical specialists' scientific and professional training in the field of language education in the context of digital reality.

*Keywords:* higher education, factors, digital transformation, digital technologies, digital tools, foreign experience.

### References

- 1 Brynjolfsson, E. (1993). The productivity paradox of information technology. *Communications of the ACM*, 36, 66–77. <http://dx.doi.org/10.1145/163298.163309>.
- 2 Zachman, J.A. (1987). A Framework for Information Systems Architecture. *IBM Systems Journal*, 26, 276–292. <http://dx.doi.org/10.1147/sj.263.0276>.
- 3 Verhovskij, N.S. (2018). Tsifrovaia transformatsiia — eto novaia revoliutsiia, kotoraiia izmenit vse sfery zhiznedeiatelnosti [Digital transformation is a new revolution that will change all spheres of life]. *Moskovskaia shkola menedzhmenta «Skolkovo» — Moscow School of Management “Skolkovo”*. Retrieved from <http://trends.skolkovo.ru/2018/04> [in Russian].
- 4 (2023). *Ob utverzhenii Kontseptsii tsifrovoi transformatsii, razvitiia otrasli informatsionno-kommunikatsionnykh tekhnologii i kiberbezopasnosti na 2023–2029 gody. Postanovlenie Pravitelstva Respubliki Kazakhstan ot 28 marta 2023 goda No. 269 [On approval of the Concept of Digital Transformation, development of the information and communication technologies and Cybersecurity industry for 2023–2029. Resolution of the Government of the Republic of Kazakhstan dated March 28, 2023 No. 269]*. Retrieved from <https://adilet.zan.kz/rus/docs/P2300000269> [in Russian].
- 5 Dulambaeva, R.T., & Zhumasheva, M.B. (2021). Tsifrovaia transformatsiia: retrospektiva i razvitie informatsionno-kommunikatsionnykh tekhnologii v Kazahstane [Digital transformation: a retrospective and the development of information and communication technologies in Kazakhstan]. *Vestnik Universiteta «Turan» — Bulletin of the Turan University*, 3, 124–132. <https://doi.org/10.46914/1562-2959-2021-1-3-124-132> [in Russian].

- 6 Omar, A.D., & Shildibekov, E.Zh. (2019). Tsifrovaia transformatsiia Respubliki Kazakhstan: problemy chelovecheskogo kapitala [Digital transformation of the Republic of Kazakhstan: problems of human capital]. *Vestnik Kazakhstansko-Britanskogo tekhnicheskogo universiteta — Bulletin of the Kazakh-British Technical University*, 16(3), 383–387. <https://vestnik.kbtu.edu.kz/jour/article/view/315/330> [in Russian].
- 7 Osmundsen, K., Iden, J., & Bygstad, B. (2018). Digital Transformation: Drivers, Success Factors, and Implications. In *Proceedings of the MCIS 2018 Proceedings*, 37. Corfu, Greece. Retrieved from <https://aisel.aisnet.org/mcis2018/37>.
- 8 Muehlburger, M., Rueckel, D., & Koch, S.A. (2019). Framework of Factors Enabling Digital Transformation. *Pacific Asia Journal of the Association for Information Systems*, 12(4), 1–26. <https://doi.org/10.17705/1pais.12401>
- 9 Reis, J., Amorim, M., Melão, N., & Matos, P. (2018). Digital transformation: A literature review and guidelines for future research. Trends and Advances in Information Systems and Technologies. In: Rocha, Á., Adeli, H., Reis, L.P., Costanzo, S. (Eds). *WorldCIST'18 2018. Advances in Intelligent Systems and Computing*, 745. Springer, Cham. [https://doi.org/10.1007/978-3-319-77703-0\\_41](https://doi.org/10.1007/978-3-319-77703-0_41).
- 10 Kirschner, A. (2012). *Innovations in Higher Education*. Retrieved from [https://kirschner.org/wp-content/uploads/2009/02/Innovation-in-Higher-Education\\_20121.pdf](https://kirschner.org/wp-content/uploads/2009/02/Innovation-in-Higher-Education_20121.pdf).
- 11 Al-Ohali, Y., Alhojailan, M., Palavitsinis, N., Najjar, J., Koutoumanos, A., & AlSuhailani, A. (2019). Human factors in digital transformation of education. *Lessons learned from the future gate at Saudi*, 52–64. [http://dx.doi.org/10.1007/978-3-030-20135-7\\_5](http://dx.doi.org/10.1007/978-3-030-20135-7_5).
- 12 Rodríguez-Abitia, G., Martínez-Pérez, S., Ramírez-Montoya, M.S., & López-Caudana, E. Digital Gap in Universities and Challenges for Quality Education: A Diagnostic Study in Mexico and Spain. <https://doi.org/10.3390/su12219069>.
- 13 Bozanta, A. The Effects of Social Media Use on Collaborative Learning: a Case of Turkey. *Turkish Online Distance Education, January*, 96–111. <http://dx.doi.org/10.17718/tojde.285719>.
- 14 Cummings, T.G., & Worley, C.G. (2014). Organization development and change. Cengage learning. Retrieved from <https://www.mcs.gov.kh/wp-content/uploads/2017/07/Organization-Development-and-Change.pdf>.
- 15 Dash, B., Swanson, T., & Hundley, D. (2014). Ethical Examination of Coca-Cola India. *A Case Study*. December 5. Retrieved from <https://ssrn.com/abstract=4322099>. <http://dx.doi.org/10.2139/ssrn.4322099>.
- 16 Berman, S.J. (2012). Digital transformation: opportunities to create new business models. *Strategy & leadership*, 40(2), 16–24. <https://doi.org/10.1108/10878571211209314>.
- 17 Zaoui, Fadwa, & Souissi, Nissrine (2020). Roadmap for digital transformation: A literature review. *The 7th International Conference on Emergent-networks, Communication and Mobility*, 621–628. <http://dx.doi.org/10.1016/j.procs.2020.07.090>.
- 18 Burn, A.J. Security organizing: A framework for organizational information security mindfulness. *ACM Database: The Database for Advances in Information Systems*. 14–27. <http://dx.doi.org/10.1145/3371041.3371044>.
- 19 Boban, M. (2018). Internet of things, legal and regulatory framework in digital transformation from smart to intelligent cities. <http://dx.doi.org/10.23919/MIPRO.2018.8400245>.
- 20 Boemer, M., & Maxin, H. (2018). Why fintechs cooperate with banks—Evidence from Germany. *Z. Ges. Versicherungswiss.* Retrieved from <https://link.springer.com/article/10.1007/s12297-018-0421-6>. <https://doi.org/10.1007/s12297-018-0421-6>
- 21 Keller, B. (2018). Big data and insurance: implications for innovation, competition and privacy. Retrieved from [https://www.genevaassociation.org/sites/default/files/research-topics-document-type/pdf\\_public/big\\_data\\_and\\_insurance\\_implications\\_for\\_innovation\\_competition\\_and\\_privacy.pdf](https://www.genevaassociation.org/sites/default/files/research-topics-document-type/pdf_public/big_data_and_insurance_implications_for_innovation_competition_and_privacy.pdf)

### Information about the authors

**Dzhantasova, D.D.** — Head of the Department of Foreign Languages, NPJSC “Abylkas Saginov Karaganda Technical University”, PhD in pedagogical sciences, Associate Professor, Karaganda, Kazakhstan; ORCID ID: <https://orcid.org/0000-0003-2595-3249>; E-mail: [d.dzhantasova@kstu.kz](mailto:d.dzhantasova@kstu.kz);

**Azimbayeva, Zh.A.** — Head of the Department of Russian Language and Culture, NPJSC «Abylkas Saginov Karaganda Technical University», Senior lecturer, Karaganda, Kazakhstan; candidate of the Department of Pedagogy of Omsk State Pedagogical University, Omsk, Russia; ORCID ID: <https://orcid.org/0000-0002-9247-1138>; E-mail: [azimbayeva@yandex.ru](mailto:azimbayeva@yandex.ru);

**Britvina, V.V.** — Associate Professor of the Department of Infocognitive Technologies at Moscow Polytechnic University, Candidate of pedagogical sciences, Moscow, Russia; ORCID ID: <https://orcid.org/0000-0001-6528-6845>; E-mail: [Saatur2015@mail.ru](mailto:Saatur2015@mail.ru)

Ж.Ш. Эден<sup>1\*</sup>, С.К. Сансызбаева<sup>1</sup>, А.К. Китибаева<sup>2</sup>

<sup>1</sup>Казахский национальный университет имени аль-Фараби, Алматы, Казахстан;

<sup>2</sup>Карагандинский университет имени академика Е.А.Букетова, Караганда, Казахстан

(\*Корреспондирующий автор. E-mail: iserv.iserv@mail.ru)

<sup>1</sup>ORCID: 0000-0003-0289-6288, <sup>2</sup>ORCID: 0000-0003-3741-2589, <sup>3</sup>ORCID: 0000-0002-0913-5142

## Современная образовательная система Казахстана: оценка методов и подходов к обучению русскому языку как второму в билингвальном контексте

Статья посвящена анализу методов и подходов к обучению русскому языку как второму в билингвальном контексте казахстанской образовательной системы. В ней речь идет о мало изученной проблеме межкультурных аспектов и педагогических стратегий, применяемых в процессе обучения русскому языку в Казахстане. Фокус исследования направлен на выявление эффективности применяемых педагогических стратегий и их соответствия многообразию культурных контекстов в Казахстане. Цель работы заключается в том, чтобы на основании привлеченного для исследования материала дать оценку эффективности существующих методик и выявить наиболее результативные подходы в преподавании русского языка. Предлагаемое в статье исследование базируется на комбинированном методологическом подходе, интегрирующем качественные и количественные методы изучения материала, что позволяет авторам не только выявить общие тенденции, но и обнаружить индивидуальные особенности опыта и восприятия участников. Результаты проведенного исследования призваны способствовать оптимизации процесса обучения русскому языку в Казахстане и укреплению межкультурного диалога, приобретающего первостепенное значение в современном мире, а также результаты исследования могут быть использованы для улучшения практики преподавания русского языка как второго, а также для адаптации методик к специфике билингвальной среды. Практическая значимость работы заключается в использовании результатов исследования, вносящих свой вклад в теорию и практику преподавания русского языка как второго, подчеркивая при этом значимость адаптации методик к специфике мультикультурной образовательной среды.

*Ключевые слова:* русский язык как второй, межкультурный аспект, педагогические стратегии, казахстанская образовательная система, билингвальный контекст, методы, подходы, межнациональное общение.

### Введение

В современную эпоху глобализации и активного мультикультурного обмена между народами, вопрос изучения языков, в частности русского, приобретает особую актуальность в Республике Казахстан. Актуальность данного исследования обусловлена ролью русского языка в современном мире. Русский язык, будучи языком межнационального общения в советский период, и сегодня является средством межкультурного и межэтнического общения в постсоветском пространстве, занимая ключевую позицию в образовательном, культурном и социальном контекстах стран. Несмотря на его роль и значимость в решении вопросов межкультурного развития наших государств, процесс освоения русского языка как иностранного сталкивается с рядом препятствий, обусловленных культурным и лингвистическим многообразием обучающихся.

Данное исследование должно привлечь к себе внимание направленностью на усовершенствование методик обучения русскому языку в Казахстане с учетом уникальности межкультурной естественной среды и образовательных потребностей мультикультурного сообщества. Объектом предлагаемого анализа явились сложившиеся межкультурные аспекты и используемые педагогические стратегии. Основной задачей данной работы является анализ и оценка применяемых методов и подходов к преподаванию русского как иностранного в рамках казахстанской образовательной системы с целью выявления наиболее результативных практик, способствующих межъязыковой и межкультурной интеграции и коммуникации.

Для полного достижения заявленных целей нами были поставлены конкретные задачи:

- изучить и проанализировать актуальную литературу, посвященную методикам обучения русскому языку в условиях мультикультурного общества;

- оценить педагогическую эффективность используемых стратегий и методов в образовательных учреждениях Казахстана;
- выявить основные аспекты, определяющие успешное освоение русского языка в мультикультурной среде;
- разработать предложения по совершенствованию образовательного процесса, формирующего межкультурную и межъязыковую компетенцию, исходя из анализа межкультурных и педагогических факторов.

Значение актуальности данного исследования для теории и практики образовательного процесса обусловлено стремлением к оптимизации методов преподавания русского языка в Казахстане, что, в свою очередь, способствует глубокому межкультурному общению и повышению образовательного уровня в условиях мультикультурности. Результаты данной работы могут быть востребованы при разработке учебных программ и методических пособий, а также послужить фундаментом для будущих научных разработок в данной сфере.

Проведенный нами поиск и анализ имеющейся по данной теме литературы подчеркивают ключевое значение изучения мультикультурного образования и методик преподавания русского языка как иностранного в современном научном диалоге. Теоретическую основу современной лингвистики в вопросах разработки методов изучения языков, построенных на их культурной привязанности и роли в межкультурном пространстве, заложили основополагающие идеи таких ведущих учёных, как В.О. Гумбольдт [1], М.М. Бахтин [2] и К. Крамш [3].

В частности, следует отметить научные труды, сосредоточенные на адаптации педагогических стратегий для обучения русскому языку в условиях культурного разнообразия. К исследованиям такого рода относятся работы Е.Ю. Сидоровой [4] и Л.Г. Кузьминой [5], которые выделяют значимость гибких образовательных подходов и выработки эффективных методик, призванных учитывать уникальные культурные и языковые характеристики учеников для создания инклюзивной обучающей атмосферы, способствующей глубокому осмыслению изучаемого языка и культуры.

Исследование А.Е. Агамановой [6] не только объясняет предпочтительный выбор казахстанскими образовательными учреждениями коммуникативных методик, акцентирующих внимание на межкультурной коммуникации, но и указывает на проблемы в адаптации существующих учебных программ к мультикультурной среде, что, на наш взгляд, затрудняет достижение высокой эффективности обучения. Предложенная ею теория усвоения второго языка является сегодня надежным теоретико-методологической базой и основана на практической деятельности ученого в образовательной системе Казахстана.

Работы О.Н. Муратовой [7] и Е.О. Ивановой [8] вносят значительный вклад в изучение процессов межкультурной адаптации при изучении русского языка, выделяя особую роль культурно-ориентированных материалов и заданий в сокращении культурных барьеров и улучшении взаимопонимания между студентами различных культур.

В совокупности анализируемые научные материалы подчеркивают важность продолжения исследований по разработке и апробации новаторских методов и стратегий обучения русскому языку в мультикультурной обстановке Казахстана. Это направление представляется весьма актуальным для улучшения качества мультикультурного образования и способствует углублению межкультурного взаимодействия и сотрудничества.

В разделе методологии нашего исследования, посвященного изучению русского языка в Казахстане, мы уделяем особое внимание детализации методов, выбранных для достижения цели и задач нашего исследования. При этом особое внимание уделяется на билингвальную среду Казахстана, в которой наблюдаются языковой сдвиг и кодовое переключение в различных коммуникативных ситуациях обучающихся. Этот раздел описывает выборку, используемые инструменты исследования, процедуры, а также подходы к анализу собранных данных.

#### *Методы и материалы*

Предлагаемое исследование базируется на комбинированном методологическом подходе, интегрирующем качественные и количественные методы изучения материала. Этот гибридный подход позволяет нам не только выявить общие тенденции, но и обнаружить индивидуальные особенности опыта и восприятия участников.

В качестве количественных методов были использованы следующие:

1. Опросы и анкетирование: с целью сбора данных среди студентов и преподавателей были распространены составленные нами структурированные анкеты, позднее статистически обработанные для ответов на ключевые вопросы исследования. Выбранная категория обучающихся в большей степени находится в билингвальной среде и составляет большинство. Анкеты в количестве 250 единиц представляют собой предварительные данные, которые будут расширены и проанализированы.

2. Статистический анализ: для обработки собранных данных мы использовали программное обеспечение, например SPSS или Excel, что позволило провести дескриптивный анализ, t-тесты, анализ вариации (ANOVA) и корреляционный анализ.

Были применены такие качественные методы, как:

1. Глубинные интервью: проведение полуструктурированных или неструктурированных интервью с отдельными участниками исследования, что дало возможность глубже понять их личный опыт, взгляды и предложения по эффективности методик и стратегий обучения.

2. Контент-анализ: осуществление анализа учебных программ, методических материалов и других образовательных ресурсов на предмет соответствия межкультурным требованиям, а также их эффективности для обучения русскому языку.

3. Исследование случая (кейс-стади): детализированный анализ конкретных успешных примеров интеграции межкультурных аспектов в образовательный процесс, представивший ценные практические результаты.

#### *Триангуляция данных*

Для увеличения достоверности и валидности наших результатов нами применялась триангуляция данных путём сопоставления и анализа результатов, полученных разными методами. Подобный способ сбора данных позволил минимизировать субъективизм и повысить общую объективность наших выводов.

#### *Этические соображения*

Одним из приоритетов данной работы стало обеспечение этичности исследования. Нами была достигнута добровольность участников, получение их информированного согласия, анонимность и конфиденциальность их личных данных, честность и прозрачность результатов исследования.

Применение этой методологической рамки позволило комплексно подойти к анализу педагогических стратегий и методов обучения русскому языку в мультикультурном контексте Казахстана, что дало всестороннее понимание исследуемой проблемы и способствовало разработке обоснованных рекомендаций для улучшения образовательного процесса.

В рамках нашего исследования мы внимательно подошли к формированию выборки, включив в неё 200 студентов, обучающихся русскому языку в различных учебных заведениях Казахстана, а также привлекли 50 преподавателей данного предмета. Подбор участников осуществлялся на основе метода случайной выборки, при этом были учтены географическое положение и тип образовательного учреждения.

Для сбора информации были применены такие инструменты, как анкетирование, интервью и анализ учебных программ. Анкеты, предназначенные для студентов, содержали вопросы, связанные с их личным опытом изучения русского языка, предпочтениями в обучающих методиках и отношением к межкультурным аспектам образования. Преподавателям были предложены вопросы, касающиеся их подходов к преподаванию, оценки эффективности различных образовательных стратегий и констатации уровня межкультурной компетентности их учеников.

Сбор данных проводился в течение трех месяцев. Опросы студентов осуществлялись через онлайн платформу *GoogleForms*, а интервью с преподавателями проводились как очно, так и с использованием видеосвязи для обеспечения удобства и доступности участия.

Анализ собранных данных включал обработку количественной информации с помощью статистического пакета SPSS, в том числе были сделаны дескриптивный, корреляционный и анализ вариантности. Качественные данные, полученные из интервью, подвергались тематическому кодированию и анализировались на основе методов контент-анализа для выявления основных тенденций и закономерностей в отзывах участников.

Этические стандарты исследования были строго соблюдены: все участники были информированы о целях и процедурах проекта, а также об их праве на анонимность и защиту личных данных. Участие в исследовании было полностью добровольным, с предварительным согласием от всех участников.

Таким образом, можно констатировать уместность и эффективность применённой методологии, обеспечивающей всесторонний подход к анализу образовательных стратегий и методик преподавания русского языка как второго в мультикультурном контексте Казахстана, позволяя получить обоснованные и надёжные данные для дальнейшей диагностики и формулирования заключения.

### *Результаты и их обсуждение*

Результаты предлагаемого исследования на основе анализа количественных данных позволили выявить значительную тенденцию среди учащихся оценивать свой опыт изучения русского языка как положительный: три четверти (75 %) респондентов отметили важность практической реализации языковых навыков в межкультурных взаимодействиях. Тем не менее более половины опрошенных (60 %) выразили мнение о неадекватных способах интеграции межкультурных аспектов в образовательный процесс, указывая на это как на фактор, ограничивающий эффективность их обучения.

Со стороны преподавателей подавляющее большинство (80 %) склонны оценивать коммуникативный метод обучения как наиболее продуктивный подход в освоении русского языка в качестве второго. Вместе с тем словесниками была выражена обеспокоенность по поводу отсутствия специализированных учебных материалов, способных учитывать культурные различия учащихся. Кроме того, преподавателями подчеркнута критическая необходимость повышения собственной межкультурной компетентности для эффективной работы в условиях мультикультурного образовательного контекста.

Для более подробного анализа полученных результатов представим их в форме таблиц, включающих расчетные данные о восприятии образовательного процесса учащимися, взглядах преподавателей на применение коммуникативного подхода и значимость интеграции межкультурных элементов в процессе обучения. Полученные сведения позволят наглядно продемонстрировать распределение результатов ответов и обеспечат основу для глубокого понимания динамики и специфики образовательного процесса в контексте изучения русского языка в Казахстане (табл. 1):

Т а б л и ц а 1

#### **Оценка учебного процесса учащимися**

Вопрос	Положительные ответы, %	Отрицательные ответы, %	Нейтральные ответы, %
Оценка опыта изучения русского языка	75	15	10
Важность практической реализации языка	85	10	5
Интеграция межкультурных аспектов	40	60	0

Из этой таблицы видно, что большинство учащихся положительно оценивают свой опыт изучения русского языка и подчеркивают важность практического применения языковых навыков. Однако 60 % учащихся считают недостаточной интеграцию межкультурных аспектов в образовательный процесс.

Т а б л и ц а 2

#### **Мнение преподавателей о коммуникативном подходе и интеграции межкультурных аспектов**

Параметр	Согласны, %	Не согласны, %	Без мнения, %
Эффективность коммуникативного подхода	80	10	10
Необходимость учебных материалов с культурной спецификой	75	15	10
Важность повышения межкультурной компетенции преподавателей	90	5	5

Полученные результаты (табл. 2) подчеркивают убежденность большинства преподавателей в значимости коммуникативного подхода к преподаванию, а также выражают их озабоченность по поводу нехватки адаптированных учебных материалов, которые бы отражали культурные особенности студентов. Наряду с этим, результаты исследования акцентируют внимание на критической важности усиления межкультурной компетентности среди преподавательского состава.

Приведённые данные подчеркивают безотлагательную потребность в разработке и внедрении учебных программ, ориентированных на межкультурное обучение русскому языку, а также требуют

новых подходов в подготовке преподавателей к эффективной работе в многоязычной и многокультурной образовательной среде Казахстана. Результаты исследования указывают в перспективе на новые возможности для повышения качества образования через более глубокую интеграцию межкультурных элементов и фокусирования внимания на практическое применение языковых навыков.

При сравнении текущих результатов с выводами предыдущих исследований обнаруживается общая тенденция признания важности межкультурного компонента в изучении иностранных языков. Но наши данные выделяют уникальные проблемы, с которыми сталкиваются как студенты, так и преподаватели в Казахстане, особенно в контексте многоязычной и многокультурной среды, что подчеркивает специфику местного образовательного процесса и может стать отправной точкой для обсуждения и дальнейших исследований в вопросах организации преподавания русского языка в Казахстане.

Для более наглядного сопоставления и анализа предложим таблицу, сравнивающую основные данные нашего исследования с данными предшествующих работ. Такое сравнение позволит глубже понять различия и сходства в исследовательских выводах по теме обучения русскому языку в Казахстане, особенно в аспекте межкультурного образования и педагогических подходов.

Т а б л и ц а 3

**Различия и сходства в выводах исследований, касающихся обучения русскому языку в Казахстане**

Исследование	Год	Ключевые выводы	Сходства с нашим исследованием	Различия с нашим исследованием
Наше исследование	2024	-	-	-
Чтение как аспект межкультурной коммуникации [9]	2019	Формирование межкультурной компетенции через чтение на русском и казахском языках	Выявление проблемы отсутствия адаптированных материалов	Наше исследование дополнительно предлагает пути разработки таких материалов
Формирование лингвокультурной компетенции [10]	2023	Приоритетность формирования лингвокультурной компетенции при обучении русскому как неродному языку.	Согласие с необходимостью учета межкультурных аспектов	В нашем исследовании более подробно рассматривается, как именно повысить эту компетентность среди преподавателей
Коммуникативный метод обучения казахскому языку [11]	2018	Эффективность коммуникативного метода обучения	Подтверждение эффективности коммуникативных методик	Меньше внимания уделяется специфике межкультурной компетенции преподавателей
Русский язык в Казахстане [12]	2023	История и функционирование русского языка в образовательной сфере Казахстана	-	-
Межкультурный подход к обучению РКИ [13]	2021	Применение межкультурного подхода в обучении РКИ	Показано влияние межкультурной компетентности преподавателей на успех обучения	В нашем исследовании более подробно рассматривается, как именно повысить эту компетентность среди преподавателей
Методика обучения казахскому языку [14]	2023	Методика обучения казахскому языку представителей других национальностей	-	-

Представленная таблица 3 эффективно вписывает результаты нашего исследования в широкий научный контекст, выделяя его уникальный вклад и новизну. Множество предыдущих работ акцентировали внимание на значимости коммуникативного подхода и важности включения межкультурных аспектов в процесс обучения. Однако наше исследование может рассматриваться как перспективное направление, вносящее свой вклад в разработку принципов и методов преподавания, расширяя эту перспективу, конкретизируя необходимость разработки специализированных учебных материалов, учитывающих культурные различия, подчеркивая критическую роль повышения межкультурной компетенции среди преподавателей.

Данный акцент на разработке культурно адаптированных учебных ресурсов и укреплении межкультурной осведомленности педагогического состава представляет собой значительный вклад в тео-

рию и практику обучения русскому языку в мультикультурном контексте Казахстана. Наши рекомендации направлены на стимулирование более глубокого и эффективного межкультурного диалога, что, в свою очередь, может способствовать повышению качества образовательного процесса и облегчению интеграции студентов в многоязычную и многокультурную образовательную среду.

Таким образом, предложенные в рамках нашего исследования стратегии и подходы могут оказать значительное влияние на развитие образовательной практики в Казахстане, предлагая конкретные решения для улучшения обучения русскому языку в условиях мультикультурности и способности формированию более инклюзивной и эффективной образовательной среды.

Результаты проведённой работы подчеркивают важность интеграции межкультурных аспектов в процесс обучения русскому языку как второму в образовательной системе Казахстана, представляющей собой билингвальную среду с наблюдаемым в ней кодовым переключением. Недостаточное внимание к межкультурной компетентности может стать препятствием для эффективного общения и понимания между представителями различных культур, что подтверждает необходимость создания межкультурно ориентированных учебных программ и материалов, а также повышения квалификации преподавателей в области межкультурной коммуникации. Именно эти факторы являются ключевыми для успешного обучения русскому языку как второму иностранному.

### *Заключение*

Наше исследование, посвященное анализу методов и стратегий преподавания русского языка как второго в условиях мультикультурной образовательной среды Казахстана, выявило ряд ключевых факторов, определяющих успех обучения. В ходе работы была подтверждена значимость коммуникативного подхода и выделена необходимость глубокой интеграции межкультурных аспектов в образовательный процесс.

В ходе проведённого исследования получены следующие результаты:

1. Выявлены преимущества коммуникативного подхода, обеспечивающего активное вовлечение студентов в процесс обучения и способствующего их языковой практике в контексте реальных жизненных ситуаций, что существенно повышает их мотивацию и интерес к изучению языка.

2. Подтверждено значение межкультурных аспектов: интеграция межкультурного компонента в учебные программы и материалы не только расширяет понимание культурного контекста языка, но и способствует развитию у студентов межкультурной компетенции, что является неотъемлемым условием успешного общения в современном мультикультурном мире.

3. Обоснована важность межкультурной компетенции преподавателей: эффективное обучение в мультикультурной среде требует от словесников не только глубоких знаний предмета, но и способности адаптировать образовательный процесс специфике мультикультурной аудитории, учитывая их культурные и лингвистические особенности.

Практическая значимость работы заключается в предложении ряда рекомендаций для совершенствования процесса обучения русскому языку в Казахстане. Разработанные предложения могут быть использованы при создании новых межкультурно ориентированных учебных программ и в курсах повышения квалификации преподавателей, что, в свою очередь, позволит повысить общее качество образования и поспособствует более эффективной интеграции студентов в мультикультурное общество.

Направления для будущих исследований могут включать изучение конкретных методик и технологий, способствующих интеграции межкультурного образования в процесс обучения русскому языку, анализ влияния межкультурной компетенции преподавателей на успехи студентов, а также разработку и апробацию новых учебных материалов, отражающих многообразие культурного контекста Казахстана.

Для дальнейших исследований в данной области предлагается изучение влияния используемых цифровых технологий на эффективность межкультурного обучения, а также анализ долгосрочных эффектов межкультурных образовательных программ на интеграцию и взаимопонимание между различными культурными группами в Казахстане.

Таким образом, наше исследование вносит вклад в развитие методик обучения русскому языку как второму, акцентируя внимание на значимости межкультурного подхода в билингвальной образовательной среде Казахстана. Достигнутые нам результаты работы могут послужить основой для улучшения качества языкового образования и способствовать более глубокому взаимопониманию в мультикультурном обществе.

Разработка учебных программ, ориентированных на межкультурное образование для изучения русского языка как второго в полиэтническом Казахстане, предполагает целый ряд стратегических и творческих шагов. Эти шаги направлены на создание образовательного контента, способствующего освоению неродного языка и вместе с тем воспитывающего понимание и уважение к многообразию культур, присутствующих в стране.

Резюмируя изложенное выше, предлагаем основные направления и рекомендации для такой работы:

1. Тщательный анализ целевой аудитории:
  - изучение культурного, лингвистического и социального фона студентов для создания учебных программ, максимально отвечающих их потребностям;
  - адаптация содержания программы в соответствии с различным уровнем знаний русского языка среди учащихся.
2. Формирование комплексных образовательных целей:
  - сочетание изучения языка с приобретением межкультурных компетенций для обеспечения успешной коммуникации в мультикультурной среде;
  - продвижение работы по осознанию культурного разнообразия и взаимного уважения среди студентов через глубокое понимание культурных традиций.
3. Разработка содержательного и вовлекающего учебного материала:
  - включение модулей и материалов, освещающих культуру, историю и традиции народов Казахстана, в программу изучения русского языка;
  - применение интерактивных заданий, способствующих активному межкультурному диалогу и практическому применению изучаемого языка.
4. Интеграция современных образовательных технологий:
  - эксплуатация цифровых платформ для организации встреч с носителями языка и проведения культурных мероприятий онлайн;
  - создание и использование мультимедийных образовательных ресурсов, направленных на межкультурное обучение.
5. Подготовка и обучение преподавательского состава:
  - обеспечение доступа преподавателей к курсам по межкультурной коммуникации и специализированным методикам обучения;
  - разработка и распространение методических руководств, содержащих рекомендации и лучшие практики по интеграции межкультурного содержания в образовательный процесс.
6. Оценка эффективности и корректировка программы:
  - внедрение системы регулярного сбора отзывов от учащихся и преподавателей для непрерывной адаптации и улучшения программы;
  - анализ результатов обучения для оценки вклада межкультурного компонента в общее качество образовательного процесса.

Результаты нашего исследования подтверждают правильность метода разработки межкультурно ориентированных учебных программ в свете мультидисциплинарного подхода и активного взаимодействия между учебными заведениями, преподавателями и экспертами в области межкультурного образования. Такой подход не только обогатит процесс изучения русского языка в Казахстане, но и внесет весомый вклад в формирование открытости, толерантности и взаимопонимания в мультикультурном обществе.

#### Список литературы

- 1 Гумбольдт В. О различии структуры языкового строения и его влиянии на духовное развитие человечества / В. Гумбольдт // Вильгельм фон Гумбольдт. Избранные труды по языкознанию. — М., 1984. — С. 37–39.
- 2 Бахтин М.М. Эстетика словесного творчества / М.М. Бахтин; сост. С.Г. Бочаров, примеч. С.С. Аверинцева и С.Г. Бочарова. — М.: Искусство, 1979. — 423 с.
- 3 Крамш К. Язык и культура // печ. по изд.: Kramsch C. Foreign language textbooks' construction of foreign reality / C. Kramsch // Canadian Modern Language. — Review. — 1987. — 44 (1). — 120 p.
- 4 Сидорова Е.Ю. Опыт создания электронного учебного курса по русскому языку для студентов-иностранцев на базе платформы LMS Moodle / Е.Ю. Сидорова, М.А. Олейник, Е.В. Геддис, В.В. Назаревская // Изв. Рос. гос. пед. ун-та им. А.И. Герцена. — 2021. — № 199. — С. 108–114.

- 5 Кузьмина Л.Г. Современные культуроведческие подходы к обучению иностранным языкам / Л.Г. Кузьмина, Е.В. Кавнатская // Вестн. ВГУ. Сер. Лингвистика и межкультурная коммуникация. — 2001. — № 2. — С. 108–117.
- 6 Агманова А.Е. Русский язык как иностранный: теория усвоения и практика обучения в Казахстане / А.Е. Агманова // Педагогика. Психология. Философия. — 2020. — № 4 (20). — Режим доступа: <https://cyberleninka.ru/article/n/russkiy-yazyk-kak-inostrannyy-teoriya-usvoeniya-i-praktika-obucheniya-v-kazahstane> (Дата обращения: 08.03.2024).
- 7 Муратова О.Н. Адаптация казахских студентов в России / О.Н. Муратова // Материалы докл и сообщ. Междунар. студ. конф. 25 октября 2012 года «Мы говорим на одном языке». — СПб.: РГГМУ, 2013. — С. 31–33.
- 8 Иванова Е.О. Содержание образования: культурологический подход / Е.О. Иванова, И.М. Осмоловская, И.В. Шальгина // Педагогика. — 2005. — № 1. — С. 13–19.
- 9 Ignatova E. Reading as an aspect of intercultural communication in the process of teaching the Russian and Kazakh languages to foreign students / E. Ignatova, D.S. Tolmacheva, A. Sadenova // Eurasian Journal of Philology: Science and Education. — 2019. — <https://doi.org/10.26577/ejph-2019-4-ph23>
- 10 Арынбаева Р.А. Формирование лингвокультурологической компетенции казахстанских учащихся в обучении русскому языку как неродному / Р.А. Арынбаева, Ж.К. Маханова, Н.В. Дмитрюк // Русистика. — 2023. — Т. 21, № 3. — С. 341–355. — <https://doi.org/10.22363/2618-8163-2023-21-3-341-355>
- 11 Аубакиров Н.М. Применение метода *Communicative Language Teaching* на занятиях по казахскому языку в русскоязычных группах / Н.М. Аубакиров, А.А. Долгополова А.А. // Высшее образование в России. — 2018. — № 8–9. — С. 152–158. — <https://doi.org/10.31992/0869-3617-2018-27-8-9-152-158>.
- 12 Мадиева Г.Б. Русский язык в Казахстане / Г.Б. Мадиева, В.И. Супрун // Неофилология. — 2023. — Т. 9. — № 2. — С. 236–248. <https://doi.org/10.20310/2587-6953-2023-9-2-236-248>.
- 13 Satretdinova A. Intercultural approach to teaching Russian as a foreign language (on an example of Astrakhan State Medical University) / A. Satretdinova, Z.P. Penskaya // SHS Web of Conferences. — 2021. — Vol. 94. — <https://doi.org/10.1051/SHSCONF/20219402008>
- 14 Bazarbai A.M. Methodology of teaching the kazakh language in schools with a non-kazakh language of teaching / A.M. Bazarbai, M.I. Orazkhanova // Language and Literature: Theory and Practice. — 2023. — 3 — P. 92–100. — <https://doi.org/10.52301/2957-5567-2023-3-92-100>

Ж.Ш. Әден, С.К. Сансызбаева, А.К. Китибаева

## Қазақстанның заманауи білім беру жүйесі: билингвалды контексте орыс тілін екінші тіл ретінде оқытудың әдістері мен тәсілдерін бағалау

Мақала қазақстандық білім беру жүйесінің билингвалды контекстінде орыс тілін екінші тіл ретінде оқытудың әдістері мен тәсілдерін талдауға арналған. Зерттеуде Қазақстанда орыс тілін оқыту процесінде қолданылатын мәдениетаралық аспектілер мен педагогикалық стратегиялардың аз зерттелген мәселесі туралы айтылған. Зерттеудің пәні қолданылатын педагогикалық стратегиялардың тиімділігін және олардың Қазақстандағы мәдени контекстердің алуан түрлілігіне сәйкестігін анықтауға бағытталған. Жұмыстың мақсаты — зерттеуге тартылған материалдың негізінде қолданыстағы әдістердің тиімділігіне баға беру және орыс тілін оқытудағы ең тиімді тәсілдерді анықтау. Мақалада ұсынылған зерттеу материалы зерттеудің сапалық және сандық әдістерін біріктіретін әдістемелік тәсілге негізделген, бұл авторларға жалпы тенденцияларды анықтауды ғана емес, сонымен қатар қатысушылардың тәжірибесі мен қабылдауының жеке ерекшеліктерін айқындауға мүмкіндік береді. Жүргізілген зерттеу нәтижелері Қазақстанда орыс тілін оқыту процесін оңтайландыруға және қазіргі әлемде аса маңызды болып табылатын мәдениетаралық диалогты нығайтуға ықпал етуге арналған, сондай-ақ зерттеу нәтижелерін орыс тілін екінші тіл ретінде оқыту тәжірибесін жақсарту үшін және әдістемелерді билингв ортаның ерекшелігіне бейімдеу үшін пайдалануға болады. Жұмыстың практикалық маңыздылығы — әдістемелерді көп мәдениетті білім беру ортасының ерекшелігіне бейімдеудің маңыздылығын баса көрсете отырып, орыс тілін екінші тіл ретінде оқытудың теориясы мен практикасына үлес қосатын зерттеу нәтижелеріне қолдану.

*Кілт сөздер:* орыс тілі екінші ретінде, мәдениетаралық аспект, педагогикалық стратегиялар, қазақстандық білім беру жүйесі, билингвалды контекст, әдістер, тәсілдер, ұлтаралық байланыс.

Zh.Sh. Aden, S.K. Sansyzbayeva, A.K. Kitibayeva

## Modern educational system of Kazakhstan: assessment of methods and approaches to teaching Russian as a second language in a bilingual context

The research is devoted to the analysis of methods and approaches to teaching Russian as a second language in the context of the Kazakh educational system. The paper deals with the little-studied problem of intercul-

tural aspects and pedagogical strategies used in the process of teaching the Russian language in Kazakhstan. The focus of the research is aimed at identifying the effectiveness of applied pedagogical strategies and their compliance with the diversity of cultural contexts in Kazakhstan. The purpose of the work is to evaluate the effectiveness of existing methods on the basis of the material involved in the study and to identify the most effective approaches in teaching the Russian language. The research proposed in the article is based on a combined methodological approach integrating qualitative and quantitative methods of studying the material, which allows the authors not only to identify general trends, but also to discover individual characteristics of the participants' experience and perception. Russian language teaching in Kazakhstan is aimed at optimizing the process of teaching Russian in Kazakhstan and strengthening intercultural dialogue, which is of paramount importance in the modern world, as well as the results of the study can be used to improve the practice of teaching Russian as a second language, as well as to adapt techniques to the specifics of the bilingual environment. The practical significance of the work lies in the use of research results that contribute to the theory and practice of teaching Russian as a second language, while emphasizing the importance of adapting methods to the specifics of a multicultural educational environment.

*Keywords:* Russian as a second language, intercultural aspect, pedagogical strategies, Kazakh educational system, bilingual context, methods, approaches, international communication.

## References

- Gumboldt, V. (1984). O razlichii struktury yazykovogo stroeniia i ego vliianii na dukhovnoe razvitie chelovechestva [On the difference in the structure of the linguistic structure and its influence on the spiritual development of mankind]. *Vilhelm fon Gumboldt. Izbrannye trudy po yazykoznaniiu — Wilhelm von Humboldt. Selected works on linguistics*. Moscow, 37–39 [in Russian].
- Bakhtin, M.M. (1979). *Estetika slovesnogo tvorchestva [Aesthetics of verbal creativity]*. Comp.: S.G. Bocharov, notes by S.S. Averintsev and S.G. Bocharov. Moscow: Iskustvo [in Russian].
- Kramsh, K. (1987). Yazyk i kultura [Language and culture]. Kramsh S. (Ed.). Foreign language textbooks' construction of foreign reality. *Canadian Modern Language*, 44 (1), 120 [in Russian].
- Sidorova, E.N., Oleinik, M.A., Geddis, E.V., & Nazarevskaya, V.V. (2021). Opyt sozdaniia elektronnoho uchebnogo kursa po russkomu yazyku dlia studentov-inostrantsev na baze platformyi LMS Moodle [The experience of creating an electronic textbook on the Russian language for foreign students based on LMS Moodle]. *Izvestiia Rossiiskogo gosudarstvennogo pedagogicheskogo universiteta imeni A.I. Gertsena — News of Russian State Pedagogical University named after A.I. Herzen*, 199, 108–114 [in Russian].
- Kuzmina, L.G., & Kavratskaya, E.V. (2001). Sovremennye kulturovedcheskie podkhody k obucheniiu inostrannym yazykam [Modern cultural approaches to teaching foreign languages]. *Vestnik Voronezhskogo gosudarstvennogo universiteta. Seriya Lingvistika i mezhkulturaia kommunikatsiia — Bulletin of the Voronezh State University. Linguistics and Intercultural Communication series*, 2, 108–117 [in Russian].
- Agmanova, A.E. (2020). Russkii yazyk kak inostrannyi: teoriia usvoeniia i praktika obucheniia v Kazakhstane [Russian as a foreign language: theory of assimilation and practice of education in Kazakhstan]. *Pedagogika. Psikhologiya. Filosofiya — Pedagogy. Psychology. Philosophy*, 4 (20). Retrieved from <https://cyberleninka.ru/article/n/russkiy-yazyk-kak-inostrannyi-teoriya-usvoeniya-i-praktika-obucheniya-v-kazahstane> (date of application: 03/08/2024) [in Russian].
- Muratova, O.N. (2012). Adaptatsiia kazakhskikh studentov v Rossii [Adaptation of Kazakh students in Russia]. *Materialy dokladov i soobshchenii Mezhdunarodnoi studencheskoi konferentsii 25 ortiabria 2012 goda «My govorem na odnom yazyke» — Materials of reports of the International Student Conference on October 25, 2012 “We speak the same language”* (pp. 31-33). Saint Petersburg: RGGMU [in Russian].
- Ivanova, E.O., Osmolovskaya, I.M., & Shalygina, I.V. (2005). Soderzhanie obrazovaniia: kulturologicheskii podkhod [The content of education: a cultural approach]. *Pedagogika — Pedagogy*, 1, 13–19 [in Russian].
- Ignatova, E., Tolmacheva, D.S., & Sadenova, A. (2019). Reading as an aspect of intercultural communication in the process of teaching Russian and Kazakh languages to foreign students. *Eurasian Philological Journal: Science and Education*. <https://doi.org/10.26577/ejph-2019-4-ph23>.
- Arynbayeva, R.A., Makhanova, Z.K., & Dmitryuk, N.V. (2023). Formirovanie lingvokulturologicheskoi kompetentsii kazakhstanskikh uchashchikhsia v obuchenii russkomu yazyku kak nerodnomu [Forming linguistic-cultural competencies in Kazakhstani students learning Russian as a non-native language]. *Rusistika — Russian Language Studies*, 21(3), 341–355. <https://doi.org/10.22363/2618-8163-2023-21-3-341-355> [in Russian].
- Aubakirov, N.M., & Dolgoplova, A.A. (2018). Primenenie metoda Communicative Language Teaching na zaniatiakh po kazakhskomu yazyku v russkoiazychnykh gruppakh [Communicative Language Teaching Method in Teaching the Kazakh Language to Russian-Speaking Technical Students in Kazakhstan]. *Vysshee obrazovanie v Rossii — Higher education in Russia*, 8-9, 152-158. <https://doi.org/10.31992/0869-3617-2018-27-8-9-152-158> [in Russian].
- Madieva, G., & Suprun, V. (2023). Russkii yazyk v Kazakhstane [Russian language in Kazakhstan]. *Neofilologiya — Neophilology*, 9(2), 236–248. <https://doi.org/10.20310/2587-6953-2023-9-2-236-248> [in Russian].
- Satretdinova, A., & Penskaya, Z.P. (2021). Intercultural approach to teaching Russian as a foreign language (on an example of Astrakhan State Medical University). *SHS Web of Conferences*, 94. <https://doi.org/10.1051/SHSCONF/20219402008>.

14 Bazarbai, A.M., & Orazkhanova, M.I. (2023). Methodology of teaching the kazakh language in schools with a non-kazakh language of teaching. *Language and Literature: Theory and Practice*, 3, 92–100. //https://doi.org/10.52301/2957-5567-2023-3-92-100.

#### Information about the authors

**Aden, Zh.Sh.** – Master of pedagogical sciences, PhD doctoral student, al-Farabi Kazakh National University, Almaty, Kazakhstan; E-mail: [iserv.iserv@mail.ru](mailto:iserv.iserv@mail.ru), ORCID ID: 0000-0003-0289-6288;

**Sansyzbaeva, S.K.** – Candidate of philological sciences, Associate Professor of the Department of Russian Language and World Literature, al-Farabi Kazakh National University, Almaty, Kazakhstan; E-mail: [sk\\_sansyz@mail.ru](mailto:sk_sansyz@mail.ru), ORCID ID: 0000-0003-3741-2589;

**Kitibayeva, A.K.** – PhD, head of Foreign philology department, Karaganda Buketov University, Karaganda, Kazakhstan; E-mail: [kitibayevaa@mail.ru](mailto:kitibayevaa@mail.ru).

---

# ОҚЫТУДЫҢ ИННОВАЦИЯЛЫҚ ТЕХНОЛОГИЯЛАРЫ ИННОВАЦИОННЫЕ ТЕХНОЛОГИИ ОБУЧЕНИЯ INNOVATIVE TECHNOLOGIES OF EDUCATION

<https://doi.org/10.31489/2024Ped2/94-103>  
УДК 37.022

Получена: 02.02.2024 г. | Одобрена для публикации: 08.04.2024 г.

А.В. Маковчик

*Белорусский государственный педагогический университет имени Максима Танка, Республика Беларусь  
(E-mail: makouchyk@yandex.by)*

ORCID 0000-0003-0745-7268

## Методология историко-педагогического исследования генезиса педагогической системы

В статье приведен анализ сущностных характеристик понятия «педагогическая система» как категории педагогики, которая представляется многоуровневой совокупностью взаимодействующих компонентов (целевого, субъектного, содержательного, операционно-технологического, средового, результативного), обеспечивающей организации страны квалифицированными кадрами в конкретной области деятельности (медицинской, педагогической, правоохранительной, инженерной, военной, пожарно-спасательной и др.), подготовка которых осуществляется на различных уровнях получения образования (общего среднего, профессионально-технического, среднего специального, высшего, послевузовского и дополнительного образования взрослых). Представлены результаты аналитического обзора подходов современной методологии историко-педагогических исследований, и обосновываются историко-педагогические подходы (системный, диахронический, социокультурный), принципы (диалектики, междисциплинарности, историзма, комплексности, объективности) и методы исследования генезиса педагогической системы (анализ, синтез, моделирование, обобщение, прогнозирование).

*Ключевые слова:* педагогическая система, уровни, компоненты, генезис, методология, подходы, принципы, методы исследований.

### *Введение*

В процессе совершенствования системы образования Республики Беларусь становятся актуальными историко-педагогические исследования, результаты которых обогащают, наполняют реальным содержанием историю образовательной сферы страны, позволяют использовать позитивный опыт прошлого, учесть влияние различных социокультурных и экономических факторов, повысить эффективность современной образовательной деятельности.

Являясь составной частью истории гуманитарных наук, история педагогики накопила большое количество фактов, описаний, научных обобщений. В них систематизированы и представлены: а) разнообразные проблемы обучения и воспитания, с которыми на том или ином этапе своего развития столкнулось общество; б) особенности актуализации этих проблем под действием социально-экономических, политических, религиозных, нравственных, культурных и других факторов; в) пути и способы решения этих проблем в различные исторические периоды развития общества. При этом очевидно, что любые описания и факты истории, особенно истории образования, взятые отдельно, без соответствующего многомерного анализа, интерпретационного сопровождения, не являются научным знанием как таковым. Они не дают возможности достигнуть требуемой системности знания, проникнуть во множество причинно-следственных, структурно-функциональных, прямых и косвенных связей и отношений, сопровождающих исторические факты.

Поэтому осуществление историко-педагогического исследования предполагает на своем начальном этапе определение категориальных и методологических оснований, на основе которых будут осуществляться: систематизация, осмысление, объяснение, сравнение и оценка историко-педагогического материала (фактов, событий, идей); построение соответствующих периодизаций и хронологий; выявление логики, закономерностей и механизмов генезиса педагогического знания в его научном проявлении [1; 2].

Методологические основы, формирующие инструментарий историко-педагогического исследования проблемы становления, развития и институализации педагогической системы подготовки кадров для отраслей экономики страны, выступают его базисным ориентиром. В них на теоретическом уровне отражается комплекс подходов, принципов и методов исследования, посредством которого изучается сущность исследуемого явления, характеризуется его современное состояние, моделируются представления о его будущем.

В процессе определения методологических основ историко-педагогического исследования исследователь неизбежно сталкивается с необходимостью решения ряда задач, среди которых:

- поиск подходов к выявлению системообразующих связей и ценностно-смысловых параметров в предметном поле исследования. В данном аспекте важно определить, какой пласт истории образования (периоды и этапы, персоналии, содержательные и процессуальные фрагменты теоретических построений и образовательной практики и др.) и совокупности каких проблем данное исследование призвано вскрыть, что должно быть выявлено, исходя из ценности исследовательского материала по отношению к изучаемому периоду, к сегодняшнему состоянию педагогической науки и к её завтрашнему дню;

- определение совокупности принципов, на основе которых предполагается осмысление, объяснение и оценка историко-педагогических фактов, событий, идей, мыслей; выявление логики, закономерностей и механизмов генезиса педагогических принципов, форм и методов обучения; систематизация историко-педагогического материала, построение соответствующих периодизаций, хронологий и др.;

- формирование системы методов исследования, адекватных принятой исследователем концептуальной теоретической базе и специфике раскрываемых историко-педагогических проблем.

Целью данной статьи является обоснование сущности и структуры педагогической системы как категории педагогики, выявление доминирующих подходов, принципов и методов, подходящих для осуществления историко-педагогического исследования генезиса педагогической системы подготовки кадров (далее — педагогической системы) для отраслей экономики на макроуровне.

#### *Методы и материалы*

В рамках исследования использовались теоретические методы: абстракция, конкретизация, анализ, синтез, дедукция, индукция, сравнение, обобщение, моделирование.

Цель исследования — теоретически обосновать методологические основания историко-педагогического исследования генезиса педагогической системы подготовки кадров для отраслей экономики на макроуровне.

Задачи исследования:

- 1) обосновать сущность и структуру педагогической системы подготовки кадров для отраслей экономики на макроуровне;

- 2) определить методологические подходы, принципы и методы историко-педагогического исследования генезиса педагогической системы подготовки кадров для отраслей экономики на макроуровне. Обоснованная посредством теоретического анализа структура педагогической системы представляется в качестве инструментального средства (матрицы) для осуществления сравнительно-исторического, хронологического, сравнительно-сопоставительного и конструктивно-генетического анализа документальных источников, обоснования выводов о результатах работы по подготовке на территории Беларуси кадров для различных отраслей экономики в исторической ретроспективе и конструирования концептуальной модели совершенствования этой деятельности.

Определенный в ходе исследования комплекс методологических подходов, принципов и методов историко-педагогического исследования выступает основанием для: 1) изучения сущности исследуемого педагогического явления; 2) характеристики его современного состояния; 3) моделирования представления о его будущем.

*Результаты и их обсуждение*

Рассматривая категории педагогики как понятия, которые составляют основу педагогической науки, необходимо отметить, что на сегодняшний день среди исследователей нет единства взглядов о том, какие понятия педагогики являются категориями, а какие нет. Поэтому в разных источниках можно встретить различные классификации. Представляет интерес определение категориального аппарата педагогики, обоснованное Л.М. Кадцыным, в соответствии с которым, «категория «педагогическая деятельность» выступает как исходная. Ее виды отражают категории «воспитание», «обучение» и «образование», а категории «педагогическая система» и «педагогический процесс» отражают организованную педагогическую деятельность в ее целостности» [2; 45–46].

Говоря о «педагогической системе», необходимо отметить, что в педагогической литературе часто и в различных контекстах употребляется понятие «система» (система образования, обучения, воспитания, дидактическая система, методическая система, система средств обучения и др.). Сущность понятия «педагогическая система» представлена в научных источниках в различных дефинициях (см. табл.).

Т а б л и ц а

**Сущность понятия «педагогическая система»**

Автор	Определение
Беспалько В.П.	Под педагогической системой мы понимаем определенную совокупность взаимосвязанных средств, методов и процессов, необходимых для создания организованного, целенаправленного и преднамеренного педагогического влияния на формирование личности с заданными качествами. Все педагогические явления, возникающие в эволюционном процессе становления, развития и жизни воспитательной деятельности, находят себе объяснение в структурных сдвигах элементов педагогической системы, изменениях свойств ее элементов или характера связей между ними [3; 6]
Жук А.И.	<i>Образовательная система</i> в качестве объекта управления в современных исследованиях рассматривается как полисистема, обладающая специфическими особенностями, связанными с её социальными, культурными и личностными функциями, типом «производственных» отношений в практике «человек–человек». Образовательная система в качестве объекта управления может рассматриваться как: - <i>педагогическая система</i> , в которой реализуется образовательный процесс; - <i>экономическая система</i> , в которой реализуются финансово-экономические механизмы деятельности; - <i>социальная система</i> , в которой участники — люди, их группы и коллективы — вступают в социальные отношения друг с другом и с окружающей средой; - <i>организационная система</i> , в которой обеспечиваются эффективность управления образовательной системой и согласование педагогического, экономического и социального аспектов её деятельности [4; 5–6]
Кадцын Л.М.	Категория «педагогическая система» отражает организованную педагогическую деятельность, представляющую собой совокупность целенаправленных (управляемых) процессов воспитания и обучения в разных типах учебно-воспитательных заведений. По назначению можно выделять педагогические системы общего (дошкольного и школьного) воспитания, профессионального обучения, социальной адаптации и коррекции как области организованной педагогической деятельности» [2; 45]
Кузьмина Н.В.	«Педагогическая система — множество взаимосвязанных структурных и функциональных компонентов, подчиненных целям воспитания, образования и обучения подрастающих поколений и взрослых людей» [5; 14]
Новиков А.М.	Педагогическая система — единство системы целей образования человека и всех факторов, способствующих достижению этих целей. Педагогическая система является частным понятием по отношению к более общему понятию — образовательная система. Причем педагогические системы можно рассматривать на разных уровнях: педагогическая система образовательного учреждения, педагогическая система каждого конкретного учителя, преподавателя, педагогическая система отдельного учебного курса, предмета, темы, конкретного занятия и т.д. То есть мы имеем дело с иерархией педагогических систем [6; 125–126]

Продолжение таблицы

Автор	Определение
Подласый И.П.	Педагогический процесс протекает в педагогической системе — объединении компонентов (частей), которое остается устойчивым при изменениях. Если изменения (нововведения) превышают некий допустимый предел (запас прочности), система разрушается, на ее месте возникает новая система с другими свойствами [7; 47]
Сластенин В.А.	Под педагогической системой нужно понимать множество взаимосвязанных структурных компонентов, объединенных единой образовательной целью развития личности и функционирующих в целостном педагогическом процессе [8; 117]
Спирин Л.Ф.	Любое объединение людей, специально организуемое для осуществления целей обучения и воспитания надо рассматривать как педагогическую систему. Педагогическая система возникает всякий раз, когда учебная, трудовая, научная, природоохранительная, художественно-эстетическая, общественная, нравственная, спортивная, игровая деятельность людей становится источником педагогических целей и средством их достижения одновременно. При этом педагогическая система представляет собой сложную непрерывно изменяющуюся социальную систему управления, в которой решаются образовательно-воспитательные задачи и достигаются педагогические цели [9; 7]
Хитрюк В.В.	Под педагогической системой понимается комплекс условий, методов, технологий, процессов и средств, обеспечивающих целенаправленное формирование необходимых компетенций (академических, социально-личностных и профессиональных) [10; 9–10]

Анализ приведенных в таблице определений понятия «педагогическая система» показал, что:

- а) педагогическая система является частным понятием по отношению к более общему понятию — образовательная система (А.И. Жук, А.М. Новиков);
- б) в динамике взаимодействия структурных компонентов педагогическая система выступает в качестве педагогического процесса (А.И. Жук);
- в) педагогическая система — это совокупность, множество компонентов (В.А. Сластенин, Н.В. Кузьмина), факторов (А.М. Новиков), средств, методов и процессов (В.П. Беспалько, В.В. Хитрюк), объединенных (взаимосвязанных) общей образовательной целью;
- г) образовательные цели могут дифференцироваться, и это является причиной рассмотрения педагогических систем на разных уровнях (Л.М. Кадцын, А.М. Новиков) и в разных отраслях деятельности: учебной, трудовой, научной, природоохранительной, художественно-эстетической, общественной, нравственной, спортивной, игровой (Л.Ф. Спирин).

Таким образом, анализ сущностных характеристик понятия «педагогическая система» позволяет сделать следующие выводы:

- 1) педагогическая система представляет собой совокупность взаимодействующих компонентов, взаимообусловленных общей образовательной целью;
- 2) образовательная цель является ключевым элементом системы, определяющим ее педагогическое назначение и выделяющим педагогическую систему из ряда других социальных систем;
- 3) педагогические системы могут дифференцироваться по уровням: педагогическая система образовательного учреждения, педагогическая система каждого конкретного учителя, преподавателя, педагогическая система отдельного учебного курса, предмета, темы, конкретного занятия и т.д.;
- 4) педагогические системы могут рассматриваться в различных видах и отраслях социальной деятельности (когда деятельность становится источником педагогических целей и средством их достижения одновременно): медицинской, педагогической, правоохранительной, инженерной, военной, пожарно-спасательной и др.
- 5) педагогическая система, рассмотренная в динамике взаимодействия структурных компонентов, представляет собой образовательный процесс.

Следовательно, понятие «педагогическая система» как категория педагогики может быть определена как многоуровневая совокупность взаимодействующих компонентов (целевого, субъектного, содержательного, операционно-технологического, средового, результативного), обеспечивающую организации страны квалифицированными кадрами в конкретной области деятельности (медицинской, педагогической, правоохранительной, инженерной, военной, пожарно-спасательной и др.), подготовка которых осуществляется на различных уровнях получения образования (общего среднего, профессионально-технического, среднего специального, высшего, послевузовского и дополнительного образования взрослых).

Изучение на макроуровне указанной педагогической системы подготовки кадров для конкретной области деятельности ставит исследователя в ситуацию необходимости определения методологических подходов для осуществления исследования. Современная методология историко-педагогических исследований предлагает исследователю широкий спектр разработанных подходов:

- системный (В.П. Беспалько, И.В. Блауберг, В.А. Слостенин, Э.Г. Юдин и другие), предполагающий взаимосвязь отдельных явлений с социальным развитием, запросами общества, позволяющий расчленить целое на составляющие элементы с целью их глубокого познания, определить интегративные связи для целостного представления о структуре и организации системных объектов [11–14];

- социально-исторический (А.П. Булкин, М.Н. Руткевич и другие), обращающий исследователя к максимально возможному учету всех деталей и этапов исследуемого явления, в контексте детерминирующих это явление социальных механизмов, особенностей развития социума;

- цивилизационный (М.В. Богуславский, Б.Г. Корнетов, Л.И. Семенникова и другие), предполагающий исследование явлений общественного характера через призму цивилизации, познание прошлого через объективизацию субъекта истории во всех сферах его деятельности: трудовой, социальной, политической, идеологической;

- аксиологический (М.В. Богуславский, В.И. Додонов, В.П. Зинченко, З.И. Равкин, В.А. Слостенин и другие), предполагающий выявление ценностно-смысловых ориентиров в историко-педагогическом опыте для экстраполяции их на современные проблемы образования;

- антропологический (Б.М. Бим-Бад, Б.Г. Корнетов и другие), опирающийся на анализ истории педагогики и образования с позиции концентрации внимания на человеке как базовой ценности и цели образования, предполагающий персонологический акцент в процессе исторического исследования;

- синергетический (М.В. Богуславский, В.Г. Буданов, А.А. Добряков, Л.Я. Зорина, О.П. Мелехова и другие), акцентирующий внимание на возможность получения знания из уже известных источников, опирающийся на принципы: целостности, междисциплинарности, мировоззренческого и методологического плюрализма, открытости процесса познания, что позволяет не только добыть новое знание из уже известных источников, но и обеспечить более глубокое понимание историко-педагогического процесса;

- парадигмальный подход (Б.С. Гершунский, Б.Г. Корнетов, Т. Кун, И.Е. Шкабара и другие), предполагающий использование научного потенциала парадигмы для рефлексивного анализа и реконструкции историко-педагогического опыта, раскрытия всеобщих и конкретно-исторических форм существования образования, их генезиса, трансформации, логики, условий, тенденций, направлений, закономерностей и альтернатив развития;

- полипарадигмальный подход (Л.А. Беляева, В.М. Розин, И.Г. Фомичева, П.Г. Щедровицкий и другие), расширяющий взгляд на образовательный процесс доминирующими установками на ситуационное проектирование, взаимодействие, сотворчество, рефлексивность и саморазвитие [15];

- диахронический подход (И.А. Бодуэн де Куртене, Н.С. Трубецкой, В.В. Черных, Р.О. Якобсон и другие), от греч. *dia* — «через, сквозь» и *chronos* — «время», который позволяет изучать последовательность появления и развития исследуемых явлений во времени [16];

- социокультурный подход (С.И. Гессен, В.Т. Кудрявцев, А.М. Осипов, Д.И. Фельдштейн и другие), основывающийся на взаимосвязи культуры, образования и деятельности человека, предполагающий анализ сферы образования через призму системообразующих культурологических понятий (культура, культурные ценности, образцы, нормы, ценностно-смысловые системы) [17; 41–42, 18; 149, 19, 20; 123].

Говоря о принципах и методах, необходимо отметить, что в историко-педагогическом исследовании также может использоваться весь спектр принципов и методов исследования, характерных для педагогических исследований (за исключением экспериментального метода).

Исходя из приведённой краткой характеристики указанных подходов, принципов и методов можно сделать вывод, что в рамках историко-педагогического исследования так или иначе исследователь может опираться на любой из них, но одновременно использовать все, весьма затруднительно. Следовательно, вопрос выбора доминирующих подходов, принципов и методов для конкретного историко-педагогического исследования, является актуальным. Что принять за основание для выбора доминирующих подходов, исследователь решает самостоятельно, исходя из специфики предмета исследования. Например, основой для определения методологии исследования педагогической системы

для конкретной области деятельности на макроуровне (медицинской, педагогической, правоохранительной, инженерной, военной, пожарно-спасательной и др.) выступает проблема (каковы эффективные механизмы перспективного развития педагогической системы подготовки кадров с учетом исторического опыта становления, институализации, развития этой системы под влиянием внешних и внутренних социокультурных и экономических факторов) и предмет исследования (генезис педагогической системы подготовки кадров для конкретной области деятельности на макроуровне), а также взаимосвязь подходов, принципов и методов на философском, общенаучном и конкретно-научном уровнях. Рассмотрим обоснование выбора подходов, принципов и методов.

Философским основанием методологии историко-педагогического исследования генезиса педагогической системы для конкретной области деятельности на макроуровне (далее — педагогической системы) выступают принципы диалектики (развития; всеобщей связи и взаимодополняемости общего, особенного и единичного; единства диалектики, логики и теории познания; восхождения от абстрактного к конкретному; единства логического и исторического), междисциплинарности, историзма, комплексности, объективности.

На общенаучном уровне доминирующими подходами, используемыми в историко-педагогическом исследовании генезиса педагогической системы, выступают системный, диахронический и социокультурный подходы. Каковы основания их выбора?

Выбор системного подхода (В.П. Беспалько, И.В. Блауберг, В.А. Слостенин, Э.Г. Юдин и другие) [11–14], обусловлен следующими положениями:

Во-первых, системной характеристикой категорий: «образование», «педагогический процесс», «подготовка кадров».

Во-вторых, необходимостью определения конкретно-научных (историко-педагогических) принципов и методов исследования процесса подготовки кадров для конкретной области деятельности на макроуровне (например, процесса подготовки кадров для пожарно-спасательной службы Беларуси) как совокупности взаимодействующих в историко-культурной перспективе системных компонентов (образовательных целей, субъектов, содержания, форм, методов, средств).

В-третьих, рассмотрением процесса подготовки кадров для конкретной области деятельности на макроуровне как динамического объекта, признавая его открытой педагогической системой, взаимодействующей с внешней средой в конкретных территориальных (например, Беларусь) и хронологических (например, 20-е гг. XX–начало XXI вв.) рамках.

Таким образом, в основу историко-педагогического исследования генезиса педагогической системы закладывается концепция, построенная на современном понимании целостного педагогического процесса как динамической характеристики педагогической системы (педагогический процесс как процесс взаимодействия элементов педагогической системы, педагогический процесс как смена состояний педагогической системы). С одной стороны, это позволяет выделить педагогическое ядро рассматриваемой проблемы (единство воспитания, обучения и всех составляющих элементов педагогической системы: целей, субъектов, содержания, форм, методов, средств), с другой — нормирует процесс историко-педагогического исследования (позволяет определить адекватную педагогическому ядру совокупность доминирующих принципов и методов исследования).

Применение диахронического подхода (И.А. Бодуэн де Куртенэ, Н.С. Трубецкой, В.В. Черных, Р.О. Якобсон и другие) [16] в историко-педагогическом исследовании генезиса педагогической системы обусловлено следующим:

1. Анализ с позиции диахронии предполагает рассмотрение педагогической системы подготовки в особых интервалах времени (хронологических периодах или этапах в соответствии с критериями, характеризующими состояния процессов обучения и воспитания кадров: взаимосвязь целей образования с потребностями социума, количество обучающихся, количественный и качественный состав преподавателей, изменение содержания обучения, используемые формы, методы, средства обучения и др.), связанных между собой историческими и культурными событиями, обладающими дискретностью, последовательностью, направленностью по оси исторического развития.

2. С точки зрения диахронии анализ эволюционных процессов развития общества, мышления, языка, культуры осуществляется через призму образования и воспитания в различных странах. Взаимосвязь развития общества и образования позволяет усмотреть общие признаки диахронии — цикличность форм развития, смену начальной простоты состояния педагогической системы (стадия становления) стадией расцвета, стабилизации (функционирования), неизбежно сменяющейся стадией упадка (деградации) или дальнейшего развития.

Диахронический вектор исторического анализа педагогической системы позволяет рассматривать процесс образования и воспитания кадров в широком культурном контексте. При этом в условиях глобализации особенную важность приобретают исторические, философские, цивилизационные, функциональные аспекты, которые отражают аутентичность исследуемой педагогической системы и определяют логику её дальнейшего развития.

3. Диахронический подход позволяет связать исторические срезы и определить общие тенденции развития педагогической системы в конкретном историческом периоде, определенном хронологическими рамками исследования. Изучение предмета исследования включает в себя анализ сквозной исторической стратификации, последний пласт которой — современная социокультурная ситуация. Использование диахронического подхода, открывает возможности: во-первых, изучения генезиса современной педагогической системы, во-вторых, определения стадий и циклов её развития и изменения, в-третьих, осуществления прогноза развития педагогической системы на долгосрочный период.

Выбор социокультурного подхода (С.И. Гессен, В.Т. Кудрявцев, А.М. Осипов, Д.И. Фельдштейн и другие) [17; 41–42, 18; 149, 19, 20; 123] обусловлен необходимостью выявления факторов, определяющих взаимовлияние образования и социокультурных процессов, происходящих в обществе. Социокультурный подход предполагает:

- а) понимание культуры как многослойного, иерархичного явления, структурным компонентом которой выступает субкультура, обусловленная спецификой профессиональной деятельности социального субъекта;
- б) рассмотрение субкультуры как программы деятельности социального субъекта;
- в) учет взаимовлияния субкультур, обусловленных двумя профессиональными видами деятельности: педагогической и отраслевой (медицинской, педагогической, правоохранительной, инженерной, военной, пожарно-спасательной и др.).

При осуществлении историко-педагогического исследования генезиса педагогической системы на общенаучном уровне также выступает актуальным использование логических схем социального конструктивизма (П. Бергер, Дж. Брунер, Л.С. Выготский, Т. Лукман и другие), в основе которых лежат следующие положения:

- 1) процесс обучения и воспитания является по своему характеру одним из видов социальной активности личности, характеризующейся тем, что социальные нормы, значения элементов социальной действительности не постигаются личностью в пассивном восприятии, но конструируются в процессе ее социальной интеракции;
- 2) использование естественнонаучных законов невозможно для описания факторов и процессов, происходящих в социальной, экономической, политической сферах, социальные факторы конституируются в ситуации с учетом содержания их взаимоотношений.

На конкретно научном уровне в основу историко-педагогического исследования генезиса педагогической системы положена следующая совокупность принципов и методов:

- 1) принцип историзма, предполагающий учет исторической ретроспективы для понимания особенностей функционирования общественных институтов (Министерства образования, Министерства здравоохранения, Министерства внутренних дел, Министерства экономики, Министерства по чрезвычайным ситуациям и других) на территории страны (например, Беларуси) в целом и педагогической системы подготовки кадров для конкретной отрасли в частности;
- 2) общетеоретические методы: анализ, синтез, моделирование, обобщение, прогнозирование;
- 3) историко-педагогические методы: сравнительно-исторический анализ (для изучения состояния проблемы в разных источниках, определения исходных теоретико-методологических положений исследования); хронологический анализ (для выделения этапов процесса становления и развития педагогической системы); сравнительно-сопоставительный анализ (для сравнения закономерностей развития зарубежного и отечественного процессов подготовки кадров для конкретной области деятельности на макроуровне); конструктивно-генетический анализ (для актуализации событий прошлого, имеющих научную и практическую ценность для современной педагогической теории и практики).

#### *Заключение*

Таким образом, отраженные выше сущностные характеристики педагогической системы как категории педагогики, основания выбора и содержательная характеристика доминирующих подходов, принципов и методов для проведения историко-педагогического исследования, в своей совокупности обуславливают методологию исследования генезиса педагогической системы подготовки кадров для

конкретной области деятельности на макроуровне (педагогической, медицинской, правоохранительной, инженерной, военной, пожарно-спасательной и др.).

Отличительной особенностью обоснованной методологии является специфическая совокупность взаимосвязанных на трех уровнях (философском, общенаучном и конкретно-научном):

- а) подходов: системный, диахронический, социокультурный;
- б) принципов: диалектики, междисциплинарности, историзма, комплексности, объективности;
- в) методов: анализ (сравнительно-исторический, хронологический, сравнительно-сопоставительный, конструктивно-генетический), синтез, моделирование, обобщение, прогнозирование.

### Список литературы

- 1 Бобрышов С.В. Методология историко-педагогического исследования развития педагогического знания: автореф. дис. ... д-ра пед. наук: 13.00.01 — «Общая педагогика, история педагогики и образования» / С.В. Бобрышов. — Ставрополь: Ставроп. гос. ун-т, 2006. — 46 с.
- 2 Кадцын Л.М. Педагогическая деятельность и педагогический процесс: учеб. пос. / Л.М. Кадцын. — Екатеринбург: ГОУ ВПО «Рос. гос. проф.-пед. ун-т», 2008. — 185 с.
- 3 Беспалько В.П. Слагаемые педагогической технологии / В.П. Беспалько. — М.: Педагогика, 1989. — 192 с.
- 4 Жук А.И. Стратегические приоритеты развития управленческой деятельности в сфере образования Республики Беларусь / А.И. Жук // Кіраванне ў адукацыі. — 2011. — № 8. — С. 4–11.
- 5 Педагогическая система: теория, история, развитие: Колл. моногр. / под ред. В.П. Бедерхановой, А.А. Остапенко. — М.: Народное образование, 2014. — 128 с.
- 6 Новиков А.М. Основания педагогики. Пособие для авторов учебников и преподавателей педагогики: Педагогика / А.М. Новиков. — М.: Изд-во «ЭГВЕС», 2010. — 208 с.
- 7 Подласый И.П. Педагогика: 100 вопросов — 100 ответов: учеб. пос. для студ. высш. учеб. завед. / И.П. Подласый. — М.: Изд-во «ВЛАДОС-ПРЕСС», 2004. — 368 с.
- 8 Сластенин В.А. Педагогика: учеб. пособие для студ. высш. пед. учеб. заведений / В.А. Сластенин, И.Ф. Исаев, Е.Н. Шиянов; под ред. В.А. Сластенина. — М.: Изд. центр «Академия», 2002. — 576 с.
- 9 Спириин Л.Ф. Педагогика решения учебно-воспитательных задач / Л.Ф. Спириин. — Кострома: КГУ, 1994. — 107 с.
- 10 Хитрюк В.В. Инклюзивная готовность педагогов: педагогическая система формирования: моногр. / В.В. Хитрюк. — М-во образования Респ. Беларусь, Баранович. гос. ун-т. — Барановичи: БарГУ, 2015. — 176 с.
- 11 Беспалько В.П. Основы теории педагогических систем. (Проблемы и методы психолого-педагогического обеспечения технических обучающих систем) / В.П. Беспалько. — Воронеж: Изд-во Воронеж. гос. ун-та, 1997. — 304 с.
- 12 Блауберг И.В. Становление и сущность системного подхода / И.В. Блауберг, Э.Г. Юдин. — М.: Наука, 1973. — 270 с.
- 13 Сластенин В.А. Педагогический процесс как система. — М.: Изд. дом «МАГИСТР-ПРЕСС», 2000. — 488 с.
- 14 Юдин Э.Г. Системный подход и принцип деятельности. Методологические проблемы современной науки / Э.Г. Юдин. — М.: Наука, 1978. — 391 с.
- 15 Козлова Е.В. Историко-педагогическое исследование: системный подход, принципы, методы / Е.В. Козлова, С.В. Сергеева // Современные проблемы науки и образования. — 2015. — № 1-1. — [Электронный ресурс]. — Режим доступа: <http://www.science-education.ru/ru/article/view?id=18364>.
- 16 Черных В.В. Исторический опыт становления и эволюции пожарного дела в Восточной Сибири в 1814–1991 гг.: автореф. дис. ... д-ра ист. наук: 07.00.02 — «Отечественная история» / В.В. Черных. Иркут. гос. ун-т. — Иркутск, 2000. — 40 с.
- 17 Шкабара И.Е. Современные методологические подходы в организации историко-педагогического исследования / И.Е. Шкабара // Образование и наука. — 2005. — № 5. — С. 39–43.
- 18 Овсяницкая Е.А. С.И. Гессен. Культурологический подход к образованию / Е.А. Овсяницкая // Философские науки. — 2012. — № 1. — С. 142–153.
- 19 Гайсина Г.И. Культурологический подход в теории и практике педагогического образования: дис. ... д-ра пед. наук: 13.00.08 — «Теория и методика профессионального образования» / Г.И. Гайсина. — М., 2002. — 366 с.
- 20 Кудрявцев В.Т. Культура как самоотношение / В.Т. Кудрявцев // Культурно-историческая психология. — 2016. — Т. 12. — № 3. — С. 113–128.

## Педагогикалық жүйенің генезисін тарихи-педагогикалық зерттеу әдістемесі

Мақалада елдің мекемесін белгілі бір қызмет саласында (медициналық, педагогикалық, құқық қорғау, инженерлік, әскери, өрт-құтқару және т.б.) білікті кадрлармен қамтамасыз етуде өзара әрекеттесетін компоненттердің (мақсатты, субъективті, мазмұнды, операциялық-технологиялық, орта, нәтижелі) көп деңгейлі жиынтығы болып көрінетін педагогика категориясы ретіндегі «педагогикалық жүйе» ұғымының маңызды сипаттамаларына талдау келтірілген; яғни олардың дайындығы білім алудың әртүрлі деңгейлерінде жүзеге асырылады (жалпы орта, кәсіптік-техникалық, арнаулы орта, жоғары, жоғары оқу орнынан кейінгі және ересектерге қосымша білім беру). Тарихи-педагогикалық зерттеулердің қазіргі әдіснамасының тәсілдеріне аналитикалық шолу нәтижелері ұсынылған және тарихи-педагогикалық тәсілдер (жүйелік, диахроникалық, әлеуметтік-мәдени), принциптер (диалектикалық, пәнаралық, тарихилық, кешендік, объективтілік) мен педагогикалық жүйенің генезисін зерттеу әдістері (талдау, синтез, модельдеу, жалпылау, болжау) негізделген.

*Кілт сөздер:* педагогикалық жүйе, деңгейлер, компоненттер, генезис, әдістеме, тәсілдер, принциптер, зерттеу әдістері.

Makouchyk Aliaksandr

## Methodology of historical and pedagogical research of the genesis of the pedagogical system

In the article an analysis of the essential characteristics of the concept of “pedagogical system” as a category of pedagogy was provided, which is represented by a multi-level set of interacting components (target, subjective, meaningful, operational-technological, environmental, effective), providing the organization of the country with qualified personnel in a specific field of activity (medical, pedagogical, law enforcement, engineering, military, fire and rescue and others) whose training is carried out at various levels of education (general secondary, vocational, secondary specialized, higher, postgraduate and additional adult education). The results of an analytical review of the approaches of modern methodology of historical and pedagogical research were presented and historical, and pedagogical approaches (systemic, diachronic, sociocultural), principles (dialectics, interdisciplinarity, historicism, complexity, objectivity) and methods of studying the genesis of the pedagogical system (analysis, synthesis, modeling, generalization, forecasting) were substantiated.

*Keywords:* pedagogical system, levels, components, genesis, methodology, approaches, principles, research methods.

## References

- 1 Bobryshov, S.V. (2006). Metodologiya istoriko-pedagogicheskogo issledovaniia razvitiia pedagogicheskogo znaniia [Methodology of historical and pedagogical research on the development of pedagogical knowledge]. *Extended abstract of Doctor's thesis*. Stavropol [in Russian].
- 2 Kadcyn, L.M. (2008). Pedagogicheskaiia deiatelnost i pedagogicheskii protsess [Pedagogical activity and the pedagogical process]. Ekaterinburg: GOU VPO «Rossiiskii gosudarstvennyi professionalno-pedagogicheskii universitet» [in Russian].
- 3 Bepalko, V.P. (1989). Slagaemye pedagogicheskoi tekhnologii [Components of pedagogical technology]. Moscow: Pedagogika [in Russian].
- 4 Zhuk, A.I. (2011). Strategicheskie priority razvitiia upravlencheskoi deiatelnosti v sfere obrazovaniia Respubliki Belarus [Strategic priorities for the development of management activities in the field of education of the Republic of Belarus]. *Kiravanne ŷ adukacyi*, 8, 4–11 [in Russian].
- 5 Bederhanova, V.P., & Ostapenko, A.A. (Eds.). (2014). Pedagogicheskaiia sistema: teoriia, istoriia, razvitie. Kollektivnaia monografiia [The pedagogical system: theory, history, development. Collective monograph]. Moscow: Narodnoe obrazovanie [in Russian].
- 6 Novikov, A.M. (2010). Osnovaniia pedagogiki. Posobie dlia avtorov uchebnikov i prepodavatelei pedagogiki: Pedagogika [The foundations of pedagogy. Handbook for textbook authors and teachers of pedagogy: Pedagogy]. Moscow: Izdatelstvo «EGVES» [in Russian].
- 7 Podlasyj, I.P. (2004). Pedagogika: 100 voprosov — 100 otvetov [Pedagogy: 100 questions — 100 answer]. Moscow: Izdatelstvo «VLADOS-PRESS» [in Russian].
- 8 Slastenin, V.A., Isaev, I.F., & Shiyarov, E.N. (2002). Pedagogika [Pedagogy]. V.A. Slastenin (Ed.). Moscow: Izdatelskii tsentr «Akademiiia» [in Russian].

- 9 Spirin, L.F. (1994). *Pedagogika resheniia uchebno-vospitatelnykh zadach* [Pedagogy of solving educational tasks]. Kostroma: Kostromskoi gosudarstvennyi universitet [in Russian].
- 10 Hitryuk, V.V. (2015). *Inkluzivnaia gotovnost pedagogov: pedagogicheskaia sistema formirovaniia* [Inclusive readiness of teachers: a pedagogical system of formation]. Baranovichi: Baranovichskii gosudarstvennyi universitet [in Russian].
- 11 Bepalko, V.P. (1997). *Osnovy teorii pedagogicheskikh sistem. (Problemy i metody psikhologo-pedagogicheskogo obespecheniia tekhnicheskikh obuchaiushchikh sistem)* [Fundamentals of the theory of pedagogical systems (Problems and methods of psychological and pedagogical support of technical training systems)]. Voronezh: Izdatelstvo Voronezhskogo gosudarstvennogo universiteta [in Russian].
- 12 Blaubergh, I.V., & Yudin, E.G. (1973). *Stanovlenie i sushchnost sistemnogo podkhoda* [The formation and essence of a systematic approach]. Moscow: Nauka [in Russian].
- 13 Slastenin, V.A. (2000). *Pedagogicheskii protsess kak sistema* [The pedagogical process as a system]. Moscow: Izdatelskii dom «MAGISTR-PRESS» [in Russian].
- 14 Yudin, E.G. (1978). *Sistemnyi podkhod i printsip deiatelnosti. Metodologicheskie problemy sovremennoi nauki* [A systematic approach and principle of operation. Methodological problems of modern science]. Moscow: Nauka [in Russian].
- 15 Kozlova, E.V. (2015). *Istoriko-pedagogicheskoe issledovanie: sistemnyi podkhod, printsipy, metody* [Historical and pedagogical research: a systematic approach, principles, methods]. *Sovremennye problemy nauki i obrazovaniia — Modern problems of science and education*, 1-1. Retrieved from <http://www.science-education.ru/ru/article/view?id=18364> [in Russian].
- 16 Chernykh, V.V. (2000). *Istoricheskii opyt stanovleniia i evoliutsii pozharnogo dela v Vostochnoi Sibiri v 1814–1991 gg.* [Historical experience of the formation and evolution of fire fighting in Eastern Siberia in 1814–1991]. *Extended abstract of Doctor's thesis*. Irkutsk [in Russian].
- 17 Shkabara, I.E. (2005). *Sovremennye metodologicheskie podkhody v organizatsii istoriko-pedagogicheskogo issledovaniia* [Modern methodological approaches in the organization of historical and pedagogical research]. *Obrazovanie i nauka — Education and science*, 5, 39–43 [in Russian].
- 18 Ovsyanickaya, E.A. (2012). S.I. Gessen. *Kulturologicheskii podkhod k obrazovaniiu* [S.I. Gessen. Cultural approach to education]. *Filosofskie nauki — Philosophical sciences*, 1, 142–153 [in Russian].
- 19 Gajsina, G.I. (2002). *Kulturologicheskii podkhod v teorii i praktike pedagogicheskogo obrazovaniia* [Cultural approach in the theory and practice of pedagogical education]. *Doctor's thesis*. Moscow [in Russian].
- 20 Kudryavcev, V.T. (2016). *Kultura kak samootnoshenie* [Culture as a self-relation]. *Kulturno-istoricheskaia psikhologiia — Cultural and historical psychology*, 12(3), 113–128 [in Russian].

### Information about the author

**Makovchik, Alexandr Vasil'evich** — Candidate of pedagogical sciences, Associate Professor, Vice-rector for Academic Affairs of the educational Institution, Maxim Tank Belorussian State Pedagogical University, Republic of Belarus.

Б.А. Жекибаева<sup>1</sup>, А.Д. Калимова<sup>2\*</sup>

<sup>1</sup>Карагандинский университет имени академика Е.А. Букетова, Караганда, Казахстан;

<sup>2</sup>Павлодарский педагогический университет имени Э. Марғұлан, Павлодар, Казахстан  
(\*Корреспондирующий автор. E-mail: kalimova\_assemgul\_1@teachers.ppu.edu.kz)

## Использование массового открытого онлайн курса в формировании готовности будущих учителей к интегрированному обучению в начальной школе

В статье представлен один из результатов, полученный на завершающем этапе диссертационного исследования, в процессе апробации массового открытого онлайн курса (МООК) в формировании готовности будущих учителей к интегрированному обучению в начальной школе. Цель данного исследования — теоретическое обоснование и практическая разработка массового онлайн курса, способствующего формированию готовности будущих учителей к интегрированному обучению в начальной школе. Авторами представлены преимущества онлайн курса в расширении возможностей подготовки студентов к будущей профессиональной деятельности, поэтому системный подход использован в качестве методологической основы исследования изучаемой проблемы. Для достижения цели исследования авторы использовали теоретические (анализ, синтез, обобщение и систематизация научных публикаций) и эмпирические (педагогический эксперимент, опрос, тестирование) методы. Экспериментальное исследование проводилось на базе Павлодарского педагогического университета имени Э. Марғұлан со студентами четвертого курса образовательной программы «Педагогика и методика начального обучения», очной и очно-сокращенной форм обучения в два этапа. Разработка и апробация массового открытого онлайн курса «Интегрированное обучение в начальной школе» осуществлялась в рамках грантового проекта молодых ученых — постдокторантов «Жас ғалым» на 2022–2024 годы. В содержании массового открытого онлайн курса раскрываются основы интегрированного обучения в начальной школе, его особенности, закономерности, которые способствуют пониманию расширяющихся масштабов всей системы образования. Результаты, полученные в исследовании, позволяют утверждать, что МООК эффективно повлиял на формирование готовности будущих учителей к интегрированному обучению в начальной школе.

*Ключевые слова:* массовый открытый онлайн курс, интегрированное обучение в начальной школе, формирование готовности, учитель начальных классов, интеграция, образовательная программа, методическое обеспечение, готовность.

### Введение

Применение массовых открытых онлайн курсов (МООК) произвело революцию в дистанционном образовании, благодаря простоте и доступности научной информации широкой аудитории пользователей. Разработка онлайн курсов является сложной психолого-педагогической задачей, требующей профессионально-методической подготовки, мастерства и опыта. Отметим, что «МООК» представляет собой аббревиатуру от *Massive Open Online Course*, где:

- *Massive* означает большое количество участников;
- *Open* — методы, инструментарий и весь цифровой контент;
- *Online* — средство доставки контента;
- *Course* — курс, как форма организации учебного процесса, логически целостный этап обучения.

Теоретической основой разработки изучаемой проблемы стали научные труды казахстанских и зарубежных ученых, в которых исследуются особенности использования массовых открытых онлайн курсов в процессе дистанционного обучения в системе высшего образования.

Так, N.E. Riarina, T.M. Permyakova, E.A. Balezina в своем исследовании показывают, как применение массовых открытых онлайн курсов расширяет доступ к знаниям, к различным цифровым инструментам и сервисам, тем самым способствуя формированию умений и навыков, необходимых человеку на рынке труда [1].

В исследовании Е. Елубай, У.М. Абдигапбаровой, Д.М. Джусубалиевой раскрываются возможности массовых открытых онлайн курсов в системе высшего образования, заключающиеся в высокой эффективности ресурсов, доступности, гибкости и мобильности процесса обучения [2].

По мнению I. Mosquera-Gende, использование мультимедийных ресурсов является частью любого обучения, в исследовании этого автора отмечено, что применение электронно-цифровых инструментов в обучении способствует повышению академической успеваемости и вовлеченности в процесс обучения студентов [3].

В научных трудах Т.Ю. Быстровой, В.А. Ларионовой, Е.В. Сеницына, А.В. Толмачева, рекомендуется применять данные учебной аналитики MOOK в качестве основы для прогнозирования успешности обучающихся, которые позволяют:

- осуществлять мониторинг успеваемости студентов;
- анализировать активность обучающихся и их вовлеченность в процесс обучения;
- получать объективную информацию об эффективности применяемых методик и технологий онлайн обучения [4].

В исследовании С.О. Әбілқасовой, Л.М. Калимолдиной, Ж.Ы. Молдагазыевой рассматривается проблема возникновения и увеличения количества MOOK в высших учебных заведениях Казахстана, что, в свою очередь, способствует открытию новых возможностей обучения для студентов, расширению имеющихся знаний, умений и навыков, необходимых для личностного саморазвития и профессионального роста [5].

Согласно результатам исследований Д. Джусубалиевой, А. Чакликовой, А. Мергембаевой, Р. Тахмазова, использование MOOK способствует развитию дистанционного образования, применение которого ориентирует на свободную передачу знаний без каких-либо демографических, экономических или географических ограничений, при этом не являясь заменой базовому образованию, позволяя обучающимся в режиме дистанционного самообучения получать ключевые знания и навыки, необходимые для их будущей профессии [6].

Современные рыночные, экономические условия требуют непрерывности обучения, которое может быть осуществлено за счет вариативности университетских программ, в частности путем обеспечения доступности MOOK. Наряду с этим, Д.М. Джусубалиева, А.К. Мынбаева, А.Е. Мамбетказиев рассматривают массовые онлайн образовательные курсы как перспективные дидактические средства дистанционного обучения, в их работе обоснованно представлена трехчастная структура разработки дидактических единиц в цифровом формате — видеолекции, аудиоматериалы, тексты, а также определены требования к электронно-цифровым ресурсам в обучении [7].

Анализ системы применения MOOK мы находим в исследовании С.С. Култаевой, О.Я. Ким, М.М. Усербаевой, Е.С. Ким, которые представили их отличительные признаки, среди которых:

- неограниченное количество участников и открытый доступ через Интернет;
- интерактивные курсы с пользовательскими форумами или обсуждениями в социальных сетях для поддержки взаимодействия между студентами и преподавателями;
- активное участие большого количества обучающихся, которые самостоятельно организуют свое обучение в соответствии с образовательными целями.

Несмотря на перечисленные выше преимущества MOOK, авторы указывают на недостаток, который выражается в снижении ответственности студентов, влияющий на общее отношение к обучению и его результатам [8].

Анализ трудов вышеназванных ученых показывает, что среди изученных нами научных исследований достаточно широко представлены общие организационные вопросы применения MOOK, рекомендуемые формы, методы, средства и особенности использования данного вида деятельности в системе образования РК; проведен анализ их возможностей и преимуществ, а также некоторых имеющихся недостатков, вместе с тем недостаточно освещена проблема использования MOOK в подготовке будущих учителей к интегрированному обучению в целом, и к формированию готовности к данному виду деятельности в начальной школе в особенности.

Необходимо подчеркнуть, что изучаемая нами проблема исследуется и учеными дальнего зарубежья. Так, в работах N.A. Albelbisi, A.S. Al-adwan, & A. Habibi представлены результаты изучения факторов, влияющих на удовлетворенность участников MOOK. Принимая во внимание выявленные факторы, возможно повлиять на деятельность обучающихся с целью улучшения стратегии использования онлайн курсов в образовательном процессе высших учебных заведений. Авторы в процессе исследования пришли к выводу о повышении качества образовательного ресурса, которое непосредственно отражается на удовлетворенности слушателей MOOK [9].

Эффективность MOOK исследовали J. Raffaghelli, P. Ghislandi, S. Sancassani, L. Canal, R. Micciolo, B. Balossi, M. Bozzi, L.Di Sieno, I. Genco, P. Gondoni, A. Pini, M. Zani, в результате опытно-

педагогической работы авторы пришли к выводу, что в ближайшей перспективе высшие учебные заведения будут интегрировать МООК в качестве компонента для подготовки кадров. Эффективность массовых открытых онлайн курсов подтверждена в ходе опытно-педагогической работы и доказано, что их применение способствует продуктивной организации всего образовательного процесса [10].

Ученые Onița Mihai, Mihaescu Vlad, Vasile Radu проанализировали тенденции в онлайн-образовании в Румынии. Этими исследователями были раскрыты проблемы образовательного видеоконтента, технологических особенностей МООК, а также даны рекомендации для будущих создателей онлайн курсов, которые должны отвечать таким критериям, как информативность, гибкость, интерактивность, функциональность, социальная интеракция, актуальность [11].

Достоинства и недостатки МООК рассматриваются в работах У.С. Захарова, К.И. Танасенко, ими было проведено исследование, которое включало анализ неактивных данных (анализ платформ МООК) и активных данных (интервью с преподавателями вузов). Согласно результатам данного исследования определена недостаточная заинтересованность в онлайн курсах, связанная с особенностями формата и слабой мотивацией преподавателей в использовании МООК в образовательном процессе вуза [12].

Обобщая опыт ученых по проблеме исследования, мы пришли к выводу, что МООК являются крупномасштабными онлайн курсами, разработанными и проводимыми высшими учебными заведениями, в которых может принять участие каждый, у кого есть смарт-устройство и подключение к Интернету, независимо от возраста, пола, географического местоположения или образования. Для нашего исследования, реализуемого в рамках научного проекта «Научно-теоретическое обоснование и методическое сопровождение обеспечения подготовки будущих учителей к интегрированному обучению младших школьников», особую актуальность приобретает проблема использования МООК в формировании готовности будущих учителей к интегрированному обучению в начальной школе, поэтому решение данной проблемы нашло отражение в разработке массового открытого онлайн курса и проверке его эффективности в процессе формирования искомой готовности.

#### *Методы и материалы*

Цель исследования — теоретическое обоснование и практическая разработка массового онлайн курса, способствующего формированию готовности будущих учителей к интегрированному обучению в начальной школе.

Опытно-педагогическая работа проводилась в течение 2022–2023 учебного года, в процессе которой решались следующие задачи:

- 1) разработка массового онлайн курса «Интегрированное обучение в начальной школе» для обучающихся образовательной программы «Педагогика и методика начального обучения»;
- 2) внедрение МООК «Интегрированное обучение в начальной школе» в образовательный процесс вуза;
- 3) определение эффективности МООК в формировании готовности студентов к интеграции научных знаний из разных областей наук в обучении младших школьников.

Для достижения цели исследования были использованы теоретические (анализ, синтез, обобщение и систематизация научных публикаций) и эмпирические (педагогический эксперимент, опрос, тестирование) методы. Статистическая обработка данных проводилась в программе MS Excel.

Эксперимент проводился на базе Павлодарского педагогического университета им. Ә. Марғұлан в два этапа. На первом этапе выборку составили 74 студента, на втором этапе — 86 студентов четвертого курса образовательной программы «Педагогика и методика начального обучения». Общий объем выборки составил 160 человек, очной и очно-сокращенной форм обучения.

#### *Результаты и их обсуждение*

Массовые открытые онлайн курсы являются одним из образовательно-цифровых ресурсов в процессе подготовки обучающихся образовательной программы «ПМНО» к преподаванию на интерактивной основе.

МООК «Интегрированное обучение в начальной школе» был разработан как один из инновационных средств формирования готовности будущих учителей к интегрированному обучению в начальной школе, в котором представлены тематически связанные видеолекции, дополнительные учебные материалы, проверочные тестовые задания, обеспечивающие постоянное продуктивное взаимодействие всех субъектов учебного процесса.

При разработке данного онлайн курса мы исходили из следующих положений:

- видеолекции, с выделенными специальными смысловыми блоками для формирования основ интегрированного обучения, к которым обучающиеся онлайн курса могут обращаться ежедневно в течение недели;

- задания, обеспечивающие оценку результатов обучения в соответствии с определенными критериями и показателями, при этом выполненные задания должны отвечать количественным и качественным параметрам, обеспечивающим защиту от обмена ответами между обучающимися и иных способов получения оценки, не отражающих реальный уровень достижения результатов обучения.

Цель разработанного нами MOOK — формирование теоретических знаний и практико-ориентированных умений и навыков реализации интегрированного обучения в начальной школе.

Изучение онлайн курса направлено на решение следующих задач:

- углубление знаний о сущности педагогической интеграции в образовании;
- расширение знаний об особенностях интегрированного обучения младших школьников;
- развитие умений и навыков интегрирования научных знаний из разных областей наук в обучении младших школьников.

MOOK «Интегрированное обучение в начальной школе» предназначен для студентов бакалавриата образовательной программы «Педагогика и методика начального обучения» и размещен на портале дистанционного обучения Маргулан Университета. Онлайн курс для студентов образовательной программы «Педагогика и методика начального обучения» включает следующие структурные компоненты:

- информацию о MOOK (аннотация);
- видеолекции, отражающие основные теоретические материалы и необходимую информацию по теме;
- тестовые и практические задания для проверки усвоения изученного материала;
- открытые вопросы для дискуссий;
- список дополнительных источников информации для подробного изучения тем курса.

По итогам успешного прохождения онлайн курса выдается сертификат, подтверждающий факт освоения учебного материала, с указанием количества пройденных по курсу часов и итогового количества полученных баллов.

Содержание онлайн курса отражено в 10 видеолекциях, что соответствует 10 неделям обучения. После изучения каждой темы предусмотрено выполнение проверочных тестовых заданий и проведение итогового контроля. Общая трудоемкость MOOK составляет 5 кредитов (табл. 1).

Т а б л и ц а 1

Содержание MOOK «Интегрированное обучение в начальной школе»

№	Название темы	Краткое содержание изучаемой темы
1	2	3
	Промовидео (приветственное видеообращение к слушателям курса)	Организационная информация о содержании всего онлайн курса
Тема 1	Предпосылки развития интеграции в обучении	Историко-педагогические аспекты развития интеграции в обучении. Этапы развития интеграции в образовании. Процессы интеграции и дифференциации в обучении
Тема 2	Основы педагогической интеграции	Сущность педагогической интеграции. Специфика педагогической интеграции. Инструменты и способы объединения образовательных областей содержания начального образования
Тема 3	Технологические аспекты педагогической интеграции	Виды, принципы педагогической интеграции. Закономерности педагогической интеграции. Алгоритмы и механизмы педагогической интеграции
Тема 4	Особенности организации интегрированного обучения в начальной школе	Спиральный подход при организации интегрированного обучения младших школьников. Принципы работы по дидактической спирали обучения

1	2	3
Тема 5	Эффективные технологии организации интегрированного обучения младших школьников	Применение технологии «Перевернутый класс» в интегрированном обучении детей младшего школьного возраста. Использование технологии «Кейс-стади» в интегрированном обучении обучающихся начальной школы. Применение технологии «Рефлексивное обучение» в интегрированном обучении детей младшего школьного возраста
Тема 6	Использование цифровых, образовательных ресурсов в интегрированном обучении младших школьников	Использование электронного учебника на этапе закрепления полученных знаний в учебном процессе начальной школы. Практические рекомендации по применению смарт-приложений, автоматизированных обучающих программ в процессе обучения младших школьников
Тема 7	<i>Soft Skills</i> в интегрированном обучении младших школьников	Формирование системы гибких навыков «soft skills» в интегрированном обучении детей младшего школьного возраста. Техники развития гибких навыков в процессе интегрированного обучения младших школьников
Тема 8	Разработка интегрированного урока в начальной школе	Педагогические требования к интегрированному уроку. Этапы краткосрочного плана интегрированного урока. Структура пластообразной, взаимопроникающей и спиралевидной форм организации содержания интегрированного урока
Тема 9	Оценивание учебных достижений в интегрированном обучении младших школьников	Критериальное оценивание как инструмент формирования целостности знаний младших школьников. Принципы критериального оценивания в интегрированном обучении Применение метода рефлексии для формирования целостности знаний в обучении младших школьников
Тема 10	Интегрированное обучение в малокомплектной начальной школе (МКНШ)	Организация интегрированного урока в МКНШ. Физиологические, психолого-педагогические особенности формирования класс-комплектов при организации интегрированного обучения в МКНШ

Мы считаем, что в процессе формирования будущих учителей к интегрированному обучению младших школьников использование возможностей MOOK имеет следующие преимущества:

- структурированный материал, для изучения определенной образовательной области знаний, разработанный в соответствии с требованиями ГОСО высшего образования к обучению;
- качественную учебно-образовательную информацию, гарантированную экспертной комиссией вуза;
- самостоятельный выбор содержания, способа, времени и места обучения;
- доступ к многократному повторению теоретического материала онлайн курса;
- возможность проверки полученных знаний с помощью тестовых и практических заданий.

С целью определения эффективности MOOK в формировании готовности будущих педагогов начального образования к интегрированному обучению нами был организован педагогический эксперимент, включающий констатирующий, формирующий, контрольный этапы.

В структуре готовности будущих учителей к интегрированному обучению в начальной школе нами выделены следующие компоненты: мотивационно-ценностный, когнитивный, деятельностный. Готовность к исследуемому виду деятельности мы выразили в сочетании критериев и показателей по каждому из названных компонентов (табл. 2).

Принимая во внимание компоненты, критерии, показатели готовности будущих учителей начальных классов к преподаванию на интегрированной основе, мы определили характерные особенности высокого, среднего, низкого уровней ее сформированности.

Высокий уровень готовности студентов к реализации интегрированного обучения в начальной школе характеризуется ориентированностью на профессию учителя начальных классов; наличием теоретических знаний, практических умений и навыков интегрирования научных знаний из разных областей наук в обучении младших школьников.

Т а б л и ц а 2

**Критериальный аппарат сформированности готовности будущих учителей к интегрированному обучению младших школьников**

Компоненты	Критерии	Показатели	Диагностический инструментарий
Мотивационно-ценностный	Ориентированность на профессию учителя начальных классов	Убеждение в значимости профессии учителя начальных классов; понимание ценности будущей профессии учителя начальных классов и важности объединения знаний в обучении младших школьников; внутренняя мотивация к использованию онлайн курсов в обучении	Опрос «Ценностные ориентации профессиональной направленности студентов»
Когнитивный	Знания теоретических основ интегрированного обучения	Знание сущности и особенностей интегрированного обучения в начальной школе; знание механизмов и алгоритмов педагогического интегрирования; знание способов интеграции научных знаний из разных областей наук	Тестовые задания «Основы интегрированного обучения в начальной школе»
Деятельностный	Умения и навыки педагогического интегрирования научных знаний в обучении младших школьников	умения и навыки осуществлять педагогическое интегрирование; умения и навыки творчески разрабатывать интегрированные уроки разными способами; умения и навыки осуществлять интегрированное обучение в начальной школе	Практические задания по реализации навыков интеграции научных знаний

Средний уровень готовности студентов к реализации интегрированного обучения в начальной школе отмечен недостаточной ориентированностью на будущую профессию и обучения с помощью онлайн курсов; студенты имеют неполные теоретические знания, а практические умения и навыки интегрировать научные знания не сформированы в полной мере.

Низкий уровень готовности студентов к реализации интегрированного обучения в начальной школе характеризуется отсутствием ориентированности к будущей профессиональной деятельности; обучающиеся не обладают необходимыми теоретическими знаниями, а практические умения и навыки интегрирования научных знаний из разных областей наук сформированы на поверхностном уровне.

Для определения исходного состояния готовности будущих учителей к интегрированному обучению в начальной школе мы разработали диагностический инструментарий, представленный в таблице 2.

Мотивационно-ценностный компонент готовности будущих учителей определялся нами с помощью опросника «Ценностные ориентации профессиональной направленности студентов», который состоял из 10 вопросов. На основе анализа результатов опроса можем обоснованно утверждать, что обучающиеся образовательной программы «Педагогика и методика начального обучения» не в полной мере осознают социальную значимость, ценность будущей профессии и важность интеграции научных знаний в процессе обучения младших школьников, что, безусловно, отражается на мотивах их участия в работе онлайн курса.

Уровни сформированности мотивационно-ценностного компонента готовности будущих учителей к интегрированному обучению младших школьников представлены в таблице 3.

Т а б л и ц а 3

**Уровни сформированности мотивационно-ценностного компонента готовности будущих учителей к интегрированному обучению младших школьников до внедрения MOOK, %**

Уровень	Показатели готовности будущих учителей					
	Убеждение в значимости профессии учителя начальных классов		Понимание ценности будущей профессии учителя начальных классов и важности объединения знаний в обучении младших школьников		Внутренняя мотивация к использованию онлайн курсов в обучении	
	ЭГ	КГ	ЭГ	КГ	ЭГ	КГ
Высокий	18,2	19,1	21,8	22,5	19,8	20,8
Средний	35,9	36,6	38,1	35,9	32,9	34,1
Низкий	45,9	44,3	40,1	41,6	47,3	45,1

Систематизация результатов исследования показала, что на момент проведения опроса только у 22,5 % в КГ и 21,8 % в ЭГ студентов выявлен высокий уровень сформированности по всем показателям мотивационно-ценностного компонента готовности будущих учителей к интегрированному обучению в начальной школе.

Средний уровень сформированности мотивационно-ценностного компонента готовности будущих учителей к интегрированному обучению в начальной школе показали 36,6 % в КГ и 38,1 % в ЭГ, проявляющийся в не полной удовлетворенности выбранной профессией, слабо выраженном понимании ее ценности и важности интегрирования знаний из разных областей наук в обучении младших школьников.

Низкий уровень сформированности данного компонента готовности будущих учителей обнаружен у 44,3 % в КГ и 47,3 % в ЭГ студентов, что свидетельствует о частичной удовлетворенности будущей профессией, отсутствием потребности интегрировать научные знания в обучении младших школьников, отсутствием мотивов обучения в онлайн курсе.

Когнитивный компонент готовности будущих учителей определялся нами с помощью тестовых заданий «Основы интегрированного обучения в начальной школе», составленные на основе научных трудов исследователя Т. Lehmann [13].

Приведем несколько ответов на вопросы тестирования. Так, например, на вопрос: «В чем заключается интегрированное обучение в начальной школе?»

– 14,1 % исследуемых обучающихся ответили, что интегрированное обучение заключается в объединении учебного материала, тематически повторяющегося в разные годы обучения на различном уровне сложности;

– 78,2 % опрошенных обучающихся не смогли дать обоснованный ответ;

– 7,7 % респондентов ответили, что интегрированное обучение заключается в объединении подобного материала из разных учебных дисциплин.

На вопрос: «В чем заключается роль сквозных разделов и тем в интегрированном обучении?»

– 3,4 % обучающихся ответили, что сквозные разделы и темы способствуют осуществлению межпредметных связей, при помощи чего младшие школьники повторяют и наращивают учебный материал на протяжении всего периода обучения;

– 18,7 % респондентов считают, что сквозные разделы и темы являются системообразующей основой содержания начального образования;

– 77,9 % опрошенных студентов ответили, что не могут определить роль сквозных разделов и тем в интегрированном обучении.

На вопрос: «Важен ли принцип спиральности для интегрированного обучения?» студенты сформулировали свои ответы следующим образом:

– 54,4 % ответили, что данный принцип не играет особой роли в интегрированном обучении;

– 40,1 % указали, что принцип спиральности является ключевым при проектировании интегрированного урока;

– 5,5 % ответили, что для интегрированного обучения важен принцип спиральности, так как происходит расширение и обогащение содержания начального образования новыми компонентами, с углублением имеющихся знаний.

На следующий вопрос анкеты-опросника: «Каковы особенности интегрированного обучения младших школьников?»:

– 7,7 % опрошенных студентов отметили важность применения или использования принципа спиральности, педагогического целеполагания, сквозных тем и разделов в содержании начального образования;

– 53,7 % студентов в ответах показали расплывчатые представления об особенностях обучения, основанного на интеграции научных знаний;

– у остальных 38,6 % исследуемых студентов в ответах обнаружены только первоначальные представления об интегрированном обучении младших школьников.

На вопрос анкеты-опросника: «Как вы оцениваете уровень вашей подготовленности к интегрированному обучению в начальной школе?» мы получили следующие ответы:

– 67,3 % респондентов отметили, что существующая подготовка в вузе не в полной мере способствует профессионально-педагогической готовности в этом направлении, необходимы нововведения в виде обучающих образовательно-цифровых курсов;

- 20,2 % студентов 4-го курса удовлетворены уровнем подготовки к интегрированному обучению в начальной школе;
- и только 12,5 % респондентов владеют знаниями о принципах, закономерностях, средствах интегрированного обучения младших школьников, но считают, что они недостаточно подготовлены к практическому осуществлению данного вида обучения.

Результаты когнитивного компонента готовности будущих учителей к интегрированному обучению младших школьников представлены в таблице 4.

Таблица 4

**Уровни сформированности когнитивного компонента готовности будущих учителей к интегрированному обучению младших школьников до внедрения МООК, %**

Уровень	Показатели готовности будущих учителей					
	Знание сущности и особенностей интегрированного обучения в начальной школе		Знание механизмов и алгоритмов педагогического интегрирования		Знание способов интеграции научных знаний из разных областей наук	
	ЭГ	КГ	ЭГ	КГ	ЭГ	КГ
Высокий	19,7	21,8	22,4	20,7	18,4	19,8
Средний	38,4	37,6	39,1	34,0	31,4	36,1
Низкий	41,9	40,6	38,5	45,3	50,2	44,1

Данные таблицы 4 свидетельствуют о том, что у 21,8 % в КГ и 22,4 % в ЭГ студентов выявлен высокий уровень сформированности по всем показателям когнитивного компонента готовности будущих учителей к интегрированному обучению младших школьников.

Средний уровень сформированности данного компонента готовности будущих учителей к интегрированному обучению в начальной школе показали 37,6 % в КГ и 39,1 % в ЭГ. Это объясняется их отношением к углубленному изучению вопросов педагогического интегрирования научных знаний.

Низкий уровень готовности студентов к интегрированному обучению определен у 45,3 % в КГ и 50,2 % в ЭГ. Это связано с недостаточной сформированностью теоретических знаний об интегрированном обучении младших школьников, которая прямо пропорционально отразилась на развитии умений и навыков в процессе выполнения практических заданий МООК.

Деятельностный компонент готовности будущих учителей определялся с помощью разработанных практических заданий, которые были подготовлены таким образом, чтобы обучающиеся могли показать знания механизмов педагогического интегрирования и умения использовать алгоритм спирального интегрирования знаний в обучении младших школьников. Результаты анализа уровней сформированности деятельностного компонента готовности будущих учителей к интегрированному обучению в начальной школе размещены в таблице 5.

Таблица 5

**Уровни сформированности деятельностного компонента готовности будущих учителей к интегрированному обучению младших школьников до внедрения МООК, %**

Уровень	Показатели готовности будущих учителей					
	Умения и навыки осуществлять педагогическое интегрирование		Умения и навыки творчески разрабатывать интегрированные уроки разными способами		Умения и навыки осуществлять интегрированное обучение в начальной школе	
	ЭГ	КГ	ЭГ	КГ	ЭГ	КГ
Высокий	16,3	18,2	21,8	24,6	21,7	23,8
Средний	38,1	39,6	36,7	37,0	37,6	37,0
Низкий	45,6	42,2	41,5	38,4	40,7	39,2

Из таблицы 5 видно, что только у 21,8 % обучающихся экспериментальной и 24,6 % контрольных групп зафиксирован высокий уровень сформированности показателей деятельностного компонента исследуемой готовности, которые проявились в умениях и навыках осуществления педагогического интегрирования учебного материала и творческой разработки интегрированных уроков разными способами.

Наряду с этим, средний уровень искомой готовности показали 38,1 % обучающихся в ЭГ и 39,6 % в КГ, что свидетельствует о том, что системное владение теоретическими знаниями и практическими навыками отразилось в процессе выполнения практических заданий онлайн курса, заключающихся в разработке краткосрочных планов урока и объединения знаний из разных областей наук для формирования у обучающихся целостной картины мира.

Низкий уровень сформированности деятельностного компонента готовности будущих учителей выявлен у 45,6 % в ЭГ и 42,2 % в КГ обучающихся, что демонстрирует отсутствие необходимых умений и навыков осуществлять интегрированное обучение в начальной школе.

Обобщенные данные результатов исходного состояния готовности будущих учителей к интегрированному обучению в начальной школе представлены в таблице 6.

Таблица 6

**Результаты исходного состояния готовности будущих учителей к интегрированному обучению в начальной школе до внедрения МООК, %**

Респонденты (студенты)	Низкий уровень	Средний уровень	Высокий уровень
<b>Мотивационно-ценностный компонент</b>			
ЭГ (74)	38,1	36	26,1
КГ (86)	40,2	33,3	26,5
<b>Когнитивный компонент</b>			
ЭГ (74)	42,8	33,8	23,4
КГ (86)	40,3	36,1	23,6
<b>Деятельностный компонент</b>			
ЭГ (74)	38,4	36,4	25,2
КГ (86)	39,0	30,2	30,8
<b>Итоговый результат диагностики исходного состояния готовности будущих учителей к интегрированному обучению в начальной школе (в %)</b>			
ЭГ (74)	44	34	22
КГ (86)	38	36	26

Анализ исходного состояния готовности будущих учителей к интегрированному обучению, позволил сделать вывод о том, что 44 % обучающихся имеют низкий уровень сформированности показателей мотивационно-ценностного, когнитивного и деятельностного компонентов готовности к исследуемому виду деятельности; 36 % будущих учителей находятся на среднем уровне искомой готовности; высокий уровень готовности сформирован только у 26 % обучающихся образовательной программы «Педагогика и методика начального обучения».

Для повышения уровней сформированности готовности по всем ее показателям на этапе формирующего эксперимента мы разработали и апробировали массовый открытый онлайн курс «Интегрированное обучение в начальной школе», в содержание которого были включены темы и вопросы, усвоение которых в полной мере способствовало повышению уровней исследуемой готовности будущих учителей, так, например:

- при изучении темы «Предпосылки развития интеграции в обучении» у студентов были сформированы знания о сущности, специфике педагогической интеграции, инструментах и способах объединения образовательных областей содержания начального образования. Учебный материал темы позволил расширить представления будущих учителей о научно-теоретических основах интеграции ее характерных признаках;

- в теме онлайн курса «Особенности организации интегрированного обучения в начальной школе» представлены характеристика спирального подхода и принципы работы по дидактической спирали обучения и показано, как они способствуют наращиванию ЗУНов содержания начального образования, формированию навыков глубокого анализа учебного материала и их применения в УВП начальной школы;

- в рамках изучения темы «Использование цифровых, образовательных ресурсов в интегрированном обучении младших школьников» размещен анализ учебной информации об использовании электронных учебников, автоматизированных обучающих программ, смарт-приложений и других цифровых ресурсов, которые используются для выстраивания гибкого процесса интегрированного обучения на разных этапах урока;

– в следующей теме «Разработка интегрированного урока в начальной школе» раскрыты педагогические требования к интегрированному уроку, а также структура пластообразной, взаимопроникающей и спиралевидной форм интегрированного урока, которые позволяют показать обучающимся связанность знаний из отдельных областей наук и необходимость их изучения на стыке традиционных учебных предметов начальной школы.

Таким образом, все темы МООК логически взаимосвязаны и направлены на углубление и конкретизацию ЗУНов интегрирования научных знаний и их использования в начальной школе. В целом, содержание онлайн курса в полной мере способствовало обогащению теоретических знаний, практических навыков обучающихся и формированию готовности будущих учителей к интегрированному обучению младших школьников на заключительном этапе формирующего эксперимента.

На этапе контрольного эксперимента мы провели заключительную диагностику обучающихся с использованием аналогичного инструментария, который применялся на этапе констатирующего эксперимента. Сравнительный анализ результатов входного и контрольного диагностирования показал положительную динамику в уровнях сформированности знаний, умений и навыков, полученных во время обучения онлайн курсу, способствовавшему повышению уровней готовности будущих учителей к интегрированному обучению младших школьников. Результаты представлены ниже в таблице.

Т а б л и ц а 7

**Результаты готовности будущих учителей к интегрированному обучению в начальной школе после внедрения МООК, %**

Респонденты (студенты)	Низкий уровень	Средний уровень	Высокий уровень
<b>Мотивационно-ценностный компонент</b>			
ЭГ (74)	19,5	38,2	42,3
КГ (86)	23,4	35,1	41,5
<b>Когнитивный компонент</b>			
ЭГ (74)	18,7	35,1	46,2
КГ (86)	20,4	37,4	42,2
<b>Деятельностный компонент</b>			
ЭГ (74)	17,1	34,9	48,0
КГ (86)	19,8	37,2	43,0
<b>Итоговый результат диагностики состояния готовности будущих учителей к интегрированному обучению в начальной школе (в %)</b>			
ЭГ (74)	19,2	35,9	44,9
КГ (86)	21,3	36,5	42,2

Нами были выявлены результаты обучения студентов МООК и определена эффективность данного курса, которая выразилась в том, что:

- количество обучающихся с высоким уровнем готовности к интегрированному обучению младших школьников в ЭГ повысилось на 22,9 % и на 16,2 % в КГ;
- количество обучающихся со средним уровнем готовности к интегрированному обучению младших школьников повысилось в ЭГ на 1,9 % и на 1,2 % в КГ;
- количество обучающихся с низким уровнем готовности к интегрированному обучению младших школьников в ЭГ снизилось на 24,8 % и на 16,7 % в КГ.

Анализ результатов проведенного исследования позволяет утверждать, что целенаправленное последовательное обучение студентов образовательной программы «Педагогика и методика начального обучения» обеспечило системность и целостность усвоения теоретических знаний и развитие соответствующих умений, а также показало положительную динамику на всех уровнях готовности обучающихся к интегрированному обучению в начальной школе.

*Заключение*

Таким образом, использование массового открытого онлайн курса в формировании готовности будущих учителей к интегрированному обучению в начальной школе позволило сделать следующие выводы:

– формирование готовности будущих учителей к интегрированному обучению младших школьников — это сложный процесс, требующий целенаправленной систематической, поэтапной работы, начиная с первых дней обучения студентов в организации высшего образования;

– использование массового открытого онлайн курса на заключительном этапе обучения способствовало обобщению и конкретизации теоретических знаний обучающихся о закономерностях и принципах педагогической интеграции, сущности и особенностях интегрированного обучения, алгоритмах и механизмах педагогического интегрирования, способах объединения содержания образовательных областей начального обучения, о применении спирального подхода в интегрированном обучении младших школьников, особенностях работы с дидактической спиралью и др.;

– применение знаний и технологий «Перевернутый класс», «Кейс-стади», «Рефлексивное обучение», техники развития гибких навыков в процессе интегрированного обучения младших школьников, смарт-приложений, автоматизированных обучающих программ, электронных учебников и других цифровых образовательных ресурсов, а также практико-ориентированных заданий, включенных в содержание MOOK, значительно расширило область их использования в процессе разработки интегрированных уроков в период прохождения педагогической практики в реальном УВП начальной школы;

– в целом результаты участия обучающихся экспериментальной группы в работе массового открытого онлайн курса убедительно свидетельствуют о позитивных изменениях в показателях сформированности готовности будущих учителей к интегрированному обучению младших школьников. Анализ полученных результатов исследования показывает, что количество обучающихся экспериментальной и контрольной групп, находившихся на низком уровне готовности, уменьшилось на 24,8 % и 16,7 % соответственно.

Таким образом, положительная динамика результатов формирования готовности будущих учителей к интегрированному обучению младших школьников подтверждает эффективность использования массового открытого онлайн курса в образовательном процессе высшей школы.

Разработанный MOOK «Интегрированное обучение в начальной школе» для формирования готовности будущих учителей к интегрированному обучению младших школьников был внедрен в образовательный процесс Карагандинского университета имени академика Е.А. Букетова и Павлодарского педагогического университета имени Ә. Марғұлан.

*Статья подготовлена в рамках реализации научного проекта на грантовое финансирование молодых ученых по проекту «Жас ғалым» на 2022–2024 годы Комитета науки Министерства науки и высшего образования Республики Казахстан АР15473233 — «Научно-теоретическое обоснование и методическое сопровождение обеспечения подготовки будущих учителей к интегрированному обучению младших школьников».*

#### Список литературы

1 Ряпина Н. Апробация инструментов измерения педагогической коммуникации при онлайн обучении в российских вузах / Н. Ряпина, Т. Пермякова, Е. Балезина // Вопросы образования / Educational Studies Moscow. — 2023. — № 2. — С. 161–186. <https://doi.org/10.17323/1814-9545-2023-2-161-186>.

2 Елубай Е. Жаппай ашық онлайн курстары (MOOCS) — болашақ педагогтардың цифрлық құзыреттілігін дамыту құралы / Е. Елубай, Ұ.М. Әбдіғапбарова, Д.М. Джусубалиева // Қазақ ұлттық университетінің хабаршысы. Педагогикалық ғылымдар сериясы. — 2020. — №3 (64). — Б. 50–58. <https://doi.org/10.26577/JES.2020.v64.i3.05>

3 Mosquera-Gende I. Digital tools and active learning in an online university: Improving the academic performance of future teachers / I. Mosquera-Gende // Journal of Technology and Science Education. — 2023. — No 13(3). — P. 632–645. <https://doi.org/10.3926/jotse.2084>.

4 Быстрова Т.Ю. Учебная аналитика MOOK как инструмент прогнозирования успешности обучающихся / Т.Ю. Быстрова, В.А. Ларионова, Е.В. Синицын, А.В. Толмачев // Вопросы образования / Educational Studies Moscow. — 2018. — № 4. — С. 139–166. DOI: <https://doi.org/10.17323/1814-9545-2018-4-139-166>.

5 Әбілқасова С.О. Жоғары оқу орындарында жаппай ашық онлайн курстарын енгізудің мәселелері мен перспективалары / С.О. Әбілқасова, Л.М. Калимолдина, Ж.Ы. Молдағазыева // Абай атындағы ҚазҰПУ-ң хабаршысы. «Педагогика ғылымдары» сериясы. — 2020. — № 1 (65). — С. 54–58. <https://doi.org/10.51889/2020-1.1728-5496.09>

6 Джусубалиева Д. MOOK — эволюция онлайн-образования / Д. Джусубалиева, А. Чакликова, А. Мергембаева, Р. Тахмазов // Вестн. Казах. нац. ун-та. Сер. Педагогические науки. — 2017. — № 2(51). — С. 63–68.

- 7 Джусубалиева Д.М. Дидактические средства дистанционного обучения: проблемы и перспективы / Д.М. Джусубалиева, А.К. Мынбаева, А.Е. Мамбетказиев // Вестн. Казах. нац. пед. ун-та им. Абая. Сер. Педагогические науки. — 2020. — № 2(66). — С. 95–102. <https://doi.org/10.51889/2020-2.1728-5496.16>
- 8 Култаева С.С. Отличительные особенности системы высшего образования США в условиях глобализации / С.С. Култаева, О.Я. Ким, М.М. Усербаева, Е.С. Ким // Вестн. Казах. нац. пед. ун-та им. Абая. Сер. Педагогические науки. — 2023. — № 4 (76). — С. 44–51. <https://doi.org/10.51889/5768.2022.25.14.004>
- 9 Albelbisi N.A. Impact of quality antecedents on satisfaction toward Mooc / N.A. Albelbisi, A.S. Al-Adwan, A. Habibi // Turkish Online Journal of Distance Education. — 2021. — № 2 (22). — P. 164–175. <https://doi.org/10.17718/tojde.906843>
- 10 Raffaghelli J. Integrating MOOCs in physics preliminary undergraduate education: beyond large size lectures / Juliana Raffaghelli, Patrizia Ghislandi, Susanna Sancassani, Luisa Canal, Rocco Micciolo, Barbara Balossi, Matteo Bozzi, Laura Di Sieno, Immacolata Genco, Paolo Gondoni, Andrea Pini & Maurizio Zani // Educational Media International. — 2018. — No 4 (55). — P. 301–316. <https://doi.org/10.1080/09523987.2018.1547544>
- 11 Mihai O. Technical Analysis of MOOCs / O. Mihai, V. Mihăescu, V. Radu // TEM Journal. — 2015. — No 4(1). — P. 60–72.
- 12 Захарова У.С. MOOK в высшем образовании: достоинства и недостатки для преподавателей / У.С. Захарова, К.И. Танасенко // Вопросы образования / Educational Studies Moscow. — 2019. — № 3. — С. 176–202. <https://doi.org/10.17323/1814-9545-2019-3-176-202>.
- 13 Lehmann T. Student teachers' knowledge integration across conceptual borders: the role of study approaches, learning strategies, beliefs, and motivation / T. Lehmann // European Journal of Psychology of Education. — 2021. — No 4 (37). — P. 1189–1216. <https://doi.org/10.1007/s10212-021-00577-7>.

Б.А. Жекибаева, А.Д. Калимова

## Болашақ мұғалімдердің бастауыш мектепте кіріктірілген оқуға дайындығын қалыптастыруда жаппай ашық онлайн курсты қолдану

Мақалада болашақ мұғалімдердің бастауыш мектепте кіріктірілген оқуға дайындығын қалыптастыруда жаппай ашық онлайн курсты (ЖАОК) сынақтан өткізу процесінде диссертациялық зерттеудің соңғы кезеңінде алынған нәтижелердің бірі келтірілген. Зерттеудің мақсаты — болашақ мұғалімдердің бастауыш мектепте кіріктірілген оқуға дайындығын қалыптастыруға ықпал ететін жаппай онлайн курстың тиімділігін теориялық және практикалық негіздеу. Авторлар студенттерді болашақ кәсіби қызметке дайындау мүмкіндіктерін кеңейтудегі онлайн курстың артықшылықтарын ұсынады, сондықтан жүйелі тәсіл зерделенетін мәселені зерттеудің әдіснамалық негізі ретінде пайдаланылды. Зерттеудің мақсатына жету үшін авторлар теориялық (ғылыми жарияланымдарды талдау, синтездеу, жалпылау және жүйелеу) және эмпирикалық (педагогикалық эксперимент, сауалнама, тестілеу) әдістерді қолданды. Эксперименттік зерттеу Ә. Марғұлан атындағы Павлодар педагогикалық университетінің базасында «Бастауыш оқытудың педагогикасы мен әдістемесі» білім беру бағдарламасының төртінші курс студенттерімен, күндізгі және күндізгі-қысқартылған оқыту нысандарымен екі кезеңде жүргізілді. «Бастауыш мектепте кіріктірілген оқыту» жаппай ашық онлайн курсын әзірлеу және сынақтан өткізу жас ғалым — постдокторанттардың 2022-2024 жылдарға арналған «Жас ғалым» гранттық жобасы аясында жүзеге асырылды. Жаппай ашық онлайн курстың мазмұны бастауыш мектепте кіріктірілген оқытудың негіздерін, оның ерекшеліктерін, бүкіл білім беру жүйесінің кеңейіп келе жатқан ауқымын түсінуге ықпал ететін заңдылықтарды ашады. Зерттеу нәтижесінде алынған нәтижелер, яғни ЖАОК қашықтықтан оқыту технологиясы ретінде болашақ мұғалімдердің бастауыш мектепте кіріктірілген оқытуға дайындығын қалыптастыруға тиімді әсер етті деп айтуға мүмкіндік береді.

*Кілт сөздер:* жаппай ашық онлайн курс, бастауыш мектепте кіріктірілген оқыту, дайындықты қалыптастыру, бастауыш сынып мұғалімі, кіріктіру, білім беру бағдарламасы, әдістемелік қамтамасыз ету, дайындық.

B.A. Zhekibayeva, A.D. Kalimova

## The use of a massive open online course in shaping the readiness of future teachers for integrated learning in primary schools

In the article one of the results obtained at the final stage of the dissertation research, in the process of testing a MOOC in shaping the readiness of future teachers for integrated learning in primary schools was presented. The purpose of this study is to determine the effectiveness of MOOCs in shaping the readiness of future teachers for integrated learning in primary schools. The authors presented the advantages of an online course in expanding the possibilities of preparing students for future professional activities, therefore, a systematic

approach was used as a methodological basis for the study of the problem under study. To achieve the research goal, the authors used theoretical (analysis, synthesis, generalization and systematization of scientific publications) and empirical methods. The experimental study was conducted on the basis of Pavlodar Pedagogical University named after A. Margulan with fourth-year students of the educational program “Pedagogy and methods of primary education”. The development and testing of a MOOC was carried out within the framework of the grant project of young postdoctoral scientists “Zhas Galim”. The results obtained in the study suggest that MOOC, as a distance learning technology, has effectively influenced the formation of future teachers’ readiness for integrated learning in primary schools.

*Keywords:* massive open online course, integrated primary school education, readiness formation, primary school teacher, integration, educational program, methodological support, readiness.

## References

- 1 Riapina, N., Permyakova, T., & Balezina, E. (2023). Aprobatsiia instrumentov izmerenie pedagogicheskoi kommunikatsii pri onlain obuchenii v rossiiskikh vuzakh [Approbation of Pedagogical Communication Scales for Educational Online Interaction in Russian Universities]. *Voprosy obrazovaniia — Educational Studies Moscow*, 2, 161–186. <https://doi.org/10.17323/1814-9545-2023-2-161-186> [in Russian].
- 2 Yelubay, Ye., Abdigapbarova, U.M., & Dzhusubaliyeva, D.M. (2020). Zappai ashyq onlain kurstary (MOOCs) — bolashaq pedagogtardyn tsifirlyq quzyrettiligin damytu quraly [Massive Open Online Courses as a Tool for Developing Future Teachers’ Digital Competence]. *Qazaq ul'tyq universitetinin khabarshysy. Pedagogikalыq gыlymdar seriiasy — Bulletin of the Kazakh National University. Series of pedagogical sciences*, 3(64), 50–58 [in Kazakh].
- 3 Mosquera-Gende, I. (2023). Digital tools and active learning in an online university: Improving the academic performance of future teachers. *Journal of Technology and Science Education*, 13(3), 632–645. <https://doi.org/10.3926/jotse.2084>.
- 4 Bystrova, T.Yu., Larionova, V.A., Sinitsyn, E.V., & Tolmachev, A.V. (2018). Uchebnaia analitika MOOK kak instrument prognozirovaniia uspechnosti obuchaiushchikhsia [Learning Analytics in Massive Open Online Courses as a Tool for Predicting Learner Performance]. *Voprosy obrazovaniia — Educational Studies Moscow*, 4, 139–166. <https://doi.org/10.17323/1814-9545-2018-4-139-166> [in Russian].
- 5 Abilkassova, S.O., Kalimoldina, L.M., & Moldagazyeva, Zh.Y. (2020). Zhogary oqu oryndarynda zhappai ashyq onlain kurstaryn engizudin maseleleri men perspektivalary [Problems and prospects for the Introduction of Mass Open Online Courses in Higher Education Institutions]. *Abai atyndagy Qazaq ul'tyq pedagogikalыq universitetinin khabarshysy. “Pedagogika gыlymdary” seriiasy — Bulletin of the Kazakh National Pedagogical University named after Abai. Series “Pedagogical sciences”*, 1 (65), 54–58. <https://doi.org/10.51889/2020-1.1728-5496.09> [in Kazakh].
- 6 Dzhusubaliyeva, D., Chaklikova, A., Mergembaeva, A., & Tahmazov, R. (2017). MOOK — evoliutsiia onlain obrazovaniia [MOOC — the Evolution of Online Education]. *Vestnik Kazakhskogo natsionalnogo universiteta. Serii Pedagogicheskie nauki — Bulletin of the Kazakh National University. Series “Pedagogical Sciences”* 2 (51), 63–68 [in Russian].
- 7 Dzhusubaliyeva, D.M., Mynbayeva, A.K., & Mambetkazyev, A.E. (2020). Didakticheskie sredstva distantsionnogo obucheniia: problemy i perspektivy [Didactic Means of Distance Learning: Problems and Perspectives]. *Vestnik Kazakhskogo natsionalnogo pedagogicheskogo universiteta imeni Abaia. Serii Pedagogicheskie nauki — Bulletin of the Kazakh National Pedagogical University named after Abay. Series “Pedagogical sciences”*, 2(66), 95–102. <https://doi.org/10.51889/2020-2.1728-5496.16> [in Russian].
- 8 Kultayeva, S.S., Kim, O.Ya., Userbayeva, M.M., & Kim, E.S. (2023). Otlichitelnye osobennosti sistema vysshego obrazovaniia SSHA v usloviakh globalizatsii [The Distinctive Features of the U.S. Higher Education System in a globalised world]. *Vestnik Kazakhskogo natsionalnogo universiteta imeni Abaia. Serii Pedagogicheskie nauki — Bulletin of the Kazakh National Pedagogical University named after Abai. Series “Pedagogical sciences”*, 4 (76), 44–51. <https://doi.org/10.51889/5768.2022.25.14.004> [in Russian].
- 9 Albelbisi, N.A., Al-Adwan, A.S., & Habibi, A. (2021). Impact of quality antecedents on satisfaction toward Mooc. *Turkish Online Journal of Distance Education*, 2 (22), 164–175. <https://doi.org/10.17718/tojde.906843>.
- 10 Raffaghelli, J., Ghislandi, P., Sancassani, S., Canal, L., Micciolo, R., Balossi, B., Bozzi, M., Sieno, Di. L., Genco, I., Gondoni, P., Pini, A., & Zani, M. (2018). Integrating MOOCs in physics preliminary undergraduate education: beyond large size lectures. *Educational Media International*, 4 (55), 301–316. <https://doi.org/10.1080/09523987.2018.1547544>.
- 11 Mihai, O., Mihăescu, V., & Radu, V. (2015). Technical Analysis of MOOCs. *TEM Journal*, 4(1), 60–72.
- 12 Zakharova, U.S., & Tanasenko, K.I. (2019). MOOK v vysshem obrazovanii: dostoinstva i nedostatki dlia prepodavatelei [MOOCs in Higher Education: Advantages and Pitfalls for Instructors]. *Voprosy obrazovaniia — Educational Studies Moscow*, 3, 176–202. <https://doi.org/10.17323/1814-9545-2019-3-176-202> [in Russian].
- 13 Lehmann, T. (2021). Student teachers’ knowledge integration across conceptual borders: the role of study approaches, learning strategies, beliefs, and motivation. *European Journal of Psychology of Education*, 4 (37), 1189–1216. <https://doi.org/10.1007/s10212-021-00577-7>.

### Information about the authors

**Zhekibayeva, B.A.** — Candidate of pedagogical sciences, Professor of the Department of Pedagogy and Methodology of Primary Education, Associate Professor, Karaganda Buketov University, Karaganda, Kazakhstan. E-mail: [bzhekibaeva@mail.ru](mailto:bzhekibaeva@mail.ru)

**Kalimova, A.D.** — Teacher-expert of the Higher School of Pedagogy, Pavlodar Pedagogical University named after A. Margulan, Pavlodar, Kazakhstan. E-mail: [kalimova\\_assemgul\\_1@teachers.ppu.edu.kz](mailto:kalimova_assemgul_1@teachers.ppu.edu.kz)

S.A. Odintsova<sup>1\*</sup>, S.Yu. Novoselova<sup>2</sup>, V.V. Renkevich<sup>1</sup>, A.T. Kenzhebayaeva<sup>3</sup>

<sup>1\*</sup>Karaganda University of the name of academician E.A. Buketov, Kazakhstan;

<sup>2</sup>Sochi Institute (branch) of Peoples' Friendship University of Russia, Sochi, Russia;

<sup>3</sup>Taraz Regional University named after M.Kh. Dulaty, Taraz, Kazakhstan

(\*Corresponding author's e-mail: o.svetla@mail.ru)

ORCID 0000-0003-2344-2875, 0000-0002-2289-6878, 0000-0002-2895-1129

Scopus Author ID: 57223425222, 56682912500, 55934177600

## Formation of primary school students' communicative skills based on teambuilding: potential and awareness assessment

In the article the importance of communication in the infancy of mankind was emphasized for conducting joint economic activity, survival in harsh and dangerous conditions, and in the modern world — for achieving professional goals. The authors note that the society has formed a social order to the education system to develop a competitive personality possessing the basic skills and competencies of the XXI century, one of which is the ability to communicate — to socialize and to cooperate. Based on the analysis of scientific and pedagogical literature and normative documents, it was concluded that it was necessary for the implementation of social orders to pay due attention to the formation of students' communicative skills. In pedagogical theory and practice, researchers apply a variety of methods, ways and means aimed at developing communicative skills — gaming technology, the project method, staging and theatricalization of fiction literature, situational exercises and tasks. The authors of the article consider the formation of primary school students' communicative skills based on teambuilding — activities that contribute to improving cooperation within the student team, creating a cohesive team and increasing the student motivation. The steps of forming teams during the implementation of teambuilding in the educational primary school process were described. Within the framework of this study, a survey among primary school teachers was conducted and results about the teambuilding awareness, its opportunities in forming student communicative skills were presented.

*Keywords:* communication, cooperation, communicative skills, teambuilding, team, teachers, primary school students.

### Introduction

Historically human is a social being who has always aspired to be part of something greater, to belong to the community. Thus, in the infancy of mankind, during the Lower and Middle Paleolithic, primitive communities were united, when the kinship emerged, they were transformed into the tribal community, and then they united in tribes establishing joint economic activities. Moreover, the very separation of a human race from the animal world occurred after they had known the work which also implies a collective form of human influence on nature. It follows that the people's alliance into collectives contributed to the preservation of the human race as such, and communication became an objective factor that served as a successful "collectivization" of primitive people.

In the modern world, the role of communication in human life has not decreased at all, on the contrary, the new means and methods of communication created by the scientific and technological revolution, so firmly integrated into our lives, have brought civilization to a completely new level of development. And if in the distant past the people's ability and skill to communicate helped them to survive in the literal sense of the word, today communicative skills help us "survive" in the competitive environment of the labor market. Thus, the Association for the Development and Research of Education in the Republic of Kazakhstan notes that the sociability of potential employees is one of the key objects of attention for employers [1]. Therefore, the ability to properly cooperate with colleagues, perform common tasks, both conceptual (e.g., conducting joint research and information gathering) and practical (e.g., providing constructive feedback) is the essential condition for developing the individual's professional competence [2]. All this largely predetermines the social order of society to the education system and sets a task for it — the formation of a competitive personality, which, in addition to the basic skills, also possesses the necessary competencies of the XXI century.

According to the report "A New Look at Education" of the World Economic Forum, the competencies of the XXI century are: critical thinking, creativity, ability to communicate and work in a team [3]. UNESCO notes that these competencies enhance the individual ability to use relevant knowledge (information, under-

standing, skills and value system) creatively and responsibly in given situations for decision-making and new relationships [4]. In this connection, the State compulsory primary education standard sets out the purpose of primary education — the creation of an educational space conducive to the harmonious development of the student's personality with the basics of broad range of skills, and cooperation is one of the basic values in the primary education content [5]. It follows that it becomes necessary to form students' communicative skills for the implementation of the social order and the State compulsory primary education standard.

There are different approaches to defining the concept of “communicative skills” and their classification in pedagogical science. Consider some of them.

A.V. Mudrik understands communicative skills as the ability to correctly build behavior taking into account the comprehension of the individual psychological characteristics [6].

In the interpretation of V.D. Shirshov, communicative skills represent a set of communicative actions, which is based on the personality's readiness to communicate and his adequate use of communicative knowledge for the purpose of transforming the surrounding reality [7].

From the point of view of Yu.A. Kalyaeva, communicative skills are a set of informative, perceptual and interactive actions that affect the personality's readiness for communicative interaction in a specific communicative situation [8].

According to A.V. Mudrik, communicative skills include such components as:

- ability to navigate with partners;
- ability to understand the communication situations;
- ability to cooperate in various types of activities [9].

According to I.N. Agafonova [10], all communicative skills can be conditionally divided into two groups, which are not isolated, but are characterized by interaction and interpenetration: basic ones, reflecting the substantive essence of communication and procedural ones, providing communication as a process (Fig. 1).

Pedagogical theory and practice represent a fairly diverse arsenal of tools for developing students' communicative skills. For example, justification and widespread application have been discovered:

- gaming technologies (O.M. Arefieva, L.U. Zhdanova, T.V. Konovalova, N.S. Krupova, L.R. Kulgarina, T.V. Savchenko, etc.);
- project methods (S.A. Zhazheva, D.D. Zhazheva, L.Sh. Zaitseva, Yu.A. Igoshin, L.A. Tsvetkova, M.I. Schreiber, etc.);
- staging and theatricalization of fiction literature (Ye.M. Alifanova, M.G. Bakharev, V.V. Gorbenko, O.V. Dobrinina, Ye.V. Ivchenko, etc.);
- situational exercises and tasks (N.A. Amelchenkova, O.N. Istratova, T. Kudryavtseva, S.V. Lubova), etc.

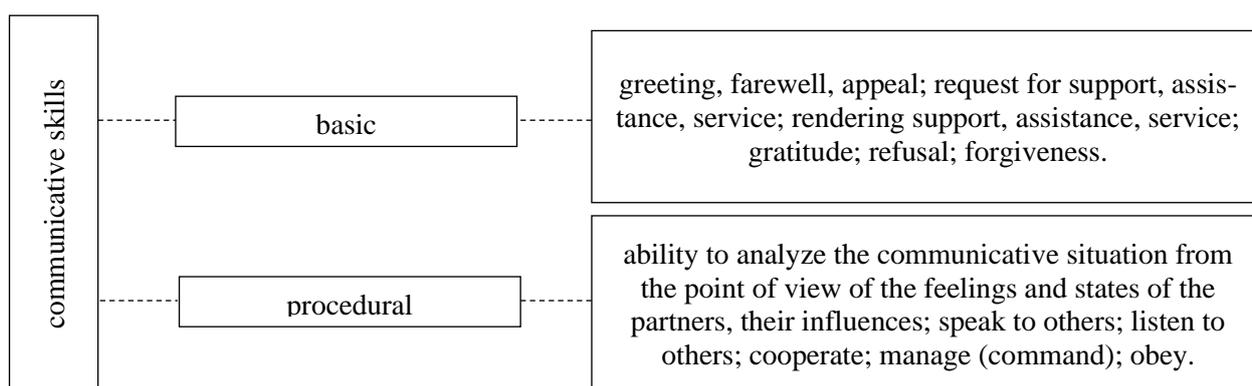


Figure 1. Classification of communicative skills according to I.N. Agafonova

Each of the presented methods finds its application to varying degrees and situations. Not diminishing the advantages of these methods and techniques, we propose to form the students' communicative skills on the basis of teambuilding, which is a system of measures aimed at building a successful team from the usual team, in which all participants maximize their abilities and performs exactly those tasks in which they are particularly good [11].

Teambuilding as a phenomenon arose to solve the problems of workers' labor productivity and developed within the framework of such a scientific direction as management psychology. It is based on such well-known scientific theories as the theory of human relations by E. Mayo [12], the theory of nine roles by M. Belbin [13], the typology of personality by I. Myers-Briggs and P. Briggs [14], the theory of leadership by J. Adair [15], the theory of interpersonal relationships by W. Schutz [16], etc.

American researcher and teacher W. Dyer, who published in 1977 the book "Team Building: Issues and Alternatives", was the first to give a theoretical justification to teambuilding and specified this concept: "teambuilding is not an event, it is the process of forming an effective team" [17]. Based on this definition, team formation, like any other process, involves some general order and rules that must be followed in organizing it. Thus, according to T.P. Khokhlova [18], the team formation process is a series of consecutive steps (Fig. 2).



Figure 2. Steps of the team formation process by T.P. Khokhlova

We believe that the current trend towards the integration of scientific knowledge provides an opportunity to use such a tool as teambuilding not only in the field of management, but also in the primary school educational process. Thus, the implementation of teambuilding in the primary school educational process should be carried out in a certain sequence. After analyzing the research work of D.A. Zverev and V.A. Stroh [19], which describes a number of steps necessary for the effective team formation identified by many authors, we will present the following diagram of the team formation process (Fig. 3).

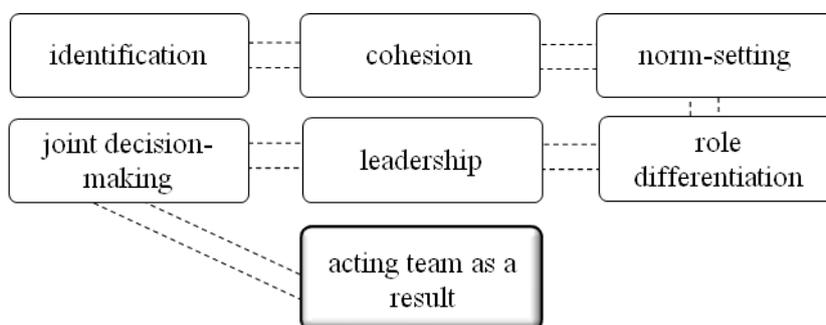


Figure 3. Team formation process diagram

We will describe each of the presented steps:

- identification implies the process of association, organization of primary school students in one place and at the same time, as well as their awareness of themselves as part of this association;
- cohesion is the process of establishing strong and sufficiently stable interpersonal relationships, which also implies the emergence of joint goals;
- norm-setting involves joint activities to identify and adopt norms of communication, common values

and patterns of behavior. At this stage, the students become also aware of both the influence of the forming association on each of them and their own influence on the given association;

- role differentiation takes place on the basis of the students' personal qualities, individual characteristics and abilities;

- leadership is an integral part of any joint activity. The display of initiative by one or more leaders is a key factor of teamwork, as it is a single focus that contributes to the team's success in achieving common goals;

- joint decision-making, which takes into account the opinion of each team member – the final step of team formation, without which team activity becomes more difficult and there is a risk of internal conflicts. Thus, the essence of teambuilding in the primary school educational process is the organization and systematic conduct of activities, various games and exercises aimed at forming a team, during which students will develop communicative skills, acquire vivid memories of school life and invaluable communicative experience. In addition, the result of all teambuilding activities should be a primary school students' effective team capable of productive implementation of joint educational and extracurricular activities, as well as self-government.

In the framework of this study, we suggest that due to the relative novelty of this phenomenon in pedagogical science and the insufficient development of theoretical foundations and practical mechanisms for using the teambuilding in the primary school educational process, teachers are not sufficiently aware of the possibility of using teambuilding in the pedagogical process and its potential in the formation of students' communicative skills. Accordingly, the object of the study is teambuilding as a tool for forming the students' communicative skills, and the subject of the study is the teacher's activities in organizing teambuilding in primary school.

The purpose of the study is to determine the awareness of primary school teachers about teambuilding and its possibilities in the formation of students' communicative skills.

Tasks:

- determine the relevance of the problem of forming the students' communicative skills for primary school teachers;

- identify the methods, techniques and technologies used by primary school teachers to develop students' communicative skills;

- establish the effectiveness of the used methods, techniques and technologies for developing communicative students in the opinion of primary school teachers;

- determine the need of teachers to improve their professional activities in the formation of communicative skills.

The article includes abstract, keywords, introduction, methods and materials of research, results and their discussion, conclusion, where reached findings on the studied problem, as well as references.

#### *Methods and materials of research*

The study was carried out through an online survey (questionnaire) among the primary school teachers in the Karaganda region and the city of Astana, as well as statistical processing of the obtained results. The questionnaire was presented as Google Forms and included 11 closed questions.

#### *Results and their discussion*

The study was attended by 50 primary school teachers of comprehensive schools, gymnasiums and lyceums.

Let's consider and analyze the results.

The first question of the survey was aimed at revealing the primary school teachers' understanding of the essence of communicative skills. The obtained results (Fig. 4) show that more than half of the surveyed teachers (66 %) have a correct understanding of the essence of communicative skills and define them as the ability to cooperate in various activities. At the same time, 34 % of respondents understand the communicative skills as the ability to independently search, analyze, select, process and transmit information, which are defined as information skills that comprise information competence.

1. What is the meaning of students' communicative skills?

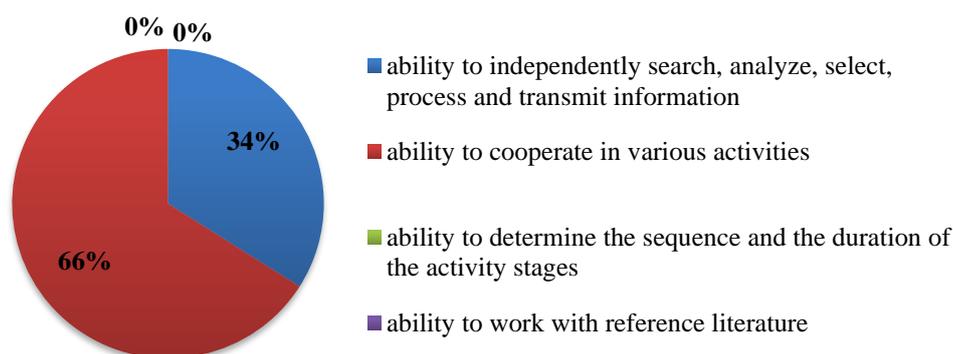


Figure 4. Understanding the essence of communicative skills

According to the results of the following question (Fig. 5), the development of students' communicative skills is an urgent problem for 82 % of respondents. At the same time, 16 % of teachers who completed the survey do not consider this problem to be relevant, 2 % found it difficult to answer. Thus, the obtained data show that there is a need for primary school teachers to improve existing approaches and develop new ones to the formation of these skills.

2. Is the problem of developing students' communicative skills relevant for you?

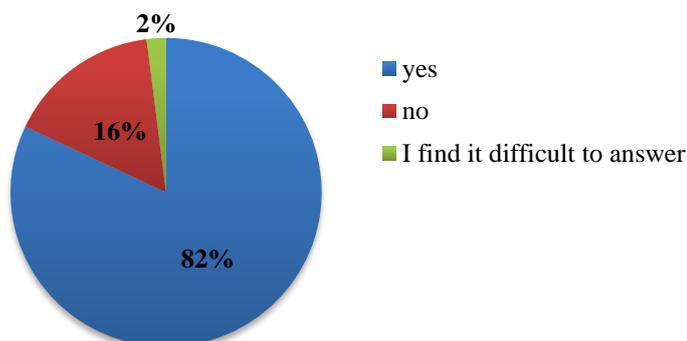


Figure 5. Relevance of the problem of developing students' communicative skills

Based on the data obtained from the next question (Fig. 6), it can be concluded that more than half of the surveyed teachers (56 %) prefer a group form of developing students' communicative skills. The second preferred choice is the individual form (26 %) and, in turn, the least preference is given to the paired form of developing students' communicative skills (18 %).

According to the survey, 46 % of respondents use a variety of methods and techniques to form students' communicative skills. At the same time, a significant part of the surveyed teachers, namely 44 %, prefer one particular way of forming the studied skills — gaming technology. At the same time, a small part of teachers applies the project method (8 %), theatricalization and staging (2 %) in their work on the formation of primary school students' communicative skills (Fig. 7).

3. What form of communicative skills development do you prefer?

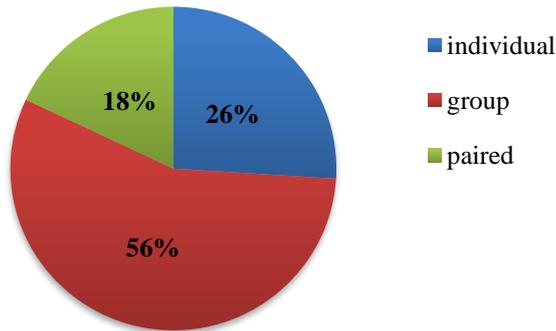


Figure 6. Preference in choosing the forms of developing students' communicative skills

4. What methods and techniques of developing students' communicative skills do you apply?

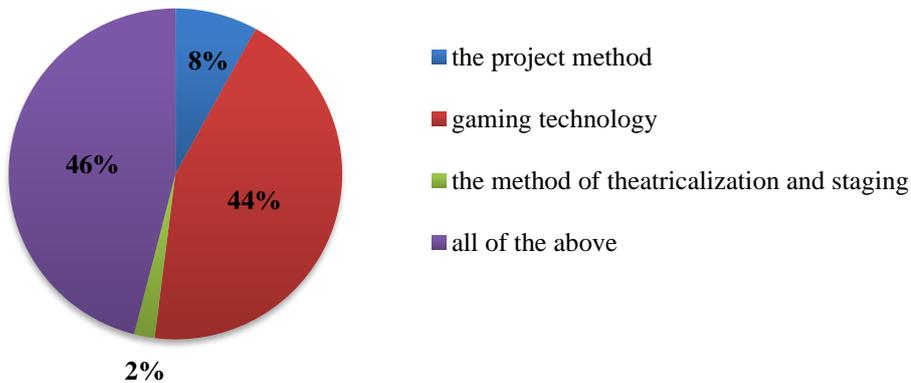


Figure 7. Applied methods of developing students' communicative skills

As a part of the survey, primary school teachers were asked to assess the effectiveness of their methods to form communicative skills using a ten-point scale (Fig. 8).

5. Assess the effectiveness of your methods of forming students' communicative skills on a scale from 1 to 10:

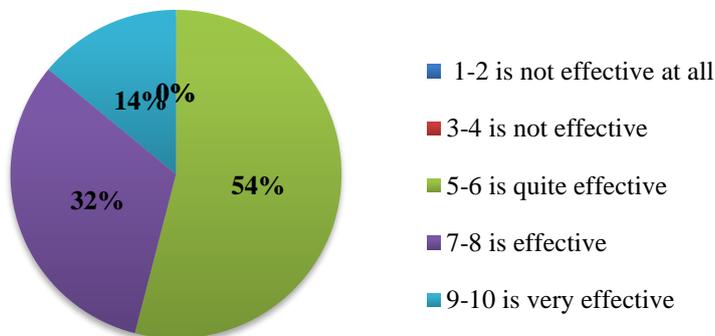


Figure 8. Effectiveness of applied methods of developing students' communicative skills

The majority of respondents (54 %) rated the effectiveness of their arsenal of methods and techniques for forming students' communicative skills at 5-6 points, which indicates its sufficient effectiveness. 32 % of teachers rated their tools at 7-8 points, 14 % did it at 9-10 points which indicates the maximum effectiveness of the used methods and techniques.

The second part of the questionnaire was aimed at identifying respondents' awareness of teambuilding. Thus, the results (Fig. 9) showed that the overwhelming number of primary school teachers who completed this survey, namely 88 %, are familiar with the concept of "teambuilding". The remaining 12 % replied in the negative form.

6. Are you familiar with the concept of "teambuilding"?

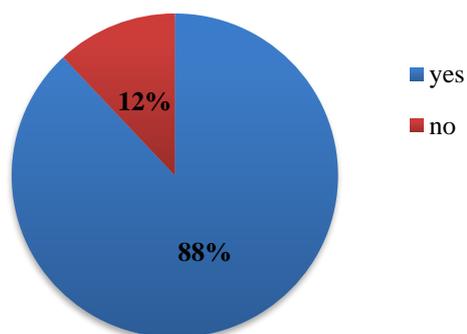


Figure 9. Primary school teachers' awareness of the concept of "teambuilding"

Despite this, only 84 % of respondents were able to choose the correct definition of this concept from the presented options, another 6 % chose the definition of "collective creative work", the other 6 % selected the definition of "excursion" and 4 % were undecided. The obtained results may indicate that a number of teachers familiar with the concept of "teambuilding" have an incorrect understanding of its essence (Fig. 10).

7. What do you mean by teambuilding?

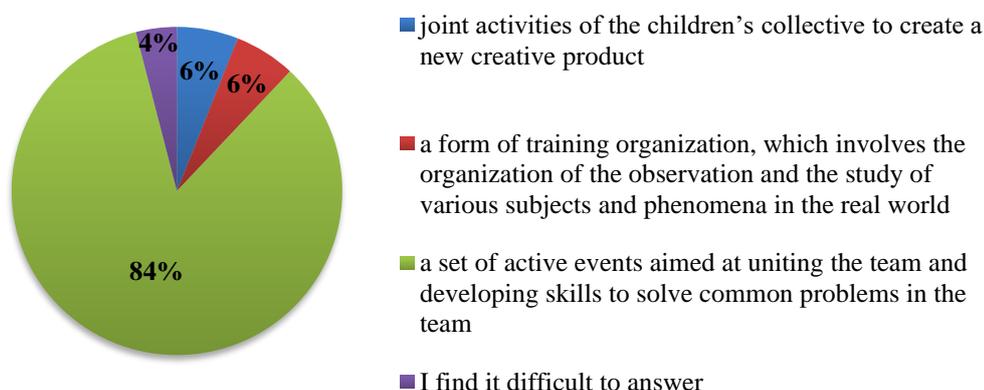


Figure 10. Understanding the teambuilding essence

The results of the answers to the following question showed that despite the teachers' sufficient awareness of teambuilding as a set of active events aimed at uniting the team and developing skills to solve common problems in the team, only 48 % of respondents organized it as part of their teaching activities, while the remaining 52 % did not (Fig. 11).

8. Have you organized teambuilding as part of your teaching activities?

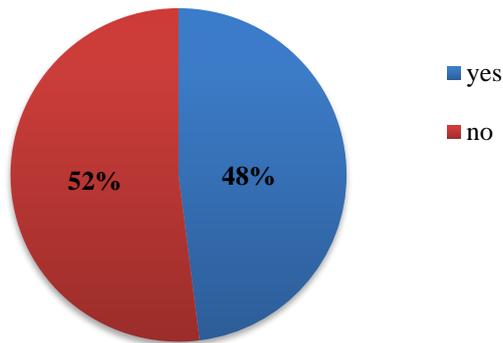


Figure 11. Organization of teambuilding within the framework of pedagogical activities

According to the results (Fig. 12), 72 % of surveyed primary school teachers believe that the organization and carrying out teambuilding have an impact on the formation of students' communicative skills. Another 18 % did not organize these events, the remaining 10 % expressed their uncertainty.

9. Does the organization and carrying out teambuilding have an impact on the formation of the students' communicative skills?

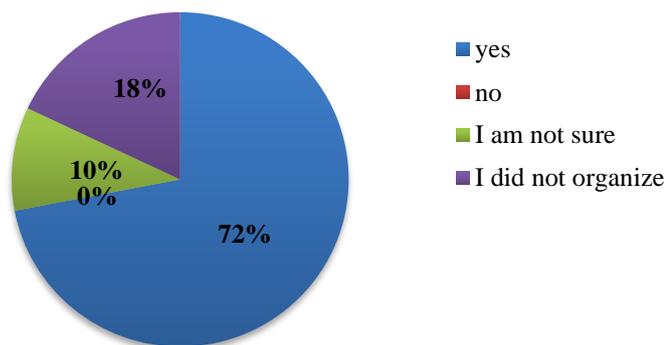


Figure 12. Influence of teambuilding on developing students' communicative skills

The results of the answers to the question about the teachers' needs to improve their professional activities in developing the primary school students' communicative skills (Fig. 13) show that 76 % of respondents need workshops where the experience of other teachers on the formation of students' communicative skills is broadcast. Another 20 % of the surveyed teachers indicated a need for methodological materials, 2 % required the presentation of their experience for comprehension and understanding their own activities, and the remaining 2 % needed to all of the above.

As part of the survey, the authors considered it appropriate to find out who, according to the teachers, is responsible for the nature of primary school students' interaction with peers and adults in the communicative process (Fig. 14).

The answers showed that 72 % of the teachers who passed the survey consider all the subjects of the educational process, namely parents, teachers and the state, are responsible for the nature of students' communication. In turn, 22 % of respondents are of the opinion that parents are solely responsible for the nature of communication, 6 % thought those are teachers.

10. What do you need to improve your professional activities in developing students' communicative skills?

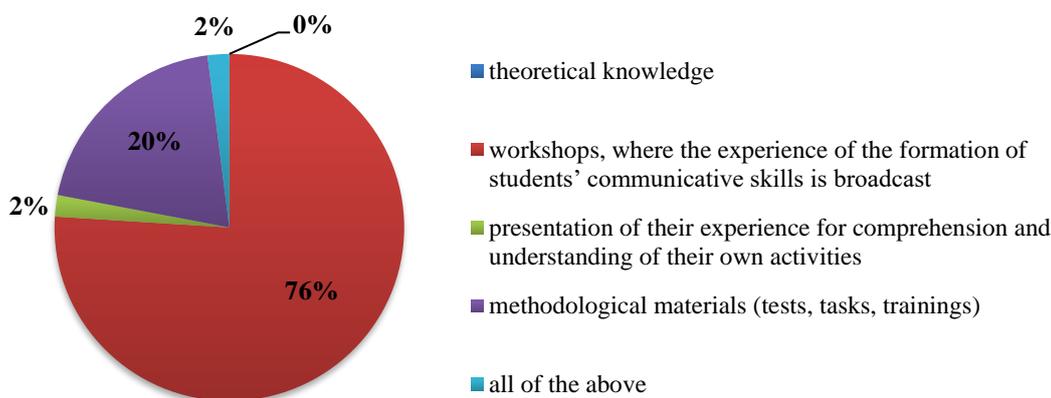


Figure 13. The teachers' needs to improve their professional activities in developing communicative skills

11. Who do you consider responsible for the nature of the primary school students' interaction with peers and adults in the communication process?

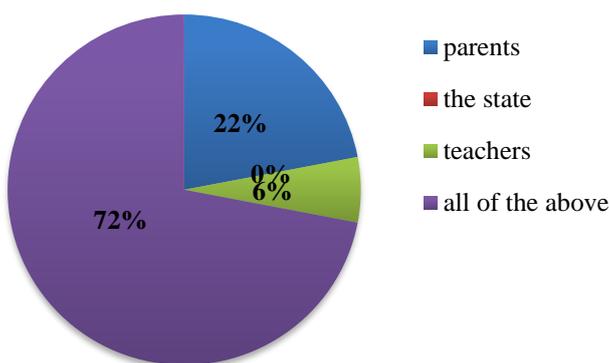


Figure 14. Responsible subjects for the nature of primary school students' interaction with peers and adults in the communicative process

### Conclusions

Based on the obtained results, the authors conclude that, in general, primary school teachers are aware of the concept of "teambuilding", its essence and capabilities of forming and developing the primary school students' communicative skills, however, more than half of the surveyed teachers have never organized this type of students' activity in primary school education. The authors suggest that this may be due to a number of factors:

- insufficient theoretical validity and practical proof of the effectiveness of using teambuilding as a means of forming the students' communicative skills;
- lack of teaching materials for primary school teachers on the organization of teambuilding in the school educational process;
- teachers' commitment to the "proven" methods and techniques of forming primary school students' communicative skills.

Thus, the conducted study shows the need of teachers to improve the practice of cohesion and forming team among school students that determines the prospects for further work on the development of the problem of forming students' communicative skills on the basis of teambuilding in the primary school educational process.

## References

- 1 Александров К. Каким будет образование в будущем: *soft skills*, коммуникабельность и смешанный тип обучения [Электронный ресурс] / К. Александров. — 2022. — Режим доступа: <https://www.zakon.kz/6377767-kakim-budet-obrazovanie-v-budushchem-soft-skills-kommunikabelnost-i-smeshannyi-tip-obucheniya.html>
- 2 Martín-Hernández P. The Moderating Role of Teamwork Engagement and Teambuilding on the Effect of Teamwork Competence as a Predictor of Innovation Behaviors among University Students / P. Martín-Hernández, M. Gil-Lacruz, A.C. Tesán-Tesán, A.R. Pérez-Nebra, J.L. Azkue-Beteta, M.L. Rodrigo-Estevan // *International Journal of Environmental Research and Public Health*. — 2022. — 19 (19). — No 12047. — DOI: 10.3390/ijerph191912047.
- 3 Луо М.Э. Новый взгляд на образование: раскрывая потенциал образовательных технологий / М.Э. Луо, В. Бутенко, К. Полуниин // *Образовательная политика*. — 2015. — № 2 (68). — С. 72–110.
- 4 Переосмысливая образование. Образование как всеобщее благо? — [Электронный ресурс]. — 2015. — Изд. ЮНЕСКО. — 93 с. — Режим доступа: [https://unesdoc.unesco.org/ark:/48223/pf0000232555\\_rus](https://unesdoc.unesco.org/ark:/48223/pf0000232555_rus)
- 5 Государственный общеобязательный стандарт начального образования. Приложение 2 к Приказу министра просвещения Республики Казахстан от 3 августа 2022 года № 348. — [Электронный ресурс]. — Режим доступа: <https://adilet.zan.kz/rus/docs/V2200029031>
- 6 Мудрик А.В. Общение в процессе воспитания: учеб. пос. / А.В. Мудрик. — М.: Пед. общ-во России, 2001. — 320 с.
- 7 Ширшов В.Д. Педагогическая коммуникация: теория, опыт, проблемы / В.Д. Ширшов. — Екатеринбург: Изд. Урал. гос. пед. ун-та, 1994. — 128 с.
- 8 Каляева Ю.А. Формирование коммуникативных умений учащихся начальных классов школы-интерната / Ю.А. Каляева. — Магнитогорск, 2002. — 144 с.
- 9 Мудрик А.В. Социализация человека / А.В. Мудрик. — М.: Академия, 2004. — 304 с.
- 10 Агафонова И.Н. Развитие коммуникативной компетентности учащихся / И.Н. Агафонова // *Управление начальной школой*. — 2016. — № 2. — С. 12–17.
- 11 Серова Е.В. Тимбилдинг как метод управления педагогическим коллективом образовательной организации / Е.В. Серова. — Текст: непосредственный // *Молодой ученый*. — 2020. — № 43 (333). — С. 62–64.
- 12 Mayo E. *The Social Problems of An Industrial Civilization* / E. Mayo. — Harvard University, 1945. — 150 p.
- 13 Belbin M.R. *Team Roles at Work* / M.R. Belbin. — Elsevier Science & Technology Books, 1993. — 152 p.
- 14 Myers Briggs I. *Gifts Differing: Understanding Personality Type* / I. Myers Briggs, P.B. Myers. — CPP; 2nd ed. edition, 1995. — 248 p.
- 15 Adair J. *Effective Teambuilding: How to Make a Winning Team* / J. Adair. — Pan Publishing, 1987. — 180 p.
- 16 Schutz W. *FIRO: A Three-Dimensional Theory of Interpersonal Behavior* / W. Schutz. — NY: Rinehart, 1958. — 267 p.
- 17 Dyer W.G. *Team Building: Issues and Alternatives* / W.G. Dyer. — Reading, Mass.: Addison-Wesley, 1977. — 139 p.
- 18 Хохлова Т.П. *Организационное поведение: учеб. пос.* / Т.П. Хохлова. — 2-е изд., перераб. и доп. — М.: Магистр, 2009. — 509 с.
- 19 Зверев Д.А. Спрос на тренинговые услуги по командообразованию в современных российских организациях / Д.А. Зверев, В.А. Штро // *Социальная психология и общество*. — 2019. — Т. 10, № 1. — С. 182–198. — DOI: 10.17759/sps.2019100111.

С.А. Одинцова, С.Ю. Новоселова, В.В. Ренкевич, А.Т. Кенжебаева

### Тимбилдинг негізінде бастауыш сынып оқушыларының коммуникативті дағдыларын қалыптастыру: әлеуметті және хабардарлықты бағалау

Мақалада адамзат қоғамындағы қарым-қатынастың бірлескен шаруашылық қызметін жүзеге асыру, ауыр және қауіпті жағдайларда аман қалу, қазіргі әлемде кәсіби мақсаттарға жетудің маңыздылығы туралы айтылған. Авторлар қоғамда ХХІ ғасырдың базалық дағдылары мен құзыреттіліктерін меңгерген бәсекеге қабілетті тұлғаны қалыптастыруға білім беру жүйесінде әлеуметтік тапсырыс қалыптасқанын, оның бірі қарым-қатынас жасау қабілеті, араласу мен ынтымақтастық екенін атап өтеді. Ғылыми-педагогикалық әдебиеттер мен нормативтік құжаттарды талдау негізінде әлеуметтік тапсырысты іске асыру үшін білім алушылардың коммуникативтік дағдыларын қалыптастыруға тиісті назар аудару қажет деген қорытынды жасалды. Педагогикалық теория мен практикада зерттеушілер қарым-қатынас дағдыларын дамытуға бағытталған әртүрлі әдістерді, тәсілдер мен құралдарды, яғни ойын технологияларын, жоба әдісін, көркем әдебиет шығармаларын сахналау және театрландыруды, жағдаяттық жаттығулар мен тапсырмаларды пайдаланады. Мақала авторлары тимбилдинг негізінде бастауыш сынып оқушыларының коммуникативтік дағдыларын қалыптастыруды, яғни оқушылар ұжымы ішіндегі ынтымақтастықты жақсартуға, ұйымшыл команда құруға және оқушылардың ынтықсын арттыруға ықпал ететін іс-шараларды қарастырған. Бастауыш мектептің білім беру процесіндегі тимбилдингті жүзеге асыру кезіндегі ұжымды қалыптастыру кезеңдері сипатталған.

Зерттеу барысында бастауыш сынып мұғалімдері арасында сауалнама жүргізіліп, тимбилдинг туралы хабардарлық және оның білім алушылардың коммуникативті дағдыларын қалыптастырудағы мүмкіндіктері туралы нәтижелер ұсынылды.

*Кілт сөздер:* қарым-қатынас, қызметтестік, коммуникативті дағдылар, тимбилдинг, команда, мұғалімдер, бастауыш сынып оқушылары.

С.А. Одинцова, С.Ю. Новоселова, В.В. Ренкевич, А.Т. Кенжебаева

## **Формирование коммуникативных умений младших школьников на основе тимбилдинга: потенциал и оценка осведомленности**

В статье подчеркнута значение коммуникации на заре человечества для ведения совместной хозяйственной деятельности, выживания в суровых и опасных условиях, а в современном мире — для достижения профессиональных целей. Авторы отмечают, что в обществе сформирован социальный заказ системе образования на формирование конкурентоспособной личности, владеющей базовыми навыками и компетенциями XXI века, одной из которых является умение коммуницировать — общаться и сотрудничать. На основании анализа научно-педагогической литературы и нормативных документов сделан вывод о том, что для реализации социального заказа необходимо должное внимание уделять формированию коммуникативных умений у обучающихся. В педагогической теории и практике исследователи применяют разнообразные способы, методы и средства, направленные на формирование коммуникативных умений — игровые технологии, проектный метод, инсценировки и театрализация произведений художественной литературы, ситуативные упражнения и задания. Авторы статьи рассматривают формирование коммуникативных умений младших школьников на основе тимбилдинга — мероприятий, способствующих улучшению сотрудничества внутри ученического коллектива, созданию сплоченной команды и повышению мотивации обучающихся. Описаны этапы образования команд при реализации тимбилдинга в образовательном процессе начальной школы. В рамках данного исследования проведено анкетирование среди учителей начальных классов и представлены результаты об осведомленности о тимбилдинге, его возможностях в формировании коммуникативных умений обучающихся.

*Ключевые слова:* коммуникация, сотрудничество, коммуникативные умения, тимбилдинг, команда, педагоги, младшие школьники.

### References

- 1 Aleksandrov, K. (2022). Kakim budet obrazovanie v budushchem: *soft skills*, kommunikabelnost i smeshannyi tip obucheniia [What will education be like in the future: soft skills, communicative skills and a blended type of learning]. Retrieved from <https://www.zakon.kz/6377767-kakim-budet-obrazovanie-v-budushchem-soft-skills-kommunikabelnost-i-smeshannyi-tip-obucheniia.html> [in Russian].
- 2 Martín-Hernández, P., Gil-Lacruz, M., Tesán-Tesán, A.C., Pérez-Nebra, A.R., Azkue-Beteta, J.L., & Rodrigo-Estevan, M.L. (2022). The Moderating Role of Teamwork Engagement and Teambuilding on the Effect of Teamwork Competence as a Predictor of Innovation Behaviors among University Students. *International Journal of Environmental Research and Public Health*, 19 (19), No. 12047. DOI: 10.3390/ijerph191912047.
- 3 Luo, M.E., Butenko, V., & Polunin, K. (2015). Novyi vzgliad na obrazovanie: raskryvaia potentsial obrazovatelnykh tekhnologii [A new look at education: revealing the potential of educational technologies]. *Obrazovatelnaia politika — Educational Policy*, 2(68), 72–110 [in Russian].
- 4 (2015). Pereosmyslivaia obrazovanie. Obrazovanie kak vseobshchee blago? [Rethinking education: towards a global common good?]. UNESCO. Retrieved from [https://unesdoc.unesco.org/ark:/48223/pf0000232555\\_rus](https://unesdoc.unesco.org/ark:/48223/pf0000232555_rus) [in Russian].
- 5 Gosudarstvennyi obshcheobiazatelnyi standart nachalnogo obrazovaniia. Prilozhenie 2 k Prikazu ministra prosveshcheniia Respubliki Kazakhstan ot 3 avgusta 2022 goda № 348 [State compulsory standard of primary education. Appendix 2 to the order of the Minister of Education of the Republic of Kazakhstan dated August 3, 2022 No.348]. Retrieved from <https://adilet.zan.kz/rus/docs/V2200029031> [in Russian].
- 6 Mudrik, A.V. (2001). *Obshchenie v protsesse vospitaniia: uchebnoe posobie [Communication in the process of education: training manual]*. Moscow: Pedagogicheskoe obshchestvo Rossii [in Russian].
- 7 Shirshov, V.D. (1994). *Pedagogicheskaiia kommunikatsiia: teoriia, opyt, problemy [Pedagogical communication: theory, experience, problems]*. Yekaterinburg: Izdatelstvo Uralskogo gosudarstvennogo pedagogicheskogo universiteta [in Russian].
- 8 Kalyaeva, Yu.A. (2002). *Formirovanie kommunikativnykh umenii uchashchikhsia nachalnykh klassov shkoly-internata [Formation of communicative skills of primary school students at a boarding school]*. Magnitogorsk [in Russian].
- 9 Mudrik, A.V. (2004). *Sotsializatsiia cheloveka [Human socialization]*. Moscow: Akademiia [in Russian].

- 10 Agafonova, I.N. (2016). Razvitie kommunikativnoi kompetentnosti uchashchikhsia [Development of communicative competence of students]. *Upravlenie nachalnoi shkoloï — Primary school management*, 2, 12–17 [in Russian].
- 11 Serova, E.V. (2020). Timbuilding kak metod upravleniia pedagogicheskim kollektivom obrazovatelnoi organizatsii [Team building as a method of managing the teaching staff of an educational organization]. *Molodoi uchenyi — Young scientist*, 43 (333), 62–64 [in Russian].
- 12 Mayo, E. (1945). *The Social Problems of An Industrial Civilization*. Harvard University, 150 p.
- 13 Belbin, M.R. (1993). *Team Roles at Work*. Elsevier Science & Technology Books, 152 p.
- 14 Myers Briggs, I., & Myers, P.B. (1995). *Gifts Differing: Understanding Personality Type*. CPP, 248 p.
- 15 Adair, J. (1987). *Effective Teambuilding: How to Make a Winning Team*. Pan Publishing, 180 p.
- 16 Schutz, W. (1958). *FIRO: A Three-Dimensional Theory of Interpersonal Behavior*. Rinehart, 267 p.
- 17 Dyer, W.G. (1977). *Team Building: Issues and Alternatives*. Reading, Mass.: Addison-Wesley, 139 p.
- 18 Khokhlova, T.P. (2009). *Organizatsionnoe povedenie: uchebnoe posobie [Organizational behavior: training manual]*. Moscow: Magistr [in Russian].
- 19 Zverev, D.A., & Stroh, W.A. (2019). Spros na treningovyie uslugi po komandoobrazovaniuu v sovremennykh rossiiskikh organizatsiakh [Study of the demand for teambuilding training services in contemporary Russian organizations]. *Sotsialnaia psikhologiya i obshchestvo — Social Psychology and Society*, 10 (1), 182–198. DOI: 10.17759/sps.2019100111 [in Russian].

### Information about the authors

**Odintsova, S.A.** — Candidate of pedagogical sciences, Head of the Department of Pedagogy and Methodology of Primary Education, Karaganda Buketov University, Karaganda, Kazakhstan, o.svetla@mail.ru;

**Novoselova, S.Yu.** — Doctor of pedagogical sciences, Professor, Dean of the Faculty of History and Philology, Sochi Institute of Peoples' Friendship University of Russia (RUDN), Sochi, Russia, novoselovaapk@mail.ru;

**Renkevich, V.V.** — Student in the Master's Program in 7M01301 — «Pedagogy and Methodology of Primary Education», Karaganda Buketov University, Karaganda, Kazakhstan, victoriarnk@mail.ru;

**Kenzhebayeva, A.T.** — Candidate of pedagogical sciences, Associate Professor, Head of the Department of Preschool and Primary Education, Taraz Regional University named after M.Kh. Dulaty, Taraz, Kazakhstan, alimakzt@mail.ru.

Z.M. Issabayeva<sup>1</sup>, Hüseyin Uzunboylu<sup>2</sup>, R.S. Zheldibayeva<sup>1\*</sup>

<sup>1</sup> Zhetysu University, Taldykorgan, Kazakhstan;

<sup>2</sup> Near East University, Nicosia, Cyprus

(\*E-mail: raigul.raigul@gmail.com)

<sup>1</sup>0000-0002-6826-5764, <sup>2</sup>0000-0002-6744-6838, <sup>3</sup>0000-0002-8757-0748

## Development of tolerance among parents of students with special educational needs

In the article the very important issue of parental attitudes towards children with special educational needs was examined, the number of which increases every year. The legislative framework of the Republic of Kazakhstan, in adherence to international instruments safeguarding children's rights, has incorporated the notion of children with special educational needs and the principle of equitable entitlement to high-quality education for all students, considering their individual capabilities. Contemporary environments for children increasingly manifest malevolence, bitterness, and aggressiveness. This surge can be attributed to various factors such as mutual intolerance, cultural selfishness disseminated through mass media, and the familial and social spheres influencing schools. The primary objective of this study was to assess and ascertain the level of tolerance among parents. The investigation involved 32 parents of students attending a specialized boarding school in Taldykorgan, Kazakhstan. Specifically, 16 parents participated in a specialized course designed for parents of children with special educational needs. The assessment of parental tolerance commenced with pre and post-experimental phase testing, utilizing a self-translated questionnaire titled "Everyday Multicultural Competencies/Revised Scale of Ethnocultural Empathy" (Mallinckrodt, et al., 2014). The questionnaire comprises 10 statements that are assessed on a seven-point Likert scale.

*Keywords:* tolerance, development, parents, students, special educational needs, interpersonal relationships, competence, experiment.

### Introduction

In contemporary society, there is a persistent trend indicating a rise in the number of children with special educational needs. According to statistics from the Ministry of Science and Higher Education of the Republic of Kazakhstan, the current count stands at 139,887 individuals in Kazakhstan classified as having special educational needs. This includes 37,970 preschool children, 95,497 students enrolled in general secondary education institutions, 2,900 students — in colleges, and 3,520 — in higher educational institutions.

The essential values and principles crucial for collective survival and unrestricted development, such as the ethics and strategy of nonviolence, the concept of tolerance towards diverse perspectives, values, and cultures, the promotion of dialogue and mutual understanding, and the pursuit of mutually acceptable compromises, are emphasized. The family is accorded a central role in the socialization process of children with special educational needs. Within the family, a child gains initial exposure to interactions with the external world, acquires communicative skills, learns various forms of interpersonal interaction, and develops behavior and appropriate responses.

Research conducted by both Kazakh and international scholars underscores a notable oversight regarding the issue of parental attitudes towards their children. It is evident that within the family, a child garners primary experiences in interacting with others, receives lessons in communication, learns communication techniques, and develops the capacity to respect the opinions of others and treat loved ones with respect. Consequently, there is a vital necessity to instruct parents on the manifestation of tolerance towards their children.

The concept of tolerance spans a diverse range, with each culture offering distinct definitions. Despite variations, these often converge on the ability to accept a person or phenomenon without protest, alongside values such as respect for the freedom of others, allowance, recognition, generosity, patience, a willingness to reconcile, and acceptance of others. The various interpretations of tolerance underscore its critical status as a social value, a norm in social life, a guiding principle in interpersonal relationships, and a personal quality. At its core, the fundamental requirement of tolerance is oriented towards recognizing another person as equal, encapsulated internationally in the phrase "we are all different from each other, but we are all equal".

Konovalova's examination of the concept of "tolerance" uncovered a pedagogical interpretation, defining it as an integrative quality of the personality. In this context, tolerance is viewed as a system that expresses itself through tolerant relations with the surrounding world [1].

Establishing balance in interpersonal relationships and bringing people together, tolerance, as an emotional attitude, does not imply consent, disregard or indifference to all kinds of issues and concessions regarding one's own beliefs and self-identity, but acknowledging differences and showing tolerance for different ideas and identities [2].

Tolerance is the willingness to have opinions or behaviors that someone does not like or disagree with [3]. Tolerance is the acceptance of differences between people. Being tolerant means realizing that people are often different from expectations [4]. Also, tolerance is respect for another belief, another opinion. The current problems of a multicultural society show that tolerance alone is not enough for sustainable coexistence; it is necessary to learn to respect different groups. The appropriate degree of tolerance is the strength of interpersonal relationships and a necessary prerequisite for it [5].

So, tolerance, along with freedom of conscience and expression, is listed as the main component of the universal dignity of a person. Tolerance primarily reflects the attitude or quality of a person towards tolerance [6].

"Tolerance is the knowledge that each person is unique". This short but very deep idea is very important in terms of managing and developing a multicultural team. The leader of a multicultural group can use resilience in situations such as [7]:

- a) when new solutions and opportunities are found that allow all members of the group to express their (unique) opinions, fantasies, suggestions without any criticism;
- b) to create a flexible work environment that enables each participant to work at an individual pace, employing their unique practical methods and steps, all while working towards specific goals;
- c) by protecting the creative atmosphere and establishing relationships in the group, allow team members to ask others and their leader about understanding, patience, and preparation, and ask at the same time;
- d) recognize small mistakes in the work and communication between the members of the group when improving the effectiveness of the group, but insist on compliance with rules, norms, expected results, etc. without a compass.

We posit that the aforementioned capabilities are indispensable not only in the administration of a specific group but also in engagements with particular teams or adults, particularly parents of children with special educational needs. We contend that educational and nurturing processes should intertwine with the principles of trust, patience, and respect to yield optimal outcomes. In this regard, we identify parents as a crucial bridge, and we emphasize the significance of cultivating their competence in tolerance for the effective realization of these principles.

"In the present day, there is a pressing need to cultivate a culture of tolerance right from the initial days of education. Global education aims to instill in students a sense of responsibility and awareness for both the current and future state of the world they inhabit. This educational approach is grounded in the understanding that prejudices against foreign cultures often stem from people's insufficient knowledge about other societies, their relationships, and their respective national cultures and traditions. The formation of tolerance is a very long process and it should be started as early as possible. An adult stands out as a model, therefore, a huge responsibility is assigned to him in the formation of tolerance. It is necessary that adults themselves show a tolerant attitude by personal example and show it in behavior" [8]. Actively involving teachers and parents in instilling tolerance among schoolchildren serves to engage their pedagogical stance and prompts a reevaluation of adults' own attitudes and behaviors. It is crucial that the knowledge acquired is emotionally imbued, firmly rooted in the child, and translated into motivating factors for actions. Subsequently, the child becomes self-aware of their behavior, engages in analysis, and evaluates it. In this process, the adult's role is subtle yet essential, serving as an invisible presence with a coordinating and guiding function. Adults should assist children in cultivating positive self-esteem and the capacity for introspection regarding their actions. We believe that fostering tolerance is a journey towards developing a liberated and humane personality, and it should unfold through the application of a humanistic, personality-oriented approach.

Indeed, tolerance can be considered a manifestation of general cultural competence. It serves as the foundation for an individual's personal development, rooted in a value-based approach towards people. Essentially, a person, guided by their life principles, respects diverse perspectives, concepts, and actions of others, demonstrating an ability to construct relationships based on differing points of view [9].

It is crucial to highlight that tolerance is not synonymous with indifference or a passive acceptance of everything. Instead, it represents an active and conscious stance taken by the individual. Merely overlooking the uniqueness and vulnerabilities of others or passively observing ongoing processes and phenomena does not qualify as tolerance. Tolerance involves actively advocating for human rights and dignified opposition against any form of discrimination.

In the realm of modern pedagogy, the goal extends beyond merely teaching a child to respect “others” and fostering a general attitude of acceptance. Rather, the aim is to instill in the individual a specific quality characterized as active tolerance, wherein the person actively defends human rights and protests against any form of discrimination in a dignified manner.

#### *Methods and materials*

The initial assessment of parental tolerance levels in the study involved using the “Everyday Multicultural Competencies/Revised Scale of Ethnocultural Empathy” questionnaire (Mallinckrodt, et al., 2014) [10]. This assessment took place before the experimental phase commenced. Specific items from the factors “Cultural Openness and Desire to Learn”, “Anxiety and Lack of Multicultural Self-Efficacy”, and “Empathic Perspective-Taking” were chosen and translated into Kazakh. The questionnaire comprised 10 statements, each assessed on a six-point Likert scale. Exploratory factor analysis, utilizing the principal components method, suggested that the optimal model for the collected data is a three-factor structure. Employing the promax rotation method, this three-factor structure accounted for 27.61 % of the total variance. Confirmatory factor analysis further validated the three-factor structure of the questionnaire, with all items exhibiting acceptable loadings on their respective factors (0.306 - 0.450). The model fitness indices were satisfactory ( $\chi^2(32) = 32.356$  ( $P = 0.449$ ); RMSEA = 0.011 (0.0 - 0.079); CFI = 0.994; TLI = 0.991; SRMR = 0.062), indicating both the structural validity of the construct and the alignment of the theoretical three-factor model with empirical data. The internal consistency of the questionnaire was affirmed by the total coefficient  $\alpha$  (0.645 (0.524 - 0.745)), the half-split coefficient (0.720 (0.574 - 0.816)), and the average of correlated points (0.21). These metrics collectively suggest a satisfactory level of internal consistency for the questionnaire.

The study involved parents whose children were enrolled in a specialized boarding school in Taldykorgan. Participation was both voluntary and anonymous, with approval from the local ethics committee for the research protocol. The potential participants were screened for eligibility criteria at the recruitment stage. To be included in the research, individuals had to be: (a) a parent of a student with special educational needs living with them full-time, (b) aged at least 18 years, and (c) able to read Russian or Kazakh. Recruitment occurred in autumn 2023, with 37 individuals invited through social media and teacher groups. However, only 32 parents (23 females, 9 males) ultimately completed the electronic questionnaire twice. The survey forms were emailed to the parents via the Qualtrics platform.

#### *Results and discussions*

The findings from the survey conducted prior to the initiation of the experimental exposure are outlined in Table 1.

Table 1

**Descriptive statistics for the scales of the questionnaire before the experiment**

Factors	$\mu$ ( $\sigma$ )	
	Control group (n = 16)	Experimental group (n = 16)
I. Cultural openness	4,73 (0,81)	4,75 (0,73)
Item 1	4,69 (0,87)	4,71 (0,55)
Item 2	4,76 (0,71)	4,73 (0,78)
Item 3	4,73 (0,84)	4,80 (0,84)
II. Interaction	4,72 (0,90)	4,61 (0,76)
Item 1	4,67 (0,83)	4,60 (0,78)
Item 2	4,82 (1,03)	4,64 (0,80)
Item 3	4,73 (0,86)	4,62 (0,81)
Item 4	4,64 (0,88)	4,58 (0,66)
III. Empathy	4,69 (0,88)	4,61 (0,81)
Item 1	4,76 (0,80)	4,82 (0,81)
Item 2	4,58 (0,89)	4,42 (0,66)
Item 3	4,73 (0,94)	4,60 (0,91)

Figure 1 represents the differences between groups for every factor.

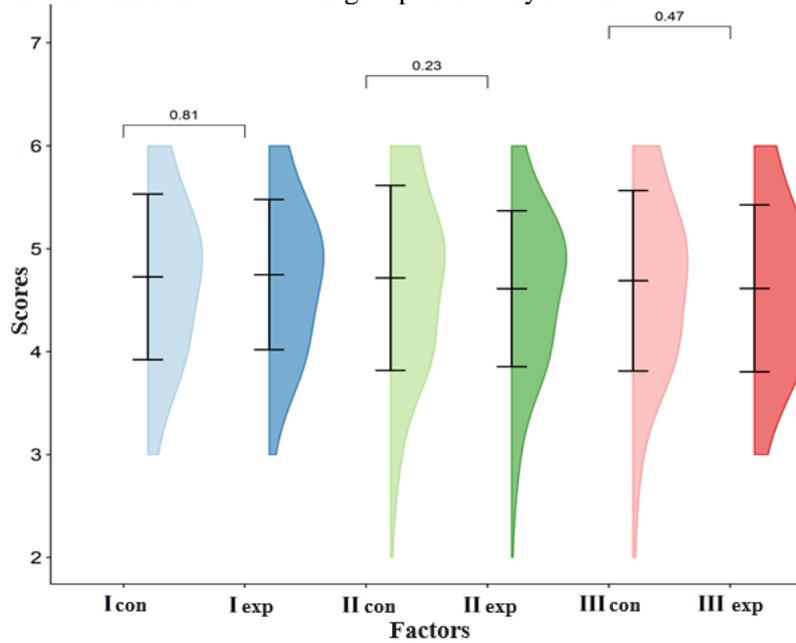


Figure 1. Values according to the scales of the questionnaire before the experiment

The curved area visually represents the density of the distribution of numerical data. Within this, the black segment indicates the mean (center marker) and standard deviation (side markers). Above the square brackets, you can find the P values, derived from a two-sample t-test.

Therefore, prior to the commencement of the experiment, there were no statistically significant differences in tolerance observed between the study groups.

The post-experimental survey results were subjected to confirmatory factor analysis, which affirmed the appropriateness of the questionnaire's three-dimensional structure. The items displayed satisfactory loads on their respective factors, as illustrated in the diagram portraying the posteriori model of the questionnaire's structure (Fig. 2).

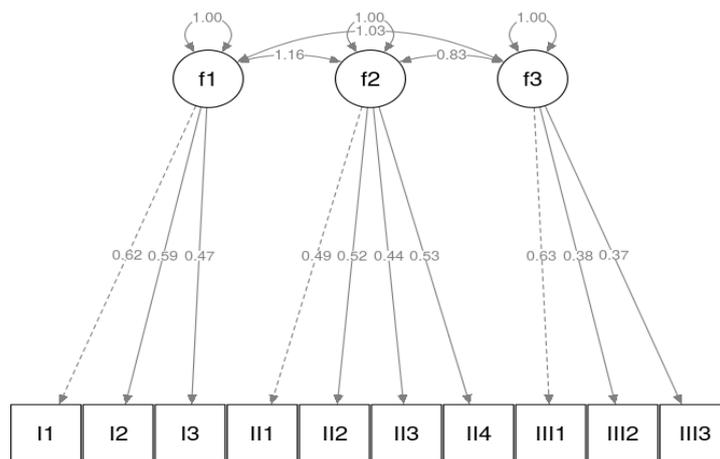


Figure 2. A posteriori model of the questionnaire structure

The factor loads of points (squares) on factors (circles) are depicted at the center of the arrows. While not all model fitness indices were deemed satisfactory ( $\chi^2(32) = 55.854$  ( $P = 0.006$ );  $RMSEA = 0.091$  ( $0.049 - 0.130$ );  $CFI = 0.852$ ;  $TLI = 1.122$ ;  $SRMR = 0.073$ ), the overall coefficient  $\alpha$  ( $0.777$  ( $0.701 - 0.840$ )), the half-splitting coefficient ( $0.784$  ( $0.671 - 0.858$ )), and the average of correlated points ( $0.33$ ) indicate the internal consistency of the questionnaire. The survey results conducted at the conclusion of the experimental exposure are detailed in Table 2.

Table 2

Descriptive statistics for the scales of the “Everyday Multicultural Competencies/Revised Scale of Ethnocultural Empathy” questionnaire after the experiment provide a summary of key measures, such as means, standard deviations, and other relevant statistics, to describe the distribution and characteristics of the collected data

Factors	$\mu$ ( $\sigma$ )	
	Control group (n = 16)	Experimental group (n = 16)
I. Cultural openness	4,69 (0,81)	4,94 (0,78)
Item 1	4,64 (0,83)	4,98 (0,78)
Item 2	4,78 (0,70)	4,96 (0,74)
Item 3	4,64 (0,88)	4,89 (0,83)
II. Interaction	4,66 (0,85)	4,81 (0,74)
Item 1	4,62 (0,83)	4,71 (0,79)
Item 2	4,73 (0,94)	4,84 (0,74)
Item 3	4,67 (0,85)	4,82 (0,78)
Item 4	4,60 (0,81)	4,87 (0,66)
III. Empathy	4,71 (0,70)	4,79 (0,78)
Item 1	5,00 (0,67)	5,09 (0,76)
Item 2	4,58 (0,72)	4,69 (0,67)
Item 3	4,56 (0,62)	4,58 (0,81)

For the survey results of each respondent, an arithmetic mean was calculated, which was interpreted as low (1-2 points), average (3-4 points) or high (5-6 points).

Figure 3 represents the differences between groups for every factor.

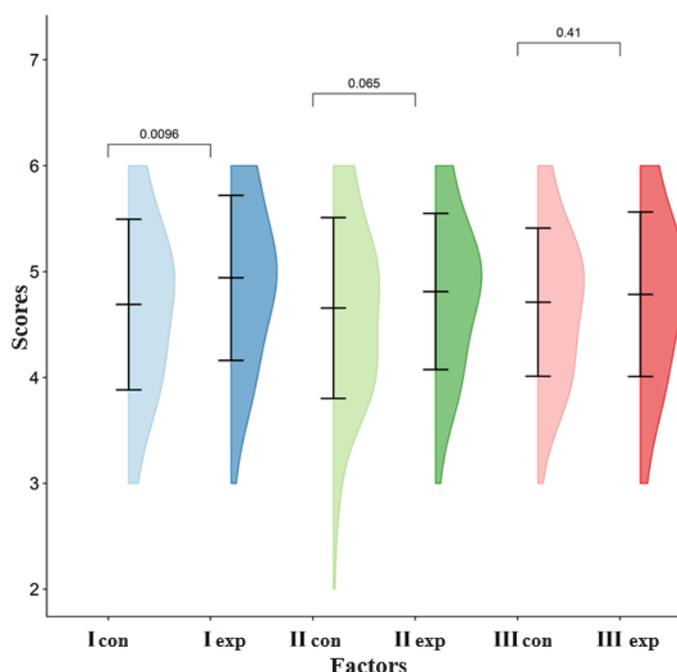


Figure 3. The values based on the scales of the questionnaire after the experiment.

The curved area in the figure represents the density of the numerical data distribution. Within this, the black segment showcases the mean (center marker) and standard deviation (side markers). Positioned above the square brackets are the P values, obtained from a two-sample t-test.

*Conclusions*

In conclusion, the study conducted a comprehensive examination of parental tolerance levels, particularly among parents of children with special educational needs. The “Everyday Multicultural Competencies/Revised Scale of Ethnocultural Empathy” questionnaire (Mallinckrodt, et al., 2014) was employed as a reliable tool for assessing parental attitudes. Prior to the experimental phase, a preliminary assessment was

conducted, incorporating factors such as “Cultural Openness and Desire to Learn”, “Anxiety and Lack of Multicultural Self-Efficacy”, and “Empathic Perspective-Taking”.

The application of exploratory factor analysis revealed that a three-factor model was optimal, explaining 27.61 % of the total variance. Confirmatory factor analysis further validated this structure, demonstrating that the selected factors were well-aligned with the collected empirical data.

Significantly, the study confirmed the internal consistency of the questionnaire, as evidenced by satisfactory values for the total coefficient  $\alpha$ , the half-split coefficient, and the average of correlated points. These findings affirm the questionnaire's reliability in consistently assessing parental tolerance. In essence, the findings suggest that the selected questionnaire is a robust instrument for assessing parental tolerance. The identified factors provide a nuanced understanding of the elements contributing to parental attitudes, laying the groundwork for targeted interventions or educational programs aimed at enhancing parental tolerance, especially within the context of children with special educational needs.

Consequently, individuals who underwent a specialized course in the designated group rated their tolerance level significantly higher ( $P < 0.01$ ) on the cultural openness scale compared to respondents in the control group. No statistically significant differences were observed between the study groups on the other scales. These study findings can serve as a diagnostic foundation for crafting tailored programs and for individual interventions when working with parents of children.

## References

- 1 Коновалова О.Ю. Развитие толерантности как социально-педагогическая проблема / О.Ю. Коновалова // Инклюзивное образование: методология, практика, технологии. — 2011. — № 3. — С. 185–191.
- 2 Yürüşen M. Tolerance as a political and moral concept in liberal theory / M. Yürüşen. — İzmir: Ege Üniversitesi. — 1993.
- 3 Soanes C. Oxford Dictionary of English / C. Soanes, A. Stevenson. — 2nd ed. — Oxford: Oxford University Press. — 2003.
- 4 Raatma L. Tolerance / L. Raatma. — Mankato, Minnesota: Capstone Press. — 2000.
- 5 Brown W. Regulating Aversion: Tolerance in the Age of Identity and Empire / W. Brown. — Princeton, NJ: Princeton University Press. — 2006.
- 6 Schakib-Ekbatan K. Reliability of an item set assessing indoor climate in offices — results from field studies and laboratory research [Electronic resource] / K. Schakib-Ekbatan, S. Lechner, M. Schweiker // *Frontiers in Built Environment*. — 2019. — 5. — P. 117. — Access mode: <https://doi.org/10.3389/fbuil.2019.00117>.
- 7 Pryor K.J. The Macmillan encyclopedia of Australian plants and animals [Electronic resource] / K.J. Pryor. — 2004. — Retrieved from: <https://catalogue.nla.gov.au/Record/3308617>.
- 8 Клепцова Е.Ю. Психология и педагогика толерантности: учеб. пос. для слушателей системы дополнительного профессионального педагогического образования. — [Электронный ресурс] / Е.Ю. Клепцова. — М.: Изд-во «Академический проект», 2004. — 177 с.
- 9 Cushner K. Developing intercultural competence through overseas student teaching: Checking our assumptions [Electronic resource] / K. Cushner, S.C. Hang // *Intercultural Education*. — 2015. — 26 (3). — 165–178. — Access mode: <https://doi.org/10.1080/14675986.2015.1040326>
- 10 Mallinckrodt B. Developing a comprehensive scale to assess college multicultural programming [Electronic resource] / B. Mallinckrodt // *Journal of Counseling Psychology*. — 2014. — 61(1). — 133–145. — Access mode: <https://doi.org/10.1037/a0035214>

З.М. Исабаева, Хусейн Узунбойлы, Р.С. Желдибаева

### Ерекше білім беру қажеттіліктері бар оқушылардың ата-аналары арасында толеранттылықты дамыту

Мақалада саны жыл сайын артып келе жатқан ерекше білім беру қажеттіліктері бар балаларға ата-аналық қарым-қатынастың өте маңызды мәселесі қарастырылған. Бүкіл өркениет жалпыдамзаттық моральға және әлеуметтік әділеттілік заңдылықтарына сәйкес білім беру шеңберінде балаларды кемсітуге, құқықтарын бұзуға жол берілмейтінін түсінді. Қазақстан Республикасының заңнамасымен Балалардың құқықтарын қорғау саласындағы халықаралық құжаттарға сәйкес ерекше білім беру қажеттіліктері бар балалар ұғымы және жеке мүмкіндіктерді ескере отырып, барлық оқушылар үшін сапалы білім алуға тең құқықтар қағидаты енгізілді. Бүгінгі таңда мейірімсіздік, ашуланшақтық және «агрессивтілік» балалар ортасында жиі кездеседі. Мұның көптеген себептері бар. Бұқаралық ақпарат құралдары, балалардың әлеуметтік ортасы, отбасы арқылы өзара төзбеушілік пен мәдени өзіншілдік

мектеп жасындағы балаларда кең таралған. Зерттеудің мақсаты — ата-аналардың төзімділік дағдыларын бағалау және анықтау. Зерттеу Талдықорған қаласындағы (Қазақстан) мамандандырылған мектеп-интернат оқушыларының 32 ата-анасының қатысуымен жүргізілді. Олардың 16-сы арнайы түрде ерекше білім беру қажеттіліктері бар оқушылардың ата-аналарына арналған және ұйымдастырылған арнайы курсқа қатысты. Зерттелген ата-аналардың толеранттылығын бағалаудың бастапқы нүктесі зерттеудің эксперименттік кезеңіне дейін және одан кейінгі мәліметтермен, яғни «Күнделікті көпмәдениетті құзыреттер/қайта қаралған этномәдени эмпатия шкаласымен» (Mallinckrodt et al., 2014) дәйектелді. Сауалнама Лайкерттің жеті балдық шкаласы бойынша бағаланған 10 мәлімдемені қамтиды.

*Кілт сөздер:* толеранттылық, даму, ата-аналар, оқушылар, ерекше білім беру қажеттіліктері, өзара қарым-қатынас, құзыреттілік, эксперимент.

З.М. Исабаева, Хусейн Узунбойлы, Р.С. Желдибаева

## Развитие толерантности среди родителей учащихся с особыми образовательными потребностями

В статье рассмотрена очень важная проблема родительского отношения к детям с особыми образовательными потребностями, число которых увеличивается с каждым годом. Законодательством Республики Казахстан в соответствии с международными документами в области защиты прав детей введены понятие детей с особыми образовательными потребностями и принцип равных прав на получение качественного образования для всех учащихся с учетом индивидуальных возможностей. Сегодня недоброжелательность, обидчивость и агрессивность становятся все более распространенными в детской среде. Для этого есть много причин. Взаимная нетерпимость и культурный эгоизм через средства массовой информации, социальную среду детей, семью все больше проникают в школу. Авторами отмечается важность семьи, благодаря которой осуществляется социализация ребенка с особыми потребностями, но семьи часто не готовы к взаимодействию со своими детьми с особыми образовательными потребностями. Цель данной работы — оценить и определить навыки толерантности родителей. Исследование проводилось с участием 32 родителей учащихся Специализированной школы-интерната в городе Талдықоргане (Казахстан). 16 из них были зачислены на специальный курс, который был создан и организован для родителей детей с особыми образовательными потребностями. Отправной точкой для оценки толерантности исследуемых родителей является «повседневная мультикультурная компетенция/пересмотренная шкала этнокультурной эмпатии» (Mallinckrodt et al., 2014) до и после экспериментального периода исследования. Опрос включает 10 утверждений, оцененных по семибалльной шкале Лайкерта.

*Ключевые слова:* толерантность, развитие, родители, учащиеся, особые образовательные потребности, межличностные взаимоотношения, компетенция, эксперимент.

## References

- 1 Konovalova, O.Yu. (2011). Razvitie tolerantnosti kak sotsialno-pedagogicheskaja problema [Development of tolerance as a socio-pedagogical problem]. *Inklyuzivnoe obrazovanie: metodologiya, praktika, tekhnologii — Inclusive education: methodology, practice, technology*, 3, 185–191 [in Russian].
- 2 Yürüşen, M. (1993). *Tolerance as a political and moral concept in liberal theory*. İzmir: Ege Üniversitesi.
- 3 Soanes, C., & Stevenson, A. (2003). *Oxford Dictionary of English* (2nd ed.). Oxford: Oxford University Press.
- 4 Raatma, L. (2000). *Tolerance*. Mankato, Minesota: Capstone Press, 24 p.
- 5 Brown, W. (2006). *Regulating Aversion: Tolerance in the Age of Identity and Empire*. Princeton: Princeton University Press, 259 p.
- 6 Schakib-Ekbatan, K., Lechner, S., & Schweiker, M. (2019). Reliability of an item set assessing indoor climate in offices — results from field studies and laboratory research. *Frontiers in Built Environment*, 5, 117. Retrieved from <https://doi.org/10.3389/fbuil.2019.00117>.
- 7 Pryor, K.J. (2004). *The Macmillan encyclopedia of Australian plants and animals*. Retrieved from <https://catalogue.nla.gov.au/Record/3308617>.
- 8 Kleptsova, E.Yu. (2004). *Psikhologiya i pedagogika tolerantnosti: uchebnoe posobie dlia slushatelei sistemy dopolnitelnogo professionalnogo pedagogicheskogo obrazovaniia* [Psychology and pedagogy of tolerance: A textbook for students of the system of additional professional pedagogical education]. Moscow: Izdatelstvo «Akademicheskii proekt» [in Russian].
- 9 Cushner, K., & Chang, S.C. (2015). Developing intercultural competence through overseas student teaching: Checking our assumptions. *Intercultural Education*, 26(3), 165–178. Retrieved from <https://doi.org/10.1080/14675986.2015.1040326>.
- 10 Mallinckrodt, B. (2014). Developing a comprehensive scale to assess college multicultural programming. *Journal of Counseling Psychology*, 61(1), 133–145. Retrieved from <https://doi.org/10.1037/a0035214>

Information about the authors

**Issabayeva, Z.** — Doctoral student of the educational program «Pedagogy and psychology», Zhetysu University, Taldykorgan, Kazakhstan, e-mail Zauken\_88@mail.ru, ORCID 0000-0002-6826-5764

**Hüseyin Uzunboylu** — Doctor of pedagogical sciences, professor, Near East University, Nicosia, Cyprus, e-mail huseyin.uzunboylu@gmail.com ORCID 0000-0002-6744-6838

**Zheldibayeva, R.** — PhD, head of educational program of education and upbringing, Zhetysu University, Taldykorgan, Kazakhstan, e-mail raigul.raigul@gmail.com ORCID 0000-0002-8757-0748

T.Yu. Shelestova<sup>1</sup>, J. Taborek<sup>2</sup>, A.B. Nabiyeva<sup>1\*</sup>

<sup>1</sup>Karaganda Buketov University, Karaganda, Kazakhstan;

<sup>2</sup>Adam Mickiewicz University, Poznan, Poland

(\*Corresponding author's e-mail: aizhana.satbayeva@gmail.com)

<https://orcid.org/0000-0003-2773-1084>;

<https://orcid.org/0000-0001-5072-454X>;

<https://orcid.org/0000-0002-0042-6541>

## The methodological model for the formation of future English teachers' pragmatic competence based on Web 2.0 technologies

In the article pragmatic competence as a subcompetence within the framework of foreign language communicative competence was considered, which is the speaker's ability and willingness to reproduce pragmatically literate statements, as well as interpret the pragmatic intention of another speaker. Ignorance of pragmatic structures and principles can lead to misunderstandings in extreme cases. For future teachers and teachers of a foreign language, mastering pragmatic competence is important to transfer knowledge properly about the discipline being taught. The principle of interactivity is one of the most important in the formation of foreign language pragmatic competence, and also acts as the main didactic property of Web 2.0 technologies, which contributed to the choice of these tools in this study. The results of fundamental research conducted in the countries of the far and near abroad on the formation of pragmatic competence for the development of a model for the formation of future English teachers' foreign language pragmatic competence were analyzed. Thus, the authors propose their own model of learning aimed at the formation of students' pragmatic competence based on Web 2.0 technologies, which includes five interrelated component blocks: prerequisites, a block of target definition, a theoretical block, a functional block of technology, an evaluative and effective block. Only the integration of all these components of the model will contribute to achieving its goal. The use of this model during the research experiment significantly improved the professional training of future English teachers and the formation of a high level of foreign language pragmatic competence.

*Keywords:* foreign language pragmatic competence, modeling, a methodological model, information and communication technologies, Web 2.0 technologies, future English teachers, principle of interactivity, principle of multimodality, connectivism.

### Introduction

The professional standard establishes both a basic set of professional and general professional competencies and a variable set of special competencies. Such special competencies of a teacher include communicative competence, which, in turn, includes linguistic, sociolinguistic, sociocultural, social, discursive, and pragmatic competencies. The formation of the above competencies takes place both within each individual discipline and taking into account the interdisciplinary principle, since competence is the ability to apply knowledge, skills, and successfully act on the basis of practical experience in solving problems in a general and specific professional field. Thus, a modern graduate of the teaching profession should have a set of competencies that can be implemented in further professional activity [1].

The model of a future English teacher includes hard skills, namely knowledge of foreign languages in accordance with the requirements of an international standard, knowledge of a foreign language as a means of intercultural communication; knowledge and understanding of verbal and non-verbal forms of academic communication; expression of various communicative competencies [2]. All of the above implies a foreign language pragmatic competence which is the ability and willingness of a speaker to reproduce pragmatically literate statements, as well as to interpret the pragmatic intention of another speaker. Ignorance of pragmatic structures and principles can lead to misunderstandings in extreme cases. For future teachers and teachers of a foreign language, mastering pragmatic competence is important to transfer knowledge properly about the discipline being taught. All this underlines the importance of forming future language teachers' pragmatic competence.

Another integral part of the model of a future English teacher today is digital skills, that is, the ability to use various IT in teaching and learning a foreign language; independent work of computer training programs, software and online resources in the field of foreign language education [2]. President of the Republic of Ka-

zakhstan Qassym-Zhomart Toqayev, in his message to the people of Kazakhstan “Economic course of a Just Kazakhstan”, stated that he pays special attention to the issues of digitalization and innovation [3]. We are facing a strategically important task — to turn Kazakhstan into an IT country. He highlighted the necessity of consistent improvement of the quality of education, improvement of the teachers’ competence. This clear message demonstrated that the educational system should be transformed taking into account the needs of the labor market.

Since pragmatics is underrepresented in EFL classes at different levels of education in Kazakhstan due to a number of different variables, including time limitation, a model for the formation of future English teachers’ pragmatic competence should be created. IT tools used in our research are Web 2.0 technologies which could help to create an authentic environment for learning and provide original pragmatic input.

Pragmatic competence can be defined as “the ability to communicate your intended message with all its nuances in any socio-cultural context and to interpret the message of your interlocutor as it was intended” [4] and is a critical component of communicative competence [5].

Many aspects of pragmatics, including language choices and their purposes, the overall structural organization of interactions, and the creation and maintenance of social relations, are explained by institutional discourse as a type of social organization [6]. The goal-orientations, tasks and topic all contribute to the context of talk and have an impact on how interactants perceive and understand one another's words. In this view, the primary connection to the study of pragmatics in these educational contexts is provided by the “context-dependency of talk” inside institutional interactions [7]. According to Duranti, language itself implies and provides circumstances for conversation [8]. As a result, students’ sociocultural understanding of the contexts influences and constrains how they use language, choose words, and negotiate meaning. In accordance with their related sociocultural knowledge base, participants organize their speech activity and form and interpret their utterances. Consequently, it becomes essential to comprehend discourse tactics and situated interpretations in order to comprehend how and to what degree such speech communities are expressed through linguistic choices.

Students should have sufficient opportunities to practice or apply language in real-world communicative activities within EFL programs. If not, engaging in oral communication will eventually cause students anxiety and possibly even hinder them from expressing their true linguistic ability [9]. To overcome anxiety students need highly developed pragmatic competence in order to be able to communicate in their foreign language [10].

For a variety of reasons, pragmatic competency is a prerequisite for many EFL students to effectively communicate their meaning in both academic and real-world contexts. In particular, pragmatic competence becomes more problematic for EFL students when they engage in communicative activities with speakers of other languages and cultures. This notion stems, in part, from the possibility that, in intercultural communication, the speakers’ linguistic and cultural differences may influence how they understand meaning [11]. Speakers must therefore acquire both receptive and productive use of pragmatics in order to participate in such contexts [12].

However, the time given for classroom activities is insufficient for the successful development of pragmatic competence, which is why teaching this component of language in a traditional classroom typically fails. Web 2.0 tools can provide new and useful platforms to address the issue of insufficient classroom time for comprehensively covering and leading practical activities. To solve this problem, we developed a methodological model combining Web 2.0 services and technologies with teaching methods for the formation of future English teachers’ pragmatic competence.

#### *Materials and methods*

The current study employs theoretical methods such as methods of analysis, systematization and generalization of foreign and domestic scientific-pedagogical literature, thesis and monographic research materials. A pedagogical modeling method was used to create an author’s model for the formation of future English teachers’ pragmatic competence through the use of Web 2.0 technologies. Pedagogical models define what high-quality teaching is. This is not a prescription for practice. This is a flexible model that can be easily modified to suit different educational contexts and learning areas. The pedagogical model puts student learning at the center of planning and implementation. It helps teachers design engaging and stimulating learning experiences through planned integration of curriculum, pedagogy, and assessment [13]. Therefore, the goal was to create a methodological model for the formation of foreign language pragmatic competence.

*Results and discussion*

Any methodological model is characterized by a number of properties in order to meet pedagogical goals. Its first property is considered to be hierarchy. It assumes subordination of some elements of the model to others, organizes them in order. Another property of the methodological model is its integrity. In this case, the model is seen as a kind of system made up of several components. The relationship of these components is reflected in the property of structurality. A separate property of methodological models is multiplicity, which assumes the presence of several elements at the same hierarchical level of the model. And the last property of methodological models is consistency. This property is reflected in the functioning of the model as a unified, organized and efficient system [14].

Having considered the properties inherent in the methodological model, we can offer the following understanding of the methodological model: a set of organizational and pedagogical prescriptions for all participants in the educational process in a structured learning process.

To create our own learning model within the framework of this study, one of the tasks of which is to build an effective methodological model for the formation of pragmatic competence using Web 2.0 technologies, it is necessary to identify the methodological basis, prerequisites, and also determine the main purpose of the study. The schematically described methodological model is shown in Figure.

The methodological basis of the proposed learning model is discoveries and research within the framework of pedagogy. First of all, it is worth noting the contribution of scientists in the field of the development of the theory of the competence [15–17]. It is also worth paying attention to the works that considered pragmatic competence, its elements and assessment issues [18–20]. In addition, we note the works of scientists who have been engaged in the use of ICT in teaching pragmatics, making a significant contribution in this field [21–23]. And finally, it is certainly worth considering the work of those scientists who have been involved in the integration of Web 2.0 technologies in linguodidactics [24–26].

The purpose of this study is to form the pragmatic competence of future English teachers through the use of Web 2.0 technologies.

Let's start considering the prerequisites for creating a methodological model for the formation of pragmatic competence of future English language teachers based on Web 2.0 technologies. We identify the following three provisions as the above-mentioned prerequisites. The first of them is the professional standard "Pedagogue", which sets uniform requirements for the content and quality of professional teaching activities, as well as President Kassym-Jomart Tokayev's State of the Nation Address "Economic course of a Just Kazakhstan" in September 2023. The second prerequisite for the creation of this methodological model is the educational program "6B01705 — Foreign language: two foreign languages (English)". And the third prerequisite is the existence of contradictions between the linguistic and didactic potential of Web 2.0 technologies and their use in the formation of pragmatic competence.

The next stage of creating a methodological model is the construction of its theoretical block. This element includes the principles and approaches used in the learning process. The principle is nothing more than an integral starting point in the educational process. The approach combines different principles, thus directing the learning process in one direction or another. This implies the importance of selecting approaches and principles in a specific methodological model.

Let's start considering the prerequisites for creating a methodological model for the formation of pragmatic competence of future English language teachers based on Web 2.0 technologies. We identify the following three provisions as the above-mentioned prerequisites. The first of them is the professional standard "Pedagogue", which sets uniform requirements for the content and quality of professional teaching activities, as well as President Kassym-Jomart Tokayev's State of the Nation Address "Economic course of a Just Kazakhstan" in September 2023. The second prerequisite for the creation of this methodological model is the educational program "6B01705 — Foreign language: two foreign languages (English)". And the third prerequisite is the existence of contradictions between the linguistic and didactic potential of Web 2.0 technologies and their use in the formation of pragmatic competence.

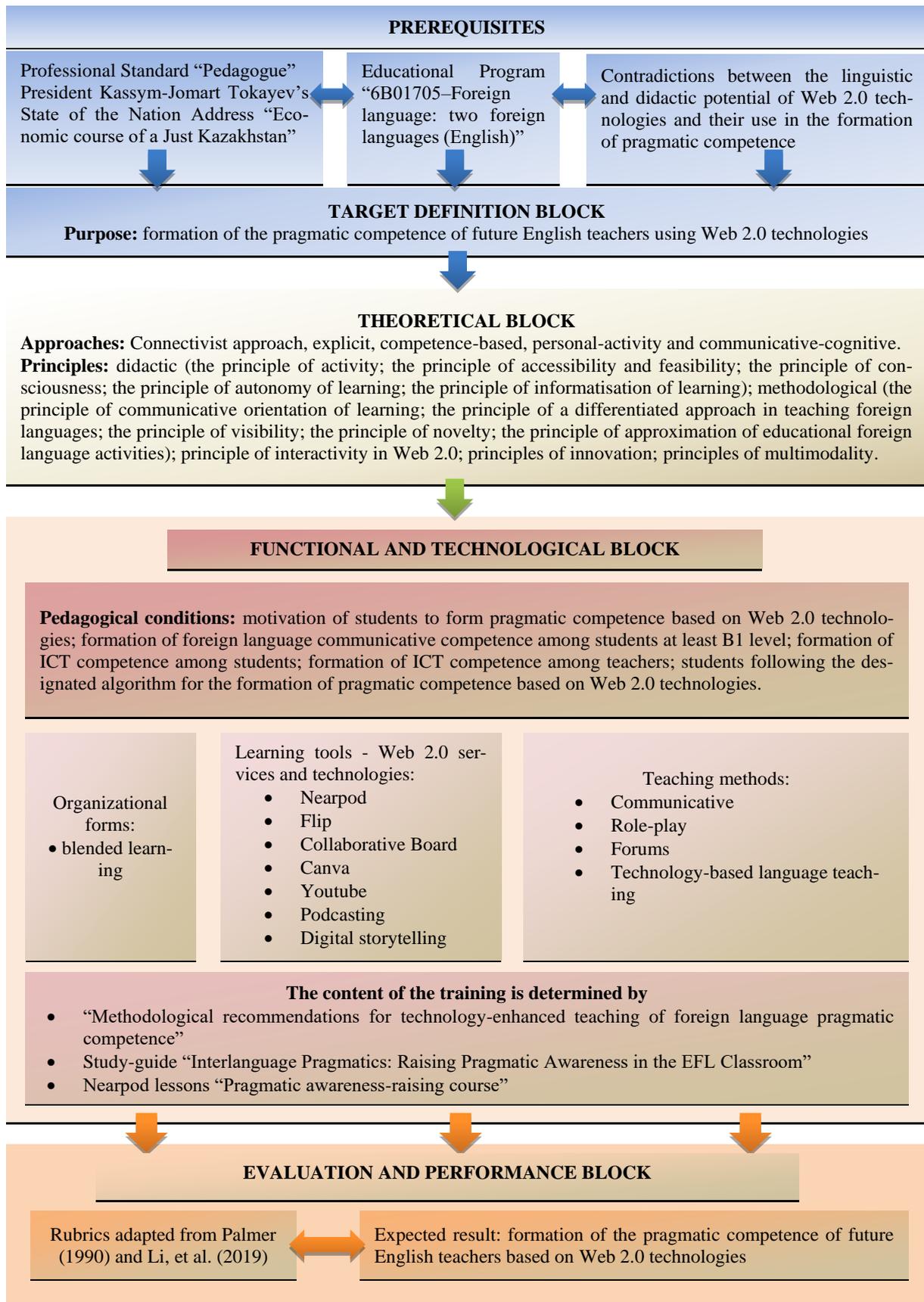


Figure. The methodological model for the formation of future English teachers’ pragmatic competence based on Web 2.0 technologies

The next stage of creating a methodological model is the construction of its theoretical block. This element includes the principles and approaches used in the learning process. The principle is nothing more than an integral starting point in the educational process. The approach combines different principles, thus directing the learning process in one direction or another. This implies the importance of selecting approaches and principles in a specific methodological model.

Thus, within the framework of this study, we consider it correct to include the following approaches: a) connectivist approach, b) explicit, c) competence-based, d) personal-activity and e) communicative-cognitive. Let's look at each approach in more detail, justifying its choice.

Connectivist approach is a relatively new idea that has emerged in response to the changing educational landscape in the digital age. According to the theory, learning involves creating connections among concepts, ideas, and experiences, with technology and social networks playing a crucial role in aiding these connections. The emergence of the internet and social media has opened up a world of information and resources for learners. It also provides them with the opportunity to connect with people from all corners of the globe, enabling the sharing of knowledge and ideas [27]. A teacher can use a connectivist approach, encouraging learners to use knowledge of "the wisdom of the crowd" for problem-solving, decision-making, and predicting something to develop their pragma-productive skills.

The selection between explicit or implicit dichotomy is a crucial factor in the development of intervention studies. This choice is determined by whether metapragmatic information is included (explicit) or not included (implicit) as part of the instructional input [28]. Explicit teaching method is typically defined by teacher-lead introduction of the pragmalinguistic (language use) and sociopragmatics (social norms) goals of the foreign language. In explicit treatments, activities that encourage learning include tasks that raise awareness and provide opportunities for active communication, such as engaging in role plays. Due to the widespread belief in the effectiveness of explicit treatments compared to implicit ones, the explicit teaching approach was adopted in the instructional phase of this study.

The fact that pragmatic ability develops best with some explicit instruction means that language teachers need to have sufficient knowledge and awareness of the pragmatic issues at hand and, importantly, of how to go about incorporating them in their teaching. This does not necessarily mean that it is the role of teachers to impose foreign language pragmatic norms on learners. Rather, they are expected to sensitize students to pragmatic meanings and develop students' pragmatic awareness so that they become able to notice and interpret pragmatic meaning when they encounter it outside their classrooms, and make successful pragmatic choices [29].

The competence-based approach has a number of advantages, therefore it is attractive to use. First of all, it consists in the predominance of practical activity over theoretical, which is ultimately more important in professional activity. In addition, this approach encourages students' autonomy, develops their search instincts and research activities. We see these signs as extremely important in the formation of pragmatic competence based on Web 2.0 technologies.

It is customary to consider the personal-activity approach within the framework of the application of its two components. The first of them, personal, involves considering each student as an individual, taking into account all sociological and psychological variables. This approach certainly helps the teacher to build the learning process in accordance with the personal qualities of the students. The second component is the activity component. Its essence lies in the application of educational activities in the learning process to form the personal qualities of students. It is worth noting that reflection plays an important role in the application of this approach. After completing the task, the student must analyze what he has learned during his performance, as well as realize the scope of new knowledge. Thus, the use of a personal-activity approach is necessary for the successful formation of a student's personality.

The communicative and cognitive approach assumes a certain balance between the development of students' speech skills and obtaining theoretical knowledge about the language being studied [30]. This approach has a communicative and cognitive orientation, which is its main principle. The cognitive component of this principle is designed to use knowledge about linguistic systems, to instill meaningfulness in the process of learning a language. This orientation is considered to be effective due to the use of linguistic experience.

So, having considered the learning approaches, it is necessary to identify a system of principles defined by the choice of the above-mentioned approaches.

For this study, we will try to identify an effective system of principles for the model of formation of pragmatic competence based on corpus technologies. So, we propose the following list of approaches:

## a) didactic:

- principle of activity;
- principle of accessibility and affordability;
- principle of consciousness;
- principle of learning autonomy;
- principle of informatization of education;

## b) methodical:

- principle of communicative orientation of learning;
- principle of a differentiated approach in teaching foreign languages;
- principle of visibility;
- principle of novelty;
- principle of approximation of educational foreign language activities;

## c) others:

- principle of interactivity in Web 2.0;
- principles of innovation;
- principles of multimodality.

Among the didactic principles, let's start with the principle of activity. This principle is an indicator that students are involved in learning activities. Passivity on the part of the student is unacceptable within the framework of our teaching methodology, since it involves search and research activities. Students are expected to show autonomy, the ability to coordinate their actions. The teacher acts as a moderator of the educational process, maintaining the level of motivation of students. It is also necessary to take into account a personality-oriented approach towards students.

The next didactic principle included in our methodology is the principle of accessibility and feasibility. It lies in the fact that we must make sure that the material provided is adequate to the current level of training of students. The reverse situation will certainly affect the level of motivation of students. It is necessary to take into account not only the complexity or, better, the accessibility of the proposed material, but also the accessibility of the teaching methodology. The volume of material and the pace of study are also significant factors. It is worth avoiding the other extreme, when the teacher gives too light material. Although it is affordable and feasible, it does not give any progress to students, which also leads to a decrease in interest in learning. Therefore, there is a need to find a balance or a middle ground. This can be achieved, for example, by using a pre-test to assess the level of students.

The principle of consciousness often goes in conjunction with the principle of activity, so it is also one of the fundamental and basic in any teaching method. Both they and the teacher are involved in creating a conscious attitude of students. Its role is to diagnose students' motivation and understanding during their studies. It is worth noting that consciousness is understood in two ways: as awareness of educational activities and as an understanding of the proposed educational material. Students perceive certain information by organizing it in their head, sorting, classifying, and applying it in practice. The teacher cannot have a direct influence on this process, since each person forms his own vision based on the knowledge gained. All this constitutes the consciousness of the individual. The teacher only instills some independence in students, directing and correcting their educational activities.

In the principle of learning autonomy, one can also find a connection with the principles of activity and consciousness described above. The essence of this principle is to reduce the degree of teacher intervention in the course of student learning. When implementing this principle, the student is required to show independence. Here the student can start from his own interests and preferences in education. Nevertheless, the teacher should not allow too much autonomy, which develops into isolation and fragmentation. His task, by giving a place to independence, is to keep students in the right direction. The principle of autonomy is consistent with the project type of work and interaction of students. When carrying out a project, they must take the initiative and demonstrate a certain level of independence. This principle will be useful in the framework of our research, for example, in the project work of students using Web 2.0 tools.

The last of the fundamental didactic principles considered in this study is the principle of informatization of education (or learning). This principle is considered to be more recent in relation to others. Nevertheless, it is seen as an important element in modern conditions of information and communication technologies. Students must be prepared for such conditions and be literate in this area in order to achieve success, including in education. The active use of computer technology in the educational environment has many ad-

vantages. Our research would not have been possible without the use of digital technologies, since case technologies are part of them. The emergence of such technologies has created a completely new approach to education, transforming and diversifying it [31]. The principle of informatization is fixed in the education system itself at the highest level. There is a movement towards greater digitalization and informatization at all levels of the educational sphere.

Turning to the consideration of the methodological principles of our research, we will begin with the principle of communicative orientation. The essence of the principle is that students should use the language they are learning to solve real or pseudo-real communicative tasks. By pseudo-real communicative tasks, we mean exercises or tasks designed according to the type of real communicative situations, for example, shopping, etc. The need to use such tasks arises from the lack of presence of real communicative tasks in the classroom. This principle sees communication in the prism of the synthesis of the goal and the means of learning, thereby achieving the formation of communicative competence. And since in our study we are dealing with its component, pragmatic competence, the principle of communicative orientation is also one of the basic ones.

The second methodological principle in our methodology is the principle of a differentiated approach. Differentiation in the case of teaching a foreign language is applied to teaching types of speech activity: receptive listening and reading and productive speaking and writing. As part of our research, we will pay more attention to reading and speaking at different stages. The main objective of this approach is to create an effective learning environment by dividing the learning process into different types of activities.

The next methodological principle considered in this study is the principle of visibility. This principle is considered significant throughout the learning process. It is noted that visual aids better help to convey the material to students. Therefore, the use of graphics, tables, diagrams, etc. is an important element in learning. They allow us to better correlate concepts and create strong connections between objects of reality and their reflection in the head [32]. There are also two directions in the use of this principle. In the first case, the means of visualization act as auxiliary, complementing the information. However, they can also be carriers of the information itself.

The principle of novelty is also one of the key methodological principles of our research. The essence of this principle lies in the study of new material, the variety of training programs offered exercises and tasks. Equally important is the rejection of memorizing texts, which is recognized as a less effective and outdated way of learning. According to E.I. Passov, “the principle of novelty ensures the promotion of interest in learning, the formation of speech skills, the development of productivity and dynamic speech skills, the development of the communicative function of thinking” [33; 123]. The project method is also based on this principle, since the implementation of the project involves the search for a new one. On the part of the teacher, it is also necessary to adapt the material so that it corresponds to a specific group of students and to each individually.

Next, the principle of approximation of educational activities should be noted. At the production stage, especially with regard to speaking, students can make all sorts of mistakes. The actions of the teacher can be of three types in this case. Firstly, he can stop the student after each mistake and correct it. Secondly, the teacher can allow the statement to be made to the end, and only then point out inaccuracies. Thirdly, even serious errors in the student's speech can be completely ignored by the teacher. From the point of view of approximation, the second option of the three presented above is the most acceptable. However, it all depends on what the purpose of this particular training assignment is.

The concept of Web 2.0 involves principles of interactivity, highlighting the importance of user-generated content, collaboration, and social interaction in the second generation of the World Wide Web. The core ideas of interactivity in Web 2.0 focus on giving users the ability to actively take part, collaborate, and connect with web content. These principles of interactivity within Web 2.0 have revolutionized the internet by making it a more inclusive and captivating platform, giving users the ability to work together, exchange information, and influence the online world [34].

Innovative principles are educational approaches that incorporate technology, interactive tasks, and supplementary resources to facilitate students' meaningful comprehension. These strategies prioritize captivating students' interest and motivating them to actively participate in their own learning process. Instead of depending only on lectures and textbooks, these methods offer students the chance to investigate different subjects by means of experimentation, conversation, analytical thinking, and teamwork [35].

Multimodality refers to a theory that examines the various methods individuals employ to communicate with one another and convey their thoughts and emotions. This theory remains significant due to the prolifer-

ation of technological tools and multimedia composing software, which has made it effortless for individuals to employ multiple modes in various forms of expression such as art, writing, music, dance, and even their everyday social interactions [36].

The totality of the considered learning principles allows us to judge that they are not something separate. They constitute a system of principles operating in a particular methodology. However, each principle makes some addition of its own.

The functional and technological block of the proposed model for the formation of pragmatic competence of future English teachers based on Web 2.0 technologies is a combination of various methods and teaching tools, and also includes organizational forms, pedagogical conditions and, finally, determines the content of learning.

First of all, we will define a system of methods for our research. By the method of teaching, we mean the way in which a teacher, using educational tools, implements student learning. Despite the wide variety of methods — communicative, role-play, forums, technology-based language teaching, their basis is general scientific.

It is an indisputable fact that the success and effectiveness of the formation of the pragmatic competence of future English teachers based on Web 2.0 technologies will depend on compliance with pre-established pedagogical conditions:

- motivation of students to form pragmatic competence based on Web 2.0 technologies;
- the formation of foreign language communicative competence among students is not lower than level B1;
- formation of ICT competence among students;
- formation of ICT competence in the teacher;
- students' adherence to the designated algorithm for the formation of pragmatic competence based on Web 2.0 technologies.

First of all we will highlight the following pedagogical condition: motivation of students to form pragmatic competence based on Web 2.0 technologies. In the theory of activity, there is such a thing as a motive. A motive is an object (or phenomenon) that serves to satisfy a person's needs to a certain extent. In other words, a motive is what motivates a person to a particular type of activity.

By itself, the use of ICT can be considered as a motivating factor. First of all, it should be said that computer technology can reduce the volume of material submission, as well as make its presentation more accessible and visual. In addition, the use of a computer for students interested in ICT is in itself a motivation for activity. At the moment, it is quite difficult to imagine classes in a foreign language without any means of ICT.

Based on the above in the field of motivation, it is worth noting that the teaching methodology directly affects the motivational component of the educational process. This means that motivation will be one of the fundamental pedagogical conditions for the implementation of the methodology presented in this paper.

The second pedagogical condition for the formation of pragmatic competence based on Web 2.0 technologies is the formation of foreign language communicative competence among students at least level B1. According to the Pan-European Scale of Foreign Language Proficiency (CEFR), there are 3 levels of foreign language proficiency, which are divided into 2 sublevels [37]. The second level, according to the CEFR classification, begins with sublevel B1. This sublevel assumes that the student is able to easily conduct conversations with other people on everyday topics, at work and in an educational environment. And properly maintain a dialogue with native speakers abroad. The student should be able to master the skills of the simplest monologue statements on topics of interest. The student is able to describe past events, as well as talk about the future. In addition, he is able to explain cause-and-effect relationships in the simplest form.

The third pedagogical condition for the formation of pragmatic competence based on Web 2.0 technologies should be called the formation of ICT competence among students. The ability of students to use information technologies is an indisputable condition for their successful use of Web 2.0 technologies. Abroad, they practice understanding digital competence, analytical ICT competence. Digital competence was introduced in 2006 as part of the recommendation of the European Parliament to the people with friends participating in the work of seven key committees [38].

In the domestic methodological literature, it is customary to use the term ICT competence, which is even enshrined in the state professional standard "Pedagogue" [1]. There are several indicators of the framework of professional competencies of a teacher:

- applies information technology in the educational process to expand the opportunities for learning and education;
- applies digital technologies in professional activities;
- knowledge of the basics of teaching methods, modern teaching technologies, including information.

In addition to ICT competence, there is also the concept of ICT literacy. Its essence lies in the ability to work with computer technology. These skills are basic for building ICT competence. They include knowledge of basic manipulative actions with a computer and other electronic means and gadgets, the ability to use e-mail, social networks, etc. Thus, the students' lack of ICT literacy and, as a consequence, ICT competence results in the impossibility of training aimed at the formation of pragmatic competence based on Web 2.0 technologies.

The next pedagogical condition for the formation of pragmatic competence based on Web 2.0 technologies is the formation of ICT competence in the teacher. In the foreign methodological literature, the ICT competence of a teacher is considered by different scientists. One of the first to propose the clearest model was R. Hampel [39]. The scientist identified six levels of ICT competence of the teacher. These levels are in sequential dependence. At the initial level, computer literacy is being formed. At the next level, the skills of using are formed linguodidactic software. At the third level, it is important to develop the ability to cope with the difficulties and limitations that may be present when teaching a foreign language in an ICT environment. At the fourth level, social networks are mastered for more successful adaptation to ICT conditions. The penultimate level involves the active use of ICT communication tools. At the last level, the ICT competence is fully formed.

The subsequent model of ICT competence is presented in the work of L. Compton [14]. In this model, ICT competence is considered within three blocks. These blocks are not subordinate to each other, their development can be carried out both sequentially and in parallel. The first block proposed by the scientist is technological. It consists in the fact that the teacher masters the functionality of a computer and other computer equipment, including basic software. The second block is called pedagogical. It includes the ability to teach your knowledge of the technological block to others, that is, students. And the last block is the evaluation block. Here, the activity of students using ICT is evaluated through ICT. So, for the formation of pragmatic competence of students based on Web 2.0 technologies, it is certainly important that the presence of ICT competence in the teacher.

The fifth pedagogical condition for the formation of pragmatic competence based on Web 2.0 technologies is that students follow the designated algorithm for the formation of pragmatic competence based on Web 2.0 technologies.

Learning tools are another element of the functional and technological block of this model for the formation of the pragmatic competence of future English teachers based on Web 2.0 technologies. As part of our learning model, we will use two types of learning tools: first of all, information technology, classes to which we will assign linguistic corps and corpus technologies in general; as well as traditional ones, which are educational and methodological material.

As for the organizational forms of education, it is worth saying that the most widely used form of classroom teaching has been for many centuries. It is considered the most successful and effective, as it allows students to interact with each other and with the teacher without interference and difficulties. However, within the framework of project activities, students will have to work remotely and independently. Therefore, the option of combining classroom and extracurricular forms is preferable.

The content of the training is determined by methodological recommendations for technology-enhanced teaching of foreign language pragmatic competence, a study-guide "Interlanguage Pragmatics: Raising Pragmatic Awareness in the EFL Classroom" and Nearpod lessons "Pragmatic awareness-raising course" prepared by the research authors. This model can be applied to all language disciplines.

The final element of this methodological model is the evaluation and performance block. The assessment of the formation of students' pragmatic competence is carried out by following the criteria and evaluation indicators that have been adapted to the Kazakhstani context. As a result, students are expected to develop pragmatic competence based on Web 2.0 technologies.

Thus, we note that the methodological model for the formation of future English teachers' pragmatic competence based on Web 2.0 technologies is a complex system where each element is interconnected and interacted with, ensuring the effectiveness of the application of this model.

### Conclusions

This study aimed to investigate the potential of the methodological model to enhance future English teachers' pragmatic competence based on Web 2.0 technologies. This study adds to the existing pool of knowledge in the use of Web 2.0 technologies in education with the combination of teaching methods for the formation of future English teachers' pragmatic competence in general and language teaching in particular. The present study informs a novel approach and model to be implemented in different language courses to learn pragmatics for EFL students. The results indicate that EFL teachers should strongly consider integrating online interactive activities, such as websites or Web 2.0 software, with in-person instruction. Because pragmatics is essentially an interactive subject, learners' pragmatic competency increases with increased engagement and communication.

All blocks of the presented model are closely interrelated, and only the integration of all these components of the model will contribute to achieving its goal — the formation of the pragmatic competence of future English teachers through the use of Web 2.0 technologies. The application of this model in the course of the experiment has significantly improved the professional training of future English teachers and the formation of a high level of foreign language pragmatic competence.

### Acknowledgements

This research has been funded by the Science Committee of the Ministry of Science and Higher Education of the Republic of Kazakhstan (Grant No. AP19679833) «The Connectivist Model of a Foreign Language Educational SMART-Environment in Kazakhstani Context: Necessity, Availability, and Development Strategy».

### References

- 1 Приказ и.о. министра просвещения Республики Казахстан от 15 декабря 2022 года № 500 «Об утверждении профессионального стандарта "Педагог"». — [Электронный ресурс]. — Режим доступа: <https://adilet.zan.kz/rus/docs/V2200031149> (Дата обращения: 10.11.2023).
- 2 Образовательная программа 6B01705 — «Иностранный язык: два иностранных языка (английский/немецкий, китайский, французский языки)». Утверждена на заседании совета Правления Карагандинского университета имени академика Е.А. Букетова от 30 мая 2023 года. Протокол № 12. — [Электронный ресурс]. — Режим доступа: <https://yl.su/NPX> (Дата обращения: 11.11.2023).
- 3 Послание Главы государства Касым-Жомарта Токаева народу Казахстана «Экономический курс Справедливого Казахстана» от 1 сентября 2023 года. — [Электронный ресурс]. — Режим доступа: <https://www.akorda.kz/ru/poslanie-glavy-gosudarstva-kasym-zhomarta-tokaeva-narodu-kazahstana-ekonomicheskii-kurs-spravedlivogo-kazahstana-18588> (Дата обращения: 11.11.2023).
- 4 Fraser B. Pragmatic competence: The case of hedging / B. Fraser; In G. Kaltenböck, W. Mihatsch, & S. Schneider (Eds.) // *New approaches to hedging*. — 2010. — P. 15–34. — Bingley, UK: Emerald.
- 5 Tarawneh R.T. Exploring the Impact of Pragmatic Competence on the Communicative Competence / R.T. Tarawneh // *Journal of Namibian Studies: History Politics Culture*. — 2023. — No 33. — P. 28–42.
- 6 Pérez-Sabater C. Pragmatic competence and social power awareness: The case of written and spoken discourse in non-native English environments / C. Pérez-Sabater, B. Montero-Fleta // *International Journal of English Studies*. — 2014. — No 14(2). — P. 21–38.
- 7 Jacquin J. Multimodal positioning and reference in argumentative talk-in-interaction: Balancing context-dependency and context-independency / J. Jacquin // *International review of Pragmatics*. — 2018. — No 10(2). — P. 198–218.
- 8 Duranti A. Universal and culture-specific properties of greetings / A. Duranti // *Journal of linguistic Anthropology*. — 1997. — No 7(1). — P. 63–97.
- 9 Su Y.C. College Students' Oral Communication Strategy Use, Self-perceived English Proficiency and Confidence, and Communication Anxiety in Taiwan's EFL Learning / Y.C. Su // *Educational Studies*. — 2021. — No 57(6). — P. 650–669.
- 10 Abdullah Alsmari N. A video-driven approach to promoting pragmatic development in the context of English as a foreign language / N. Abdullah Alsmari // *Arab World English Journal (AWEJ) Special Issue on CALL*. — 2020. — No (6).
- 11 Kecskes I. Interculturality and intercultural pragmatics / I. Kecskes // *The Routledge handbook of language and intercultural communication*. — 2020. — P. 138–155.
- 12 Trubnikova V. From saying it right to doing it right: a model of pragmatic competence development / V. Trubnikova // *7th International Conference on Higher Education Advances (HEAd'21)*. — 2021. — P. 359–365.
- 13 The pedagogical model. State of Victoria (Department of Education and Training). — [Electronic resource]. — Access mode: <https://www.education.vic.gov.au/Documents/school/teachers/teachingresources/practice/pedagogicalmodel.pdf> (Date of application: 13.11.2023).

- 14 Воскобойников А.Э. Системные исследования: базовые понятия, принципы и методология [Текст] / А.Э. Воскобойников // Науч. тр. Моск. гуманит. ун-та. — 2013. — № 4. — С. 35–66.
- 15 Chomsky N. Language and mind / N. Chomsky. — New York: Harcourt, Brace & World, 1968. — 342 p.
- 16 Зимняя И.А. Ключевые компетентности как результативно-целевая основа компетентного подхода в образовании / И.А. Зимняя. — М.: Исслед. центр проблем качества подготовки специалистов, 2004. — 41 с.
- 17 Хуторской А.В. Компетентный подход в обучении: науч.-метод. пос. / А.В. Хуторской. — М.: Изд-во Ин-та образования человека, 2013. — 73 с.
- 18 Nurgaliyeva G.K. Methodology and Technology of e-Learning: Monograph / G.K. Nurgaliyeva, E.V. Artykbayeva. — Cambridge, UK: Cambridge Bibliographical Society, 2010. — 120 p.
- 19 Sagimbayeva A.E. Theoretical and Methodological Basis of Training of Future Teachers of Informatics for Monitoring and Evaluation of Students' Knowledge: Synopsis of a Thesis / A.E. Sagimbayeva. — Almaty, 2010.
- 20 Kaprushyna M. Creating meaningful foreign language environment by means of content-based starters / M. Kaprushyna, I. Bloschchynskiy, A. Nakonechna, K. Skyba // Universal Journal of Educational Research. — 2019. — No 12. — P. 2710–2716. <https://doi.org/10.13189/ujer.2019.071219>
- 21 Сысоев П.В. Дидактические свойства и функции современных информационных и коммуникационных технологий / П.В. Сысоев // Иностранные языки в школе. — 2012. — № 6. — С. 12–21.
- 22 Nguyen T.T.T. Online Course Design Using VoiceThread with TPACK Model to Enhance English Speaking Skills for Non-native Learners / T.T.T. Nguyen, Y. Takashi // International Journal of Engineering Pedagogy. — 2022. — No. 12. — P. 33–50. <http://dx.doi.org/10.3991/ijep.v12i1.24407>
- 23 Sarenova A. Digitalizing higher education in Kazakhstan: challenges and solutions / A. Sarenova, S. Abdygapparova // Proceedings of RNC2019, 4th CAREN regional Networking Conference. — Kyrgyzstan: 2019. — P. 68–74.
- 24 Zou B. Collaborative tasks in Wiki-based environment in EFL learning / B. Zou, D. Wang, M. Xing // Computer Assisted Language Learning. — 2016. — No 29(5). — P. 1000–1016. <https://doi.org/10.1080/09588221.2015.1121878>.
- 25 Shelestova T. Implementing web applications in the English as a foreign language classroom to develop learners' productive skills: The case of Kazakhstan / T. Shelestova, A. Nabiyeva, A. Kalizhanova // The JALT CALL Journal. — 2023. — No 19(2). — P. 243–268. <https://doi.org/10.29140/jaltcall.v19n2.1075>
- 26 Nabiyeva A. The role of Web 2.0 social network services in foreign language teaching / A. Nabiyeva, T. Shelestova // Proceedings of the XIX International Multidisciplinary Conference «Prospects and Key Tendencies of Science in Contemporary World». — Madrid: Bubok Publishing S.L., 2022. — P. 48–52.
- 27 Alam A. Connectivism Learning Theory and Connectivist Approach in Teaching and Learning: A Review of Literature / A. Alam // Bhartiya International Journal of Education & Research. — 2023. — No 12(2).
- 28 Glaser K. News from the pragmatics classroom: Contrasting the inductive and the deductive approach in the teaching of pragmatic competence / K Glaser // Intercultural Pragmatics. — 2016. — No 13(4). — P. 529–561. <https://doi.org/10.1515/ip-2016-0023>.
- 29 Eslami-Rasekh Z. Raising the pragmatic awareness of language learners / Z. Eslami-Rasekh // ELT Journal. — 2005. — No 59(3). — P. 199–208.
- 30 Щепилова А.В. Коммуникативно-когнитивный подход к обучению французскому языку как второму иностранному / А.В. Щепилова. — М.: Просвещение, 2003. — 488 с.
- 31 Роберт И.В. Теория и методика информатизации образования (психолого-педагогический и технологический аспекты) / И.В. Роберт. — М.: БИНОМ. Лаборатория знаний, 2014. — 398 с.
- 32 Фридман Л.М. Наглядность и моделирование в обучении / Л.М. Фридман // Новое в жизни, науке, технике. Сер. Педагогика и психология. — № 6. — М.: Знание, 1984. — 80 с.
- 33 Пассов Е.И. Основы коммуникативной методики обучения иноязычному общению / Е.И. Пассов. — М.: Русский язык, 1989. — 276 с.
- 34 Principles of Interactivity in Web 2.0. — [Electronic resource]. — Access mode: <https://www.studocu.com/ph/document/university-of-mindanao/reading-comprehension/principles-of-interactivity-in-web-2/68056714> (Date of application: 15.11.2023).
- 35 Unlocking The Benefits Of Innovative Teaching Strategies. — [Electronic resource]. — Access mode: Unlocking The Benefits Of Innovative Teaching Strategies | Strobel Education (Date of application: 15.11.2023).
- 36 Multimodality. — [Electronic resource]. — Access mode: <https://learning-theories.com/multimodality-kress.html> (Date of application: 15.11.2023).
- 37 Common European Framework of Reference for languages: Learning, teaching, assessment. — Cambridge: Cambridge University Press, 2001. — [Electronic resource]. — Access mode: <https://rm.coe.int/1680459f97> (Date of application: 24.11.2023).
- 38 European Parliament and the Council. Recommendation of the European Parliament and of the Council of 18 December 2006 on key competences for lifelong learning // Official Journal of the European Union, L394/310. — [Electronic resource]. — Access mode: <https://eur-lex.europa.eu/legalcontent/EN/TXT/?uri=celex%3A32006H0962> (Date of application: 02.12.2023).
- 39 Hampel R. New skills for new classrooms: training tutors to teach language online / R. Hampel // Computer Assisted Language Learning. — 2005. — No 18/4. — P. 311–326.

Т.Ю. Шелестова, Я. Таборек, А.Б. Набиева

## Web 2.0 технологиялары негізінде болашақ ағылшын тілі мұғалімдерінің прагматикалық құзыреттілігін қалыптастырудың әдістемелік моделі

Мақалада прагматикалық құзыреттілік шет тілдік коммуникативті құзыреттілік шеңберіндегі субкомпонент ретінде қарастырылған, бұл сөйлеушінің прагматикалық сауатты сөйлей алуы, сондай-ақ басқа сөйлеушінің прагматикалық ниетін түсіну қабілеті мен дайындығын білдіреді. Прагматикалық құрылымдар мен принциптерді білмеу түсініспеушіліктерге әкелуі мүмкін. Болашақ мұғалімдер мен шетел тілі мұғалімдері үшін прагматикалық құзыреттілікті меңгеру оқытылатын пән туралы білімді дұрыс беру тарапынан маңызды. Интерактивтілік принципі шет тілдік прагматикалық құзыреттілікті қалыптастырудағы ең маңызды принциптердің бірі, сонымен қатар Web 2.0 технологияларының негізгі дидактикалық қасиеті болып саналады, бұл берілген зерттеуде осы құралдардың таңдалуына ықпал етті. Болашақ ағылшын тілі мұғалімдерінің шет тілдік прагматикалық құзыреттілігін қалыптастыру моделін әзірлеу үшін прагматикалық құзыреттілікті қалыптастыру бойынша алыс және жақын шет елдерде жүргізілген іргелі зерттеулердің нәтижелері талданды. Авторлар Web 2.0 технологиялары негізінде студенттердің прагматикалық құзыреттілігін қалыптастыруға бағытталған оқытудың өзіндік моделін ұсынған, оған бес өзара байланысты компоненттік блок кіреді: пререквизиттер, мақсатты анықтау блогы, теориялық блок, технологиялық және функционалдық блок, бағалау және тиімділік блогы. Аталған модельдің барлық осы компоненттерінің бірігуі ғана оны мақсатына жеткізеді. Зерттеу эксперименті барысында осы модельдерді қолдану болашақ ағылшын тілі мұғалімдерінің кәсіби дайындығын және шет тіліндегі прагматикалық құзыреттіліктің жоғары деңгейін қалыптастыруда едәуір оң нәтиже көрсетті.

*Кілт сөздер:* шет тілдік прагматикалық құзыреттілік, модельдеу, әдістемелік модель, ақпараттық-коммуникациялық технологиялар, Web 2.0 технологиялары, болашақ ағылшын тілі мұғалімдері, интерактивтілік және мультимодальдық принципі, коннективизм.

Т.Ю. Шелестова, Я. Таборек, А.Б. Набиева

## Методическая модель формирования прагматической компетенции будущих учителей английского языка на основе технологий Web 2.0

В статье рассмотрена прагматическая компетенция как субкомпетенция в рамках иноязычной коммуникативной компетенции, которая представляет собой способность и готовность говорящего воспроизводить прагматически грамотные высказывания, а также интерпретировать прагматическое намерение другого говорящего. Незнание прагматических структур и принципов в крайних случаях может привести к недоразумениям. Для будущих учителей иностранного языка овладение прагматической компетенцией важно для правильной передачи знаний о преподаваемой дисциплине. Принцип интерактивности является одним из важнейших в формировании иноязычной прагматической компетенции, а также выступает в качестве основного дидактического свойства технологий Web 2.0, что способствует выбору этих инструментов в данном исследовании. Проанализированы результаты фундаментальных исследований, проведенных в странах дальнего и ближнего зарубежья по формированию прагматической компетенции для разработки модели формирования иноязычной прагматической компетенции будущих учителей английского языка. Таким образом, авторами предложена собственная модель обучения, направленная на формирование прагматической компетенции студентов на основе технологий Web 2.0, которая включает в себя пять взаимосвязанных компонентных блоков: пререквизиты, блок определения цели, теоретический блок, функциональный и технологический блок, блок оценивания и эффективности. Только интеграция всех этих компонентов модели будет способствовать достижению ее цели. Применение данной модели в ходе исследовательского эксперимента показало значительные положительные результаты в формировании профессиональной подготовки будущих учителей английского языка и высокого уровня иноязычной прагматической компетенции.

*Ключевые слова:* иноязычная прагматическая компетенция, моделирование, методологическая модель, информационно-коммуникационные технологии, технологии Web 2.0, будущие учителя английского языка, принципы интерактивности и мультимодальности, коннективизм.

### References

- 1 Prikaz i.o. ministra prosveshcheniia Respubliki Kazakhstan ot 15 dekabria 2022 goda No. 500 «Ob utverzhenii professionalno standarta "Pedagog"» [Order of the Acting Minister of Education of the Republic of Kazakhstan dated December 15, 2022]

No. 500 “On approval of the professional standard “Teacher””]. Retrieved from <https://adilet.zan.kz/rus/docs/V2200031149> [in Russian].

2 Obrazovatelnaia programma 6B01705 — «Inostrannyi yazyk: dva inostrannykh yazyka (angliiskii/nemetskii, kitaiskii, frantsuzskii yazyki)». Uтверждена на заседании совета Правления Karagandinskogo universiteta imeni akademika E.A. Buketova ot 30 maia 2023 goda. Protokol No. 12 [Educational program 6B01705 — Foreign language: two foreign languages (English/German, Chinese, French). Approved at the meeting of the Board of the Karaganda University named after Academician E.A. Buketov on May 30, 2023 Protocol No. 12.]. Retrieved from <https://lyl.su/NPX> [in Russian].

3 Poslanie Glavy gosudarstva Kasym-Zhomarta Tokaeva narodu Kazakhstana «Ekonomicheskii kurs Spravedlivogo Kazakhstana» ot 1 sentiabria 2023 goda [The message of the Head of State Kassym-Jomart Tokayev to the people of Kazakhstan “The Economic course of a Just Kazakhstan” dated September 1, 2023]. Retrieved from <https://www.akorda.kz/ru/poslanie-glavy-gosudarstva-kasym-zhomarta-tokaeva-narodu-kazahstana-ekonomicheskii-kurs-spravedlivogo-kazahstana-18588> [in Russian].

4 Fraser, B. (2010). Pragmatic competence: The case of hedging. In G. Kaltenböck, W. Mihatsch, & S. Schneider (Eds.). *New approaches to hedging* (pp. 15–34). Bingley, UK: Emerald.

5 Tarawneh, R.T. (2023). Exploring the Impact of Pragmatic Competence on the Communicative Competence. *Journal of Namibian Studies: History Politics Culture*, 33, 28–42.

6 Pérez-Sabater, C., & Montero-Fleta, B. (2014). Pragmatic competence and social power awareness: The case of written and spoken discourse in non-native English environments. *International Journal of English Studies*, 14(2), 21–38.

7 Jacquin, J. (2018). Multimodal positioning and reference in argumentative talk-in-interaction: Balancing context-dependency and context-independency. *International review of Pragmatics*, 10(2), 198–218.

8 Duranti, A. (1997). Universal and culture-specific properties of greetings. *Journal of linguistic Anthropology*, 7(1), 63–97.

9 Su, Y.C. (2021). College Students’ Oral Communication Strategy Use, Self-perceived English Proficiency and Confidence, and Communication Anxiety in Taiwan’s EFL Learning. *Educational Studies*, 57(6), 650–669.

10 Abdullah Alsmari, N. (2020). A video-driven approach to promoting pragmatic development in the context of English as a foreign language. *Arab World English Journal (AWEJ) Special Issue on CALL*, (6).

11 Kecskes, I. (2020). Interculturality and intercultural pragmatics. In *The Routledge handbook of language and intercultural communication* (pp. 138–155). Routledge.

12 Trubnikova, V. (2021). From saying it right to doing it right: a model of pragmatic competence development. In *7th International Conference on Higher Education Advances (HEAD'21)* (pp. 359–365). Editorial Universitat Politècnica de València.

13 (2020). The pedagogical model. State of Victoria (Department of Education and Training). Retrieved from <https://www.education.vic.gov.au/Documents/school/teachers/teachingresources/practice/pedagogicalmodel.pdf>

14 Voskoboynikov, A.E. (2013). Sistemnye issledovaniia: bazovye poniatia, printsipy i metodologiia [System research: basic concepts, principles and methodology]. *Nauchnye trudy Moskovskogo gumanitarnogo universiteta — Scientific works of the Moscow University for the Humanities*, 4, 35–66.

15 Chomsky, N. (1968). *Language and mind*. New York: Harcourt, Brace & World, 342.

16 Zimnyaya, I.A. (2004). Kliuchevye kompetentnosti kak rezultativno-tselevaia osnova kompetentnostnogo podkhoda v obrazovanii [Key competencies as the effective and target basis of the competence approach in education]. Moscow: Issledovatel'skii tsentr problem kachestva podgotovki spetsialistov.

17 Khutorskoj, A.V. (2013). Kompetentnostnyi podkhod v obuchenii: nauchno-metodicheskoe posobie [The competence approach in teaching: a scientific and methodological guide]. Izdatel'stvo Instituta obrazovaniia cheloveka.

18 Nurgaliyeva, G.K., & Artykbayeva, E.V. (2010). *Methodology and Technology of e-Learning: Monograph*. Cambridge, UK: Cambridge Bibliographical Society.

19 Sagimbayeva, A.E. (2010). *Theoretical and Methodological Basis of Training of Future Teachers of Informatics for Monitoring and Evaluation of Students’ Knowledge. Synopsis of a Thesis*. Almaty.

20 Kaprushyna, M., Bloschynskiy, I., Nakonechna, A., & Skyba, K. (2019). Creating meaningful foreign language environment by means of content-based starters. *Universal Journal of Educational Research*, 12, 2710–2716. <https://doi.org/10.13189/ujer.2019.071219>.

21 Sysoev, P.V. (2012). Didakticheskie svoistva i funktsii sovremennykh informatsionnykh i kommunikatsionnykh tekhnologii [Didactic properties and functions of modern information and communication technologies]. *Inostrannye yazyki v shkole — Foreign languages at school*, 6, 12–21 [in Russian].

22 Nguyen, T.T.T., & Takashi, Y. (2022). Online Course Design Using VoiceThread with TPACK Model to Enhance English Speaking Skills for Non-native Learners. *International Journal of Engineering Pedagogy*, 12, 33–50. <http://dx.doi.org/10.3991/ijep.v12i1.24407>.

23 Sarenova, A., & Abdygapparova, S. (2019). Digitalizing higher education in Kazakhstan: challenges and solutions. *Proceedings of RNC2019, 4th CAREN regional Networking Conference*, 68–74. Kyrgyzstan.

24 Zou, B., Wang, D., & Xing, M. (2016). Collaborative tasks in Wiki-based environment in EFL learning. *Computer Assisted Language Learning*, 29(5), 1000–1016. <https://doi.org/10.1080/09588221.2015.1121878>.

25 Shelestova, T., Nabiyeva, A., & Kalizhanova, A. (2023). Implementing web applications in the English as a foreign language classroom to develop learners’ productive skills: The case of Kazakhstan. *The JALT CALL Journal*, 19(2), 243–268. <https://doi.org/10.29140/jaltcall.v19n2.1075>.

- 26 Nabiyeva, A., & Shelestova, T. (2022). The role of Web 2.0 social network services in foreign language teaching. *Proceedings of the XIX International Multidisciplinary Conference «Prospects and Key Tendencies of Science in Contemporary World»*, Spain, 48–52.
- 27 Alam, A. (2023). Connectivism Learning Theory and Connectivist Approach in Teaching and Learning: A Review of Literature. *Bhartiyam International Journal of Education & Research*, 12(2).
- 28 Glaser, K. (2016). News from the pragmatics classroom: Contrasting the inductive and the deductive approach in the teaching of pragmatic competence. *Intercultural Pragmatics*, 13(4), 529–561. <https://doi.org/10.1515/ip-2016-0023>.
- 29 Eslami-Rasekh, Z. (2005). Raising the pragmatic awareness of language learners. *ELT Journal*, 59(3), 199–208.
- 30 Shechpilova, A.V. (2003). Kommunikativno-kognitivnyi podkhod k obucheniiu frantsuzskomu yazyku kak vtoromu inostrannomu [A communicative and cognitive approach to teaching French as a second foreign language]. Moscow: Prosveshchenie, 488 [in Russian].
- 31 Robert, I.V. (2014). Teoriia i metodika informatizatsii obrazovaniia (psikhologo-pedagogicheskii i tekhnologicheskii aspekty) [Theory and methodology of informatization of education (psychological–pedagogical and technological aspects)]. Moscow: BIOM. Laboratoriia znanii, 398 [in Russian].
- 32 Fridman, L.M. (1984). Nagliadnost i modelirovanie v obuchenii [Visibility and modeling in education]. *Novoe v zhizni, nauke, tekhnike. Seriya Pedagogika i psikhologiya*. Moscow: Znanie, 6 [in Russian].
- 33 Passov, E.I. (1989). Osnovy kommunikativnoi metodiki obucheniia inoiazychnomu obshcheniiu [Fundamentals of communicative methods of teaching foreign language communication]. Moscow: Russkii yazyk, 276 [in Russian].
- 34 Principles of Interactivity in Web 2.0. Retrieved from <https://www.studocu.com/ph/document/university-of-mindanao/reading-comprehension/principles-of-interactivity-in-web-2/68056714>.
- 35 Unlocking the Benefits Of Innovative Teaching Strategies. Retrieved from Unlocking The Benefits Of Innovative Teaching Strategies | Strobel Education.
- 36 (2023). Multimodality. Retrieved from <https://learning-theories.com/multimodality-kress.html>.
- 37 (2001). Common European Framework of Reference for languages: Learning, teaching, assessment. Cambridge: Cambridge University Press. Retrieved from <https://rm.coe.int/1680459f97>
- 38 (2023). European Parliament and the Council. Recommendation of the European Parliament and of the Council of 18 December 2006 on key competences for lifelong learning. *Official Journal of the European Union*, L394/310. Retrieved from <https://eur-lex.europa.eu/legalcontent/EN/TXT/?uri=celex%3A32006H0962>.
- 39 Hampel, R. (2005). New skills for new classrooms: training tutors to teach language online. *Computer Assisted Language Learning*, 18/4, 311–326.

#### Information about the authors

**Shelestova, T.Yu.** — PhD, associate professor of the department of theory and practice of translation, Karaganda Buketov University, Karaganda, Kazakhstan; email: shelestova2009@mail.ru;

**Janusz, T.** — PhD, professor of the Institute of German Studies, Adam Mickiewicz University, Poznan, Poland, email: janusz.taborek@amu.edu.pl;

**Nabiyeva, A.B.** (*corresponding author*) — a 3-year PhD student of the educational program 8D01702 — “Foreign language: two foreign languages”, Karaganda Buketov University, Karaganda, Kazakhstan; email: aizhana.satbayeva@gmail.com.

Г.К. Тлеужанова\*, Д.Н. Асанова, Г.С. Каримова, Д.К. Джолданова

*Карагандинский университет имени академика Е.А. Букетова, Караганда, Казахстан*  
(\*Корреспондирующий автор. E-mail: tleushanowa@inbox.ru)

*Scopus Authors ID: 57193699082, 57205763505, 58521485900, 57210642003*  
*ORCID iD: 0000-0003-2302-1595, 0000-0002-4624-7012, 0000-0002-7113-4159, 0000000349404412*

## **К проблеме конвергенции формального и неформального образования в процессе профессиональной иноязычной подготовки**

В статье рассмотрены вопросы интеграции формального и неформального образования в ходе профессиональной иноязычной подготовки в вузе. Актуальность данной проблемы связана с необходимостью совершенствования подготовки специалистов в эпоху новой научно-технической парадигмы, характеризующейся междисциплинарностью, сближением различных сфер жизни и производства. Цель данной научной статьи заключается в выявлении возможности конвергенции формального и неформального образования в процессе профессиональной иноязычной подготовки. Для достижения поставленной цели были сформулированы следующие задачи: 1) провести обзор актуальных научных исследований и источников, связанных с темой статьи; 2) уточнить понятие «неформальное иноязычное образование». В результате проведенного исследования был сделан вывод о том, что процессы, происходящие в обществе и в системе образования, взаимообусловлены: тенденции в развитии пост-индустриального общества указывают на неизбежность конвергенции как методологической основы новой образовательной парадигмы, в свою очередь, парадигмальные изменения в образовании также оказывают влияние на процессы развития общества. Для совершенствования иноязычной подготовки будущих специалистов необходимо сочетание формальных и неформальных форматов обучения в условиях конвергентной образовательной среды. Результаты исследования могут служить основой для разработки научно-методических основ реализации профессиональной иноязычной подготовки в условиях конвергенции формального и неформального высшего образования.

*Ключевые слова:* конвергенция, формальное образование, неформальное образование, иноязычная подготовка, профессиональная иноязычная подготовка, неформальное иноязычное образование, высшее образование, компетенции.

### *Введение*

В эпоху новой научно-технической парадигмы, характеризующейся беспрецедентной скоростью инноваций и глобализации, эффективная иноязычная подготовка становится неотъемлемой частью профессионального развития. Владение английским и другими языками обеспечивает непосредственный доступ к последним исследованиям, патентам и технологическим новинкам, позволяет более глубоко погружаться в технологический процесс, улучшать взаимодействие с технологиями, расширяет возможности для международного сотрудничества и обмена знаниями, способствует развитию профессиональной компетенции и личностному росту. Иноязычная подготовка в современных реалиях является не просто дополнением к профессиональным навыкам, но и необходимым условием для успешной карьеры, инновационного развития и эффективного межкультурного взаимодействия, поэтому вопросы совершенствования подготовки специалистов, владеющих иностранными языками для профессионального общения, становятся критически важными для обеспечения компетентности и конкурентоспособности как отдельной личности, так и общества в целом.

Данная научная статья выполняется в рамках исследования проблемы совершенствования непрерывной профессиональной иноязычной подготовки, вызванной наличием ряда объективно существующих противоречий, в числе которых:

- с одной стороны, потребность современного общества в подготовке выпускников вуза, обладающих готовностью и способностью самостоятельно развивать и непрерывно совершенствовать иноязычные компетенции в соответствии с потребностями личной и профессиональной сферы;

- с другой стороны, отсутствие научно обоснованных моделей обучения профессионально ориентированному иностранному языку в условиях конвергенции формального и неформального высшего образования, реализующих развитие востребованных компетенций.

Гипотеза исследования заключается в следующем:

- если научно-методические основы профессиональной иноязычной подготовки реализованы в условиях конвергенции формального и неформального высшего образования, обеспечивающих гибридную, конвергентную образовательную среду, сближение педагогических концепций традиционного и инновационного развивающего обучения и воспитания, интеграцию формальных и неформальных результатов образования, то это обеспечит готовность выпускников вуза самостоятельно развивать и непрерывно совершенствовать иноязычные компетенции в соответствии с потребностями личной и профессиональной сферы.

В целях разработки научно-методических основ реализации профессиональной иноязычной подготовки в условиях конвергенции формального и неформального высшего образования необходимо, в первую очередь, уточнить понятие «неформальное иноязычное образование», выявить возможность конвергенции формального и неформального образования в иноязычной подготовке студентов, что и является задачами данной статьи.

### *Методы и материалы*

Для решения поставленных задач проводилось изучение научных источников, нормативно-правовых документов по проблеме исследования, а также анализ международного опыта реализации формального и неформального высшего образования.

Основным методологическим ориентиром при рассмотрении особенностей формального и неформального образования явился предложенный Б.С. Гершунским аспектный подход к рассмотрению образования: как ценности, как системы, как процесса и как результата[1]. Рассмотрим, как аспектный подход раскрывает каждую из функций образования.

В русле аспектного подхода образование исследовано как ценность с различных точек зрения: культурной, социальной, экономической и личной. Образование как ценность способствует передаче культурного наследия и развитию культурного взаимодействия, содействует формированию гражданского общества и уменьшению социального неравенства, является двигателем экономического роста, улучшает качество рабочей силы и способствует инновациям и развитию, поддерживает личностный и профессиональный рост, развитие навыков и самоопределение. Образование как система характеризуется с учетом различных компонентов и взаимосвязей между ними, включая организации образования разных уровней, различные форматы получения образования, а также общественную, политическую и экономическую среду, в которой оно функционирует. Образование это также целостный педагогический процесс, включающий целевой, содержательный, деятельностный и результативный компоненты, обеспечивающие воспитание, обучение и развитие в соответствии с общественными и личностными потребностями. Отдельным аспектом можно изучать результативную сторону образования и оценивать его когнитивные, эмоциональные, социальные и профессиональные результаты, такие как знания, умения и навыки, которые приобретают учащиеся; результаты, связанные с развитием личности, самооценкой, мотивацией и эмоциональной стабильностью; социальные результаты, отражающие способность учащихся взаимодействовать с другими, адаптироваться к различным средам и принимать участие в общественной жизни; профессиональные результаты по достижению карьерных целей и успехов в профессиональной деятельности.

Таким образом, аспектный подход к рассмотрению образования позволяет учитывать его разнообразие и сложность, а также изучать его с учетом различных сторон, что способствует более полному и глубокому пониманию этого важного социального явления.

Еще одним методологическим ориентиром нашего исследования явился конвергентный подход в образовании. Конвергенцией принято называть сближение (схождение) свойств и признаков различных процессов и явлений в результате взаимопроникновения и функционирования сложных систем в определенных условиях [2]. Конвергентный подход в образовании, рассматриваемый в ряде научных работ [3–5], — это методология, которая обеспечивает эффективный способ сближения и слияния различных образовательных ресурсов и методов с целью создания более гибкого и эффективного обучающего опыта для студентов. К преимуществам конвергентного подхода относятся обеспечение гибкости и индивидуализации обучения, актуализации образовательных программ и контента, сближение концепций традиционного и инновационного обучения и воспитания, возможность интеграции различных источников, ресурсов, дисциплин и результатов образования в различных форматах, стимулирование активного обучения и мотивация.

### *Результаты и их обсуждение*

Для определения содержания понятия «неформальное иноязычное образование» считаем необходимым выявить сущность его компонентов, это «иноязычное образование» и «неформальное образование».

Рассмотрим иноязычное образование с точки зрения его как ценности, системы, процесса и результата.

Иноязычное образование является *ценностью* как средство профессионального и личностного развития. Изучение иностранных языков в вузе предоставляет обучающимся ряд значимых преимуществ, в том числе профессиональные перспективы, межкультурное взаимодействие, академические возможности, развитие когнитивных навыков, расширение социальной сети, личностное развитие. В современном мире знание иностранных языков является ценным профессиональным навыком, который может улучшить шансы на трудоустройство и карьерный рост. Владение иностранными языками открывает двери к международному сотрудничеству и возможностям работы за рубежом. Знание иностранного языка предоставляет доступ к академическим исследованиям, публикациям и обмену в международном сообществе, что может быть особенно важно для студентов, занимающихся международными отношениями, гуманитарными науками и другими областями. Изучение иностранных языков способствует развитию когнитивных навыков, таких как критическое мышление, аналитические способности, концентрация и память. В целом, изучение иностранных языков в вузе не только развивает языковые навыки студентов, но и открывает перед ними множество новых возможностей в профессиональной, академической и личной сферах.

Иноязычное образование в Республике Казахстан представляет *непрерывную и преемственную систему*, охватывающую все ступени образовательной структуры, обеспечивающие уровневую модель овладения иностранным языком в соответствии с международными стандартными требованиями.

Иноязычное образование — это *процесс*, включающий освоение иностранного языка и культуры через структурированные уроки, лекции, учебные задания и практические упражнения. Он основан на последовательном изучении языка, начиная с основ и постепенно переходя к более сложным темам и навыкам, от элементарного уровня владения до уровня носителя языка. Процесс иноязычного образования также включает в себя мониторинг и оценку учебного прогресса студентов с целью корректировки методов обучения и достижения определенных целей обучения.

*Результатом* иноязычного образования является приобретение студентами компетенций, позволяющих им успешно общаться на иностранном языке в различных ситуациях и контекстах. Результатом также является развитие межкультурной компетенции, которая помогает студентам успешно взаимодействовать с представителями других культур и работать в международной среде. Результатом иноязычного образования может быть также получение сертификатов, дипломов или других документов, подтверждающих уровень владения языком и его применение в различных сферах жизни. Конечным результатом иноязычного образования является формирование уровня личности как «субъекта межкультурной коммуникации» [6].

Таким образом, иноязычное образование представляет собой ценность как средство развития личности, систему с определенными компонентами и методами обучения, процесс, включающий усвоение языковых навыков и культурных знаний, и результат, выражающийся в уровне владения языком и его применении в различных сферах жизни.

Вместе с тем система иноязычного образования, реализуемая в высших учебных заведениях, то есть система формального иноязычного образования не в полной мере может удовлетворить индивидуальные потребности обучающихся и соответствовать современным требованиям к специалистам. Это связано с тем, что существует ряд объективных ограничений, которые могут препятствовать удовлетворению индивидуальных образовательных потребностей обучающихся.

Во-первых, объем часов/кредитов, выделяемых на реализацию образовательной программы, не позволяет удовлетворить весь спектр индивидуальных запросов обучающихся и работодателей, несмотря на то, что сегодня вузы имеют возможность самостоятельно разрабатывать образовательные программы и предлагать богатый спектр элективных курсов.

Во-вторых, недостаток финансирования и ресурсов может привести к ограниченному доступу к дополнительным материалам, индивидуальным занятиям или поддержке для обучающихся, чьи потребности отличаются от стандартных.

В-третьих, в рамках группового и потокового обучения преподаватели не имеют возможности помочь реализовать индивидуальные потребности каждого обучающегося и предоставить персонализированную помощь.

В-четвертых, в рамках формальной системы образования учебный материал обычно должен быть пройден в определенные сроки, без учета необходимости дополнительного времени на индивидуальные занятия или более глубокое изучение определенных тем для тех, кто нуждается в дополнительной поддержке.

В-пятых, стандарты оценивания, используемые в системе образования, не всегда могут учитывать разнообразие и уникальные способности тех обучающихся, кто обучается в своем собственном темпе или имеет особые потребности.

В-шестых, обучающиеся с особыми образовательными потребностями могут столкнуться с недостатком адаптированных материалов или подходящей поддержки в рамках формальной системы образования.

В-седьмых, организации формального образования могут предлагать определенный выбор языков или курсов, что может ограничить возможности обучающихся изучать новые языки или области, соответствующие их интересам или потребностям.

В-восьмых, компетенции вузовских преподавателей, не связанных с реальным производством, также могут стать ограничивающим фактором для удовлетворения индивидуальных образовательных потребностей обучающихся.

Эти ограничения могут затруднять удовлетворение индивидуальных образовательных потребностей обучающихся в рамках формальной системы иноязычного образования. Данные выводы подтверждаются результатами проведенного среди студентов опроса об удовлетворенности уровнем иноязычных компетенций. Так, на вопрос: «Как Вы оцениваете свой уровень владения иностранным языком?» лишь 8,9 % респондентов ответили, что оценивают его как высокий; 80,4 % — как средний, 10,7 % — как низкий. На вопрос: «Читаете ли Вы аутентичную профессиональную литературу?» ответили положительно 21,4 % респондентов, отрицательно — 51,8, со словарем — 26,8 %. На вопрос: «Можете ли Вы общаться на профессиональном иностранном языке?» были получены следующие ответы: «Да» — 39,3; «Нет» — 33,9; «Затрудняюсь ответить» — 26,8 %.

Изучение работ, посвященных проблеме неформального образования, позволило сделать вывод о том, что одним из путей совершенствования иноязычной подготовки может стать неформальное образование [7–14]. Значительный вклад в развитие неформального образования внесли зарубежные ученые Дж. Дьюи, М. Ноулз, Ф. Кумбс, М. Ахмед, А. Роджерс, П. Фордхэм. Первые определения неформального образования были даны Ф. Кумбсом и М. Ахмедом, которые к неформальному образованию отнесли любую организованную учебную деятельность за пределами формального образования и определили его как отдельную деятельность, направленную на служение субъектам обучения и реализующую личностные цели обучения [15]. Нужно отметить также важность исследований, проводимых в рамках ЮНЕСКО и Европейской комиссии. Согласно принятой ЮНЕСКО в 2011 году Международной стандартной классификации образования (МСКО) неформальное образование — это образование, которое институционализировано, целенаправленно и спланировано лицом или организацией, обеспечивающей предоставление образовательных услуг [16]. В Казахстане в Правилах признания результатов обучения, полученных через неформальное образование, используется следующая формулировка понятия: «Неформальное образование взрослых — это вид образования, осуществляемый организациями, которые предоставляют образовательные услуги, оказываемые без учета места, сроков и формы обучения, и сопровождается выдачей документа, подтверждающего результаты обучения» [17].

Таким образом, мы дали характеристику иноязычного образования с точки зрения аспектного подхода, описали объективные ограничения, возникающие в процессе получения формального иноязычного образования, сделали вывод, что неформальное иноязычное образование — это любой организованный и постоянный образовательный процесс, который осуществляется вне системы традиционного (формального) иноязычного образования.

Опираясь на современные исследования в области высшего профессионального образования, мы приходим к выводу о том, конвергенция формального и неформального образования позволит совершенствовать профессиональную иноязычную подготовку студента в вузе, используя преимущества обоих форматов образования. В современном вузе есть все условия и возможности для сочетания формального и неформального образования. Конвергенция формального и неформального обра-

зования — это тенденция, которая всё более заметна в современном образовательном ландшафте и вполне возможна с научной точки зрения. Рассмотрим ключевые моменты, которые делают эту конвергенцию достижимой в области иноязычного образования.

Согласно Концепции развития иноязычного образования Республики Казахстан, определяющей основные направления развития иноязычного образования в стране, система иноязычного образования базируется на принципах национальной образовательной системы, основных принципах мировых образовательных систем, а также на прогнозе функционирования модели в изменяющихся социально-экономических условиях. Это следующие принципы:

- принцип непрерывного и преемственного иноязычного образования;
- принцип коммуникативно-межкультурного взаимодействия, обеспечивающий развитие у учащихся способности к межкультурному иноязычному общению;
- принцип проблемности и интерактивности организации учебного процесса через решение конкретно возникающих проблем с опорой на целый спектр знаний, навыков и умений, полученных в разных предметных областях;
- личностная и индивидуальная направленность процесса обучения, выражаемая через содержание образования, формы его организации и обеспечение роста вариативности;
- принцип фундаментальности иноязычного образования, предполагающий вооружение обучаемых глубокими и всесторонними знаниями, которые составляют необходимую основу для развития высокого профессионализма;
- принцип обеспечения международно-стандартного уровня обученности, реализуемый через адекватные целям содержание и технологии, а также объективные международно-стандартные способы оценивания;
- принцип творческого, когнитивно-деятельностного использования иностранного языка;
- принцип рефлексивной саморегуляции, который интерпретируется как способность понимания (самооценки) самого себя и окружающей среды;
- принцип гибкости и адаптивности к изменениям в социально-экономической жизни, в профессиональной деятельности, умение жить в поликультурном мире;
- принцип профессионализации, предполагающий использование иностранного языка в профессиональных целях [18].

Указанные выше принципы полностью отвечают потребностям неформального образования и могут быть положены в основу неформального иноязычного образования.

Остановимся теперь на процессе иноязычного образования в вузе. Процесс обучения иностранным языкам в вузе включает целевой, содержательный, деятельностный и результативный компоненты. В области целей иноязычного образования, в языковом (специализированном) вузе оно предполагает обеспечение конвертируемости дипломов, мобильность студентов и преподавателей с целью обучения и повышения профессионального мастерства за рубежом. Социальный заказ в образовательной области «Иностранный язык» в системе разнопрофильных неязыковых вузов заключается в подготовке специалистов, владеющих ИЯ как средством установления личных, научных и культурных контактов с носителями языка и главным образом как инструментом налаживания профессионального общения для эффективного обмена опытом в будущей практической производственной деятельности. Эти цели могут дополняться индивидуальными образовательными целями обучающихся, связанными с приобретением новых навыков, знаний, личностным развитием, и достигаться как в процессе формального, так и неформального иноязычного образования.

Как известно, содержание обучения иностранным языкам включает предметный и процессуальный аспекты. Предметный аспект определяет языковой и речевой материал; сферы, ситуации общения, темы, тексты; страноведческие и лингвострановедческие знания; коммуникативные цели и задачи. Процессуальный аспект содержит навыки и умения устного и письменного общения, к которым относятся общеучебные навыки и умения, навыки оперирования языковым и речевым материалом, умения в четырех видах речевой деятельности (говорении, чтении, письме, аудировании) и переводе. По мнению И.А. Зимней, язык «беспределен», поэтому в рамках формального обучения в вузе содержания обучения иностранному языку ограничивается определенным списком тем, сфер общения, объемом языкового и речевого материала и т.д. Вместе с тем, могут появиться индивидуальные запросы и потребности обучающихся. В этом случае есть возможность подключить ресурсы неформального образования. Конвергентное содержание иноязычного образования возможно как по горизонтали — между различными образовательными областями, предметами, учебными курсами, так и

по вертикали — между различными уровнями владения иностранным языком по языковым аспектам и видам речевой деятельности.

Деятельностный компонент процесса иноязычного образования реализуется с помощью различных средств, методов, технологий обучения. Занятия в вузе могут дополняться разнообразными форматами обучения в рамках неформального образования, такими как:

- мастер-классы и семинары: организация занятий, на которых эксперты в определенной области делятся своим опытом и знаниями с участниками;
- курсы и тренинги: неформальные образовательные программы, охватывающие широкий спектр тем, в том числе в области языкового образования;
- вебинары и онлайн-курсы: обучение через Интернет, которое может включать в себя видеолекции, текстовые материалы, тесты и взаимодействие с преподавателями;
- группы по интересам: объединения людей с общими интересами, где они обмениваются знаниями и опытом;
- летние школы и лагеря: образовательные мероприятия, проводимые вне учебного времени, часто с акцентом на практические навыки и креативность;
- самообразование: изучение новых тем и навыков по своей собственной инициативе с использованием книг, онлайн ресурсов, видео и других материалов;
- работа над проектами: участие в реальных проектах, которые позволяют развивать навыки и знания на практике;
- волонтерство и общественная деятельность: участие в добровольных инициативах, которые могут также включать в себя обучение и развитие навыков;
- экскурсии и путешествия с образовательной целью: ознакомление с новыми местами, культурой и историей через практический опыт.

Что касается субъектов процесса иноязычного образования, то в неформальном образовании роли субъектов образовательного процесса получают новое содержание. Субъектная позиция обучающегося становится проактивной, поскольку неформальное образование предоставляет обучающемуся большую свободу выбора, стимулирует его инициативу и самостоятельность, а также активизирует его эмоциональную вовлеченность в учебный процесс. В отличие от формального образования, где структура и содержание обычно заданы, неформальное образование предоставляет обучающемуся большую свободу выбора тем, методов и темпа обучения, что позволяет активно участвовать в определении своих учебных целей и путей их достижения. Обучающийся часто выступает инициатором своего обучения, самостоятельно выбирает области знаний или навыков, которые хочет освоить, и принимает решение о том, как это сделать. Неформальное образование требует от обучающегося способности к самоорганизации, так как он должен уметь планировать своё время, выбирать подходящие ресурсы для обучения и оценивать свой прогресс.

Преподаватель в условиях неформального образования выполняет не только функции передачи знаний, но и является наставником, фасилитатором, мотиватором и организатором учебного процесса, спектр его педагогических ролей значительно расширяется. Преподаватель может помочь учащемуся определить его языковые цели, подобрать подходящие методики обучения и создать план действий для их достижения. Педагог обладает экспертными знаниями в области языкового обучения и может предоставить обучающемуся доступ к различным ресурсам, таким как учебные материалы, литература, онлайн курсы и т. д., что обогащает процесс обучения. Коучи, эксперты, работники производства могут участвовать в реализации индивидуального образовательного маршрута студента, ориентированного на персонализированное обучение. Таким образом, преподаватель в неформальном образовании по иностранному языку выполняет множество новых ролей, которые помогают создать эффективную и стимулирующую обучающую среду и способствуют успешному изучению языка обучающимися.

Конвергентные результаты иноязычного образования предполагают, кроме официальных квалификаций или дипломов, получение сертификатов, удостоверений или владение дополнительными компетенциями, необходимыми в личной или профессиональной жизни.

Таким образом, конвергенция формального и неформального иноязычного образования — это процесс интеграции и сближения формальных и неформальных подходов к обучению и образованию, направленный на создание более гибкой, всеобъемлющей и адаптивной образовательной системы, которая сочетает лучшие аспекты обеих форм обучения.

### Заключение

В результате изучения научных источников нормативно-правовых документов по проблеме исследования, а также анализа международного опыта реализации формального и неформального высшего образования был сделан вывод о возможности конвергенции формального и неформального образования в процессе иноязычной подготовки в вузе. В этом контексте формальное образование включает в себя четко определенные учебные программы, стандарты оценки и ведет к получению официальных квалификаций или дипломов, тогда как неформальное образование может быть менее структурированным, но ориентированным на интересы и потребности обучающихся. Конвергенция этих двух форм образования заключается в том, чтобы взять наилучшие практики из каждой и применить их таким образом, чтобы обучение стало более динамичным, гибким и соответствующим потребностям современного общества. Это может включать в себя использование неформальных методов обучения в формальных образовательных средах, а также признание и оценку неформального обучения в рамках формальных образовательных требований.

Дальнейшими задачами нашего исследования являются разработка теоретических основ конвергентной модели профессиональной иноязычной компетенции обучающихся высшей школы в условиях иноязычной подготовки обучающихся по языковым и неязыковым специальностям, определение педагогических условий, обеспечивающих формирование данной модели.

*Статья подготовлена в рамках научного проекта № AP19678268 — «Научно-методические основы реализации профессиональной иноязычной подготовки в условиях конвергенции формального и неформального высшего образования» по грантовому финансированию Комитета науки Министерства науки и высшего образования Республики Казахстан.*

### Список литературы

- 1 Гершунский Б.С. Философия образования / Б.С. Гершунский. — М.: Моск. психол.-социал. ин-т; «Флинта», 1998. — 34 с.
- 2 Convergence of knowledge, technology and society / ed. by M.C. Roco, W.S. Bainbridge, B. Tonn, G. Whitesides. — London: Springer, 2013.
- 3 Herr D.J.C. Convergence education—an international perspective / D.J.C. Herr, B. Akbar, J. Brummet et al. // Nanopart Res. — 2019. — Vol. 21. — P. 229. <https://doi.org/10.1007/s11051-019-4638-7>
- 4 Деев М.В. Конвергентный подход к актуализации образовательных программ и контента для развития экосистемы образования в условиях перехода к цифровой экономике [Электронный ресурс] / М.В. Деев, Л.А. Гамидуллаева, А.Г. Финогеев, А.А. Финогеев // Модели, системы, сети в экономике, технике, природе и обществе. — 2020. — № 3. — Режим доступа: <https://cyberleninka.ru/article/n/konvergentnyy-podhod-k-aktualizatsii-obrazovatelnyh-programm-i-kontenta-dlya-razvitiya-ekosistemy-obrazovaniya-v-usloviyah-perehoda>
- 5 Кондаков А.М. Образование в конвергентной среде: постановка проблемы / А.М. Кондаков, И.С. Сергеев // Педагогика. — 2020. — Т. 84. — № 12. — С. 5–21.
- 6 Кунанбаева С.С. Современное иноязычное образование: методология и теории: науч. изд. / С.С. Кунанбаева. — Алматы: Эдельвейс, 2005. — 262 с.
- 7 Rogers Alan. Non-formal education: flexible schooling or participatory education (CERC studies in comparative education): Springer science+ Business Media, Inc, New-York, USA, 2005. — 308 p.
- 8 Nonformal Education and Civil Society in Japan / Edited by Kaori Okano. — Routledge, 2017. — 216 p.
- 9 Sachs J. Learning through community engagement: vision and practice in higher education / J. Sachs, L. Clark. — Springer, 2017. — 319 p. [https://doi.org/10.1007/978-981-10-0999-0\\_2017](https://doi.org/10.1007/978-981-10-0999-0_2017).
- 10 Акишева А.К. Состояние и перспективы развития неформального образования в Республике Казахстан / А.К. Акишева, А.С. Кенжегулова // The scientific heritage. — 2020. — № 45. — С. 60–64.
- 11 Kicherova M.N. Non-formal education: The review of current studies / M.N. Kicherova, I.S. Trifonova // The Education and science journal. — 2023. — 25(2). — P. 46-67. <https://doi.org/10.17853/1994-5639-2023-2-46-67>.
- 12 Бирюкова И.К. Неформальное образование: понятие и сущность [Электронный ресурс] / И.К. Бирюкова // Изв. Волгоград. гос. пед. ун-та. — 2012. — № 10. — С. 18–20. — Режим доступа: <http://izvestia.vspu.ru/jurnal/301>.
- 13 Мухлаева Т.В. Международный опыт неформального образования взрослых / Т.В. Мухлаева // Человек и образование. — 2010. — № 4. — С. 158–162.
- 14 Кичерова М.Н. Неформальное образование: международный опыт признания компетенций / М.Н. Кичерова, Е.В. Зюбан, Е.О. Муслимова // Вопросы образования / Educational Studies. — 2020. — № 1. — С. 126–158.
- 15 Coombs P. Attacking Rural Poverty. How non-formal education can help / P. Coombs, M. Ahmed. — Baltimore: John Hopkins Press, 1974.

16 Международная стандартная классификация образования (МСКО–2011) // Ин-т статистики ЮНЕСКО, 2013. — С. 11, 12.

17 Об утверждении Правил признания результатов обучения, полученных через неформальное образование / Приказ министра образования и науки Республики Казахстан от 28 сентября 2018 года № 508. Зарегистрирован в Министерстве юстиции Республики Казахстан 23 октября 2018 года № 17588 // <https://adilet.zan.kz>

18 Кунанбаева С.С. Концепция развития иноязычного образования Республики Казахстан / С.С. Кунанбаева, М.К. Кармысова, А.М. Иванова, Т.Д. Аренова, Б.С. Жумагулова, Т.Д. Кузнецова, С.К. Абдыгаппарова. — Алматы: Изд-во КазУМО и МЯ им. Абылай хана, 2004. — 27 с.

Г.К. Тлеужанова, Д.Н. Асанова, Г.С. Каримова, Д.К. Джалданова

## Шетел тілін кәсіби оқыту процесінде формальды және бейресми білім берудің конвергенциясы мәселесі туралы

Мақалада жоғары оқу орындарында кәсіби шет тілін оқыту барысында формальды және бейресми білім беруді интеграциялау мәселелері қарастырылған. Бұл мәселенің өзектілігі пәнаралық, күнделікті өмір мен өндірістің әртүрлі салаларының жақындасуымен сипатталатын жаңа ғылыми-техникалық парадигма дәуірінде мамандарды даярлауды жетілдіру қажеттілігімен байланысты. Мақаланың мақсаты кәсіби шет тілін оқыту процесінде формальды және бейресми білім берудің конвергенция мүмкіндігін анықтау. Қойылған мақсатқа жету үшін келесі міндеттер тұжырымдалды: 1) мақала тақырыбына қатысты ағымдағы ғылыми зерттеулер мен дереккөздерге шолу жасау; 2) «бейресми шетел тілінде білім беру» түсінігін нақтылау. Зерттеу нәтижесінде қоғамда және білім беру жүйесінде болып жатқан процестер өзара байланысты деген қорытынды жасалды: постиндустриалды қоғамның даму тенденциялары жаңа білім беру парадигмасының әдіснамалық негізі ретінде конвергенцияның сөзсіз екендігін көрсетеді, өз кезегінде білім берудегі парадигмалық өзгерістер қоғамның даму процестеріне де әсер етеді. Болашақ мамандардың шетел тілін оқытуды жетілдіру үшін конвергентті білім беру ортасында формальды және бейресми оқыту форматтарын біріктіру қажет. Зерттеу нәтижелері формальды және бейресми жоғары білімнің конвергенциясы жағдайында кәсіби шетел тілін оқытуды жүзеге асырудың ғылыми-әдістемелік негіздерін әзірлеуге негіз бола алады.

*Кілт сөздер:* конвергенция, формальды білім беру, бейресми білім беру, шетел тілін оқыту, кәсіби шетел тілдік даярлау, бейресми шетел тілін оқыту, жоғары білім, құзыреттіліктер.

G.K. Tleuzhanova, D.N. Assanova, G.S. Karimova, D.K. Dzhaldanova

## On the problem of convergence of formal and non-formal education in the process of professional foreign language training

In the article the issues of integration of formal and non-formal education during professional foreign language training at a university were discussed. The relevance of this problem is associated with the need to improve the training of specialists in the era of a new scientific and technical paradigm, characterized by interdisciplinarity and the convergence of various spheres of life and production. The purpose of this scientific article is to identify the possibility of convergence of formal and non-formal education in the process of professional foreign language training. To achieve this goal, the following tasks were formulated: 1) review current scientific research and sources related to the topic of the article; 2) clarify the concept of “informal foreign language education. As a result of the study, it was concluded that the processes occurring in society and in the education system are interdependent: trends in the development of post-industrial society indicate the inevitability of convergence as the methodological basis of the new educational paradigm, in turn, paradigmatic changes in education also influence processes of social development. To improve the foreign language training of future specialists, it is necessary to combine formal and informal learning formats in a convergent educational environment. The results of the study can serve as the basis for the development of scientific and methodological foundations for the implementation of professional foreign language training in the conditions of convergence of formal and informal higher education.

*Keywords:* convergence, formal education, non-formal education, foreign language training, non-formal foreign language education, professional foreign language education, higher education, competencies.

### References

1 Gershunsky, B.S. (1998). *Filosofia obrazovaniia* [Philosophy of Education]. Moscow: Moskovskii psikhologo-sotsialnyi institut; Flinta [in Russian].

- 2 Roco, M.C., Bainbridge, W.S., Tonn, B., & Whitesides, G. (Ed.). (2013). *Convergence of knowledge, technology and society*. London: Springer.
- 3 Herr, D.J.C., Akbar, B., Brummet, J., et al. (2019). Convergence education—an international perspective. *Nanopart Res.*, 21, 229. <https://doi.org/10.1007/s11051-019-4638-7>.
- 4 Deev, M.V., Gamidullaeva, L.A., Finogeev, A.G., & Finogeev, A.A. (2020). Konvergentnyi podkhod k aktualizatsii obrazovatelnykh programm i kontenta dlia razvitiia ekosistemy obrazovaniia v usloviakh perekhoda k tsifrovoi ekonomike [A convergent approach to updating educational programs and content for the development of the education ecosystem in the context of the transition to a digital economy]. *Modeli, sistemy, seti v ekonomike, tekhnike, prirode i obshchestve — Models, systems, networks in economics, technology, nature and society*, 3. Retrieved from <https://cyberleninka.ru/article/n/konvergentnyy-podhod-k-aktualizatsii-obrazovatelnykh-programm-i-kontenta-dlya-razvitiya-ekosistemy-obrazovaniya-v-usloviyah-perekhoda> [in Russian].
- 5 Kondakov, A.M. (2020). Obrazovanie v konvergentnoi srede: postanovka problemy [Education in a convergent environment: problem statement]. *Pedagogika — Pedagogy*, 84 (12), 5–21 [in Russian].
- 6 Kunanbaeva, S.S. (2005). *Sovremennoe inoazychnoe obrazovanie: metodologiya i teorii* [Modern foreign language education: methodology and theories]. Almaty: Edelweis [in Russian].
- 7 Rogers, A. (2005). *Non-formal education: flexible schooling or participatory education (CERC studies in comparative education)*: Springer science+ Business Media, Inc, New-York, USA.
- 8 Kaori, O. (Ed.). (2017). *Nonformal Education and Civil Society in Japan*. Routledge.
- 9 Sachs, J., & Clark, L. (2017). *Learning through community engagement: vision and practice in higher education*. Springer. <https://doi.org/10.1007/978-981-10-0999-0> 2017.
- 10 Akisheva, A.K., & Kenzhegulova, A.S. (2020). Sostoianie i perspektivy razvitiia neformalnogo obrazovaniia v Respublike Kazakhstan [State and prospects for the development of non-formal education in the Republic of Kazakhstan]. *The scientific heritage* 45, 60–64 [in Russian].
- 11 Kicherova, M.N., & Trifonova, I.S. (2023). Non-formal education: The review of current studies. *The Education and science journal*, 25(2), 46-67. <https://doi.org/10.17853/1994-5639-2023-2-46-67>.
- 12 Biryukova, I.K. (2012). Neformalnoe obrazovanie: poniatie i sushchnost [Informal education: concept and essence]. *Izvestiia Volgogradskogo gosudarstvennogo pedagogicheskogo universiteta — News of the Volgograd State Pedagogical University*, 10, 18–20. Retrieved from <http://izvestia.vspu.ru/jurnal/301> [in Russian].
- 13 Mukhlaeva, T.V. (2010). Mezhdunarodnyi opyt neformalnogo obrazovaniia vzroslykh [International experience of non-formal adult education]. *Chelovek i obrazovanie — Person and Education*, (4), 158–162 [in Russian].
- 14 Kicherova, M.N., Ziuban, E.V., & Muslimova, E.O. (2020). Neformalnoe obrazovanie: mezhdunarodnyi opyt priznaniia kompetentsii [Non-formal education: international experience in recognizing competencies]. *Educational Studies*, 1, 126–158 [in Russian].
- 15 Coombs, P., & Ahmed, M. (1974). *Attacking Rural Poverty. How non-formal education can help*. Baltimore: John Hopkins Press.
- 16 (2013). Mezhdunarodnaia standartnaia klassifikatsiia obrazovaniia (MSKO–2011) [International Standard Classification of Education (ISCED 2011)]. *Institut Statistiki YUNESKO — UNESCO Institute of Statistics*, 11, 12 [in Russian].
- 17 Ob utverzhenii Pravil priznaniia rezultatov obucheniia, poluchennykh cherez neformalnoe obrazovanie / Prikaz ministra obrazovaniia i nauki Respubliki Kazakhstan ot 28 sentiabria 2018 goda № 508. Zaregistririvan v Ministerstve yustitsii Respubliki Kazakhstan 23 ortiabria 2018 goda № 17588 [On approval of the Rules for the recognition of learning results obtained through non-formal education. Order of the Minister of Education and Science of the Republic of Kazakhstan. Registered with the Ministry of Justice of the Republic of Kazakhstan on October 23, 2018 No. 17588] // <https://adilet.zan.kz> [in Russian].
- 18 Kunanbaeva, S.S. (2004). Kontseptsii razvitiia inoazychnogo obrazovaniia Respubliki Kazakhstan [Concept for the development of foreign language education in the Republic of Kazakhstan]. Almaty: Izdatelstvo Kazakhskogo universiteta mezhdunarodnykh otnoshenii i mirovykh yazykov imeni Abylai khana [in Russian].

### Information about the authors

**Tleuzhanova, G.K.** — Candidate of pedagogical sciences, Associate Professor, Dean of the faculty of foreign languages, Karaganda Buketov University, Karaganda, Kazakhstan; e-mail: [tleushanowa@inbox.ru](mailto:tleushanowa@inbox.ru); <https://orcid.org/0000-0003-2302-1595>;

**Assanova, D.N.** — Candidate of pedagogical sciences, Associate Professor of the Department of the Theory and practice of foreign language training, Karaganda Buketov University, Karaganda, Kazakhstan; e-mail: [assanova-dariya@mail.ru](mailto:assanova-dariya@mail.ru); <https://orcid.org/0000-0002-4624-7012>;

**Karimova, G.S.** — Master of pedagogical sciences, Senior lecturer of the Department of Theory and methodology of foreign language education, Karaganda Buketov University, Kazakhstan; e-mail: [gulim\\_3105@mail.ru](mailto:gulim_3105@mail.ru); <https://orcid.org/0000-0002-7113-4159>;

**Dzholdanova, D.K.** — PhD, senior lecturer of the Department of Practical course of foreign language, Karaganda Buketov University, Kazakhstan; e-mail: [mit1dd5@mail.ru](mailto:mit1dd5@mail.ru); <https://orcid.org/0000000349404412>.

B. Khamzina<sup>1\*</sup>, Zh. Abiyeva<sup>2</sup>, S. Kargin<sup>3</sup>, B. Abdrasheva<sup>4</sup>

<sup>1</sup>Seifullin University, Astana, Kazakhstan;

<sup>2</sup>Almaty Management University, Almaty, Kazakhstan;

<sup>3,4</sup>Karaganda Buketov University, Karaganda, Kazakhstan

(\*Corresponding author. Email: be\_khamzina@mail.ru)

<sup>1</sup>ORCID ID: 0000-0002-0552-7464; <sup>2</sup>ORCID ID: 0000-0002-4018-3484

<sup>3</sup>ORCID ID: 0000-0002-5698-1907; <sup>4</sup>ORCID ID: 0000-0002-4037-9102

<sup>1</sup>Scopus ID 57195501912; <sup>4</sup>Scopus ID 22263365

## Assessing student experience as a tool for designing educational strategies at the university

This article investigates how the student experience, expressed through a student's subjective understanding of their educational and professional activities, impacts their subsequent professional development and engagement in the educational process. The study aims to analyze students' experiences, exploring their influence on their successful participation in their scientific and educational activities. We evaluated student experience by examining the presence of self-educational competencies, learning preferences, and motivations. Utilizing Qualtrics, we surveyed students from all courses in three leading universities in Kazakhstan, and the results were analyzed using R Studio. The survey results highlight functional differences in student experience at different stages of university study. A comparative analysis of student experience indicators across all courses indicates the need to adequately form experiences of independent activities at the university or self-education. Moreover, without a deliberate focus in this direction, there is a tendency for students' activity to decrease in specific parameters crucial for professional development. The theoretical and empirical findings, conclusions, and recommendations in the article offer valuable insights for teachers and interested staff in the universities. These insights can be applied in the educational process to enhance students' engagement in various educational practices and when designing educational strategies.

*Keywords:* student experience, educational strategy, engagement, educational, research, and self-educational activities, motivation.

### Introduction

Globally and in Kazakhstan, the higher education sector is experiencing significant changes. The requirements for the professional qualities of a future specialist have undergone substantial changes in the opinions of scientists, teachers, production workers, university administrators, and employers. These changes affected the content of general scientific and professional training, the development of new models of specialists, and training processes. Today, the ability to quickly navigate the information flow, the ability to adapt to the demand and needs of production and the changing economy and labor market, and the ability to compete in a professional environment are highly valued all over the world in addition to the knowledge acquired at the university [1].

With the expansion of the student's role in modern society by the new Concept of Education development in the Republic of Kazakhstan [2] and the requirements of the State Educational Standards, the emphasis on student activity is shifting to practice-oriented, activity-competence, and health-saving learning priorities. The conditions of higher education should serve as a starting point for developing the relevant professional competencies of a specialist. The discrepancy between what society expects from a graduate and what higher education provides can be overcome if we consider the student as an adult with his inner world, which needs to be developed and, at the same time, transfer professional knowledge to him.

Modern requirements for the educational process of a university, taking into account the psychological and physical development of students and a new approach to the educational process, are dictated by fresh views on the education and training of the younger generation. The problem of teaching students occupies a significant place in the pedagogy and psychology of higher education [3–6].

Foreign and Kazakhstani educators and psychologists pay special attention to this issue, and the technology of its assessment holds research significance. It is known that in Kazakhstan, accreditations are conducted and university rankings are determined by special independent national and international agencies to assess the quality of higher education. In this process, the opinions of employers and the professional

achievements of graduates are taken into account. We believe that both external and internal evaluations of education quality are important in managing it. In this regard, E. Corte notes: — “A modern university should focus on meaningful and productive education with a predominance of active, constructive, collaborative and individual engagement of students” [7], which means the necessity to design models of social experience in mastering new roles and interactions in uncertain conditions or stressful situations, as well as the ability to find a solution and be ready for action. We believe that experience is such a personality quality for decision-making.

I.Ya. Lerner defines social experience as “the entire set of social relations and interactions of a person in society” [8]. During their studies at a university, students have the opportunity to accumulate experience, which transforms a person as an individual [9]. It is known that the transformation of personality depends on many factors, such as the student’s satisfaction with the educational program, the degree of his engagement in the educational process, interest in the learning process itself, and the quality of the organization at the university. This is evidenced by several studies confirming our opinion that the university’s capabilities regarding the student’s personality are determined by the level of his self-determination in the educational process [10, 11].

Therefore, developing a student's personal educational experience becomes an essential component of a modern university, and the experience itself, its observation and evaluation, becomes a research problem that requires constant research.

In our study, we explored the potential of internal assessment of the quality of education based on students' experience. At the same time, we proceeded from the concept of “quality of higher education” as “the degree of compliance of the results and procedural characteristics of education with regulatory requirements, the needs of consumers and direct subjects of the educational process” [12]. Here, the compliance of the results and process of education with the requirements and demands of students as subjects of the educational process is an assessment and condition for ensuring the quality of higher education. Therefore, to ensure high-quality education, the students, their role, engagement in the educational process, and their perception are significant.

Thus, the students’ views and changes in their experience influence the assessment of the quality of education, which in turn is confirmed by the research conducted in this area by M. Tam and P. Ashwin [13, 9].

Initially, the need to consider student experience and their perception of the quality of education manifested itself as an orientation toward the consumer of educational services. However, D. Chung Sea Law, A. Dean A., and P. Gibbs [14, 15] consider this approach limited. In their opinion, an approach that assesses students' satisfaction and perception of the learning process, educational environment, and personal development is productive.

It is acknowledged that the student performs different roles in the learning process. If he is positioned as a consumer of educational services, systems, and products, according to the opinions of D. Grace, S. Weaven, K. Bodey, and M. Ross, K. Weaven should be considered a client [16]. In this case, according to N. Matus, C. Rusu, and S. Cano, the student experience is a type of customer experience, the analysis of which leads to increased consumer satisfaction [17].

In pedagogical research, student experience is considered student satisfaction [18], students' readiness for self-education and self-development, and subjective well-being [19]. Further development of the concepts of student experience is associated with its use to increase happiness and satisfaction [20].

In Russian pedagogical literature, the role of the student's educational experience is considered a factor contributing to the formation of critical thinking [21], the role of the student as a consumer in the model of organizing education at the university [22], and how to improve the educational experience of students [23], for example, through the development of student's personal and professional essential qualities [24].

A. Astin's work [25] outlines his student engagement theory, which allows teachers to create a more effective learning environment. Here, the author defines student engagement as the quantity and quality of physical and psychological energy students invest in university studies. Other researchers, such as Trina J. and Beverley O., have identified key factors that shape student experience and define a model of student experience [26].

Based on the review and analysis of studies on student experience, the attention of researchers is more focused on skills, such as thinking, creativity, self-identification, and self-determination, than on the experience itself as a personal quality. Hence, we believe that it is important to consider student experience as the individual’s ability and readiness for conscious, successful action throughout the entire process of studying at

a university, and the results of its assessment will allow us to identify the necessary priorities in the formation of educational strategies at the university.

The purpose of our research was to assess student experience in three universities in Kazakhstan (Kazakh Agrotechnical Research University, named after S. Seifullin, Almaty Management University, and Karaganda State University, named after E.A. Buketov) and on its basis to prepare proposals and recommendations for the design of educational strategies in higher educational institutions of the country.

We set the following tasks to achieve the goal of the study:

- theoretical understanding of the concept of “student experience” and its components within the framework of domestic and foreign practice;
- study the structure of student experience of students of all courses of study in three Kazakhstani universities;
- analyzing the results of student engagement in the educational process;
- prepare recommendations for the design of educational strategies in universities, taking into account the assessment of the student's personal experience.

The novelty of this study lies in the attempt for the first time to present the student experience that determines the possibility and ability of him to act and interact, as well as in an integrated approach to the study of the structure of student experience at the university. The study results can be helpful in decision-making when modernizing the approach to educational and research strategies to increase their effectiveness and relevance among students and the professional community.

Many psychology experts have different understandings of the college experience. For example, M.A. Kholodnaya substantiates “the multidimensional nature of traditional indicators of intelligence and creativity and states the psychological ambiguity of these indicators” [27]. According to researchers such as S. Meehan and K. Howells, measuring the student experience in terms of satisfaction is a national measure prospective students use when choosing a university. For students, three things are critical about their experience: the faculty they work with, the nature of their academic learning, and their sense of belonging [28].

Foreign studies use the concept of student experience, which means the experience of students (student experience, individual learning experience) and its connection with student satisfaction, as an indicator of the quality of education. It is worth noting the recent increased interest in world science in research on student experience. The term “student experience” has become one of the main ones in the documents of many universities. The work of Douglas J., et al. [29] presents a conceptual model of student satisfaction with their experience based on identifying the variables that determine student perceived quality and the influence of these variables on student satisfaction and dissatisfaction with the learning process. Other researchers [30] have identified trends in research on student experiences in higher education, explained how areas of research on student experiences have been constructed, and explained how major research trends have changed. Some scientists believe that a student is an active subject of the educational process, a user of products, systems, and services of higher educational institutions [17]; others confirm the existing relationship between student engagement and the types of activities they choose [31].

Thus, based on the above, we have defined student experience as an expression of the student’s subjective idea of their educational and professional activities, of themselves as subjects of this activity, and of their readiness for self-education, self-development, and subjective well-being. Many tools are available, such as questionnaires, to study student experiences. Many of them reveal the quality of teaching, goals, motivation, and expectations of students, activity in learning, engagement in educational activities, the comfort of the learning environment, interaction with teachers, satisfaction with all aspects of education and student life, and much more. By analyzing data on student experience, it is possible to assess whether educational programs are adequate to the needs of students, the quality of teaching, etc. Based on such an assessment, universities design educational strategies, develop academic programs, improve the educational environment, and determine ways to support students.

#### *Methods and materials*

Our study used a questionnaire developed by T.N. Korneenko and I.A. Shcheglova [31]. We placed all survey questions into the Qualtrics platform, which supports the creation of anonymous surveys and conducting them online. The empirical basis of the study was made up of data from a survey of students at three Kazakhstan universities: S. Seifullin University, Karaganda Buketov University, and Almaty Management University. The survey included 496 students, with 165–166 students from each university enrolled in six educational programs. It was conducted anonymously and voluntarily via email correspondence. Of the 496 partic-

ipants, 103 were first-year students, 154 were second-year students, 128 were third-year students, and 111 were fourth-year undergraduate students.

Considering T.N. Korneenko, we also divided all questionnaires presented to students into five sections:

- the first section, which determines the degree of student engagement in educational activities;
- the second section, which determines the degree of student engagement in scientific activities;
- the third section, which determines the degree of self-educational activity of students during their studies at the university;
- the fourth section, which determines the educational preferences of students in practical classes at the university;
- the fifth section determines the degree of motivation of students in the learning process [31].

According to A. Astin, a student's engagement in the educational environment characterizes the degree of development of his educational experience [25] and is also a measure of its formation in the student [32, 33]. Therefore, the content of the questionnaire consisted of questions aimed at determining the extent of students' involvement in science, education, self-education, their preferences, and motivations [31].

#### Analytical strategy

To study the structure of the experience of students of four years of study in three Kazakhstani universities, we conducted a descriptive analysis of respondents' educational, scientific, and self-educational experience. A statistical program R Studio was exploited as a tool.

### Results and Discussion

#### 1. Learning Experience

To assess the learning component of the student experience, we determined how involved students are in the educational environment. Descriptive statistics based on the survey we conducted, characterizing the educational engagement of students of all courses, are presented in Diagram 1.

Analysis of the data obtained showed that students have weak indicators of their educational engagement (below the average level). The trend of engagement is decreasing from course to course. So, if in the 1st year it is higher, then by the 4th year it decreases significantly. Students of all courses are of particular interest in working on an interesting academic task (Question (Q) 3) and participating in discussions in class (Q1) but discussing meaningful issues in the course with the teacher outside of class time (Q5), on the contrary, is not attractive to them. The survey results demonstrate that the learning activity of 1st-year students in class is higher than that of others, and they are more often involved in many types of educational practices. Still, at the same time, they are less likely to participate in discussions with the teacher outside of class (Q5) ("often" 22.5 %). There is a decrease in student activity closer to the 2nd year, a noticeable increase in the 3rd year, and a reduction in the 4th year.

Regarding graduate students, it should be noted that there is a decrease in their participation in practices and group discussions to defend certain positions in the classroom (Q6) ("often" only 22.8 %) and in discussing substantive issues on the course with the teacher outside of class time (Q5) ("often" only 15,7 %).

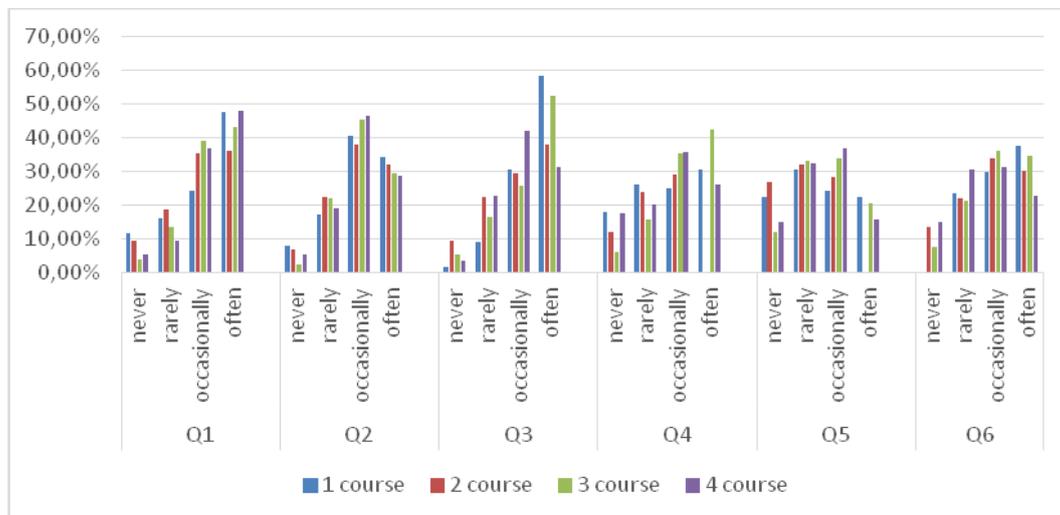


Diagram 1. Learning experience

## 2. Research experience

To assess the scientific and research aspects of students' experience, we analyzed their engagement in university-level research. Students were asked about their participation in searching for scientific resources, working on research articles, presenting their findings at seminars, engaging in discussions with professors and peers, and so on [31]. The results of the study are presented in Diagrams 2.1–2.3.

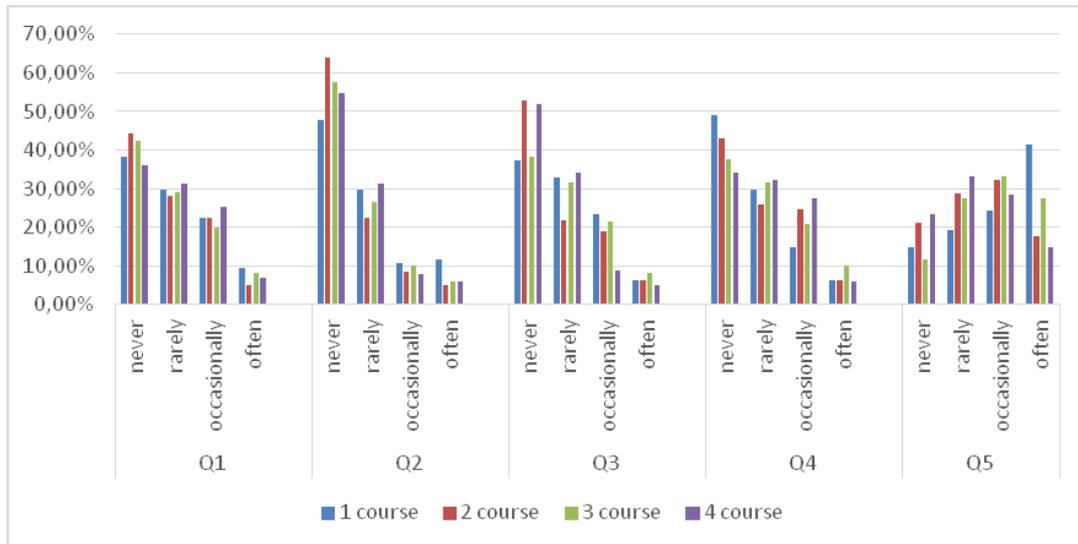


Diagram 2.1 The scientific component of the student experience

The findings from a questionnaire survey in this area enabled us to derive the following conclusions.

To begin with there is a feeble scientific communication activity of students of all courses in many types of scientific activities, namely visiting a scientific club (Q2), participating in research projects (Q3) and scientific conferences (Q4), assisting teachers in conducting scientific research (Q1), conducting a scientific literature review (Q6), participating in scientific discussions with doctoral and master students (Q10), attending popular science lectures (Q11), conducting independent scientific research (preparing an article) (Q12), attending a research seminar (Q13), independently selecting complex topics (Q14), working with a teacher on a project (Q15). At the same time, students tend to participate more often in group mini projects (Q7), independently access scientific sources (Q9), use scientific literature in classes (Q5), and complete assignments on topics of interest (Q8).

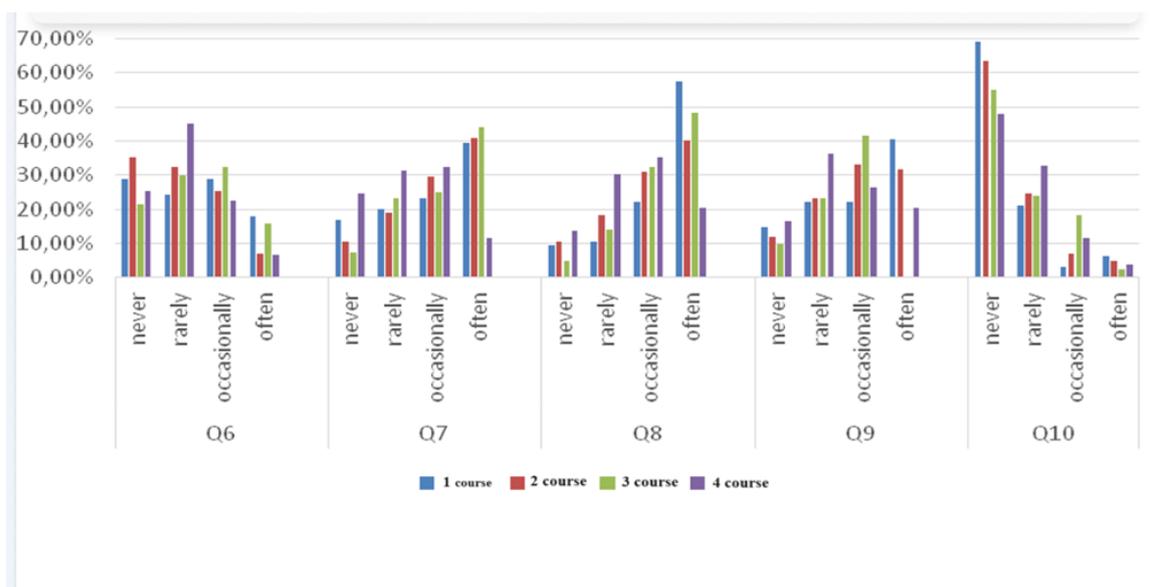


Diagram 2.2 The scientific component of the student experience

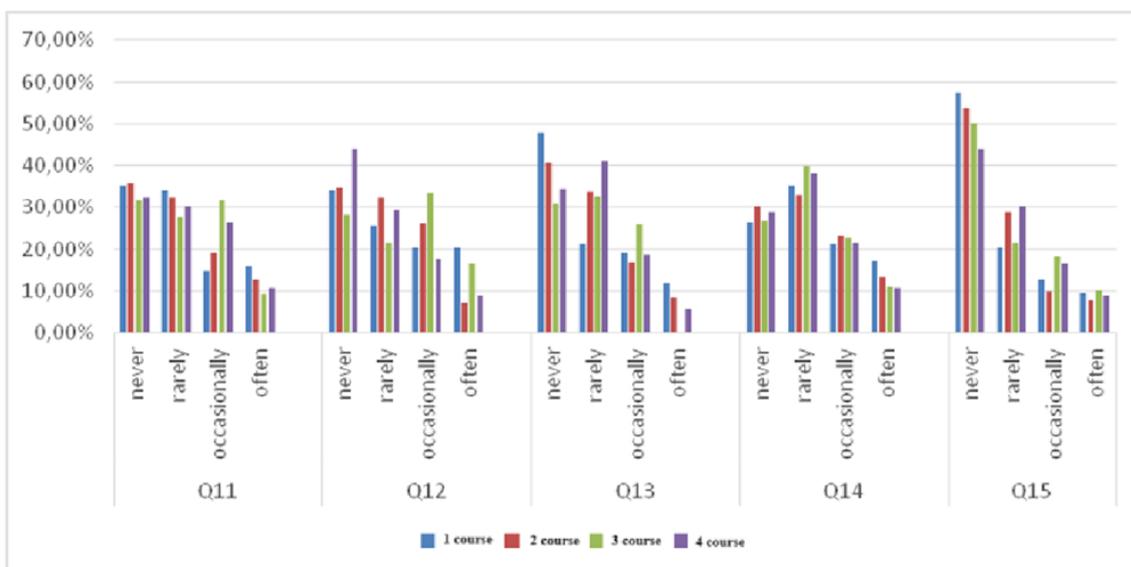


Diagram 2.3 The scientific component of the student experience

Secondly, despite the general passivity of students towards scientific work, first-year students show greater interest in this direction, unlike senior students. More than 40 % of first-year students use scientific literature in class (Q5) and complete assignments on topics of interest (Q8) [57.4 %]. 2nd-year students preferred to choose the answer “never” or “rarely” for such variables as helping teachers in conducting scientific research (Q1) [“never” 44.3 %], attending a scientific club (Q2) [“never” 64.0 %], participating in research project (Q3) [“never” 52.8 %], conducting a scientific literature review in front of an audience (Q6) [“never” 35.2 %], attending popular science lectures during the learning process (Q11) [“never” 35.9 %], independent selection of complex topics (Q14) [“never” 30.3 %]. That is, they need more engagement in research work. 3rd year students are more actively involved in group mini-projects (Q7) [44.1 %] and completing assignments on topics that interest them (Q8) [48.3 %]. Graduate students showed the lowest engagement in scientific activities.

Thirdly, there is a negative fact of deficient activity of all respondents in participation in scientific conferences (Q4), scientific discussions with doctoral and master's students (Q10), and work on scientific projects that go beyond the scope of educational programs (Q15).

### 3. Self-education experience

Considering the experience of self-education as the experience of self-determination of students in professional independent educational activities during the period of study at a university, which, according to M. Balyasin, L. Karvalkho, G. Mikhut, is a resource for self-development and self-determination of the student, we conducted a questionnaire to determine the self-educational component of student experience student survey [23]. Diagram 3 below presents the results of our survey, which shows that students' self-education experience is at an average level. It should be noted that students of all courses indicated that when they have difficulties, they independently try to figure it out with the help of scientific and educational literature and presentations of data by the teacher (Q1), resort to the help of classmates (Q2), or search on the Internet for a similar lecture from another university and videos of the teacher (Q5). 3rd and 4th-year students mostly prefer to take advantage of teacher consultations (Q3). And almost all students showed little interest in online courses (Q4).

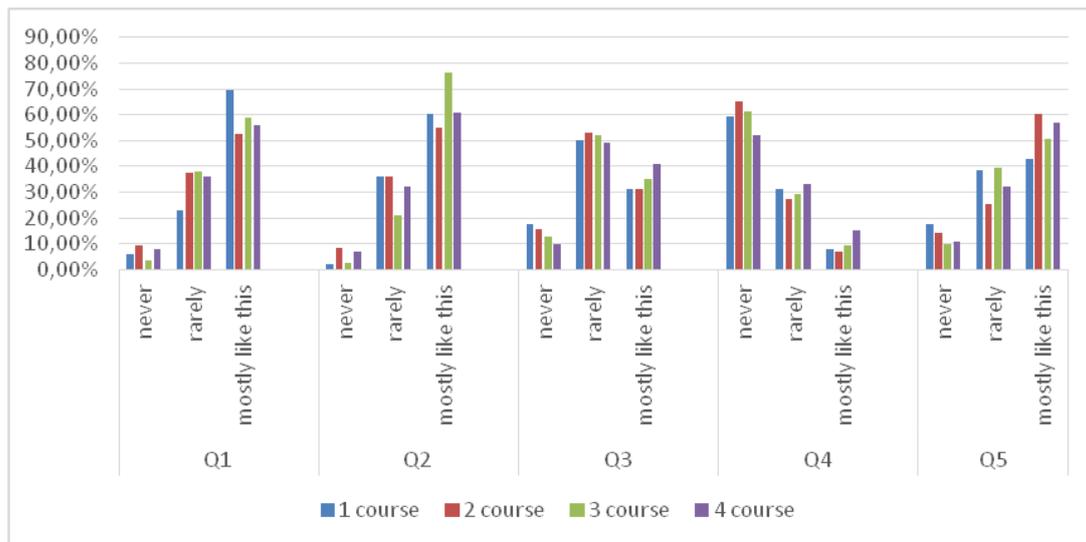


Diagram 3. Self-educational component of student experience

#### 4. Study preferences of students

The questionnaire included questions regarding their educational preferences to understand how the university's educational activities meet students' expectations. The results, reflected in Diagram 4, indicate that all types of work presented are essential for students of all courses. At the same time, first-year students give particular preference to participating in discussions and the opportunity to ask questions (Q3) (“important” 50.6 % and “significant” 22.9 %). 2nd-year students, unlike students of other courses, believe that working in a group on an interesting task is more important for them (Q2) (“important” 37.9 % and “very important” 29.2 %). 3rd-year students also prefer working in a group on an interesting task (Q2) (“important” 52.5 % and “very important” 27.9 %) and participation in discussion and the opportunity to ask questions (Q3) (“important” 43.2 % and “very important” 29.6 %). Graduate students prefer to work in a group on an interesting task (Q2) (“important” 54.0 % and “very important” 16.0 %) and solve problems independently (Q4) (“important” 60.0 % and “very important” 15.0 %).

#### 5. Motives as a factor of engagement

The fifth section of the survey was related to identifying the connection between students' learning motives and their level of engagement in the educational process. According to E. Ilyin, who claims that a motive is an internal reason that determines a person's behavior [31, 33], we are inclined to assume that the motive is directly reflected in the manifestation of a student's activity or engagement in active university life. The motives that guide students are divided into external ones that provide career growth and internal ones that provide the desire for new knowledge and self-education, actively involving them in the educational process, leading to a change in the initial structure of motives.

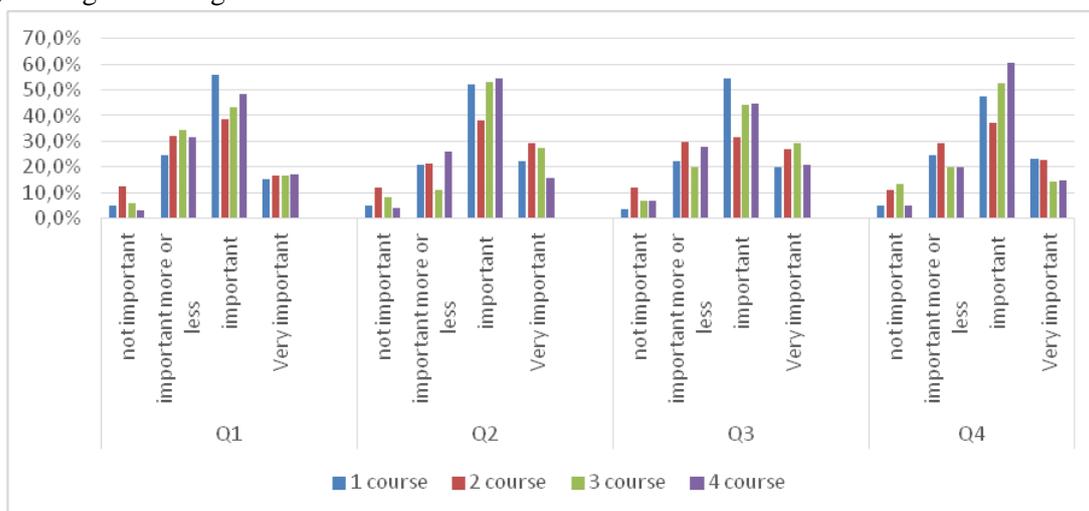


Diagram 4 Study preferences of students during practical classes at the university

Diagrams 5.1 and 5.2 present the statistically significant indicators we obtained during a survey of students from 1st to 4th year.

The presented results indicate that for all students, the cognitive motive is dominant, i.e., study and learn new things; in second place is the professional motive associated with the acquisition of deep professional knowledge and skills, and in third place, it should be noted the social motive related to material well-being. In last place is the motive of self-affirmation — “I study to prove to myself that I am an intelligent person”.

The results indicate that 1st- 3rd-year students choose the answer “like to study and learn new things” for all types of work, i.e., they are driven by a cognitive motive and a “professional motive”. In their final year, they are more driven by cognitive and material motives in practical classes.

We conclude that students' engagement in active educational activities directly depends on their own motivation in the learning process, highlighting the necessity of deliberate actions when designing management strategies within the university [31].

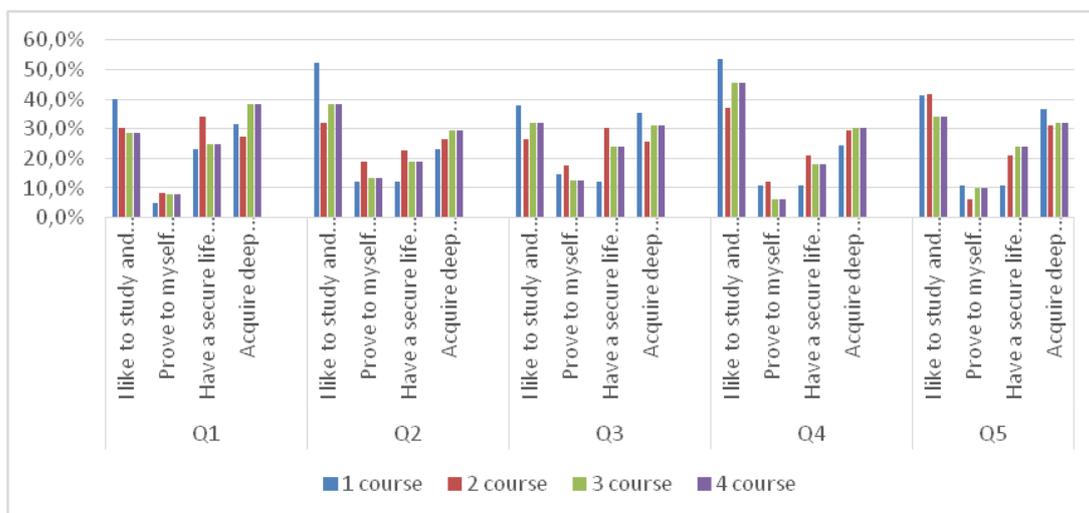


Diagram 5.1 Motivational component of student engagement

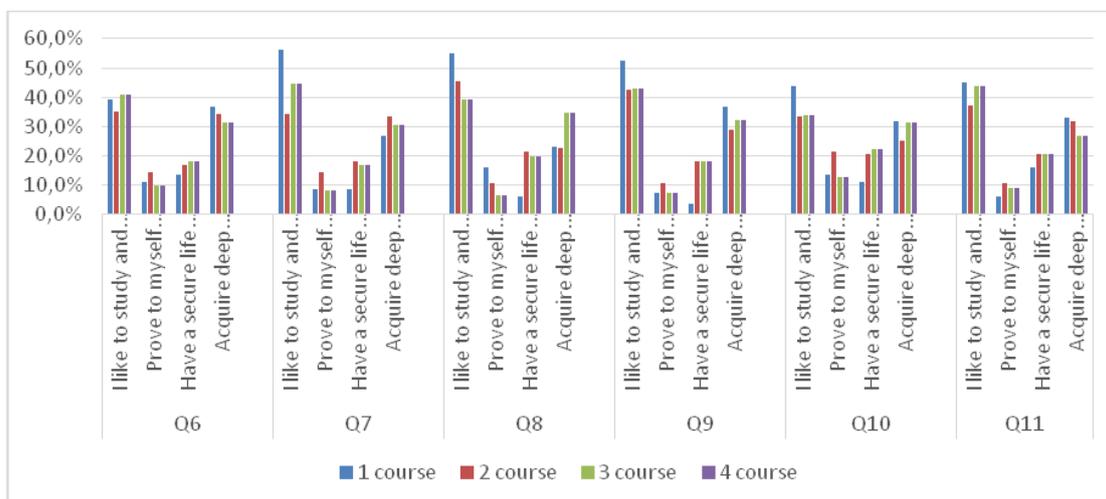


Diagram 5.2 Motivational component of student engagement

This study does not offer models for designing educational strategies and their verification, only some recommendations. It is known that the primary approach to designing modern educational strategies in universities is to meet the educational needs of students and effectively correlate them with the objectives of social development. Our research has shown that student experience has three components: educational experience, scientific experience, and self-education experience, to which some attention should be paid. Low student engagement in educational activities means the underdevelopment of the educational component of

the student experience and the imperfection of the educational practices or strategies presented by the university.

Based on the analysis of the results of the study, we made the following conclusions:

- the presence of more excellent educational activity among first-year students, associated with the lack of experience of mistakes in the university educational process among first-year students, a particular inspiration by them in the new educational environment, and the desire to experience a new status as a university student;

The results obtained require work to enhance the educational component of the student experience in years 2–4, for example, revising the format of classes with an emphasis on group discussions, making presentations in class, and discussing questions about the student course with the teacher outside class.

- the presence of low indicators of scientific activity compared to educational activity among students of all four years is associated with their weak engagement in research activities. In this regard, the teaching staff needs to more actively involve students in scientific projects, scientific circles, conferences, popular science lectures, scientific seminars, and scientific discussions, teach them to independently work with scientific literature and carry out complex tasks and projects;

- the experience of independent activities, the so-called knowledge of self-education, is mainly formed at universities. Addressing academic challenges through dialogue with classmates and instructors, online research, and scholarly literature confirms this [31].

- it is necessary, already from the 1st year, to involve students in independently acquiring additional professional knowledge and completing the required specializations through online courses for further self-determination in a professional educational environment during their studies at the university;

- Considering the particular importance of the factor of students' engagement in the educational process, there is a need to purposefully develop their educational experience and increase their motivation to learn.

- in connection with positive changes in the teaching experience of students from course to course, there is a need to revise the university's strategies at certain stages;

- to increase the motivation of students for active educational activities at a university, it is necessary to increase the share of interactive technologies in the design of educational strategies, which in turn will increase cognitive activity in individual, group, professional, and research communications;

- when planning educational strategies for a university, it is necessary to strengthen their focus on increasing the overall communicative component, which is the basis for stimulating and enhancing the engagement of students in meaningful activities.

### *Conclusions*

Human experience is essential to a successful life in the modern world. The student's learning experience is formed in the scientific and educational environment of the university in the process of mastering the corresponding educational program [31]. Success in this direction depends on many human qualities, such as critical thinking, emotional state, creativity, self-regulation, volitional efforts, etc. Our study monitored changes in the student experience in three significant components: educational, scientific, and self-educational. The parametric characteristic was the student's engagement in educational activities, characterizing the level of formation of the educational experience and reflecting the directions of its further development.

Our research results showed that students' experience, according to the competency model, is developed statically and functionally, with the dynamic aspect remaining stagnant. This suggests that when crafting new educational strategies, mandatory screening and monitoring of the educational process within the university's management system are essential. Furthermore, a decline in students' interest in learning was observed, underscoring the necessity of designing the educational environment based on the university's monitoring data. Also, when designing educational strategies for a university, it is necessary to emphasize strengthening their communicative, meaningful, and reflective components.

### References

1 Нагорняк А.А. Современные подходы к организации процесса обучения в вузе [Электронный ресурс] / А.А. Нагорняк // Журн. «Успехи современного естествознания». — 2013. — № 5. — С. 75–77. — Режим доступа: <https://natural-sciences.ru/ru/article/view?id=31683>.

- 2 Об утверждении Концепция развития высшего образования и науки в Республике Казахстан на 2023–2029 годы. — [Электронный ресурс]. — Режим доступа: <https://adilet.zan.kz/rus/docs/P2300000248>.
- 3 Развитие психологической науки в Казахстане. — [Электронный ресурс]. — Режим доступа: <https://www.kazportal.kz/razvitie-psihologicheskoy-nauki-v-kazahstane>.
- 4 Шарипов Ф.В. Педагогика и психология высшей школы: учеб. пос. / Ф.В. Шарипов // *Междунар. журн. эксперимент. образ.* — 2015. — № 3–2. — С. 220–221.
- 5 Белобрыкина О.А. Теория и практика психологической службы в образовании / О.А. Белобрыкина. — Новосибирск: Изд-во НГПУ, 2005. — 508 с.: ил. — Библиогр.: С. 213–506. — Словарь: С. 192–213. — ISBN 5–85921–537–1.
- 6 Ногайбаева Л. Основные вехи в истории становления психологической науки Казахстана / Л. Ногайбаева // *Психология в школе.* — 2000. — № 4.
- 7 Corte E. Learning Design: Creating Powerful Learning Environments for Self-Regulation Skills / E. Corte. — 2019. — No 4. — P. 30–46. <https://doi.org/10.17323/1814-9545-2019-4-30-46>.
- 8 Лернер И.Я. Дидактические основы методов обучения / И.Я. Лернер. — М.: Педагогика, 1981. — 154 с.
- 9 Ashwin P. Why Would Going to University Change Anyone? The Challenges of Capturing the Transformative Power of Higher Education in Comparisons of Quality / P. Ashwin. — 2016. — No 1. — P. 21–34. <https://doi.org/10.17323/1814-9545-2016-1-21-34>.
- 10 Ashwin P. How do Students' Accounts of Sociology Change over the Course of their Undergraduate Degrees? / P. Ashwin, A. Abbas, M. McLean // *Higher Education.* — 2014. — Vol. 67, No. 2. — P. 219–234. <https://doi.org/10.1007/s10734-013-9659-z>.
- 11 Krause K.L. Students' Engagement in First-Year University [Electronic resource] / K.L. Krause, H. Coates // *Assessment & Evaluation in Higher Education.* — 2008. — Vol. 33, No. 5. — P. 493–505. — Access mode: <https://research-repository.griffith.edu.au/handle/10072/26304>.
- 12 Веселов Г.Е. Интеллектуально-личностный ресурс выпускников как показатель качества инженерного образования / Г.Е. Веселов, Н.А. Лызь // *Инженерное образование.* — 2014. — № 15. — С. 70–75.
- 13 Tam M. Measuring Quality and Performance in Higher Education / M. Tam // *Quality in Higher Education.* — 2001. — Vol. 7, No 1. — P. 47–54. <https://doi.org/10.1080/13538320120045076>.
- 14 Chung Sea Law D. Quality Assurance in Post-Secondary Education: The Student Experience / D. Chung Sea Law // *Quality Assurance in Education.* — 2010. — Vol. 18, No 4. — P. 250–270. <https://doi.org/10.1108/09684881011079125>.
- 15 Dean A. Student Satisfaction or Happiness? A Preliminary Rethink of What Is Important in the Student Experience [Electronic resource] / A. Dean, P. Gibbs // *Quality Assurance in Education.* — 2015. — Vol. 23, No 1. — P. 5–19. — Access mode: <https://www.emerald.com/insight/content/doi/10.1108/QAE-10-2013-0044/full/html>.
- 16 Grace D. Putting Student Evaluations into Perspective: The Course Experience Quality and Satisfaction Model (CEQS) / D. Grace, S. Weaven, K. Bodey, M. Ross, K. Weaven // *Studies in Educational Evaluation.* — 2012. — Vol. 38, No 2. — P. 35–43. <https://doi.org/10.1016/j.stueduc.2012.05.001>.
- 17 Matus N. Student experience: A Systematic Literature Review / N. Matus, C. Rusu, S. Cano // *Applied Sciences.* — 2012. — Vol. 11, No 20. <https://doi.org/10.3390/app11209543>.
- 18 Pötschulat M. The Student Experience and the Remaking of Contemporary Studenthood: A Critical Intervention / M. Pötschulat, M. Moran, P. Jones // *The Sociological Review.* — 2021. — Vol. 69, No 1. — P. 3–20. <https://doi.org/10.1177/0038026120946677>.
- 19 Kahu E.R. Framing Student Engagement in Higher Education / E.R. Kahu // *Studies in Higher Education.* — 2013. — Vol. 38, No 5. — P. 758–773. <https://doi.org/10.1080/03075079.2011.598505>.
- 20 Dean A. Student Satisfaction or Happiness? A Preliminary Rethink of What Is Important in the Student Experience / A. Dean, P. Gibbs // *Quality Assurance in Education.* — 2015. — Vol. 23, No 1. — P. 5–19. <https://doi.org/10.1108/QAE-10-2013-0044>.
- 21 Щеглова И.А. Роль студенческой вовлеченности в развитии критического мышления / И.А. Щеглова, Ю.Н. Корешникова, О.А. Паршина // *Вопросы образования.* — 2019. — № 1. — С. 34–47.
- 22 Малошонок Н.Г. Модели организации обучения студентов в университете: основные представления, преимущества и ограничения / Н.Г. Малошонок, И.А. Щеглова // *Университетское управление: практика и анализ.* — 2020. — Т. 24, № 2. — С. 107–120.
- 23 Балясин М.А. Опыт обучающихся: исследование-опрос как новый подход к оценке качества совместных программ магистратуры Erasmus Mundus / М.А. Балясин, Л. Карвальхо, Г. Михут // *Вопросы образования.* — 2016. — № 1. — С. 110–134.
- 24 Ермолаева М.В. Оценка личностно-образовательных результатов обучения студентов в процессе обучения в магистратуре / М.В. Ермолаева, Е.И. Исаев, Д.В. Любровский // *Вопросы образования.* — 2020. — № 4. — С. 193–206.
- 25 Astin A.W. Student Engagement: A Developmental Theory for Higher Education / A.W. Astin // *Journal of College Student Development.* — 1999. — Vol. 40. — P. 518–529.
- 26 Trina J. Want Students to Engage? Contextualize Graduate Learning Outcomes and Assess for Employability / J. Trina, O. Beverley // *Higher Education Research Development.* — 2018. — Vol. 37, No 1. — P. 44–57. <https://doi.org/10.1080/07294360.2017.1339183>.
- 27 Холодная М.А. Многомерная природа показателей интеллекта и креативности: методические и теоретические следствия / М.А. Холодная // *Психол. журн.* — 2020. — Вып. 41. — № 3. — С. 18–31.

28 Meehan C. "What Really Matters to Freshers?": Evaluation of First-Year Student Experience of Transition into University [Electronic resource] / C. Meehan, K. Howells // Journal of Further and Higher Education. — 2018. — Vol. 42, No. 7. — P. 893–907. <https://doi.org/10.1080/0309877X.2017.1323194>.

29 Douglas J. The Development of a Conceptual Model of Student Satisfaction with Their Experience in Higher Education / J. Douglas, R. McClelland, J. Davies // Quality Assurance in Education. — 2008. — Vol. 16, No 1. — P. 19–35. <https://doi.org/10.1108/09684880810848396>.

30 Hong S. Analyzing Research Trends in University Student Experience Based on Topic Modeling / S. Hong, T. Park, J. Choi // Sustainability. — 2020. — Vol. 12, No 9. <https://doi.org/10.3390/su12093570>.

31 Корнеев Т.Н. Оценка образовательного опыта студентов как инструмент принятия управленческих решений в университете / Т.Н. Корнеев, И.А. Щеглова // Университетское управление: практика и анализ. — 2021. — Т. 25, № 3. — С. 82–99. <https://doi.org/10.15826/umpra.2021.03.029>.

32 Куренной В.А. Философия либерального образования: принципы / В.А. Куренной // Вопросы образования. — 2020. — № 1. — С. 8–39.

33 Ильин Е.П. Мотивация и мотивы / Е.П. Ильин. — СПб.: Питер, 2002. — 512 с.

Б. Хамзина, Ж. Абиева, С. Каргин, Б. Абдрашева

## Студенттердің тәжірибесін бағалау университетте білім беру стратегияларын әзірлеу құралы ретінде

Мақалада студенттің өзінің оқу және кәсіби іс-әрекетін субъективті түсінуі арқылы көрсетілген студент тәжірибесі оның кейінгі кәсіби дамуына және оқу процесіне қатысуына қалай әсер ететіні зерттелген. Зерттеудің мақсаты — студенттердің тәжірибесін талдау, олардың ғылыми және білім беру қызметіне сәтті қатысуына әсерін зерттеу. Біз өз бетінше білім алу құзыреттілігінің, оқуға бейімділігі мен мотивациясының бар-жоғын тексеру арқылы студенттердің тәжірибесін бағаладық. *Qualtrics* көмегімен Қазақстанның үш жетекші университетінің барлық курс студенттеріне сауалнама жүргізіліп, ал нәтижелері *R Studio* көмегімен талданды. Сауалнама нәтижелері университеттегі оқытудың әртүрлі кезеңдеріндегі студенттердің тәжірибесінде функционалдық айырмашылықтар бар екендігін көрсетті. Барлық курстар бойынша студенттер тәжірибесінің көрсеткіштерін салыстырмалы талдау университетте өз бетінше әрекет ету немесе өзін-өзі тәрбиелеу тәжірибесін барабар дамыту қажеттілігін көрсетеді. Оның үстіне, бұл бағытта мақсатты бағдарсыз, кәсіби даму үшін шешуші мәнге ие белгілі бір параметрлер бойынша студенттердің белсенділігін төмендету үрдісі байқалады. Мақалада қамтылған теориялық және эмпирикалық тұжырымдар, қорытындылар мен ұсыныстар университеттің оқытушылары мен мүдделі қызметкерлері үшін құнды ақпарат береді. Бұл идеяларды білім беру үрдісінде білім алушылардың әртүрлі білім беру тәжірибесіне белсенділігін арттыру және білім беру стратегияларын әзірлеуде қолдануға болады.

*Кілт сөздер:* студенттік тәжірибе, білім беру стратегиясы, қатысу, білім беру, зерттеу және өзін-өзі тәрбиелеу қызметі, мотивация.

Б. Хамзина, Ж. Абиева, С. Каргин, Б. Абдрашева

## Оценка студенческого опыта как инструмента проектирования образовательных стратегий в университете

В статье исследовано, как студенческий опыт, выраженный через субъективное понимание студентом своей учебной и профессиональной деятельности, влияет на его последующее профессиональное развитие и участие в образовательном процессе. Целью исследования является анализ опыта студентов, изучение его влияния на их успешное участие в научной и образовательной деятельности. Мы оценивали опыт студентов, рассматривая наличие компетенций самообразования, учебных предпочтений и мотивации. С помощью *Qualtrics* мы опросили студентов всех курсов трех ведущих университетов Казахстана, а результаты проанализировали с помощью *R Studio*. Результаты опроса подчеркивают функциональные различия в опыте студентов на разных этапах обучения в университете. Сравнительный анализ показателей опыта студентов по всем курсам свидетельствует о необходимости адекватного формирования опыта самостоятельной деятельности в вузе или самообразования. Более того, без целенаправленной ориентации на это направление наблюдается тенденция к снижению активности студентов по отдельным параметрам, имеющим решающее значение для профессионального развития. Теоретические и эмпирические выводы и рекомендации, содержащиеся в статье, представляют собой ценную информацию для преподавателей и заинтересованных сотрудников университетов. Эти идеи могут быть применены в образовательном процессе для повышения вовлеченности учащихся в различные образовательные практики и при разработке образовательных стратегий.

*Ключевые слова:* опыт студента, образовательная стратегия, вовлеченность, образовательная, исследовательская и самообразовательная деятельность, мотивация.

## References

- 1 Nagornyak, A.A. (2013). Sovremennyye podkhody k organizatsii protsessa obucheniia v vuze [Modern approaches to the organization of the learning process at the university]. *Zhurnal Uspekhi sovremennogo estestvoznaniia — Journal "Successes of modern natural science"*, 5, 75–77 [in Russian].
- 2 Ob utverzhdenii Kontseptsii razvitiia vysshego obrazovaniia i nauki v Respublike Kazakhstan na 2023–2029 gody [On approval of the Concept of development of higher education and Science in the Republic of Kazakhstan for 2023–2029] [in Russian].
- 3 Razvitiie psikhologicheskoi nauki v Kazakhstane [Development of psychological science in Kazakhstan] [in Russian].
- 4 Sharipov, F.V. (2015). Pedagogika i psikhologiya vysshei shkoly [Pedagogy and psychology of higher education]. *Mezhdunarodnyi zhurnal eksperimentalnogo obrazovaniia — International Journal of Experimental Education*, 3–2, 220–221 [in Russian].
- 5 Belobrykina, O.A. (2005). Teoriia i praktika psikhologicheskoi sluzhby v obrazovanii [Theory and practice of psychological service in education]. Novosibirsk: Izdatelstvo Novosibirskogo gosudarstvennogo pedagogicheskogo universiteta [in Russian].
- 6 Nogajbaeva, L. (2000). Osnovnye vekhi v istorii stanovleniia psikhologicheskoi nauki Kazakhstana [The main milestones in the history of the formation of psychological science in Kazakhstan]. *Psikhologiya v shkole — Psychology at school*, 4 [in Russian].
- 7 Corte, E. (2019). Learning Design: Creating Powerful Learning Environments for Self-Regulation Skills, 4, 30–46. <https://doi.org/10.17323/1814-9545-2019-4-30-46>
- 8 Lerner, I.Ya. (1981). Didakticheskie osnovy metodov obucheniia [Didactic foundations of teaching methods]. Moscow: Pedagogika [in Russian].
- 9 Ashwin, P. (2016). Why Would Going to University Change Anyone? The Challenges of Capturing the Transformative Power of Higher Education in Comparisons of Quality, 1, 21–34. <https://doi.org/10.17323/1814-9545-2016-1-21-34>
- 10 Ashwin P., Abbas A., & McLean, M. (2014). How do Students' Accounts of Sociology Change over the Course of their Undergraduate Degrees? *Higher Education*, 67(2), 219–234. <https://doi.org/10.1007/s10734-013-9659-z>.
- 11 Krause, K.L. (2008). Students' Engagement in First-Year University. *Assessment & Evaluation in Higher Education*, 33(5), 493–505. Retrieved from <https://research-repository.griffith.edu.au/handle/10072/26304>
- 12 Veselov, G.E., & Lyz, N.A. (2014). Intelktualno-lichnostnyi resurs vypusnikov kak pokazatel kachestva inzhenernogo obrazovaniia [Intellectual and personal resource of graduates as an indicator of the quality of engineering education]. *Inzhenernoe obrazovanie — Engineering education*, 15, 70–75 [in Russian].
- 13 Tam, M. (2001). Measuring Quality and Performance in Higher Education. *Quality in Higher Education*, 7(1), 47–54.
- 14 Chung, Sea Law, D. (2010). Quality Assurance in Post-Secondary Education: The Student Experience. *Quality Assurance in Education*, 18(4), 250–270.
- 15 Dean, A. (2015). Student Satisfaction or Happiness? A Preliminary Rethink of What Is Important in the Student Experience. *Quality Assurance in Education*, 23(1), 5–19. Retrieved from <https://www.emerald.com/insight/content/doi/10.1108/QAE-10-2013-0044/full/html>.
- 16 Grace, D., Weaven, S., Bodey, K., et al. (2012). Putting Student Evaluations into Perspective: The Course Experience Quality and Satisfaction Model (CEQS). *Studies in Educational Evaluation*, 38(2), 35–43. <https://doi.org/10.1016/j.stueduc.2012.05.001>.
- 17 Matus, N., Rusu, C., & Cano, S. (2012). Student experience: A Systematic Literature Review. *Applied Sciences*, 11(20). <https://doi.org/10.3390/app11209543>.
- 18 Pötschulat, M., Moran, M., & Jones, P. (2021). The Student Experience and the Remaking of Contemporary Studenthood: A Critical Intervention. *The Sociological Review*, 69(1), 3–20. <https://doi.org/10.1177/0038026120946677>.
- 19 Kahu, E.R. (2013). Framing Student Engagement in Higher Education. *Studies in Higher Education*, 38(5), 758–773.
- 20 Dean, A., & Gibbs, P. (2015). Student Satisfaction or Happiness? A Preliminary Rethink of What Is Important in the Student Experience. *Quality Assurance in Education*, 23(1), 5–19. <https://doi.org/10.1108/QAE-10-2013-0044>.
- 21 Shcheglova, I.A., Koreshnikova, Yu.N., & Parshina, O.A. (2019). Rol studencheskoi вовлеченности v razvitiie kriticheskogo myshleniia [The role of student engagement in the development of critical thinking]. *Voprosy obrazovaniia — Questions of education*, 1, 34–47 [in Russian].
- 22 Maloshonok, N.G., & Shcheglova, I.A. (2020). Modeli organizatsii obucheniia studentov v universitete: osnovnye predstavleniia, preimushchestva i ogranicheniia [Models of organizing student education at the university: basic concepts, advantages and limitations]. *Universitetskoe upravlenie: praktika i analiz — University management: practice and analysis*, 24(2), 107–120 [in Russian].
- 23 Balyasin, M.A., Karvalkho, L., & Mikhut, G. (2016). Opyt obuchaiushchikhsia: issledovanie-opros kak novyi podkhod k otsenke kachestva sovместnykh programm magistratury Erasmus Mundus [The experience of students: a survey study as a new approach to assessing the quality of joint master's degree programs Erasmus Mundus]. *Voprosy obrazovaniia — Education issues*, 1, 110–134 [in Russian].

- 24 Ermolaeva, M.V., Isaev, E.I., & Lyubovskij, D.V. (2020). Otsenka lichnostno-obrazovatelnykh rezultatov obucheniia studentov v protsesse obucheniia v magistrature [Assessment of personal and educational learning outcomes of students in the process of studying for a master's degree]. *Voprosy obrazovaniia — Education issues*, 4, 193–206 [in Russian].
- 25 Astin, A.W. (1999). Student Engagement: A Developmental Theory for Higher Education. *Journal of College Student Development*, 40, 518–529.
- 26 Trina, J., & Beverley, O. (2018). Want Students to Engage? Contextualize Graduate Learning Outcomes and Assess for Employability. *Higher Education Research Development*, 37(1), 44–57. <https://doi.org/10.1080/07294360.2017.1339183>.
- 27 Kholodnaya, M.A. (2020). Mnogomernaia priroda pokazatelei intellekta i kreativnosti: metodicheskie i teoreticheskie sledstviia [The multidimensional nature of intelligence and creativity indicators: methodological and theoretical consequences]. *Psikhologicheskii zhurnal — Psychological Journal*, 41(3), 18–31 [in Russian].
- 28 Meehan, C., & Howells, K. (2018). “What Really Matters to Freshers?”: Evaluation of First-Year Student Experience of Transition into University. *Journal of Further and Higher Education*, 42(7), 893–907. <https://doi.org/10.1080/0309877X.2017.1323194>.
- 29 Douglas, J., McClelland, R., & Davies, J. (2008). The Development of a Conceptual Model of Student Satisfaction with Their Experience in Higher Education. *Quality Assurance in Education*, 16(1), 19–35. <https://doi.org/10.1108/09684880810848396>.
- 30 Hong, S., Park, T., & Choi, J. (2020). Analyzing Research Trends in University Student Experience Based on Topic Modeling. *Sustainability*, 12(9). <https://doi.org/10.3390/su12093570>.
- 31 Korneenko, T.N., & Shcheglova, I.A. (2021). Otsenka obrazovatel'nogo opyta studentov kak instrument priniatii upravlencheskikh reshenii v universitete [Assessment of students' educational experience as a tool for making managerial decisions at the university]. *Universitetskoe upravlenie: praktika i analiz — University management: practice and analysis*, 25(3), 82–99. <https://doi.org/10.15826/umpa.2021.03.029> [in Russian].
- 32 Kurennoi, V.A. (2020). Filosofii liberalnogo obrazovaniia: printsipy [Philosophy of liberal education: principles]. *Voprosy obrazovaniia — Questions of education*, 1, 8–39 [in Russian].
- 33 Ilin, E.P. (2002). Motivatsiia i motivy [Motivation and motives]. Saint Petersburg: Piter [in Russian].

#### Information about the authors

**Khamzina, B.E.** — Associate professor, doctor of pedagogical sciences, S. Seifullin University; e-mail: [be\\_khamzina@mail.ru](mailto:be_khamzina@mail.ru);

**Abiyeva, Zh.Zh.** — Senior language instructor, Almaty Management University; e-mail: [zhudi@mail.ru](mailto:zhudi@mail.ru);

**Kargin, S.T.** — Professor, doctor of pedagogical sciences, professor of Karaganda Buketov University; e-mail: [kargin.ksu@mail.ru](mailto:kargin.ksu@mail.ru);

**Abdrasheva, B.Zh.** — Associate professor, candidate of social sciences, Karaganda Buketov University; e-mail: [banu\\_26\\_02@mail.ru](mailto:banu_26_02@mail.ru).

Г.Б. Жораева<sup>1</sup>, Г.И. Уайсова<sup>2</sup>, А.Н. Жорабекова<sup>3\*</sup>

<sup>1,2</sup> Абай атындағы Қазақ ұлттық педагогикалық университеті, Алматы, Қазақстан;

<sup>3</sup> М. Әуезов атындағы Оңтүстік Қазақстан университеті, Шымкент, Қазақстан

(\*Хат-хабарларға арналған автор. E-mail: ainur.zhorabekova@auuezov.edu.kz)

ORCID 0009-0005-6073-2033-802X,

ORCID 0000-0001-9557-8988,

ORCID 0000-0003-2697-8077

## Интерактивті мультимедиялық технологиялар бастауыш сынып оқушыларының эмоционалды интеллектісін дамытудың құралы ретінде

Қазіргі білім беру жүйесінде интеллектуалды процестерге негізделген эмоцияларды басқара алатын, өзінің және өзгенің эмоцияларын реттей алатын, эмоционалды тұрғыда саналы шешім қабылдауға мүмкіндігі бар білім алушыны дамытуды міндеттейді. Олай болса, біздің қарастырып отырған тақырыбымыз өзекті зерттеулердің бірі. Зерттеу барысында ҚР «Білім туралы» Заңы, білім мен ғылымды дамытуға бағытталған тұжырымдама талданып, «эмоционалды интеллект» пен «мультимедиялық технологиялар» ұғымдарының өзара байланысы мен бір-біріне әсері зерттелді. Зерттеудің басты мақсаты — интерактивті мультимедиялық технологияларды бастауыш сынып оқушыларының эмоционалды интеллектісін дамытудың құралы ретінде қарастыру. Тәжірибелік-экспериментке Ы. Алтынсарин атындағы № 65 мектеп-гимназиясының 2-сынып оқушыларының ішінен «В» сыныбы — бақылау сыныбы (25 оқушы), «Г» сыныбы — тәжірибелік сынып (26 оқушы) ретінде іріктеліп алынды. Зерттеу жұмыстары анықтау, қалыптастыру, бақылау кезеңдері арқылы іске асырылды. Анықтау кезеңінде — бастауыш сынып оқушыларының эмоционалды интеллектісін айқындау мақсатында М.А. Нгуеннің «Не? Неге? Қалай?» атты диагностикалық әдістемесі қолданылды. Қалыптастыру кезеңі — 2023–2024 оқу жылының қазан айынан бастап желтоқсан айы аралығында жүргізілді. Бұл кезеңде бастауыш сынып оқушыларының эмоционалды интеллектісін дамытуда интерактивті *Learningapps.org* мультимедиялық бағдарламасы қолданылды. *Learningapps.org* бағдарламасы арқылы «Жануарлардың қыстауы», «Эмпатия. Эмоция», «Интеллектуалды эмоция», «Мақал-мәтелдердің мағынасын тап» сияқты тапсырмалар ұсынылды. Бақылау кезеңінде — қалыптастыру кезеңінде ұсынылған тапсырмалардың тиімділігі дәлелденді. Бұл интерактивті *Learningapps.org* мультимедиялық технологиялар эмоционалды интеллектінің қабылдауына, түсінуіне және басқаруына қалай әсер ететінін анықтауға мүмкіндік беріп, ақыл-ой қабілеттерін дамытады.

*Кілт сөздер:* мультимедия, технология, эмоция, интеллект, басқару, қабылдау, түсіну.

### Кіріспе

Қазіргі қоғамдағы өзгерістер білім алушының бойында эмоционалды интеллектінің дамуын талап етеді. Себебі, білім беру жүйесі интеллектуалды процестерге негізделген эмоцияларды басқара алатын, ақпаратты өз мақсатына жүзеге асыратын, жағымсыз эмоцияларды реттей алатын, эмоционалды тұрғыда саналы шешім қабылдауға мүмкіндігі бар білім алушыны дамытуды міндеттейді. Ендеше, бұл әрекеттерді дамытуға мүмкіндік беретін жағдаяттарды құрудың қажеттілігі туындайды. Олай болса, табысты білім мен қоғамда бастауыш сынып оқушыларының эмоционалды интеллектісін дамыту мәселесі өзекті зерттеулердің бірі.

ҚР білімге бағытталған Заңнаманың I тарауы мен 3-бабында кез келген адамның жас және психо-физиологиялық ерекшеліктері мен интеллектуалдық қабілеттерін ескере отырып, барлық деңгейде білім алуға құқылы [1] деген ұстанымы интеллектуалды тұрғыдан ой мен санасы дамыған тұлғаны дамытудағы әрекеттерге негізделудің қажеттілігін көрсетуде.

Бұған сәйкес, ҚР жоғары білімді және ғылымды дамытудың 2023–2029 жылдарға арналған тұжырымдасының 2-ші параграфында [2] ғылымның интеллектуалдық әлеуетін нығайту мәселесі қарастырылады. Олай болса, бастауыш сынып оқушыларының жүйелі ойы мен саналы әрекеті, эмоционалды интеллектуалдық білімдерінің болуы қазіргі заманғы білімділіктің басты өлшемі деуге негіз бар. Осы орайда, эмоционалды интеллектіні дамытуда интерактивті мультимедиялық технологияларды қолданудың маңызы зор деп білеміз.

Ғылым мен техниканың дамуына сәйкес интерактивті мультимедиялық технологияларды жетілдірудің процесі байқалады. Ендеше, біз екі «эмоционалды интеллект» пен «мультимедиялық

технологиялар» ұғымының өзара байланысы мен бір-біріне әсерін зерттеу барысында қарастыратын боламыз. Зерттеудің басты мақсаты — интерактивті мультимедиялық технологияларды бастауыш сынып оқушыларының эмоционалды интеллектісін дамытудың құралы ретінде қарастыру.

### *Әдістер мен материалдар*

Зерттеу шеңберіндегі зерттеу тақырыбы бойынша тиісті зерттеулерді анықтаудан басталды. Scopus, Scholar.google деректерді жинау платформасы ретінде анықталды. Жалпы, зерттеудің негізгі ұғымдарының мәнін нақтылау барысында ғалымдардың зерттеулеріндегі тұжырымдарына, пікірлеріне талдау жасалып, тәжірибелік-эксперименттік жұмыста диагностикалық әдістеме, салыстырмалы талдау әдістері қолданылды.

Зерттеудің басты ұғымдары «эмоционалды интеллект», «интерактивті мультимедиялық технологиялар» болып табылады. Осы екі ұғымды дәйекті және жүйелі түрде қарастыратын боламыз.

«Эмоционалды интеллект» ұғымын ең алғаш 1990 жылы Дж. Майер енгізіп, ұғымды «өзің және басқа адамдардың сезімі мен эмоциясын бақылап, ақпаратты ойлау мен іс-әрекетті бағыттауға бағытталған қабілет» деп түсіндірді. Демек, эмоционалды интеллект эмоциялардағы ақпаратты өңдеу қабілеті ретінде түсіндіріліп, эмоциялардың мағынасы мен олардың арасындағы өзара байланысын анықтауға, эмоционалды ақпараттан шешім қабылдауға және ойлауға негізделген.

Осы тұрғыда, Соловей мен Майердің теориясында эмоционалды интеллектіні эмоциялар туралы ойлау деп қарастырды [3]. Авторлардың пікірінше, эмоцияларды дұрыс қабылдау, қалыптастыру, түсіндіру, оның интеллектуалды тұрғыда өсуін ынталандыру эмоционалды тұрғыда рефлексивті реттеуді қамтамасыз етеді.

Дэниел Големан эмоционалды интеллектінің «өзін-өзі тану, реттеу, ынталандыру, эмпатия, әлеуметтік дағдылар» деп бес компонентін қарастырды [4]. Бұл компоненттер көңіл-күйді тануға, эмоцияларды түсінуге, импульстерді басқаруға, ойлануға, табандылыққа ұмтылуға, басқалардың эмоциясын түсінуге, өзара келісімге келуге мүмкіндік беретін әрекеттерді қамтиды. Біз автордың өзін-өзі тануда эмоцияны басқаруға ұсынған әрекеттерін зерттеу барысында негізге алатын боламыз.

Бір қызығы, роботтардың эмоционалды интеллектісін шетел ғалымдары Seyitoğlu және Ivanov зерттеді [5]. Авторлар өз зерттеуінде эмоционалды интеллектуалды роботтардың эмоционалды дағдыларын қарастырады. Бұл зерттеуде робот пен адамның эмоционалды интеллектуалдық қабілеттерінің арасындағы байланысы жайында мәселе қозғалады. Демек, бұл ұғымды роботтарды даярлауда да негізге алынатынын байқауға болады.

Зерттеулерден көріп отырғанымыздай, ғалымдардың түсіндірулерінде айтарлықтай айырмашылық жоқ, сондай-ақ, «эмоционалды интеллект» ұғымына әр түрлі пікірлер ұсынылды:

- бұл, адамның өзгеретін жағдайларға жақсы бейімделуіне көмектесетін интегралды ресурс және көбінесе адамның әл-ауқатын да, болашақтағы жетістігін де анықтайды (K. Audrin) [6];

- бұл, адамдардың білім деңгейі мен оқу үлгерімін арттырудың шешуші факторлары болып табылады (Zhou және бірлескен авторлар) [7];

- бұл, эмоцияларды қабылдау және түсіну (Salovey және қосалқы авторлар) [8];

- бұл, адамға қоршаған ортаның талаптары мен қысымдарын сәтті жеңе алатын ойлау мен әрекеттерді бағыттау үшін өзінің және басқалардың эмоцияларын құруға, тануға, білдіруге, түсінуге және бағалауға мүмкіндік беретін қабілеттер жиынтығы (Sari) [9];

- бұл, тұтастыққа апаратын жол (Н.И. Айзман және бірлескен авторлар) [10];

Жоғарыдағы анықтамаларды жалпылау нәтижесінде, «эмоционалды интеллектті — білім алушылар өздерінің және өзгенің эмоциясын түсініп, оны қабылдап, басқара алатын деңгейге жетуге бағытталған кешен» деп қарастырамыз.

Олай болса, бастауыш сынып оқушыларының эмоционалды интеллектісін дамытудың маңызы зор деп білеміз. Себебі, нақты осы кезеңде оқушылардың эмоционалды қалыптасуының өсуі байқалады. Яғни, өзін-өзі тануы, өзгенің эмоциясын сезуі, өз эмоциясын түсініп, қабылдап, басқару процестері іске аса бастайды. Эмоция оқушылардың таным процесіне және оқуына әсер етеді. Бұл жаста оқушы туындаған эмоционалды жағдайларды өз бетінше шешуге талпынып, эмоциялық күйлер ұзағырақ, тереңірек және тұрақты дами түседі. Оқушылардың интеллектуалдық дамуы жүріп, қоршаған әлемді эмоционалды тани бастайды. Сондықтан, осы кезеңде эмоционалды интеллектіні дамытудың қажеттілігі туындайды.

Эмоционалды интеллектісі дамыған оқушы ақылға қонымды және мақсаттарына айқын жете алатын, жауапты шешімдер қабылдауға, оның салдарын ескеруге, өзгелермен мейірімді қарым-

катынас жасауға, өзінің қажеттіліктерін түсінуге, мінезі мен эмоциясын түсінуге, сауатты басқаруға, сыни және рефлексиялық ойлауға қабілетті. Бастауыш сынып оқушысының эмоционалды интеллектісі дамыған кезде оның ашықтығы, белсенділігі артады, оқиғаларға эмоционалды түрде оңай жауап береді, оқудағы жаңа тәжірибеге байланысты қорқыныш сезімі пайда болады, эмоциялары өзгере бастайды, өзінің және өзгенің сезімдерін түсіне бастайды [11].

Ендеше, эмоционалды интеллектісін дамыту бастауыш сынып оқушыларының оқуға деген ынтасын жақсартады. Оларды оқуға қызықтырып, ынталандыруда эмоционалды интеллектіге оң әсер ететін интерактивті мультимедиялық технологияларды қолдануға болады.

Цифрландыру жағдайында эмоционалды интеллектінің даму мәселесі шетел ғалымдарының еңбектерінде көрініс тапқан. Ғалымдар цифрлық технологияның эмоционалды интеллектідегі рөлін зерттеп қана қоймай, оның ықпалы мен бағалау тұрғысынан қарастырды. Соңғы кездері әлеуметтік медияның пайда болуымен білім алушылар қоғамдағы әр түрлі эмоционалды сигналдармен күресуге мәжбүр болды. Осы орайда, білім алушылар нақты әлем мен виртуалды ортаны ажырата білуі қажет. Ендеше, цифрландыру контексінде эмоционалды интеллектіге қызығушылықтың артып келе жатқанын зерттеу барысында аңғардық [12].

Pitts және бірлескен авторлардың зерттеуінде эмоционалды интеллект командалық жұмыс барысында мәтіндік хабар алмасу барысында онлайн байланыстың оң әсерін байқады [13]. Авторлардың пікірінше, эмоционалды интеллект топтық жұмыс барысында дами түседі.

Интеллектуалды эмоцияны интерактивті мультимедиялық технологиялар арқылы дамыту анағұрлым тиімді және орынды болып саналады. Осы орайда, біз интерактивті мультимедиялық технологиялардың эмоционалды интеллектінің дамуына әсерін қарастырдық (1-кесте).

1 - кесте

**Интерактивті мультимедиялық технологиялардың эмоционалды интеллектінің дамуына әсері**

Интерактивті мультимедиялық технологиялар	Эмоцияны қабылдау	Эмоцияны түсіну	Эмоцияны басқару
Интерактивті learningapps.org мультимедиялық бағдарламасы	Кеңестер беру, кері байланыс орнату, түсініксіз жағдайларда эмоцияларды нақтылауға немесе бастан кешірген эмоцияларды зерттеуге бағытталған	Эмоциялардың күрделілігін зерттеуге және түсінуге мүмкіндік береді	Эмоцияларды басқаруға мүмкіндік береді

Бұл интерактивті мультимедиялық технологиялар эмоционалды интеллектінің қабылдауына, түсінуіне және басқаруына қалай әсер ететінін анықтауға мүмкіндік береді.

*Нәтижелер және оларды талдау*

Тәжірибелік-экспериментке Ы. Алтынсарин атындағы № 65 мектеп-гимназиясының 2-сынып оқушыларының ішінен «В» және «Г» сыныптары іріктеліп алынды. Зерттеуде 2 «В» сыныбы — бақылау сыныбы (25 оқушы), 2 «Г» сыныбы — тәжірибелік сынып (26 оқушы) ретінде қарастырылды.

Тәжірибелік-эксперименттік жұмыстары анықтау, қалыптастыру, бақылау кезеңі арқылы іске асырылды.

*Анықтау кезеңінде* — бастауыш сынып оқушыларының эмоционалды интеллектісін анықтау мақсатында М.А. Нгуеннің «He? Неге? Қалай?» атты диагностикалық әдістемесін қолдандық. Әдістеменің мақсаты: бастауыш сынып оқушыларының эмоционалды интеллектісін қалыптастыру деңгейін анықтау. Бұл әдістеме білім алушының эмоцияларын қаншалықты жақсы түсініп, қабылдап, басқара алатынын анықтауға арналған әртүрлі тапсырмаларға негізделген. Білім алушыларға 15 минут уақыт беріп, фигураларға кез келген бөлшектерді сызып, мағынасы бар сызба ұсынуды тапсырамыз. Ендеше, анықтау кезеңінде іске асырылған диагностикалық әдістеменің нәтижесі келесідей көрсеткіштерді көрсетті (2-кесте).

## Анықтау кезеңіндегі «Не? Неге? Қалай?» атты диагностикалық әдістеменің нәтижесі

Әдістеме	Бақылау сыныбы			Тәжірибелік сынып		
	n=25			n=26		
	жоғары	орта	төмен	жоғары	орта	төмен
«Не? Неге? Қалай?»	2 (8 %)	12 (48 %)	11 (44 %)	3 (11,5 %)	13 (50 %)	10 (38,5 %)

Кестедегі көрсетілген нәтижелердің салыстырмалы көрсеткіштерін диаграмма түрінде ұсынамыз (1-сурет).



1-сурет. Анықтау кезеңіндегі екі сыныптың көрсеткіштері

Нәтижелерді талдау барысында: бақылау сыныбының жоғары деңгейі 2 (8 %) білім алушыны, орта деңгейі 12 (48 %) білім алушыны, төменгі деңгейі 11 (44 %) білім алушыны құрады; тәжірибелік сыныптың төменгі деңгейі 10 (38,5 %) білім алушыны, орта деңгейі 13 (50 %) білім алушыны, жоғары деңгейі 3 (11,5 %) оқушыны құрады. Бұл дегеніміз екі сыныптың да білім алушыларының эмоционалды интеллектісінің жоғары деңгейде дамымағандығын көрсетеді.

Осы орайда, біз бастауыш сынып оқушыларының эмоционалды интеллектісін дамытудың қажеттілігін бақаймыз. Ендеше, келесі қалыптастыру кезеңінде бұл процесті іске асыратын боламыз.

Қалыптастыру кезеңі 2023–2024 оқу жылының қазан айынан бастап желтоқсан айы аралығында жүргізілді. Әр аптаның сәрсенбі күні оқушыларға 1 сағаттан сабақтан тыс сабақтар ұйымдастырылды. Әр сабақ интерактивті тақтадағы презентацияны қамтыды. Сабақтан соң білім алушыларға үйде оқуға және бейне материалдарды көруге арналған сілтемелер берілді. Білім алушылар күнделік жүргізіп, онда өздерінің эмоционалды тәжірибелерін жазып отырды. Сондай-ақ, тәжірибелік сыныптың білім алушылары белгілі бір эмоцияларды тудыратын суреттер, жаңалықтар, бейнелер туралы командалық жұмыста талқылап отырды.

Осы орайда, қалыптастыру кезеңінде іске асырылған тапсырмаларға тоқталып өтейік.

Біз, бастауыш сынып оқушыларының эмоционалды интеллектісін интерактивті мультимедиялық технологиялар арқылы дамытатын боламыз. Интерактивті learningapps.org мультимедиялық бағдарламасы арқылы іске асырамыз. Бұл сайтта 2–4 сынып бастауыш сынып оқушыларына арналған ойын түрлері кездеседі. Сондай-ақ, бағдарлама білім алушылардың тілдік дағдыларын қалыптасуға мүмкіндік береді.

*Бірінші тапсырма* — Learningapps.org (<https://learningapps.org/watch?v=p1yi9x1d224>) бағдарламасы арқылы «Жануарлардың қыстауы» атты тақырыпта тапсырма ұсынылды. Білім алушылар мәтінге сәйкес келетін суретті таңдауы қажет. Интерактивті тақтадан мәтінге сәйкес келетін суреттерді сәйкестендіріп болған соң, білім алушыларға келесідей тапсырма ұсынылды:

- 1-сұрақ. Ертегідегі кейіпкерді ата?
- 2-сұрақ. Кейіпкерлердің эмоциясы қандай?
- 3-сұрақ. Бұл эмоцияның пайда болу себебі неде?

Осы тапсырмаларды орындағаннан кейін талқылауға көшеді. Талқылау барысында білім алушылар кейіпкерлердің бойында бұл эмоцияның пайда болу себептерін анықтап, эмоцияның сөйлеу реакциясына әсер ететінін атап өтті.

**Екінші тапсырма** — белгілі бір эмоцияны көрсететін (<https://learningapps.org/watch?v=p1gcf92s524>) «Эмоция. Эмпатия» атты тақырыпта тапсырма ұсынылды. Білім алушы сілтемені басу арқылы тапсырмаға өтеді. Әр суретті эмоцияның атауымен байланыстыру ұсынылады. Эмоцияның түрлері: қорқыныш, реніш, қобалжу, қуану, шаршау, қиялдау, ұят, қорқыныш және т.б. бейнелері көрсетілген. Білім алушылар сурет пен эмоцияның атауын сәйкестендіріп, бұл эмоцияның не себепті болуы мүмкін екендігін болжайды.

**Үшінші тапсырма** — «Эмоционалды интеллект» атты тақырыпта тапсырма ұсынылды. Сілтемені (<https://learningapps.org/watch?v=p1gcf92s524>) баса отырып, тапсырманы орындауға көшеді. Әр түрлі эмоцияда берілген адамдардың суретін эмоцияның түрлерімен байланыстыра отырып, бұл эмоцияларды тудырған суреттерді түсініп, қабылдап, талқылайды.

**Төртінші тапсырма** — «Мақал-мәтелдердің мағынасын тап» атты тапсырманы ұсындық. Білім алушы мына сілтеме арқылы (<https://learningapps.org/watch?v=pjmyzc4yt24>) тапсырманы орындайды. Білім алушы мақал-мәтелдің жетіспейтін сөздерін қойып, толық қандай мағынада айтылып жатқанын түсіндіреді. Мәселен, «Ең мықты адам, ... жеңген адам!», «Ыстықтан ет күйеді, ... бет күйеді!», «Мал ..., жан ...!», «... — садақ, ақыл — таяқ!» және т.б. Мақал-мәтелдер ашу, қорқышын, ұят, қобалжу және т.б. эмоцияларды сипаттайды. Бұл бағыттағы тапсырмаларды эмоционалды интеллектіні дамытуда қолдануға болады. Білім алушылар тек сұрақтарға жауап бермей, эмоцияларға қатысты мәселелерді шешуді талап етеді.

Ендеше, эксперимент барысында қолданған тапсырмалардың үлгісін ұсынайық (3-кесте).

3 - кесте

**Қалыптастыру кезеңінде жүргізілген тапсырмалар**

<p>«Жануарлардың қыстауы»</p>	<p>«Эмоционалды интеллект»</p>	<p>«Мақал-мәтелдердің мағынасын тап»</p>

Бұл интегративті мультимедиялық технологиялар эмоционалды интеллектінің қабылдауына, түсінуіне және басқаруына қалай әсер ететінін анықтауға мүмкіндік беріп, ақыл-ой қабілеттерін дамытады.

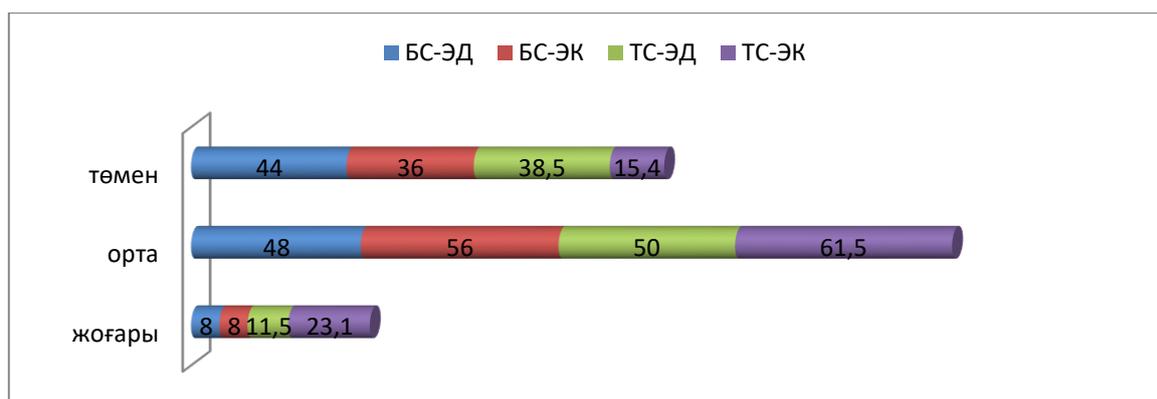
Қалыптастыру кезеңінде ұйымдастырылған жұмыстардың тиімділігін анықтау мақсатында бақылау кезеңінде диагностикалық әдістемені қайта жүргіздік. Бақылау кезеңіндегі эксперименттік сынып пен бақылау сыныбының салыстырмалы нәтижесі төмендегідей көрсеткіштерді көрсетті (4-кесте).

4 - кесте

**Бақылау кезеңіндегі екі сыныптың салыстырмалы көрсеткіштері**

Деңгейлері	Бақылау сыныбы n=25		Тәжірибелік сынып n=26	
	ЭД	ЭК	ЭД	ЭК
жоғары	2 (8 %)	2 (8 %)	3 (11,5 %)	6 (23,1 %)
орта	12 (48 %)	14 (56 %)	13 (50 %)	16 (61,5 %)
төмен	11 (44 %)	9 (36 %)	10 (38,5 %)	4 (15,4 %)

Кестедегі көрсетілген нәтижелердің салыстырмалы көрсеткіштерін диаграмма түрінде ұсынамыз (2-сурет).



2-сурет. Бақылау кезеңіндегі екі сыныптың салыстырмалы көрсеткіштері

Бақылау кезеңіндегі екі сыныптың салыстырмалы көрсеткіштердің нәтижесі: бақылау сыныбының жоғары деңгейі 2 (8 %) білім алушыны, орта деңгейі 14 (56 %) білім алушыны, төменгі деңгейі 9 (36 %) білім алушыны құрады; тәжірибелік сыныптың төменгі деңгейі 4 (15,4 %) білім алушыны, орта деңгейі 16 (61,5 %) білім алушыны, жоғары деңгейі 6 (23,1 %) оқушыны құрады. Бұл дегеніміз екі сыныптың арасындай айырмашылық байқалды. Тәжірибелік сыныпта жүргізілген тапсырмалардың тиімді түрде ұйымдастырылғандығын көрсетіп отыр.

#### Қорытынды

Қорытындылай келе, зерттеу барысында интерактивті мультимедиялық технологиялар бастауыш сынып оқушыларының эмоционалды интеллектісін дамытудың құралы ретінде қарастырдық. Сондай-ақ, «эмоционалды интеллект» пен «мультимедиялық технологиялар» ұғымының өзара байланысы мен бір-біріне әсерін байқадық. Цифрландыру жағдайында эмоционалды интеллектінің даму мәселесін зерттеген ғалымдардың еңбектеріне шолу жасалды. Талдау нәтижесінде, авторлардың пікірінше «эмоционалды интеллект — білім алушылар өздерінің және өзгенің эмоциясын түсініп, оны қабылдап, басқара алатын деңгейге жетуге бағытталған кешен» деп қарастырады. Олай болса, бастауыш сынып оқушыларының эмоционалды интеллектісі *Learningapps.org* мультимедиялық бағдарламасы арқылы жүзеге асырылды. Атап айтсақ: «Жануарлардың қыстауы», «Эмоция. Эмпатия», «Эмоционалды интеллект», «Мақал-мәтелдердің мағынасын тап» және т.б. тапсырмалар *learningapps.org* мультимедиялық бағдарламасы арқылы ұсынылды. Зерттеу нәтижелерін көріп отырғанымыздай, бұл тапсырмалардың тиімділігі дәлелденді деуге негіз бар. Жалпы алғанда, бастауыш сынып оқушыларының эмоционалды интеллектісін дамытуда интерактивті мультимедиялық технологияларды қолданудың нәтижесінде білім алушылардың эмоцияны қабылдап және түсініп, оны басқарудың және дамытудың қажеттілігі негізделді.

#### Әдебиеттер тізімі

- 1 «Білім туралы» Қазақстан Республикасының 2007 жылғы 27 шілдедегі № 319-III Заңы. — [Электрондық ресурс]. — Қолжетімділігі: [https://adilet.zan.kz/kaz/docs/Z070000319\\_](https://adilet.zan.kz/kaz/docs/Z070000319_).
- 2 «Қазақстан Республикасында білім беруді дамытудың 2022–2026 жылдарға арналған тұжырымдамасын бекіту туралы» Қазақстан Республикасы Үкіметінің 2022 жылғы 24 қарашадағы № 941 қаулысы. — [Электрондық ресурс]. — Қолжетімділігі: <https://adilet.zan.kz/kaz/docs/P2200000941>.
- 3 Mayer J.D. Target articles: “Emotional intelligence: Theory, findings, and Implications” / J.D. Mayer, P. Salovey, D.R. Caruso // *Psychological inquiry*. — 2004. — Vol. 15, No. 3. — P. 197–215. DOI: <https://doi.org/10.1016/j.techsoc.2024.102512>
- 4 Гоулман Д. Эмоциональный интеллект. Почему он может значить больше, чем IQ / Д. Гоулман. — М.: Манн, Иванов и Фербер, 2018. — 560 с.
- 5 Seyitoğlu F. Robots and emotional intelligence: A thematic analysis / F. Seyitoğlu, S. Ivanov // *Technology in Society*. — 2024. — P. 102512. DOI: <https://doi.org/10.1016/j.techsoc.2024.102512>
- 6 Audrin K. More than just emotional intelligence on the Internet: an introduction to “digital emotional intelligence” / K. Audrin, B. Audrin // *Frontiers in Psychology*. — 2023. — No.14. — P. 1154355. — DOI: <https://doi.org/10.3389/fpsyg.2023.1154355>

7 Zhou Z. The relationship between emotional intelligence, spiritual intelligence, and student achievement: a systematic review and meta-analysis / Z. Zhou, H. Tavan, F. Kavarizadeh, M. Sarokhani, K. Sayehmiri // BMC Medical Education. — 2024. — Vol. 24, No. 1. — P. 217. DOI: <https://doi.org/10.1186/s12909-024-05208-5>

8 Mayer J.D. Human abilities: Emotional intelligence / J.D. Mayer, R.D. Roberts, S.G. Barsade // Annu. Rev. Psychol. — 2008. — Vol. 59. — P. 507–536.

9 Sari H. The Influence of Intellectual Intelligence and Emotional Intelligence on Accounting Understanding among Accounting Students of the Institut Teknologi dan Bisnis Master Pekanbaru [Electronic resource] / H. Sari // Reflection: Education and Pedagogical Insights. — 2024. — Vol. 1, No. 4. — P. 158–183. — Access mode: <https://firstcierapublisher.com/index.php/reflection/article/view/61/87>

10 Айзман Н.И. Эмоциональный интеллект: как научиться понимать свои и чужие эмоции / Н.И. Айзман, А.Н. Умиев, Б.Д. Каирбекова, А.Т. Ташимова // Вестн. Инновац. Евраз. ун-та. — 2021. — № 4. — С. 9–18.

11 Якубова Ф.А. Как с помощью эмоционального интеллекта приобретается личность / Ф.А. Якубова, С. Юсупова // Бюлл. педагогов нового Узбекистана. — 2023. — Т. 1, № 5. — С. 153–157.

12 Van Rens S.M. et al. Trait emotional intelligence revisited: Development and validation of a short measure for personal intelligence / S.M. Van Rens // Personality and Individual Differences. — 2024. — No. 224. — P. 112641. — DOI: <https://doi.org/10.1016/j.paid.2024.112641>.

13 Pitts V.E. Communication in virtual teams: The role of emotional intelligence / V.E. Pitts, N.A. Wright, L.C. Harkabus // Journal of Organizational Psychology. — 2012. — Vol. 12, No. 3/4. — P. 21–34.

Г.Б. Жораева, Г.И. Уайсова, А.Н. Жорабекова

## **Интерактивные мультимедийные технологии как средство развития эмоционального интеллекта младших школьников**

В современной системе образования необходимо развивать обучающегося, способного управлять эмоциями, основанными на интеллектуальных процессах, регулировать свои и чужие эмоции, иметь возможность принимать эмоционально осознанные решения. Таким образом, тема, рассматриваемая авторами, является актуальной. В ходе исследования был проанализирован Закон РК «Об образовании», Концепция, направленная на развитие образования и науки, изучена взаимосвязь понятий «эмоциональный интеллект» и «мультимедийные технологии». Основная цель исследования — рассмотреть интерактивные мультимедийные технологии как средство развития эмоционального интеллекта младших школьников. В опытно-экспериментальную работу были отобраны учащиеся 2-го класса Школы-гимназии № 65 имени И. Алтынсарина; класс «В» — контрольный класс (25 учащихся); класс «Г» — экспериментальный класс (26 учащихся). Исследовательская работа осуществлялась на основе этапов констатирующего, формирующего и контрольного эксперимента. На констатирующем этапе с целью выявления эмоционального интеллекта младших школьников была применена диагностическая методика М.А. Нгуена «Что? Почему? Как?». Формирующий этап проводился с октября по декабрь 2023–2024 учебного года. На данном этапе формируется развитие эмоционального интеллекта младших школьников с помощью мультимедийной программы *Learningapps.org*. На основе указанной выше программы были предложены следующие задания: «Зимование птиц и животных», «Эмпатия. Эмоция», «Интеллектуальная эмоция», «Угадай смысл словосиц». На контрольном этапе была доказана эффективность предложенных заданий формирующего этапа. Такие интегративные мультимедийные технологии, как *Learningapps.org*, развивают умственные способности, позволяя определить, как эмоциональный интеллект влияет на восприятие, понимание и управление.

*Ключевые слова:* мультимедиа, технология, эмоция, интеллект, управление, восприятие, понимание.

G.B. Zhoraeva, G.I. Uaisova, A.N. Zhorabekova

## **Interactive multimedia technologies as a means of developing the emotional intelligence of primary school children**

In modern education system, development of students' capability to manage emotions through intellectual processes is essential. During this study, the authors analyzed normative documents, and explored relationship between concepts "emotional intelligence" and "multimedia technologies". The paper is aimed at exploring interactive multimedia technologies as a means of developing emotional intelligence among primary schoolchildren. The 2nd-grade students from I. Altynsarin gymnasium school No. 65 were selected for experimental work, among them grade "B" for control group (25 students), grade "G" for experimental group (26 students). The research was conducted through verifying, forming and control stages. At the verifying stage, to identify emotional intelligence of primary schoolchildren, "What? Why? How?" M.A. Nguyen's diagnostic

technique was applied. The forming experiment was conducted from October to December of the 2023–2024 academic year. At this stage, interactive development of emotional intelligence among primary schoolchildren is cultivated utilizing learningapps.org multimedia program. This program allows to implement assignments, such as “Birds of animals”, “Empathy. Emotion”, “Intellectual emotion”, “Guess the meaning of proverbs”. The control stage indicated that these assignments of the forming stage were effective and these interactive multimedia technologies such as learningapps.org foster students’ mental abilities, enabling to determine how emotional intelligence affects perception, understanding and management.

*Keywords:* multimedia, technology, emotion, intelligence, management, perception, understanding.

## References

- 1 (2007). Bilim turaly. Qazaqstan Respublikasynyn 2007 zhylgy 27 shildedegi No. 319-III Zany [On Education. The Law of the Republic of Kazakhstan dated 27 July, 2007 No. 319-III]. Retrieved from [https://adilet.zan.kz/kaz/docs/Z070000319\\_](https://adilet.zan.kz/kaz/docs/Z070000319_) [in Kazakh].
- 2 (2023). Qazaqstan Respublikasynda bilim berudi damytudyn 2022–2026 zhyldarga arnalgan tuzhyrymdamasy. Qazaqstan Respublikasy Ukimetinin 2023 zhylgy 28 nauryzdagy No. 248 qaulysy [On approval of the Concept of Education development of the Republic Kazakhstan for 2022–2026. Resolution of the Government of the Republic Kazakhstan dated November 24, 2023 No. 941]. Retrieved from <https://adilet.zan.kz/kaz/docs/P2200000941> [in Kazakh].
- 3 Mayer, J.D., Salovey, P., & Caruso, D.R. (2004). Target articles: “emotional intelligence: Theory, findings, and Implications”. *Psychological inquiry*, 15(3), 197–215. DOI: <https://doi.org/10.1016/j.techsoc.2024.102512>
- 4 Goulman, D. (2018). *Emotsionalnyi intellekt. Pochemu on mozhet znachit bolshe, chem IQ [Emotional intelligence. Why can it mean more than IQ]*. Moscow: Mann, Ivanov i Ferber [in Russian].
- 5 Seyitoğlu, F., & Ivanov, S. (2024). Robots and emotional intelligence: A thematic analysis. *Technology in Society*, 102512. DOI: <https://doi.org/10.1016/j.techsoc.2024.102512>
- 6 Audrin, K., & Audrin, B. (2023). More than just emotional intelligence on the Internet: introducing “digital emotional intelligence”. *Frontiers of Psychology*, 14, 1154355. DOI: <https://doi.org/10.3389/fpsyg.2023.1154355>
- 7 Zhou, Z., Tavan, H., Kavarizadeh, F., Sarokhani, M., & Sayehmiri, K. (2024). The relationship between emotional intelligence, spiritual intelligence, and student achievement: a systematic review and meta-analysis. *BMC Medical Education*, 24(1), 217. DOI: <https://doi.org/10.1186/s12909-024-05208-5>
- 8 Mayer, J.D., Roberts, R.D., & Barsade, S.G. (2008). Human abilities: Emotional intelligence. *Annu. Rev. Psychol*, 59, 507–536.
- 9 Sari, H. (2024). The Influence of Intellectual Intelligence and Emotional Intelligence on Accounting Understanding among Accounting Students of the Institut Teknologi dan Bisnis Master Pekanbaru. *Reflection: Education and Pedagogical Insights*, 1(4), 158–183. Retrieved from <https://firstcierapublisher.com/index.php/reflection/article/view/61/87>
- 10 Aizman, N.I., Umiev, A.N., Kairbekova, B.D., & Tashimova, A.T. (2021). Emotsionalnyi intellekt: kak nauchitsia ponimat svoi i chuzhie emotsii [Emotional intelligence: how to learn to understand your own and others' emotions]. *Vestnik Innovatsionnogo Evraziskogo universiteta — Bulletin of the Innovative Eurasian University*, 1(4), 9–18 [in Russian].
- 11 Yakubova, F.A., & Yusupova, S. (2023). Kak s pomoshchiu emotsionalnogo intellekta priobretaetsia lichnost [How is personality acquired with the help of emotional intelligence]. *Biulleten pedagogov novogo Uzbekistana — Bulletin of teachers of new Uzbekistan*, 1(5), 153–157 [in Russian].
- 12 Van Rens, S.M., Henning, C.T., Crane, A.G., & Parker, J.D. (2024). Trait emotional intelligence revisited: Development and validation of a short measure for personal intelligence. *Personality and Individual Differences*, 224, 112641. DOI: <https://doi.org/10.1016/j.paid.2024.112641>
- 13 Pitts, V.E., Wright, N.A., & Harkabus, L.C. (2012). Communication in virtual teams: The role of emotional intelligence. *Journal of Organizational Psychology*, 12(3/4), 21–34.

## Information about the authors

**Zhoraeva, G.B.** — Doctoral student, Abai Kazakh National Pedagogical University, Almaty, Kazakhstan; e-mail: [gaukhar.zhorayeva@mail.ru](mailto:gaukhar.zhorayeva@mail.ru), ORCID ID: <https://orcid.org/009-0005-6073-2033-802X>;

**Uaisova, G.I.** — Candidate of pedagogical sciences, Professor, Abai Kazakh National Pedagogical University, Almaty, Kazakhstan; e-mail: [uaisova54@mail.ru](mailto:uaisova54@mail.ru), ORCID ID: <https://orcid.org/0000-0001-9557-8988>;

**Zhorabekova, A.N.** — PhD, Associate professor, M. Auezov South Kazakhstan University, Shymkent, Kazakhstan; e-mail: [ainur.zhorabekova@aeuzov.edu.kz](mailto:ainur.zhorabekova@aeuzov.edu.kz), ORCID ID: <https://orcid.org/0000-0003-2697-8077>.

А.Е. Жакишева<sup>1\*</sup>, Б.Х. Галиева<sup>2</sup>

<sup>1</sup>Торайгыров Университет, Павлодар, Казахстан;

<sup>2</sup>Евразийский национальный университет имени Л.Н. Гумилева, Астана, Казахстан

(\*Корреспондирующий автор. E-mail: anarazhakisheva@mail.ru)

ORCID ID:0000-0001-9353-7859

## Взаимообусловленность конкурентоспособности современного университета и его кадрового потенциала

В статье рассмотрена проблема детерминированности двух феноменов: конкурентоспособности современного университета и кадрового потенциала профессорско-преподавательского состава и сотрудников вуза. На основе анализа имеющихся в научных работах дефиниций авторы определяют сущность ключевых понятий «конкурентоспособность вуза» и «кадровый потенциал», связанных с предметом исследования. На примере Торайгыров Университета проведен анализ отдельных конкурентных преимуществ, отражающих развитие современных казахстанских вузов. Проанализированы плюсы и минусы двух разработанных в Торайгыров Университете документов — Положения о кадровом резерве и Положения о системе ключевых показателей эффективности деятельности (КПИ). В качестве одного из конкурентных преимуществ указанного университета изучена предпринимательская направленность его образовательной деятельности. Сделан однозначный вывод о взаимной зависимости кадрового потенциала и конкурентоспособности высшего учебного заведения.

*Ключевые слова:* конкурентоспособность современного университета, кадровый потенциал, конкурентное преимущество, кадровый резерв.

### Введение

К современным высшим учебным заведениям предъявляются все более высокие требования. Университеты, успешно реализующие образовательную и исследовательскую функцию, переходят на новый уровень: наравне с образовательной и исследовательской функциями, они осуществляют функцию коммерциализации технологий, развивают предпринимательскую культуру, создают технологические стартапы, вступают в диалог с представителями бизнес-структур. Лучшие университеты мира позиционируют себя как «Университеты 4.0» — лидеры развития науки и высоких технологий. Как в таких условиях казахстанским вузам быть конкурентоспособными?

Прежде всего, следует выяснить, как определяется конкурентоспособность университета в современных исследованиях по вопросам организации высшего профессионального образования.

Согласно точке зрения Р.А. Фатхутдинова, «конкурентоспособность вуза — это его способность: 1) готовить специалистов, выдерживающих конкурентную борьбу на конкретном внешнем или внутреннем рынке труда; 2) разрабатывать конкурентоспособные новшества в своей области; 3) вести эффективную воспроизводственную политику во всех сферах своей деятельности» [1; 31].

По мнению Т.К. Екшикеева, конкурентоспособность высшего учебного заведения следует понимать как сложное образование, ключевой составляющей которого считается понятие компетенций, являющиеся основой формирования конкурентных преимуществ [2]. В свою очередь конкурентные преимущества вуза, по мнению ученого, обеспечиваются уровнем квалификации персонала — профессорско-преподавательского состава и других сотрудников. Профессорско-преподавательский состав ответственен за удовлетворение потребности общества в качественных образовательных услугах, а административный и вспомогательный персонал — за развитие управленческой и организационной инфраструктуры. Преимущество вуза перед конкурентами определяется именно этими двумя компонентами. С этой точкой зрения нельзя не согласиться.

Как обстоят дела с конкурентными преимуществами казахстанских вузов?

Согласно данным, приведённым в Национальном докладе о состоянии и развитии системы образования в Республике Казахстан (за 30 лет независимости и 2021 год), совместно подготовленном Министерством просвещения РК, Министерством науки и высшего образования РК, АО «Ин-

формационно-аналитический центр» и изданном в 2022 году, отмечается, что в 2021 году в рейтинге мировой конкурентоспособности образование Казахстана показало улучшение позиций на 7 пунктов по сравнению с 2020 годом: среди 64 стран наша страна заняла 35-е место. Хотя по трем субфакторам («Талант», «Образование», «Научная концентрация») наблюдается ухудшение позиций», показатели «Достижения в высшем образовании», «Количество женщин со степенью» и «Количество женщин-исследователей» остаются прогрессивными [3; 7]. Однако кадровый вопрос остаётся открытым, так как повсеместно наблюдаются проблемы со старением профессорско-преподавательского состава, недостаточным его обновлением, снижением уровня качественного состава педагогических работников вузов и др. Исследования демографических показателей профессорско-преподавательского состава высших учебных заведений свидетельствуют о неблагоприятных тенденциях: старении кадров, низком удельном весе среди ППС молодых лиц в возрасте до 30 лет. Так, в 2021 году число молодых преподавателей казахстанских вузов до 30 лет составило 4089 человек, а количество преподавателей со степенью доктора PhD или доктора по профилю среди них — всего 188 человек. Общее число ППС вузов составляло при этом 36378 человек. Основная доля ППС с учеными званиями профессора, доцента и ассоциированного профессора — 46,4 % — имеет пенсионный возраст, а еще 46,3 % — возраст старше 40 лет [3; 65].

В последние годы в казахстанских вузах стали разрабатываться программы развития кадрового потенциала, которые, как правило, нацелены на инновационный путь развития учебного заведения, предполагающий формирование активной позиции субъектов образования. Вместе с тем, как требует законодательство и диктуют потребности самой системы высшего профессионального образования, кадровая политика вузов ориентируется на сохранение численности и качества профессорско-преподавательского состава. Акцент в работе с персоналом все чаще фокусируется на уникальности кадровых ресурсов и развитии их компетенций. Организуются HR-службы.

В рамках данной статьи мы проанализируем проблему взаимозависимости и взаимообусловленности феноменов конкурентоспособности современного вуза и кадрового потенциала его профессорско-преподавательского состава.

#### *Материалы и методы*

Методологической базой для исследования в рамках настоящей статьи послужили, в первую очередь, государственные документы, определяющие основания реформ в области системы образования в Казахстане. Прежде всего стоит отметить Национальный проект «Качественное образование “Образованная нация”», утвержденный Постановлением Правительства Республики Казахстан 12 октября 2021 года.

В качестве исследовательских средств применялись, прежде всего, базовые методы научных исследований (анализ, синтез, сравнение, сопоставление, систематизация, обобщение). Перечисленные методы использовались при изучении и оценке внутренних документов стратегического и нормативного характера Торайгыров Университета, имеющих существенное отношение к теме настоящего исследования (Положения о системе ключевых показателей эффективности деятельности (КПИ), Положения о кадровом резерве).

Для решения задач выявления конкурентных преимуществ кадрового потенциала современных вузов и сопоставления их с конкурентоспособностью университета как ключевого элемента системы высшего образования в целом были изучены отдельные частные методы и методики научного познания общественных процессов. Был проанализирован комплексный диагностический опросник, разработанный в Торайгыров Университете, позволяющий оценить количественную и качественную выраженность степени управленческих компетенций руководящих кадров. Данная диагностическая методика содержит 6 шкал, определяющих основные параметры управленческих компетенций: работа в команде; лидерские качества; комплексное решение проблем и навыки критического мышления; навыки управления; эмоциональный интеллект; навыки ведения переговоров. Инструментарий дает возможность количественно и качественно оценить комплексное многоуровневое решение проблем; критическое мышление, креативность персонала; навыки сотрудничества с окружающими и др. [4].

В учебнике «Стратегический менеджмент» Р.А. Фархутдиновым описана методика оценки конкурентоспособности персонала, которая представляется нам весьма полезной для определения содержания кадрового потенциала. Ученый считает, что для оценки конкурентоспособности персонала необходимо учитывать его внешние и внутренние конкурентные преимущества. При этом внешние

конкурентные преимущества специалиста прямо пропорционально зависят от уровня конкурентоспособности организации-работодателя: чем выше этот уровень, тем выше внешняя конкурентоспособность работника. Что касается внутренних конкурентных преимуществ, то к ним относятся личные наследственные или приобретенные в процессе деятельности качества и компетенции специалиста [5; 168].

### *Результаты и их обсуждение*

Проблема формирования и развития кадрового потенциала является серьезной научно-прикладной проблемой, требующей внимания ученых и менеджеров системы образования. Человек — это самый бесценный ресурс, заключающий в себе большой и разнообразный потенциал. Именно человеческим потенциалом на современном рынке труда и высшего профессионального образования определяются конкурентные преимущества вуза. Системообразующей деятельностью вуза является педагогическая деятельность преподавателя, потенциал которого определяется, прежде всего, способностью к организации гармоничного личностно-ориентированного взаимодействия в многообразной системе отношений в педагогическом процессе [6; 93].

Так, определим сущность феномена «кадровый потенциал». Существует много разных трактовок этого понятия. Множественность трактовок понятия связана с широтой сфер его использования.

С.В. Андреев считает, что кадровый потенциал следует понимать как систему способностей и возможностей работников, способствующую эффективному осуществлению ими своих профессиональных функций и достижению результатов профессиональной деятельности, причем последнее должно непременно соотноситься с перспективными и тактическими целями организации, в которой данный персонал работает [7].

Действительно, кадровый потенциал организации образования бывает представлен уровнем профессиональной подготовки сотрудников, их квалификационными, трудовыми, личностно-психологическими, продуктивно-творческими характеристиками, которые определяют их потенциальные возможности [8].

Согласно трактовке Ю.А. Нижника, кадровый потенциал — это «совокупная характеристика возможностей персонала организации, включающая численность, физические возможности работников, их знания, профессионально-квалификационные навыки, отношение к труду и др., которые могут быть использованы для достижения целей предприятия» [9; 8]. Нам эта точка зрения представляется интересной в первую очередь потому, что автор включает в характеристики кадрового потенциала не только академические и трудовые способности работника, но и движущие им мотивы и ценности.

Как показывает анализ приведенных определений кадрового потенциала, в каждом из них отчетливо проявляется детерминированность конкурентоспособности организации, её эффективности, степени достижения ею поставленных целей, с одной стороны, и потенциалом кадров — физическим, психологическим, трудовым, научным, творческим и пр., с другой стороны.

Амбициозные задачи, стоящие перед современной высшей школой Казахстана, определяют высокие требования к формированию кадрового потенциала университетов: создание механизмов привлечения и подготовки лучших преподавателей и сотрудников, успешная интеграция ППС казахстанских вузов в международное академическое сообщество.

Современные вузы Казахстана определяют свою миссию в образовательном пространстве страны, региона. В соответствии с миссией разрабатывается концепция ее воплощения в жизнь. В концепции, наряду с другими компонентами деятельности, каждое учебное заведение выстраивает свою кадровую политику, нацеленную на обеспечение вуза необходимым количеством качественного состава работников, прежде всего высококвалифицированными научно-педагогическими кадрами, потенциал которых отвечает всем современным требованиям.

Сама работа по формированию и реализации кадровой политики представляет собой сложную, многоаспектную деятельность:

- определение стратегических приоритетов развития кадрового потенциала вуза в соответствии с миссией университета;
- выработка ключевых принципов и положений кадровой политики;
- выявление и анализ проблемных зон в работе по управлению персоналом, оценка состояния кадрового потенциала;
- прогнозирование потребности в кадрах, формирование штата работников;

- создание кадрового резерва;
- разработка программ развития кадрового потенциала;
- формирование условий для непрерывного образования и повышения квалификации работников.

Кадровая политика вузов ориентируется на поиск наиболее эффективных путей развития потенциала сотрудников. Это и предоставление каждому работнику материального вознаграждения и иных условий, способствующих успешной профессиональной работе, и использование нематериальных стимулов профессионального развития сотрудников. В вузах широко внедряются системы гибкой оплаты труда, которая учитывает индивидуальный вклад работника в общую эффективность профессионального образования, осуществляемого вузом. Важной составляющей успешности профессорско-преподавательского состава вуза становится его участие в различного рода научных проектах и программах: международных, совместных, грантовых, программно-целевых, хоздоговорных и др.

Для решения задачи привлечения и удержания молодых сотрудников, еще не накопивших достаточный научный (или управленческий) потенциал, создаются программы кадрового резерва, нацеленные на поддержку молодых преподавателей и менеджеров высшего образования.

В Торайгыров Университете разработано и успешно реализуется Положение о кадровом резерве, согласно которому кадровым резервом называется группа молодых сотрудников университета, специально отобранных для дальнейшего участия в программах профессиональной переподготовки или повышения квалификации, конечной целью которых является выдвижение этих сотрудников на административно-управленческие и преподавательские должности с высокой квалификацией. Создание кадрового потенциала призвано решить следующие важные задачи:

- академическое профессиональное развитие сотрудников;
- обеспечение карьерного роста сотрудников;
- назначение талантливых и прошедших специальную подготовку работников на вакантные административно-управленческие должности;
- оказание содействия в планировании молодыми преподавателями академической карьеры;
- развитие корпоративной культуры в университете.

Проведенный нами анализ содержания Положения о кадровом резерве, а также его внешняя экспертиза подтвердили жизнеспособность данного документа. В целом прослеживается административная логика построения структуры документа, удобная для применения и ориентированная на комфортность его использования потенциальными участниками резерва. Так, с позиции участника кадрового резерва будут востребованы формы документов для участия, способы и возможности апелляции результатов рассмотрения заявок и мероприятия по проведению административных процедур отбора и подготовки решений. Также членов резерва могут интересовать обязательства, накладываемые на них в ходе участия в работе, персональные выгоды, конкретные сроки и практически ощутимые перспективы, например, такие как перечень, сроки, объемы курсов и прочих образовательных мероприятий, возможность обучаться и консультироваться у авторитетных партнёров — юридических лиц, имеющих узнаваемый бренд и высокую востребованность (Академия государственного управления при Президенте РК, союзы и/или ассоциации тренеров, коучей, бизнес-школы, другие ведущие отечественные и зарубежные вузы, а также отраслевые лидеры из реального сектора экономики, с которыми у университета заключены меморандумы и договоры о сотрудничестве).

Не приходится сомневаться в том, что, будучи ядром интеллектуальных ресурсов, кадровый научно-педагогический потенциал системы образования, напрямую влияет ее конкурентоспособность.

Что такое конкурентоспособность? В работах исследователей данная категория определяется по-разному:

- как способность объекта (организации) или субъекта (личности) превзойти конкурентов в одинаковых условиях [10];
- как способность субъекта выдерживать конкуренцию в ряду себе подобных [11].

Обеспечение и оценка конкурентоспособности вуза — весьма актуальная научно-прикладная проблема, разработка которой привела к определению специальных показателей, которые бы характеризовали качество деятельности учебного заведения и входили в систему ключевых показателей ее эффективности, показателей КРІ. Термин КРІ («key performance indicators») в

переводе с английского означает «ключевые показатели результатов деятельности» [12]. В современном мире каждый ориентированный на развитие университет работает над созданием аутентичной системы КРІ.

В Торайгыров Университете в течение уже значительного времени наблюдается устойчивый тренд — обучение студентов и магистрантов (независимо от того, по какой образовательной программе они учатся) предпринимательским навыкам и через предпринимательство. С этой целью в университете было разработано соответствующее учебно-методическое обеспечение: элективные курсы «Основы предпринимательской деятельности», «Основы предпринимательского права», «Социология, брендинг»; создана инфраструктура инновационной экосистемы университета, состоящая из филиала стартапа «Болашак», бизнес-инкубатора и акселератора; из числа ученых, бизнесменов, студентов, имеющих успешные стартапы, сформирован пул бизнес-консультантов и экспертов; в формате онлайн организованы курсы «От идеи до действующего бизнеса». Благодаря этой целенаправленной работе появилась возможность запустить более 50 студенческих стартапов. Но самым главным результатом смело можно назвать изменение ментальных установок студентов, испытавших на себе новую программу обучения и поверивших в то, что они сами могут создавать рабочие места.

Павлодарская область является промышленным регионом с давними традициями, и вовлеченность университета, выросшего из индустриально-ориентированного учебного заведения, в инновационную деятельность, безусловно, только повышает его конкурентоспособность на современном казахстанском рынке профессиональных образовательных услуг. Тем самым на основе обучения специалистов с помощью самых современных технологий развивается интеллектуальный потенциал студентов, а наиболее способные из них вовлекаются в инновационную научно-практическую деятельность [13]. В исследованиях доказывается, что использование в учебном процессе современных технологий (дистанционного обучения, цифровых приложений, мобильного обучения и др.) находится в прямой положительной корреляции с повышением интереса обучающихся к образованию, мотивации к самообразованию и развитием профессиональных компетенций обучающихся [14].

Предпринимательская направленность образования обеспечивает университету хорошую репутацию и имидж, а в результате — его конкурентоспособность, наряду с его другими конкурентными преимуществами.

### *Заключение*

Итак, взвешенная кадровая политика, тщательно продуманная стратегия развития кадрового потенциала персонала университета стимулируют возможности преподавателей и сотрудников вуза для творческого и личностного развития. Безусловно, должны разрабатываться специальные механизмы и инструменты, направленные на выполнение миссии и достижение целей, определенных стратегией развития университета, и на удовлетворение индивидуальных потребностей и интересов сотрудников. Следует понимать, что развитие кадрового потенциала предполагает как материальные, так и нематериальные вложения в ППС и сотрудников. Ясно, что, повышая конкурентоспособность отдельного работника, университет повышает собственную конкурентоспособность.

Таким образом, кадровый потенциал профессорско-преподавательского состава и сотрудников вузов, выступая центром интеллектуальных и организационных ресурсов, обеспечивает конкурентоспособность современного вуза и, в конечном счете, определяет рейтинг государства в мировой системе образования.

### *Список литературы*

- 1 Фатхутдинов Р. А. Управление конкурентоспособностью вуза / Р.А. Фатхутдинов // Высшее образование. — 2006. — № 9. — С. 31.
- 2 Екшикеев Т. К. Конкурентоспособность и конкурентные преимущества вуза [Электронный ресурс] / Т.К. Екшикеев // Проблемы современной экономики. — 2009. — № 4. — Режим доступа: <https://cyberleninka.ru/article/n/konkurentosposobnost-i-konkurentnye-preimuschestva-vuza>.
- 3 Национальный доклад о состоянии и развитии системы образования Республики Казахстан (за 30 лет независимости и 2021 год). — Астана: Министерство просвещения РК; Министерство науки и высшего образования РК; АО «Информационно-аналитический центр», 2022. — 177 с.
- 4 Нургалиева М.Е. Диагностика управленческих компетенций руководящих кадров / М.Е. Нургалиева, А.С. Попандопуло, Н.А. Кударова, А.Ю. Хаймулдина, Э.С. Ганиева. — Павлодар, 2020. — 35 с.

- 5 Фатхутдинов Р.А. Стратегический менеджмент: учеб. / Р.А. Фатхутдинов. — 7-е изд., испр. и доп. — М.: Дело, 2005. — 448 с.
- 6 Aubakirova R.Zh. Consideration of the basic competencies of a preschool teacher in curriculum modernization / R.Zh. Aubakirova, G.A. Kabzhanova, O.G. Belenko, N.Yu. Pigovayeva, A.A. Kostyunina // International Journal of Cognitive Research in Science, Engineering and Education (IJCRSEE). — 2021. — 9(1). — 91–103. <http://dx.doi.org/10.23947/2334-8496-2021-9-1-91-103>.
- 7 Андреев С.В. Кадровый потенциал и проблемы занятости в условиях перехода России к рыночным отношениям: учеб. пос. / С.В. Андреев. — М.: Изд-во Ин-та социологии, 1997. — 360 с.
- 8 Бабченко О.Я. Управление человеческими ресурсами в сфере образования с учетом разнообразия коллектива / О.Я. Бабченко // Педагогическое мастерство: материалы V Междунар. науч. конф. — М., 2014. — С. 54–62.
- 9 Нижник Ю.А. Формирование стратегии развития кадрового потенциала: на примере машиностроительных предприятий Алтайского края: автореф. дис. ... канд. экон. наук. Спец. 08.00.05 — «Экономика и управление народным хозяйством по областям исследований: рекреация и туризм, менеджмент» / Ю.А. Нижник. — Новосибирск: Сиб. науч.-исслед. ин-т экон. сел. хоз-ва СО РАСХН, 2003. — 24 с.
- 10 Рубин Ю.Б. Дискуссионные вопросы современной теории конкуренции / Ю.Б. Рубин // Современная конкуренция. — 2010. — № 3. — С. 38–67.
- 11 Коваленко А.И. Теоретические и методологические аспекты использования концепции «конкурентоспособности» в научных и исследованиях / А.И. Коваленко // Современная конкуренция. — 2013. — № 6 (42). — С. 65–79.
- 12 Панов М.М. Оценка деятельности и система управления компанией на основе KPI / М.М. Панов. — М.: Инфра-М, 2013. — 253 с.
- 13 Омарова Г.Т. Предпосылки и тенденции развития предпринимательских университетов в Республике Казахстан [Электронный ресурс] / Г.Т. Омарова // Вестник ВУиТ. — 2019. — Т. 2, № 3. — Режим доступа: <https://cyberleninka.ru/article/n/predposylki-i-tendentsii-razvitiya-predprinimatelskih-universitetov-v-respublike-kazahstan>
- 14 Uzunboylu H. Determining the opinions of university students on the education they receive with technology during the pandemic process / H. Uzunboylu, A.I. Prokopyev, S.G. Kashina, E.V. Makarova, N.V. Chizh, R.G. Sakhieva // International Journal of Engineering Pedagogy (iJEP). — 2022. — Vol. 2, No 2. — P. 48–61. <https://doi.org/10.3991/ijep.v12i2.29329>.

А.Е. Жакишева, Б.Х. Галиева

### Заманауи университеттің бәсекеге қабілеттілігі мен оның кадрлық әлеуетінің өзара тәуелділігі

Мақалада екі құбылысты, яғни қазіргі университеттің бәсекеге қабілеттілігі және профессор-оқытушылар құрамы мен университет қызметкерлерінің кадрлық әлеуетін анықтау мәселесі қарастырылған. Ғылыми еңбектердегі анықтамаларды талдау негізінде авторлар зерттеу тақырыбына байланысты «университеттің бәсекеге қабілеттілігі» және «кадрлық әлеует» сияқты негізгі ұғымдардың мәнін анықтайды. Торайғыров университеті мысалында қазіргі қазақстандық жоғары оқу орындарының дамуын көрсететін жекелеген бәсекелестік артықшылықтарға талдау жүргізілген. Сонымен қатар осы университетте әзірленген екі құжаттың, атап айтқанда «Кадрлық резерв туралы ереже» мен «Қызмет тиімділігінің негізгі көрсеткіштері жүйесі (KPI) туралы» ереженің оң және теріс жақтары талданған. Торайғыров университетінің бәсекелестік артықшылықтарының бірі ретінде оның білім беру қызметінің кәсіпкерлікке бағытталуы қарастырылған. Жоғары оқу орнының кадрлық әлеуеті мен бәсекеге қабілеттілігінің өзара тәуелділігі туралы біржақты қорытынды жасалған.

*Кілт сөздер:* қазіргі университеттің бәсекеге қабілеттілігі, кадрлық әлеует, бәсекелестік артықшылық, кадрлық резерв.

A.E. Zhakisheva, B.Kh. Galiyeva

### The interdependence of the competitiveness of a modern university and its human resources potential

In the article the problem of determinism of two phenomena was considered: the competitiveness of a modern university and the personnel potential of the faculty and staff of the university. Based on the analysis of the definitions available in scientific works, the author determines the essence of the key concepts related to the subject of the study: “competitiveness of the university” and “personnel potential”. The analysis of individual competitive advantages reflecting the development of modern Kazakhstani universities is carried out on the example of Toraighyrov University. The pros and cons of two documents developed at Toraighyrov University — the Regulations on the Personnel Reserve and the Regulations on the system of Key Performance Indicators (KPIs) were analyzed. The entrepreneurial orientation of its educational activities was considered as one

of the competitive advantages of the Toraigyrov University. An unambiguous conclusion was made about the mutual dependence of the personnel potential and competitiveness of the university.

*Keywords:* competitiveness of a modern university, personnel potential, competitive advantage, personnel reserve.

## References

- 1 Fatkhutdinov, R.A. (2006). Upravlenie konkurentosposobnostiu vuza [University competitiveness management]. *Vysshiee obrazovanie — Higher education*, 9, 31 [in Russian].
- 2 Ekshikeev, T.K. (2009). Konkurentosposobnost i konkurentnye preimushchestva vuza [Competitiveness and competitive advantages of the university]. *Problemy sovremennoi ekonomiki — Problems of modern economics*, 4. Retrieved from <https://cyberleninka.ru/article/n/konkurentosposobnost-i-konkurentnye-preimushchestva-vuza> [in Russian].
- 3 (2022). Natsionalnyi doklad o sostoianii i razvitiu sistemy obrazovaniia Respubliki Kazakhstan (za 30 let nezavisimosti i 2021 god) [National report on the state and development of the education system of the Republic of Kazakhstan (for 30 years of independence and 2021)]. Astana: Ministerstvo prosveshcheniia RK; Ministerstvo nauki i vysshego obrazovaniia RK; AO «Informatsionno-analiticheskii tsentr» [in Russian].
- 4 Nurgalieva, M.E., Popandopulo, A.S., Kudaraova, N.A., Xajmul'dina, A.Yu., & Ganieva, E.S. (2020). Diagnostika upravlencheskikh kompetentsii rukovodiashchikh kadrov [Diagnostics of management competencies of management personnel]. Pavlodar [in Russian].
- 5 Fathutdinov, R.A. (2005). Strategicheskii menedzhment [Strategic management]. Moscow: Delo [in Russian].
- 6 Aubakirova, R.Zh., Kabzhanova, G.A., Belenko, O.G., Pigovayeva, N.Yu., & Kostyunina, A.A. (2021). Consideration of the basic competencies of a preschool teacher in curriculum modernization. *International Journal of Cognitive Research in Science, Engineering and Education (IJCRSEE)*, 9(1), 91–103. <http://dx.doi.org/10.23947/2334-8496-2021-9-1-91-103>.
- 7 Andreev, S.V. (1997). Kadrovyyi potentsial i problemy zaniatosti v usloviakh perekhoda Rossii k rynochnym otnosheniiam [Personnel potential and employment problems in the context of Russia's transition to market relations]. Moscow: Izdatel'stvo Instituta sotsiologii [in Russian].
- 8 Babchenko, O.Ya. (2014). Upravlenie chelovecheskimi resursami v sfere obrazovaniia s uchetom raznoobraziia kollektiva [Human resource management in education taking into account workforce diversity]. *Pedagogicheskoe masterstvo: materialy V Mezhdunarodnoi nauchnoi konferentsii — Pedagogical skills: materials of the V International Scientific Conference*. Moscow, 54–62 [in Russian].
- 9 Nizhnik, Yu.A. (2003). Formirovanie strategii razvitiia kadrovogo potentsiala: na primere mashinostroitelnykh predpriatii Altaiskogo kraia [Formation of a strategy for the development of human resources: using the example of machine-building enterprises in the Altai Territory]. *Extended abstract of candidate's thesis*. Novosibirsk [in Russian].
- 10 Rubin, Yu.B. (2010). Diskussionnye voprosy sovremennoi teorii konkurentsii [Controversial issues of modern competition theory]. *Sovremennaiia konkurentsia — Modern competition*, 3, 38–67 [in Russian].
- 11 Kovalenko, A.I. Teoreticheskie i metodologicheskie aspekty ispolzovaniia kontseptsii «konkurentosposobnosti» v nauchnykh issledovaniakh [Theoretical and methodological aspects of using the concept of “competitiveness” in scientific research]. *Sovremennaiia konkurentsia — Modern competition*, 6 (42), 65–79 [in Russian].
- 12 Panov, M.M. (2013). Otsenka deiatel'nosti i sistema upravleniia kompaniei na osnove KPI [Performance assessment and company management system based on KPI]. Moscow: Infra-M [in Russian].
- 13 Omarova, G.T. (2019). Predposylki i tendentsii razvitiia predprinimatelskikh universitetov v Respublike Kazakhstan [Background and Development Trends of Entrepreneurial universities in the Republic of Kazakhstan]. *Vestnik Volzhskogo universiteta imeni V.N. Tatishcheva — Bulletin of the V.N. Tatishchev Volga State University*, 2(3). Retrieved from <https://cyberleninka.ru/article/n/predposylki-i-tendentsii-razvitiya-predprinimatelskikh-universitetov-v-respublike-kazakhstan> [in Russian].
- 14 Uzunboylu, H., Prokopyev, A.I., Kashina, S.G., Makarova, E.V., Chizh, N.V., & Sakhieva, R.G. (2022). Determining the opinions of university students on the education they receive with technology during the pandemic process. *International Journal of Engineering Pedagogy (IJEP)*, 2(2), 48–61. <https://doi.org/10.3991/ijep.v12i2.29329>.

## Information about the authors

**Zhakisheva, A.E.** (*contact person*) — Doctorant of the Department of Personal development and Education, Toraigyrov University, Pavlodar, Kazakhstan; e-mail: anarzhakisheva@mail.ru;

**Galiyeva, B.Kh.** — Candidate of pedagogical sciences, Associate professor of the Department of Theoretical and Applied Linguistics, L.N. Gumilyov Eurasian National University, Astana, Kazakhstan; e-mail: galieva.bh@yandex.kz.

А.С. Салимова<sup>1</sup>, О.Н. Бабенко<sup>2\*</sup>, Н.М. Сафронова<sup>3</sup>, Г.Т. Кыздарбекова<sup>4</sup>

*Кокиетауский университет имени Ш. Уалиханова, Кокиетау, Казахстан*  
(\*Корреспондирующий автор. E-mail: Babenko\_ON@mail.ru)

<sup>1</sup> ORCID ID: 0009-0005-3433-9912

<sup>2</sup> ORCID ID: 0000-0003-4114-1953; Scopus Author ID: 57223049968; Researcher ID: N-6959-2016

<sup>3</sup> ORCID ID: 0000-0001-5176-4404

<sup>4</sup> ORCID ID: 0000-0001-9982-9027; Scopus Author ID: 57216488885

## Применение современных технологий на лабораторных занятиях по зоологии

В статье представлены результаты применения методов пластического моделирования и мини-проектов на лабораторных занятиях по дисциплине «Зоология» среди студентов 2-го курса, обучающихся по образовательной программе 6В05101 — «Биология». Авторами приведены разработанные критерии для оценивания лабораторных занятий студентов по хрящевым рыбам (с применением метода пластического моделирования) и по костистым рыбам (с использованием метода мини-проектов). На лабораторных занятиях с использованием пластического моделирования, студенты, работавшие индивидуально, создавали модели внешнего и внутреннего строения хрящевых рыб. Метод пластического моделирования стал эффективным для 83,3 % студентов, показавших прогресс в усвоении знаний. У остальных 16,7 % студентов уровень усвоения материала оставался без изменений. На лабораторных занятиях с применением метода мини-проектов студенты, работавшие в парах, определяли возраст и анализировали внешнее и внутреннее строение костистых рыб. Данный метод продемонстрировал эффективность для 66,6 % студентов, с прогрессом в усвоении знаний у 33,3 % студентов и с сохранением уровня знаний у других 33,3 % студентов. Оставшиеся студенты показали слабые теоретические и практические навыки, что может быть объяснено их недостаточной теоретической подготовкой, неорганизованностью и слабой моторикой рук. Результаты показали, что оба метода — пластическое моделирование и мини-проекты — оказались эффективными, но некоторые студенты могут нуждаться в дополнительной поддержке с учётом их индивидуальных особенностей.

*Ключевые слова:* зоология, креативное мышление, лабораторные работы, метод мини-проектов, метод пластического моделирования, познавательный интерес, современные технологии, уровень усвоения знаний.

### Введение

Современная политика Казахстана в образовании ориентирована на внедрение новых подходов, технологий и методик в учебный процесс для повышения его эффективности и соответствия современным требованиям [1]. В связи с этим возникает необходимость внедрения актуальных образовательных технологий в систему высшего образования с целью развития креативности и самостоятельности студентов. Это, в свою очередь, будет способствовать их лёгкой и успешной адаптации к быстро меняющимся условиям современного общества.

Зоология является базовым компонентом естественных наук и относится к учебным дисциплинам с многолетней историей преподавания, в связи с чем методические подходы к лабораторным занятиям по зоологии имеют устоявшуюся практику [2]. Традиционно на лабораторных занятиях по зоологии студенты знакомятся с влажными препаратами, муляжами и делают зарисовки в своих рабочих альбомах. В современных условиях такой методический подход уже устарел и недостаточно эффективен, поскольку не развивает познавательный интерес к обучению и не способствует формированию творческой личности.

Современные методики, такие как моделирование и проектная технология, активизируют процесс обучения, способствуют развитию креативного мышления и ориентированы на практическую деятельность [3, 4]. Применение метода моделирования на занятиях имеет ряд преимуществ, таких как изучение учебного материала более быстрыми темпами, упрощение выполнения практических заданий и развитие у студентов более высокого уровня творческого мышления [5]. В вузе для дисциплин естественного направления, в том числе и зоологии, его широко применяют в виде математического [6, 7] и компьютерного моделирования [8–11], в то время как пластическое моделирование, предполагающее создание моделей из пластической массы (глины, пластилина, синтетической массы для лепки), редко используют в практических целях. Хотя данный вид

моделирования рассматривается многими зарубежными исследователями как альтернатива вскрытию (препарированию) животных, которая обеспечивает кинестетический, трехмерный, конструктивный и сенсорный подход к изучению биологических объектов [12–14]. Так, М.Е. DeHoff с сотрудниками [13] в своём исследовании сравнили два лабораторных метода — моделирование из глины и вскрытие. Изучив влияние каждой техники на успеваемость студентов, они пришли к выводу, что оба метода одинаково эффективны для достижения результатов обучения студентами. Кроме того, субъективное восприятие студентами ценности их учебного опыта показало, что лепка из глины являлась более предпочтительной техникой.

Метод проектов нацелен на приобретение обучающимися новых знаний в тесной связи с практикой и формирование у них специфических умений и навыков посредством проблемно-ориентированного учебного поиска. Актуальность применения данного метода в педагогической практике обусловлена его многофункциональностью: возможностью интегрирования знаний и умений обучающихся, формирования и развития компетенций многостороннего развития личности обучающегося [15–17]. Следовательно, оба метода обладают значительными преимуществами, которые могут быть эффективно использованы в преподавании вузовских дисциплин естественного направления, включая зоологию.

Данное исследование направлено на сравнение эффективности применения методов пластического моделирования и мини-проектов на лабораторных занятиях по зоологии с целью повышения усвоения знаний, стимулирования познавательного интереса и развития креативного мышления у студентов.

#### Методы и материалы

Исследования проводились в середине осеннего семестра 2023–2024 учебного года на лабораторных занятиях по зоологии среди студентов 2-го курса, обучающихся по образовательной программе 6В05101 — «Биология». Для проведения лабораторных занятий на темы «Внутреннее и внешнее строение хрящевых рыб», «Скелет хрящевой рыбы» использовался метод пластического моделирования, а для тем «Внутреннее и внешнее строение костистых рыб — вскрытие костистой рыбы», «Скелет костистой рыбы» — метод мини-проектов. Перед каждым лабораторным занятием студенты проходили входной (предварительный) тест с использованием *Google Форм*, а в конце занятия проводился итоговый тест в качестве метода оценки уровня усвоения знаний. Полученные результаты тестирования обрабатывались с помощью программного обеспечения MS Excel 2019 и составлялись аналитические таблицы. По завершении каждого занятия студенты оценивали работы своих однокурсников, используя оценочные листы с критериями и дескрипторами. Для метода пластического моделирования оценивались знания относительно внешнего и внутреннего строения хрящевых рыб и их применение студентами в процессе создания модели (табл. 1). В случае метода мини-проектов оценивались знания по внешнему и внутреннему строению костистых рыб и практические навыки по их вскрытию (табл. 2).

Т а б л и ц а 1

#### Оценочный лист лабораторного занятия по хрящевым рыбам

№	Критерии оценивания	Дескриптор	Баллы	Примечание
1	Применяет знания и понимание по строению хрящевых рыб при создании модели их внешнего строения	Создает на листе картона модель внешнего строения хрящевой рыбы, используя пластилин (массу для лепки)	1	
		Правильно располагает на модели плавники и указывает их название	4	1 плавник — 1 балл
		Правильно располагает и указывает отделы тела хрящевой рыбы	3	1 отдел — 1 балл
		Правильно располагает и указывает структурные компоненты головного отдела тела хрящевой рыбы	6	1 компонент — 1 балл
2	Применяет знания и понимание по строению хрящевых рыб при создании модели их внутреннего строения	Создает на листе картона модель внутреннего строения хрящевой рыбы, используя пластилин (массу для лепки)	1	
		Правильно располагает и указывает органы пищеварительной системы хрящевой рыбы	9	1 орган — 1 балл

Продолжение таблицы 1

		Правильно располагает и указывает органы дыхательной системы хрящевой рыбы	1	
		Правильно располагает и указывает части кровеносной системы хрящевой рыбы	2	1 часть — 1 балл
		Правильно располагает и указывает части нервной системы хрящевой рыбы	2	1 часть — 1 балл
		Правильно располагает и указывает органы выделительной системы хрящевой рыбы	3	1 орган — 1 балл
3	Применяет знания и понимание по строению хрящевых рыб при создании модели их скелета	Создает на листе картона модель скелета хрящевой рыбы, используя пластилин (массу для лепки)	1	
		Правильно располагает и указывает осевой скелет хрящевой рыбы	1	
		Правильно располагает и указывает отделы черепа хрящевой рыбы	2	1 отдел — 1 балл
		Правильно располагает и указывает скелет парных плавников хрящевой рыбы и их поясов	2	1 скелет — 1 балл
		Правильно располагает и указывает скелет непарных плавников хрящевой рыбы	2	1 скелет — 1 балл

Таблица 2

Оценочный лист лабораторного занятия по костистым рыбам

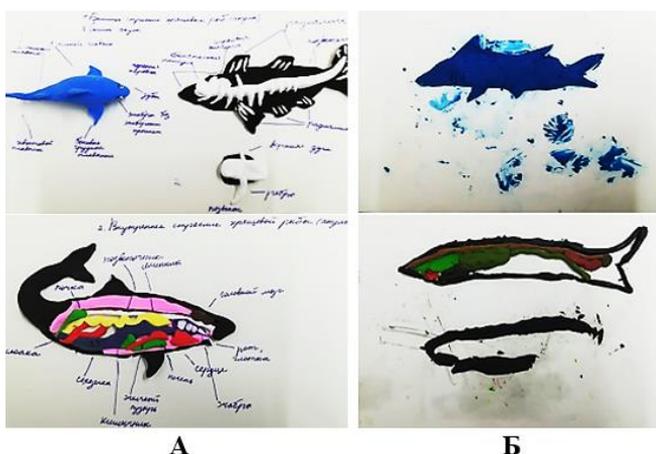
№	Критерии оценивания	Дескриптор	Баллы	Примечание
1	Применяют знания по строению костистых рыб при выполнении общей для всех мини-проектов части на тему «Внешнее строение костистой рыбы»	Правильно определяет размер костистой рыбы	4	1 размер — 1 балл
		Правильно определяет форму тела костистой рыбы	1	
		Правильно определяет форму хвостового плавника костистой рыбы	1	
		Правильно определяет форму рта костистой рыбы	1	
		Правильно определяет тип чешуи костистой рыбы	1	
2	Демонстрируют практические навыки по вскрытию при выполнении специальной части мини-проекта «Внутреннее строение костистой рыбы: пищеварительная система»	Производит правильные манипуляции при вскрытии брюха костистой рыбы	1	
		Находит в брюшной полости и правильно указывает органы пищеварительной системы: пищевод, желудок, печень, желчный пузырь, кишечник	5	1 орган — 1 балл
		Аккуратно отделяет органы пищеварительной системы на ламинированный лист картона	5	1 орган — 1 балл
		Правильно описывает строение и функции выделенных органов пищеварительной системы костистой рыбы	5	1 орган — 1 балл
3	Демонстрируют практические навыки по вскрытию при выполнении специальной части мини-проекта «Внутреннее строение костистой рыбы: отдела головного мозга»	Производит правильные манипуляции при вскрытии черепной коробки костистой рыбы	1	
		Находит в черепной коробке и правильно указывает отделы головного мозга: передний мозг, промежуточный мозг, средний мозг, мозжечок, продолговатый мозг	5	1 отдел — 1 балл
		Аккуратно отделяет головной мозг костистой рыбы на ламинированный лист картона	5	1 орган — 1 балл
		Правильно описывает строение и функции выделенных отделов головного мозга	5	1 отдел — 1 балл
4	Демонстрируют практические навыки по вскрытию при выполнении специальной части мини-проекта «Внутреннее строение костистой рыбы: мочеполовая система и гидростатический орган»	Производит правильные манипуляции при вскрытии брюха костистой рыбы	1	
		Находит в брюшной полости и правильно указывает органы мочеполовой системы (половые железы, почки, мочеточники, мочевой пузырь) и гидростатический орган	5	1 орган — 1 балл
		Аккуратно отделяет органы мочеполовой системы, а также гидростатический орган на ламинированный лист картона	5	1 орган — 1 балл
		Правильно описывает строение и функции выделенных органов мочеполовой системы и гидростатического органа костистой рыбы	5	1 орган — 1 балл

*Результаты и их обсуждение*

На лабораторном занятии по пластическому моделированию перед студентами была поставлена задача самостоятельно создать модели внешнего и внутреннего строения хрящевых рыб, а также скелета хрящевой рыбы. Завершив задание, они защищали свои работы (рис. 1) и оценивали работы однокурсников по установленным критериям (табл. 1). Важно отметить, что не все студенты справились одинаково с этим заданием (рис. 2).



Рисунок 1. Защита лабораторных работ студентами по пластическому моделированию строения хрящевых рыб



*А* — работы студента с наилучшим уровнем усвоения знаний;  
*Б* — работы студента с наихудшим уровнем усвоения знаний

Рисунок 2. Работы студентов по пластическому моделированию строения хрящевых рыб

Рисунок 2А представляет работу студента, получившего наивысший балл. Работа тщательно выполнена, четко показывает все детали внешнего и внутреннего строения, правильно отображает внутренние органы и детали скелета. Представленная модель позволяет легко анализировать и комментировать особенности анатомии акулы. В отличие от этого, рисунок 2Б, представляющий работу студента с наименьшим баллом, существенно отличается. В модели внешнего строения сложно узнать акулу, в модели внутреннего строения отсутствует часть внутренних органов, а модель скелета акулы студент так и не завершил из-за нехватки времени. Скорее всего, это может быть связано со слабо развитой моторикой рук и проблемами в пространственном мышлении у данного студента.

В целом использование метода пластического моделирования на лабораторном занятии существенно улучшило усвоение материала, о чём свидетельствуют результаты входного и итогового тестов усвоения знаний по хрящевым рыбам (табл. 3).

Из аналитической таблицы 3 видно, что прогресс в усвоении знаний после проведения лабораторных занятий с применением метода моделирования был достигнут у 83,3 % студентов. При этом у 20 % студентов усвоение знаний улучшилось на 30 %, у остальных — усвоение знаний

улучшилось на 10–20 % в равных долях. Стоит отметить, что у 16,7 % студентов уровень усвоения знаний остался без изменений. Полученные нами данные о высокой эффективности метода пластического моделирования на лабораторных занятиях согласуются с исследованием, проведенным J. Krontiris-Litowitz [18]. В своем исследовании она стремилась улучшить процесс обучения и развить критическое мышление студентов по курсу анатомии. J. Krontiris-Litowitz продемонстрировала, что использование студентами пластилина для создания нейронов, синапсов и ионных каналов приводит к значительно лучшим результатам на тестировании по сравнению со студентами, которые не использовали метод пластического моделирования.

Теоретический материал, касающийся преобладания типов питания у хрящевых рыб, был наилучшим в усвоении: все студенты верно ответили на вопрос как на входном, так и на итоговом тестировании. Однако наименее эффективно усвоенным оказался материал, касающийся характерных признаков хрящевых рыб. На этот вопрос только 50 % студентов дали правильный ответ на итоговом тестировании, при том что на входном тесте ни один студент не смог ответить верно. Возможно, это связано с тем, что вопрос предполагал наличие нескольких правильных вариантов ответа, и при начислении баллов использовался принцип «все или ничего».

Т а б л и ц а 3

Результаты тестирования по хрящевым рыбам

№ студента	1		2		3		4		5		6		Примечание относительно усвоения знаний по теме
	Входной	Итоговый	Входной	Итоговый	Входной	Итоговый	Входной	Итоговый	Входной	Итоговый	Входной	Итоговый	
1	-	+	-	+	-	-	-	+	-	+	+	+	
2	-	-	-	+	-	-	-	+	-	-	-	+	
3	+	+	+	+	-	+	+	+	+	+	+	+	
4	-	-	-	+	-	-	+	+	-	+	+	+	
5	+	+	+	-	-	-	+	-	+	+	+	+	
6	-	-	+	+	+	-	+	+	-	+	-	+	
7	+	+	+	+	-	-	+	+	+	+	+	+	
8	+	+	+	+	+	+	+	+	+	+	+	+	
9	-	-	-	-	-	-	-	-	+	+	+	+	
10	+	+	+	+	+	+	-	-	+	+	+	+	
Правильные ответы	5	6	6	8	3	3	6	7	6	9	8	10	
Прогресс	▲ x1		▲ x2		■		▲ x1		▲ x3		▲ x2		
Примечание – Обозначения: «+» — правильно; «-» — неправильно; ▲ — повышение уровня усвоения знаний; ■ — стабильный уровень усвоения знаний; ▼ — понижение уровня усвоения знаний; 🟢 — высокий уровень усвоения знаний по теме; 🟡 — средний уровень усвоения знаний по теме; 🟠 — низкий уровень усвоения знаний по теме													

По итогам рефлексии, осуществленной с применением методики «Микрофон», было зафиксировано множество положительных отзывов, включая высказывания о творческом подходе к работе, удобстве самостоятельной работы и полезности пластического моделирования для более глубокого понимания внешнего и внутреннего строения хрящевой рыбы, поскольку студенты создавали модели собственными руками. Единственный негативный отзыв был предоставлен неуспевающим студентом, что составило 16,7 % от общего числа опрошенных. В своем отзыве он отметил трудность и бессмысленность выполнения задания по пластическому моделированию, а

также ограниченное количество времени (не смотря на то, что на это задание было отведено 2 академических часа), предоставленное для выполнения данной работы.

На лабораторном занятии, где был использован метод мини-проектов, студенты, работая в парах, определяли возраст и описывали внешнее и внутреннее строение костистой рыбы. В конце занятия они представляли свои мини-проекты в форме устной презентации (рис. 3) и оценивали проекты своих однокурсников по заранее определенным критериям (табл. 2).



Рисунок 3. Защита мини-проектов студентами по строению костистых рыб

Большинство студентов успешно завершили свои мини-проекты, однако некоторым не удалось выполнить их полностью (рис. 4). На рисунке 4А показана работа студентов, получивших наивысший балл за выполнение мини-проекта «Внутреннее строение костистой рыбы: мочеполовая система и гидростатический орган». В ходе проведения вскрытия студенты продемонстрировали тщательность и аккуратность, все детали внутреннего строения показаны четко. Во время презентации они правильно идентифицировали все внутренние органы и верно определили пол рыбы (в данном случае, окунь — самка). Студенты, работавшие над этим проектом, проявили отличные теоретические знания и практические навыки вскрытия рыбы.



А — работа студентов с наилучшим уровнем усвоения знаний;  
Б — работа студентов с наихудшим уровнем усвоения знаний

Рисунок 4. Работы студентов по специальной части мини-проектов при изучении строения костистых рыб

На рисунке 4Б представлены результаты мини-проекта «Внутреннее строение костистой рыбы: пищеварительная система», выполненного на наименьший балл. В процессе вскрытия студенты нанесли повреждения многим внутренним органам, благодаря чему обнаружили непереваренные рыбки в желудке. Это обстоятельство позволило им правильно определить тип питания костистой рыбы (хищник). Однако при защите проекта они допустили ошибки в оценке возраста рыбы, описании её внешнего строения и определении некоторых органов пищеварения.

В целом, использование метода мини-проектов на лабораторных занятиях позволило студентам применить свои теоретические знания на практике. Однако некоторые из них столкнулись с трудностями при выполнении поставленных задач, вероятно, из-за недостаточной теоретической подготовки, собственной неорганизованности и плохой моторики рук, так как вскрытие (препарирование) «предполагает опыт обучения, который задействует множество органов чувств, позволяет осуществлять тактильные манипуляции и трехмерное взаимодействие с биологическим образцом» [19].

Результаты входного и итогового тестирования по костистым рыбам представлены в таблице 4. Они свидетельствуют о том, что у 33,3 % студентов наблюдался прогресс в усвоении знаний, ещё у 33,3 % — уровень усвоения знаний остался на прежнем уровне, в то время как у остальных 33,4 % студентов наблюдалось незначительное снижение уровня усвоения знаний. Таким образом, эффективность применения метода мини-проектов на лабораторном занятии по зоологии составила 66,6 %, что на 16,7 % ниже эффективности применения метода пластического моделирования.

Т а б л и ц а 4

Результаты тестирования по костистым рыбам\*

№ студента	1		2		3		4		5		6		Примечание относительно усвоения знаний по теме
	Входной	Итоговый	Входной	Итоговый	Входной	Итоговый	Входной	Входной	Итоговый	Входной	Итоговый	Входной	
1	+	+	+	+	+	+	+	+	+	+	+	+	
2	+	+	+	+	+	+	+	+	-	+	+	+	
3	+	+	+	+	+	+	+	+	+	+	+	+	
4	-	+	+	+	-	-	+	+	-	+	+	-	
5	+	+	+	+	+	+	+	+	+	+	+	+	
6	+	+	+	-	+	+	+	+	+	+	+	+	
7	+	+	-	-	-	-	-	-	+	-	-	-	
8	+	+	+	+	+	+	+	+	+	-	+	+	
9	+	+	-	-	+	+	-	-	+	+	+	+	
10	+	+	+	+	-	-	+	+	-	+	+	+	
Правильные ответы	9	10	8	7	7	7	8	8	7	8	9	8	
Прогресс	▲ x1		▼ x1		■		■		▲ x1		▼ x1		
Примечание – Обозначения: «+» — правильно; «-» — неправильно; ▲ — повышение уровня усвоения знаний; ■ — стабильный уровень усвоения знаний; ▼ — понижение уровня усвоения знаний; 🍏 — высокий уровень усвоения знаний по теме; 🍌 — средний уровень усвоения знаний по теме; 🍌 — низкий уровень усвоения знаний по теме													

Студенты успешно освоили теоретический материал, связанный с методикой определения возраста, регуляцией газообмена и классификацией костистых рыб. Задания по этим темам были выполнены правильно всеми участниками на входном и итоговом тестированиях. Однако наименее эффективно студенты усвоили материал, касающийся процесса пищеварения у костистых рыб. Только 16,7 % студентов дали правильный ответ на этот вопрос на итоговом тестировании.

В ходе рефлексии, проведенной с использованием методики «Плюс–минус–интересно», студенты высказали как положительные, так и отрицательные моменты, касающиеся лабораторного занятия в форме мини-проектов. Среди позитивных аспектов отмечались возможность работы в парах, отработка навыков вскрытия рыбы и определения их возраста. Однако некоторые студенты также выделили затруднения при работе в парах, сложности в аккуратном вскрытии рыбы и трудности при устной презентации результатов. Важно отметить, что практически всем студентам понравилось данное лабораторное занятие в форме мини-проектов, за исключением одного студента, у которого возникли трудности как с общей, так и со специальной частью мини-проекта.

### Заключение

В настоящем исследовании сравнивалась эффективность применения методов пластического моделирования и мини-проектов на лабораторных занятиях в рамках курса зоологии для студентов бакалавриата. Анализ использования методов пластического моделирования и мини-проектов на лабораторных занятиях позволяет сделать следующие выводы:

1. Эффективность метода пластического моделирования составила 83,3 %. Большинство студентов успешно справились с поставленными целями при создании моделей хрящевых рыб и их скелета.

Наиболее полно был усвоен материал по теме «Типы питания хрящевых рыб». В то же время у студентов отмечались затруднения при идентификации некоторых характерных признаков рыб. Необходимо гибкое оценивание работы студентов с учетом разнообразия правильных ответов.

2. Эффективность метода мини-проектов была ниже и составила 66,6 % (33,3 % студентов с прогрессом и 33,3 % — с сохранением уровня знаний). Проблемы неуспевающих студентов были связаны с недостаточными теоретическими знаниями и практическими навыками, требующими дополнительной поддержки, особенно в развитии пространственного мышления и моторики рук.

3. Использование обоих методов на лабораторных занятиях по зоологии способствовало стимуляции познавательного интереса студентов и выявлению их креативных способностей.

Таким образом, нами была выявлена эффективность применения на лабораторных занятиях по зоологии метода пластического моделирования как метода, повышающего уровень усвоения знаний, стимулирующего познавательный интерес и развивающего креативное мышление у студентов. Необходимо отметить, что метод мини-проектов, основанный на применении техники вскрытия животных объектов, также является альтернативой достаточной для достижения целей обучения на лабораторных занятиях по зоологии на уровне бакалавриата и необходимым инструментом для обучения инструментальным техникам в рамках курса зоологии.

### Список литературы

- 1 Об образовании: Закон Республики Казахстан от 27 июля 2007 года № 319–III (по состоянию на 01.01.2024 г.). — [Электронный ресурс]. — Режим доступа: <https://adilet.zan.kz/rus/docs/Z070000319> (Дата обращения 04.01.2024 г.).
- 2 Мальцев В.П. Практикум по зоологии позвоночных [Текст] / В.П. Мальцев, Н.А. Белоусова. — Челябинск: Изд-во ЗАО «Библиотека А. Миллера», 2019. — 107 с.
- 3 Артюхина А.И. Методика обучения биологии [Текст] / А.И. Артюхина. — Волгоград: Изд-во ВолГМУ, 2012. — 355 с.
- 4 Арбузова Е.Н. Современные и перспективные технологии обучения биологии в школе и вузе [Текст]: моногр. / Е.Н. Арбузова, О.А. Яскина. — М.: Флинта, 2022. — 207 с.
- 5 Елагина В.С. Моделирование как средство развития креативного мышления студентов в процессе изучения биологии [Электронный ресурс] / В.С. Елагина, С.М. Похлебаев, Н.В. Ефимова // Современные проблемы науки и образования. — 2022. — № 5. — Режим доступа: <https://science-education.ru/ru/article/view?id=32147>; DOI: <http://doi.org/10.17513/spno.32147>.
- 6 Jungck J.R. Mathematical manipulative models: in defense of “Beanbag Biology” / J.R. Jungck, H. Gaff, A.E. Weisstein // CBE — Life Sciences Education. — 2010. — Vol. 9, No. 3. — P. 201–211. <https://www.lifescied.org/doi/10.1187/cbe.10-03-0040>; DOI: <https://doi.org/10.1187/cbe.10-03-0040>.
- 7 Hubbs N.B. Models in the Biology classroom: An in-class modeling activity on meiosis [Electronic resource] / N.B. Hubbs, K.N. Parent, J.R. Stoltzfus // American Biology Teacher. — 2017. — Vol. 79, Issue 6. — P. 482–491. — Access mode: <https://bioone.org/journals/the-american-biology-teacher/volume-79/issue-6/abt.2017.79.6.482/Models-in-the-Biology-Classroom--An-in-Class-Modeling/10.1525/abt.2017.79.6.482.short>; DOI: <https://doi.org/10.1525/abt.2017.79.6.482>.
- 8 Bergan-Roller H.E. Simulated computational model lesson improves foundational systems thinking skills and conceptual knowledge in Biology students [Electronic resource] / H.E. Bergan-Roller, N.J. Galt, C.J. Chizinski, T. Helikar, J.T. Dauer // Bioscience. — 2018. — Vol. 68, Issue 8. — P. 612–621. — Access mode: <https://academic.oup.com/bioscience/article/68/8/612/5037730>; DOI: <https://doi.org/10.1093/biosci/biy054>.
- 9 Werner S. Investigating how German Biology teachers use three-dimensional physical models in classroom instruction: a video study [Electronic resource] / S. Werner, C. Förtsch, W. Boone, L. von Kotzebue, B.J. Neuhaus // Research in Science Education. — 2019. — Vol. 49. — P. 437–463. — Access mode: <https://link.springer.com/article/10.1007/s11165-017-9624-4#citeas>; DOI: <https://doi.org/10.1007/s11165-017-9624-4>.
- 10 Teplá M. Influence of 3D models and animations on students in natural subjects [Electronic resource] / M. Teplá, P. Teplý, P. Smejkal // International Journal of STEM Education. — 2022. — Vol. 9. — Article number: 65. — Access mode: <https://stemeducationjournal.springeropen.com/articles/10.1186/s40594-022-00382-8#citeas>; DOI: <https://doi.org/10.1186/s40594-022-00382-8>.

- 11 Cutrim C.H.G. Three-dimensional modeling as a methodological innovation for teaching Zoology and environmental education [Electronic resource] / C.H.G. Cutrim, V.A. Araujo // IJERI: International Journal of Educational Research and Innovation. — 2021. — No 16. — P. 183–199. — Access mode: <https://www.upo.es/revistas/index.php/IJERI/article/view/6107>; DOI: <https://doi.org/10.46661/ijeri.6107>.
- 12 Ormandy E. Animal dissection vs. non-animal teaching methods: a systematic review of pedagogical value [Electronic resource] / E. Ormandy, J.C. Schwab, S. Suiter, N. Green, J. Oakley, P. Osenkowski, C. Sumner // American Biology Teacher. — 2022. — Vol. 84, Issue 7. — P. 399–404. — Access mode: <https://online.ucpress.edu/abt/article-abstract/84/7/399/192198/Animal-Dissection-vs-Non-Animal-Teaching-MethodsA?redirectedFrom=fulltext>; DOI: <https://doi.org/10.1525/abt.2022.84.7.399>.
- 13 DeHoff M.E. Learning outcomes and student-perceived value of clay modeling and cat dissection in undergraduate human anatomy and physiology [Electronic resource] / M.E. DeHoff, K.L. Clark, K. Meganathan // American Journal of physiology — Advances in Physiology Education. — 2011. — Vol. 35, Issue 1. — P. 68–75. — Access mode: <https://journals.physiology.org/doi/full/10.1152/advan.00094.2010>; DOI: <https://doi.org/10.1152/advan.00094.2010>.
- 14 Fancovicova J. The effects of 3D plastic models of animals and cadaveric dissection on students' perceptions of the internal organs of animals [Electronic resource] / J. Fancovicová, P. Prokop // Journal of Baltic Science Education. — 2014. — Vol. 13, Issue 6. — P. 767–775. — Access mode: <http://www.scientiasocialis.lt/jbse/?q=node/397>; DOI: <https://doi.org/10.33225/jbse/14.13.767>.
- 15 Шихваргер Ю.Г. Метод проектов в профессиональном обучении педагогов: моногр. [Текст] / Ю.Г. Шихваргер. — Новосибирск: Изд-во Новосиб. гос. пед ун-та, 2013. — 142 с.
- 16 Ширшова Т.А. Лабораторные работы как средство мотивации и активизации учебной деятельности учащихся [Текст] / Т.А. Ширшова, Т.А. Полякова // Омский научный вестник. — 2015. — № 4 (141). — С. 188–190. — Access mode: <https://cyberleninka.ru/article/n/laboratornye-raboty-kak-sredstvo-motivatsii-i-aktivizatsii-uchebnoy-deyatelnosti-uchaschihsya>
- 17 Әбілова З.Т. Жоба технологиясы студенттердің рефлексивті құзыреттілігін қалыптастыру құралы [Электрондық ресурс] / З.Т. Әбілова, С.А. Ұзақбаева, К.Т. Жансугурова // Қарағанды университетінің хабаршысы. Педагогика сериясы. — 2023. — № 4 (112). — Б. 7–13. — Қолжетімділігі: <https://pedagogy-vestnik.ksu.kz/index.php/pedagogy-vestnik/article/view/399/370>; DOI: <https://doi.org/10.31489/2023Ped4/7-13>.
- 18 Krontiris-Litowitz J. Using truncated lectures, conceptual exercises, and manipulatives to improve learning in the neuroanatomy classroom [Electronic resource] / J. Krontiris-Litowitz // American Journal of physiology — Advances in Physiology Education. — 2008. — Vol. 32. — P. 152–156. — Access mode: <https://journals.physiology.org/doi/full/10.1152/advan.00103.2007>; DOI: <https://doi.org/10.1152/advan.00103.2007>.
- 19 De Villiers J.J. The first cut is the deepest: reflections on the state of animal dissection in Biology education [Electronic resource] / J.J. De Villiers, M. Monk // Journal of Curriculum Studies. — 2005. — Vol. 37. — P. 583–600. — Access mode: <https://www.tandfonline.com/doi/full/10.1080/00220270500041523>; DOI: <https://doi.org/10.1080/00220270500041523>.

А.С. Салимова, О.Н. Бабенко, Н.М. Сафронова, Г.Т. Кыздарбекова

## Зоология бойынша зертханалық сабақтарда заманауи технологияларды қолдану

Мақалада «6B05101 — Биология» білім беру бағдарламасы бойынша оқитын 2-курс студенттері арасында «Зоология» пәні бойынша зертханалық сабақтарда пластикалық модельдеу әдістері мен шағын жобаларды қолдану нәтижелері келтірілген. Сонымен қатар студенттердің шеміршекті балықтар (пластикалық модельдеу әдісін қолдана отырып) және сүйекті балықтар (шағын жоба әдісін қолдана отырып) бойынша зертханалық сабақтарын бағалау үшін әзірленген критерийлер келтірілген. Зертханалық сабақтарда пластикалық модельдеуді әдісін қолдана отырып жеке жұмыс істеген студенттер шеміршекті балықтардың сыртқы және ішкі құрылымдарының модельдерін жасады. Білімді игеруде жақсы көрсеткіштерге жеткен студенттердің 83,3 %-ы үшін пластикалық модельдеу әдісі тиімі болды; ал қалған студенттерде, яғни 16,7 %-да ешқандай өзгеріс байқалмады. Зертханалық сабақтарда шағын жоба әдісін қолдана отырып, жұптасып жұмыс істеген студенттер сүйекті балықтардың жасын анықтап, сүйекті балықтардың сыртқы және ішкі құрылыстарына талдау жасай алды. Бұл әдіс студенттердің 66,6 %-ы үшін тиімділік көрсетті; ал 33,3 % студенттерде білімді меңгеруде ілгерілеушілік байқалады, ал қалған 33,3 % студентте білім деңгейі сақталған. Қалған студенттер теориялық және практикалық дағдылардың әлсіздігін көрсетті, бұл олардың теориялық дайындығының жеткіліксіздігімен, ұйымдаспауымен және қол моторикасының әлсіздігімен байланысты болуы мүмкін. Нәтижесінде екі әдіс, яғни пластикалық модельдеу және шағын жобалар тиімді екенін көрсетті, бірақ кейбір студенттер өздерінің жеке ерекшеліктерін ескере отырып, қосымша қолдауды қажет етуі мүмкін.

*Кілт сөздер:* зоология, шығармашылық ойлау, зертханалық жұмыс, шағын жоба әдісі, пластикалық модельдеу әдісі, танымдық қызығушылық, заманауи технологиялар, білімді игеру деңгейі.

A.S. Salimova, O.N. Babenko, N.M. Safronova, G.T. Kyzdarbekova

## The use of modern technologies in laboratory classes in zoology

In the article the results of applying the plastic modeling method and mini-projects in laboratory classes in the discipline of Zoology among 2nd-year students enrolled in the educational program “6B05101-Biology” were presented. The authors presented the developed criteria for evaluating students’ laboratory classes in cartilaginous fish (using the plastic modeling method) and bony fish (using the mini-project method). In laboratory classes using plastic modeling, students who worked individually created models of the cartilaginous fish’s external and internal structures. The plastic modeling method became effective for 83.3 % of students who showed progress in learning knowledge. The remaining 16.7 % of students had the same level of learning. In laboratory classes using the mini-project method, students, working in pairs, determined the age and analyzed the bony fish’s external and internal structures. This method has demonstrated effectiveness for 66.6 % of students, with 33.3 % of students making progress in learning and 33.3 % of other students maintaining their level of knowledge. The remaining students showed weak theoretical and practical skills, which can be explained by their insufficient theoretical training, disorganization, and poor hand-motor skills. The results showed that both methods — plastic modeling and mini-projects — proved to be effective, but some students may need additional support considering their characteristics.

**Keywords:** zoology, creative thinking, laboratory work, mini-project method, plastic modeling method, cognitive interest, modern technologies, level of knowledge assimilation.

### References

- 1 Ob obrazovanii. Zakon Respubliki Kazakhstan ot 27 iulia 2007 goda No. 319-III [On Education. The Law of the Republic of Kazakhstan dated 27 July, 2007 No. 319-III]. Retrieved from <https://adilet.zan.kz/rus/docs/Z070000319> [in Russian].
- 2 Maltsev, V.P., & Belousova, N.A. (2019). Praktikum po zoologii pozvonochnykh [Workshops on zoology vertebrates]. Chelyabinsk: Izdatelstvo ZAO «Biblioteka A. Millera» [in Russian].
- 3 Artyukhina, A.I. (2012). Metodika obucheniia biologii [Methods of teaching biology]. Volgograd: Izdatelstvo Volgogradskogo gosudarstvennogo meditsinskogo universiteta [in Russian].
- 4 Arbuzova, E.N., & Yaskina, O.A. (2022). Sovremennye i perspektivnye tekhnologii obucheniia biologii v shkole i vuze: monografiia [Modern and promising technologies for teaching biology at school and university: monograph]. Moscow: Flinta [in Russian].
- 5 Elagina, V.S., Pokhlebaev, S.M., & Efimova, N.V. (2022). Modelirovanie kak sredstvo razvitiia kreativnogo myshleniia studentov v protsesse izucheniia biologii [Modeling as a means of developing students’ creative thinking in the process of studying Biology]. *Sovremennye problemy nauki i obrazovaniia — Modern problems of science and education*, 5. Retrieved from <https://science-education.ru/ru/article/view?id=32147>. doi:10.17513/spno.32147 [in Russian].
- 6 Jungck, J.R., Gaff, H., & Weisstein A.E. (2010). Mathematical manipulative models: in defense of “Beanbag Biology”. *CBE – Life Sciences Education*, 9 (3), 201–211. doi:<https://doi.org/10.1187/cbe.10-03-0040>.
- 7 Hubbs, N.B., Parent, K.N., & Stoltzfus J.R. (2017). Models in the Biology classroom: An in-class modeling activity on meiosis. *American Biology Teacher*, 79 (6), 482–491. Retrieved from <https://bioone.org/journals/the-american-biology-teacher/volume-79/issue-6/abt.2017.79.6.482/Models-in-the-Biology-Classroom--An-in-Class-Modeling/10.1525/abt.2017.79.6.482.short>; doi:<https://doi.org/10.1525/abt.2017.79.6.482>.
- 8 Bergan-Roller, H.E., Galt, N.J., Chizinski, C.J., Helikar, T., & Dauer, J.T. (2018). Simulated computational model lesson improves foundational systems thinking skills and conceptual knowledge in Biology students. *Bioscience*, 68 (8), 612–621. Retrieved from <https://academic.oup.com/bioscience/article/68/8/612/5037730>; doi:<https://doi.org/10.1093/biosci/biy054>.
- 9 Werner, S., Förtsch, C., Boone, W., von Kotzebue, L., & Neuhaus B.J. (2019). Investigating how German Biology teachers use three-dimensional physical models in classroom instruction: a video study. *Research in Science Education*, 49, 437–463. Retrieved from <https://link.springer.com/article/10.1007/s11165-017-9624-4#citeas>; doi:<https://doi.org/10.1007/s11165-017-9624-4>.
- 10 Teplá, M., Teplý, P., & Smejkal, P. (2022). Influence of 3D models and animations on students in natural subjects. *International Journal of STEM Education*, 9, 65. Retrieved from <https://stemeducationjournal.springeropen.com/articles/10.1186/s40594-022-00382-8#citeas>; doi:<https://doi.org/10.1186/s40594-022-00382-8>.
- 11 Cutrim, C.H.G., & Araujo, V.A. (2021). Three-dimensional modeling as a methodological innovation for teaching Zoology and environmental education. *IJERI: International Journal of Educational Research and Innovation*, 16, 183–199. Retrieved from <https://www.upo.es/revistas/index.php/IJERI/article/view/6107>; doi:<https://doi.org/10.46661/ijeri.6107>.
- 12 Ormandy, E., Schwab, J.C., Suiter, S., Green, N., Oakley, J., Osenkowski, P., & Sumner, C. (2022). Animal dissection vs. non-animal teaching methods: a systematic review of pedagogical value. *American Biology Teacher*, 84 (70), 399–404. Retrieved from <https://online.ucpress.edu/abt/article-abstract/84/7/399/192198/Animal-Dissection-vs-Non-Animal-Teaching-MethodsA?redirectionedFrom=fulltext>; doi:<https://doi.org/10.1525/abt.2022.84.7.399>.
- 13 DeHoff, M.E., Clark, K.L., & Meganathan, K. (2011). Learning outcomes and student-perceived value of clay modeling and cat dissection in undergraduate human anatomy and physiology. *American Journal of physiology — Advances in Physiology Educa-*

tion, 35 (1), 68–75. Retrieved from <https://journals.physiology.org/doi/full/10.1152/advan.00094.2010>; doi:<https://doi.org/10.1152/advan.00094.2010>.

14 Fancovicova, J., & Prokop, P. (2014). The effects of 3D plastic models of animals and cadaveric dissection on students' perceptions of the internal organs of animals. *Journal of Baltic Science Education*, 13 (6), 767–775. Retrieved from <http://www.scientiasocialis.lt/jbse/?q=node/397>; doi:<https://doi.org/10.33225/jbse/14.13.767>.

15 Shikhvarger, Yu.G. (2013). Metod proektov v professionalnom obuchenii pedagogov [The method of projects in the professional training of teachers]. Novosibirsk: Izdatelstvo Novosibirskogo gosudarstvennogo pedagogicheskogo universiteta [in Russian].

16 Shirshova, T.A., & Polyakova, T.A. (2015). Laboratornye raboty kak sredstvo motivatsii i aktivizatsii uchebnoi deiatelnosti uchashchikhsia [Laboratory work as a means of motivating and activating students' learning activities]. *Omskii nauchnyi vestnik — Omsk Scientific Bulletin*, 4 (141), 188–190. Retrieved from <https://cyberleninka.ru/article/n/laboratornye-raboty-kak-sredstvo-motivatsii-i-aktivizatsii-uchebnoy-deyatelnosti-uchaschihsya> [in Russian].

17 Abilova, Z.T., Uzakbayeva, S.A., & Zhansugurova, K.T. (2023). Zhoba tehnologiiasy studentterdin reflektivti quzyrettiligin qalyptastyru quraly [Project technology is a means of forming students' reflexive competence]. *Qaragandy universitetinin khabarshysy. Pedagogika seriiasy — Bulletin of the Karaganda University, Pedagogy series*, 4 (112) 7–13. Retrieved from <https://pedagogy-vestnik.ksu.kz/index.php/pedagogy-vestnik/article/view/399/370>; DOI:<https://doi.org/10.31489/2023Ped4/7-13> [in Kazakh].

18 Krontiris-Litowitz, J. (2008). Using truncated lectures, conceptual exercises, and manipulatives to improve learning in the neuroanatomy classroom. *American Journal of physiology — Advances in Physiology Education*, 32, 152–156. Retrieved from <https://journals.physiology.org/doi/full/10.1152/advan.00103.2007>; doi: <https://doi.org/10.1152/advan.00103.2007>.

19 De Villiers, J.J., & Monk, M. (2005). The first cut is the deepest: reflections on the state of animal dissection in Biology education. *Journal of Curriculum Studies*, 37, 583–600. Retrieved from <https://www.tandfonline.com/doi/full/10.1080/00220270500041523>; doi:<https://doi.org/10.1080/00220270500041523>.

#### Information about the authors

**Salimova, A.S.** — Master student in the educational program «7M01504-Biology», Shokan Ualikhanov Kokshetau University, Pedagogical institute, Kokshetau, Kazakhstan; ORCID ID: 0009-0005-3433-9912;

**Babenko, O.N.** (*contact person*) — PhD in the specialty «6D060700-Biology», assistant professor, Shokan Ualikhanov Kokshetau University, Pedagogical institute, Kokshetau, Kazakhstan; e-mail: Babenko\_ON@mail.ru; ORCID ID: 0000-0003-4114-1953; Scopus Author ID: 57223049968; Researcher ID: N-6959-2016;

**Safronova, N.M.** — Candidate of biological sciences, Associate professor, Shokan Ualikhanov Kokshetau University, Pedagogical institute, Kokshetau, Kazakhstan; ORCID ID: 0000-0001-5176-4404;

**Kyzdarbekova, G.T.** — PhD in the specialty 6D060800 — «Ecology», assistant professor, Shokan Ualikhanov Kokshetau University, Pedagogical institute, Kokshetau, Kazakhstan; ORCID ID: 0000-0001-9982-9027; Scopus Author ID: 57216488885.

A.D. Dukenova<sup>1\*</sup>, G.K. Ismagulova<sup>2</sup>

<sup>1,2</sup>L.N. Gumilyov Eurasian National University, Astana, Kazakhstan  
(\*Corresponding author's E-mail: ainurdukenova@alumni.nu.edu.kz)

ORCID ID: 0009-0005-5862-5366, 0000-0003-2342-575X

## Development of autonomous learning skills and the use of multimedia technologies in English classroom

In recent years, multimedia technologies have greatly influenced the conceptions of language teaching and learning, especially the change of the student and teacher's roles. Consequently, today learners' autonomy is a high priority in the new education system. This study aims to investigate the effectiveness of multimedia technologies in developing students' autonomy and functional literacy in reading in English classrooms. The data were collected through questionnaires and observation conducted with the teaching staff of rural schools. In addition, to understand teachers' perspectives, experience, and practice a series of seminars were organized and conducted with the teaching staff. Teachers were encouraged to nurture their students' autonomy by creating reading tasks and uploading their materials on the multimedia learning platform during the practical part of the seminars. The findings of this study showed that using multimedia technologies can open a new path for fostering students' autonomous learning abilities as well as functional literacy. Furthermore, the seminars served as valuable forums for educators to exchange insights and best practices, fostering a collaborative environment conducive to pedagogical innovation. The findings underscored the importance of providing educators with ongoing support and resources to effectively integrate multimedia tools into their teaching practices.

*Keywords:* students' autonomy, reading literacy, functional literacy, multimedia technologies, skills, learning platform, reading tasks, English classroom.

### Introduction

Over the past decades, multimedia technologies used to develop students' autonomy have been considered a significant issue in the field of education. These technologies are regarded as a new teaching mode that provides access to a vast variety of information, enhances, and varies the learning process, enriches classroom activities, and increases students' interest and motivation in learning [1]. In recent years, new technologies have brought a revolution in foreign language teaching forcing teachers to adapt quickly to new pedagogical concepts and modes of delivery of teaching, whether they like it or not [2]. The use of multimedia technologies certainly ensures the continuity of the student learning process and curriculum delivery anywhere and anytime.

Nowadays reading literacy plays a crucial role in improving students' functional literacy. Reading serves as the primary method for acquiring knowledge because it involves the comprehension and assimilation of vast quantities of written text. In addition, reading plays a vital role in English teaching and learning. According to PISA, reading is defined as the ability not just to understand, use, and reflect on written texts to achieve one's goals, but also to develop one's knowledge and potential, and to participate effectively in society. In other words, reading literacy is about our ability to analyze, interpret, and evaluate information taken from different sources whether they are newspaper articles, magazines, leaflets, or medicine instructions. Thus, reading literacy serves as the foundation for further academic achievement of students and contributes to their cognitive development and performance in other subject areas. In addition, according to international studies that assess reading literacy, Kazakhstani students showed relatively low results compared to the OECD average [3]. Therefore, it is important to cultivate students' reading literacy by emphasizing their active role in the learning process [4]. Raising students' interest and motivation in reading through using multimedia modes is expected to bring great changes in students' overall academic performance and learning autonomy.

Most international studies on reading skills have revealed that students struggle mostly with comprehending lengthy texts, dealing with abstract and counterintuitive concepts, and formulating conclusions [3]. These issues in turn have a significant impact on their further academic career, individual growth, and participation in most areas of their adult life. Moreover, one of the main tasks of the state in the field of education

is to reduce the gap in the results of Kazakhstani students in international studies based on PISA results (4). Thus, it is necessary to consider how students' learning autonomy in reading can be improved through multimedia technologies. Additionally, studies mostly concentrate on developing reading tasks and uploading them on multimedia platforms so students can train their elementary reading skills rather than advanced ones. However, according to the applied theoretical concept of this study, students produce knowledge and form meaning based on their previous experience. Therefore, this study also attempts to find out students' reading skills development through the strategy-oriented multimedia program that considers students' previous experience.

Moreover, according to cognitive and constructivist learning when students manipulate technology to improve their language competency, they assume self-responsibility [5]. In this way, multimedia technology can also assist language learners in developing their autonomy in the learning process. Thus, learners must have opportunities to improve their reading skills by using different learning strategies through multimedia technologies and reflecting on their learning process, which can in turn develop metacognitive skills to encourage their learning autonomy. Multimedia technology refers to a set of different content forms such as texts, audio materials, graphics, and animations or videos that help facilitate students' learning and comprehension of different complex concepts. Groß and Wolff [6] designed a multimedia program that is skill- and strategy-oriented and aimed to promote university students' reading skills. However, their study seems to be short of qualitative analysis methods as interviews with teachers and students who can reflect on their experience of learning through developed multimedia tools. Siregar et al. developed a multimedia tool with the inquiry learning model to train elementary students' reading skills [7]. They found that decoding plays an essential part in reading. Han [8] explored the advantages of multimedia-aided English reading instruction compared to traditional instruction and described the challenges in promoting the application of multimedia to English reading instruction. Given the drawbacks of the previous studies, this experimental study will attempt to examine in development of students' autonomy in reading through the use of multimedia technologies in English lessons. Thus, developing a multimedia tool that is strategy-oriented and provides tasks organized according to pre-, while-, and post-reading stages will enable teachers to integrate various sources to teach students different reading strategies, namely, predicting, guessing the word meaning from context, highlighting, annotating the text and other.

Today traditional ideas about language teachers' roles have changed due to the inevitable necessity for teaching students to become autonomous learners which has brought new perspectives to the teaching profession. Autonomous learning can be defined as occurring when teachers create an environment that allows learners to actively participate in their own learning process, empowering them to become self-directed learners [8]. A learner can take control and responsibility over one's learning process. Additionally, autonomy in learning is associated with critical self-evaluation and self-determination of a student [9]. This means that learners act as the main characters who have to make all decisions and implement them in their learning. In other words, students act independently both cognitively and behaviorally. Moreover, learning autonomy refers to the capacity to take charge of one's learning which includes planning, materials selection, self-assessment, and monitoring learning progress [10]. In its broadest sense, it is learners' capacity to learners' intervene in their learning process through critical reflection, decision-making, and independent actions [11]. In this way, studies on learning autonomy indicate that a learner's autonomy is about taking an active or proactive role in the learning process through choosing and setting learning goals, organizing, and carrying the learning process, and evaluating the extent and success of one's learning.

There are two complementary views on learner autonomy about its aims and objectives: narrow and broad views of learner autonomy [11–13]. According to the narrow view of learner autonomy, it enables students to learn how to learn by equipping them with the necessary tools and training them to use appropriate strategies to achieve learning objectives. In contrast to this, the broad view treats learning autonomy as a means to an end, the end being learning to liberate. In addition to this, Kumaravadivelu [13] highlights the important points regards what is not learning autonomy. The first point is that autonomy cannot be treated equally with independence as learners usually learn to work cooperatively with their teachers, peers, and the educational system. Additionally, autonomy is not context-free because it depends on factors such as learners' personality and motivation, language learning needs and wants, and the educational environment. Autonomy is not about a steady state of students, depending on the situation students can be autonomous or not as at certain stages of their learning students prefer to look for teacher direction.

Terms like “capacity”, “self-evaluation”, “self-assessment” and others that the definition of learning autonomy includes emphasizing the importance of the individuality of each learner as their needs, skills, capac-

ities, and ultimate achievements. That is why there are different forms of autonomy depending on the age of a learner, their level of knowledge and skills, learning progress, and other factors. According to Nunan's autonomous language learning model regarding stages of development, there are five forms or levels of autonomy: awareness, involvement, intervention, creation, and transcendence [14]. This model is close to the stages of a learning process where learners at the awareness stage need to be aware of the pedagogical goals and content and identify preferred learning styles and strategies. At the next stage, students can choose among a variety of goals and select suitable tasks to perform. The intervention stage includes learners' ability to modify and adapt the goals, tasks, and content. The creation stage is characterized by learners' ability to create their objectives, goals, and tasks. Finally, students connect their knowledge gained at school with their real-life experiences.

In the context of Asia, autonomy is classified according to the Littlewood model into proactive and reactive [15]. Proactive autonomy includes students' ability to set the direction of learning and monitor and self-evaluate their progress. On the other hand, reactive autonomy is viewed as a type of autonomy where students take charge of their learning after initial guidance has been provided. Students with reactive autonomy act independently by organizing resources and materials to achieve the goals suggested by a teacher. This classification confirms that some additional social and cultural constraints should be taken into consideration. Benson proposed a somewhat similar three-stage model consisting of autonomy as a communicator, as a learner, and as a person [16]. Language acquisition is about a person's ability to communicate and interact successfully with other people in particular situations through the proper implementation of language strategies. Autonomy as a learner is about the ability to choose suitable strategies to participate in different learning activities whether it is outside or inside the classroom. In the online environment, 11 factors promote learning autonomy: access, facilitation, self-selection, a lack of face-to-face contact, media choices, peer learning and dialogue, peer review, negotiated learning activities, self-evaluation, performance evaluation, and reflection [17, 18]. It is clear from these classifications that learning autonomy can take different forms and include several stages as well as depend on cultural, social, and other additional factors.

#### *Methods and materials*

The purpose of the present article is to report on seminars aimed to provide English language teachers with methodological support on how to improve students' reading skills effectively and develop their learning autonomy in reading through the use of multimedia technologies. During seminars teachers were provided with knowledge about international studies (such as PISA, TESOL, and PIRLS) and Kazakhstani students' performance in reading, learning strategies, and types of tasks, as well as teachers were also involved in the practical part which includes designing reading tasks according to stages: pre-reading, while reading and post-reading. Teachers' attitudes and reactions toward the seminar-long effort are reported here, along with requirements for other teachers to succeed in such an attempt themselves.

There were a total of 60 in-service teachers of English language with ages varying from 24 to 56 years old who participated in the seminars. Among them, 5 were males and 55 were females, they had between five and 20 years of experience in teaching English at schools. All the seminars were conducted in English.

All participants were informed about the study's aim and objectives and completed a pre-training questionnaire. The questionnaire was designed to find out more about in-service teachers' interests, experience, and needs. After this stage, teachers participated in 3 days of seminars to share their experience on reading literacy, teaching methods, and strategies in reading as well as creating reading tasks using multimedia technologies. In this way, in-service teachers were allowed to engage in developing and teaching reading gradually, step by step. Then, the post-questionnaire was distributed to teachers to know their opinions on the effectiveness of using multimedia technologies in the development of students' autonomy in reading.

The seminar was designed based on the information collected in the pre-training questionnaire and included the following structure:

- Introduction on the importance of reading literacy in education via OECD videos;
- Introduction to a variety of reading tasks, reading strategies, and challenges students encounter while completing these tasks;
- Instruction on using multimedia technologies to enhance students' reading literacy;
- Tips on creating tasks by students' level.

To ensure that the seminar remained on topic all theoretical materials and practical activities were included in the workbook specifically designed for this seminar.

### Results and Discussion

According to pre-training questionnaire results most of the participants were interested in learning more about methods and strategies in teaching reading skills (70 %), the implementation of the educational program and its peculiarities (50 %), reading literacy multimedia tools to enhance teaching and learning (40 %), the level of Kazakhstani students' reading skills in PISA and PIRLS (20 %) and other (10 %) (Fig. 1). Among other responses were lesson planning, classroom management, assessment, differentiation, and communicative approach.

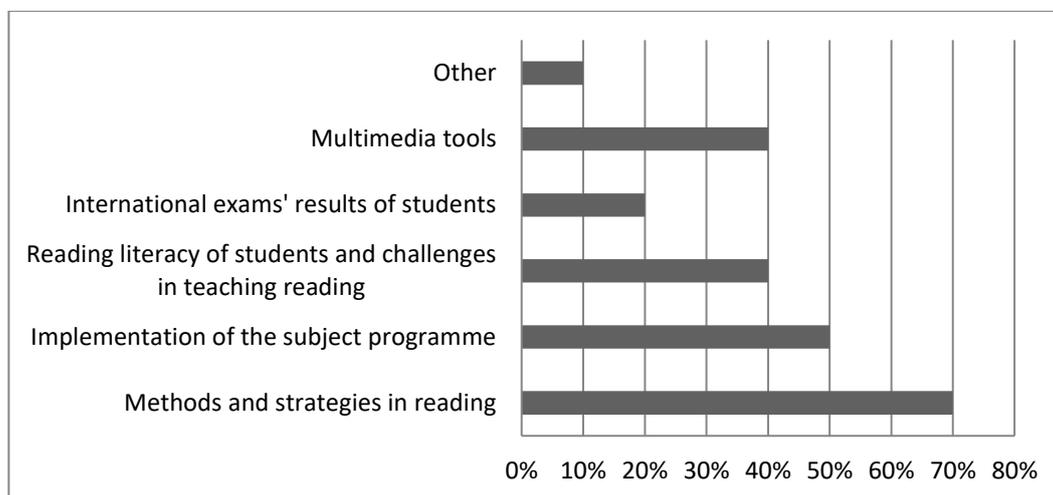


Figure 1. Teachers' interests and expectations

In addition, only 15 % of these in-service teachers reported that they have taken professional development courses or training (Fig. 2). That is why it is crucial to provide methodological support for these teachers in terms of teaching and learning as well as using modern technologies in English classrooms.

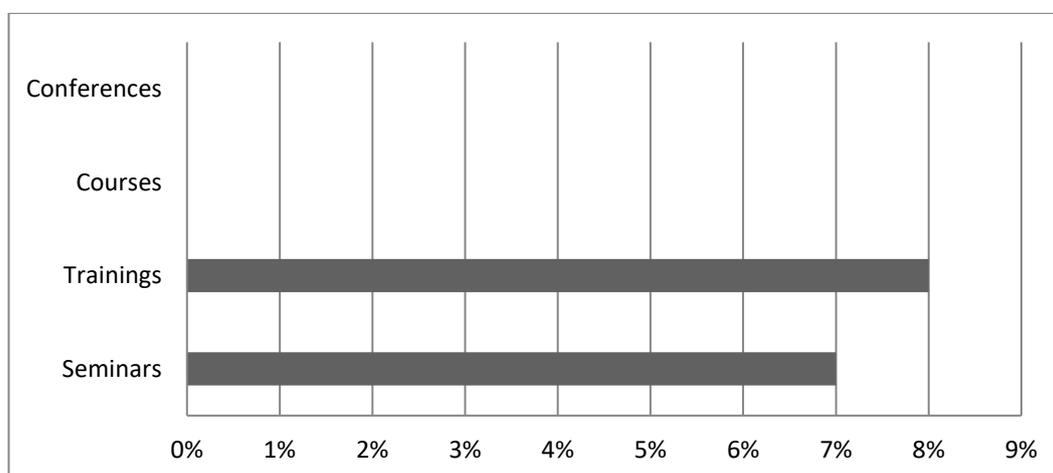


Figure 2. Teachers' professional development

Other questions were related to teachers' age, gender, and teaching experience. Around 50 teachers possess 0–5 years of teaching experience, while approximately 20 educators have 6–10 years of teaching experience (Fig. 3). Furthermore, only 10 teachers out of 60 possess a greater level of experience.

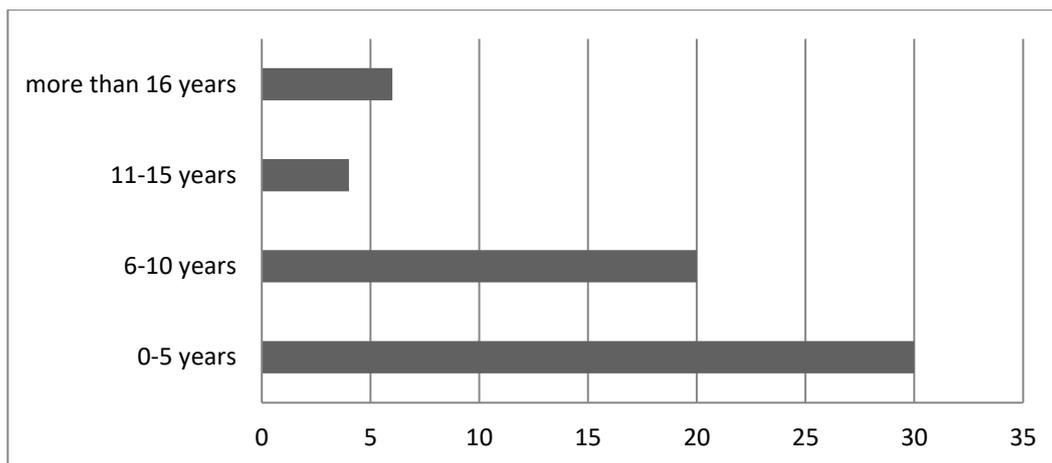


Figure 3. Teaching experience

During seminars, in-service teachers worked according to the workbook written and designed by specialists of the Center of Educational Programs. This workbook contained theoretical materials for enhancing teachers' understanding of reading literacy and providing them with practical tips, and strategies for teaching reading and developing students' autonomy.

The final stage of seminars involved the creation of reading tasks by teachers in terms of different stages of reading: pre-reading, while-reading, and post-reading. Participants encountered a variety of challenges as working with multimedia tools, uploading their materials, adapting texts about students' levels, and others. While observing many experienced teachers lacked confidence in using multimedia technology as they used traditional ways of teaching.

After 3-day seminars, the effectiveness of created reading tasks was accessed through a survey conducted with teachers (Table). The findings of the following study indicated that 60 teachers, agreed 10 teachers (16,7 %) strongly agreed, 30 (50 %) teachers agreed, and 14 (23,3 %) teachers were neutral that the use of multimedia technologies to improve students' reading skills and develop their learning autonomy in reading is effective. However, from the total number of 60 teachers, 10 teachers (16,7 %) strongly agree, and 26 (43,3 %) teachers agreed that designing such tasks as well as uploading them on the multimedia platform is quite time-consuming. Also, 6 teachers (10 %) strongly agreed, and 11 (18,3 %) teachers agreed that they experienced other challenges during implementation as access to the internet, technical problems, lack of confidence, and other problems.

Table

Teachers' perceptions

Statement	Strongly disagree	Disagree	Neutral	Agree	Strongly agree
I believe that using multimedia technologies to improve students' reading and autonomy is effective.	1	5	14	30	10
I believe that designing reading tasks and uploading them on the multimedia platform is time-consuming.	1	6	17	26	10
I experienced some challenges during the implementation stage as internet connection, technical problems, lack of confidence, etc.	16	19	8	11	6

Overall, the majority of in-service teachers state that using multimedia technologies to improve students' reading literacy and autonomy can be a useful and effective way but on the other hand they suppose that it is time-consuming. Some teachers still experienced some problems connected to modern technologies and adaptation of authentic texts to their students' language level.

### Conclusions

The data from the findings revealed that teachers in rural areas are reluctant to use multimedia technologies in their classrooms. Most of them agreed on the effectiveness of designing and using such materials although the majority of participants highlighted problems with lacking experience and knowledge. Therefore, it is crucial to conduct further research on improving the reading skills of students from rural schools. Additionally, it will be helpful to find out about students' perspectives and attitudes toward multimedia technologies aimed to improve learners' reading literacy and autonomy. From the findings of this study, it is suggested that in-service teachers from rural schools need additional methodological support before implementing strategies and designing tasks aimed at developing students' reading skills.

### References

- 1 Hsieh H.F. Three approaches to qualitative content analysis / H.F. Hsieh, S.E. Shannon // *Qualitative health research*. — 2005. — Vol. 15, No 9. — P. 1277–1288. — DOI: 10.1177/1049732305276687.
- 2 Liu X. Multimedia Technology and Learner Autonomy: An Experimental Study for Asymmetric Effects / X. Liu, Y. Liu, J.F. Tu // *Symmetry*. — 2020. — Vol. 12, No 3. — P. 462. — DOI: 10.3390/sym12030462.
- 3 PISA. Key features of PISA 2018. OECD publishing. — 2018. — [Electronic resource]. — Access mode: [https://www.oecd.org/pisa/publications/PISA2018\\_CN\\_KAZ.pdf](https://www.oecd.org/pisa/publications/PISA2018_CN_KAZ.pdf).
- 4 Концепция развития дошкольного, среднего, технического и профессионального образования Республики Казахстан на 2023–2029 годы. — [Электронный ресурс]. — Режим доступа: <https://www.gov.kz/memleket/entities/edu/documents/details/451747?lang=ru>.
- 5 Kim S. Exploring Media Literacy: Enhancing English Oral Proficiency and Autonomy Using Media Technology / S. Kim // *Studies in English Education*. — 2018. — Vol. 23, No 2. — P. 473–500. — DOI:10.22275/SEE.23.2.03.
- 6 Groß A. A Multimedia Tool to Develop Learner Autonomy / A. Groß, D. Wolff // *Computer Assisted Language Learning*. — 2001. — Vol. 14, No 3-4. — P. 233–249. DOI: 10.1076/call.14.3.233.5794.
- 7 Siregar E.S. Multimedia as a Learning Tool in Training Reading Skills of Elementary Schools Students / E.S. Siregar, R. Kurniati, S. Rahayu // *Journal of Education Technology*. — 2022. — Vol. 6, No 2. — P. 299–307. — DOI:10.23887/jet.v6i2.44601.
- 8 Han L. The advantages and the problems of multimedia-aided English reading instruction / L. Han // *Journal of Language Teaching and Research*. 2010. — Vol. 1, No 3. — P. 320–323. — DOI:10.4304/jltr.1.3.320-323.
- 9 Ivanovska B. Learner Autonomy in Foreign Language Education and Cultural Context / B. Ivanovska // *Procedia — Social and Behavioral Sciences*. — 2015. — Vol. 180. — P. 352–356. — DOI:10.1016/j.sbspro.2015.02.128.
- 10 Schwienhorst K. Learner Autonomy, and Tandem Learning: Putting Principles Into Practice in Synchronous and Asynchronous Telecommunications Environments / K. Schwienhorst // *Computer Assisted Language Learning*. — 2003. — Vol. 16, No 5. — P. 427–443. — DOI:10.1076/call.16.5.427.29484.
- 11 Holec H. *Autonomy and Foreign Language Learning* / H. Holec // Oxford: Pergamon Press. — 1981.
- 12 Betts G. Fostering autonomous learners through levels of differentiation / G. Betts // *Roeper Review*. — 2004. — Vol. 26, No 4. — P. 190–191. — DOI: 10.1080/02783190409554269.
- 13 Kumaravadivelu K. *Beyond Methods: Macrostrategies for language teaching* / K. Kumaravadivelu // New Haven and London: Yale University Press. — 2003.
- 14 Benson P. *Teaching and Researching Autonomy in Language Learning* / P. Benson. Harlow: Lonman. — 2001.
- 15 Littlewood W. Self-access: why do we want it and what can it do? [Electronic resource] / W. Littlewood, P. Benson, P. Voller // *Autonomy and independence in language learning*. New York: Longman. — P. 79–92. — Access mode: <https://semnas.untidar.ac.id/wp-content/uploads/2018/02/page-473-478-eka.pdf>.
- 16 Benson P. Autonomy in language teaching and learning / P. Benson // *Language Teaching*. — 2007. — Vol. 40. — P. 21–40. DOI: 10.1017/S0261444806003958.
- 17 Benson P. Making sense of autonomy in language learning / R. Pemberton, S. Toogood, A. Barfield // *Maintaining control: Autonomy and language learning*. Hong Kong University Press, HKU. — 2009. — P. 23–26.
- 18 Arnold L. Understanding and promoting autonomy in UK online higher education / L. Arnold // *International Journal of Instructional Technology & Distance Learning*. — 2006. — Vol. 3, No 7. — P. 33–46.

А.Д. Дукенова, Г.К. Исмагулова

## Ағылшын тілі сабағында автономды оқыту дағдыларын дамыту және мультимедиялық технологияны пайдалану

Соңғы жылдары мультимедиялық технологиялар тілдерді оқыту тұжырымдамаларына, әсіресе оқушы мен мұғалімнің рөлдерінің өзгеруіне айтарлықтай әсер етті. Бүгінгі таңда жаңа білім беру жүйесінде оқушылардың автономиясы маңызды. Зерттеудің мақсаты — ағылшын тілі сабақтарында оқушылардың автономиясы мен функционалдық сауаттылығын дамытудағы мультимедиялық технологиялардың тиімділігін зерттеу. Мәліметтер ауыл мектептерінің педагогикалық ұжымымен жүргізілген сауалнама және бақылау арқылы жинақталды. Сонымен қатар, мұғалімдердің көзқарасын, пікірлерін, педагогикалық тәжірибесін түсіну үшін педагогикалық ұжыммен бірқатар семинарлар ұйымдастырылып, өткізілді. Мұғалімдерге оқу тапсырмаларын құру және материалдарын мультимедиялық оқу платформасына жүктеу арқылы оқушылардың автономиясын дамыту ұсынылды. Осы зерттеудің нәтижелері мультимедиялық технологияларды пайдалану оқушылардың автономды оқу қабілеттерін, сондай-ақ функционалдық сауаттылықты дамытуға жаңа жол ашатынын көрсетті. Сонымен қатар, семинарлар оқытушылар үшін идеялар мен озық тәжірибелермен алмасу үшін құнды орынға айналды, бұл педагогикалық инновациялар үшін қажетті ынтымақтастық атмосферасын құруға ықпал етті. Нәтижелер мұғалімдерге мультимедиялық құралдарды оқыту тәжірибесіне тиімді енгізу үшін тұрақты қолдау және ресурстармен қамтамасыз етудің маңыздылығын атап өтті.

*Кілт сөздер:* оқушылардың автономиясы, оқу сауаттылығы, функционалдық сауаттылығы, мультимедиялық технологиялар, дағдылар, оқу платформасы, оқу тапсырмалары, ағылшын тілі сабақтары.

А.Д. Дукенова, Г.К. Исмагулова

## Развитие навыков автономного обучения и использование мультимедийных средств на уроках английского языка

В последние годы мультимедийные технологии оказали значительное влияние на концепции преподавания языков, особенно на изменение роли ученика и учителя. Следовательно, сегодня автономия учащихся имеет первостепенное значение в новой системе образования. Целью данного исследования является изучение эффективности мультимедийных технологий в развитии самостоятельности учащихся и функциональной грамотности при чтении на уроках английского языка. Данные были собраны с помощью анкетирования и наблюдения, проведенного с преподавательским составом сельских школ. Кроме того, для понимания перспектив, опыта и практики учителей была организована и проведена серия семинаров с преподавательским составом. Во время практической части семинаров учителя имели возможность участвовать в создании заданий по развитию читательской грамотности и автономности учащихся и загрузке своих материалов на мультимедийную учебную платформу. Результаты этого исследования показали, что использование мультимедийных технологий может открыть новый путь для развития автономных способностей учащихся к обучению, а также функциональной грамотности. Кроме того, семинары стали для преподавателей ценным местом для обмена идеями и передовым опытом, способствуя созданию атмосферы сотрудничества, необходимой для педагогических инноваций. Результаты подчеркнули важность обеспечения преподавателям постоянной поддержки и ресурсов для эффективной интеграции мультимедийных инструментов в их практику преподавания.

*Ключевые слова:* автономия учащихся, грамотность чтения, функциональная грамотность, мультимедийные технологии, навыки, учебная платформа, задания по чтению, уроки английского языка.

## References

- 1 Hsieh, H.F., & Shannon, S.E. (2005). Three approaches to qualitative content analysis. *Qualitative health research, 15*(9), 1277–1288. DOI: 10.1177/1049732305276687.
- 2 Liu, X., Liu, Y., & Tu, J.F. (2020). Multimedia Technology and Learner Autonomy: An Experimental Study for Asymmetric Effects. *Symmetry, 12*(3), 462. DOI:10.3390/sym12030462.
- 3 PISA (2018). Key features of PISA 2018. Retrieved from [https://www.oecd.org/pisa/publications/PISA2018\\_CN\\_KAZ.pdf](https://www.oecd.org/pisa/publications/PISA2018_CN_KAZ.pdf).
- 4 (2023). Kontseptsiia razvitiia doshkolnogo, srednego, tekhnicheskogo i professionalnogo obrazovaniia Respubliki Kazakhstan na 2023–2029 gody [The concept of development of preschool, secondary, technical, and vocational education of the Republic

of Kazakhstan for 2023–2029]. Astana. Retrieved from <https://www.gov.kz/memleket/entities/edu/documents/details/451747?lang=ru> [in Russian].

- 5 Kim, S. (2018). Exploring Media Literacy: Enhancing English Oral Proficiency and Autonomy Using Media Technology. *Studies in English Education*, 23(2), 473–500. DOI:10.22275/SEE.23.2.03.
- 6 Groß, A., & Wolff, D. (2001). A Multimedia Tool to Develop Learner Autonomy. *Computer Assisted Language Learning*, 14(3-4), 233–249. DOI: 10.1076/call.14.3.233.5794.
- 7 Siregar, E.S., Kurniati, R., & Rahayu, S. (2022). Multimedia as a Learning Tool in Training Reading Skills of Elementary Schools Students. *Journal of Education Technology*, 6(2), 299–307. DOI:10.23887/jet.v6i2.44601.
- 8 Han, L. (2010). The advantages and the problems of multimedia-aided English reading instruction. *Journal of Language Teaching and Research*, 1(3), 320–323. DOI:10.4304/jltr.1.3.320-323.
- 9 Ivanovska, B. (2015). Learner Autonomy in Foreign Language Education and in Cultural Context. *Procedia — Social and Behavioral Sciences*, 180, 352–356. DOI:10.1016/j.sbspro.2015.02.128.
- 10 Schwienhorst, K. (2003). Learner Autonomy and Tandem Learning: Putting Principles Into Practice in Synchronous and Asynchronous Telecommunications Environments. *Computer Assisted Language Learning*, 16(5), 427–443. DOI: 10.1076/call.16.5.427.29484.
- 11 Holec, H. (1981). *Autonomy and Foreign Language Learning*. Oxford: Pergamon Press.
- 12 Betts, G. (2004). Fostering autonomous learners through levels of differentiation. *Roeper Review*, 26(4), 190-191. DOI: 10.1080/02783190409554269.
- 13 Kumaravadivelu, K. (2003). *Beyond Methods: Macrostrategies for language teaching*. New Haven and London: Yale University Press.
- 14 Benson, P. (2001). *Teaching and Researching Autonomy in Language Learning*. Harlow: Lonman.
- 15 Littlewood, W. (1997). Self-access: why do we want it and what can it do? In P. Benson & P. Voller (Eds.), *Autonomy and independence in language learning*. (pp. 79–92). New York: Longman. Retrieved from <https://semnas.untidar.ac.id/wp-content/uploads/2018/02/page-473-478-eka.pdf>.
- 16 Benson, P. (2007). Autonomy in language teaching and learning. *Language Teaching*, 40, 21–40. DOI: 10.1017/S0261444806003958.
- 17 Benson, P. (2009). Making sense of autonomy in language learning. In R. Pemberton, S. Toogood, & A. Barfield (Eds.). *Maintaining control: Autonomy and language learning* (pp. 13–26). Hong Kong University Press, HKU.
- 18 Arnold, L. (2006). Understanding and promoting autonomy in UK online higher education. *International Journal of Instructional Technology & Distance Learning*, 3(7), 33–46.

### Information about the authors

**Dukenova, A.D.** (*contact person*) — 2nd year Ph.D. student, the Department of Foreign Philology, L. N. Gumilyov Eurasian National University, Astana, Kazakhstan; ORCID ID: 0009-0005-5862-5366, E-mail: [ainur.dukenova@alumni.nu.edu.kz](mailto:ainur.dukenova@alumni.nu.edu.kz);

**Ismagulova, G.K.** — Candidate of philological sciences, Professor of the Department of foreign philology, L.N. Gumilyov Eurasian National University, Astana, Kazakhstan; ORCID ID: 0000-0003-2342-575X. E-mail: [gulnar.ism@mail.ru](mailto:gulnar.ism@mail.ru).

Н.В. Сюй-фу-шун<sup>\*</sup>, Г.К. Алшынбекова

*Карагандинский университет имени академика Е.А. Букетова, Караганда, Казахстан  
(\*Корреспондирующий автор. E-mail: nathalie\_sfs@mail.ru),*

*ORCID ID 0000-0002-2847-3235; ORCID ID 0000-0001-5143-2338,  
Scopus Author ID 57191073992*

## **Требования к профессионально-речевой компетентности специальных педагогов: взгляд работодателей**

В статье проанализированы профессиональные требования к профессионально-речевой компетентности выпускников образовательных программ «Специальное образование» («Дефектология»). Проведенный авторами анализ научно-методической литературы позволил выявить, что к речи педагогов предъявляются высокие требования, так как речь является одним из главных средств обучения и воспитания. Однако многие ученые обнаружили снижение уровня развития речи у студентов педагогических специальностей. Поэтому в качестве исследовательской задачи авторами была предпринята попытка оценить, насколько значима речевая компетентность в профессиональной деятельности специальных педагогов и какие именно речевые компетенции необходимы для решения профессиональных задач. С целью исследования были изучены «Типовые квалификационные характеристики должностей педагогов» для должностей, на которые могут претендовать выпускники образовательных программ «Специальное образование» («Дефектология»). Это позволило получить представление об ожиданиях от специалистов, вне зависимости от формы собственности, ведомственной подчиненности и организационно-правовой формы организации и ее местоположения. Полученные результаты показали высокую значимость профессионально-речевой компетентности в профессиональной деятельности специальных педагогов и позволили сформулировать основные компетенции, которые ожидаются от специалистов.

*Ключевые слова:* профессионально-речевая компетентность, профессиональные компетенции, речевые компетенции, профессиональная компетентность специальных педагогов, квалификационные характеристики, профессиональная подготовка, подготовка специальных педагогов.

### *Введение*

Сегодня в фокусе внимания казахстанского государства находится задача построения общества равных возможностей. В соответствии с общемировыми тенденциями повышения стандартов социальной защиты в нашей республике актуализируются вопросы перехода от медицинской к социальной модели понимания инвалидности и построения инклюзивного общества, что зафиксировано в Национальном плане по обеспечению прав и улучшению качества жизни лиц с инвалидностью в Республике Казахстан до 2025 года, утвержденном Постановлением Правительства от 28 мая 2019 года [1]. Различия между социальной и медицинской моделью понимания особых образовательных потребностей и инвалидности заключаются в качественно ином подходе, когда к инвалидности относятся как к системному явлению, где состояние здоровья человека лишь одно из звеньев цепи, в то время, как другие — это особенности среды, в том числе физической, и общества, в которых он функционирует и которые могут препятствовать или способствовать его полноценному участию в жизни общества. Инклюзия как тренд к такой организации общества, которое строится на идеологии включения и предоставления возможности к активному участию в самых разных аспектах его функционирования всем, независимо от возраста, пола, особенностей здоровья и т.д., воплощается в инклюзивном образовании.

Путь к решению этих задач лежит через повышение качества подготовки специалистов, так как именно педагоги воплощают в жизнь идеи инклюзии, наиболее активно взаимодействуют с детьми с ООП и от них зависит эффективность обучения. Согласно результатам зарубежных исследований [2], успешность в учебе детей с ООП зависит от наличия у учителей специально-педагогического образования и уровня подготовки не ниже бакалавриата. Не менее важно, чтоб содержание образования отвечало современным тенденциям и вызовам.

А.Б. Дузелбаева и другие в своем исследовании указывают, что с внедрением инклюзивного образования требования к компетенциям специальных педагогов изменились [3]. Ж.Н. Сабирова и соавторы считают, что это связано с ценностными ориентациями будущих учителей [4].

По мнению М.Н. Есенгуловой, Б.С. Кульбаевой, М.А. Аманжол и С.Г. Тилек, внедрение инклюзивного образования в условиях современной школы затруднено рядом препятствий, одним из которых является недостаточно целенаправленная и планомерная работа по формированию инклюзивной компетентности учителей [5].

Исследователи А.Д. Жумагелдиева, Г.А. Абаева, Т.У. Журыскулов отмечают, что в современных условиях формирование профессиональной инклюзивной компетентности будущего учителя является неотъемлемой частью профессиональной педагогической подготовки. С другой же стороны, развитие инклюзивных компетенций является дополнительной нагрузкой для учителей [6].

Сходные трансформации наблюдаются и в зарубежных странах: S. Rastogi и D. Kumar [7] считают, что пересмотр ролей, обязанностей и личности учителей является одним из основных барьеров при внедрении инклюзивного образования, так как оно требует от учителей навыков выявлять особые образовательные потребности учеников и адаптировать в соответствии с ними учебные программы, владеть широким спектром методик преподавания и быть готовым в любой момент их применить, чтоб удовлетворить особые образовательные потребности ребенка, иметь желание и возможность работать в мультикультурной среде, владеть навыками коммуникации и сотрудничества, разрешения конфликтов. Таким образом, учитель, работающий в рамках инклюзивного образования, должен иметь намного более высокую квалификацию. М. Abrol [8] также считает, что изменение роли и обязанностей учителей играет важную роль в продвижении инклюзивного образования.

В целом, анализ научно-теоретической литературы показывает, что современные отечественные исследователи в области педагогики высшей школы отдают предпочтение компетентностному подходу к подготовке специалистов.

Компетентностный подход берет свое начало в работах как Н. Хомски, который впервые в 1965 г. предложил понятие «компетенция», но применительно к усвоению языка. Американский исследователь Д. Мак-Клелланд в 1973 г. перенес это понятие в психологию, сформировав представление о компетенциях, как качествах работников, которые позволяли им эффективно выполнять рабочие задачи [9, 10]. Помимо указанных выше ученых, внесли научный вклад в развитие компетентностного подхода Р. Уайт, Дж. Равен, Н.В. Кузьмина, А.К. Маркова, В.Н. Куница, Г.Э. Белицкая, Л.И. Берестова, В.И. Байденко, А.В. Хуторской, Н.А. Гришанова, И.А. Зимняя и многие другие. В 90-х годах XX в. компетентностный подход проникает в теорию образования [9]. В основе компетентностного подхода в образовании лежат 2 основных положения:

- 1) образование должно формировать у обучаемого качества, нужные работодателю; качества, позволяющие эффективно справляться с рабочими задачами;
- 2) результаты образования должны оцениваться через унифицированную систему критериев и параметров, не требующую дополнительной интерпретации со стороны образовательных организаций и работодателей [11].

Отличительной чертой компетентностного подхода является его практико- и прагматикориентированность, что позволило ему снискать большую популярность со стороны ученых и практиков. Возможно, такая популярность является реакцией отечественных исследователей на чрезмерную академичность, оторванность от практики классического советского образования.

Центральным понятием компетентностного подхода является компетенция — понятие, до сих пор не имеющее однозначного толкования. В частности, в педагогике она обычно трактуется как результат деятельности обучающегося по освоению образовательной программы при актуализации необходимых для этого личностных качеств [9]. В менеджменте же компетентность обычно понимается как сочетание личностных качеств, знаний, навыков и опыта работника, позволяющее эффективно решать рабочие задачи [12].

Профессиональная компетентность учителя — это навыки, знания, личностные особенности и педагогический опыт, которые позволяют ему эффективно и результативно выполнять свои профессиональные обязанности. Компетентность является основной характеристикой человека, связанной с эффективностью его профессиональной деятельности. Эффективность деятельности педагога зависит в том числе и от особенностей его речи.

Речь является, по сути, профессиональным инструментом педагога. Речь — одно из главных средств обучения и воспитания. Недаром словесные методы обучения занимают такое место в педагогической практике. В большинстве педагогических ситуаций учитель выступает инициатором и организатором общения. По мнению О.Б. Акимовой, в профессиональной речи педагога воплощаются

ся разнообразные стороны его деятельности: его педагогическое мастерство, стиль общения с учащимися, такие особенности личности, как эрудиция, эмпатия, тактичность и т.д. [13, 124].

L. Zlatić и другие в своем исследовании выявили, что эффективность учебно-воспитательного процесса определяется качеством общения как наиболее значимой составляющей педагогического взаимодействия. По их мнению, педагоги с высоким уровнем развития коммуникативной компетентности более эффективны во всех звеньях учебного процесса. В то же время работа в школе сама по себе не приводит к росту коммуникативных компетенций, в отличие от специализированных тренингов [14]. Исследования зарубежных ученых подтвердили влияние вербального поведения учителей на успеваемость, поведение при выполнении учебных заданий и психологическое самочувствие учащихся [15].

К речевой культуре специальных педагогов также предъявляются высокие требования [16, 154]. M. Takala, R. Pirttimaа и M. Tögmänen указывали, что, помимо теоретической и методической подготовки, учителям специального образования необходимо иметь хорошие коммуникативные навыки, так как значительную часть их профессиональной деятельности составляют консультирование, координация и сотрудничество с другими учителями [17]. По мнению С.Ю. Лондаренко, именно у специального педагога должна быть грамматически и орфоэпически грамотная речь, четкая дикция, так как детям с ООП, с одной стороны, это облегчает понимание речи педагога, а с другой стороны, позволяет им формировать грамотную речь путем подражания [18]. Однако многие ученые указывают, что в последнее время наблюдается снижение уровня развития речи у студентов педагогических специальностей [19], в том числе у будущих специальных педагогов. В уже упомянутом исследовании С.Ю. Лондаренко выявила у студентов 1–2-го курса специальности «Дефектология» такие недостатки речи, как низкий уровень дикции (19 %), орфоэпической грамотности (22 %), недостатки звукопроизношения (23 %), преобладание разговорного стиля общения (60 %) [18].

В условиях внедрения инклюзивного образования требования к речевой и коммуникативной компетентности педагогов лишь повышаются. Этому способствует, во-первых, значимость коммуникации в процессе развития ребенка с ООП [20], а во-вторых, изменение самой роли школы, появление у учителей новых функций.

Просветительскую и организационную роль учителей и школы в целом подчеркивали F. Rodrigues и другие, указывая, что учителя должны вовлекать родителей, местное сообщество (то есть родительский комитет, неправительственные организации и т.д.) и другие заинтересованные стороны в процесс обучения детей с ООП для того, чтобы сделать его более эффективным за счет привлечения дополнительных ресурсов. Таким образом, согласно исследователям, школа, помимо обучающей, должна принять организаторскую роль [21].

J. Bradley-Levine подчеркивала роль специальных педагогов в продвижении инклюзивного образования, в пропаганде включения обучающихся с ООП в общеобразовательную среду, создание более инклюзивной среды обучения, поддержке учащихся с ограниченными возможностями, продвижении инклюзивных практик и обучении других учителей преподавательским стратегиям, эффективным в инклюзивном классе [22].

Специальные педагоги нередко выступают в качестве защитников прав детей с ООП. Но их роль заключается не в противостоянии с педагогическим коллективом, а в том, чтобы способствовать лучшему пониманию инклюзивности учителями, не имеющими специального образования, совместно с другими учителями найти пути наиболее эффективного удовлетворения особых образовательных потребностей учеников [23].

H. Bourke-Taylor и соавторы также подчеркивают важность партнерства между школой, семьей и внешними акторами (такими как неправительственные организации) и выделяют такое понятие, как «инклюзивный подход к родителям». Они указывают на важную роль педагогов в поддержке родителей ребенка с ООП [24]. Этой мысли вторят M. Тамауо и другие, так как, по их мнению, вовлечение в образовательный процесс родителей детей с ООП имеет решающее значение для успешности инклюзивного образования, так как способствует повышению осведомленности о возможностях детей, а следовательно, их успешной социализации после окончания школы [25].

L. Isosomppi и M. Leivo центральным фактором успешной реализации инклюзивного образования считают сотрудничество между учителями, так как оно способствует активному обмену знаниями и навыками, а также эффективному разделению труда между специальным педагогом, учителями и классными руководителями [26]. К подобным же выводам пришли N.D. Budiarti и Sugito

[27], K. Messiou и M. Ainscow [28], R.M. Rodríguez-Izquierdo и другие [29].

Поэтому в своем исследовании мы поставили вопрос: «Насколько значимы речевые компетенции в профессиональной деятельности отечественных специальных педагогов и какие именно речевые компетенции необходимы для решения профессиональных задач?».

#### *Методы и материалы*

Чтоб проанализировать общественный и государственный запрос на профессиональные компетенции специальных педагогов, мы проанализировали «Типовые квалификационные характеристики должностей педагогов», утвержденные Приказом министра образования и науки Республики Казахстан от 13 июля 2009 года № 338 (изложены в новой редакции в 2020 году) [30]. Данный документ обязателен для применения всеми организациями образования от формы собственности, ведомственной подчиненности и организационно-правовой формы. На основе Типовых квалификационных характеристик составляются положения о структурных подразделениях и должностные инструкции педагогов, на них ориентируются руководители организаций в своей кадровой политике, в том числе при подборе кадров. Поскольку в Типовых характеристиках описаны должностные обязанности, они дают хорошее представление об ожиданиях от специалистов, причем эти ожидания относительно единообразны в рамках организаций образования всей Республики.

Нами были проанализированы только те типовые характеристики, одним из требований квалификации которых была заявлена необходимость иметь высшее или послевузовское образование, или пройти переподготовку по направлению «Специальное образование» («Дефектология»). Это были должности специального педагога, педагога-ассистента, сурдопереводчика, руководителя (заведующего) и заместителя директора специальной организации образования, воспитателя и учителя специальной организации образования, учителя специальных классов общеобразовательных школ. Такие должности, как педагог-ассистент, воспитатель специальной организации, учитель специальной организации образования или учитель специальных классов общеобразовательных школ, были включены в исследование, поскольку на них могут претендовать выпускники образовательных программ «Специальное образование» («Дефектология»).

#### *Результаты и их обсуждение*

Таким образом, нами были проанализированы требования к 13 должностям педагогов организаций дошкольного, среднего, специального, технического и профессионального образования, представленным в таблице 1.

Т а б л и ц а 1

#### **Количество должностных обязанностей специальных педагогов в различных организациях**

Тип организации	Наименование должности	Общее количество должностных обязанностей	Должностные обязанности, требующие речевых компетенций	Доля должностных обязанностей, требующих речевых компетенций, %
1	2	3	4	5
Дошкольное образование	Специальный педагог (учитель-дефектолог, дефектолог, учитель-логопед, логопед, олигофренопедагог, сурдопедагог, тифлопедагог)	15	13	86,7
	Педагог-ассистент организации дошкольного образования	9	7	77,8
Начальное, основное среднее, общее среднее образование	Специальный педагог организации среднего образования (дефектолог, учитель-дефектолог, логопед, учитель-логопед, олигофренопедагог, сурдопедагог, тифлопедагог)	15	13	86,7
	Педагог-ассистент организации среднего образования	9	7	77,8

1	2	3	4	5
Специальные организации образования	Руководитель (директор) специальной (коррекционной) организации образования	24	21	87,5
	Заместитель директора специальной организации образования	21	19	90,5
	Воспитатель (старший воспитатель) специальной организации	9	7	77,8
	Специальный педагог (учитель-дефектолог, дефектолог, олигофренопедагог, сурдопедагог, тифлопедагог)	16	14	87,5
	Специальный педагог (учитель-логопед/логопед)	10	9	90
	Учителя специальной организации образования, учителя специальных классов общеобразовательных школ	10	9	90
Организации технического и профессионального, послесреднего образования	Сурдопереводчик (переводчик-дактилолог)	12	9	75
	Специальный педагог (дефектолог)	14	12	85,7
	Педагог-ассистент	8	7	87,5
Среднее арифметическое	13,23	11,38	84,65	
Стандартное отклонение	4,95	4,77	0,054	
Медиана	12	9	86,7	
Мода	9	7	77,8	

Из этой же таблицы мы можем видеть, что количество должностных обязанностей для разных должностей колеблется от 24 (руководитель (директор) специальной (коррекционной) организации образования) до 8 (педагог-ассистент организации технического и профессионального, послесреднего образования). При этом для представителей одной и той же профессии в разных организациях образования количество должностных обязанностей примерно одинаково и их содержание также относительно однородно. Например, для специального педагога количество должностных обязанностей в разных организациях образования составляет от 14 (в организациях технического и профессионального, послесреднего образования) до 16 (в специальных организациях образования). У педагога-ассистента должностных обязанностей от 8 (в организациях технического и профессионального, послесреднего образования) до 9 (в организациях дошкольного, начального, основного среднего, общего среднего образования). В то же время эти различия не являются значимыми, а следовательно, не дают основания говорить, что деятельность тех или иных специалистов является более разносторонней или требующей более высокой квалификации.

На этом этапе исследования мы столкнулись с проблемой определения, при выполнении каких именно должностных обязанностей задействованы речевые функции, так как если каждую из них анализировать скрупулезно, то для каждой из них можно выявить участие той или иной речевой функции. Например, при выполнении такой должностной обязанности, как «Повышает профессиональную квалификацию», усвоение профессиональных знаний происходит через речь, в основном устную, если специалист посещает курсы повышения квалификации или письменную, если он читает специальную литературу. Здесь ярко проявляется познавательная функция речи.

С другой стороны, психическая деятельность вообще невозможна без прямого или косвенного участия речи, особенно, если речь идет о такой ее сложной форме, как профессиональная деятельность. Поэтому мы решили исключить из дальнейшего анализа такие должностные обязанности, при выполнении которых речь задействована только косвенно. К таковым мы отнесли:

- Повышает профессиональную квалификацию [30].
- Обеспечивает охрану жизни, здоровья и прав детей в период организации учебно-воспитательного процесса [30] (а также такие обязанности, как «Соблюдает необходимые условия безопасности жизнедеятельности и здоровья ребенка с особыми образовательными потребностями, соблюдает охранительный педагогический режим в период сопровождения» [30], «Обеспечивает создание необходимых условий для охраны жизни и здоровья детей» [30]) — так как в этих требовани-

ях выражается необходимость создания здоровьесберегающих и безопасных условий обучения и развития. Коммуникативная функция речи (в виде воздействия на окружающих) описывается в требовании «Выполняет правила безопасности и охраны труда, противопожарной защиты» [30], так как в указанных выше правилах, например.

- Оказывает помощь детям с особыми образовательными потребностями во время организованной учебной деятельности, в течение времени пребывания в организации образования, в случае, когда их самостоятельная деятельность ограничена по состоянию здоровья [30] — так как в этом требовании подразумевается именно помощь в самообслуживании. Помощь в освоении учебного материала выражается в описании таких обязанностей, как «Оказывает помощь детям с особыми образовательными потребностями по рекомендации психолого-медико-педагогической консультации» [30] или «Под руководством педагога принимает участие в образовательном, развивающем процессах» [30].

- Распоряжается имуществом и средствами организации образования в пределах норм, установленных законодательством Республики Казахстан [30].

- Владеет компьютерной грамотностью, информационно-коммуникационными технологиями [30].

- Проводит анализ качества знаний обучающихся на основании суммативного оценивания за раздел и суммативного оценивания за четверть [30] — так как с помощью современных информационно-коммуникационных технологий этот процесс в значительной мере автоматизирован.

- Оказывает первую доврачебную медицинскую помощь [30].

- Обеспечивает сохранность имущества, закрепленного за группой, методической литературы, пособий, ведет учет инвентаря, учебного оборудования, игрушек, проводит оценку и определяет потребность в специальных социальных услугах, создает условия, необходимые для предоставления специальных социальных услуг, проводит анализ потребностей детей в специальных социальных услугах [30].

В результате мы получили долю должностных обязанностей, непосредственно требующих тех или иных речевых компетенций — 84,65 % (результаты представлены в табл. 1). При этом наибольшая доля должностных обязанностей, требующих речевых компетенций, зафиксирована в квалификационной характеристике заместителя директора специальной организации образования (90,5 %), но почти столь же высокая доля в квалификационных характеристиках специального педагога (учителя-логопеда/логопеда) специальных организаций образования и учителя специальной организации образования/учителя специальных классов общеобразовательных школ (90 %). Наиболее низкая доля составляет 75 % и зафиксирована в квалификационной характеристике сурдопереводчика (переводчика-дактилолога) организаций технического и профессионального, послесреднего образования.

Проведя данный анализ, мы обнаружили, что зачастую одно и то же профессиональное требование сформулировано по-разному или описывается одна и та же профессиональная ситуация. Мы объединили такие требования в более крупные смысловые блоки, представленные в таблице 2.

Т а б л и ц а 2

#### Результаты обобщения должностных обязанностей специальных педагогов

Должностные обязанности (обобщенные)	Должностные обязанности (как они сформулированы в Типовых квалификационных характеристиках)
1	2
Осуществляет психолого-педагогическое сопровождение	Осуществляет психолого-педагогическое сопровождение, сопровождает и представляет интересы детей
Проводит диагностику, обследование	Проводит обследование, оценку особых образовательных потребностей, и диагностику, изучает, осуществляет наблюдение и ведет сбор данных
Планирует коррекционно-развивающую, учебно-воспитательную работу с детьми	Разрабатывает индивидуальные учебные, индивидуально-развивающие программы, составляет необходимые планы по преподаваемому предмету, планирует организованную учебную деятельность, участвует в разработке образовательных программ
Планирует работу коллектива специалистов	Планирует работу специальной организации образования, организует текущее и перспективное планирование деятельности педагогического коллектива

1	2
Проводит учебные, коррекционно-развивающие занятия, воспитательные мероприятия	Участвует в выполнении образовательных программ, осуществляет организованную учебную деятельность, осуществляет обучение и воспитание, осуществляет коррекционную работу, обеспечивает получение обучающимися и воспитанниками, знаний, умений и навыков, проводит групповые и индивидуальные занятия, реализует типовые специальные, индивидуальные учебные программы, осуществляет групповую и индивидуальную и деятельность по коррекции, восстановлению нарушенных функций и социализации, осуществляет развивающую работу, работу по обучению и воспитанию обучающихся, использует разнообразные формы, методы и средства обучения
Оказывает помощь, содействие ребенку	Оказывает методическую и консультационную помощь в освоении конкретной дисциплины и (или) модуля, устанавливает и объясняет критерии успешного обучения, оказывает помощь детям с особыми образовательными потребностями во время организованной учебной деятельности, содействует обучению, оказывает помощь, оказывает специальную психолого-педагогическую помощь детям с особыми образовательными потребностями
Оказывает помощь, ассистирует другим специалистам	Под руководством педагога принимает участие в образовательном, развивающем процессах, принимает участие в обследовании
Консультирует	Консультирует педагогов, родителей или лиц, их заменяющих, консультирует их (родителей) по применению специальных методов и приемов оказания помощи обучающимся
Взаимодействует с другими специалистами	В тесном контакте с воспитателями и другими специалистами осуществляет групповую и индивидуальную и деятельность по коррекции, способствует социализации обучающихся, обеспечивает взаимодействие с учителями и другими специалистами, совместно с медицинскими работниками обеспечивает сохранение и укрепление здоровья воспитанников, осуществляет связь с родителями (лицами, их заменяющими)
Взаимодействует со сторонними подразделениями, организациями, организует совместную работу	Совместно с организациями образования и здравоохранения организует профилактическую работу, координирует взаимодействие представителей администрации, служб и подразделений, обеспечивающих воспитательный процесс с представителями общественности и органов здравоохранения, родителями (и лицами, их замещающими), представляет интересы ПМПК и КППК во всех органах, осуществляет связь с общественностью
Управляет деятельностью ребенка, коллектива детей	организует повседневную работу, организует выполнение воспитанниками режима дня, приготовление ими домашних заданий, участие в общественно-полезном труде, осуществляет организацию воспитательной, культурно-досуговой и социально-реабилитационной работы среди детей, нуждающихся в помощи специалиста жестового языка, руководит обучающимися.
Управляет деятельностью коллектива специалистов, подразделения, органа	Организует работу специальной организации образования, координирует работу педагогов по выполнению учебных планов и программ, руководит Советом по педагогической этике, организует работу и контроль по обеспечению питанием, (медицинским обслуживанием в рамках обязательств) обучающихся, осуществляет контроль за качеством образовательного процесса и объективности оценки результатов обученности обучающихся, координирует работу по подготовке и проведению культурно-воспитательных мероприятий, организует наставничество, методическую работу, координирует деятельность подчиненных ему структурных подразделений, руководит работой воспитателей, содействует повышению квалификации воспитателей
Организует мероприятия	Организует процедуру присвоения (подтверждения) квалификационной категории педагогов, обеспечивает подготовку и проведение процедуры присвоения (подтверждения) квалификационных категорий педагогам, организует коллегиальную работу консультации при обсуждении результатов обследования, осуществляет подбор и расстановку педагогических кадров и вспомогательного персонала, ежегодно совместно с учителями-предметниками выбирает альтернативные учебники

1	2
Осуществляет пропаганду, внедрение политики государства, инклюзивной культуры	Внедряет концепцию «Образование, основанное на ценностях», проводит работу по формированию толерантного отношения общества к детям с особыми образовательными потребностями, осуществляет пропаганду инклюзивного образования, развивает принцип инклюзивного образования, способствует формированию общей культуры личности, организует работу по распространению дефектологических знаний, прививает антикоррупционную культуру
Работает с документацией	Ведет и анализирует документацию, необходимую документацию, утверждает План развития организации образования и т.д., анализирует состояние учебно-методической работы, обобщает результаты экспериментальной деятельности, обеспечивает подготовку и представление необходимой отчетности

Обращает на себя внимание появление целого ряда инклюзивно-ориентированных требований, направленных как на сопровождение детей с ООП в учебном процессе, так и на формирование инклюзивных ценностей, продвижение знаний о детях с ООП в обществе.

Также мы обнаружили, что одна и та же речевая функция задействована при выполнении многих должностных обязанностей, а при выполнении одной и той же должностной обязанности задействуются сразу несколько речевых функций. Результаты анализа представлены в таблице 3:

Т а б л и ц а   3

## Соответствие должностных обязанностей задействованным функциям речи

№	Функции речи	Должностные обязанности
1	2	3
1	Индивидуально-регулятивная (коммуникативная)	Проводит диагностику, обследование. Планирует коррекционно-развивающую, учебно-воспитательную работу с детьми. Проводит учебные, коррекционно-развивающие занятия, воспитательные мероприятия. Оказывает помощь, содействие ребенку. Оказывает помощь, ассистирует другим специалистам. Консультирует. Взаимодействует с другими специалистами. Управляет деятельностью ребенка, коллектива детей. Организует мероприятия. Осуществляет пропаганду, внедрение политики государства
2	Коллективно-регулятивная	Осуществляет психолого-педагогическое сопровождение. Проводит учебные, коррекционно-развивающие занятия, воспитательные мероприятия. Консультирует. Взаимодействует с другими специалистами. Взаимодействует со сторонними подразделениями, организациями, организует совместную работу. Управляет деятельностью ребенка, коллектива детей. Управляет деятельностью коллектива специалистов, подразделения, органа. Осуществляет пропаганду, внедрение политики государства. Управляет деятельностью коллектива специалистов, подразделения, органа. Организует мероприятия

1	2	3
3	Функция планирования	<p>Осуществляет психолого-педагогическое сопровождение. Проводит диагностику, обследование.</p> <p>Планирует коррекционно-развивающую, учебно-воспитательную работу с детьми.</p> <p>Планирует работу коллектива специалистов.</p> <p>Проводит учебные, коррекционно-развивающие занятия, воспитательные мероприятия.</p> <p>Управляет деятельностью коллектива специалистов, подразделения, органа.</p> <p>Организует мероприятия.</p> <p>Осуществляет пропаганду, внедрение политики государства.</p> <p>Работает с документацией</p>
4	Фатическая	<p>Проводит диагностику, обследование.</p> <p>Консультирует.</p> <p>Взаимодействует со сторонними подразделениями, организациями, организует совместную работу.</p> <p>Организует мероприятия.</p> <p>Осуществляет пропаганду, внедрение политики государства</p>

В то же время мы выделили несколько функций речи, которые задействованы при выполнении любой из должностных обязанностей.

К универсальным функциям, то есть проявляющимся при выполнении всех должностных обязанностей мы отнесли познавательную, мыслеоформительную, экспрессивную, коммуникативную (саморегулирующую) и репрезентативную функции речи.

#### *Заключение*

Результаты исследования позволили подтвердить высокую значимость речевой компетентности для будущих педагогов, что согласуется с результатами исследований многих зарубежных ученых.

На основании приведенных выше данных мы выделили основные профессионально-речевые компетенции, которые ожидаются от специалистов, получивших высшее образование или переподготовку по направлению «Специальное образование» («Дефектология»):

- используя языковые и коммуникативные средства в зависимости от особенностей собеседника/аудитории и коммуникативной ситуации, излагать свои мысли, предлагать действия/совокупность действий, убеждать;
- применяя языковые средства, составлять письменный текст с учетом требований (в том числе к оформлению; уметь использовать с этой целью информационно-коммуникационные технологии);
- анализировать и систематизировать информацию, полученную в результате взаимодействия с ребенком/группой детей в различных коммуникативных ситуациях, использовать ее в профессиональной деятельности (например, учитывать при планировании деятельности, излагать письменно в форме отчета/характеристики);
- анализировать тексты, в том числе официальные и профессиональные, выделять в них необходимую в зависимости от профессиональных задач информацию;
- строить краткосрочные и долгосрочные планы профессиональной деятельности в требуемых областях/направлениях, излагать их в письменном виде;
- устанавливать и поддерживать коммуникативный контакт с людьми разного возраста в ситуации как индивидуального, так и группового общения;
- повышать осведомленность участников образовательного процесса о детях с ООП, условиях их образования и воспитания, пропагандировать инклюзию и инклюзивные ценности.

Проанализировав приведенные выше компетенции, мы сформулировали рекомендации, направленные на их формирование в период обучения будущих специальных педагогов в вузе:

- при составлении силлабусов отдавать предпочтение формам контроля, требующим активной как устной, так и письменной речи: коллоквиумам, дискуссиям, эссе, проектам, устным экзаменам, письменным экзаменам «с открытой книгой» и т.д.;

- при преподавании практико-ориентированных дисциплин уделять больше времени анализу и получению студентами опыта разработки профессиональной документации: планов, отчетов, характеристик, докладов и т.д. в соответствии с актуальными на данный момент требованиями или рекомендациями государственных органов РК, Национального научно-практического центра развития инклюзивного и специального образования, Национальной академии образования имени Ы. Алтынсарина;
- в воспитательной деятельности, в том числе при планировании мероприятий уделять больше внимания формам, требующим активной речевой деятельности, например: конференции, дебаты, инсценировки, студенческие газеты/стенгазеты и т.д.;
- ввести в учебные планы подготовки будущих специальных педагогов дисциплины, направленной на формирование профессионально-речевой компетентности.

*Статья подготовлена в рамках научного проекта BR18574162 «Инклюзивно-ориентированная подготовка специальных педагогов» по программно-целевому финансированию Комитета науки Министерства науки и высшего образования Республики Казахстан.*

### Список литературы

- 1 Об утверждении Национального плана по обеспечению прав и улучшению качества жизни лиц с инвалидностью в Республике Казахстан до 2025 года. — [Электронный ресурс]. — Access mode: <https://adilet.zan.kz/rus/docs/P1900000326> (Дата обращения – 24.02.2024 г.).
- 2 Feng L. What makes special-education teachers special? Teacher training and achievement of students with disabilities / L. Feng, R. Tim Sass // *Economics of Education Review*. — 2013. — No 36. — P. 122–134. <http://dx.doi.org/10.1016/j.econedurev.2013.06.006>.
- 3 Дузелбаева А.Б. Инклюзивті білім беру жағдайын дамыту мүмкіндігі шектеулі балаларды психологиялық-педагогикалық сүйемелдеу арқылы педагогтарды дайындаудың қазіргі жағдайы / А.Б. Дузелбаева, З.А. Мовкебаева, Д.С. Хамитова, Б.А. Дюсенбаева // Абай атындағы ҚазҰПУ-ң хабаршысы. «Педагогика ғылымдары» сериясы. — 2023. — №1 (77). — Б. 256–267.
- 4 Сабирова Ж.Н. Инклюзивті топтағы балалармен қарым-қатынасы мәдениеттілігін қалыптастыру / Ж.Н. Сабирова, Г.К. Шугаева, Г.К. Шамбилова, А.У. Муханбетжанова, Б.У. Қуанбаева // Қарағанды университетінің хабаршысы. Педагогика сериясы. — 2022. — № 1 (105). — Б. 92–99.
- 5 Есенгулова М.Н. Инклюзивті білім берудегі педагог-мамандардың кәсіби құзыреттіліктерін қалыптастыру / М.Н. Есенгулова, Б.С. Кульбаева, М.А. Аманжол, С.Ф. Тілек // Абай атындағы ҚазҰПУ-ң хабаршысы. «Педагогика ғылымдары» сериясы. — 2023. — №1 (77). — Б. 151–161.
- 6 Жумагелдиева А.Д. Инклюзивті білім беру ортасында педагогтардың кәсіби даярлығын қалыптастыру үлгісі / А.Д. Жумагелдиева, Г.А. Абаева, Т.У. Турыскулов // Абай атындағы ҚазҰПУ-ң хабаршысы. «Педагогика ғылымдары» сериясы. — 2023. — № 2 (78). — Б. 136–145.
- 7 Rastogi S. Inclusive Education: Changing Role and Responsibilities of Teachers / S. Rastogi, D. Kumar // *ADROTIC*. — 2016. — Vol. 2. — С. 64–68. Access mode: [https://www.researchgate.net/publication/305494453\\_Inclusive\\_Education\\_Changing\\_Role\\_and\\_Responsibilities\\_of\\_Teachers](https://www.researchgate.net/publication/305494453_Inclusive_Education_Changing_Role_and_Responsibilities_of_Teachers)
- 8 Abrol M. Role of Teacher in Promoting Inclusive Education. — [Electronic resource]. — 2023. — Access mode: [https://www.researchgate.net/publication/373922076\\_Role\\_of\\_Teacher\\_in\\_Promoting\\_Inclusive\\_Education](https://www.researchgate.net/publication/373922076_Role_of_Teacher_in_Promoting_Inclusive_Education) (Date of application: 24.02.2024 г.).
- 9 Зимняя И.А. Ключевые компетенции — новая парадигма результата образования / И.А. Зимняя // *Эксперимент и инновации в школе*. — 2009. — №2. — С. 7–14.
- 10 Толочек В.А. Компетентностный подход и ПВК-подход: возможности и ограничения / В.А. Толочек // *Вестн. СПб. ун-та. Психология*. — 2019. — Т. 9, № 2. — С. 123–137.
- 11 Ломакина Г.Р. Компетентностный подход как прагматико-ориентированный подход к результатам высшего образования / Г.Р. Ломакина // *Теория и практика общественного развития*. — 2012. — №12. — С. 217–220.
- 12 Рубцов В.В. Компетентностный подход как концептуальная основа связи профессионального образования и профессионального труда / В.В. Рубцов, Ю.М. Забродин // *Вестн. практ. психол. образов.* — 2012. — № 3 (32). — С. 3–13.
- 13 Акимова О.Б. Вопросы культурно-речевой компетенции преподавателей высшей школы в системе повышения квалификации / О.Б. Акимова // *Акмеология профессионального образования. Материалы 15-й Междунар. науч.-практ. конф.* — Екатеринбург: Изд-во Рос. гос. профес.-пед. ун-та, 2019. — С. 123–127.
- 14 Zlatić L. Development of Teacher Communication Competence / L. Zlatić, D. Bjekićb, S. Marinkovića, M. Bojović // *Procedia — Social and Behavioral Sciences*. — 2014. — Vol. 116. — P. 606–610. <https://doi.org/10.1016/j.sbspro.2014.01.265>.

15 Santana-Monagas E. Teachers' engaging messages: The role of perceived autonomy, competence and relatedness / E. Santana-Monagas, J.L. Núñez, J.F. Loro, H. Elisa // *Teaching and Teacher Education*, 2022. — Vol. 109. — P. 1–11. <https://doi.org/10.1016/j.tate.2021.103556>.

16 Лондаренко С.Ю. Проблемы формирования речевой компетенции будущих дефектологов в образовательном процессе вуза / С.Ю. Лондаренко // *Дефектология в свете современных нейронаук: теоретические и практические аспекты: сб. материалов I Междунар науч. конф* — М.: Изд-во «Когито-Центр», 2021. — С. 745–751.

17 Takala M. Inclusive special education: the role of special education teachers in Finland / M. Takala, R. Pirttimaa, M. Törmänen // *British Journal of Special Education*, 2009. — Vol. 36. — P. 162–173. <http://dx.doi.org/10.1111/j.1467-8578.2009.00432.x>.

18 Лондаренко С.Ю. Диагностика развития речевой компетенции студентов-дефектологов / С.Ю. Лондаренко // *Вестн. Луган. гос. ун-та им. Владимира Даля*. — 2021. — № 7 (49). — С. 149–155.

19 Гарипова Р.М. Культура речи как компонент языковой культуры личности / Р.М. Гарипова // *Лингвометрическая школа в Республике Татарстан: История и современность: сб. ст. Междунар. науч.-практ. конф. (к 100-летию со дня рождения выдающегося ученого-методиста, основателя Казанской лингвометодической школы Шакировой Лии Закировны)*. — Казань: Изд-во Казан. ун-та, 2021. — 314 с.

20 Forber-Pratt A.J. Disability identity development model: Voices from the ADA-generation / A.J. Forber-Pratt, M.P. Zape // *Disability and Health Journal*. — 2017. — Volume 10, Issue 2. — P. 350–355. <http://dx.doi.org/10.1016/j.dhjo.2016.12.013>.

21 Rodríguez-Izquierdo R.M. Teacher beliefs and approaches to linguistic diversity. Spanish as a second language in the inclusion of immigrant students / R.M. Rodríguez-Izquierdo, I.G. Falcón, C.G. Permisán // *Teaching and Teacher Education*. — 2020. — Vol. 90. — P. 103–135. <https://doi.org/10.1016/j.tate.2020.103035>.

22 Bradley-Levine J. Examining Teacher Advocacy for Full Inclusion / J. Bradley-Levine // *JOCE*. — 2021. — Vol. 24, No 1. — P. 62–82. <http://dx.doi.org/10.15365/joce.2401042021>

23 The Role of Special Education Teachers in Promoting an Inclusive Classroom | American University. — [Electronic resource]. — 2020. — Access mode: <https://soeonline.american.edu/blog/promoting-an-inclusive-special-education-classroom/> (Date of application 25.02.2024 g.).

24 Bourke-Taylor H. et al. Belonging, school support and communication: Essential aspects of school success for students with cerebral palsy in mainstream schools / H. Bourke-Taylor et al. // *Teaching and Teacher Education*. — 2018. — Vol. 70. — P. 153–164. <https://doi.org/10.1016/j.tate.2017.11.016>.

25 Tamayo M. Monitoring inclusive education in Chile: Differences between urban and rural areas / M. Tamayo, J. Rebolledo, A. Besoain-Saldaña // *International Journal of Educational Development*. — 2017. — Volume 53, No. 1. — P. 110–116. <https://doi.org/10.1016/j.ijedudev.2017.01.002>.

26 Isosomppi L. Becoming an Inclusive Teacher at the Interface of School and Teacher Education / L. Isosomppi, M. Leivo // *Procedia — Social and Behavioral Sciences*. — 2015. — Vol. 171. — P. 686–694. <https://doi.org/10.1016/j.sbspro.2015.01.178>.

27 Budiarti N.D. Creating Inclusive Culture of Elementary Schools: 2 / N.D. Budiarti, S. Sugito // *Jurnal Ilmiah Peuradeun*. — 2018. — Vol. 6, No 2. — P. 307–324. <https://doi.org/10.26811/peuradeun.v6i2.237>.

28 Messiou K. Responding to learner diversity: Student views as a catalyst for powerful teacher development? / K. Messiou, M. Ainscow // *Teaching and Teacher Education*. — 2015. — Vol. 51. — P. 246–255. <https://doi.org/10.1016/j.tate.2015.07.002>.

29 Rodríguez-Izquierdo R.M. Teacher beliefs and approaches to linguistic diversity. Spanish as a second language in the inclusion of immigrant students / R.M. Rodríguez-Izquierdo, I.G. Falcón, C.G. Permisán // *Teaching and Teacher Education*. — 2020. — Vol. 90. — 103035. — <https://doi.org/10.1016/j.tate.2020.103035>.

30 Об утверждении Типовых квалификационных характеристик должностей педагогов. — [Электронный ресурс]. — Режим доступа: <https://adilet.zan.kz/rus/docs/V090005750> (Дата обращения 12.09.2023 г.).

Н.В. Сүй-фу-шун, Г.К. Алшынбекова

## Арнайы оқытушылардың кәсіби сөз құзыреттілігіне қойылатын талаптар: жұмыс берушілердің пікірі

Мақалада «Арнайы білім беру» («Дефектология») білім беру бағдарламалары түлектерінің кәсіби сөйлеу құзыреттілігіне қойылатын кәсіби талаптар талданған. Авторлар жүргізген ғылыми-әдістемелік әдебиеттерді талдау барысында педагогтардың сөзіне жоғары талаптар қойылатынын анықтауға мүмкіндік берді, өйткені сөйлеу — оқыту мен тәрбиелеудің негізгі құралдарының бірі. Дегенмен, көптеген ғалымдар педагогикалық мамандық студенттерінің сөйлеу тілінің даму деңгейінің төмендеуін анықтады. Сондықтан, зерттеудің міндеті ретінде авторлар арнайы педагогтардың кәсіби қызметінде сөйлеу құзыреттілігінің қаншалықты маңызды екенін және кәсіби мәселелерді шешу үшін қандай сөйлеу құзыреттілігі қажет екенін бағалауға тырысты. Зерттеу мақсатында «Арнайы білім» («Дефектология») білім беру бағдарламаларының түлектері үміткер бола алатын лауазымдарға, яғни «Педагог лауазымдарының типтік біліктілік сипаттамаларына» талдау жасалды. Бұдан шығатын қорытынды мынадай: мекеме меншік нысанына, ведомстволық бағыныстылығына және ұйымдық-құқықтық нысанына және оның орналасқан жеріне қарамастан қажетті мамандарды күтетіндігі туралы

түсінікті қалыптастыруға болады. Алынған нәтижелер арнайы педагогтардың кәсіби іс-әрекетіндегі кәсіби сөйлеу құзыреттілігінің жоғары маңыздылығын көрсетті және мамандардан күтілетін негізгі құзыреттіліктерді тұжырымдауға мүмкіндік берді.

*Кілт сөздер:* кәсіби сөйлеу құзыреттілігі, кәсіби құзыреттіліктер, сөйлеу құзыреттіліктері, арнайы педагогтардың кәсіби құзыреттілігі, біліктілік сипаттамасы, кәсіби дайындық, арнайы педагогтарды дайындау.

N.V. Syuy-fu-shun, G.K. Alshynbekova

## Requirements for professional speech competence of special teachers: employers' view

In the paper the professional requirements for the professional and speech competence of graduates of educational programs “Special education” (“Defectology”) were analyzed. The analysis of scientific and methodological literature carried out by the authors revealed that high demands were placed on the speech of teachers, because speech is one of the main means of teaching and upbringing. However, a lot of scientists have observed a decrease in the level of speech development among students of pedagogical specialties in recent years. Therefore, as a research task, the authors attempted to assess how significant speech competence is in the professional activities of special teachers and which speech competencies are needed to solve professional tasks. For the purpose of the study, the “Typical qualification characteristics of teachers' positions” were analyzed, for positions that graduates of educational programs “Special Education” (“Defectology”) can apply for. This allowed us to get an idea about expectations for specialists, regardless of the form of ownership, departmental subordination and the organizational and legal form of the organization and its location. The obtained results showed the high importance of professional and speech competence in the professional activities of special teachers and allowed to formulate the main competencies that are expected from specialists.

*Keywords:* professional speech competence, professional competencies, speech competencies, professional competence of special teachers, qualification characteristics, professional training, training of special teachers.

### References

- 1 Ob utverzhdenii Natsionalnogo plana po obespecheniiu prav i uluchsheniiu kachestva zhizni lits s invalidnostiu v Respublike Kazakhstan do 2025 goda [On approval of the national plan to ensure the rights and improve the quality of life of persons with disabilities in the Republic of Kazakhstan until 2025]. Retrieved from <https://adilet.zan.kz/rus/docs/P1900000326> (Date of application 02/24/2024) [in Russian].
- 2 Feng, Li & Tim R. Sass. (2013). What makes special-education teachers special? Teacher training and achievement of students with disabilities. *Economics of Education Review*, 36, 122–134. <http://dx.doi.org/10.1016/j.econedurev.2013.06.006>
- 3 Duzelbayeva, A.B., Movkebayeva, Z.A., Khamitova, D.S., & Dyusenbayeva, B.A. (2023). Inklyuzivti bilim beru zhagdaıyn damytu mumkindigi shekteuli balalaryd psikhologiialyq-pedagogikalyq suiemeldeu arqyly pedagogtardy daiyndauyın qazirgi zhagdaıy [The current state of readiness of special teachers for psychological and pedagogical support of children with disabilities in inclusive education]. *Abai atyndagy Qazaq ulıtyq universitetinin khabarshysy. “Pedagogika gylymdary” seriiasy — Bulletin of the Kazakh National Pedagogical University named after Abay. Series “Pedagogical Sciences”*, 1(77), 256–267 [in Kazakh].
- 4 Sabirova, Zh.N., Shugayeva, G.K., Shambilova, G.K., Mukhanbetzhanova, A.U., & Kuanbayeva, B.U. (2022). Inkluzivti toptagy balalarmen qarym-qatynasy madeniетtiligin qalyptastyru [Forming a communication culture with children with special educational needs]. *Qaragandy universitetinin khabarshysy. Pedagogika seriiasy — Bulletin of the Karaganda University. Pedagogy Series*, 1(105), 92–99 [in Kazakh].
- 5 Yessengulova, M.N., Kulbaeva, B.S., Amanzhil, M.A., & Tilek, S.G. (2023). Inkluzivti bilim berudegi pedagogmamandardyn kasibi quzyrettilikterin qalyptastyru [Formation of professional competencies of teachers in inclusive education]. *Abai atyndagy Qazaq ulıtyq universitetinin khabarshysy. “Pedagogika gylymdary” seriiasy — Bulletin of the Kazakh National Pedagogical University named after Abay. Series “Pedagogical Sciences”*, 1(77), 151–161 [in Kazakh].
- 6 Zhumageldiyeva, A.D., Abaeva, G.A., & Turyskulov, T.U. (2023). Inkluzivti bilim beru ortasynda pedagogtardyn kasibi daiarlygyn qalyptastyru ulgisi [Model on the formation of teacher's professional competencies in conditions of inclusive education]. *Abai atyndagy Qazaq ulıtyq universitetinin khabarshysy. “Pedagogika gylymdary” seriiasy — Bulletin of the Kazakh National Pedagogical University named after Abay. Series “Pedagogical Sciences”*, 2(78), 136–145 [in Kazakh].
- 7 Rastogi, Shruti & Kumar, Dinesh (2016). Inclusive Education: Changing Role and Responsibilities of Teachers. ADROTIC. 2. 64-68. Retrieved from [//www.researchgate.net/publication/305494453\\_Inclusive\\_Education\\_Changing\\_Role\\_and\\_Responsibilities\\_of\\_Teachers](http://www.researchgate.net/publication/305494453_Inclusive_Education_Changing_Role_and_Responsibilities_of_Teachers)
- 8 Abrol, M. (2023). *Role of Teacher in Promoting Inclusive Education*. Retrieved from [https://www.researchgate.net/publication/373922076\\_Role\\_of\\_Teacher\\_in\\_Promoting\\_Inclusive\\_Education](https://www.researchgate.net/publication/373922076_Role_of_Teacher_in_Promoting_Inclusive_Education) (accessed 02/24/2024).
- 9 Zimniaia, I.A. (2009). Kliuchevye kompetentsii — novaia paradigma rezultata obrazovaniia [Key competencies — a new paradigm for educational results]. *Ekspieriment i innovatsii v shkole — Experiment and innovation at school*, 2, 7–14 [in Russian].

- 10 Tolochek, V.A. (2019). Kompetentnostnyi podkhod i PVK-podkhod: vozmozhnosti i ogranicheniia [Competence-based approach and PIK approach: opportunities and limitations]. *Vestnik Sankt-Peterburgskogo universiteta. Psikhologiya — Bulletin of Saint Petersburg University. Psychology*, 9(2), 123–137 [in Russian].
- 11 Lomakina, G.R. (2012). Kompetentnostnyi podkhod kak pragmatiko-orientirovannyi podkhod k rezultatam vysshego obrazovaniia [Competency-based approach as a pragmatically oriented approach to the results of higher education]. *Teoriia i praktika obshchestvennogo razvitiia — Theory and practice of social development*, 12, 217–220 [in Russian].
- 12 Rubsov, V.V., & Zabrodin, Yu.M. (2012). Kompetentnostnyi podkhod kak kontseptualnaia osnova sviazi professionalnogo obrazovaniia i professionalnogo truda [Competence-based approach as a conceptual basis for the connection between vocational education and professional work]. *Vestnik prakticheskoi psikhologii obrazovaniia — Bulletin of practical psychology of education*, 3(32), 3–13 [in Russian].
- 13 Akimova, O.B. (2019). Voprosy kulturno-rechevoi kompetentsii prepodavatelei vysshei shkoly v sisteme povysheniia kvalifikatsii [Issues of cultural and speech competence of higher school teachers in the system of advanced training]. *Akmeologiya professionalnogo obrazovaniia. Materialy 15 Mezhdunarodnoi nauchno-prakticheskoi konferentsii — The acmeology of vocational education. Materials of the 15th International Scientific and Practical Conference*. Ekaterinburg: Izdatelstvo Rossiiskogo gosudarstvennogo universiteta [in Russian].
- 14 Zlatić, L. & Bojović, M. (2014). Development of Teacher Communication Competence. *Procedia — Social and Behavioral Sciences*, 116, 606–610. <https://doi.org/10.1016/j.sbspro.2014.01.265>
- 15 Santana-Monagas, E. & Elisa, H. (2022). Teachers' engaging messages: The role of perceived autonomy, competence and relatedness. *Teaching and Teacher Education*, 109, 1–11. <https://doi.org/10.1016/j.tate.2021.103556>.
- 16 Londarenko, S.Yu. (2021). Problemy formirovaniia rechevoi kompetentsii budushchikh defektologov v obrazovatelnom protsesse vuza [Problems of developing speech competence of future defectologists in the educational process of a university]. *Defektologiya v svete sovremennykh neironauk: teoreticheskii i prakticheskie aspekty: Sbornik materialov I Mezhdunarodnoi nauchnoi konferentsii — Defectology in the light of modern neuroscience: theoretical and practical aspects. Collection of materials of the I International Scientific Conference*. Moscow: Izdatelstvo «Kogito-Tsent», 745–751 [in Russian].
- 17 Takala, M., & Törmänen, M. (2009). Inclusive special education: the role of special education teachers in Finland. *British Journal of Special Education*, 36, 162–173. <http://dx.doi.org/10.1111/j.1467-8578.2009.00432.x>
- 18 Londarenko, S.Yu. (2021). Diagnostika razvitiia rechevoi kompetentsii studentov-defektologov [Diagnostics of the development of speech competence of students-defectologists]. *Vestnik Luganskogo gosudarstvennogo universiteta imeni Vladimira Dalia — Bulletin of Lugansk State University named after Vladimir Dahl*, 7(49), 149–155 [in Russian].
- 19 Garipova, R.M. (2021). Kultura rechi kak component yazykovoï kultury lichnosti [Speech culture as a component of a person's linguistic culture]. *Mezhdunarodnaia nauchno-prakticheskaiia konferentsiia (k 100-letiiu so dnia rozhdeniia vydaiushchegosia uchenogo-metodista, osnovatel'ia Kazanskoi lingvometodicheskoi shkoly Shakirovoi Lii Zakirovny) — Linguistic methodological school in the Republic of Tatarstan: History and modernity. Collection of articles of the International Scientific and Practical Conference (on the 100th anniversary of the birth of the outstanding methodologist, founder of the Kazan Linguistic Methodological School Shakirova Liya Zakirovna)*. Kazan: Izdatelstvo Kazanskogo universiteta [in Russian].
- 20 Forber-Pratt, A.J., & Zape, M.P. (2017). Disability identity development model: Voices from the ADA-generation. *Disability and Health Journal*, 10(2), 350–355. <http://dx.doi.org/10.1016/j.dhjo.2016.12.013>
- 21 Rodríguez-Izquierdo, R.M., & Permisán, C.G. (2020). Teacher beliefs and approaches to linguistic diversity. Spanish as a second language in the inclusion of immigrant students. *Teaching and Teacher Education*, 90, 103–135. <https://doi.org/10.1016/j.tate.2020.103035>
- 22 Bradley-Levine, J. (2021). Examining Teacher Advocacy for Full Inclusion. *Journal of Catholic Education*, 24 (1), 62–82. <http://dx.doi.org/10.15365/joce.2401042021>
- 23 (2020). The Role of Special Education Teachers in Promoting an Inclusive Classroom| American University [Electronic resource]. Retrieved from <https://soeonline.american.edu/blog/promoting-an-inclusive-special-education-classroom/> (accessed: 02/25/2024).
- 24 Bourke-Taylor, H. et al. (2018). Belonging, school support and communication: Essential aspects of school success for students with cerebral palsy in mainstream schools. *Teaching and Teacher Education*, 70, 153–164. <https://doi.org/10.1016/j.tate.2017.11.016>
- 25 Tamayo, M., Rebolledo, J., & Besoain-Saldaña, A. (2017). Monitoring inclusive education in Chile: Differences between urban and rural areas. *International Journal of Educational Development*, 53(1), 110–116. <https://doi.org/10.1016/j.ijedudev.2017.01.002>
- 26 Isosomppi, L., & Leivo, M. (2015). Becoming an Inclusive Teacher at the Interface of School and Teacher Education. *Procedia — Social and Behavioral Sciences*, 171, 686–694. <https://doi.org/10.1016/j.sbspro.2015.01.178>
- 27 Budiarti, N.D., & Sugito, S. (2018). Creating Inclusive Culture of Elementary Schools. *Journal Ilmiah Peuradeun*, 6(2), 307–324. <https://doi.org/10.26811/peuradeun.v6i2.237>
- 28 Messiou K. & Ainscow M. (2015). Responding to learner diversity: Student views as a catalyst for powerful teacher development? *Teaching and Teacher Education*, 51, 246–255. <https://doi.org/10.1016/j.tate.2015.07.002>
- 29 Rodríguez-Izquierdo, R.M., Falcón, I.G., & Permisán, C.G. (2020). Teacher beliefs and approaches to linguistic diversity. Spanish as a second language in the inclusion of immigrant students. *Teaching and Teacher Education*, 90, 103035. <https://doi.org/10.1016/j.tate.2020.103035>

30 Ob utverzhenii Tipovykh kvalifikatsionnykh kharakteristik dolzhnostei pedagogov [On approval of standard qualification characteristics of teacher positions]. Retrieved from <https://adilet.zan.kz/rus/docs/V090005750> (Date of access 09.12.2023) [in Russian].

#### Information about the authors

**Syuy-fu-shun, N.V.** — Master of pedagogical sciences, senior lecturer, Karaganda Buketov University; e-mail: [nathalie\\_sfs@mail.ru](mailto:nathalie_sfs@mail.ru); ORCID ID 0000-0002-2847-3235;

**Alshynbekova, G.K.** — Candidate of biological sciences, Associate Professor, Karaganda Buketov University; e-mail: [gulnaz\\_gak@mail.ru](mailto:gulnaz_gak@mail.ru); ORCID ID 0000-0001-5143-2338, Scopus Author ID 57191073992.