



ISSN 2518-7937 (Print)

ISSN 2663-516X (Online)

BULLETIN **OF THE KARAGANDA UNIVERSITY**

PEDAGOGY **Series**

2025 • Volume 30 • Issue 3(119)

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

30-том • 3(119)-шығарылым
Том 30 • Выпуск 3(119)
Volume 30 • Issue 3(119)

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
2025

Бас редакторы

пед. ғыл. д-ры
Л.А. Шкутина

Жауапты хатшы

пед. ғыл. канд.
С.Б. Мукушева

Редакция алқасы

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

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

E-mail: vestnikku@gmail.com. Сайт: pedagogy-vestnik.ksu.kz

Атқарушы редактор

PhD Г.Б. Саржанова

Корректорлары

С.С. Балкеева, А.К. Шакишев

Компьютерде беттеген

К.А. Форостьянова

Қарағанды университетінің хабаршысы. «Педагогика» сериясы. — 2025. — 30-т. — 3(119)-шығ. 253 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 30.09.2025 ж. қол қойылды. Пішімі 60×84 1/8. Қағазы ксерокстік. Көлемі 31,62 б.т. Таралымы 200 дана. Бағасы келісім бойынша. Тапсырыс № 120.

«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_karu@buketov.edu.kz

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,	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,	PhD, Университет Нью-Мексико, Альбукерке (США);
Т.В. Машарова,	д-р пед. наук, Московский городской университет (Россия);
Д.А. Шаматов,	PhD, Назарбаев Университет (Казахстан);
Р. Шадиев,	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,	PhD, проф., Университет Гази, Анкара (Турция);
Д. Спулбер,	PhD, проф., Университет Генуи (Италия)

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

E-mail: vestnikku@gmail.com. Сайт: pedagogy-vestnik.ksu.kz

Исполнительный редактор

PhD Г.Б. Саржанова

Корректоры

С.С. Балкеева, А.К. Шакишев

Компьютерная верстка

К.А. Форостьянова

Вестник Карагандинского университета. Серия «Педагогика». — 2025. — Т. 30. — вып. 3(119). — 253 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 30.09.2025 г. Формат 60×84 1/8. Бумага ксероксная. Объем 31,62 п.л. Тираж 200 экз. Цена договорная. Заказ № 120.

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_karu@buketov.edu.kz

© Карагандинский университет им. академика Е.А. Букетова, 2025

Chief Editor
Doc. of ped. sciences
L.A. Shkutina

Responsible Secretary
Cand. of ped. sciences
S.B. Mukusheva

Editorial board

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

Proofreaders
S.S. Balkeyeva, A.K. Shakishev

Computer layout
K.A. Forostyanova

Bulletin of the Karaganda University. "Pedagogy" series. — 2025. — Vol. 30. — Iss. 3(119). — 253 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 30.09.2025. Format 60×84 1/8. Photocopier paper. Volume 31,62 p.sh. Circulation 200 copies. Price upon request. Order № 120.

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_karu@buketov.edu.kz

МАЗМҰНЫ — СОДЕРЖАНИЕ — CONTENTS

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

<i>Yersultanova G.T., Zhylytyrova Zh.T., Kassymbekova M.A., Jandildinov M.K.</i> Instructional Strategies for Teaching Reading Comprehension in Inclusive EFL Classrooms: A Case Study	7
<i>Abdrakhmanova S.T.</i> Readiness of Teachers to Use Intelligent Search Systems in the Digital Educational Environment.....	21
<i>Nurseit A.T., Beisenbekova G.B., Manashova G.N., Kerimbayeva R.K.</i> Opportunities for inclusive education from the social and pedagogical standpoint.....	30
<i>Мамырова Ф.Н., Ниязова А.Е.</i> Интеграция когнитивных и культурологических аспектов в преподавании иностранного языка	39
<i>Айткожина С.К., Женисбаева Н.Ж.</i> Аймақтық географияны оқытуда жасанды интеллект және цифрлық технологияларды қолданудың инновациялық әдістері.....	50
<i>Kudaibergen A.I., Turebayeva Sh.M.</i> Digital Storytelling as an innovation to enhance college students' speaking skills in English language	60

ОҚЫТУДЫҢ ИННОВАЦИЯЛЫҚ ТЕХНОЛОГИЯЛАРЫ ИННОВАЦИОННЫЕ ТЕХНОЛОГИИ ОБУЧЕНИЯ INNOVATIVE TECHNOLOGIES OF EDUCATION

<i>Балапанова К.С.</i> Биология пәні бойынша оқу үдерісінде TopIQ платформасындағы электронды оқулықтардың тиімділігі.....	71
<i>Бурибаев Д.Е., Бахтиярова Г.Р., Токжанова А.М.</i> Болашақ бастауыш сынып мұғалімдерінің зерттеушілік мәдениетін қалыптастыруда өзіндік жұмыстарды тиімді ұйымдастырудың маңызы.....	82
<i>Серикбаева Н.Б., Орынғалиева Ш.О., Беленко О.Г., Орынбекова А.С., Мухтарқызы К.</i> Орта білім беру ұйымдарындағы оқушылардың психологиялық саулығына әсер ететін факторларды зерттеу	94
<i>Абильдина С.К., Жолтаева Г.Н., Майлыбаева Г.С., Жексембаева Ж.Р., Исатаева Ә.А.</i> Мектепке дейінгі ұйым педагогтерін инклюзивті білім беру жағдайында жұмыс істеуге даярлау мәселелері.....	104
<i>Серік М., Қарлхан Н., Казимова Д.А., Народхан Д.</i> Жасанды интеллект және нейрондық желі технологияларының жоғары оқу орындарының білім беру жүйесінде қолдану мүмкіндіктері	122
<i>Сарсекеева Ж.Е.</i> К вопросу формирования читательской грамотности у обучающихся начальной школы	133
<i>Мамерханова Ж.М., Шутенова С.С., Сакаева А.Н., Алексеева Е.А.</i> Психолого-педагогическая диагностика учебных достижений школьников: идеальное представление, реальное состояние	144
<i>Нұрсұлтанқызы А.</i> Оценка уровня цифровой компетентности будущих педагогов-психологов и возможности ее повышения в образовательной среде вуза.....	165
<i>Sagnayeva Zh.B., Aubakirova R.Zh., Sultanova N.K., Arynova R.A., Volkova T.G.</i> Formation of foreign language communicative competence among students in non-linguistic groups	175
<i>Ахметова А.Е., Шкутина Л.А., Санхаева А.Н., Саликов Н.К.</i> Оценка уровня эмоционального интеллекта у будущих педагогов в условиях цифровизации образования	190

<i>Манашова Г.Н., Бейсенбекова Г.Б., Ján Daneš. Анализ современного состояния практико-ориентированного обучения будущих педагогов-психологов в условиях модернизации образования</i>	<i>208</i>
<i>Жубандыкова А.М., Г.С. Оразаева, Б.О. Арзанбаева, Иминова Ю.Б. Эффективное партнёрство с родителями: современные практики в рамках PlayHub.....</i>	<i>217</i>
<i>Nurgaliyeva S.A. Effective Approaches to Preventing Burnout in Educators.....</i>	<i>232</i>
<i>Кадирбаева Д.А., Исаков Е.Д. Географиялық білім беруде өскелең ұрпақты ұлттық педагогика негізінде тәрбиелеу ерекшеліктері.....</i>	<i>243</i>

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

<https://doi.org/10.31489/2025Ped3/7-20>

UDC 372.881.111.1.

Received: 14.02.2025 | Accepted: 12.06.2025

G.T. Yersultanova¹, Zh.T. Zhyltyrova^{2*}, M.A. Kassymbekova³, M.K. Jandildinov⁴

¹*Al-Farabi Kazakh National University, Almaty, Kazakhstan;*

^{2,3}*Kazakh Ablai khan University of International Relations and World Languages, Almaty, Kazakhstan;*

⁴*Zhezkazgan Baikonurov University, Zhezkazgan, Kazakhstan*

(^{*}Corresponding author's e-mail: zhanarzht1@gmail.com)

¹ORCID 0000-0001-8913-6067

²ORCID 0000-0003-2963-2610

³ORCID 0000-0002-5568-1259

⁴ORCID 0000-0001-6240-0841

Instructional Strategies for Teaching Reading Comprehension in Inclusive EFL Classrooms: A Case Study

This study aims to research how teachers introduce reading comprehension instructions in inclusive classrooms via various instructional methods. The methods regard the special needs of students in traditional classrooms in accordance with the principles of inclusive education. The study examines a range of instructional strategies used by teachers for satisfaction of needs of students in classes in order to deliver reading comprehension instruction in inclusive classrooms that follow the inclusive education principles. The research primarily examines English language lecturers' teaching approaches to inclusive learners. Through an analysis of theories and literature, the article highlights efficient teaching strategies and offers insights into the elements of reading comprehension. This review covers a range of reading comprehension-related topics and discusses contemporary approaches to reading comprehension education. To gather and analyze data, a variety of collection methods were used, including observations in educational institutions such as 8th grade public school classes. Additionally, experimental investigations were conducted to compare instructional strategies, identify gaps, and implement effective teaching strategies for reading comprehension. The data obtained clearly makes it very evident that teachers always need to keep learning and enhancing their skills and knowledge in the field of inclusive education.

Keywords: reading comprehension, inclusive classes, inclusive learners, instructional strategies, data collection, lesson observation, extra classes, English as a foreign language.

Introduction

Reading comprehension is considered crucial for students in both classroom and extracurricular settings. This skill is essential as it enhances students' motivation to learn English language and engage in various activities. Consequently, motivation to read is fundamental for learners to effectively understand texts, which is particularly important for EFL students. Given the necessity for academic success across all learning areas, it is imperative for all English foreign language students to enhance their reading comprehension skills for improved academic performance.

This research study is considered relevant to students, teachers and educational policies. Currently, Kazakhstan is in favor of inclusive instruction; therefore, this study will help assess what schools experience. An assessment would help to develop viable instructional strategies for implementing inclusive education. Moreover, this investigation may bring the light to help the policy to investigate and develop the educational

program. In 2002, Kazakhstan enacted the Law on special and medical-pedagogical correctional support for children with impairments, promoting an inclusive approach to protecting children's rights and societal place [1]. The law provides support for children with disabilities, addressing challenges in upbringing, education, employment, and disability prevention. Kazakhstan ratified the Convention on the Rights of Persons with Disabilities in 2015, ensuring equal opportunities for disabled citizens. The UNDP supports activities under the National Plan for Ensuring Rights and Improving Quality of Life for Persons with Disabilities [2].

Currently, the priority strategic direction for the development of the education system in the Republic of Kazakhstan is the creation of conditions for children and adults with disabilities to receive quality education. The State Program for the Development of Education for 2011–2020 in the Republic of Kazakhstan has planned “ensuring equal access of all participants in the educational process to the best education resources and technologies” [3].

Research studies are done into education and disabilities and how the two interrelate, common education instructors are finding themselves demanding to teach in an inclusive classroom. An inclusive classroom is an educational environment where children with and without impairments are taught together. Numerous current researches suggested that it is principally the contradictory of special educational classroom, in which learners with infirmities learn with only other students with disabilities [4]. Those inclusive environment or classroom have different learners with various disabilities, such as behavioral issues, personal problems, social matters, intellectual discrepancies, cognitive impairments, and physical ranges. This means each classroom should be measured as inclusive. So, the objective of the teacher is to teach every learner with the same effort, not seeing the disability. Furthermore, instruction is particularly vital to sustain an inclusive classroom. The majority of prior research indicates that inclusive learning environments are beneficial for the learners with and without impairments. The idea of inclusive education is based on the thought that each child, independent of his ability, disability or other differences, has right to effectively attend typical schools and classes [5]. Students with disabilities particularly gain from inclusive classrooms by experiencing increased social interactions, developing relationships, and expanding their networks. Inclusive classroom settings foster confidence in students with disabilities by providing higher expectations and fostering inclusion. These environments foster a sense of belonging and rigor, allowing them to navigate the world with ease [6].

Research on reading comprehension has yielded numerous interventions, revealing significant implications for effective classroom practices. For inclusive children, the interventions have greatly improved reading, particularly when strategy training is used to assist with organizing reading materials into intelligible frameworks.

Modern scholars claim that to facilitate the creation of meaning during the reading process, teacher should involve in process comprehension instructional strategies. In any sphere instruction takes significant part, as well in education field, instruction has a direct impact on learning and teaching processes [7]. First of all, when students — especially those with disabilities — do not understand what to do and how to accomplish it, the lesson or activity becomes uncontrollable and fails. Therefore, learning environment in inclusive education is primarily based on a trusting relationship between a student and a teacher. This trust forms the foundation for effective interaction and mutual understanding [8]. Hence, we can define instructional strategies as methods that educators employ to assist students in developing their mastery and comprehension of skills. When students choose the right instructional techniques on their own and apply them successfully to complete assignments or reach objectives, those strategies are considered effective [9]. In order to achieve results, students need: step by step instruction, variety of instructions, opportunities to transfer skills and ideas from one situation to another, real-life situations, meaningful connection between skills and ideas, opportunities to be independent and demonstrate gained knowledge.

According to Mastropieri instructional strategies categorize into four types of instructions, they are: direct, indirect, experiential and interactive [9]. Direct instruction is a method that provides information or develops skills via methods like lectures, questioning, explicit teaching, and demonstrations.

Indirect instruction is a learner-driven approach where the teacher facilitates and acts as a supporter, and resource, involving high levels of learner involvement in observing, investigating, and drawing inferences. It leverages learners' interests and curiosity, encouraging problem-solving tasks, reading for meaning, reflective discussions, and concept mapping.

Experiential instructional strategies are learner-focused and activity-oriented, focusing on the learning process rather than the product. They have five phases: experiencing, sharing, analyzing, inferring, and applying. Examples include simulations, role-playing, experiments, and surveys.

Interactive instruction is a strategy that emphasizes discussion and sharing to develop social skills, organize thoughts, and create rational arguments. It involves defining the topic, discussion time, group composition, and size. Examples include debates, role-playing, simulations, brainstorming, peer learning, and cooperative learning. As Mahapatra and Sabat state, students with reading difficulties may struggle with basic reading skills such as interpreting words, nevertheless comprehension is the greater weakness [10]. Students with learning disabilities often lack basic reading strategies, which aid in memory and interpretation of what and how they read.

Combining direct instruction with cognitive strategies for intervention led to a considerable improvement in reading comprehension, as reported by Mastropieri and Scruggs [9]. According to Bender, a lot of children with learning difficulties have trouble organizing their work, so educators must help them gain metacognitive skills so that their pupils may successfully complete school assignments [11]. Metacognitive teaching practices, such as questioning the purpose and structure of texts, activating past knowledge, and arranging content for improved reading comprehension should be taught to students with learning impairments.

Reading ability is a crucial skill for academic and everyday life, as defined by Lopera. It involves a communication process between the author and reader, and comprehension has evolved over time, encompassing various definitions and approaches [7]. Ahmadi and Pourhossein stated that the main goal of reading is to advance the precise message from a text that the writer intended for the reader to receive [12]. Allen, a scholar, argued that the concept of reading has evolved from a receptive process to an interactive procedure [13]. A series of recent studies has indicated that the word “comprehension” is defined as the ability and skill to understand, moreover an activity that helps learners understand a language. Numerous studies have attempted to explain “comprehension” as the foundation of reading, since the purpose of the written language is to communicate. In addition, Butterfuss R, et al assume that the reading comprehension involves generating a clear mental understanding of the information presented in a text. It encompasses three interconnected components: the reader, the text, and the activity, all of which are influenced by a wider sociocultural context [14]. Moreover, reading comprehension is the ability to combine ideas to obtain information from content. Teachers should focus on learning to read, as it is crucial for receiving and reproducing information, especially when teaching English as a foreign language. Morrow’s works highlight that comprehension is a mental process requiring various techniques and capabilities. To sum up, we can state that reading comprehension is important because it serves as a measure of literacy levels. Learners are expected to construct meaning from the text, build, and apply the concepts and communicate effectively. Analysis conducted by cognitive scientists has revealed the importance of understanding how readers create meaning while reading. In particular, they examined the mental processes that skilled readers employ to achieve comprehension. Specifically, they studied the mental activities that good readers engage in to achieve comprehension [15]. Reading comprehension in a second or foreign language is a process that comprises learning skills, learning patterns, and growing the ability to display gained skills from the classroom to the real-world application [16]. In other words, comprehension is the capacity to apply the knowledge gained from reading to various scenarios.

Impact of Instructional Strategies on Inclusive Learners in Reading Comprehension of Graphic Organizers

According to some scholars, such as Sprenger, graphic organizer is the most powerful way for inclusive students to build semantic memories [17]. Students can translate their knowledge into words and convey ideas through discussion and images. Additionally, he said that by utilizing graphic organizers, students need to go beyond simply learning definitions and incorporate the word’s meaning with accommodated knowledge to develop theoretical pictures that represent vocabulary in a variety of contextual contexts. Those graphics include semantic feature analysis, cognitive concept maps, and framed outlines.

Teacher should give this instruction as a post-reading task aiming at asking students to complete it after they finish reading the texts. At this stage, the learners would be able to elicit the ideas from the text and demonstrate the hierarchy of the ideas in graphics. A key feature of this instruction is that graphics can be designed to represent different text structure patterns.

Thus, we can define graphic organizers as spatial and visual displays created to support the instruction and comprehension of textual materials by the application of various concepts that characterize the text’s structure, content, and essential conceptual linkages.

Incorporating reciprocal teaching strategies to improve inclusive learners' reading comprehension

By using instructional practices that promote reading comprehension, teachers can empower students with learning difficulties to take control of their comprehension before, during, and after reading. Among these instructions notable is reciprocal instruction. Reciprocal teaching is the reading comprehension instruction that encourages learners to master the skills that effective readers do automatically, such as summarizing to support self-review, questioning, predicting upcoming information and inferencing-hidden message of the content, identifying and clarifying confusing information. Furthermore, an important aspect of this technique is that students use these four skills of comprehension on a common text in pairs or in small groups. It inquires teachers and learners to allocate the teacher's role, permitting both to manage the discussions about reading. Some scholars have confirmed that this instruction improves students' self-regulating and self-planning abilities.

Table 1 provides a description of the teacher's approach to teaching reading comprehension using the reciprocal instructional technique. This strategy can be expanded to include pre-, during-, and post-reading procedures. Based on the descriptions provided in table 1, it can be determined that reciprocal teaching is a type of supported dialogue training that emphasizes social interaction, modeling, and scaffolding strategies for improving reading comprehension. By using this instruction, the instructor may help the students relate the meaning of the book to social situations by giving them sufficient exposure and model for the four main methods that have previously been established.

Table 1

An example of teaching reading comprehension using the reciprocal instruction approach

Reading phase	Teacher's instructions
Pre-reading stage	
Activating learners' background knowledge	Introduce the topic. Present theme-related pictures to students. Connect the pictures to learners' prior knowledge by asking a few questions about the visual displays.
Predicting Phase	Distribute the reading materials to the learners. Distribute reciprocal worksheets to be completed in each step of reciprocal instruction. Then ask them to predict what the passage is about or what would happen in the text by observing the picture or title of the text. Ask them to write their predictions on the worksheets.
Questioning stage	Ask the learners to make a list of questions that they expect to be answered according to the text, giving time to write their questions.
While reading	
Clarifying stage	Ask learners to read deeply the text in order to answer the questions they have made, to look for the meaning of the difficult and unknown words in a dictionary, to clarify the questions based on their comprehension of the content by writing them on the worksheets, then to write the meaning of the difficult words or sentences.
Post-reading stage	
Summarizing	Teacher asks students to analyze answers, summarize the main point and conclude the text by own words, write their summary on the worksheets, deliver summarized results in front of the class, and collect their works.

Based on whole previous information in this paragraph we can add that suggested instruction has a lot of advantages for both inclusive and non-inclusive learners and the main purpose of reciprocal instruction serves to: 1) foster learners to ask questions while reading, 2) teach them actively participate in monitoring their understanding, 3) stimulate students to think about what the passage, and 4) allow them to collaborate with other peers to better understand the content.

Ideally, reciprocal instruction was based on theory of Zone of Proximal Development, which was proposed by Vygotsky [18]. In line with his approach, children can advance their learning to reach a level of real development by working through issues on their own. They can also reach the next stage of potential development with the help of adults or professional scaffolding, as well as through interacting and working together with peers who are more advanced in comparison to them. Teachers of languages must give their pupils the resources they need, which include effective intervention and language-acquiring instructions. They must also gradually withdraw these resources from the students as they use them independently.

This conceptual structure is grounded in sociocultural theories, including the Zone of Proximal Development. The ZPD measures a student's potential for learning with assistance from a specialist or from peers

who possess greater skill. In the real world, children are able to resolve issues independently. However, there is always a possibility that they may need help from others.

Methods and materials

To ensure data rationality during the research, both qualitative and quantitative research methods were used to examine the effectiveness of instructional strategies including graphical organizers and reciprocal training in improving reading comprehension for inclusive classrooms.

Before and during a three-month study period, students' comprehension skills were assessed using a pre-test and post-test approach. The purpose of this time frame was to track changes in eighth-grade pupils' reading comprehension at public and private schools of Almaty city.

The pre-test was set up to determine the students' areas of strength and weakness in the comprehension topic to identify specific features, deduce the meaning, understand specifics, and draw conclusions from it. The goal of the post-test was to examine the efficacy of the suggested teaching strategies — such as visual organizers and reciprocal instructions.

The Participants

Purposive sampling was the basis for the methods used to select the schools that took part in this investigation. Its goal is to choose situations that will yield rich data relevant to the study's goal. The school was chosen from the city's list of educational institutions. Finding a school where inclusive students study in similar classes/grades, at the same age, and with the same proficiency in English was crucial. The research study was carried out in a public school in Almaty, where students studied English for two hours a week.

Table 2 provides a summary of the two regular teachers who took part in observation lessons. The participated regular female school teacher was university graduate holding a BA degree with a minimum of two years of teaching experience in inclusive classroom. It is important to mention that the teacher does not possess a special education certificate or qualification to teach in inclusive classrooms.

Table 2

Background information of participated teacher

Participants	Teaching experience	Teaching experience in inclusive classrooms	Gender	Age
P1 (public schools teacher)	12	2	Female	46

Lastly, the researchers selected 8th graders, between the ages of 14 and 15, who were enrolled in private schools in Almaty, as the study's subjects. The participants were native Kazakh and Russian speakers from a public school.

The information regarding the total number of pupils in the experimental group, both with and without disabilities, is displayed in the bar chart in Figure 1. Twelve students in all were engaged in the research study; three of them, or 25 % of the class, were inclusive learners, and nine of them, or 75 % of the class, were non-inclusive learners.

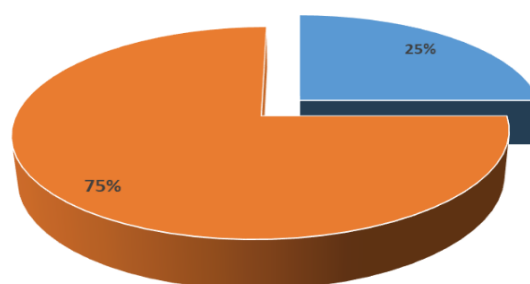


Figure 1. Total Number of participated students both inclusive and non-inclusive

The total quantity of male and female students from the experimental groups that took part in the study is depicted in the Figure 2.

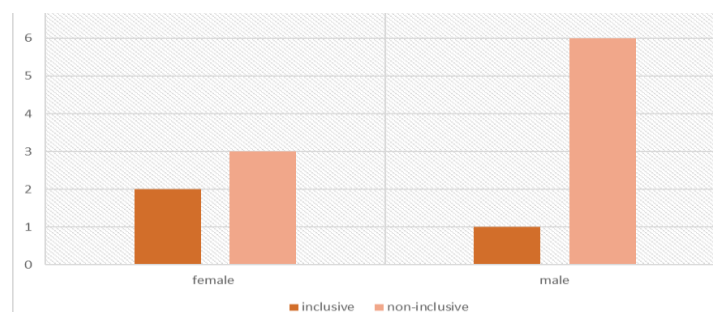


Figure 2. The gender of participants from experimental group

The male-inclusive student was born with a catastrophic brain injury. This impairment happens when the brain is damaged by an outside factor. Damage to other structures, such as behavioral, mental, social, and physical indicators, could be part of it. The learning disability of the second student is nonverbal. This disease is typified by a notable disparity between stronger verbal abilities and inferior motor abilities. Thus, this pupil struggles to decipher nonverbal clues from body language and facial expressions. Actually, youngsters of this type typically have inadequate motor skills. Another student has impaired eyesight due to diabetic complications, which damage the small blood vessels in the retina.

Instruments of Data Collection

This research study uses a variety of data collection techniques, including lesson observation, extra lessons and pre- and post-testing to find variations before and following the experiment and to assess the efficacy of the combined instructional strategy that was proposed.

Leading pre-tests and post-tests

Pre-test in the study was organized in order to identify strengths and weaknesses of the whole class. The post test was carried out in a purpose of comparing the results and achievements after the experiment and to check whether the proposed instructional strategies are effective. Tests were focused on vocabulary development, identifying main idea, sequencing, inferencing, and were designed to assess reading comprehension abilities. Each test lasted 40 minutes and included ten related questions based on reading texts.

Organizing Lesson Observations

The Creswell Observation Protocol was employed for the detailed lesson observation. To record instructional strategies and student interactions in inclusive environments, 8 class sessions were observed. To guarantee a comprehensive study, observations were divided into three columns for description as a chronological account of the events that occurred in the class, interpretation to analyze the in-class activities, and reflection for thorough analysis.

Conducting extra classes

Five extra lessons were conducted for the experimental group. Before organizing and planning additional lessons in reading comprehension, careful work was carried out with theories which related to teaching reading comprehension. The most effective instructions such as graphic organizers and reciprocal instructional strategies were chosen for inclusive classes according to the suggestions of many scholars. All five lessons were focused on instructions that were noted earlier. Extra classes lasted an hour for five weeks. Table 3 describes the procedure of all five extra lessons.

Table 3

The model of combined instruction

Step 1	Teacher scaffolded students learning by modeling, guiding and applying the strategies while reading. Read a section of the text aloud and modeled the four steps.
Step 2	Divided students into small groups of four and allocated a role to each students.
Step 3	Students read a few paragraphs of a text. Students use notetaking strategies such as underlying.
Step 4	Predictions help the group predict what they will read about next by using clues and inferences in the text. Then the questioner helps the group to ask and answer questions about the text and reminds the group to use all types of questions. The summarizer restates the main ideas in the text and helps the group state the main point in their own words. The clarifier helps the group find parts of the reading that are not clear and find ways to clear up these difficulties.
Step 5	Roles in the group switch and the next selection of the text is reading. Students repeat the process in their new roles. Teacher continues to guide the learners in using strategies until they can use them independently.

Overall, this section included details on the research study's methods and technique and all of the materials were analyzed. The results and conclusions of this study are also presented in the following section.

Results and Discussion

The research employed quantitative and qualitative analysis. Pre- and post-tests, lesson observations, and additional lessons served as the basis for data collection. Key findings were then identified through thematic analysis. Three parts comprise the data presentation. The first section illustrates the data gathered from pre-test. The second section presents the information which obtained from the lesson observation and reports. The next third section provides qualitative data information from extra classes. The last fourth section illustrates the data obtained from post-tests of both groups.

Pre-test analysis

The pre-test was organized to identify students' strengths and weaknesses. Tests were in paper forms and each of them took 30 minutes. Key reading skills like recognizing main ideas, summarizing, sequencing, inferencing, and decoding were covered. Each test contained one text and five questions that were related to text. The assignment contained a total five questions. Table 4 below gives detailed explanation of students' responses and gives a detailed assessment of how students coped with the pre-test in experimental group.

Table 4

Pre-test Students' Responses

Reading comprehension questions	% of Correct Answers	Number of Students
Summarization	66,6	8/12
Inferencing	41,6	5/12
Decoding	91,6	11/12
Sequencing	50	6/12
Identification of main idea	58,3	7/12

As the Table 4 shows, the lowest results of 41,6 % were related to inferencing and 50 % for sequencing. The next item is summarization which presents that only eight students responded correctly which means 66,6 %. The identification of main idea section had moderate 58,3 % results than other, as seven students responded correctly. The last decoding showed the highest percentage 91,6 % of correct responses which means that twelve students of the whole group answered correctly.

Table 5 below briefly illustrates the information about correct answers of two inclusive students from experimental group. Inclusive students showed significantly lower results compared to the overall group.

Table 5

Pre-test Learners' Responses

Reading comprehension questions	% of Correct Answers	Number of Students
Summarization	33,3	1/3
Inferencing	33,3	1/3
Decoding	66,6	2/3
Sequencing	33,3	1/3
Identification of main idea	66,6	2/3

According to the table, the lowest percentages of 33,3 % had inferencing, summarization and sequencing sections, which means that only 1 learner provided correct answer. Two items such as decoding and identification of main idea had the same percentage of right answers of 66,6 % which means that two inclusive students answered correctly.

Lesson observations analysis

The lessons observation reports were intended to get information about instructional strategies that teachers used to teach learners comprehension during reading task. Furthermore, considerations and the explanations were written independently from the descriptive information during observation stage.

This report is about an experimental group of intermediate learners. The class consists of 15 students and three of them were inclusive students.

Subsequently, given table 6 contains information that was gathered from observations of eight English lessons particularly reading comprehension tasks which were conducted in group.

Table 6

Observations Reports Protocol of EFL Inclusive Classroom

Dates:	Activities: Reading Comprehension	Duration: 20 mins X 8 hours Overall 160 mins
Descriptive proceedings	Interpretations	Researchers' reflections
Teacher started lessons from revising previous materials	Students make advantage of their past knowledge.	The instructor was able to identify and support learners with problems.
Teacher did not use warm-up before reading	Students were not lead into the reading task. Teacher did not provide a meaningful context for reading.	There was no motivation to learn more and teacher did not arouse learners' curiosity about the text.
While reading questioning: Do you have any questions about the first paragraph? Is there anything you are wondering about right now?	The instructor assists students in deciphering and understanding what they are currently reading. Struggling students to ask questions.	Students are engaging with the text.
Post -reading discussions: Teacher-students interaction.	Teacher asks summarize the paragraph. Requires students to think critically. Students tell the story by their own words by paraphrasing it.	These instructions assist students in processing concepts, thinking critically about the material, and reflecting on the material they have just learned.
Teacher asked questions: "What is the main message if this text or paragraph? What does the author want you to think about?"	It is a way of knowing something by using logic to understand and guessing something more than what is being said, "hidden message".	This is very useful exercise for high level skills, such as analyzing, creating, evaluating.

Continuation of Table 6

Dates:	Activities: Reading Comprehension	Duration: 20 mins X 8 hours Overall 160 mins
Teacher asked questions about students' experience	Connecting strategy instruction. Learners connect the text to self to other texts and to events that have or are happening in the world, their lives.	Making connections to the text help learners understand and comprehend better what they are reading.
Teacher translated unfamiliar words directly.	Teacher should reduce the use of L1 at this level and use different tools for presenting vocabulary, because it helps students develop the ability to define words and describe things, as this is a beneficial instrument for language learners.	Teacher should get students to stop translating and start thinking in English.
Teacher did not use visual aids but asked question: "What does the character or setting look like in your minds?"	Creating pictures in students' minds based on text they read or words hear.	It helps to comprehend effectively by create mental images by using new words.

The teacher relied on questioning and summarization techniques that were mainly non-interactive and did not use visual aids and warm-up activities before reading. An interesting technique for choosing a volunteer reader was to throw a ball which made it possible for all students to participate and helped to create a relaxed atmosphere in the classroom. Even though the lesson seemed to be well designed and was relevant to lower-intermediate level of learners, gaps in activities were caused by poor time management.

Supplementary lessons analysis

Five additional lessons were conducted for the experimental group focusing on reciprocal teaching and graphic organizers. These additional classes were primarily intended to evaluate the efficacy of the suggested curriculum. The learners were instructed by the researchers to use four comprehension strategies and an additional visual organizer on their initial day of reciprocal teaching. Learners gradually took responsibility for their learning, actively participating in discussions and self-assessment activities due to the combined instructional strategies.

The experiment group underwent reading activities for 11 weeks, involving the following process for a total of 5 expository texts. The Figure 3 demonstrates 4 stages of reading activities for reciprocal teaching strategy that the teacher introduced to students.

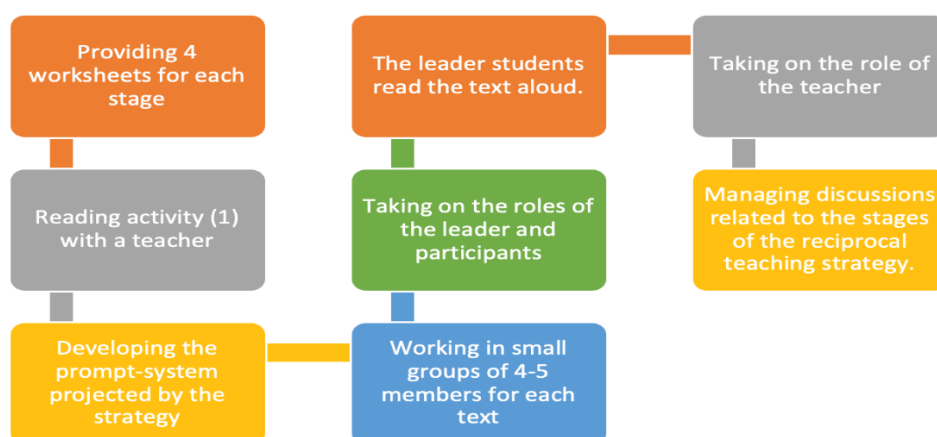


Figure 3. The stages of reading activities for reciprocal teaching strategy

Post-test analysis

The post-test aimed to compare the effectiveness of proposed instructional strategies between control and experimental groups. The post-test contained one text and five related questions for intermediate level, with a similar structure but different content.

As previously noted, the learners in the experimental group received special instructions throughout the five additional lessons which included graphic organizer instructional tactics in conjunction with reciprocal mixing.

After the research, the table 7 displays the outcomes of the post-test that the inclusive trainees from the experimental group had received.

Table 7

Post-test learners' responses

Reading comprehension questions	% of Correct Answers	Number of Students
Summarization	83,3	10/12
Inferencing	66,6	8/12
Decoding	58,3	7/12
Sequencing	75	9/12
Identification of main idea	83,3	10/12

The data unequivocally demonstrates that the experimental group's performance improved as compared to the pre-test findings. It was noteworthy that while the indications for decoding questions were low at this point, the marks for summarization, inference, sequencing, and major idea identification were somewhat elevated.

As for the findings of the post-test for inclusive learners from the experimental group are displayed in the table 8 below.

Table 8

Post-test learners' responses

Reading comprehension questions	% of Correct Answers	Number of Students
Summarization	100	3/3
Inferencing	66,6	2/3
Decoding	0	0/3
Sequencing	100	2/3
Identification of main idea	100	2/3

The experimental group's inclusive learners' post-test results show notable improvements in reading comprehension. All students successfully completed summary and sequencing questions and correctly identified the main idea showing 100 %. With only 66.6 % accuracy, inferencing skills were still difficult to master. Notably, there was no progress in decoding skills (0 %), suggesting that learners need more vocabulary or phonetic training. Although additional efforts are required for inferencing and decoding abilities, the data generally indicates that there were advances in the outcomes in summarizing, sequencing, and recognizing the main theme.

On the whole, the study's outcomes were based on various forms of work analysis, including:

- analysis of observations were done in order to evaluate the instructional strategies used by teachers;
- pre- and post-test results were analyzed to find out the differences between the control and experimental groups;

- selection of the weaker group was connected to assess the effectiveness of the instructional strategies and to compare the progress outcomes of two groups.

As previously stated, the purpose of this study was to investigate reading comprehension instructional strategies in inclusive classrooms and to evaluate theoretical frameworks for suggested hybrid instructional strategies like graphical organizers and reciprocal education (questioning, summarizing, clarifying, and predicting). The following questions guided the research during the investigation:

1. What instructional strategies do teachers use to provide reading comprehension?
2. How does a combined instructional strategy promote reading comprehension?

Research topics were addressed through talks during data processing, and the results of findings were separated into two themes, which are as follows: utilization of instructional strategies to facilitate reading comprehension and the efficacy of combining instructional tactics to enhance reading comprehension.

Theme 1: Utilization of instructional strategies in inclusive classroom by regular teacher.

The findings of the theme 1 were obtained via numerous observations from EFL inclusive classroom. The qualitative data gathering was done to reveal the instructional tactics that a standard instructor employs to help students understand what they have read.

In order to help students to use background knowledge and activate existing information, the teacher began lessons by revising previous materials. This approach is beneficial for inclusive students as it helps identify and support problems. To improve understanding and critical thinking, the teacher used various methods to convey information, such as summarizing, paraphrasing, and asking questions. These strategies helped learners reflect on their learning, process concepts, and express their thoughts. Furthermore, the teacher also connected the content to real-life events by asking questions about learners' experiences. Prior knowledge helps readers make inferences and has a positive effect on reading.

Lack of interactive and visualization instructional strategies.

As was previously mentioned, instructional practices are crucial, particularly when it comes to educate in inclusive classrooms. During the period of observations, the study draws attention to the deficiency of visual instructional strategies and interactive teaching methods in inclusive classrooms. Students' involvement and conception were hindered by the teacher's lack of use of visual aids, different graphics, and warm-up exercises. The literature review highlighted that employing visual aids—such as graphs and images—can significantly support inclusive learners in grasping complex concepts.

Furthermore, interactive instructional strategies that could have promoted student collaboration and critical thinking — such as role-playing, discussions, and peer learning — were not used. According to the observations, the teacher's lack of specialized training in inclusive education had an impact on the learning process and the development of the special students' needs. Therefore, teachers should use a variety of teaching strategies to support students in developing an optimistic mindset toward reading comprehension and successfully serve inclusive students.

Theme 2: The effectiveness of combined instructional strategies for promoting reading comprehension.

This section provides and answers for second research question and verifies whether the proposed instructional strategies were effective in terms of instructing reading comprehension in inclusive classrooms.

Based on the data analysis of the pre-test, summarization, inferencing, sequencing, and major idea identification were challenging. Additional lessons that included visual organizers, prediction, summarizing, and questioning were implemented in order to overcome these problems. Based on the post-test results significant improvements were shown indicating that reading comprehension abilities were improved in inclusive classrooms through a systematic blend of teaching strategies.

Figure 4 below illustrates outcomes that were obtained. The given line chart illustrates the correlation of the results between pre-test and post-test of inclusive students from the experimental group.

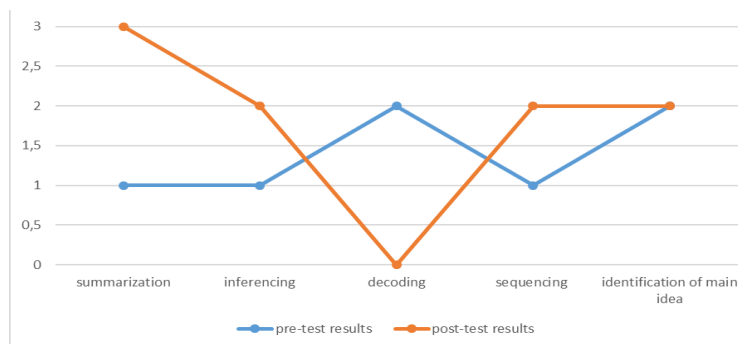


Figure 4. “The correlation of the results between pre-test and post-test of inclusive students from the experimental group”

As the figure 4 shows, considerable changes in the final results are visible. The data demonstrates improvements in results regarding summarization, inferencing and sequencing also identification of main idea. With the regards of decoding, the indicator of this category displayed a decline in consequences compared to pre-test. It is possible to determine the post-test progress by comparing the overview item results. As the data shows, for pre-test only one student gave the correct answer, but for the post-test all three students answered correctly. As to the inference and sequencing questions, there were given one correct response, by comparison, in the post-test two learners answered properly. Identification of the primary concept figures does not alter.

In general, class observations showed that decoding, question-and-answer sessions, and reading aloud were the most common teaching tactics. Additionally, the data acquired indicated that the experiment verified the efficiency of the suggested combination instruction to a partially extent.

Conclusion

This section offers details on the decisions that were taken when processing the research and assesses the efficacy of suggested instructional practices for inclusive classrooms. In addition to testing theoretical models of suggested combined instructional strategies like graphical organizers and reciprocal instructions (examining, analyzing, clarifying, and predicting), the goal of this study was to examine the instructional strategies for reading comprehension in inclusive school settings from both public and private educational institutions. Therefore, we can define instructional strategies as methods that educators use to help students gain greater independence in their ability to learn and comprehend material.

The study discovered while teaching tactics are integrated, reading comprehension abilities during English as a Foreign Language (EFL) classes greatly improve. These techniques support students’ ability to anticipate, deduce, formulate questions, recognize themes in texts, define ambiguous terms, and summarize texts. The four primary components of the integrated instruction assist students overcome obstacles, planning, tracking their comprehension, and evaluate their preparation, which eventually results in increased independent reading. Reciprocal teaching, making connections between reading and attitudes of students and lives, and helping them stay focused on their long-term goals — as identified by observation analysis — all contribute to greater reading motivation.

Despite their diverse needs, methods for reading comprehension are designed to accommodate all students. Good teachers are familiar with their students and offer assistance when required. As a result, from a social-cultural standpoint, students can receive help from classmates and teachers even though their comprehension levels may differ. Because of this, reading comprehension instruction should concentrate on meeting the needs of students who may come from diverse backgrounds and have a range of demands.

Both sides of a single coin are inclusive education and high-quality instruction. It’s time to give up thinking about inclusive learning as a difficult, specialized process requiring abilities that regular teachers do not possess. A specialist would not provide extra help to some students, present more challenging assignments to others, or take the time to learn about each students’ interests and areas of strength. They are a necessary component of any good teacher’s daily routine.

References

- 1 (2002). On Social and Medical Pedagogical Correctional Assistance for Children with Disabilities. The Law of the Republic of Kazakhstan. *adilet.zan.kz*. Retrieved from https://adilet.zan.kz/eng/docs/Z020000343_.
- 2 (2023). UNDP. Ratification of the Optional Protocol in Kazakhstan: an important step towards protecting the rights of persons with disabilities. *undp.org*. Retrieved from <https://www.undp.org/kazakhstan/news/ratification-optional-protocol-kazakhstan-important-step-towards-protecting-rights-persons-disabilities>
- 3 (2010). State program for the development of education in the Republic of Kazakhstan for 2011–2020. Decree of the President of the Republic of Kazakhstan.
- 4 Booth, T., & Ainscow, M. (2002). Index for Inclusion. Developing learning and participation in schools, Centre for Studies on Inclusive Education, Bristol. 95–105.
- 5 Alhassan, K.Y. (2024). Inclusive Education: Ensuring Equal Access and Opportunities for Students with Special Needs. *International Journal of Social Impact*, 9(1), 130–136. Retrieved from <https://ijsi.in/wp-content/uploads/2024/02/18.02.015.20240901.pdf>
- 6 Kampala: Fountain Publishers. Kids Together Inc. (2021). Our Mission “To promote inclusive communities where all people belong. *kidstogether.org*. Retrieved from <https://kidstogether.org/benefits-of-inclusive-ed/>
- 7 Lopera, S. (2012). Effects of strategy instruction in an EFL reading comprehension course: a case study. *PROFILE*, 14(1), 79–90.
- 8 Moiseeva, L.V., Assanova, D.N., & Shalbayeva, D.Kh. (2020). The role of learning environment in teaching English in the context of inclusive education. *Bulletin of the Karaganda University. Pedagogy Series*. 3 (99), 54–61. DOI 10.31489/2020Ped3/54-61
- 9 Mastropieri, M.A., & Scruggs, T. E. (1997). Reading comprehension of expository science material and students with learning disabilities: A comparison of strategies. *The Journal Special Education*, 31, 300–324.
- 10 Mahapatra, S., & Sabat, J.R. (2016). Comprehension difficulties in reading disabled children. *I O S R Journal of humanities and social science*. 21(9), 16–22. *iosrjournal.org*. Retrieved from <https://.iosrjournal.org>
- 11 Bender, W.N. (2004). *Learning disabilities: Characteristics, identification, and teaching strategies*. (5th ed.). Boston, MA: Allyn & Bacon. 110–140.
- 12 Ahmadi, M.R., & Pourhoseini, G.A. (2012). Reciprocal Teaching Strategies and Their Impacts on English Reading Comprehension. *Theory and Practice in Language Studies*, 2(10), 2053–2060. <http://dx.doi.org/10.4304/tpsl.2.10.2053-2060>
- 13 Allen, S. (2003). An analytic comparison of three models of reading strategy instruction. *IRAL*, 41, 319–338.
- 14 Butterfuss, R., Kim, J., Kendeou P., & Williams, A. (2020). Reading Comprehension. *Oxford research encyclopedia, Education*. Retrieved from <https://files.eric.ed.gov/fulltext/ED608839.pdf>
- 15 Morrow, L.M., Gambrell, L.B., & Duke, K.N. (2011). Best Practices in Comprehension Instruction. Best Practices in Literacy Instruction, Fourth Edition. 250–275. Retrieved from www.guilford.com/p/morrow3
- 16 Sumaira1, Q., Amir, M.A., Shafiq, Q., Arafat, Y., & Abbasi, G.M. (2022). Developing reading comprehension skills among the students at university level. *PalArch's Journal of Archeology of Egypt / Egyptology*, 19(1), 464–478. Retrieved from <file:///C:/Users/Admin/Downloads/10756-Article%20Text-21204-1-10-20220216.pdf>
- 17 Sprenger, M. (2005). *How to teach so students remember*. Alexandria, VA: Association for Supervision and Curriculum Development.
- 18 Vygotsky, L.S. (1978). *Mind in society: The development of the higher psychological processes*. Cambridge, MA: The Harvard University Press.

Г.Т. Ерсултанова, Ж.Т. Жылтырова, М.А. Қасымбекова, М.К. Джандильдинов

Инклюзивті сыныптарда шет тілі ретінде ағылшын тілінде оқылымды түсінуге үйретудің әдістемелік тәсілдері: кейс зерттеу

Зерттеудің мақсаты инклюзивті сыныптарда мұғалімдердің түрлі оқыту әдістерін қолдану арқылы оқылымды түсінуді үйрету. Әдістер сабақта оқушылардың ерекше қажеттіліктерін ескере отырып инклюзивті білім беру ұстанымдарын қарастырады. Зерттеу жұмысы инклюзивті білім беру ұстанымдарын негізге ала отырып, инклюзивті сыныптарда оқылымды түсінуді қамтамасыз ету үшін өз сыныптарындағы оқушылардың әртүрлі қажеттіліктерін қанағаттандыру үшін мұғалімдер қолданатын оқыту стратегияларын зерттейді. Зерттеуде ең алдымен, ағылшын тілі мұғалімдерінің инклюзивті оқушыларды үйрету тәсілдеріне назар аударылады. Теориялар мен әдебиеттерді талдау арқылы мақалада оқытудың тиімді стратегиялары қарастырылған және оқылымды түсінуге элементтеріне түсінік берілген. Әдебиеттерді талдау негізінде оқуды түсінуге қатысты бірқатар тақырыптар қарастырылған және оқылымды түсінуге үйретудің заманауи тәсілдері талқыланды. Деректерді жинау және талдау үшін әртүрлі әдістер, соның ішінде мемлекеттік білім беру мекемелеріндегі 8-сынып сияқты оқу орындарында бақылап-қадағалау жұмыстары жүргізілді. Бұдан

басқа, зерттеу жұмыстары оқу-әдістемелік стратегияларды салыстыру үшін, кемшіліктерді анықтау үшін және оқуды үйретуде тиімді оқыту стратегияларын енгізу үшін эксперименталды зерттеулер жүргізді. Алынған мәліметтер мұғалімдер инклюзивті білім беру саласында өз білімдері мен дағдыларын үнемі жетілдіру керек екендігін анық көрсетеді.

Кілт сөздер: оқылымды түсінуге үйрету, инклюзивті сыныптар, инклюзивті оқушылар, оқыту стратегиялары, мәліметтерді жинау, сабақтарды бақылау, қосымша сабақтар, ағылшын тілі шет тілі ретінде.

Г.Т. Ерсұлтанова, Ж.Т. Жылтырова, М.А. Касымбекова, М.К. Джандильдинов

Методические подходы к обучению пониманию прочитанного в инклюзивных классах английского языка как иностранного: кейс исследование

Целью данного исследования является изучение того, как учителя преподают освоение чтения в инклюзивных классах, используя различные методы, которые рассматривают особые потребности учащихся в обычных классах в соответствии с принципами инклюзивного образования. Исследование рассматривает ряд учебных стратегий, используемых учителями для удовлетворения различных потребностей учащихся в классах, чтобы обеспечить обучение пониманию прочитанного в инклюзивных классах, которые следуют принципам инклюзивного образования. В первую очередь внимание уделяется подходам преподавателей английского языка к обучению инклюзивных учащихся. В статье на основе анализа теорий и литературы рассматриваются эффективные стратегии обучения и основные элементы понимания прочитанного. В литературном обзоре рассматриваются различные аспекты понимания прочитанного, а также современные подходы к обучению и развитию этого навыка. Для сбора и анализа данных применялись разнообразные методы, включая наблюдения в учебных заведениях, таких как классы 8-х классов государственных школ. Кроме того, были проведены экспериментальные исследования, направленные на сравнение стратегий обучения, выявление пробелов и внедрение эффективных методов преподавания понимания прочитанного. Полученные результаты ясно демонстрируют необходимость для учителей постоянно совершенствовать свои знания и навыки в области инклюзивного образования.

Ключевые слова: обучение осмыслению прочитанного, инклюзивные классы, инклюзивные учащиеся, учебные стратегий, сбор данных, наблюдение за уроками, дополнительные занятия, английский язык в качестве иностранного языка.

Information about the authors

Yersultanova, G.T. — PhD, Associate Professor, Department of Foreign Philology and Translation, Al-Farabi Kazakh National University, Almaty, Kazakhstan; e-mail: gyersultanova@gmail.com, ORCID: 0000-0001-8913-6067

Zhylytyrova, Zh.T. (contact person) — PhD, Associate Professor, Vice Rector for International Cooperation, Kazakh Ablai Khan University of International Relations and World Languages, Almaty, Kazakhstan; e-mail: zhanarzh1@gmail.com, ORCID: 0000-0003-2963-2610

Kassymbekova, M.A. — PhD, Associate Professor, Department of Methodology of Foreign Language Education, Kazakh Ablai Khan University of International Relations and World Languages, Almaty, Kazakhstan; e-mail: marhabat.k@mail.ru, ORCID: 0000-0002-5568-1259

Jandildinov, M.K. — PhD, Associate Professor, Department for Pedagogy, Psychology and Philology, Zhezkazgan Baikonurov University, Zhezkazgan, Kazakhstan; e-mail: m.jandildinov@gmail.com, ORCID: 0000-0001-6240-0841

S.T. Abdrakhmanova

*Karaqanda Buketov University, Kazakhstan
(Corresponding author's e-mail: samal_1-3@mail.ru)*

ORCID 0000-0002-7606-7901

Readiness of Teachers to Use Intelligent Search Systems in the Digital Educational Environment

This research article discusses the implementation and integration of artificial intelligence-based search engines in higher education institutions, as well as theoretical and practical aspects of the implementation of such systems in Kazakhstan. It describes the current practice, challenges and potential of future achievements in the field of AI, as the modernization of education has become a global trend, especially in the field of digital technologies. Examples of existing AI-based search engines in the field of education and science are also provided. Despite this, there are challenges in ensuring that all universities effectively use available open educational resources (OER) and intelligent search engines in the educational process, which could revolutionize the design of an open digital educational environment for teachers. It should be noted that the research article deeply examines the aspects of using artificial intelligence-based search engines in the field of science, namely the potential of advanced technologies and the latest pedagogical innovations. The study provides an overview and analysis of existing artificial intelligence search engines in the scientific field that provide solutions to pedagogical problems.

Keywords: search engine, digital environment, OER, digital competence, teacher, readiness, artificial intelligence, higher education, educational resources.

Introduction

Modern changes in the educational paradigm associated with technological changes lead to a reassessment of the values and vectors of development of the content of the educational environment. Despite the growing number of educational resources available, the integration of open educational resources in educational practice makes it difficult to find and update information; teachers are constantly facing a shortage of digital tools to access high-quality content, teaching materials, and find the information they need. Currently, open educational Resources (OER) have become indispensable for university teachers seeking to improve their teaching experience through free, high-quality resources, as well as to facilitate research tasks. Many search engines are adapted for reviewing and searching literature for writing scientific papers and dissertations. In particular, Kazakhstan has embarked on a course of development in the field of digital technology, as evidenced by the development of the state program “Digital Kazakhstan”, one of the goals of which is the development of human capital. This program aims to accelerate the Republic of Kazakhstan’s economy and improve its population’s quality of life through advanced digital technologies. It is worth noting that the country’s prospects in digitalization are positive, as evidenced by the 24th place in the world ranking of e-government development, which was compiled by the UN E-Government Survey 2024. Another strategic program is Kazakhstan 2030, which was first announced in the message of the first President of the Republic of Kazakhstan in 1997. Another long-term strategy is Kazakhstan 2050, which aims to create a prosperous society in Kazakhstan with a developed economy and opportunities for universal labor, as well as the country’s entry into the ranks of the developed countries of the world.

The concept of digital competence and active introduction of AI affects the educational environment of the teacher interpreted by many scientists. Holmes (2019) studied the implementation of intelligent search engines in higher education institutions; Authors such as Nouri and others (2020) have studied the effectiveness of using artificial intelligence in teaching while Luckin (2016) believed intelligent search engines make it easier for teachers to work and free them from the psycho-emotional burden of teaching. Kessler (2018) studied the issues of improving teachers’ digital literacy using artificial intelligence [1]; Chen (2020) examined machine learning and semantic search technologies for each user [2].

Many of the technologies used in the modern learning process are aimed at improving the personality, creating the basis for the effectiveness of learning; it is obvious that the integration of open educational resources is an effective way to improve the quality of Education. In Kazakhstan, the integration of digital ed-

educational resources in the educational process, including in higher educational institutions, is carried out within the framework of the state policy program of digitalization of society and education. The integration of open educational resources in higher educational institutions involves a new organization of the educational process in higher educational institutions during the use of information technology tools, creating conditions for increasing the role of teacher and student and their pedagogical activity, improving their professional IC activities through the use of educational and cognitive actions in the educational system in the context of information. This, in turn, will lead to the development of human capital, provided for in the state program “Digital Kazakhstan”. Following the above, it can be assumed that any joint efforts will lead to sustainable development in all areas in the two countries, especially in the modernization of higher education.

Currently, the reform of educational policy has led to the differentiation of the traditional system, its flexibility in the economy, social and social life, as well as integration with the education system. It is obvious that there is the problem of using information and educational resources in the educational process, which is determined by multi-stage, continuous, general (accessible to everyone at will), free and transparent learning [3]. Today, the effective path of the global information educational space is based on the complete informatization of the educational sphere. By this, one of the points of development of the education system in the Republic of Kazakhstan is aimed at informatization of education in the information space. Therefore, this process implements the following actions: improving the management mechanisms of the education system based on the use of automated scientific and pedagogical funds, communication networks; improving methods, sorting strategies, and methods of forms of training per the tasks of personal development in the context of informatization of modern society. Hence, creation of methodological teaching systems focused on the intellectual development of students, the formation of skills of independent learning, the implementation of information-educational, experimental research activities, the diversity of independent work on information processing; attempts to create and apply a methodology for developing a computer test program that determines the assessment and control of the level of knowledge of students [4].

Based on foreign experiences, a number of useful AI-based search engines should be noted, one of the first is Felo AI, which contains more than 200 million scientific articles, supporting international research queries in different languages. The next search engine is Wordvice AI, which is a smart writing assistant, offering an easy way to edit and customize the style of correcting sentence structures and grammar of scientific work on the platform. Typeset is another AI-based assistant that helps automate work with academic documents, helping to save time on preparing theses and research papers. Scite AI is an excellent example of a search engine for analyzing the citation of a scientific article based on evidence, which allows you to consider different points of view, analyze articles and their arguments, facilitating the research process at all stages. The Spotify-based Research Rabbit platform makes it easier for scientists to organize scientific work by enabling them to manage a large flow of information by sharing between studies. AI-based Consensus helps researchers extract information from academic resources. The Lumina search engine is one of the fastest systems for finding research used by scientists from all over the world. Semantic Scholar makes it easier to work with academic resources in different fields (Table 1).

Table 1

Characteristics of existing intelligent systems

Intellectual search engine	Usage Rate (%)	Average usage frequency (once a month)	Main purpose of use
Felo AI	44 %	4.2	Generating answers to scientific questions. Formulation of research topics
Scite AI	32 %	3.6	Analysis of scientific trends and citation of scientific articles
Consensus	17 %	2.8	Search for scientific opinions on controversial issues
Wordvice AI	35 %	3.5	Edit and formulate the scientific texts in an Academic style

Continuation of Table 1

Intellectual search engine	Usage Rate (%)	Average usage frequency (once a month)	Main purpose of use
Lumina	14 %	2.5	Fast generation of scientific texts
Semantic Scholar	58 %	6.1	Analysis of authors and scientific sources
Research Rabbit	26 %	3.2	Bibliography analysis by expanding the literature
Typeset	36 %	4.3	Automating article editing and creating a list of references

Consequently, there is a growing need to introduce the latest intelligent AI-based systems in educational institutions that help educators to facilitate the search for academic jobs [5]. In turn, Kazakhstan's leading universities integrate the latest digital technologies and OER both in the educational process and in the scientific environment. These changes are taking place by global requirements aimed at improving the effectiveness of training specialists in various industries. Digitalization as a pedagogical system consisting of interrelated and interdependent subsystems [6]: regulatory, information, software, personnel, and content support. It should be noted that digitalization of education involves the use of modern information technologies, such as AI, to create a new type of education based on the leading world practices, create favorable conditions for the comprehensive development of each student's abilities, as well as improve the efficiency and quality of the educational process at all levels (Fig. 1).

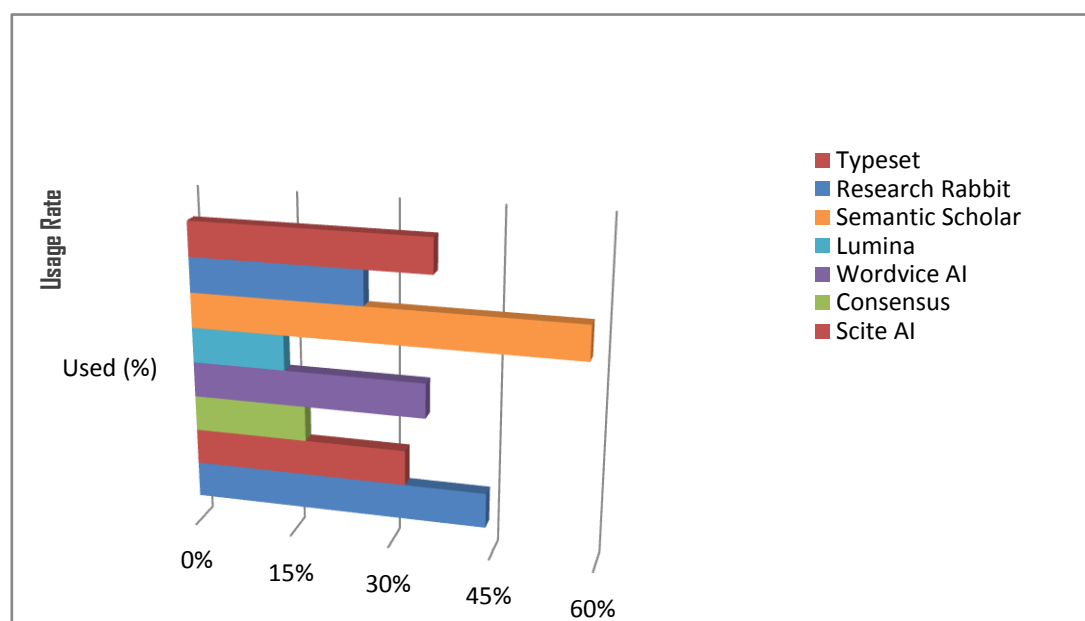


Figure 1. Existing popular search engines

However, existing search engines do not provide the necessary level of contextualization of the results for university teachers, make it difficult to access educational materials and pose a problem for teachers in terms of finding relevant and accessible content that meets specific pedagogical needs. This issue is particularly relevant in the context of English language teaching, where language proficiency levels vary, curriculum standards and the need for different materials may vary significantly [7].

In general, the capabilities of artificial intelligence can be used from reviewing the literature on the research topic to analyzing and preparing statistical research data. However, it is worth remembering that there are a number of limitations in the form of ethical standards in the integration of AI in scientific work. But it is important to remember that AI cannot replace the author and be responsible for scientific accuracy, as an

incorrectly configured search engine can generate false information and falsify data. Artificial intelligence serves as an assistant, but not as the author of a scientific paper [8]. Nevertheless, the modern fast pace of life requires the active introduction of AI-based digital platform. Using the example of Kazakhstani universities, there are many examples of integrating AI-based tools into the scientific environment. In terms of the list of references of scientific papers in the field of application of tools in the design of Kazakhstani universities serves as an example of development in the field of science. Nazarbayev University is actively implementing Zotero for the preparation of master's and doctoral theses.

On the one hand, Kazakh National University is actively implementing the Mendeley program for students to work together in a scientific context. Another illustrative case is the Gumilyov Eurasian National University, which uses the EndNote program to automate the design of literature lists in scientific papers. On another hand, Astana IT University launches LaTeX plug-ins for engineering and technical specialties, and also widely uses platforms such as Mendeley and Zotero. Karaganda University named after academician E.A. Buketov, as a research university, actively uses search tools in the preparation of dissertations and scientific articles indexed in Scopus and Web of Science databases. It can be noted that Zotero is often used by doctoral students and teachers, especially in the humanities and social sciences, and Mendeley helps to prepare publications in international journals (Elsevier, Springer), especially in natural sciences and in IT areas. It is also worth noting that the BibTeX program is used by mathematics teachers. These tools are capable of automatically extracting data from online databases such as JSTOR, Google Scholar, and others. They are able to make lists of literature in the new age, adding a collection every day. The data and the tool can find and analyze the citations of articles, as well as collect references, update the list of references, and extract the necessary data from online databases [9]. Taking Mendeley as an example, it can be seen that it is able to find articles on certain topics, add them to his library as favorites, generate the necessary literature, edit and work with rare sources (Fig. 2).

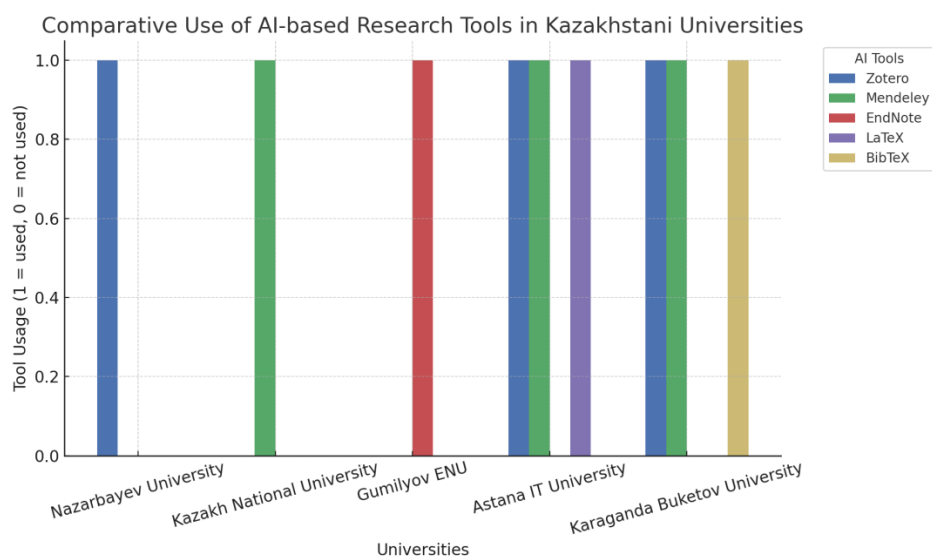


Figure 2. Comparison of Universities on the Integration of AI-based Research Tools

These findings suggest that using AI for research purposes not only automates the work and facilitates the teacher's work, but also speeds up the process and improves the quality of the literature review.

Methods and materials

To analyze the effectiveness of the introduction of artificial intelligence in shaping the digital environment of the teacher, a survey was conducted, during which a comprehensive statistical analysis was carried out, which included both quantitative and qualitative data. The effectiveness of AI implementation in the educational process, in particular for foreign language teachers, was assessed using a mixed approach to data analysis. The data was collected in a survey format among teachers. An assessment of the faculty's readiness for the daily integration of AI tools into the educational process was also carried out. 108 respondents were accepted, their quantitative data was analyzed using the t-test, and qualitative data was obtained during the

interview, which helped to conduct a statistical analysis to study general trends in higher education. The expected learning outcomes were assessed using the Chi-square method, and teacher readiness was assessed, as mentioned earlier, using t-tests. These statistical analyses provide an opportunity for qualitative analysis of the data obtained during the study.

Results and Discussion

During a survey of university teachers about search engines, it turned out that the assessment of the readiness of using AI-based search engines by teachers, it can be concluded that the t-criterion revealed a significant difference ($t(112) = 2.98, p < 0.01$), and the results of the experimental group using AI-based search engines was 4.3, while for control group using traditional search tools was 3.7 (Fig. 3).

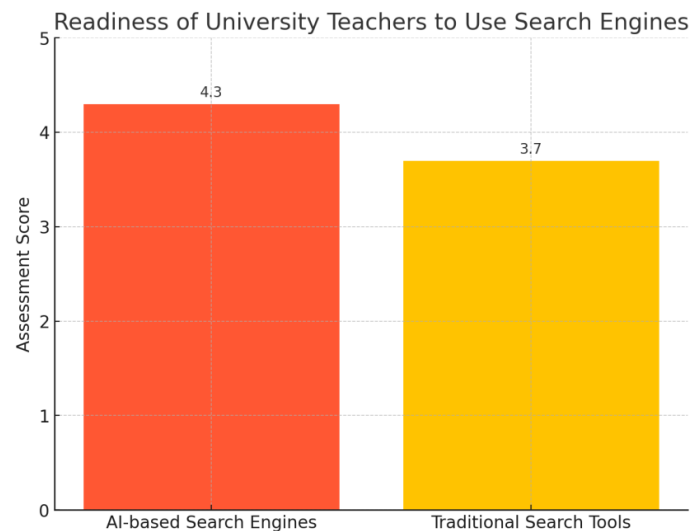


Figure 3. Group Comparison of Readiness Scores

The surveys were also analyzed on a Likert scale, and a total of 108 teachers participated in them. The survey assessed the involvement and willingness of the teaching staff, as well as the expected learning outcomes. Several criteria were used in the quantitative analysis, such as the level of engagement, which was assessed on a scale from 1 (not involved) to 5 (strongly involved) (Fig. 4).

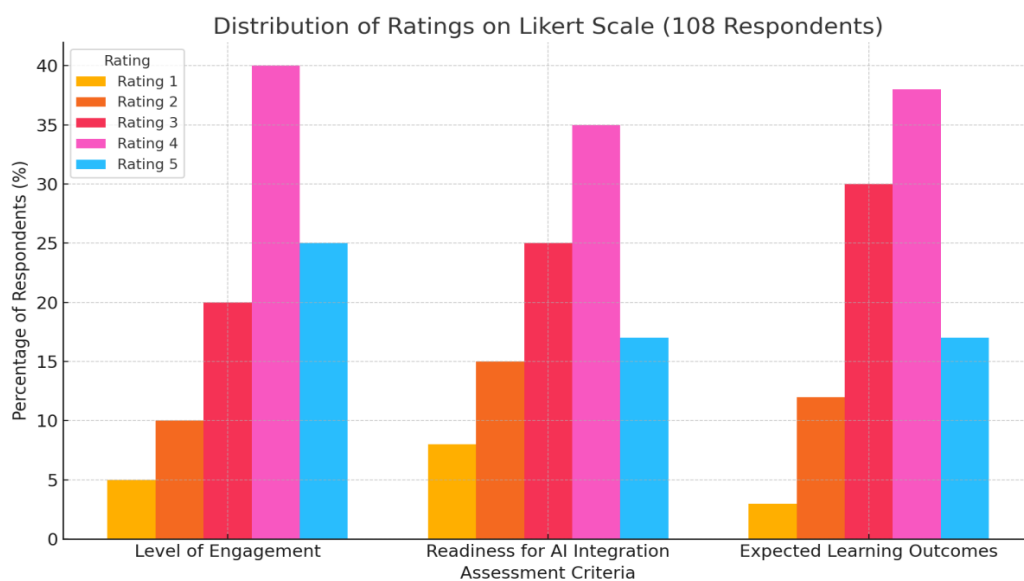


Figure 4. Rating on Likert Scale

In terms of the perceived learning outcomes, and then getting an answer to the question of whether AI-based search engines are effective and how they affected their learning, 88 % of respondents answered that they had improved positively, whereas 9 % responded neutral, and only 3 % reported a negative impact. This shows a favorable perception of AI-based search engines, and indicators (Fig. 5).

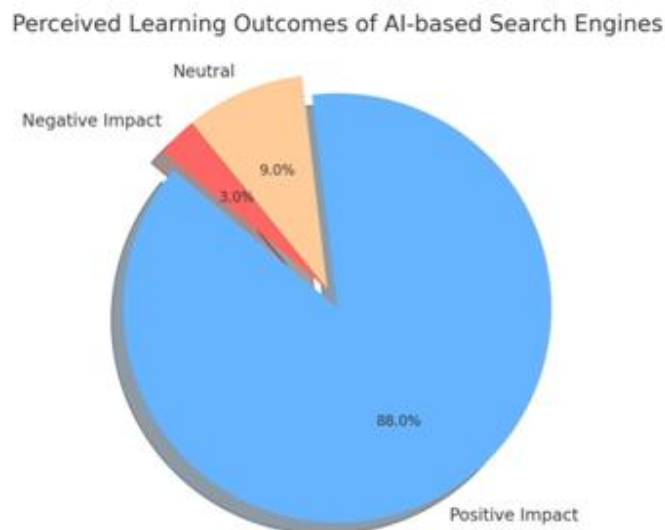


Figure 5. Perceived Learning Outcomes of AI-based Search Engines

The indicator of readiness for AI-based search engines was answered positively by 88 % of respondents. According to the results of the Chi-square analysis, it can be seen that there is a significant relationship between the university affiliation and the perceived readiness to use search engines systems in the digital educational environment, which is equal to ($\chi^2(1, N = 200) = 10.24, p < 0.01$) (Fig. 6).

Readiness for AI-based Search Engines Among University Teachers

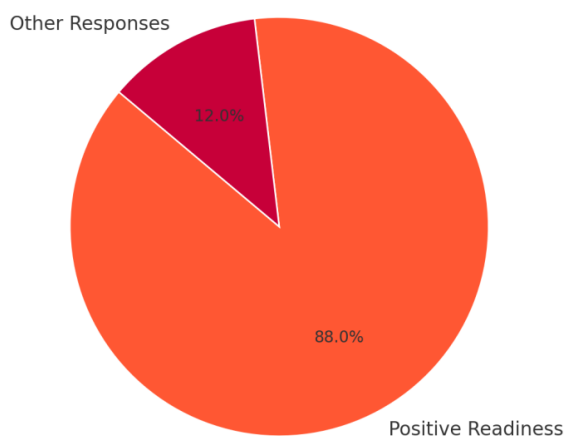


Figure 6. Readiness to Use Digital Tools by Teaching staff

According to the analysis of the teaching staff's readiness to use intelligent search engines, many respondents demonstrated confidence in their responses. The t-criterion showed a significant difference ($t(98) = 4.12, p < 0.001$), for example, the average indicator was 4.1.

The qualitative data gathered through interviews depicted a favorable university environment is an important aspect and the teachers of both universities noted the need to support the integration of intelligent search engines, as well as increase the number of joint projects that help strengthen the confidence of teachers in the AI-based search engines in everyday academic practice [10]. The next important aspect influencing readiness was the availability and accessibility of digital resources; for example, teachers stated that there were difficulties associated with limited access to high-quality content and digital materials, compounded by occasional instability in Internet connection, which undoubtedly creates obstacles in the process of using digital platforms. Finally, the adaptation of innovative pedagogical practices in universities, where methods of interactive modeling are often used, and the indicators are simply impressive. Innovative practices are being applied in contexts where AI-based search tools are integrated into both language learning and instruction, particularly in foreign language education. Statistical analysis revealed a significant difference in the effectiveness of integration intelligent search engines in the digital environment of a teacher, variations exists in the level of teachers engagement and the willingness to use intelligent search engines for preparing lectures and seminars. The finding from qualitative data is summarized as statistical analysis.

Overall, it can be noted that the results of the research show that the universities demonstrate the need to create a favorable institutional environment for all participants in the educational process. Undoubtedly, in the presence of a digital environment, such as intelligent search engines obviously gives an impetus to the professional development of faculty and researchers, as well as the development of digital competencies. The results of qualitative data analysis demonstrate the importance of expanding access to high-quality resources such as intelligent AI-based search engines. In addition, regular professional development for teaching staff and researchers — including refresher courses and seminars on AI integration and digital tools — is currently underway, positively contributing to teachers' digital literacy.

Conclusions

In conclusion, based on the results of the research, it can be said that the integration of AI-based search platforms to search for academic papers and create a list of references expand the digital capabilities of the teacher. The integration of digital tools into language training will significantly improve opportunities in the higher education system. By examining research data such as expected learning outcomes obtained through Chi-square analysis and teacher readiness through t-tests, there is no doubt that the prospects for using OER and digital technologies are showing positive trends.

Kazakhstani universities demonstrate strong potential in the field of artificial intelligence, supported by advanced research laboratories that actively contribute to scientific innovation and practice, which ultimately allows teachers to adapt to work in a digital environment. Universities comprise many buildings, as well as separate technology parks, laboratories, and other campuses for scientific research. The analysis identified an urgent need to develop a new intelligent search engine, referred to as *Intelligent OpenEd*. Powered by artificial intelligence, this system offers a scalable solution for enhancing the accessibility and relevance of educational resources. Its implementation is expected to not only improve the quality of available materials but also positively influence the overall level of education in Kazakhstan. Furthermore, the model supports the evolution of innovative teaching practices and contributes to strengthening the competitiveness of scientific institutions.

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. AP25795511: "Development of an intelligent search engine model based on artificial intelligence in the design of an open digital educational environment for an educator").

References

- 1 Luckin, R., Holmes, W., Griffiths, M., & Forcier, L.B. (2016). Intelligence unleashed: An argument for AI in education. Pearson Education. *edu.google.com*. Retrieved from <https://edu.google.com/pdfs/Intelligence-Unleashed-Publication.pdf>

- 2 Chen, C.M. (2008). Intelligent web-based learning system with personalized learning path guidance. *Computers & Education*, 51(2), 787–814. <https://doi.org/10.1016/j.compedu.2007.08.004>
- 3 Russell, S., & Norvig, P. (2022). Artificial intelligence: A modern approach (4th ed.). Pearson. *api.pageplace.de*. Retrieved from https://api.pageplace.de/preview/DT0400.9781292401171_A41586057/preview-9781292401171_A41586057.pdf
- 4 Woolf, B.P. (2010). Building intelligent interactive tutors: Student-centered strategies for revolutionizing e-learning. Morgan Kaufmann. *thuvienso.dau.edu.vn:88*. Retrieved from <https://thuvienso.dau.edu.vn:88/bitstream/DHKTDN/6557/1/Building%20Intelligent%20Interactive%20Tutors.6023.pdf>
- 5 Zawacki-Richter, O., Marín, V.I., Bond, M., & Gouverneur, F. (2019). Systematic review of research on artificial intelligence applications in higher education — Where are the educators? *International Journal of Educational Technology in Higher Education*, 16(1), Article 39. <https://doi.org/10.1186/s41239-019-0171-0>
- 6 Roll, I., & Wylie, R. (2016). Evolution and revolution in artificial intelligence in education. *International Journal of Artificial Intelligence in Education*, 26(2), 582–599. <https://doi.org/10.1007/s40593-016-0110-3>
- 7 Heffernan, N.T., & Heffernan, C.L. (2014). The ASSISTments ecosystem: Building a platform that brings scientists and teachers together for minimally invasive research on human learning and teaching. *International Journal of Artificial Intelligence in Education*, 24(4), 470–497. <https://doi.org/10.1007/s40593-014-0024-x>
- 8 Jiang, F., Jiang, Y., Zhi, H., Dong, Y., Hao, L., Sufeng, M., Yilong, W., Qioang, D., Haipeng, S., & Yongjun, W. (2017). Artificial intelligence in healthcare: Past, present and future. *Stroke and Vascular Neurology*, 2(4), 230–243. <https://doi.org/10.1136/svn-2017-000101>
- 9 UNESCO. (2021). Artificial intelligence in education. *unesco.org*. Retrieved from <https://www.unesco.org/en/artificial-intelligence?hub=32618>
- 10 U.S. Department of Education. (2023). Artificial intelligence and the future of teaching and learning: Insights and Recommendations. *ed.gov*. Retrieved from <https://www.ed.gov/sites/ed/files/documents/ai-report/ai-report.pdf>

С.Т. Абдрахманова

Педагогтардың сандық білім беру ортасында зияткерлік іздеу жүйелерін пайдалануға дайындығы

Мақалада жоғары оқу орындарында жасанды интеллект негізінде іздеу жүйелерін енгізу және интеграциялау мәселелері, Қазақстанда осындай жүйелерді енгізудің теориялық және практикалық аспектілері қарастырылған. Білім беруді модернизациялау, әсіресе цифрлық технологияларды қолдану саласындағы жаһандық үрдіске айналғандықтан, қазіргі тәжірибе, проблемалар және болашақ ЖИ жетістіктерінің әлеуеті сипатталған. Сондай-ақ, білім беру және ғылым саласындағы ЖИ негізіндегі іздеу жүйелерінің мысалдары келтірілген. Осыған қарамастан, барлық университеттердің оқу процесінде қол жетімді ашық білім беру ресурстарын (АББР) және интеллектуалды іздеу жүйелерін тиімді пайдалануын қамтамасыз етуде қиындықтар бар, бұл мұғалімнің ашық сандық білім беру ортасын жобалауда төңкеріс жасай алады. Айта кету керек, зерттеу мақаласы ғылым саласындағы жасанды интеллектке негізделген іздеу жүйелерін пайдалану аспектілерін, атап айтқанда озық технологиялар мен соңғы педагогикалық инновациялардың әлеуетін терең қарастырады. Зерттеу педагогикалық мәселелерді шешуді қамтамасыз ететін ғылыми саладағы қолданыстағы жасанды интеллект іздеу жүйелеріне шолу мен талдауды ұсынады.

Кілт сөздер: іздеу жүйесі, сандық орта, АББР, сандық құзыреттілік, оқытушы, дайындық, жасанды интеллект, жоғары білім, білім беру ресурстары.

С.Т. Абдрахманова

Готовность педагогов к работе с интеллектуальными поисковыми системами в цифровой образовательной среде

В статье рассматриваются вопросы внедрения и интеграции поисковых систем на основе искусственного интеллекта в высших учебных заведениях, теоретические и практические аспекты внедрения таких систем в Казахстане. Описывается текущая практика, проблемы и потенциал будущих достижений в области ИИ, поскольку модернизация образования стала глобальной тенденцией, особенно в области применения цифровых технологий. Также приводятся примеры существующих поисковых

систем на основе ИИ в области образования и науки. Несмотря на это, существуют проблемы в обеспечении того, чтобы все университеты эффективно использовали доступные открытые образовательные ресурсы (ООР) и интеллектуальные поисковые системы в учебном процессе, что могло бы революционизировать проектирование открытой цифровой образовательной среды педагога. Следует отметить, что в статье подробно рассматриваются аспекты использования поисковых систем на основе искусственного интеллекта в науке, а именно потенциал передовых технологий и новейших педагогических инноваций. В исследовании представлен обзор и анализ существующих поисковых систем ИИ в научной сфере, которые способствуют решению педагогических задач.

Ключевые слова: поисковая система, цифровая среда, ООР, цифровая компетентность, преподаватель, готовность, искусственный интеллект, высшее образование, образовательные ресурсы.

Information about the author

Abdrakhmanova S.T. — Postdoctoral Fellow, Karaganda Buketov University, Karaganda, Kazakhstan; e-mail: samal_1-3@mail.ru

A.T. Nurseit^{1*}, G.B. Beisenbekova², G.N. Manashova³, R.K. Kerimbayeva⁴

^{1, 2, 3}Karaganda Buketov University, Karaganda, Kazakhstan

⁴Taraz Regional University named after M.Kh. Dulati, Taraz, Kazakhstan

(*Corresponding author's e-mail: aidana.nurseit@mail.ru)

¹ORCID 0000-0003-0755-3575

²ORCID 0000-0002-6890-6680

³ORCID 0000-0002-3162-4452

⁴ORCID 0000- 0003-0430-1831

Opportunities for inclusive education from the social and pedagogical standpoint

One of the urgent problems in the modern educational space is the introduction of inclusive education. The article reveals the possibilities of a social and pedagogical approach to inclusive education and the conditions of inclusive education in the city of Karaganda in accordance with the roadmap. Socially, inclusion ensures the full integration of children with special educational needs into society, provides an opportunity to interact with their peers, develop communication skills and adapt to the social environment. In the pedagogical aspect, inclusive education requires the use of differentiated teaching methods that take into account the individual characteristics of the student, which contributes to improving the quality of education. According to the evidence, this problem has been viewed worldwide as inclusion, often as educating students in need of exceptional education alongside healthy peers in the field of real education. Their task is to help students of this type integrate into society, adapt to their environment, and develop a sense of belonging. In particular, the situation with inclusive education represents a new approach to education that gives all children the right to education, ensures respect for the student and the individual independence of each student.

Keywords: inclusive education, inclusion, qualitative teaching, adjusted learning system, approach, social and pedagogical approach, rule of inclusiveness.

Introduction

Along with many positive reforms to promote the country's education sector, new projects have been launched, one of which is the problem of inclusive education. If we look at its history, by the end of the XX century, the concept appeared that everyone should have equal rights to education. In order to strengthen such education, an appropriate legislative framework was needed, that is, the UN Declaration on the rights of people with intellectual disabilities, the Universal Declaration on the existence, protection and development of children, the UN document for the protection of the rights of the child, the declaration reflecting their equal opportunities, the Declaration on principles, policies and actions in the field of special education was adopted in Salamanca in June 1994 with the support of UNESCO. This declaration obliges the governments of all countries to prioritize "uniting education" for children with special needs [1]. The Salamanca declaration was approved, as a reform that supports and welcomes inclusion in the differences and characteristics of each child. Above mentioned conceptual provisions provide for the rules of an inclusive school, access to knowledge, skills and information, and require the preservation and use of the individualization of the educational process. Also, based on the definition given in the conceptual approaches to the development of inclusive education, inclusive education is one of the processes of dissemination of the education system aimed at ensuring the access of all people to quality education, which involves the inclusion of children in the quality educational environment who need special education, regardless of physical, mental, intellectual, cultural, linguistic, other characteristics, avoiding obstacles, creating conditions for their quality education, their integration into society [2]. Such children aim not only to develop a special attitude and support, but also to develop their independent abilities, contribute to their successful study at school. Such education must be grounded in both social and pedagogical principles.

Materials and Methods

In the theoretical and practical basis of the research on this topic, the authors relied on the conclusions of fundamental research conducted in the context of inclusive education in the USA, Europe, Russia and Kazakhstan, as well as on the state of inclusive education in Karaganda to define the concept of inclusive education. As part of the study of the research problem, such general scientific methods as analysis, comparison

and refinement of scientific sources were applied. An analysis of the practice of inclusive education in schools shows that students with special health needs are usually more motivated to study. However, in the context of our research, we will focus not on the development of the student's professional competencies, but on the development of his personal characteristics, since the priority, in our opinion, will be personality development, providing opportunities for personal self-realization, and mastering a profession, in this case, is nothing more than one of the possibilities of personal self-realization. Today, the process of developing students' socio-cultural competence in inclusive education must be considered in connection with the changing attitude of society towards the rights of people with disabilities. An inclusive educational space, providing joint educational activities for all its subjects, is the optimal environment for the formation of communicative knowledge, skills, abilities, ways of activity, and all components of a person's communicative culture: cognitive, motivational, value-semantic, and practical.

An inclusive educational environment within an educational institution, understood as a socio-pedagogical system, enables the joint participation of all subjects in the educational process. It takes into account the diversity of their special educational needs and individual capabilities, and creates conditions that activate the resources for forming and developing a range of personal traits — traits that ultimately shape the personality's orientation, including its social dimension.

Results and Discussion

The term "inclusive education" in various sources devoted to the education of this category of children is explained by different positions in the organization of the pedagogical process: one of the concepts used in describing the process of teaching a learner in the context of inclusive education [3]. In many schools across the globe, inclusion was intended to educate special children along with normal healthy learners. One of the main objectives of the inclusive school is to provide all learners with the opportunity to take an active part in a full-fledged social environment, community work, on the basis of which interaction and care as members of society are ensured.

More specifically, inclusive education (lat. Include — summarize, add) exists in the joint education of children with normal healthy peers who need special education [4]: this group includes not only such children, but also children with poor social status. Inclusive education is considered in modern society as a legal stage in the implementation of general education in connection with the development of democracy, as an alternative to special education, in which children with disabilities study in a mass school together with ordinary children.

It is necessary to use the social and pedagogical stand in inclusive education. In general, the concept of "approach" is used in pedagogy as a specific approach, an element used by science. The platform of social influence is aimed at establishing the social environment and educational space, the process of socialization of the individual, the formation of the spiritual and moral value of the individual on the basis of social communication.

Socialization in the context of inclusive education is the process of formation of the individual, his training, education and assimilation of social norms, values, attitudes, patterns of behavior related to this society.

Socialization of learners in need of special education performs three main tasks:

- 1) To adapt a person to society, an inclusive environment, acquisition of social skills through the assimilation of cultural norms and values by learners;
- 2) To promote the assimilation of behavior and actions of learners in the social environment, interaction with the environment;
- 3) To determine the learner's ability to know his place in the social environment. That is, the formation of the learner's own habitual, comfortable and pleasant environment.

Socialization of children in need of special education in the public environment takes place in several stages:

1) *Initial stage of socialization.* First socialization is very important for the child, as it is the basis for the rest of the socialization process. First socialization starts with a family. The physiological, psychological, social development and adaptation of the child to the environment, his norms of behavior, skills are formed.

2) *Second stage of socialization.* The second socialization takes place in the child's environment outside the home. It is based on pre-school educational organizations, that is, nurseries, schools, and development centers. Children master, according to new rules, actions to adapt to new conditions, to a new environment in

it. In the second process of socialization, the child, as a person, is included not in a small group, but in the general environment.

3) *Third stage of socialization.* The highest level of personal socialization of children in need of special education is their self-affirmation, the realization of their social potential. This is a complex process, usually carried out in accordance with certain socio-psychological conditions. Its content depends both on the role positions of the subject and on external conditions, that is, on the influence of the social microenvironment.

The adaptation and socialization of children who need special education in the public environment is directly connected with the rational organization of the pedagogical process.

Today, as all educational institutions across the country operate under inclusive education conditions, teachers apply specialized teaching methods tailored to working with such children. These methods encompass all stages of the pedagogical process — including the explanation of new material, the completion of assignments, the assessment of student work, and more.

They use following methodological methods:

- Explaining assignments step by step.
- Completing tasks systematically and consistently.
- Maintaining close interaction with students during instruction.
- Employing a variety of methods when working with students.
- Including breaks during physical activities.
- Providing additional time for all types of assignments.
- Considering learners' opinions.
- Conducting exercises and warm-up activities.
- Supplementing printed materials with video resources.
- Evaluating responses of children with special educational needs.

Types of activities when working with children in need of special education:

- Cognitive activity;
- Different classes on interest;
- Collective activity;
- Group activity;
- Individual-creative activity.

Extracurricular activities are very important in working with children in need of special education. In the implementation of their abilities and creative skills, children have the opportunity to spend free time from classes to feel confident among positive peers. A special contribution to the development and manifestation of the child's individuality is made by psychological work, trainings: training "self-improvement of the personality"; thematic class hours "Be Yourself", "know yourself", "create yourself", the game "journey to me and my world", contests, quizzes, master classes, etc.

Today, the problem of socialization of children with special educational needs is very often discussed at different levels of the country's education system and even requires special study. Socialization, active adaptation of the individual to the conditions of the social environment is considered as the basis for the well-being of people in society. But the process of socialization among children who need special education is quite difficult, it directly depends on their future, adaptation to society, work, living, building their own life, establishing relationships with others, organizing their free time.

The socio-pedagogical approach proposes to ensure the special rights of students for a full-fledged education, the change of those needs, that is, reflects the education system itself. The education system must be flexible and capable of taking into account the unique right and own opportunities to educate all children without discrimination. In addition, in its successful training and development, it is necessary to take into account the needs of the child in accordance with his capabilities.

It is defined as a specially organized interaction of teachers with ordinary learners and also learners with developmental disabilities in the educational space in the context of inclusive education. Such interaction involves the use of organizational (regulatory framework, comprehensive diagnostics, gradual inclusion of children with health problems in education) and pedagogical conditions of teaching (organization of a specialized learning environment, psychological, medical and pedagogical support in the learning process, the formation of an inclusive culture in children, teachers, parents). In the context of inclusive education, the learning process (environment, conditions, and tools) uniquely identifies the needs of the child and education, necessarily providing an individual training program. Inclusive education is the main factor

in ensuring equal opportunities for schoolchildren in need of special education. This contributes to overcoming obstacles, as in the learning environment.

The concept of “inclusive education” is associated with the concept of “adaptive learning system” — an educational system in which each learner helps to achieve an intellectual level in accordance with the natural inclinations and abilities of the child. In this case, adaptation is interpreted as an active process of interaction between the individual and the environment [5]. During such training, educational materials are compiled taking into consideration the individual characteristics of the students, including psychological characteristics, the process of admission, the level of education, as well as individual goals and objectives of training.

Such education is considered as a special pedagogical system, a program of cooperation, and individual training. Cooperation in the learning process is the main principle of creating inclusive education, in which each member of the school community bears a certain responsibility for the success of a common cause. Cooperation creates a positive social atmosphere in the classroom and school, eliminates isolation, separation. As children build relationships with one another, they become more willing to help their peers, show kindness, initiate contact, and foster a sense of closeness. This process contributes to the development of positive and meaningful communication. According to the research of scientists, for example, P. Frostad and S.J. Pijl allowed learners with developmental disabilities to see the relationship between their social skills as well as the social status of those children in an inclusive class. This means that social integration shows three varieties, that is: peer acceptance, friendship and transition to cohesive group membership [6].

So, if we reveal the following 8 basic principles of inclusive education:

1. The value of a person is characterized by his abilities and achievements.
2. Everyone can feel and think.
3. Everyone has the right to enter into a relationship.
4. Everyone should help each other.
5. Education is carried out within the framework of real actions and relationships.
6. Personality requires general support and friendship with peers.
7. Each learner can achieve success only by doing what he can do.
8. Being versatile increases the circle of development of a person's life.

Based on the experience of several countries (Great Britain, Italy, Canada, USA, Norway, Australia) and in accordance with specific developmental conditions, general inclusive education is implemented, creating opportunities for children to study in mainstream schools. In some countries (France, Germany, the Netherlands, Finland, Belgium), it is combined with education in special schools or special secondary schools, while interaction with children with typical development takes place outside the classroom. After the discussion, each country involved in integration went its own way. Their advantage, efficiency and regulatory features should be supported and respected. Integration in the field of education, as a socio-pedagogical phenomenon, took shape in the 1970s in the context of the United States and Western Europe. With a conscious understanding of human life and Personal Development, Society began to take care of guilty children.

One of the first countries to introduce inclusive education was the United States, whose scientists confirm its effectiveness in the integrated study of school children classified as children with special needs. The work of such a system in the United States when enrolling children in school, a psychological and pedagogical Council is held, in which parents or guardians of the child, a teacher, a psychologist, a social worker, and sometimes a learner child himself participate. It defines the goals and objectives of this academic year and methods of achieving them. Scientists have found that children who spend more time in class with healthy peers perform better on tests [7]. In 1971, a law was adopted in Italy on the education of such children, for the first time at school. As for the specifics of the Italian approach, then they are served by specialists of medical and social orientation, who organize research practice and medical work. Since 1986, a special school has been closed in Sweden, which was opened for children with disabilities, and a special Center has been functioning to help integrated children in classrooms.

In the 1980s-1990s, inclusive education institutions were opened in Russia for the first time. In 1992, the project “integration of people with disabilities” was launched. At the same time, according to various documents, in 2008-2009 such education was introduced as an experiment in a number of educational organizations of various types of the Federation. According to the inclusive training program, 47 educational institutions worked in Moscow. On April 28, 2010, the law “on education of this category of people in Moscow” was adopted, which provided for the creation of conditions for the education of children with health problems, their adaptation to society [8].

The scientific and methodological foundations of inclusive education in the countries of the USA, Europe and Russia have been considered in the works of many scientists. The authors fully accept the importance of inclusive education; have developed its effective models. A number of scientists believe that inclusive education is part of the educational policy and social policy of any state.

The concept of “inclusive education” is provided for by the law of the Republic of Kazakhstan “On education” [9]. This concept is the process of ensuring equal access to education for all learners, in accordance with the age and individual characteristics of children with special educational needs. Inclusive education is a national policy that creates conditions for special education in all educational institutions by removing barriers and ensuring the inclusion of children with disabilities in the educational process.

In the conceptual approach to the development of inclusive education in the Republic of Kazakhstan, inclusive education is a trend towards promoting the education system designed to ensure that all people have access to quality education. It ensures the unhindered integration of children with special educational needs into a quality educational environment and their social adaptation and integration into society, regardless of the physical, psychological, intellectual, linguistic, cultural characteristics of children.

That is to say, from a socio-pedagogical point of view, we proceed to the assessment of learners, in which learners are based on the concept that special educational needs are difficult to teach because of the “imperfection” of the educational environment, which is ready for the conditions of the public education system, meets the different needs of all school children. Assessment is focused on the needs of the person, and training is an environment that supports and adapts educational factors”.

In accordance with the basic provisions of the general convention, we must ensure the conditions of inclusive education at all levels in the country. Therefore, inclusive education is not a separate model; it follows the certain principle of special education [10].

For the development of education based on the principle of inclusivity, it presupposes a change in its value orientations. Values will belong to all inclusive education learners:

- - to reveal a tolerant culture of behavior in society, it is necessary to improve the pedagogical skills of a teacher.
- - the learning process should be built with a focus only on learners with successful learning, and not on all learners in the class.
- - use a team approach to solving problems of providing assistance in the process of teaching children of this category.

The school is obliged to provide the learner with special education all the necessary conditions and services for successful training taking into consideration his individual needs. For example: in accordance with the program for the development of education and the corresponding roadmap for the development of education, inclusive education is being gradually introduced in Karaganda. In order to achieve this goal, the educational environment considers it necessary to meet their need [11].

The primary focus was correctional classes at the school and special classes for children with developmental disabilities, as well as learners with mental disabilities. For example, in 6 schools of the city there are 21 special classes (4 classes with mental disorders, coverage of 27 students), where 174 children study in general. In 16 preschool organizations, there are 66 correctional groups for children with speech, vision, hearing disorders, PDT. The educational and developmental process in them is regulated by the state regulatory framework for Inclusive Education. To organize the educational and developmental process, the work of special specialists (defectologist-teacher, speech therapist, oligophreno — teacher-psychologist) is required. The Learner Support Service is provided by children’s psychiatrists (secondary school No. 25, 27). However, these specialists have to undergo special training and improve their skills in specific courses. Today we have 100 % personnel support for work in special classes and groups.

The second direction is the inclusion of children with health problems in the mass class or preschool group, that is, inclusion. According to such an educational principle, children in need of special education, regardless of their social status, physical, emotional and intellectual development, are admitted to groups of ordinary schools and kindergartens, where conditions for affordable learning are created for them. In 49 educational organizations-295 such classes have been opened, including 399 learners. In the kindergarten “Almagul” and “Aynalayin” there are 5 inclusive groups with 13 children [12].

The third direction implies the creation of conditions for Inclusive Education, that is to say Home Education of children. This category includes children who temporarily do not attend school due to illness, injury. During homeschooling, teachers visit the child and conduct classes with him directly at the place of residence. As a rule, training is carried out through the efforts of teachers of a nearby educational institution. By

studying in an inclusive way, these children learn to openness, vital communication skills, interaction with the people surrounding them. In fact, communication is the starting point for learning for the effectiveness of the education system.

Analyzing the above-mentioned point, it is important to emphasize that this issue does not lose relevance when considered from its social and pedagogical perspective. In accordance with the requirements of modernity, the formation of these children as one member of society is ruled by the demand for the continuous development of inclusive education.

The basic principle of public policy is that every individual has an equal right to quality education. Educational systems at all levels aim to foster intellectual development, support psychophysiological well-being, and provide learning opportunities that take into account each person's unique characteristics. The systematic development and improvement of the conditions of inclusive education during the reform period, based on fundamental new approaches, takes into account the readiness for the possibility of barrier-free learning and the connection of integration pedagogy with special pedagogy. Special educational needs are achieved by providing assistance in the educational process by specific methods in order to ensure success in teaching children. At the same time, Inclusive Education provides for the full inclusion of children with various disabilities in school life. Full inclusion allows them to receive additional services if they are required to study in a specific class, regardless of the type, severity, or nature of the deviation in their development. It contributes to the assessment of the needs of all learners, their true adaptation to the school space. In the learning process of the school, there will always be children for certain reasons, and it is necessary to meet their special educational needs, accepting the result with those who have difficulties in learning. It is also important that in the practice of inclusion it is not based on the desire or even more coercion to "be like everyone", since in this case it is contrary to the right to "be oneself". The success of a society's willingness to change towards another is an important prerequisite for inclusion. This makes it possible, first of all, to successfully social adaptation and self-improvement.

Conclusion

Concluding our research, inclusive education provides many social and pedagogical opportunities. It contributes to the creation of a more equitable and diverse educational space where all students, regardless of their characteristics, can develop and learn together.

Social opportunities:

Socialization: inclusive education helps children with special needs to better integrate into society, develop communication and interaction skills with peers.

Reducing stigma: learning in an inclusive environment helps reduce bias and stereotypes by building students' respect for differences.

Family support: parental involvement in the educational process creates communities where families can share experiences and resources.

Educational opportunities:

Individual approach: teachers can apply a variety of methods and approaches, adapting the curriculum to the needs of each student.

Skill development: all students have the opportunity to develop both academic and social skills, which increases their competitiveness in the future.

Professional development of teachers: working in inclusive classrooms contributes to the professional growth of teachers, developing their abilities for differentiated learning.

In addition, inclusive education not only ensures equal access to knowledge for all students, but also forms a more harmonious society where diversity and mutual understanding are valued. This requires constant effort and resources, but the results, both for individual students and for society as a whole, make this process extremely important.

The implementation of inclusive education within the socio-pedagogical framework encompasses the following responsibilities:

- Addressing societal stereotypes that foster a negative perception of students with special educational needs, particularly concerning their abilities and their right to receive an education in mainstream schools within their local communities.

- Examining and applying insights from current socio-pedagogical research to identify the social and/or personal challenges faced by students with disabilities, and providing timely professional psychological and pedagogical assistance.

- Establishing a supportive educational atmosphere designed to address the negative socialization experiences of students with special educational needs, while offering appropriate assistance to facilitate their adaptation and integration within the school community.
- Providing social and educational assistance to parents of children with special needs.
- Working with talented children, especially those with special needs, involves developing their artistic, athletic or academic abilities.
- Adaptation of teaching materials and changes in the educational process in order to form a new educational philosophy — pedagogy of tolerance.

References

- 1 Феталиева Л.П. Социальные и правовые аспекты инклюзивного образования [Электронный ресурс] / Л.П. Феталиева, П.Ш. Гитинова, А.М. Гитинова // Образование и право. — 2020. — № 5. — С. 160–164. — Режим доступа: <https://cyberleninka.ru/article/n/sotsialnye-i-pravovye-aspekty-inklyuzivnogo-obrazovaniya>
- 2 Zholtayeva G. Inclusive Education in Kazakhstan: selected issues [Electronic resource] / G. Zholtayeva, A. Stambekova, A. Alipbayeva, G. Yerzhanova // CBU International Conference Proceedings, ISE Research Institute. — 2013. — No 1. — P. 196–204. — Access mode: <https://ideas.repec.org/a/aad/iseicj/v1y2013i0p196-204.html>
- 3 Panda O. Inclusion of Disabled Children in Normal School: Institution Centric Challenges / O. Panda, P. Mallik, S. Sahoo // International Research Journal of Humanities and Interdisciplinary Studies. — 2023. — No 4. — P. 84–103. <https://dois.org/doi/10.2023-68159583/IRJHIS2302009>
- 4 Lindsay G. Inclusive education: a critical perspective [Electronic resource] / G.Lindsay // British journal of special education. — 2003. — No 30(1). — P. 3–12. — Access mode: <https://nasenjournals.onlinelibrary.wiley.com/doi/abs/10.1111/1467-8527.00275>
- 5 Kozleski E. A never ending journey: Inclusive education is a principle of practice, not an end game / E. Kozleski, T. Yu, A. Satter, G. Francis, S. Haines // Research and Practice for Persons with Severe Disabilities. — 2015. — № 40(3). — P. 211–226. <https://doi.org/10.1177/1540796915600717>
- 6 Frostad P. Does being friendly help in making friends? The relation between the social position and social skills of pupils with special needs in mainstream education / P. Frostad, S. Pijl // European journal of special needs education. — 2017. — № 22 (1). — P. 15–30. <https://doi.org/10.1080/08856250601082224>
- 7 Haug P. Understanding inclusive education: ideals and reality / P. Haug // Scandinavian journal of disability research. — 2017. — No 19 (3). — P. 206–217. <https://doi.org/10.1080/15017419.2016.1224778>
- 8 Hornby G. Inclusive Special Education: The Need for a New Theory. In: Inclusive Special Education [Electronic resource] / G. Hornby // Springer. — New York, NY. — 2014. — Access mode: https://doi.org/10.1007/978-1-4939-1483-8_1
- 9 Закон Республики Казахстан «Об образовании» от 27 июля 2007 года № 319-III. — [Электронный ресурс]. — Режим доступа: <https://adilet.zan.kz/rus/docs/Z070000319>
- 10 Kalinichenko E. Conditions for the development of professional skills students with special needs [Electronic resource] / E. Kalinichenko, A. Kabdulova // Bulletin of L.N. Gumilyov Eurasian National University. Pedagogy. Psychology. Sociology Series. — 2023. — 44(3). — P. 109–118. — Access mode: <https://bulpedps.enu.kz/index.php/main/article/view/82>
- 11 Eliseyeva I. Psychological and pedagogical support for children with special educational needs in secondary schools: methodological recommendations [Electronic resource] / I. Eliseyeva, A. Ersarina // Almaty: National Scientific and Practical Center of Correctional Pedagogy. — 2019. — P. 118. — Access mode: <https://www.soros.kz/wp-content/uploads/2019/09/>
- 12 Организация инклюзивного образования в образовательных учреждениях г. Караганды. — [Электронный ресурс]. — Режим доступа: <https://kargoo.kz/content/view/139/321326865?lang=ru>

А.Т. Нұрсейт, Г.Б. Бейсенбекова, Г.Н. Манашова, Р.К. Керимбаева

Инклюзивті білім беруге әлеуметтік және педагогикалық тұғырынан келу мүмкіншіліктері

Қазіргі білім беру кеңістігінде өзекті мәселелердің бірі инклюзивті білім беруді енгізу. Мақалада инклюзивті білім беруге әлеуметтік және педагогикалық тұғырынан келу мүмкіндіктері және жол картасына сәйкес Қарағанды қаласында инклюзивті білім беру жағдайы айтылған. Әлеуметтік тұрғыдан, инклюзия ерекше білім беруді қажет ететін балалардың қоғамда толыққанды интеграциясын қамтамасыз етеді, құрдастарымен әрекеттесу, коммуникация дағдыларын дамыту және әлеуметтік ортаға бейімделу мүмкіндігін береді. Педагогикалық аспектіде инклюзивті білім беру оқушының жеке ерекшеліктерін ескеретін, дифференциалды оқыту әдістерін қолдануды талап етеді, бұл білім сапасын арттыруға ықпал етеді. Нақты мәліметтерге сүйенсек, бұл мәселе әлем бойынша инклюзия көбінесе ерекше білім беруді қажет ететін оқушы балаларды нақты білім алу саласында дені сау

құрдастарымен бірге оқыту ретінде қарастырылды. Олардың алға қойған міндеті — осы типтегі оқушы балалардың әлеуметтік өмірге, ортаға бейімделуіне, өзін қоғамның мүшесі ретінде толық сезінуге мүмкіндік беру. Әрине, балаларды оқытуда білім сапасының тиімділігін көрсететін инклюзивті білім беру жағдайы Қазақстанда емес, әлем бойынша толықтай қамтылмаған жүйе болып саналады. Осындай білім алуды қажет ететін балалардың құқығын қорғау халықаралық конференцияларда өзекті тақырыптардың бірі болып отыр. Нақтырақ айтқанда, инклюзивті білім беру жағдайы барлық балаларға білім беру құқығын беретін, оқушыны құрметтеуді әрбір оқушының дара дербестігін қамтамасыз ететін білімге деген жаңа көзқарасты білдіреді. Осыған орай инклюзивті білім беруге әлеуметтік және педагогикалық тұрғырынан келу оның маңыздылығын арттырады.

Кілт сөздер: инклюзивті білім, инклюзия, сапалы білім беру, бейімделген оқыту жүйесі, тұғыр, әлеуметтік-педагогикалық тұғыр, инклюзивтілік қағида, байланыс.

А.Т. Нұрсейт, Г.Б. Бейсенбекова, Г.Н. Манашова, Р.К. Керимбаева

Возможности социально-педагогического подхода к инклюзивному образованию

Одной из актуальных проблем современного образовательного пространства является внедрение инклюзивного образования. В статье рассмотрены возможности социального и педагогического подходов к инклюзивному образованию, а также условия его реализации в городе Караганде в соответствии с дорожной картой. С социальной точки зрения инклюзия обеспечивает полноценную интеграцию детей с особыми образовательными потребностями в общество, даёт возможность взаимодействовать со сверстниками, развивать коммуникативные навыки и адаптироваться к социальной среде. В педагогическом аспекте инклюзивное образование требует применения дифференцированных методов обучения, учитывающих индивидуальные особенности каждого учащегося, что способствует повышению качества образования. По фактическим данным, во всём мире инклюзия рассматривается как обучение детей, нуждающихся в специализированном образовании, совместно со здоровыми сверстниками в рамках общего образовательного процесса. Их задача — предоставить учащимся данного типа возможность адаптироваться к социальной жизни и окружающей среде, полноценно чувствовать себя членами общества. Безусловно, ситуация с инклюзивным образованием, отражающая качество обучения детей, остается недостаточно обеспеченной не только в Казахстане, но и во всем мире. Защита прав детей, нуждающихся в таком образовании, является одной из актуальных тем на международных конференциях. В частности, ситуация с инклюзивным образованием представляет собой новый подход к образованию, который дает всем детям право на образование, обеспечивает уважение к ученику и индивидуальную самостоятельность каждого ученика. В этой связи, приход к инклюзивному образованию с социальной и педагогической точки зрения повышает его значимость.

Ключевые слова: инклюзивное образование, инклюзия, качественное образование, адаптированная система обучения, подход, социально-педагогический подход, принцип инклюзивности.

References

- 1 Fetalieva, L.P., Gitinova, P.Sh., & Gitinova, A.M. (2020). Sotsialnye i pravovye aspekty inkluzivnogo obrazovaniia [Social and legal aspects of inclusive education]. *Obrazovanie i pravo — Education and Law*, 5, 160–164. Retrieved from <https://cyberleninka.ru/article/n/sotsialnye-i-pravovye-aspekty-inkluzivnogo-obrazovaniya> [in Russian].
- 2 Zholtayeva, G., Stambekova, A., Alipbayeva, A., & Yerzhanova, G. (2013). Inclusive Education in Kazakhstan: selected issues *CBU International Conference Proceedings, ISE Research Institute*, 1, 196–204. Retrieved from <https://ideas.repec.org/a/aad/iseicj/v1y2013i0p196-204.html>
- 3 Panda, O., Mallik, P.S., & Sahoo, S. (2023). Inclusion of Disabled Children in Normal School: Institution Centric Challenges. *International Research Journal of Humanities and Interdisciplinary Studies*, 4(2), 84–103. <https://doi-ds.org/doi/10.2023-68159583/IRJHIS2302009>
- 4 Lindsay, G. (2003). Inclusive education: a critical perspective. *British journal of special education*, 30(1), 3–12. <https://nasenjournals.onlinelibrary.wiley.com/doi/abs/10.1111/1467-8527.00275>
- 5 Kozleski, E.B., Yu, T., Satter, A.L., Francis, G.L., & Haines, S.J. (2015). A never ending journey: Inclusive education is a principle of practice, not an end game. *Research and Practice for Persons with Severe Disabilities*, 40(3), 211–226. <https://doi.org/10.1177/1540796915600717>
- 6 Frostad, P., & Pijl, S.J. (2007). Does being friendly help in making friends? The relation between the social position and social skills of pupils with special needs in mainstream education. *European journal of special needs education*, 22(1), 15–30. <https://doi.org/10.1080/08856250601082224>
- 7 Haug, P. (2017). Understanding inclusive education: ideals and reality. *Scandinavian journal of disability research*, 19(3), 206–217. <https://doi.org/10.1080/15017419.2016.1224778>

- 8 Hornby, G. (2014). Inclusive Special Education: The Need for a New Theory. In: *Inclusive Special Education*. Springer, New York, NY, 1–18. https://doi.org/10.1007/978-1-4939-1483-8_1.
- 9 Закон Республики Казахстан «Об образовании» от 27 июля 2007 года № 319-III. [Law of the Republic of Kazakhstan on Education dated July 27, 2007 No. 319-III]. *adilet.zan.kz*. Retrieved from <https://adilet.zan.kz/rus/docs/Z070000319> [in Russian].
- 10 Kalinichenko, E., & Kabdulova, A. (2023). Conditions for the development of professional skills students with special needs. *Bulletin of L.N. Gumilyov Eurasian National University. Pedagogy. Psychology. Sociology Series*, 144(3), 109–118. Retrieved from <https://bulpedps.enu.kz/index.php/main/article/view/82>
- 11 Eliseyeva, I.G., & Ersarina, A.K. (2019). Psychological and pedagogical support for children with special educational needs in secondary schools: methodological recommendations. *Almaty: National Scientific and Practical Center of Correctional Pedagogy*, 2, 118. Retrieved from soros.kz/wp-content/uploads/2019/09/
- 12 Organizatsiia inkluzivnogo obrazovaniia v obrazovatelnykh uchrezhdeniiakh g. Karagandy [Organization of inclusive education in educational institutions of Karaganda]. *kargoo.kz*. Retrieved from <https://kargoo.kz/content/view/139/321326865?lang=ru> [in Russian].

Information about the authors

Nurseit A.T. — Doctoral Student, Karaganda Buketov University, Karaganda, Kazakhstan; e-mail: aidana.nurseit@mail.ru

Beisenbekova G.B. — Associate Professor, Candidate of Pedagogical sciences, Karaganda Buketov University, Karaganda, Kazakhstan; e-mail: gulmira.beysenbekova@mail.ru

Manashova G.N. — Senior Lecturer, Master of Pedagogical Sciences, Karaganda Buketov University, Karaganda, Kazakhstan; e-mail: g_n_manawova@mail.ru

Kerimbayeva R.K. — Associate Professor, Candidate of Pedagogical Sciences, Taraz Regional University named after M.Kh. Dulati, Taraz, Kazakhstan; e-mail: risti1971@msil.ru

Ф.Н. Мамырова^{1*}, А.Е. Ниязова²

^{1,2}*Евразийский национальный университет имени Л.Н. Гумилева, Астана, Казахстан*
(*Автор-корреспондент. E-mail: mamyrovaferuza@gmail.com*)

¹ORCID 0009-0003-7171-7391

²ORCID 0000-0003-1440-800X

Интеграция когнитивных и культурологических аспектов в преподавании иностранного языка

Данная статья посвящена исследованию интеграции когнитивных и культурологических аспектов в преподавании иностранного языка в условиях образовательного процесса. Становление полноценной личности, владеющей иностранным языком на высоком уровне, зачастую зависит не только от уровня знаний, но и от понимания сущности самого языка, его культуры и традиций. Такой формат целостного понимания формирует внедрение культурологического аспекта в педагогический процесс. Цель исследования — установление взаимосвязи между когнитивными и культурологическими аспектами с позиции интеграционного подхода в процессе преподавания иностранного языка. Методы исследования: теоретическое обобщение, систематизация теоретико-методологического материала с эмпирической апробацией, анализ, синтез, индукция, сравнения, проверка достоверности полученных результатов с помощью коэффициента ранговой корреляции Кендалла и Т-критерия Вилкоксона. Исследована общая характеристика нелинейной зависимости между показателями выборок и теснота монотонной связи между признаками. Определены изменения в выборках с позиции их направленности и выраженности. Выявлена принципиальная связь и влияние культурологической составляющей в обучении на эффективность приобретаемых студентами знаний в области иностранных языков на основании коэффициента корреляции Кендалла и критерия Вилкоксона. Установлено, что современный формат изучения иностранного языка требует не только развития когнитивных навыков, но и включения в образовательный процесс культурных аспектов, которые являются основой, формирующей высокий уровень владения иностранным языком.

Ключевые слова: иностранный язык, когнитивный аспект, культурологический аспект, когнитивно-лингвокультурологический подход, обучение иностранным языкам, лингвистика, лингводидактика, методика преподавания, высшее образование, интеграция педагогических методов.

Введение

Язык в лингвистическом аспекте является одним из средств коммуникации и интеграции культурологических особенностей в условиях динамично меняющегося мира. Расширение возможностей информационных технологий и глобализация, а также необходимость дальнейшего развития приводят к расширению границ между коммуникационными способностями людей, где одной из важнейших и первостепенных составляющих является владение определенным языком, в частности, иностранным [1; 81–91]. Некоторые исследователи (Ульянова В.Г., Зырянова А.В., Велиева Л.Ф. [2; 165–172], Пассов Е.И. [3; 138], Сафонова В.В. [4], Бакланов П.А. и Жданов Д.О. [5; 183–197]) отмечают, что современное мировое сообщество переходит на такой этап развития, когда возникает потребность поиска новых способов качественного обучения студентов иностранному языку. Как отмечает Елизарова Г.В., в данном случае речь идет не просто о механических навыках говорения на иностранном языке [6], а о вопросе «вливания» в иноязычную среду, понятии образа жизни и выявлении наиболее важных её особенностей (Кунабаева С.С.) [7; 248], которые бы позволили не просто использовать иноязычную речь в необходимых ситуациях, а создать условия формирования личности с иноязычными лингвистическими навыками, в которой язык будет восприниматься именно как способ коммуникации и средство достижения понимания между носителями языка и изучающими [8; 169–179], а также как инструмент постижения культуры другого народа и страны [9; 98]. Пресбитеро А. отмечает, что понимание важности данного обстоятельства заключается в получении положительного результата и получении результатов, которые будут выгодны для двух сторон [10].

Профессиональный формат практического применения иностранного языка заключается в адекватном речевом поведении [11; 169–190], которое формируется не только за счет знаний в области

языковой структуры и системности, но и менталитета, традиций, культуры страны, язык которой был выбран к изучению [12; 1099–1118]. Рассматривая проблемный вопрос с данной точки зрения, мы можем отметить, что такое обстоятельство находит свое отражение в формате интеграционного взаимодействия когнитивных и культурологических аспектов иностранного языка [13; 269–290].

В практике методистов зарубежных стран вопрос о слиянии когнитивного и лингвокультурологического аспектов выступает с позиции аксиомы: они уверены, что полноценного как качественно, так и количественного изучения языка без культурологического подхода достичь практически невозможно [14; 7–26]. Культура как один из важных составляющих компонентов любой страны и её менталитета обозначается как особо важный элемент, который должен быть включен в образовательный процесс на онтологическом этапе изучения языка [15; 2188–2208]. Такой вариант познания ориентирован на повышение уровня компетентности коммуникационных навыков в области иностранного языка. При этом, если когнитивный аспект при изучении языка является первостепенным и обязательным, то культурологические знания зачастую уходят на второй план, в связи с тем, что данный компонент в формате обычного общения является индексальным [16; 102–132]. Также культурный компонент может подвергаться частичному подавлению в неосознанном формате [6] из-за общепринятых когнитивных моделей восприятия иностранного языка, а также отвергнут интуитивно [17; 1–21]. Это может служить обстоятельством, которое будет провоцировать возникновение ряда трудностей, ингибирующих изучения языка.

Культурологическая направленность как один из важных компонентов в процессе овладения языком играет ключевую роль в приобретении лингвистических знаний в связи со следующими аспектами:

- существование противоречий в навыках учащихся на фоне недостаточного овладения соответствующими языковыми компетенциями и одновременной потребностью самовыражения в профессионально-культурном аспекте в условиях иноязычной среды [18; 213–228];
- в связи с наличием определенного рода противоречий между стандартным форматом образовательной политики и познанием культурологических аспектов, которые не позволяют интегрировать данные направления на необходимом уровне [19; 916–924];
- пониманием необходимости формирования процесса изучения иностранного языка в таком формате, в котором коммуникативные задачи будут обеспечиваться с полноценной отсылкой к коммуникативным возможностям специалистов за счет владения знаниями в области культурных аспектов, связанных в изучаемым языком [20; 17–29].

В качестве методологической основы исследования служат следующие основные концепции и теории;

- теория социального конструктивизма по Выготскому, согласно которой познание обязательно происходит через взаимодействие с окружающими людьми и в контексте социокультурной среды, то есть языковое обучение должно происходить не только на уроках, но и в условиях культурных практик через взаимодействие с носителями языка [21; 22, с. 165–168];
- культурологический подход включает в себя изучение культурных различий и сходств, норм и ценностей, традиций и образа жизни носителей языка, что позволяет учащимся не только осваивать грамматические и лексические аспекты, но и развивать более глубокое понимание языка в культурном контексте. Данный подход играет одну из ключевых ролей в формировании знания культуры носителей языка, что способствует улучшению навыков коммуникации и повышению культурной осведомленности [23, 69–72];
- теория интеркультурной коммуникации, предложенная К. Брайтоном, отмечает важность не только языковых навыков, но также ещё и способности к культурной адаптации. Процесс формирования межкультурной компетенции в данном случае основывается на знании другой культуры, умении сравнивать и анализировать культурные различия, а также развитии способности эффективно общаться в различных культурных контекстах [24, 207–214];
- теории когнитивной психологии и нейролингвистики основываются на изучении процессов восприятия, памяти, внимания и обучения, что позволяет понять алгоритм усвоения учащимися информации в ходе обучения иностранному языку, а также определить как в мозге происходит обработка различных языковых структур, что является особенно важным для разработки эффективных методов обучения и создания их механизма [25, 133–140].

Данные теоретические подходы создают прочный базис для разработки методов преподавания иностранного языка, с одновременной интеграцией когнитивных и культурологических аспектов, обеспечивая тем самым всестороннее развитие языковых и межкультурных навыков у учащихся.

Для формирования четкого представления о том, что в целом может представлять из себя культурологическая составляющая при её интеграции с когнитивными аспектами, необходимо сформулировать четкое представление о том, как данные два компонента оказывают влияние друг на друга и в какой степени они зависимы и взаимосвязаны [26; 186–193]. Важную роль играет также выявление потенциальных отношений, которые могут иметь одно из ключевых значений в становлении личности, а также приобретении ею основных профессиональных качеств в области иноязычного образования и соответствующих коммуникативных навыков [27; 32]. В связи с этим, целью данной работы является установление взаимосвязи между когнитивными и культурологическими аспектами с позиции интеграционного подхода в процессе преподавания иностранного языка. Решение данного вопроса позволит определить дальнейшее предназначение интеграции двух выше упомянутых аспектов в образовательном процессе и сформировать полноценное представление о них как инструментах, подлежащих обязательной интеграции в иноязычном образовании.

Методы и материалы

В рамках проводимого исследования объектом были выбраны студенты, изучающие иностранный язык в высшем учебном заведении. Общее количество участников эксперимента составило 266 студентов. Предмет исследования — когнитивные и культурологические аспекты в преподавании английского языка. В статье использованы методы теоретического обобщения и систематизации теоретико-методологического материала с эмпирической апробацией. Разработан комплекс упражнений по английскому языку, направленный на интегрирование когнитивного и культурологического аспектов в образовательном процессе. Экспериментальная часть исследования также включала апробацию разработанных упражнений на студентах различных курсов (с 1 по 4 курсы), оценку результатов исследования статистическими методами — с применением коэффициента ранговой корреляции Кендалла и Т-критерия Вилкоксона, с последующей интерпретацией полученных статистических показателей. Коэффициент Кендалла отражает общую характеристику нелинейной зависимости между показателями выборки. Данный показатель демонстрирует тесноту монотонной связи между признаками. Критерий Вилкоксона позволяет сопоставить показатели, которые подверглись измерению в разных условиях, но с идентичной выборкой испытуемых. Данный критерий определяет изменения не только с позиции их направленности, но и выраженности. Для оценки и обобщения полученных данных использованы методы анализа, синтеза, индукции, сравнения.

Результаты и их обсуждение

Современный формат стратегий в области лингвистического образования не представляет возможности быть реализованным без интеграции коммуникаций и культурной составляющей. В рамках проведения исследования по интеграции когнитивных и культурологических составляющих в образовательный процесс по преподаванию английского языка, был разработан комплекс упражнений, которые позволяют сформировать необходимый уровень и условия среды для изучения иностранного языка в условиях высшего образования. Первоначально подобраны и систематизированы научные работы в области лингвометодических, а также смежных аспектов, которые отражают включение культурной составляющей в программу изучения иностранного языка. На основании этих данных выделены наиболее важные составляющие для исследования в области культурологического концепта и включены в задания, в результате чего был сформирован комплекс упражнений, в рамках применения которого была предпринята попытка интегрировать культурологический компонент с когнитивными аспектами изучения английского языка. В данном случае очень важно понимать, что интеграция подобного формата заданий в рамках проводимого исследования апробирована впервые, что потребовало валидации использованных методов и доказательство взаимосвязи двух данных аспектов при изучении иностранного языка.

Эмпирический этап исследования проведен в формате привлечения нескольких групп студентов различных курсов обучения, для которых иностранный язык не является родным. Апробация включала в себя экспериментальное тестирование комплекса упражнений на выбранных группах студентов, количество которых составляло 10. В противовес этому, для подтверждения точности результатов были выбраны параллельно обучающиеся контрольные группы, на которые интеграция когни-

тивного и культурологического аспектов на занятиях английского языка не повлияла. В исследовании участвовало 9 контрольных групп. Оно включало 2 этапа: на первом проводилась исходная проверка показателей в группах, а на втором повторная проверка после месяца применения разработанного комплекса упражнений. По результатам тестирования каждой группы получены средние показатели, которые были взяты для расчета взаимосвязи и эффективности между двумя исследуемыми аспектами. Общее количество баллов за выполненные задания составило 50.

Результаты доэкспериментального и постэкспериментального исследования интеграции когнитивных и культурологических компонентов с помощью коэффициента Кендалла представлены в таблицах 1 и 2.

Т а б л и ц а 1

**Результаты доэкспериментального исследования интеграции когнитивных
и культурологических аспектов с помощью коэффициента Кендалла**

Экспериментальная группа									
Когнитивный аспект	Культурологический аспект	ранг X, dx	ранг Y, dy	P	Q	τ	Φ (zkr)	zkr	Ткр
7	10	1	7	3	6	0,24	0,475	1,96	0,49
13	12	2	8	2	6				
14	3	3	3	5	2				
19	2	4	2	5	1				
22	1	5	1	5	0				
23	7	6	5	3	1				
26	8	7	6	2	1				
28	3	8	4	2	0				
32	14	9	9	1	0				
34	15	10	10	0	0				
				28	17				
Контрольная группа									
Когнитивный аспект	Культурологический аспект	ранг X, dx	ранг Y, dy	P	Q	τ	Φ(zkr)	zkr	Ткр
17	12	1	7	2	6	0,06	0,475	1,96	0,52
17	3	2	1	7	0				
18	14	3	8	1	5				
18	6	4	5	2	3				
24	9	5	6	1	3				
24	3	6	2	3	0				
27	4	7	3	2	0				
30	5	8	4	1	0				
33	16	9	9	0	0				
				19	17				

Т а б л и ц а 2

**Результаты постэкспериментального исследования интеграции когнитивных
и культурологических аспектов с помощью коэффициента Кендалла**

Экспериментальная группа									
Когнитивный аспект	Культурологический аспект	ранг X, dx	ранг Y, dy	P	Q	τ	Φ (zkr)	zkr	Ткр
13	14	1	1	9	0	0,64	0,475	1,96	0,49
22	22	2	5	5	3				
25	18	3	4	5	2				
25	17	4	3	5	1				
26	15	5	2	5	0				
29	26	6	7	3	1				
33	28	7	8	2	1				
37	24	8	6	2	0				
37	29	9	9	1	0				
38	31	10	10	0	0				
				37	8				
Контрольная группа									
Когнитивный аспект	Культурологический аспект	ранг X, dx	ранг Y, dy	P	Q	τ	Φ (zkr)	zkr	Ткр
18	12	1	7	2	6	0	0,475	1,96	0,52
18	14	2	8	1	6				
18	7	3	5	2	4				
19	4	4	1	5	0				
24	4	5	2	4	0				
25	9	6	6	1	2				
29	5	7	3	2	0				
31	5	8	4	1	0				
32	16	9	9	0	0				
				18	18				

Результаты доэкспериментального и постэкспериментального исследования интеграции когнитивных и культурологических компонентов с помощью критерия Вилкоксона в экспериментальной группе представлены в таблице 3.

Сравнительные результаты доэкспериментального и постэкспериментального исследования интеграции когнитивных и культурологических аспектов с помощью критерия Вилкоксона в экспериментальной группе

Когнитивный аспект					Культурологический аспект				
До экспери- мента	После экспери- мента		Тэмп	Ткр	До экспери- мента	После экспери- мента		Крите- рий Тэмп	Критерий Ткр
7	13	55	0	5 (p≤0,01)	10	14	45	0	3 (p≤0,01)
13	22				12	22			
14	25				3	18			
19	25				2	17			
22	26				1	15			
23	29				7	26			
26	33				8	28			
28	37				3	24			
32	37				14	29			
34	38								

В рамках апробации комплекса упражнений с интеграцией когнитивных аспектов с культурологическими исследована зависимость между полученными показателями выборки.

Оценка экспериментальной группы на доэкспериментальном этапе исследования была проведена на основе проверки нулевой гипотезы при уровне значимости 0,05 при конкурирующей H_1 . Определена критическая точка ($z_{кр}$) в соответствии с функцией Лапласа равная 1,96. В соответствии с данным результатом рассчитана $T_{кр}$, равная 0,49. Вследствие того, что $\tau < T_{кр}$ принята H_0 , что является свидетельством того, что ранговая корреляционная связь между проведенными оценками когнитивного и культурологического аспекта не является значимой. Попытка вычислить аналогичный показатель для контрольной группы, продемонстрировал, что $\tau = 0,06$. Критическая точка ($z_{кр}$), а также в соответствии с таблицей Лапласа равна 0,475 и 1,96, соответственно. Рассчитана критическая точка $T_{кр}$, приравненная к 0,52. Такой результат позволяет принять нулевую гипотезу из-за выполнения условия $\tau < T_{кр}$. Вследствие чего в контрольной группе также выявлена слабая корреляционная связь между двумя составляющими компонентами в преподавании английского языка. Следовательно, оба компонента на этапе доэкспериментального исследования в экспериментальной и контрольной группах не оказывали никакого влияния друг на друга и эффективность изучения английского языка.

На втором этапе эксперимента (после применения комплекса упражнений) была проведена повторная оценка результатов тестирования студентов, в результате которой установлено, что апробация заданий нового формата, включающая в себя интеграцию когнитивного и культурологического компонентов, позволила сформировать тесную взаимосвязь между двумя данными аспектами и повысить уровень знаний обучающихся в области языкознания, что характерно для экспериментальной группы и подтверждается отвержением нулевой гипотезы по причине того, что $\tau > T_{кр}$. Такой результат указывает на то, что внедрение культурологического аспекта в упражнения позволяет усилить связь между языковыми навыками и познанием менталитета другой страны и языка в целом. В сравнении с полученными результатами в контрольной группе ($\tau (0) > T_{кр} (0,52)$), студенты, в группах которых не использовался комплекс разработанных упражнений не показали значительно варьирующих показателей по двум исследуемым аспектам, что подтверждает эффективность и необходимость внедрения культурологического компонента в практику изучения иностранного языка. Такие результаты также указывают на то, что изучение любого иностранного языка и результаты практической эффек-

тивности получаемых на уроках знаний во многом также зависят от степени внедрения и изучения культуры страны, народа, языка, которые дают возможность сформировать более комплексное представление об изучаемом языке. В данном случае очень важно понимать, что в своём наилучшем проявлении оба этих аспекта неразрывно связаны друг с другом и если когнитивный аспект может самостоятельно существовать без культурологического с меньшей практической эффективностью, то культурологический обычно в обязательном порядке включает наличие когнитивного компонента. Следовательно, эффективность и уровень языковых навыков напрямую связаны с культурологическими познаниями учащихся при изучении иностранных языков.

Для подтверждения полученных результатов в экспериментальных группах проведен расчет критерия Вилкоксона, который показал, что поскольку эмпирическое значение критерия равно нулю, а $T_{кр}$ равно 5 при $p \leq 0,01$ для когнитивного аспекта и 3 при $p \leq 0,01$ для культурологического, то эмпирические значения критерия в обоих случаях попадают в зону значимости $T_{эм} < T_{кр} (0,01)$. Это дает основание для принятия нулевой гипотезы, согласно которой полученные результаты на этапе постэкспериментального исследования действительно превышают первоначальные для обоих компонентов, что указывает на достоверность полученных результатов и исследования в целом.

Интеграция когнитивных и культурологических аспектов в преподавании иностранного языка представляет собой важную научную и методическую задачу, которая направлена на улучшение качества обучения и более глубокое понимание языка через восприятие культурных особенностей. Существуют несколько возможных механизмов, которые могут эффективно интегрировать эти аспекты.

Механизм интеграции начинается с создания учебных материалов, которые одновременно развивают когнитивные навыки и включают культурологическую информацию. Это могут быть как когнитивные задачи, ориентированные на восприятие языка, в которых используются культурно значимые фразы, идиомы и выражения, характерные для носителей языка, так и задания, требующие анализа культурных контекстов, таких как традиции, обычаи и история, через призму когнитивных процессов (например, обучение на основе обсуждения значений фраз и выражений в разных культурных контекстах).

Преподавание языка должно сочетать задачи, направленные на развитие когнитивных навыков, и задания, ориентированные на изучение культурных особенностей. Например, изучение грамматических конструкций или лексики должно проходить через контексты, включающие элементы культурных реалий, что способствует лучшему усвоению материала.

Не менее важное положение занимает реализация проектной деятельности с культурологическим контекстом. В рамках этого подхода можно предложить проектную работу, где учащиеся, используя язык, исследуют различные аспекты культуры, создавая, например, презентации или исследования на основе текстов о традициях, литературе, кино и других культурных явлениях. Подход данного формата дает возможность создавать связи между языковыми конструкциями и культурными особенностями, а также развивать когнитивные навыки через работу с культурными материалами, что способствует пониманию, а не механическому заучиванию.

Еще одним важным аспектом является создание так называемых «культурных сценариев» — ситуаций, в которых учащиеся через взаимодействие с носителями языка (или через аутентичные материалы) решают задачи, связанные с реальными культурными ситуациями. Данный этап интеграции когнитивных и культурологических аспектов в преподавании иностранного языка может включать: ролевые игры, где учащиеся сталкиваются с реальными культурными нормами и практиками, которые они должны учитывать при общении; обсуждения и анализ текстов, фильмов, медиа-контента, который позволяет наглядным образом продемонстрировать различия между культурами.

Также интеграция может протекать через использование когнитивных стратегий для работы с текстами, например, через построение ментальных схем, что позволяет учащимся не только лучше понять структуру языка, но и глубже осознать культурные реалии. Сочетание подобного рода стратегий с культурологическими аспектами языка позволяет не только запоминать, но и активно использовать язык в контексте реальных жизненных ситуаций.

Преподавание иностранного языка должно развивать не только языковые навыки, но и критическое мышление учащихся. Например, задания, где учащиеся анализируют, как различные культуры интерпретируют одни и те же концепты, могут помочь им не только глубже понимать культуру, но и видеть ее влияние на восприятие языка.

Таким образом, интеграция когнитивных и культурологических аспектов в преподавании иностранного языка является необходимым инструментом для более глубокого и всестороннего освоения

языка. При этом, важно не только учить грамматике и лексике, но и развивать навыки восприятия языка как неотъемлемой части культуры, что помогает учащимся более полно осваивать иностранный язык и развивать межкультурную компетентность.

Заключение

Полученные результаты позволили дать оценку роли культурологического подхода в обучении иностранным языкам и определить степень его влияния на эффективность преподавания. Выявлено, что при интеграции когнитивного и культурологического аспектов получаемые экспериментальные результаты об усвоении знаний обучающимися существенно выше, чем при использовании только когнитивного подхода. Сравнение первоначальных и итоговых результатов оценки уровня владения иностранным языком в экспериментальной и контрольной группах показало существенную связь между культурологической составляющей обучения и эффективностью усвоения знаний студентами. Это подтверждается показателями коэффициента Кендалла, который указывает на то, что на начальном этапе не прослеживалось существенной взаимосвязи между когнитивной и культурологической составляющей в обучении, однако на контрольном этапе, интеграция культурологического подхода привела к повышению когнитивных показателей и общему уровню владения языком, что также подтверждается показателями критерия Вилкоксона. Следовательно, можно сделать вывод о том, что современный формат изучения иностранного языка требует прежде всего не только развития когнитивных навыков, но и периодических отсылок к культурным аспектам, которые зачастую являются основой, формирующей высокий уровень владения иностранным языком.

Интеграция когнитивных и культурологических аспектов в преподавании иностранного языка способствует более глубокому и всестороннему освоению языка. Комбинирование когнитивных методов и культурных контекстов в учебном процессе позволяет развивать не только языковые навыки, но и межкультурную компетентность, улучшая восприятие языка через реальные культурные ситуации. Такой подход способствует более эффективному и осознанному усвоению материала, а также развитию критического мышления и адаптивности в межкультурном общении.

Список литературы

- 1 Флеров О.В. Иноязычные коммуникативные способности и их развитие в учебном процессе [Электронный ресурс] / О.В. Флеров, Е.И. Минайченкова // Психология и психотехника. — 2019. — № 3. — С. 81–91. — Режим доступа: <https://cyberleninka.ru/article/n/inoyazychnye-kommunikativnye-sposobnosti-i-ih-razvitie-v-uchebnom-protsesse>
- 2 Ульянова В.Г. Диалог культур при обучении иностранному языку в сфере экономики / В.Г. Ульянова, А.В. Зырянова, Л.Ф. Велиева // Вестник Южно-Уральского государственного гуманитарно-педагогического университета. — 2018. — № 2. — С. 165–172. DOI:10.25588/CSPU.2018.02.17
- 3 Пассов Е.И. Коммуникативный метод обучения иноязычному говорению [Электронный ресурс] / Е.И. Пассов. — 2-е изд. — М.: Просвещение, 1991. — 208 с. — Режим доступа: <https://e.nlrs.ru/open/912>
- 4 Сафонова В.В. Изучение языков международного общения в контексте диалога культур и цивилизаций [Электронный ресурс] / В.В. Сафонова. — Воронеж: «Истоки», 1996. — 238 с. — Режим доступа: <https://search.rsl.ru/ru/record/01001760892>
- 5 Baklanov P.A. Cultural Universals as a Means of Common Human Values Assimilation in Foreign Language Learning / P.A. Baklanov, D.O. Zhdanov // In VI International Forum on Teacher Education. Pensoft Publishers. — 2020. — Vol. 1. — P. 183–197. DOI: 10.3897/ap.2.e0183
- 6 Елизарова Г.В. Культура и обучение иностранным языкам [Электронный ресурс] / Г.В. Елизарова. — СПб.: Союз, 2001. — 291 с. — Режим доступа: https://rusneb.ru/catalog/010003_000061_e34d0a565730902ca73536ad5400abda/
- 7 Кунанбаева С.С. Теория и практика современного иноязычного образования [Электронный ресурс] / С.С. Кунанбаева. — Алматы, 2010. — 344 с. — Режим доступа: http://e-lib.dulaty.kz/lib/document/SK_EL1B/17CBF347-61CB-4529-8A17-2B32421B1A74/
- 8 Kulakhmetova M.S. On the issue of the development of linguocultural competence / M.S. Kulakhmetova, E.A. Nedostup // Bulletin of Shokan Ualikhanov Kokshetau University. Philological Series. — 2023. — P. 169–179. DOI: 10.59102/kufil/2023/iss4pp169-179
- 9 Кулибаева Д.Н. Инновационная модель формирования международно-стандартных уровней владения иностранным языком в условиях школ международного типа [Электронный ресурс] / Д.Н. Кулибаева. — Алматы: Каз. ун-т междунар. отношений, 2022. — 216 с. — Режим доступа: <http://e-lib.dulaty.kz/lib/document/RETROTARGU/904BE9E4-6BAA-4DC4-B7FB-7226929CF937/>
- 10 Presbitero A. Foreign language skill, anxiety, cultural intelligence and individual task performance in global virtual teams: A cognitive perspective / A. Presbitero // Journal of International Management. 2020. — № 26(2). DOI: 10.1016/j.intman.2019.100729

- 11 Lücke G. Multiculturalism from a cognitive perspective: Patterns and implications / G. Lücke, T. Kostova, K. Roth // *J Int Bus Stud.* — 2014. — No 45. — P. 169–190. DOI: 10.1057/jibs.2013.53
- 12 Thomas D. Cultural intelligence: A theory-based, short form measure / D. Thomas, Y. Liao, Z. Aycan // *J Int Bus Stud.* — 2015. — No 46. — P. 1099–1118. DOI: 10.1057/jibs.2014.67
- 13 Bandura A. Social cognitive theory in cultural context / A. Bandura // *Applied Psychology: An International Review.* — 2002. — No 51. — P. 269–290. DOI: 10.1111/1464-0597.00092
- 14 Ramalu S.S. Cultural intelligence and work engagement of expatriate academics: The role of psychological needs satisfaction / S.S. Ramalu, C. Subramaniam // *International Journal of Cross-Cultural Management.* — 2019. — No 19(1). — P. 7–26. DOI: 10.1177/1470595819827992
- 15 Presbitero A. Global team members' performance and the roles of cross-cultural training, cultural intelligence, and contact intensity: the case of global teams in IT offshoring sector / A. Presbitero, L.S. Toledano // *The International Journal of Human Resource Management.* — 2018. — Vol. 29. — No 14. — P. 2188–2208. DOI: 10.1080/09585192.2017.1322118
- 16 Yurtsever A. The Role of Cultural Awareness in the EFL Classroom / A. Yurtsever, D. Özel // *Turkish Online Journal of Qualitative Inquiry.* — 2021. — Vol. 12. — No 1. — P. 102–132. DOI: 10.17569/tojqi.776499
- 17 Bouanani M. Bilingualism and management of language learning: between usage-based theory and linguistic transfer theory / M. Bouanani // *Journal of language studies.* — 2023. — No 3(4). — P. 1–21. DOI: 10.25130/jls.3.4.1
- 18 Feder L. Cognitive Retroactive Transfer of Language Skills from English as a Foreign Language to Hebrew as the First Language / L. Feder, S. Abu-Rabia // *Journal of Learning Disabilities.* — 2022. — No 55(3). — P. 213–228. DOI: 10.1177/00222194211003820
- 19 Zaçellari M.L. Creative Ways of Enhancing Foreign Language Linguistic and Cultural Skills for the Students of Economics / M.L. Zaçellari, L. Beshaj // *Journal of Language Teaching and Research.* — 2022. — No 13(5). — P. 916–924. DOI: 10.17507/jltr.1305.03
- 20 Chernikova N. Designing a linguoculturological project: an effective method for organizing educational and research activity of students / N. Chernikova, A. Rastorguyeva // *Russian language at school.* — 2023. — No 84. — P. 17–29. DOI: 10.30515/0131-6141-2023-84-3-17-29
- 21 Выготский Л.С. Проблема культурного развития ребенка / Л.С. Выготский // *Психология развития человека.* — М., 2005. — 199 с.
- 22 Рафикова А.С. Социальный конструктивизм и коллаборативное обучение / А.С. Рафикова // *Международный журнал гуманитарных и естественных наук.* — 2022. — № 5-1. — С. 165–168. DOI: 10.24412/2500-1000-2022-5-1-165-168
- 23 Богданцев А.С. Роль культурологического подхода в процессе обучения иностранным языкам / А.С. Богданцев // *Проблемы современного педагогического образования.* — 2024. — № 84-3. — С. 69–72.
- 24 Руденко Н.С. Оценивание межкультурной коммуникативной компетенции / Н.С. Руденко, К. Брайтон // *Педагогическое образование в России.* — 2013. — № 1. — С. 207–214.
- 25 Савостьянов А.Н. Когнитивные исследования и нейролингвистика: современное состояние и перспективы дальнейших исследований / А.Н. Савостьянов, Д.Е. Пальчунов // *Вестник Томского государственного университета.* — 2013. — № 368. — С. 133–140.
- 26 Мұртаза А.Ш. Шет тілін оқытуда студенттердің әлеуметтік-мәдени біліктілігін қалыптастыру / А.Ш. Мұртаза, Г.А. Жанұзакова // *Қазақ ұлттық университетінің хабаршысы. Халықаралық қатынастар және халықаралық құқық сериясы.* — 2018. — Т. 82. — № 2. — Б. 186–193. DOI: 10.26577/IRILY-2018-2-798
- 27 Kumaravadivelu B. The Postmethod Condition: (E) merging Strategies for Second / Foreign Language Teaching / B. Kumaravadivelu // *TESOL Quarterly.* — 1994. — No 28(1). — P. 27. DOI: 10.2307/3587197

Ф.Н. Мамырова, А.Е. Ниязова

Шет тілін оқытудағы когнитивті және мәдени аспектілерді біріктіру

Мақала білім беру процесінде шет тілін оқытудағы когнитивті және мәдени аспектілердің интеграциясын зерттеуге арналған. Шет тілін жоғары деңгейде меңгерген толыққанды тұлғаның қалыптасуы көбінесе білім деңгейіне ғана емес, сонымен бірге тілдің мәнін, оның мәдениеті мен дәстүрлерін түсінуге де байланысты. Біртұтас түсінудің бұл форматы педагогикалық процеске мәдени аспектіні енгізуді қалыптастырады. Зерттеудің мақсаты — шет тілін оқыту процесінде интеграциялық көзқарас тұрғысынан когнитивті және мәдени аспектілер арасындағы байланысты орнату. Зерттеу әдістері: теориялық жалпылау, теориялық-әдіснамалық материалды эмпирикалық апробациямен жүйелеу, талдау, синтез, индукция, салыстыру, Кендалл дәрежелік корреляция коэффициенті және Вилкоксон t-критерийі арқылы алынған нәтижелердің дұрыстығын тексеру. Үлгі көрсеткіштері арасындағы сызықтық емес қатынастың жалпы сипаттамасы және белгілер арасындағы монотонды байланыстың тығыздығы жан-жақты зерттелді. Үлгілерде олардың бағыты мен көрінісі тұрғысынан өзгерістер толық талданып, анықталды. Кендалл корреляция коэффициенті мен Вилкоксон критерийі негізінде студенттердің шет тілдері бойынша алған білімінің тиімділігіне оқытудағы мәдени компоненттің принципті байланысы мен әсері айқындалып, нақты және сенімді нәтижелер алынды, бұл өз кезегінде

зерттеу қорытындыларын дәлелдеді. Шет тілін оқытудың заманауи форматы тек танымдық дағдыларды дамытуды ғана емес, сонымен қатар білім беру процесіне шет тілін меңгерудің жоғары деңгейін қалыптастыратын негіз болып табылатын мәдени аспектілерді енгізуді талап ететіні анықталды.

Кілт сөздер: шет тілі, когнитивтік аспект, мәдениеттану аспектісі, когнитивтік-лингвомәдениеттану тәсілі, шет тілдерін оқыту, лингвистика, лингводидактика, оқыту әдістемесі, жоғары білім, педагогикалық әдістерді интеграциялау.

F.N. Mamyrova, A.Ye. Niyazova

Integration of cognitive and culturological aspects in teaching a foreign language

The study of the integration of cognitive and culturological aspects in foreign language teaching within the educational process is the focus of this article. The development of a well-rounded individual with a high proficiency in a foreign language often depends not only on knowledge but also on understanding the essence of the language itself, its culture, and traditions. This holistic understanding is formed by incorporating culturological aspects into the pedagogical process. The research aims to establish the relationship between cognitive and culturological aspects from the perspective of an integrative approach in foreign language teaching. Methods include theoretical generalization, systematization, empirical testing, and data analysis using Kendall's rank correlation coefficient and Wilcoxon's T-test. The study investigates nonlinear dependencies, monotonic relationships, and changes in sample direction and intensity. It reveals a fundamental connection between the cultural component in teaching and the effectiveness of foreign language learning. It was established that the modern format for learning a foreign language requires not only the development of cognitive skills but also the inclusion of culturological aspects in the educational process, which are foundational for achieving a high level of proficiency in a foreign language.

Keywords: foreign language, cognitive aspect, culturological aspect, cognitive-linguoculturological approach, teaching foreign languages, linguistics, linguodidactics, teaching methods, higher education, integration of pedagogical methods.

References

- 1 Flerov, O.V., & Minaychenkova, Ye.I. (2019). Inoiazыchnye kommunikativnye sposobnosti i ikh razvitie v uchebnom protsesse [Foreign language communicative skills and their development in the educational process]. *Psikhologiya i psikhotehnika — Psychology and psychotechnics*, 3, 81–91. Retrieved from <https://cyberleninka.ru/article/n/inoyazychnye-kommunikativnye-sposobnosti-i-ih-razvitie-v-uchebnom-protsesse> [in Russian].
- 2 Ulyanova, V.G., Zyryanova, A.V., & Veliyeva, L.F. (2018). Dialog kultur pri obuchenii inostrannomu yazyku v sfere ekonomiki [Dialogue of Cultures in Teaching Foreign Languages in the Sphere of Economics]. *Vestnik Yuzhno-Uralskogo gosudarstvennogo humanitarno-pedagogicheskogo universiteta — Bulletin of the South Ural State Humanitarian and Pedagogical University*, 2, 165–172. DOI:10.25588/CSPU.2018.02.17 [in Russian].
- 3 Passov, Ye.I. (1991). Kommunikativnyi metod obucheniia inoiazыchnomu govoreniu [Communicative method of teaching foreign language speaking]. (2nd ed.). Moscow: Prosveshcheniie. Retrieved from <https://e.nlrs.ru/open/912> [in Russian].
- 4 Safonova, V.V. (1996). Izuchenie yazykov mezhdunarodnogo obshcheniia v kontekste dialoga kultur i tsivilizatsii [Study of languages of international communication in the context of dialogue of cultures and civilization]. Voronezh: "Istoki". *search.rsl.ru*. Retrieved from <https://search.rsl.ru/ru/record/01001760892> [in Russian].
- 5 Baklanov, P.A., & Zhdanov, D.O. (2020). Cultural Universals as a Means of Common Human Values Assimilation in Foreign Language Learning. In *VI International Forum on Teacher Education*. Pensoft Publishers, 1, 183–197. DOI: 10.3897/ap.2.e0183
- 6 Elizarova, G.V. (2001). Kultura i obucheniie inostrannym yazykam [Culture and teaching foreign languages]. Saint Petersburg: Soyuz. *rusneb.ru*. Retrieved from https://rusneb.ru/catalog/010003_000061_e34d0a565730902ca73536ad5400abda/ [in Russian].
- 7 Kunanbayeva, S.S. (2010). Teoriia i praktika sovremennogo inoiazыchnogo obrazovaniia [Theory and practice of modern foreign language education]. Almaty. *e-lib.dulaty.kz*. Retrieved from http://e-lib.dulaty.kz/lib/document/SK_ELIB/17CBF347-61CB-4529-8A17-2B32421B1A74/ [in Russian].
- 8 Kulakhmetova, M.S., & Nedostup, E.A. (2023). On the issue of the development of linguocultural competence. *Bulletin of Shokan Ualikhanov Kokshetau University. Philological Series*, 169–179. DOI: 10.59102/kufil/2023/iss4p169-179
- 9 Kulibayeva, D.N. (2022). Innovatsionnaia model formirovaniia mezhdunarodno-standartnykh urovnei vladenii inostrannym yazykom v usloviakh shkól mezhdunarodnogo tipa [Innovative model of formation of international standard levels of foreign language proficiency in the conditions of international schools]. Almaty: Kazakhskii Unuversitet Mezhdunarodnykh Otmoshenii. *e-lib.dulaty.kz*. Retrieved from <http://e-lib.dulaty.kz/lib/document/RETROTARGU/904BE9E4-6BAA-4DC4-B7FB-7226929CF937/> [in Russian].

- 10 Presbitero, A. (2020). Foreign language skill, anxiety, cultural intelligence and individual task performance in global virtual teams: A cognitive perspective. *Journal of International Management*, 26(2). DOI: 10.1016/j.intman.2019.100729
- 11 Lücke, G., Kostova, T., & Roth, K. (2014). Multiculturalism from a cognitive perspective: Patterns and implications. *Journal of International Business Studies*, 45, 169–190. DOI: 10.1057/jibs.2013.53
- 12 Thomas, D., Liao, Y., Aycan, Z., & et al. (2015). Cultural intelligence: A theory-based, short form measur. *Journal of International Business Studies*, 46, 1099–1118. DOI: 10.1057/jibs.2014.67
- 13 Bandura, A. (2002). Social cognitive theory in cultural context. *Applied Psychology: An International Review*, 51, 269–290. DOI: 10.1111/1464-0597.00092
- 14 Ramalu, S.S., & Subramaniam, C. (2019). Cultural intelligence and work engagement of expatriate academics: The role of psychological needs satisfaction. *International Journal of Cross Cultural Management*, 19 (1), 7–26. DOI: 10.1177/1470595819827992
- 15 Presbitero, A., & Toledano, L.S. (2018). Global team members' performance and the roles of cross-cultural training, cultural intelligence, and contact intensity: the case of global teams in IT offshoring sector. *The International Journal of Human Resource Management*, 29, 14, 2188–2208. DOI: 10.1080/09585192.2017.1322118
- 16 Yurtsever, A., & Özel, D. (2021). The Role of Cultural Awareness in the EFL Classroom. *Turkish Online Journal of Qualitative Inquiry*, 12, 1, 102–132. DOI: 10.17569/tojq.776499
- 17 Bouanani, M. (2023). Bilingualism and management of language learning: between usage-based theory and linguistic transfer theory. *Journal of language studies*, 3(4), 1–21. DOI: 10.25130/jls.3.4.1
- 18 Feder, L., & Abu-Rabia, S. (2022). Cognitive Retroactive Transfer of Language Skills from English as a Foreign Language to Hebrew as the First Language. *Journal of Learning Disabilities*, 55 (3), 213–228. DOI: 10.1177/00222194211003820
- 19 Začellari, M.L., & Beshaj, L. (2022). Creative Ways of Enhancing Foreign Language Linguistic and Cultural Skills for the Students of Economics. *Journal of Language Teaching and Research*, 13(5), 916–924. DOI: 10.17507/jltr.1305.03
- 20 Chernikova, N., & Rastorguyeva, A. (2023). Designing a linguoculturological project: an effective method for organizing educational and research activity of students. *Russian language at school*, 84, 17–29. DOI: 10.30515/0131-6141-2023-84-3-17-29
- 21 Vygotskiy, L.S. (2005). Problema kulturnogo razvitiia rebenka [The problem of cultural development of the child]. *Psikhologiya razvitiia cheloveka — Psychology of Human Development*. Moscow [in Russian].
- 22 Rafikova, A.S. (2022). Sotsialnyi konstruktivizm i kollaborativnoe obuchenie [Social constructivism and collaborative learning]. *Mezhdunarodnyi zhurnal gumanitarnykh i estestvennykh nauk — International Journal of Humanities and Natural Sciences*, 5-1, 165–168. doi: 10.24412/2500-1000-2022-5-1-165-168 [In Russian].
- 23 Bogdantsev, A.S. (2024). Rol kulturologicheskogo podkhoda v protsesse obucheniia inostrannym yazykam [The role of cultural approach in the process of teaching foreign languages]. *Problemy sovremennogo pedagogicheskogo obrazovaniia — Problems of modern pedagogical education*, 84-3, 69–72 [in Russian].
- 24 Rudenko, N.S., & Brayton, K. (2013). Otsenivanie mezhkulturnoi kommunikativnoi kompetentsii [Assessing intercultural communicative competence]. *Pedagogicheskoe obrazovaniie v Rossii — Pedagogical education in Russia*, 1, 207–214 [in Russian].
- 25 Savostyanov, A.N., & Palchunov, D.Ye. (2013). Kognitivnye issledovaniia i neirolingvistika: sovremennoe sostoianie i perspektivy dalneishikh issledovaniy [Cognitive research and neurolinguistics: current status and prospects for further research]. *Vestnik Tomskogo gosudarstvennogo universiteta — Bulletin of Tomsk State University*, 368, 133–140 [in Russian].
- 26 Murtaza, A., & Zhanuzakova, G. (2018). Shet tilin oqytuda studentterdin aleumettik-madeni biliktiligini qalyptastyru [Formation of socio-cultural skills in teaching foreign languages to students]. *Qazaq ulttyq universitetinin khabarshysy. Khalyqaralyq qatynastar zhane khalyqaralyq quyq seriyasy — Kazakh National University Bulletin. International relations and international law series*, 82, 2, 186–193. DOI: 10.26577/IRILY-2018-2-798
- 27 Kumaravadivelu, B. (1994). The Postmethod Condition: (E) merging Strategies for Second / Foreign Language Teaching. *TESOL Quarterly*, 28(1), 27. DOI: 10.2307/3587197

Information about the authors

Mamyrova F.N. (contact person) — Master's Student specializing in “Foreign Language: /Two Foreign Languages”, L.N. Gumilyov Eurasian National University, Astana, Kazakhstan; e-mail: mamyrovaferuza@gmail.com, ORCID ID: 0009-0003-7171-7391

Niyazova A.Ye. — Candidate of Pedagogical Sciences, Professor of the Department of Theory and Practice of Foreign Languages, Associate Professor, L.N. Gumilyov Eurasian National University, Astana, Kazakhstan; e-mail: niyazova_ay@enu.kz, ORCID ID: ORCID 0000-0003-1440-800X

С.К. Айткожина^{1*}, Н.Ж. Женсикбаева²

^{1,2}С. Аманжолов атындағы Шығыс Қазақстан университеті, Өскемен, Қазақстан
(*Хат-хабарға арналған автор. E-mail: saltanat.aytkozhina.8812@mail.ru)

¹ORCID 0009-0007-7696-3478

²ORCID 0000-0002-6452-4685

Аймақтық географияны оқытуда жасанды интеллект және цифрлық технологияларды қолданудың инновациялық әдістері

Мақалада жасанды интеллект (ЖИ) және цифрлық технологияларды «Шығыс Қазақстан облысының географиясы» пәнін оқыту үдерісінде қолдануда болашақ география мұғалімдерін кәсіби тұрғыда даярлаудағы рөлі мен тиімділігі қарастырылған. Зерттеу барысында шетелдік және отандық ғылыми әдебиеттерге, қазақстандық білім беру жүйесінде ЖИ мен инновациялық әдістерді пайдалануға арналған негізгі мемлекеттік бағдарламаларға шолу жасалып, ЖИ технологияларының білім сапасын арттырудағы рөлі, дербес оқыту мүмкіндіктері және білім алу ынтасын күшейтудегі ықпалы талданған. Сонымен қатар мақалада ұсынылған элективті курс бағдарламасы географиялық деректерді өңдеу және визуализациялау үшін қолданылатын ЖИ платформаларын енгізу арқылы білім алушылардың пәндік білімін тереңдетуге бағытталған. Зерттеуде С. Аманжолов атындағы Шығыс Қазақстан университеті «География», «География-тарих» білім беру бағдарламасының білім алушылары қатысқан педагогикалық эксперименттің негізгі кезеңдері (анықтаушы, қалыптастырушы және бақылау) мен алынған нәтижелер ұсынылған. Зерттеу қорытындысы бойынша жасанды интеллект және цифрлық технологияларды қолдану аймақтық география курсын оқытуда білім алушылардың қызығушылығын арттырып, олардың оқу жетістіктеріне оң әсер еткенін көрсетті. Педагогикалық эксперимент нәтижелері болашақ мұғалімдердің кәсіби дайындық деңгейін көтеру үшін жасанды интеллектті оқыту үдерісіне енгізудің маңызды екенін дәлелдеді және осы бағытты дамытудағы болашақ зерттеулерге ықпал ететін практикалық ұсыныстар берілді.

Кілт сөздер. жасанды интеллект, цифрлық технологиялар, өлкетану, география, Шығыс Қазақстан географиясы, педагогикалық эксперимент, оқу үрдісі, инновациялық тәсіл.

Kipicne

Қазіргі таңда білім беру саласындағы инновациялар мен ақпараттық технологиялардың қарқынды дамуы — жоғары білім берудегі педагогикалық әдістер мен тәсілдерді жаңарту қажеттілігін туындатып отыр. Цифрлық білім беру технологиялары және жасанды интеллект құралдары географияны оқытуда жаңа мүмкіндіктер ашуда. Оларды тиімді пайдалану білім алушылардың аймақтық географияны терең түсініп, зерттеу дағдыларын дамытуға ықпал етеді.

Заманауи технологиялар мен жасанды интеллект саласындағы зерттеулер олардың білім беру саласына оң әсер ететінін көрсетеді. Шетелдік ғалымдардың зерттеу нәтижелері — ЖИ технологияларын қолдану білім алушылардың оқу мотивациясын арттыруда, дербес оқу тәжірибесін дамытуда және білім алу нәтижелерін жақсартуда маңызды рөл атқаратындығын дәлелдеді [1], [2]. Цифрлық технологияларды интеграциялау география пәнінде картографиялық сауаттылықты дамытуға және географиялық деректерді талдауға мүмкіндік береді [3]. R. Luckin және т.б. ғалымдардың зерттеу жұмыстарында ЖИ құралдарының білім сапасын арттыруға ықпал ететіндігі туралы деректер ұсынылады [4].

Шығыс Қазақстан облысы күрделі географиялық құрылымы және табиғи байлығымен ерекшеленеді. Мұнда Алтай таулары, Сауыр–Тарбағатай жоталары мен Зайсан көлі орналасқан, олар өңірдің ландшафттық және биологиялық әртүрлілігін айқындайды. Аумақтың географиялық орналасуы климаттың континентальды сипатына әсер етіп, өзендер мен көлдердің экожүйесіне және табиғи ресурстардың таралуына ықпал етеді [5]. Осындай күрделі географиялық құрылымды өлке туралы білім беру инновациялық әдістерді қолдануды талап етеді. Сондықтан, оқу бағдарламасында ұсынылған, заман талабына сай маманның қалыптасуына ықпал ететін «Шығыс Қазақстан облысының географиясы» курсын инновациялық әдістер мен цифрлық технологияларды қолдана отырып оқытудың білім беру үдерісіндегі өзектілігі жоғары.

Зерттеудің мақсаты: Шығыс Қазақстан облысы географиясын оқытуда жасанды интеллект және цифрлық технологияларды қолдану арқылы білім алушылардың кәсіби дайындығы мен білім сапасын арттырудың мүмкіндіктерін зерделеу.

Зерттеу міндеттері:

1. «Шығыс Қазақстан облысының географиясы» курсын оқытуда жасанды интеллект пен цифрлық технологияларды қолданудың теориялық негіздері мен озық тәжірибелерін талдау;
2. Жасанды интеллект пен цифрлық технологияларды география пәнін оқытуда тиімді қолдануға арналған әдістемелік ұсыныстар әзірлеу;
3. Педагогикалық эксперимент арқылы оқыту әдістерінің тиімділігін бағалау. нәтижелерін талдау.

Әдістер мен материалдар

Зерттеу барысында теориялық-әдістемелік талдау, шетелдік және отандық зерттеулерді сараптау, педагогикалық эксперимент, сауалнама, салыстырмалы және статистикалық талдау әдістері қолданылды. Зерттеу жұмысы бірнеше әдістемелік кезеңдерден құралды (1-сурет).



1-сурет. Зерттеу жұмысының негізгі әдістемелік кезеңдері

Халықаралық деңгейде педагогтарды даярлау үрдісінде ЖИ енгізудің оң нәтижелері бар. Атап айтқанда, зерттеулер ЖИ қолдану білім алушылардың материалды тереңірек меңгеруіне және сыни ойлау деңгейін арттыруға ықпал ететінін көрсетеді [6]. Мәселен, Қытайда ЖИ негізінде білім алушылардың оқыту әдістерін талдап, олардың педагогикалық дағдыларын жетілдіруге арналған жеке ұсыныстар беретін жүйе әзірленген [7]. Австралияда ЖИ жүйелері оқыту тәжірибесін жақсарту мақсатында бейнесабақтарды автоматты түрде талдау мақсатында қолданылады. ЖИ көмегімен жасалған интерактивті материалдардың бірнеше маңызды артықшылықтары бар: оқытудың дербестенуі, оқуға деген мотивацияның артуы және өзекті ақпаратқа қолжетімділік [8].

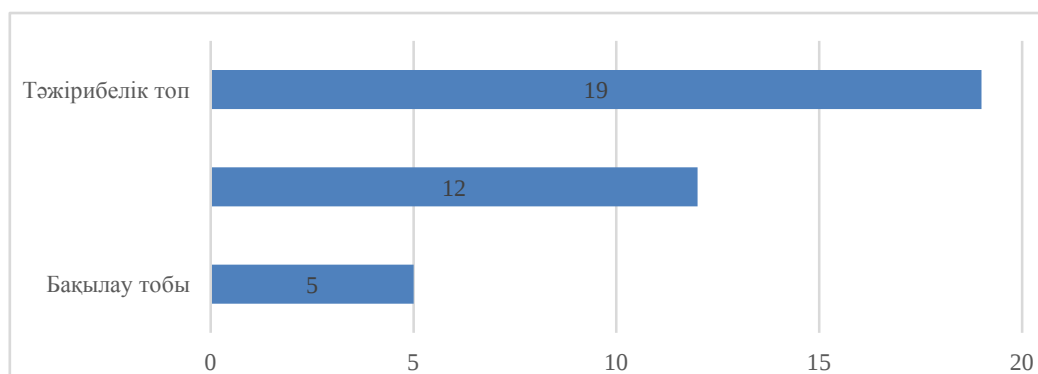
Соңғы жылдары еліміздің мемлекеттік маңызды құжаттарында да Қазақстан Республикасының білім беру жүйесінде жасанды интеллект және инновациялық технологияларды қолдану ерекше атап көрсетіліп келеді. Аталмыш құжаттарда білім беру үдерісіне цифрлық технологияларды (ЦТ) енгізудің басымдықтары айқындалады. ЖИ және нейрондық желілерді қолданудың маңыздылығы білім беру сапасын арттыруда, жеке оқыту тәсілдерін дамытуда және деректерді өңдеуді автоматтандыруда негізгі құрал ретінде қарастырылады. Төменде осы бағытты қолдайтын негізгі мемлекеттік құжаттар мен бағдарламаларға қысқаша шолу жасалынды (1-кесте).

ҚР білім берудегі ЖИ және ЦТ-ны қолдану бойынша негізгі мемлекеттік құжаттар

Р/с	Құжат атауы	Мазмұны
1	«Цифрлық Қазақстан» мемлекеттік бағдарламасы [9]	Білім беруде цифрлық трансформацияны жүзеге асыру, жасанды интеллект, Big Data, ГАЗ қолдануды қолдау
2	ҚР білім беруді және ғылымды дамытудың 2020–2025 жылдарға арналған мемлекеттік бағдарламасы [10]	ЖИ және ЦТ арқылы білім беру сапасын арттыру. Жеке оқыту тәсілдерін дамыту қажеттілігі айтылған
3	ҚР білім беру саласындағы цифрландырудың 2020–2025 жылдарға арналған тұжырымдамасы [11]	Оқу үдерісін автоматтандыру, ЖИ арқылы жекелендіру, үлгерімді мониторинг жасау және мұғалім жүктемесін азайту
4	«Жасанды интеллектті дамытудың 2024–2029 жылдарға арналған тұжырымдамасы» [12]	Жасанды интеллект технологияларын білім беру жүйесіне интеграциялау, соның ішінде оқу үрдісін тиімді ету, білім алушылар мен оқытушылар үшін жекелеген шешімдер жасау және оқыту материалдарын соған сай бейімдеу

Отандық зерттеулерде ЖИ география сабағындағы деректерді талдау, өңдеу, және визуализациялау құралдары ретінде қарастырылады. ЖИ технологиялары білім беру процесін жекелендіруге, оқу материалдарын бейімдеуге, оқушылардың білімін автоматты түрде бағалауға мүмкіндік беретіні атап өтілген [13], [14].

Педагогикалық эксперимент 2023-2024 оқу жылында С. Аманжолов атындағы Шығыс Қазақстан университетінде 3 кезеңде жүзеге асты. Зерттеуді ұйымдастыру үшін оқу жоспарына сәйкес, «Шығыс Қазақстан облысының географиясы» курсы өтетін 6В05201 — «География», 6В01506 — «География», 6В01510 — «География-тарих» білім беру бағдарламаларының (БББ) 3-курс білім алушылары таңдап алынды. Барлығы 36 білім алушы қатысты: 6В05201 — «География» және 6В01506 — «География» БББ-ның 17 білім алушысы — бақылау тобы; ал, 6В01510 — «География-тарих» БББ 19 білім алушысы — тәжірибелік топ ретінде бекітілді (2-сурет).



2-сурет. Педагогикалық экспериментке қатысқан білім алушылардың саны

Зерттеудің анықтау кезеңінде білім алушылардың Шығыс Қазақстан облысының (ШҚО) географиясы туралы бастапқы білім деңгейлерін анықтау мақсатында диагностикалық тестілеу жүргізілді. Білім алушылардың бастапқы базалық білім деңгейлерін анықтау үшін жеткілікті болатын 10 тест тапсырмасы құрастырылды, мазмұнына ШҚО-ның географиялық, тарихи, геологиялық, экологиялық аспектілері кірді. Білім алушылардың әрбір дұрыс жауабына — 10 ұпай берілді.

Зерттеудің қалыптастыру кезеңінде «Шығыс Қазақстан облысының географиясы» курсы бақылау тобында дәстүрлі әдіспен, ал тәжірибелік топтағы білім алушыларында инновациялық әдістерді (ЦТ, ЖИ элементтері) қолдана отырып жүргізілді. Тәжірибелік топта 15 апталық оқу модуль бойынша жүргізілді (2-кесте).

«Шығыс Қазақстанның географиясы» курсының практикалық сабақтар мен білім алушылардың өзіндік жұмысы (БӨЖ) мазмұны (ІТ және ЖИ қолдану әдістерімен)

Ап-та	Тақырыбы	Тапсырма мазмұны	Қолданылатын платформалар мен олардың тиімділігі	БӨЖ тапсырмалары
1	ШҚО географиялық орналасуы, шекарасы	ArcGIS бағдарламасында интерактивті карта құру	ArcGIS — интерактивтілік пен деректерді өңдеуді қамтиды	Kahoot!, Quizlet — тесттер құру
2	ШҚО аумағының географиялық зерттелу тарихы	Зерттеулердің хронологиялық кестесін құру, зерттеушілер туралы интерактивті материалдар ұсыну	ChatGPT, Lumina — өз бетінше оқу, ақпаратты саралау-талдау дағдысын қалыптастырады	Edmodo — баяндама, эссе жазу
3	ШҚО геологиялық және тектоникалық құрылымы. Рельефі	Виртуалды зертханалар арқылы күрделі геологиялық құрылымдарды модельдеу	Virtual Geology Lab және Google AI Tools — визуализация оқытудың тәжірибелік бөлігін күшейтеді	Virtual Geology Lab — зертханалық жұмыс жасау
4	ШҚО климаты	ШҚО климаты туралы мәліметтерді IBM Weather AI арқылы нақты уақыт режимінде зерттейді және салыстырады	IBM Weather AI, ClimaTiq — нақты деректерді қамтамасыз етіп, климат өзгерістерін талдау мүмкіндігі	Nearpod, Padlet — тақырыптық талдау үшін топтық жобалар жасау
5	ШҚО ішкі сулары	ArcGIS бағдарламасында «ШҚО су ресурстары» картасын құру	HydroLogica — су ағысы мен деңгейлерін модельдеу және болжау	Socrative — тақырып бойынша интерактивті тест құру
6	ШҚО топырақ, өсімдік жамылғысы. Жануарлар дүниесі	Өсімдіктер мен топырақтың түрлерін тану және анықтау. Кейс-жағдаяттарды шешу	PlantNet — визуализация	PlantSnap — ШҚО флорасын талдау
7	ШҚО табиғат зоналары	Табиғат зоналарының өзгерісін уақыт бойынша бақылау	Google Earth Engine	Kahoot!, Quizlet — интерактивті тесттер
8	ШҚО физикалық-географиялық аудандастырылуы	физикалық-географиялық аудандарды интерактивті картада зерттеу	Mapbox — интерактивтілік	Google Forms — сауалнамалар мен викториналар құру
9	Алтай таулары	Таулардың физикалық-географиялық сипаттамаларын визуализациялау	ArcGIS — интерактивтілік пен деректерді өңдеуді қамтиды	ArcGIS арқылы визуализациялау
10	Қазақтың ұсақ шоқысы	Таулардың физикалық-географиялық сипаттамаларын визуализациялау	ArcGIS — интерактивтілік пен деректерді өңдеуді қамтиды	Canva — тақырыптық презентация жасау
11	Нарын, Күршім жоталары	Жоталардың құрылымын карталар мен панорамалар арқылы зерттеу	TopoView — визуализация	Google Expeditions — виртуалды экскурсиялар жасау
12	Сауыр-Тарбағатай	Тауларды визуализациялау	TopoView — визуализация	Canva — презентация
13	Ертіс өзені	Ертіс өзенінің гидрологиялық ерекшеліктерін талдау.	Flowchart Maker — схемалар арқылы зерттеу мүмкіндігі	Flowchart Maker — тақырыптық сызба
14	ШҚО экологиялық проблемалары	Экологиялық проблемаларды шешу бойынша топтық жобалар	EcoChallenge — топтық жобалар жасауға мүмкіндік береді	ChatGPT — жоба үшін мәліметтер жинау
15	ШҚО ерекше қорғалатын табиғи аумақтары	ШҚО-ның ЕҚТА-ларының бірін сақтау және дамыту бойынша жоба ұсыну	NatureServe — қорғалатын табиғи аумақтардың маңыздылығын зерттеу	Flowchart Maker — тақырыптық сызба құру

Екі эксперименттік топтың нәтижелерін бағалау көрсеткіштеріне арнайы критерийлермен бекітілген: білім алушылардың үлгерімі, пәнге деген қызығушылықтары, практикалық жұмыстарды орындау сапасы және қорытынды сынақ нәтижелері жатады.

Нәтижелер және оларды талдау

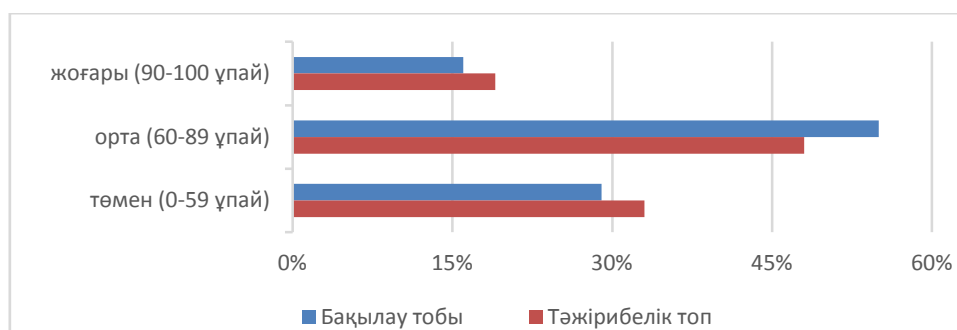
Зерттеудің анықтаушы кезеңінің тестілеу нәтижесінен бақылау және эксперименттік топтың білім алушыларының ШҚО географиясы туралы білім деңгейлерінің көрсеткіштері 3-кестеде ұсынылды.

3 - к е с т е

«Шығыс Қазақстан облысының географиясы» тақырыбында анықтаушы кезеңге арналған тест тапсырмалары

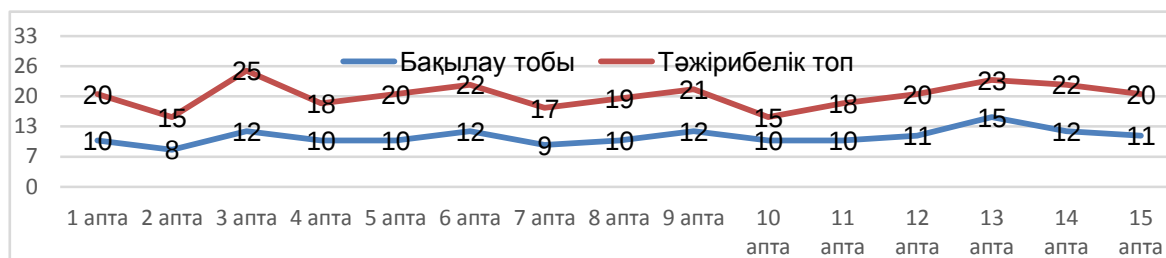
р/с	Тест сұрақтары	Бақылау тобы			Тәжірибелік топ		
	Деңгейлік көрсеткіштер	жоғары	орта	төмен	жоғары	орта	төмен
1	ШҚО-дағы ең биік тау шыңы қандай? А) Белуха В) Тастау С) Ақсораң	16 %	52 %	32 %	21 %	45 %	34 %
2	ШҚО қай жылы құрылды? А) 1932 В) 1944 С) 1961	17 %	54 %	29 %	20 %	47 %	33 %
3	ШҚО қанша шаршы шақырым жер аумағын алып жатыр? А) 283,3 мың км ² В) 97,8 мың км ² С) 197 мың км ²	14 %	56 %	30 %	18 %	49 %	33 %
4	Шығыс Қазақстанда алтын мен полиметалл кен орындары қай геологиялық дәуірдің жыныстарында жиі кездеседі? А) Палеозой В) Кайнозой С) Мезозой	15 %	57 %	28 %	19 %	50 %	31 %
5	Шығыс Қазақстандағы ең ірі мыс кен орны қайсы? А) Орловское В) Қоңырат С) Ақтоғай	17 %	55 %	28 %	20 %	48 %	32 %
6	ШҚО-дағы ең ірі алтын кен орны қайсы? А) Кендірлік В) Бақыршық С) Жәйрем	16 %	54 %	30 %	18 %	49 %	33 %
7	Шығыс Қазақстандағы трансшекаралық өзендердің маңызы қандай? А) Ауыл шаруашылығы және су электр энергиясы көзі В) Туризм мен ауыл шаруашылығы С) Экологиялық зерттеулер	17 %	55 %	28 %	19 %	50 %	31 %
8	ШҚО аумағындағы ағынды көлді ата А) Марқакөл В) Алакөл С) Сасықкөл	16 %	56 %	28 %	18 %	49 %	33 %
9	Облыстағы қызыл кітапқа енген өсімдік түрі А) Алтай рауғашы В) Сексеуіл С) Алтай қасқыржидегі	15 %	57 %	28 %	19 %	50 %	31 %
10	ШҚО аумағында мекендейтін қызыл кітапқа енген жануар? А) тау теке В) қар барысы С) муфлон	17 %	54 %	29 %	18 %	43 %	39 %
Жалпы		16 %	55 %	29 %	19 %	48 %	33 %

Анықтау кезеңінің диагностикалық әдістеме нәтижесінің бақылау және тәжірибелік топтың білім алушыларының жалпылама нәтижесі 3-суретте ұсынылды.



3-сурет. Анықтау кезеңіндегі білім деңгейінің сипаттамалық статистикасы

Қалыптастыру кезеңінде «Шығыс Қазақстан облысының географиясы» курсын оқыту барысында әрбір апта тақырыптарына сәйкес қорытынды бақылау алынды. Яғни 15 аптаға 15 бақылау жұмысы ұйымдастырылды. Алынған теориялық білімдерін бекіту және екі бақылау тобының білім деңгейінің өзгеруін бақылау мақсатында өткізілген мониторинг нәтижесі 4-суретте ұсынылды.



4-сурет. Экспериментке қатысқан топтардың білім деңгейінің салыстырмалы нәтижелері

Тәжірибелік топта инновациялық әдістер (ЖИ элементтері, ЦТ) қолданылса, бақылау тобы дәстүрлі әдістерге сүйенді. 4-суретте ұсынылған нәтижелеріне сәйкес тәжірибелік топтың білім деңгейінің өсімі бақылау тобымен салыстырғанда жоғары болды. Эксперименттік топтағы ЖИ құралдарын қолдану білім деңгейі 15–25 %-ға дейін жоғарылағанын көрсетті, ал бақылау тобында білім деңгейінің артуы орта есеппен 8–15 % шамасында болды.

Зерттеу нәтижесінде бақылау және тәжірибелік топтарда бекітілген критерийлер бойынша статистикалық айырмашылықтар байқалды (4-кесте).

4 - кесте

Топтардың бекітілген критерийлер бойынша статистикалық көрсеткіштері

Критерийлер	Деңгей	Бақылау тобы (17)		Тәжірибелік топ (19)	
		Студент саны	%	Студент саны	%
Танымдық (білімге ұмтылыс, ақпаратты қабылдау, өңдеу белсенділігі)	төмен	6	35.3 %	2	10.5 %
	орташа	8	47.1 %	6	31.6 %
	жоғары	3	17.6 %	11	57.9 %
	жалпы	17	100 %	19	100 %
Әрекеттік (өз бетінше іздену, практикалық тапсырмаларды орындау жылдамдығы, сапасы, белсенділігі, т.б.)	төмен	7	41.2 %	3	15.8 %
	орташа	7	41.2 %	7	36.8 %
	жоғары	3	17.6 %	9	47.4 %
	жалпы	17	100 %	19	100 %

Критерийлер	Деңгей	Бақылау тобы (17)		Тәжірибелік топ (19)	
		Студент саны	%	Студент саны	%
Эмоционалды (сабақ барысындағы ынтасы, қатынасы, қанағаттануы, қызығушылық танытуы)	төмен	5	29.4 %	2	10.5 %
	орташа	8	47.1 %	7	36.8 %
	жоғары	4	23.5 %	10	52.7 %
	жалпы	17	100 %	19	100 %
Цифрлық және ЖИ платформала- рын қолдана білу	төмен	8	47.1 %	3	15.8 %
	орташа	6	35.3 %	6	31.6 %
	жоғары	3	17.6 %	10	52.6 %
	жалпы	17	100 %	19	100 %

Экспериментке қатысқан топтардың білім деңгейі мен экспериментке қатысқан топтардың бекітілген критерийлер бойынша статистикалық көрсеткіштерінің салыстырмалы нәтижелеріне сәйкес білім беру үрдісінде инновациялық әдістерді (ЖИ элементтері мен ЦТ) қолдану пәнге қызығушылықты арттырып, мәліметтерді талдау дағдыларын дамытып, теориялық білім деңгейінің жоғарылауына әсер етті. 4-суретке сәйкес білім алушылар білім деңгейі мен үлгерімінің артуы (дәстүрлі әдіспен салыстырғанда 15–25 %-ға артты. Танымдық критерий бойынша бақылау тобында жоғары деңгейдегі студенттер үлесі 17,6 % ғана болса, тәжірибелік топта бұл көрсеткіш 57,9 %-ға дейін өсті. Әрекеттік критерий жоғары деңгейдегі студенттер саны бақылау тобында 17,6 % болса, тәжірибелік топта 47,4 %-ға жетті, салыстырмалы түрде практикалық тапсырмаларды орындау сапасы мен жылдамдығын жақсарды, білім алушылардың өз бетінше іздену дағдылары дамыды. Эмоционалды критерий бойынша алынған нәтижелер жоғары эмоционалды қатысу деңгейіндегі білім алушылар саны бақылау тобында 23,5 % болса, тәжірибелік топта 52,7 %-ға жетті, тәжірибелік топта бақылау тобына қарағанда оқу үрдісіне деген ынтаның артып, мотивациясының көтерілгенін атауға болады. Цифрлық және ЖИ платформаларын меңгеру деңгейі 25–50 %-ға дейін жоғарылады.

Қорытынды

Зерттеу нәтижелері көрсеткендей, ЖИ мен цифрлық технологиялар Шығыс Қазақстанның табиғи және экономикалық ерекшеліктерін оңай және тиімді түрде үйренуге мүмкіндік береді. Әсіресе, ГАЗ жүйесі мен деректерді визуализациялау құралдары білім алушылардың түсінігін кеңейтуде маңызды рөл атқарады. Болашақ мұғалімдер бұл құралдар арқылы өлкетану материалдарын заманауи талаптарға сай жеткізе алатындығын байқады.

Жасанды интеллект және цифрлық технологияларды енгізу Шығыс Қазақстан географиясын оқытудағы инновациялық әдіс ретінде болашақ мұғалімдердің кәсіби даярлығын арттыруға ықпал етеді. Бұл тәсілдер оқушылардың аймақтық білімін тереңдетіп қана қоймай, сонымен қатар өздігінен білім алу және зерттеу дағдыларын дамытады. Бұл зерттеу нәтижелері С. Аманжолов атындағы Шығыс Қазақстан университетінде болашақ мұғалімдерге ЖИ негіздерін үйретудің өзектілігін көрсетеді. Сондықтан, ЖОО-да жасанды интеллект және цифрлық технологияларды енгізу бағдарламаларын дайындау, ЖИ элементтерін қолданыстағы пәндердің мазмұнына енгізу, оқытушыларға жаңа технологияларды қолдануға арналған курстар ұйымдастыруды ұсынамыз.

Әдебиеттер тізімі

- 1 Li J. The Role of Artificial Intelligence in Education: A Review / J. Li, Y. Wang, L. Zhang // International Journal of Educational Technology in Higher Education. — 2020. — Vol. 17. — No (1). — P. 1–18. DOI: 10.1186/s41239-020-00220-3.
- 2 Zhang, Y. Enhancing Geography Learning through Digital Technology / Y. Zhang, W. Chen, T. Zhang // Geography Compass. — 2021. — Vol. 15. — No (6). — P. 125–140. DOI: 10.1111/gec3.12520.

- 3 Miller C. Integrating Digital Tools into Geography Education / C. Miller, E. Sweeney // Journal of Geography in Higher Education. — 2019. — Vol. 43. — No (2). — P. 162–176. DOI: 10.1080/03098265.2018.1529728.
- 4 Luckin R. Artificial Intelligence in Education / R. Luckin, W. Holmes, M. Griffiths // International Journal of Educational Technology. — 2019. — Vol. 3. — P. 66–69.
- 5 Zhensikbayeva N.Z. Assessment of forest fires factors in Eastern Kazakhstan over the last 20 years (2003–2023) using GIS technologies / N.Z. Zhensikbayeva, N.K. Kabdrakhmanova, A.Y. Yeginbayeva, R.S. Beisembayeva, N. Amangeldy // GeoJournal of Tourism and Geosites. — 2023. — Vol. 51. — No (4). — P. 1803–1811. DOI: 10.30892/gtg.514spl21-1176.
- 6 Holmes W. Artificial intelligence in education: Promises and implications for teaching and learning / W. Holmes, M. Bialik, C. Fadel // Journal of Learning Analytics. — 2019. — Vol. 6. — No (1). — P. 48–65.
- 7 Chen Z. AI-based learning support in teacher training: A case study in China / Z. Chen, D. Xu, H. Gong // Journal of Educational Technology Development and Exchange. — 2020. — Vol. 13. — No (4). — P. 23–35.
- 8 Jordan M.I. Machine learning: Trends, perspectives, and prospects / M.I. Jordan, T.M. Mitchell // Science. — 2015. — Vol. 349. — No (6245). — P. 255–260.
- 9 «Цифрлық Қазақстан» мемлекеттік бағдарламасы. Қазақстан Республикасы Үкіметінің қаулысы. — [Электрондық ресурс]. — Қол жеткізу режимі: <https://adilet.zan.kz/kaz/docs/P1700000827>
- 10 Қазақстан Республикасында білім беруді және ғылымды дамытудың 2020–2025 жылдарға арналған мемлекеттік бағдарламасы. Қазақстан Республикасы Үкіметінің қаулысы. — [Электрондық ресурс]. — Қол жеткізу режимі: <https://adilet.zan.kz/kaz/docs/P1900000988>
- 11 Қазақстан Республикасының білім беру саласындағы цифрландырудың 2020–2025 жылдарға арналған тұжырымдамасы. Қазақстан Республикасы Үкіметінің қаулысы. — [Электрондық ресурс]. — Қол жеткізу режимі: <https://www.gov.kz/memleket/entities/edu/documents/details/31815?lang=kk>
- 12 Қазақстан Республикасының жасанды интеллектті дамытудың 2024–2029 жылдарға арналған тұжырымдамасы. Қазақстан Республикасы Үкіметінің қаулысы. — [Электрондық ресурс]. — Қол жеткізу режимі: <https://adilet.zan.kz/kaz/docs/P2400000592>
- 13 Сәрсенова Ж.Б. Цифрлық білім беру технологиялары және олардың қолдану әдістемесі: әдістемелік құрал / Ж.Б. Сәрсенова. — Астана: Білім, 2019. — 160 б.
- 14 Сағындықова М.Ж. Жасанды интеллект және білім беру: әдістемелік негіздер мен перспективалар: оқу құралы / М.Ж. Сағындықова. — Алматы: Дәуір, 2022. — 200 б.

С.К. Айткожина, Н.Ж. Женсикбаева

Искусственный интеллект и цифровые технологии: инновационные подходы в обучении географии Восточного Казахстана

В статье рассматривается эффективность использования искусственного интеллекта (ИИ) и цифровых технологий в процессе преподавания курса «География Восточного Казахстана» и их роль в профессиональной подготовке будущих учителей географии. В ходе исследования был проведён обзор зарубежной и отечественной научной литературы, основных государственных программ по применению ИИ и инновационных технологий в казахстанской системе образования. Также проанализирована роль технологий ИИ в повышении качества образования, расширении возможностей самостоятельного обучения и усилении мотивации студентов к получению знаний. Программа элективного курса, представленная в статье, направлена на углубление предметных знаний обучающихся посредством внедрения платформ ИИ, применяемых для обработки и визуализации географической информации. В исследовании описаны основные этапы педагогического эксперимента — определяющий, формирующий и контрольный, — в котором приняли участие обучающиеся образовательных программ «География» и «География-История» Восточно-Казахстанского университета имени С. Аманжолова. Результаты эксперимента показали, что использование искусственного интеллекта и цифровых технологий повысило интерес студентов к изучению региональной географии и положительно повлияло на их учебные достижения. Полученные данные подтвердили важность внедрения ИИ в образовательный процесс для повышения уровня профессиональной подготовки будущих учителей. Авторами статьи также даны практические рекомендации, способствующие дальнейшему развитию данного направления исследований.

Ключевые слова: искусственный интеллект, цифровые технологии, краеведение, география, география Восточного Казахстана, педагогический эксперимент, учебный процесс, инновационный подход.

Artificial intelligence and digital technologies: innovative approaches to teaching the geography of East Kazakhstan

This article examines the effectiveness of the use of artificial intelligence (AI) and digital technologies in the process of teaching the course "Geography of East Kazakhstan" and its role in the professional training of future geography teachers. The study reviewed foreign and domestic scientific literature, the main state programs on the use of AI and innovative technologies in the Kazakh education system, analyzed the role of AI technologies in improving the quality of education, the possibility of independent learning and the impact on increasing motivation to receive education. The elective course program presented in the article is aimed at deepening the subject knowledge of students by introducing AI platforms used for processing and visualizing geographical data. The study presents the main stages (defining, forming and control) and the results of a pedagogical experiment in which students of the educational programs "Geography", "Geography-History" of the S.Amanzholov East Kazakhstan University took part. The study showed that the use of artificial intelligence and digital technologies increased the interest of students in teaching the course of regional geography and had a positive impact on their academic achievements. The results of the pedagogical experiment proved the importance of introducing artificial intelligence into the learning process to improve the level of professional training of future teachers, the authors gave practical recommendations that contribute to further research in the development of this area.

Keywords: Artificial intelligence, digital technologies, local history, geography, geography of East Kazakhstan, pedagogical experiment, educational process, innovative approach.

References

- 1 Li, J., Wang, Y., & Zhang, L. (2020). The Role of artificial intelligence in education: A review. *International Journal of Educational Technology in Higher Education*, 17(1), 1–18. <https://doi.org/10.1186/s41239-020-00220-3>
- 2 Zhang, Y., Chen, W., & Zhang, T. (2021). Enhancing geography learning through digital technology. *Geography Compass*, 15(6), 125–140. <https://doi.org/10.1111/gec3.12520>
- 3 Miller, C., & Sweeney, E. (2019). Integrating digital tools into geography education. *Journal of Geography in Higher Education*, 43(2), 162–176. <https://doi.org/10.1080/03098265.2018.1529728>
- 4 Luckin, R., Holmes, W., & Griffiths, M. (2019). Artificial intelligence in education. *International Journal of Educational Technology*, 3, 66–69.
- 5 Zhensikbayeva, N. Z., Kabdrakhmanova, N. K., Yeginbayeva, A. Y., Beisembayeva, R. S., & Amangeldy, N. (2023). Assessment of forest fires factors in Eastern Kazakhstan over the last 20 years (2003–2023) using GIS technologies. *GeoJournal of Tourism and Geosites*, 51(4), 1803–1811. <https://doi.org/10.30892/gtg.514spl21-1176>
- 6 Holmes, W., Bialik, M., & Fadel, C. (2019). Artificial intelligence in education: Promises and implications for teaching and learning. *Journal of Learning Analytics*, 6(1), 48–65.
- 7 Chen, Z., Xu, D., & Gong, H. (2020). AI-based learning support in teacher training: A case study in China. *Journal of Educational Technology Development and Exchange*, 13(4), 23–35.
- 8 Jordan, M.I., & Mitchell, T.M. (2015). Machine learning: Trends, perspectives, and prospects. *Science*, 349(6245), 255–260. <https://doi.org/10.1126/science.aaa8415>
- 9 Tsifrlyq Qazaqstan memlekettik bagdarlamasy. Qazaqstan Respublikasy Ukimetinin qaulysy [Digital Kazakhstan State Program. Decree of the Government of the Republic of Kazakhstan]. *adilet.zan.kz*. Retrieved from <https://adilet.zan.kz/kaz/docs/P1700000827> [in Kazakh].
- 10 Qazaqstan Respublikasynyn bilim berudi zhane gylymdy damytudyn 2020–2025 zhyldarga arnalgan memlekettik bagdarlamasy. Qazaqstan Respublikasy Ukimetinin qaulysy [State Program for the Development of Education and Science of the Republic of Kazakhstan for 2020–2025. Decree of the Government of the Republic of Kazakhstan]. *adilet.zan.kz*. Retrieved from <https://adilet.zan.kz/kaz/docs/P1900000988> [in Kazakh].
- 11 Qazaqstan Respublikasynyn bilim beru salasynadaghy tsifrandyruudyn 2020–2025 zhyldarga arnalgan tuzhyrymdamasy [The Concept of Digitalization in Education of the Republic of Kazakhstan for 2020–2025. Decree of the Government of the Republic of Kazakhstan]. *gov.kz*. Retrieved from <https://www.gov.kz/memleket/entities/edu/documents/details/31815?lang=kk> [in Kazakh].
- 12 Qazaqstan Respublikasynyn zhasandy intellekti damytudyn 2024–2029 zhyldarga arnalgan tuzhyrymdamasy [Concept for the development of artificial intelligence of the Republic of Kazakhstan for 2024–2029]. *adilet.zan.kz*. Retrieved from <https://adilet.zan.kz/kaz/docs/P2400000592> [in Kazakh].
- 13 Sarsenova, Zh.B. (2019). *Tsifrlyq bilim beru tekhnologiialary zhane olardyn qoldanu adistemesi* [Digital education technologies and their methodology]. Astana: Bilim [in Kazakh].
- 14 Sagyndykova, M.Zh. (2022). *Zhasandy intellekt zhane bilim beru: adistemelik negizder men perspektivalar* [Artificial intelligence and education: Methodological basics and perspectives]. Almaty: Daur [in Kazakh].

Information about the authors

Aitkozhina S.K. (contact person) — Doctoral Student, Sarsen Amanzholov East Kazakhstan University, Ust-Kamenogorsk, Kazakhstan; e-mail: saltanat.aytkozhina.8812@mail.ru, ORCID: <https://orcid.org/0009-0007-7696-3478>

Zhensikbayeva N.Zh. — PhD in Geography, Professor, Sarsen Amanzholov East Kazakhstan University, Ust-Kamenogorsk, Kazakhstan; e-mail: naz_zanibek@mail.ru, ORCID: <https://orcid.org/0000-0002-6452-4685>

A.I. Kudaibergen^{1*}, Sh.M. Turebayeva²

^{1,2}L.N. Gumilyov Eurasian National University, Astana, Kazakhstan
(*Corresponding author's e-mail: 26429a@gmail.com)

¹ORCID 0009-0003-3734-988X

²ORCID 0000-0001-6413-521X

Digital Storytelling as an innovation to enhance college students' speaking skills in English language

Mastering the English language is vital in today's globalized digital world, especially speaking skills for effective social interaction. While many feel they need more confidence in acquiring speaking skills, particularly in the speaking class, the results of this study highlight the unique benefits of integrating digital storytelling, which can serve as an effective approach to overcoming this difficulty. Consequently, learners are encouraged to present the stories in an engaging and entertaining way through the use of multimedia components such as images, music, and videos in new method of teaching. A quasi-experimental design was implemented, which included 62 students from the pedagogical college of Astana International University, comprising an experimental group and a control group. The experimental group employed digital storytelling tools, while the control group participated in conventional speaking practice. Pre-tests, post-tests, and questionnaires were administered before and after the teaching practice to examine whether any improvements were achieved in the speaking practice and the students' views. Findings indicate the considerable progress made by the experimental group in the students' speaking ability, which includes appropriate volume, logical progression of ideas, and the use of appropriate media elements. Qualitative feedback highlighted increased confidence, enhanced creativity, and improved pronunciation and fluency among students using digital storytelling. The results indicate that digital storytelling is a unique and effective method for enhancing speaking skills in the English language, offering valuable substance for teachers. Teachers can design more dynamic, engaging, and effective learning backgrounds by blending digital storytelling into language teaching.

Keywords: digital storytelling, innovation in education, technology in education, English language proficiency, speaking skills enhancement, student engagement, creative learning methods.

Introduction

In today's globalized world, proficiency in the English language has evolved increasingly significantly. It simplifies communication across cultures and opens up opportunities for education, employment, and personal growth. Nevertheless, many English language learners struggle with speaking skills, particularly in public settings or when making presentations. This challenge highlights the demand for innovative teaching techniques to enhance speaking proficiency.

Digital storytelling emerges as a profitable solution. By using digital media and technology, students can create and share their own stories in a visually engaging way, which can encourage learners and enhance collaboration. Midge Frazel clarifies that "digital storytelling is a process that blends media to enrich and enhance the written or spoken word. Leaders in the field have called digital storytelling a new twist to storytelling—multimedia tales are the modern expression of ancient art" [1]. As a teaching method, storytelling helps learners solve problems and tasks creatively, fostering constructive comprehension of the subject matter. Joe Lambert explains digital storytelling: "We find it useful to define practices by creating a taxonomy based on three separate spectrums. The first is based on an approach to collaboration between facilitator and storyteller. The second explores the role of the literary voice and the style that grows out of it. And the third spectrum is based on the form the stories take" [2]. This emphasis on collaboration in digital storytelling underscores its potential to enhance student engagement and learning outcomes, a prospect that should excite educators and researchers.

Based on initial observations at a pedagogical college where students study for various educational professions — such as preschool education, primary school teaching, physical education, Kazakh language and literature, English language, and music — it was noted that English proficiency levels varied among students who entered after the 9th grade from different schools. Due to the inadequacy of conventional exercises in promoting the development of listening, speaking, reading, and writing abilities, many students encounter challenges with their English fluency. Employing digital storytelling as an instructional approach can close

this gap, enhancing students' interest and effectiveness in learning English. Digital storytelling is an inclusive and adaptable approach that can cater to the diverse needs of students, regardless of their initial proficiency levels.

Storytelling is a teaching method that enables students to expand their vocabulary and acquire new language structures, thereby facilitating innovative communication in English. When integrated with digital technology, storytelling becomes an innovative approach. Digital storytelling can significantly enhance speaking skills in the English language. Learning opportunities blossom as the ancient tradition of storytelling meets the digital age. Digital storytelling, with its student-centered approach, has the potential to significantly improve student motivation and learning outcomes, a prospect that should excite educators.

A number of important educational theories are the foundation upon which the development of digital storytelling in education is built. Based on the sociocultural theory by Lev Vygotsky, social interaction and speech are important to cognitive development, providing evidence for storytelling as a mechanism that can help achieve meaningful learning in an engaging and cumulative digital environment [3]. Vygotsky argues that "the most significant moment in the course of intellectual development, which gives birth to the purely human forms of practical and abstract intelligence, occurs when speech and practical activity, two previously completely independent lines of development, converge." [3] Here, he by "practical activity" meant the use of tools. Nowadays, tools have evolved into different kinds of technologies, including digital forms. Vygotsky also talked about the significance of speech in cognitive development. As he states, "Sometimes speech becomes of such vital importance that, if not permitted to use it, young children cannot accomplish the given task." [3] This demonstrates the essence of action, perception, and conversation for learning. As a result of his experience with his collaborator R.E. Levina, they demonstrated an important fact about speech: "A child's speech is as important as the role of action in attaining the goal. Children not only speak about what they are doing; their speech and action are part of one and the same complex psychological function, directed toward the solution of the problem at hand" [3]. Jean Piaget's constructivism emphasizes that learners construct knowledge through experiences, a principle that digital storytelling builds upon by enabling students to create and reflect on multimedia narratives [4]. Where learners create digital stories, they must craft plots and choose images and sound — all of which require them to interact with content in a substantive way, contrary to what Piaget claims (1997). Digital storytelling does not serve as a source of knowledge but rather allows students to create their own using Piaget's philosophy on learner-centered education [4]. Seymour Papert's constructionism advocates for technology as a medium for students to engage actively and creatively, laying the foundation or using digital platforms in storytelling [5]. Collectively, these educational theories emphasize narrative, creativity, and experiential learning—core elements of digital storytelling in education.

Digital storytelling merges traditional storytelling with modern digital tools to produce interactive and immersive experiences accessible to broad audiences [6]. Unlike conventional narratives, which set the audience as passive recipients, digital storytelling actively involves users through interactive pathways, multimedia components, and customizable scope, encouraging more noteworthy emotional connections and supporting engagement [6], [7]. This multimodal format interprets the same storyline with visual, auditory, and textual components thereby providing a conventional narrative but also adding value by multisensory experience as well as accessibility of augmentative and alternative communication through digital platforms and embedded features for different disabilities [7]. Digital storytelling plays a significant role in the wider development of digital literacy, communication, and creativity skills that are fostering through the use of this pedagogy into schools within the context of pervasive digital media society [8].

Digital storytelling has been shown to effectively enhance a range of speaking skills, including fluency, articulation, expressive delivery, and audience awareness, by providing learners with structured opportunities to practice verbal communication in engaging, low-stakes environments [9]. Studies have demonstrated that digital storytelling supports the development of oral fluency as students work to maintain a steady pace and smooth flow in their speech during narration. It encourages attention to pronunciation and articulation; as students rehearse and record their narratives, they focus on achieving clarity and precision, often playing their recordings to refine diction [8], [10]. In addition, digital storytelling helps people become better communicators by teaching them how to use dynamic verbal expression — tone, pitch, and tempo — to communicate emotions and engage an audience [11]. Digital storytelling also increases audience awareness, which means that students must consider the perspectives of their audience and adjust language, tone, and subject matter to communicate effectively, which is an essential part of speaking skill [9].

The digital format also provides a supportive environment for confidence-building; presenting a narrative digitally allows students to develop self-assurance and poise in their speaking abilities as they practice [12]. The requirement that students arrange their tales logically and persuasively improves their capacity to communicate effectively and convincingly [13]. All of these features come together to show how digital storytelling is a versatile tool for teaching students to speak clearly and confidently in a variety of contexts, both in the classroom as well as beyond.

Beyond speaking, digital storytelling develops cognitive, social, and technological capabilities. It greatly improves writing and reading skills because students must organize ideas coherently, acquire vocabulary, and structure narratives creatively [8], [11]. The process of scripting and editing stories improves writing fluency and literacy by engaging students in summarizing, sequencing, and synthesizing information—crucial components of literacy development [6].

Digital storytelling enhances critical thinking and problem-solving abilities. Students cultivate critical faculties, such as media literacy and evaluative abilities, required for efficiently navigating digital information sources through assignments that necessitate content evaluation, narrative construction, and proper media selection [14], [12]. As students use software for editing, audio recording, and multimedia integration, they gain digital skills needed in a tech-driven economy [13], [6].

Digital storytelling initiatives also frequently necessitate teamwork and the development of interpersonal communication abilities. Working in groups to create stories encourages students to negotiate roles, share responsibilities, and communicate effectively — skills integral to both academic and professional teamwork [10]. It also serves as a medium for self-expression and the development of emotional intelligence. Giving students a platform to express their own feelings, ideas, and experiences helps them become more self-aware and empathetic by encouraging a greater comprehension of perspectives from other people [12]. The multi-step nature of digital storytelling promotes project management and organizational skills, as students learn to set goals, prioritize tasks, and manage time efficiently — skills necessary for completing complex projects successfully and transferable to broader academic and real-world contexts [8].

Digital storytelling, with its various applications, functions as a comprehensive educational instrument that equips students for both academic success and the digital, communicative, and collaborative requirements of the modern age.

Digital storytelling includes diverse styles such as personal narratives, historical documentaries, and educational or persuasive efforts. These formats employ multimedia components —such as video, music, graphics, and text —to create appealing, visually enriched narratives that function as effective instruments in educational contexts. Research highlights that digital storytelling enhances student engagement and understanding by encouraging creativity, critical thinking, and collaboration [6], [8], [11]. In academia, it is used to promote reflective learning, build media literacy, and support project-based learning, aligning well with constructivist approaches where students actively participate in knowledge creation. Digital storytelling is utilized in language education to enhance narrative abilities, in history to represent cultural legacy, and in the sciences to communicate intricate topics in an accessible manner. Digital storytelling enhances students' digital skills and fosters comprehensive cognitive and emotional learning outcomes through various applications [12].

Digital storytelling integrates effectively with the Technological Pedagogical Content Knowledge (TPACK) paradigm, enhancing pedagogy through a dynamic interaction of content, pedagogy, and technology [15], [16], [17]. Educators utilize multimedia resources such as video, audio, and interactive digital platforms to provide content in narrative formats that engage students and foster critical thinking. For instance, introducing digital storytelling into history classes gives students the opportunity to narrate historical events, which in turn helps them get a more thorough understanding of the material through active engagement. This method can be utilized by educators to scaffold classes of varied degrees of difficulty, providing students with the opportunity to acquire digital literacy skill while also exploring narrative approaches [6]. By successfully integrating all TPACK domains, this synergy creates a learner-centered environment where students co-construct knowledge and improve 21st-century skills [18].

Digital storytelling also effectively bridges Bloom's Taxonomy by engaging students across multiple cognitive domains, fostering both lower and higher-order thinking skills. At foundational levels, students enhance remembering and understanding by recalling narrative elements and comprehending story structures within digital media [19]. As learners move on to produce their own digital stories, they use knowledge and analyze information by organizing content and including multimedia aspects. Students evaluate the efficacy of their narratives and implement modifications during the evaluation procedure. The most advanced level of

Bloom's Taxonomy — creating — is ultimately reached while creating a digital story. In addition to enhancing the level of content comprehension, this multimodal interaction additionally encourages critical thinking and creative thinking [6].

Furthermore, digital storytelling aligns with Vygotsky's Zone of Proximal Development (ZPD) by serving as a scaffolded learning experience that enhances both cognitive and social skills [3]. In the ZPD framework, learners achieve higher levels of understanding with support from more knowledgeable others. Through digital storytelling, educators provide guidance and collaborative opportunities that help students construct narratives using multimedia tools, thus operating within their ZPD. This process fosters creativity and technical proficiency and encourages critical thinking and problem-solving as students navigate complex tasks they might not manage independently [8]. By integrating digital storytelling into the curriculum, teachers facilitate meaningful interactions that promote deeper learning and support the development of higher-order cognitive skills.

Digital storytelling and artificial intelligence (AI) intersect in education by enhancing narrative learning through personalized and adaptive technologies. AI-powered technologies assist learners in creating digital stories by providing real-time feedback on narrative structure, language use, and multimedia integration, which promotes creativity and improves storytelling skills [20]. In addition, AI algorithms enhance the efficacy and engagement of learning experiences by customizing the content of stories to the learning profiles, interests, and comprehension levels of individual learners [21]. AI augments evaluation by assessing student-generated narratives for coherence, creativity, and alignment with educational objectives, providing educators with valuable insights into student development [22]. This integration improves the digital storytelling process and encourages the development of valuable skills, such as digital literacy, creative thinking, and problem-solving.

Digital storytelling can be effectively combined with English language teaching methods, including debate, project-based learning, TED Talks, comics, and other types of public speaking, to improve linguistic competency and communication skills. Engaging students in creating digital narratives that incorporate argumentative elements can bolster critical thinking and debate skills within a language context [9]. Project-based digital storytelling allows learners to collaboratively develop stories, fostering language acquisition through authentic tasks and peer interaction [6]. Yang (2011) emphasizes that engaging students in an online situated language learning environment can significantly enhance students' language skills and motivation [23]. Incorporating TED Talk formats into digital storytelling activities encourages students to practice public speaking and persuasive communication in English, enhancing fluency and confidence [24]. Utilizing comics as a medium for digital stories engages visual literacy and creative writing, promoting comprehension and expression in a multimodal format [25]. Combining digital storytelling with these methods cultivates an engaging learning environment that supports language development and 21st-century skills.

Storytelling is an ancient art form that has been practiced since the earliest human civilizations. With the advent of technology, storytelling has evolved into digital storytelling, which revitalizes the ancient craft through computer-generated text and multimedia content [6]. The key difference between traditional narratives and digital storytelling is that traditional narratives are in analog form, whereas digital storytelling is digitalized, incorporating computer-based multimedia elements and using technology to show and tell the story. Digital stories are both visual, using images and scanned artwork, and auditory, with voice narration, giving students vital experience using their own speaking voice. Music and sound effects can be included in a story to provide emotional depth to it. There are many opportunities to create digital stories, and the proliferation of digital technology has made digital storytelling increasingly accessible [7].

Joe Lambert and the late Dana Atchley were pioneers of the digital storytelling movement in the late 1980s as co-founders of the Center for Digital Storytelling (CDS), a nonprofit community arts organization in Berkeley, California [26]. The CDS is known for developing and disseminating the Seven Elements of Digital Storytelling, which provide a framework for creating compelling digital narratives.

1. The Seven Elements of Digital Storytelling: working with the Seven Elements that the CDS developed, some modifications have been made to make them more applicable to educational digital stories created by students [6]:

2. The Overall Purpose of the Story
3. The Narrator's Point of View
4. A Dramatic Question or Questions
5. The Choice of Content
6. Clarity of Voice

7. Pacing of the Narrative
8. Use of a Meaningful Audio Soundtrack
9. Quality of the Images, Video, and Other Multimedia Elements
10. Economy of the Story Detail
11. Good Grammar and Language Usage

Students can improve their narrative and technological abilities by following these steps to make digital stories that are interesting, well-structured, and have substance.

While the essential technology is currently accessible in the classroom, storytelling has not been fully recognized as a valuable tool for developing students' learning skills and achieving 21st-century learning outcomes [6]. With the aid of the latest developments in technology, classrooms welcome digital storytelling as a means of teaching, and students are motivated to conceive academic concepts and transmit their understanding [7]. Digital storytelling can accomplish the following in the classroom:

- Engage students and motivate them to learn core curriculum content.
- Address the need for relevancy in learning for today's students.
- Provide a hands-on, active instructional format, helping educators meet the needs of diverse student groups.
- Promote group activities in the classroom.
- Be individualized within the context of a class assignment.
- Provide students with opportunities to apply emerging technologies as part of their learning.
- Support team teaching and learning across the curriculum.

This study utilizes the digital storytelling method as an innovative pedagogical approach that attracts the attention of today's youth who tend to use technology [8]. It investigates the use of digital storytelling as an innovative tool for advancing speaking competencies in the English language, focusing on how it can be utilized within an educational context to improve learners' speaking abilities an essential component of language proficiency. The aim of the study is to investigate the potential educational benefits, methods, and advantages of integrating digital storytelling into language education. This will involve the use of digital tools and media to facilitate the creation, expression, and exchange of narratives in a manner that is visually appealing, interactive, and captivating. The goal is to enhance comprehension of the ways in which digital storytelling functions as a powerful tool for enhancing communicative abilities, narrating personal or academic content, and facilitating immersive and engaging learning interactions.

Methods and materials

The study employed a quasi-experimental design with a pre-test and post-test equivalent control group complemented by surveys to gather qualitative data. Sixty-two students from the Pedagogical College of Astana International University participated in the study. These students were enrolled in the future English teacher training program. The participants were divided into two groups:

- I. Experimental Group: Consisted of 31 Kazakh language speaking students.
- II. Control Group: Consisted of 31 Russian language speaking students.

Both groups were comparable in terms of demographic characteristics, including age and gender, as well as baseline English proficiency. Initial proficiency levels were assessed using a standardized English proficiency test administered at the beginning of the study to ensure that both groups started from a similar level of language ability.

Materials and Tools

Digital Storytelling Tools: The experimental group utilized Adobe Spark and WeVideo to create their digital stories. These tools were chosen for their user-friendly interfaces and the ability to incorporate multimedia elements such as images, audio, and video.

Speaking Skills Evaluation: Each group's speaking proficiency was assessed using pre-tests and post-tests. **Assessing speaking skills is challenging** due to the numerous factors that influence a person's ability to speak a language, as well as the requirement for test scores to be accurate, fair, and appropriate for their intended purpose. [19]. The assessments included structured speaking tasks rated on specific criteria related to digital storytelling: the overall purpose of the story, the narrator's point of view, dramatic question(s), choice of content, clarity of voice, pacing of the narrative, use of a meaningful audio soundtrack, quality of images and other multimedia elements, economy of story detail, and good grammar and language usage. The rubric elements were adapted from the "Educational Uses of Digital Storytelling" website [6].

Surveys: In order to collect qualitative data, the experimental group conducted surveys that were intended to investigate the experiences, perceptions, and attitudes of students regarding the integration of digital storytelling into their language learning process.

Procedure: Both the experimental and control groups completed a pre-test at the start of the study to assess their initial speaking abilities. The experimental group received comprehensive instruction on how to use Adobe Spark and WeVideo. The program featured tutorials on how to create digital stories, use multimedia elements, and effectively narrate them. The experimental group conducted a variety of digital storytelling initiatives over eight weeks. Their responsibilities included creating three digital stories relevant to their curriculum. The procedure involved writing the stories, peer review, revising, and concluding them. To make their stories more successful, students recorded them and added multimedia. The control group participated in traditional speaking activities such as dialogues, role-plays, and presentations without the aid of digital tools. At the end of the study, both groups took a post-test identical in structure to the pre-test to measure any improvements in their speaking skills. Participants in the experimental group completed surveys to provide details about the experiences with digital storytelling.

Data Analysis

Statistical methods were employed to evaluate the pre-test and post-test scores on a quantitative basis. Paired t-tests were carried out to evaluate the presence of substantial improvements within each group. Independent t-tests were utilized to assess the improvements between the experimental and control groups in the between-group analysis. Thematic analysis was employed to identify common themes and trends in the survey results that pertain to students' experiences with digital narrative within the context of qualitative analysis.

Validity and Reliability

Validity: Content Validity was ensured by designing the speaking tests to cover various aspects of speaking skills based on established frameworks and having them reviewed by experts in English language teaching.

The digital storytelling tools and assessment instruments were piloted with a small group of students to ensure their appropriateness and effectiveness.

Reliability: Inter-rater reliability was established for the speaking tests by having two independent **evaluators** assess the speaking tasks using the same rubric. Discrepancies in scoring were discussed and resolved to ensure consistency.

Ethical Considerations

The study adhered to ethical guidelines for research involving human participants. Informed consent was obtained from all participants after the purpose of the study was explained and it was confirmed that participation was voluntary. Participants were guaranteed that their responses would be regarded as confidential and utilized exclusively for research purposes. Participants were informed of their right to withdraw from the study at any time without incurring any penalties. Institutional approval was granted to the investigation by the Vice-Principals of the Pedagogical College at Astana International University.

Results and Discussion

Quantitative Results

1. Pre-Test and Post-Test Scores

The pre-test and post-test scores of both the experimental (Kazakh-speaking) and control (Russian-speaking) groups were analyzed to evaluate the improvement in speaking skills. Table 1 presents the mean scores and standard deviations for both groups.

Table 1

Pre-Test and Post-Test Mean Scores for Experimental and Control Groups

Group	Pre-Test Mean (SD)	Post-Test Mean (SD)	Mean Improvement
Experimental	65.4 (8.2)	78.6 (7.1)	13.2
Control	64.8 (7.9)	69.2 (8.0)	4.4

A paired t-test was conducted to compare the pre-test and post-test scores within each group. The experimental group showed a significant improvement ($t(30) = 9.47$, $p < 0.01$), while the control group also

showed improvement, though less pronounced ($t(30) = 3.21$, $p < 0.01$). An independent samples t-test comparing the mean improvement between the two groups revealed a significant difference in favor of the experimental group ($t(60) = 6.78$, $p < 0.01$).

2. Breakdown by Speaking Skills Components

Table 2 presents a comprehensive analysis of the enhancement in several aspects of speaking skills, including features related to digital storytelling. The evaluation was conducted using a rubric adapted from the “Education Uses of Digital Storytelling” website [6]. Every component was evaluated on a scale ranging from 0 to 20.

Table 2

Breakdown of Speaking Skills Improvement

Component	Experimental Pre-Test	Experimental Post-Test	Control Pre-Test	Control Post-Test
Overall Purpose of the Story	12.5	16.0	12.3	13.0
Narrator’s Point of View	12.7	16.2	12.5	13.3
Dramatic Question or Questions	12.4	15.8	12.2	13.1
Choice of Content	13.0	16.3	12.8	13.5
Clarity of Voice	13.3	16.5	13.1	14.0
Pacing of the Narrative	12.8	16.1	12.6	13.2
Use of a Meaningful Audio Soundtrack	12.6	16.0	12.4	13.1
Quality of Multimedia Elements	12.7	16.3	12.5	13.3
Economy of Story Detail	12.5	16.1	12.3	13.0
Good Grammar and Language Usage	13.0	16.4	12.9	13.5

There was a substantial improvement in the quality of multimedia elements, clarity of voice, and overall purpose of the story in the experimental group. The control group also demonstrated improvements, albeit to a lesser extent. The most significant improvements were observed in traditional storytelling components, such as the narrator’s point of view and dramatic questions.

The study highlights the advantages of using digital narrative in order to develop creative and technical skills that are relevant in the communication of today, in addition to the enhancement of speaking skills.

Qualitative Results

Surveys offered qualitative insights into the students’ experiences with digital storytelling in student feedback. The feedback revealed several themes. Many students who participated in digital storytelling reported an increase in confidence after reviewing and editing their recordings, which they attributed to the positive effects on their self-esteem in their speaking abilities. Students appreciated the creative aspect of digital storytelling, allowing them to express themselves uniquely and explore their imagination. The process of recording and re-recording learners’ stories significantly improved their pronunciation and fluency.

The students found it beneficial to share and receive feedback and ideas, as well as to learn from each other, because such collaborative efforts involved students working creatively with other students.

These qualitative findings show that digital storytelling improves language learners’ speaking skills and learning experience.

Discussion

The effectiveness of Digital Storytelling: The experimental group’s speaking skills, especially fluency and coherence have improved substantially, which endorses the use of digital storytelling as an effective pedagogical tool. The fact that digital storytelling has a combination of visual, auditory, and textual attributes seems to create an appetite for the language and enhance the chances of speaking English with higher efficiency.

Comparison with Other Techniques: The control participants who engaged in normal speaking practices showed some improvement, but it was not comparable to that of the experimental group. The difference brings into focus the possible limitations inherent in traditional methods of teaching concerning student participation, practice, and feedback opportunities. [2]

Participation and Motivation Product: Students' participation and motivation are greatly enhanced by negative feedback or processes of peer reviews of videos created by students with the help of digital storytelling techniques. The creation process of the video coupled with our multimedia input makes the learning process enjoyable and more interactive thus leading to a better performance.

Practical Implications: It is possible that the speaking skills of the students can be enhanced through the use of digital storytelling, which can aid teachers in the achievement of their instructional objectives. The use of digital tools along with such initiatives, and training teachers on them become an inherent aspect of a classroom and helps create a more vibrant and peer-friendly learning ecosystem.

The study illustrates that by the usage of digital storytelling, an innovative can help to enhance speaking skills in English language learners. While the quantitative data show significant improvements in several areas of speaking skills, the qualitative data reveal positive experiences and increased motivation in students. The incorporation of digital storytelling in language teaching can result in enhanced and more captivating learning experiences [12].

Conclusions

The results of this study clearly show that digital storytelling is a popular invention that improves EFL speaking skills in ESL students. Among the respondents, students in the experimental group achieved more significant oral skills than those in the control group, where they held back to only traditional speaking activities. Results across all speaking components — including fluency, pronunciation, grammar, vocabulary use, and coherence — showed moderate to significant benefits. The results were better in every aspect, and students expressed greater appreciation, indicating that the digital storytelling method is innovative but effective and has potential.

Scientific Novelty

This study contributes to the existing body of knowledge by providing empirical evidence on the efficacy of digital storytelling as a pedagogical tool in language learning. Previous research provides insight into the quantitative aspect of how digital storytelling influences speaking skills as an effective learning analysis, despite the other previous research works that have been done on the advantages of multimedia and interactive learning. Methodological rigor is added to the design through a quasi-experimental design with a pre-test and post-test equivalent control group, which guarantees the reliability and validity of the findings. This research defines the academic value of foreign language education using digital storytelling as it measures changes in speaking skill improvement.

Practical Value

This study has many practical implications for the educator and curriculum designer. The experimental group showed so much improvement that it would make anyone consider how effective or motivating language would be when integrated with digital storytelling within language education. All teachers need to enhance students' speaking skills and creativity and encourage students to use those speaking skills confidently by incorporating various digital storytelling tools. Not only does digital storytelling motivate language acquisition, but it also encourages some positive responses from students: motivation and engagement, which pose critical factors in the success of language acquisition. By creating that environment through curriculum integration, digital storytelling can lead to a more dynamic interactive learning environment that fosters love and creativity in learning.

Recommendations for Future Research

Although the current study has much to offer, there is still a demand for further research to investigate the lasting effects of digital storytelling on language skills and applicability in varied and age-generic educational contexts. If digital storytelling were assessed for its ability to be integrated with other language skills — listening, reading, and writing — there is potential that the full scope of benefits could be more accurately measured. Future studies could also examine the role of individual differences, such as learning styles and digital literacy, in the effectiveness of digital storytelling. Longitudinal studies assessing the sustained impact on language proficiency over time would further contribute to the field.

References

- 1 Frazel, M. (2010). Digital Storytelling Guide for Educators. *iste.org*. Retrieved from <https://www.iste.org/docs/excerpts/DIGSTO-excerpt.pdf>
- 2 Lambert, J. (2013). *Digital Storytelling: Capturing Lives, Creating Community* (4th ed.). Routledge.
- 3 Vygotsky, L.S. (1978). *Mind in Society: The Development of Higher Psychological Processes*. Harvard University Press. *home.fau.edu*. Retrieved from [vygotsky1978.pdf](https://home.fau.edu/musgrove/web/vygotsky1978.pdf)
- 4 Piaget, J. (1954). *The Construction of Reality in the Child*. Basic Books. <https://doi.org/10.1037/11168-000>
- 5 Papert, S. (1980). *Mindstorms: Children, Computers, and Powerful Ideas*. Basic Books. *worrydream.com*. Retrieved from https://worrydream.com/refs/Papert_1980_-_Mindstorms,_1st_ed.pdf
- 6 Robin, B.R. (2008). The Educational Uses of Digital Storytelling. *digitalstorytelling.coe.uh.edu*. Retrieved from https://digitalstorytelling.coe.uh.edu/page.cfm?id=27&cid=27&sublinkid=32
- 7 Ohler, J. (2013). Digital Storytelling in the Classroom: New media Pathways to literacy, learning, and creativity. <https://doi.org/10.4135/9781452277479>
- 8 Alexander, B. (2012). The new digital storytelling: creating narratives with new media. *Choice Reviews Online*, 49(06), 49–3061. <https://doi.org/10.5860/choice.49-3061>
- 9 Yang, Y.C., & Wu, W.I. (2012). Digital storytelling for enhancing student academic achievement, critical thinking, and learning motivation: A year-long experimental study. *Computers & Education*, 59(2), 339–352. <https://doi.org/10.1016/j.compedu.2011.12.012>
- 10 Sadik, A. (2008). Digital storytelling: a meaningful technology-integrated approach for engaged student learning. *Educational Technology Research and Development*, 56(4), 487–506. <https://doi.org/10.1007/s11423-008-9091-8>
- 11 Barrett, H. (2006). Researching and evaluating digital storytelling as a deep learning tool. *Society for Information Technology & Teacher Education International Conference*, 2006(1), 647–654. Retrieved from https://www.learnlib.org/p/22117/proceedings_22117.pdf
- 12 Robin, B.R. (2008). Digital Storytelling: a powerful technology tool for the 21st century classroom. *Theory Into Practice, Digital/Theory Into Practice*, 47(3), 220–228. <https://doi.org/10.1080/00405840802153916>
- 13 Hobbs, R. (2011). *Digital and Media Literacy: Connecting Culture and Classroom*. Corwin Press.
- 14 Jenkins, H. (2006). *Confronting the Challenges of Participatory Culture: Media Education for the 21st Century*. MIT Press. *macfound.org*. Retrieved from https://www.macfound.org/media/article_pdfs/jenkins_white_paper.pdf
- 15 Shulman, L.S. (1986). Those who understand: Knowledge growth in teaching. *Educational Researcher*, 15(2), 4–14. <https://doi.org/10.3102/0013189X015002004>
- 16 Mishra, P., & Koehler, M.J. (2006). Technological pedagogical content knowledge: A framework for teacher knowledge. *Teachers College Record*, 108(6), 1017–1054. <https://doi.org/10.1111/j.1467-9620.2006.00684.x>
- 17 Koehler, M.J., & Mishra, P. (2009). What is Technological Pedagogical Content knowledge. *Contemporary Issues in Technology and Teacher Education Journal*, 9(1), 60–70. Retrieved from <http://jwilson.coe.uga.edu/EMAT7050/articles/KoehlerMishra.pdf>
- 18 Krathwohl, D.R. (2002). A revision of Bloom's taxonomy: An overview. *Theory Into Practice*, 41(4), 212–218. https://doi.org/10.1207/s15430421tip4104_2
- 19 Luoma, S. (2004). *Assessing Speaking*. Cambridge University Press. <https://doi.org/10.1017/cbo9780511733017>
- 20 Holmes, W., Bialik, M., & Fadel, C. (2019). Artificial intelligence in Education: Promises and implications for teaching and learning. Center for Curriculum Redesign. *curriculumredesign.org*. Retrieved from <https://curriculumredesign.org/wp-content/uploads/AIED-Book-Excerpt-CCR.pdf>
- 21 Lu, J., & Churchill, D. (2014). Using social networking environments to support collaborative learning in a Chinese university class: Interaction pattern and influencing factors. *Australasian Journal of Educational Technology*, 30(4). <https://doi.org/10.14742/ajet.655>
- 22 Combes, B. (2016). Digital literacy: a new flavour of literacy or something different? *Synergy*, 14(1). Retrieved from <https://www.slav.vic.edu.au/index.php/Synergy/article/download/v14i20163/2>
- 23 Yang, Y.F. (2011). Engaging students in an online situated language learning environment. *Computer Assisted Language Learning*, 24(2), 181–198. <https://doi.org/10.1080/09588221.2010.538700>
- 24 Anderson, C. (2016). TED Talks: The official TED guide to public speaking. *trans4mind.com*. Retrieved from [TED Talks: the official TED guide to public speaking / Chris...Trans4mind](https://trans4mind.com › download-pdfs › TED ...)(https://www.google.kz/url?sa=t&source=web&srct=j&opi=89978449&url=https://trans4mind.com/downloadpdfs/TED%25252520Talks.pdf&ved=2ahUKEwix5tf0rLuKAXUaCRAIHdrFAKEQFnoECDgQAQ&usg=AOvVaw2adF2nRP17BKzz_FHzc07C)
- 25 Jacobs, D. (2007). More than Words: Comics as a Means of Teaching Multiple Literacies. *The English Journal*, 96(3), 19. <https://doi.org/10.2307/30047289>

А.И. Құдайберген, Ш.М. Түребаева

Digital Storytelling колледж студенттерінің ағылшын тілінде сөйлеу дағдыларын жақсартуға арналған инновация ретінде

Ағылшын тілін меңгеру бүгінгі жаһанданған цифрлық әлемде, әсіресе тиімді әлеуметтік өзара әрекеттесу үшін сөйлеу дағдылары өте маңызды. Көптеген адамдар сөйлеу дағдыларын меңгеруде, әсіресе сөйлеу дағдысын жаттықтыру сабағында көбірек сенімділік қажет деп санаса да, бұл зерттеудің нәтижелері цифрлық әңгімелерді аталған қиындықты жеңудің тиімді тәсілі ретінде қолданудың бірегей артықшылықтарын атап көрсетеді. Нәтижесінде, оқытудың жаңа әдісінде суреттер, музыка және бейнелер сияқты мультимедиялық компоненттерді пайдалану арқылы оқушылар әңгімелерді тартымды және қызықты етіп ұсынуға шақырылады. Квазиэксперименттік жоба жүзеге асырылды, оған Астана халықаралық университетінің педагогикалық колледжінің эксперименттік және бақылау тобынан тұратын 62 студенті құрады. Эксперименттік топ сандық әңгімелеу құралдарын пайдаланды, ал бақылау тобы әдеттегі сөйлеу тәжірибесіне қатысты. Сөйлеу тәжірибесінде қандай да бір жақсартуларға қол жеткізілгенін және студенттердің пікірлерін тексеру үшін оқыту тәжірибесіне дейін және одан кейін алдын-ала тестілер, пост-тесттер және сауалнамалар жүргізілді. Қорытындылар сәйкес көлемді, идеялардың логикалық ілгерілеуін және сәйкес медиа элементтерін пайдалануды қамтитын эксперименталды топтың студенттердің сөйлеу қабілетінде айтарлықтай жетістіктерге жеткенін көрсетеді. Сапалы кері байланыс цифрлық әңгімелерді қолдану арқылы студенттердің сенімділігінің артқанын, шығармашылық қабілетінің жоғарылағанын және айтылу мен еркін сөйлеудің жақсарғанын көрсетті. Нәтижелер цифрлық әңгімелеу ағылшын тілінде сөйлеу дағдыларын арттырудың бірегей және тиімді әдісі болып табылатынын, мұғалімдер үшін құнды материал ұсынаатынын көрсетеді. Мұғалімдер цифрлық әңгімелерді тіл үйретуге араластыру арқылы анағұрлым динамикалық, тартымды және тиімді оқу негіздерін жасай алады.

Кілт сөздер: цифрлық әңгімелер, білім берудегі инновация, білім берудегі технология, ағылшын тілін меңгеру, сөйлеу дағдыларын дамыту, студенттердің белсенділігі, шығармашылық оқыту әдістері.

A.I. Kudaibergen, Sh.M. Turebayeva

Digital Storytelling как инновация для улучшения разговорных навыков студентов колледжей на английском языке

Освоение английского языка жизненно важно в современном глобализованном цифровом мире, особенно разговорных навыков для эффективного социального взаимодействия. Хотя многие считают, что им не хватает уверенности в овладении навыками говорения, особенно на занятиях по устной речи, результаты данного исследования подчеркивают уникальные преимущества интеграции цифрового повествования, которое может служить эффективным подходом к преодолению этой трудности. В связи с этим учащимся рекомендуется представлять истории в увлекательной и развлекательной форме, используя мультимедийные компоненты, такие как изображения, музыка и видео, в рамках нового метода обучения. Был реализован квазиэкспериментальный проект, в который вошли 62 студента педагогического колледжа Международного университета Астана, включавшие экспериментальную и контрольную группы. Экспериментальная группа использовала инструменты цифрового повествования, в то время как контрольная группа участвовала в традиционной практике говорения. До и после практики преподавания проводились предварительные тесты, посттесты и анкеты, чтобы проверить, были ли достигнуты какие-либо улучшения в разговорной практике и взглядах студентов. Результаты указывают на значительный прогресс, достигнутый экспериментальной группой в разговорных способностях студентов, которые включают соответствующий объем, логическое развитие идей, и использование соответствующих элементов медиа. Качественная обратная связь выявила возросшую уверенность, повышенную креативность и улучшенное произношение и беглость среди студентов, использующих цифровое повествование. Результаты показывают, что цифровое повествование является уникальным и эффективным методом улучшения навыков говорения на английском языке, предлагая ценное содержание для учителей. Учителя могут разрабатывать более динамичные, увлекательные и эффективные учебные фоны, смешивая цифровое повествование с преподаванием языка.

Ключевые слова: цифровое повествование, инновации в образовании, технологии в образовании, владение английским языком, улучшение навыков говорения, вовлеченность студентов, творческие методы обучения.

Information about the authors

Kudaibergen A.I. — PhD student, L.N. Gumilyov Eurasian National University, Astana, Kazakhstan, e-mail: 26429a@gmail.com

Turebayeva Sh.M. — PhD in Pedagogy and Psychology, Lecturer of the Department of Foreign Philology, Faculty of Philology, L.N. Gumilyov Eurasian National University, Astana, Kazakhstan, e-mail: turebayeva_shynar@mail.ru

К.С. Балапанова

*«Сәкен Сейфуллин атындағы гимназиясы» КММ, Қарағанды, Қазақстан
(Хат-хабарларға арналған автор. E-mail: kundikal@mail.ru)*

ORCID 0009-0000-9725-3239

Биология пәні бойынша оқу үдерісінде TopIQ платформасындағы электронды оқулықтардың тиімділігі

Мақалада гимназияда биологияны оқу кезінде электрондық білім беру ресурстарын пайдаланудың тиімділігі және биология сабақтарында TopIQ электрондық платформасының негізгі артықшылықтары қарастырылған. Сонымен қатар, аталмыш платформа негізінде биология оқулығының авторлары Г.Т. Қартбаева, К.С. Балапанова және Қ.Қ. Тұмарбаеваның 7-сынып оқушылары үшін әзірленген интерактивті тапсырмалар мен оқыту әдістемесіне талдау жасалып, зерттеу жұмысы құрылды. Қазіргі дамып жатқан цифрлық ортада биология пәнін жетік меңгеру үшін электронды оқулықтардың тиімділігі, жеңілділігі және оқыту барысындағы нәтижелігі дәлелденген. TopIQ электронды оқулықтың артықшылығы — берілген ақпаратты жеңіл қабылдау мен үлестірмелі материалдардың жоғарғы деңгейде берілуінде. Бұл оқушыларды биология пәнін оқуға деген ынталарын көтеріп қана қоймай, пәнге деген қызығушылықтарын арттырады. Автор цифрлық оқулықтардың білім беру процесіне әсерін бағалап, сондай-ақ ықтимал қиындықтар мен оларды шешу жолдарын анықтау үшін сауалнамалар, сынақтар және бақылаулар жүргізді. Білім алушылардың көбісі TopIQ платформаны пайдаланудың қарапайымдылығын оң бағалады және өздігінен білім алу дағдыларының жақсарғанын ерекше көрсетті.

Кілт сөздер: биология, білім беру, оқушы, электронды оқулық, TopIQ платформасы, оқу үрдісі, интерактивті тапсырмалар, зерттеу.

Kіpіcne

Тақырыптың өзектілігі. Қазіргі жағдайда ақпараттық технологиялар мен цифрлық ресурстардың қарқынды дамуы әсерінен білім беру жүйесі елеулі өзгерістерге ұшырауда. Осыған байланысты білім беру процестерін жаңа шындыққа бейімдеу қажеттілігі туындайды, бұл TopIQ сияқты онлайн-платформалардағы электронды оқулықтарды пайдалануды өзекті етеді. TopIQ — барлық негізгі пәндер, соның ішінде биология пәні бойынша электронды оқу материалына қолжетімділікті қамтамасыз ететін интерактивті ресурс. Зерттеу тақырыбының маңыздылығы мен өзектілігін бірнеше негізгі аспектілермен негіздеуге болады.

Біріншіден, білім берудегі инновациялар білім сапасын арттырудың негізгі қозғаушы күшіне айналууда. Технологияларды оқу үдерісіне тиімді енгізу педагогтар мен білім алушылардың оқу материалына оңай қол жеткізуін қамтамасыз ететін интерактивті ресурстарды пайдалануды талап етеді. TopIQ платформасындағы электронды оқулықтар кең ауқымды интерактивті және көрнекі материалдарды ұсыну арқылы биологияны оқытуда маңызды құралға айналуы мүмкін, бұл оқушылардың терең білім мен дағдыларды қалыптастыруы үшін аса қажет. Биология ғылымы білім алушылардан тек теориялық білімді ғана емес, сонымен қатар практикалық дағдыларды да талап

етеді. Электронды оқулықтардағы интерактивті элементтер арқылы жасуша құрылысы, фотосинтез үдерісі және экожүйелер сияқты күрделі ұғымдарды үйренуді жеңілдетеді.

Екіншіден, білім алушылардың және қоғамның білім беру қажеттіліктерінің өзгеруі білім беру жүйесіне икемді және бейімделген әдістерді қолдануды талап етеді. Мектеп оқушылары сандық ресурстарды белсенді қолданушылар болғандықтан, электронды оқулықтарды пайдалану білім алушылардың биология сияқты күрделі пәндерді оқуға деген қызығушылығы мен ынтасын арттыра алады. Бұл, әсіресе, оқушыларды ғылым мен технологияның заманауи талаптарына дайындау барысында өзекті мәселе.

Үшіншіден, зерттеулер көрсеткендей, электронды оқулықтарды пайдалану білім алушылардың үлгерімін арттыруға ықпал етуі мүмкін, себебі олар оқу материалды жеткізуде академиялық тақырыптарды тереңірек түсінуге мүмкіндік береді. Педагогика саласындағы ғылыми зерттеулер платформалар ұсынатын интерактивті элементтер ақпаратты тиімді меңгеруге ықпал ететінін растайды.

Төртіншіден, қазіргі білім беру стандарттары оқу үдерісіне инновациялық әдістер мен тәсілдерді енгізуді талап етеді. Қазақстандағы білім беру бағдарламалары мен стандарттары ақпараттық технологияларды оқу үдерісіне енгізу қажеттілігіне назар аударады, бұл TopIQ платформасы ұсынатын электронды оқулықтарды пайдаланудың маңыздылығы мен өзектілігін көрсетеді.

Мақалада TopIQ платформасындағы «Биология» электронды оқулығын пайдаланудың биологияны оқыту сапасына қалай әсер ететінін қарастырылып, олардың гимназиядағы білім беру жүйесіндегі тиімділігіне ерекше назар аударылады.

Электронды оқулықтардың тиімділігі және олардың білім алу үрдісіне әсері көптеген ғалымдардың зерттеу нысанына айналды. Ғылыми зерттеулер цифрлық технологияларды оқу процесінде қолдану білім сапасының артуына, білім алушылардың үлгерімінің жақсаруына және сыни ойлау дағдыларының дамуына ықпал етеді.

W.N.A. Wan Sulaiman, S.E. Mustafa деген авторлардың мақаласында цифрлық оқулықтардың қолданудың ыңғайлылығына әсер ететін негізгі элементтер талқыланған [1]. Мақалада авторлар мультимедиялық элементтерді, қолданушы интерфейс және оқу материалдарының бейімделуі оқулықтармен жұмыс істеуді қалай жақсартатынына ерекше мән береді. Сонымен қатар, әртүрлі жобалау әдістері сипатталып, олардың білім алушылардың қызығушылығын арттыруға және оқу тәжірибесін жақсартуға бағытталғаны туралы жазылған. Авторлар зерттеу тиімдірек оқытуды және білім беру ресурстарына жекелендірілген тәсілді қамтамасыз етудегі интерактивті мүмкіндіктердің рөлін талдайды.

Ал M. Joo, R.D. Tennyson, J. Wang, S.Y. Huang сияқты авторлар өз мақаласында электронды кітаптар мен мобильді қосымшалардың инженерлік білім беруде қалай қолдайтынын бағалайды [2]. Зерттеу жұмысының барысында әртүрлі оқу стильдерінің электронды ресурстармен өзара әрекеттесуі талданып, теориялық тұрғыдан ойлайтын білім алушылардың осындай цифрлық құралдардан көбірек пайда алатыны айқындалды. Сонымен қатар, білім беру нәтижелерін жақсарту үшін практикалық мысалдарды, мультисенсорлық тәжірибелерді және проблемаларды шешуге арналған тапсырмалар қамтитын электронды оқулықтарды әзірлеу керектігіне назар аударылады. Авторлар мобильді оқытудың артықшылықтарын ерекшелеп, инженерия сияқты техникалық пәндерде білімді интерактивті және қолжетімді етуге ықпал ететінін баса көрсетеді.

Сонымен қатар С.Н. Нуркасымова, Д.И. Кенжалиев өз мақаласында білім беруді жаңғыртудағы электронды оқулықтардың рөліне ерекше назар аударған [3]. Авторлар электронды оқулықтардың мультимедиа, тесттер мен тапсырмалар сияқты интерактивті мазмұн арқылы оқытуды қалай жақсартатынын мұқият қарастырады. Электронды оқулықтар ағымдағы өзекті деректерге оңай қол жеткізудің арқасында оқу үрдісін икемді ұйымдастыруға мүмкіндік береді. Электронды оқулықтардың басты артықшылықтары ретінде қолданудың ыңғайлылығын, түрлі оқу стильдеріне бейімделуін және білім алушылардың ынтасын арттыруға көмектесетінін атап көрсетеді. Сонымен қатар, электронды оқулықтардың оқу үдерісіне қалай оң әсер еткенін нақты мысалдар келтіріп, олардың білім сапасын жақсартудағы әсерін талдайды.

Электронды оқулықтарды пайдалану оқушылардың оқу мәтіндерін қабылдауына және өңдеуіне қалай әсер ететінін Ш.К. Курманбаева өз мақаласында талдайды [4]. Автор электронды оқулықтардың гиперсілтемелер, бейнероликтер, интербелсенді тапсырмалар мен мультимедиялық элементтерді біріктіру арқылы мәтінмен жұмысты жақсартуға болатынын атап көрсетеді. Осы аталған элементтер материалды терең түсінуге, деректерді іздеу және оны өңдеуді жеңілдетеді,

сонымен қатар сыни ойлау мен мәтінді талдау дағдыларын дамытуға ықпал етеді. Мақалада қарастырылатын негізгі аспектілер: электронды оқулықтардың дәстүрлі баспа басылымдарына қарағанда артықшылығы, атап айтқанда қолжетімділігі мен бейімділігі, интерактивті тапсырмалар арқылы білім алушылардың ынтасы мен қызығушылығын арттыру, күрделі мәтіндерді қабылдауды жақсартатын мультимедиялық материалдардың пайдасы қарастырылған. Автор электронды оқулықтар оқу мәтіндерін жеңілдетіп, аналитикалық қабілеттерін дамытуға және білім алушылардың оқу іс-әрекетін жақсартуға ықпал етеді деп қорытындыға келеді.

Сондай-ақ «Создание и использование электронных учебников в образовательном процессе полиязычных групп» атты мақалада ақпараттық-коммуникациялық технологиялар мен электронды ресурстарды пайдалану көптілді топтардағы студенттердің білім сапасы мен үлгерімін арттыруға қалай көмектесетіні туралы жазылған [5]. Автор бірнеше тілде сөйлейтін студенттердің оқытудың ерекшеліктерін талдай отырып, көптілді білім беру жағдайында электронды оқу құралдарының маңыздылығын атап өтеді. Мақалада электронды оқулықтардың оқу материалдарының қолжетімділігі, интербелсенділігі және оқуға икемді тәсілінің мүмкіндігі сияқты негізгі артықшылықтары талқыланды. Мониторинг нәтижелері бойынша электронды оқу ресурстарды пайдаланатын көптілді топтар барлық пәндер бойынша оқу үлгерімінің жоғарылауы байқалады. Бұл білім сапасын басқаруға ақпараттық технология мен педагогикалық бақылауды енгізу оқу үдерісінің тиімділігін арттырып, білім беру саласында перспективалы бағыт екенін байқауға болады. Зерттеулер көрсеткендей, интербелсенді және визуалды құралдарды қолдану арқылы оқу сапасын арттыруға ықпал етеді.

Бұл тақырыпқа қатысты зерттеулер жеткілікті болғанымен, оқу үдерісінде TopIQ платформасындағы электронды оқулықтардың тиімділігін одан әрі толық зерттеу және бағалау қажет. Заманауи білім беру жүйесінде цифрлық қоғамның талаптарына сай оқу үдерісін өзгерту маңызды міндетке айналды. Электронды оқулықтар мен онлайн платформалар білім сапасын жақсарту үшін қолданатын негізгі құрал ретінде қарастырылуда. Дегенмен де осы құралдардың оқу процесінде тиімділігі әлі де егжей-тегжейлі зерттеуді қажет ететін сұрақтар туындайды.

Зерттеу мәселесі — TopIQ платформасындағы электронды оқулықтарды қолданудың 7-сынып оқушыларына биология пәні бойынша күрделі тақырыптарды меңгеруіне қаншалықты тиімді көмектесетіні жеткілікті түрде зерттелмеген. Көптеген білім алушылар абстрактілі ойлау мен визуализацияны қажет ететін биологиялық құбылыстарды түсінуде қиындықтарға тап болады. TopIQ платформасындағы электронды оқулық әртүрлі интербелсенді мүмкіндіктер ұсынғанымен, олар дәстүрлі қағаз оқулығымен салыстырғанда білім алушылардың білімі мен ынтасын қаншалықты арттыратыны әлі толық айқын емес.

Зерттеу нысаны — гимназияда әртүрлі оқу материалдарын пайдалана отырып, биологияны оқыту үдерісі.

Зерттеу пәні — TopIQ платформасындағы электронды оқулықтардың дәстүрлі қағаз оқулығымен салыстырғанда оқушылардың оқу үлгеріміне, ынтасына және сабаққа қатысуына әсерін зерделеу.

Зерттеудің мақсаты — TopIQ платформасындағы «Биология» электронды оқулығын қолдану білім беру сапасын жақсартуға және білім алушылардың оқу нәтижесін, ынтасы мен белсенділігін арттыруға қаншалықты ықпал ететінін анықтау, сонымен қатар осы оқулықтың ерекшелігін дәстүрлі оқулығымен салыстыра зерттеу.

Теориялық талдау нәтижелері бойынша электронды оқулықтар мультимедиялық элементтер, интерактивті тапсырмалар және мәліметтерді жаңарту арқылы білім сапасын арттыратынын көрсетеді. Электронды ресурстар білім алушылардың жеке оқу стильдерін ескеріп, материалды жақсы меңгеруге және мотивацияны арттыруға ықпал етеді.

Зерттеудің гипотезасы: 7 «А» және 7 «Ә» сыныптарында жүргізілген тәжірибелік зерттеу TopIQ платформасындағы электронды оқулықты қолдану биологиядағы күрделі тақырыптарды дәстүрлі қағаз оқулығымен салыстырғанда жақсы меңгеруге көмектесетінін көрсетеді. Зерттеу нәтижесі бойынша «Биология» электронды оқулықты қолдану алдында және кейін білім алушылардың үлгерімін, мотивациясын және сабаққа белсенділігін салыстырып, бұл оқу құралының білім беру процесіне оң әсер етіп, білімді жақсы меңгеруіне көмектеседі деп күтілуде.

Әдістер мен материалдар

ТорIQ платформасының тиімділігін анықтау мақсатында, Г.Т. Қартбаева, К.С. Балапанова және Қ.Қ. Тұмарбаеваның 7-сынып оқушыларына арнап жасаған биология пәніне арналған оқу құралына талдау жүргізілді. Бұл талдау оқыту процесінде платформаның мазмұнды ұсыну әдістемесі мен оқушылардың оны қабылдау деңгейін бағалауға бағытталған. Осылайша, платформаның білім беру сапасына әсерін және оқушылардың пәнді меңгерудегі нәтижелерін анықтауға мүмкіндік береді.

2022 жылы Қазақстан Республикасының жалпы білім беру жүйесінде электронды оқулықтарды пайдалану ресми түрінде енгізілді, бұл білім сферасының цифрландыру үдерісіндегі маңызды кезеңі болды. Осындай оқулықтарының бірі — 7-сыныпқа арналған «Биология» электронды оқулығы, авторлары Г.Т. Қартбаева, К.С. Балапанова, Қ.Қ. Тұмарбаева [6]. Бұл оқулық заманауи білім беру талаптарына толық сәйкес құрастырылып, білім алушылар үшін тиімді және оқуға ықпал ететін интербелсенді элементтер қамтылған.

Оқулықтың мазмұнында тірі ағзалардағы зат алмасу, қоректену, тыныс алу, бөліп шығару, қозғалу, көбею, өсу, даму, тұқымқуалаушылық және өзгергіштік қасиеттерінің сипаттамасы берілген. Сонымен қатар, тірі табиғат иелерінің алуан түрлілігі мен оларды жүйелеу заңдылықтары қарастырылып, адам мен табиғат байланысының негізінде қоршаған ортаны қорғау қағидалары талқыланды. Жаңа параграф алдында, тақырыпты меңгеруге бағытталған сұрақтар берілген. Виртуальды зертханалық, модельдеу және анимациялық жұмыстары теориялық білімді тәжірибемен ұштастыруға, оны өмірде қолдануға көмектеседі және оқу-танымдық күзіндеттілікті шыңдайды.

Электронды кітапта берілген 7-сыныпқа арналған тапсырмаларды қарастырайық. Электронды оқулықтардағы суреттер оқушыларға материалды жақсы түсіну үшін көрнекілікпен қамтамасыз ету арқылы оқу үдерісінде маңызды рөл атқарады. Мысалы, «Жасушалық биология. Су және органикалық заттар» бөлімінде берілген «Өсімдік және жануар жасушасы» параграф тақырыбында өсімдік пен жануар жасуша құрылысының ұқсастығы мен айырмашылығы қарастырылған (1-сурет).



1-сурет. А-өсімдіктің жасушасы. Б-жануардың жасушасы [7]

Осындай көрнекіліктер материалды есте сақтауға көмектеседі, себебі оқушылардың басым бөлігі ақпаратты көру арқылы тез қабылдайды. Теориялық материалды түсініп алғаннан кейін, оқушылардың білімін бекітуге, пысықтауға және функциональдық сауаттылықты дамытуға арналған «Түсінгенінді тексер», «Білімінді қолдан», «Ойынды түйінде» айдарындағы сұрақтар мен интерактивті тапсырмалар ұсынылған (2-сурет).



2-сурет. «Түсінгенінді тексер», «Білімінді қолдан», «Дұрыс тұжырымды айқында», «Ойынды түйінде» айдары

Бөлім соңында қорытынды жасау мақсатындағы тапсырмалар арқылы оқушылар білімдерін тексере алады. Сонымен қатар, оқушылар тапсырмаларды орындап болған соң, «аяқтау» батырмасын басып, нәтижелерін көре алады (3-сурет). Тапсырмалардың дұрыс жауаптарын көріп, қатемен жұмыс жасай алады.



3-сурет. Электронды оқулықтағы прогресс тақтасы

Биология сабақтарында TorIQ платформасындағы электронды оқулықтардың тиімділігін бағалау үшін келесі әдістер қолданылды: оқу үдерісін бағалау, оқушылармен сауалнама жүргізу мен оқушылардың қызығушылықтары мен белсенділігін бақылау. Зерттеудің бірінші кезеңінде оқушылардың оқу үлгеріміне бағалаулар жүргізілді. Бұл кезеңде зерттеу барысында 7 «А» және 7 «Ә» сыныптарының оқу жетістіктері салыстырылады. Алдымен екі сыныпқа да бастапқы білім тексеру тест жұмыстары жүргізілді. Бұл тест тапсырмалары TorIQ платформасындағы электронды оқулықты қолданбас бұрын және кейін білім алушылардың оқу үлгеріміндегі өзгерістерді анықтауға мүмкіндік берді. Тапсырмалар негізі күрделі («Жасушалық биология», «Экожүйе», «Фотосинтез») тақырыптарды қамтиды және дәстүрлі қағаз оқулықтармен оқытудан кейін алынған нәтижелермен салыстыруға көмектесті. Зерттеудің екінші кезеңінде 7 «А» және 7 «Ә» сынып оқушылары арасында сауалнама жүргізілді. Сауалнама арқылы электронды оқулықтарға деген қызығушылығын анықтау, оқу үдерісіне деген ынтасы мен қатысу деңгейі туралы ақпарат жиналды. Сауалнама нәтижелері оқушылардың пікірін, тәжірибесін және көзқарасын бағалауға мүмкіндік берді.

Нәтижелер және оларды талқылау

Зерттеу жұмысы биология сабақтарында электронды оқулықтың тиімділігін практикалық қолдануды көрсету мақсатында Қарағанды қаласындағы Сәкен Сейфуллин атындағы гимназияның базасында 07.09.–07.12.2023 аралығында жүргізілді. Зерттеу жұмысына эксперименттік сынып (7 «А») пен бақылау сыныбы (7 «Ә») қатысты. Эксперимент барысында 7-сынып оқушыларына биология пәнінен тақырыптар мен тапсырмалар қағаз және электронды оқулықтан берілді.

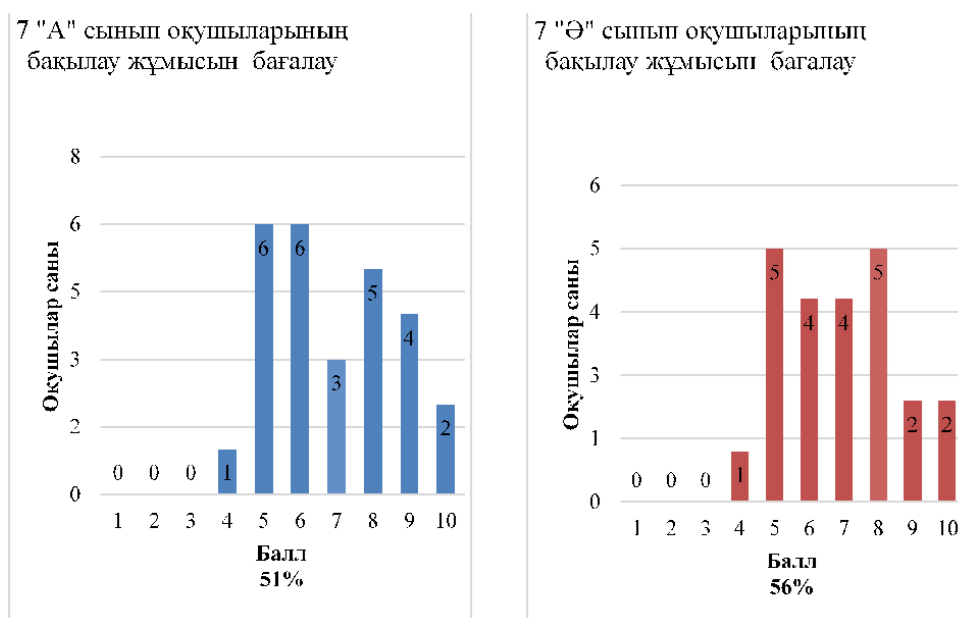
Биология сабақтарында электронды оқулықтың тиімділігін жан-жақты бағалау үшін сандық және сапалық деректер жиналды. Оқушылардың түсінуіндегі өзгерістерді өлшеу үшін алдын ала және кейінгі бағалаулар жүргізілді. Биология сабақтарында электронды оқулық пен қағаз оқулығын салыстыру, электронды оқулықтың тиімділігін анықтау әдістемесін қолданар алдында 7 «А» және «Ә» сынып оқушылары арасында шағын бақылау бөлімі жүргізілді. Оның нәтижесі біздің зерттеуіміздің бастауы болды. Білім алушылардың жас ерекшеліктері мен қажетті білімдеріне сәйкес барлығына бөлімдер бойынша бірдей қорытынды тапсырмалар әзірленді.

Эксперименттің мақсаты — TorIQ платформасындағы электронды оқулықтарды қолданған (7 «А» сыныбы) және дәстүрлі қағаз оқулығын қолданатын (7 «Ә») оқушылардың оқу білімдерін

меңгерудегі айырмашылықтарды анықтау. Зерттеу барысында электронды оқулықтардың тиімділігін дәстүрлі оқыту форматтарымен салыстыруға ерекше мән берілді. Тестілеу оқу материалдарын пайдаланудың алдында және одан кейін екі кезеңде жүргізілді.

Екі сыныптың білім алушылары экспериментте өтілетін биология тақырыптары бойынша білімдерін бастапқы тексеруден өтті. Бастапқы тест арқылы әр оқушының білім деңгейін анықтауға мүмкіндік берді. Эксперимент соңында білім алушылардан қорытынды тестілеу алынды. 7 «А» сыныбы TopIQ платформасындағы электронды оқулықтардың тақырыптарды меңгерсе, ал 7 «Ә» сынып оқушылары қағаз оқулықтағы тапсырмаларды пайдаланды. Бастапқы және соңғы кезеңнің тапсырмалары білімдерін бағалау үшін бірдей тапсырмалар құрастырылды. Тапсырмалардың түрлері әртүрлі болды: *көп таңдаулы сұрақтар* — ұсынылған нұсқаулардың арасында оқушылардың дұрыс жауаптарын тану қабілетін бағалау; *ашық сұрақтар* — білім алушылардың биология тақырыптары бойынша өз ойларын дәлелді түрде жеткізу және тұжырымдау қабілетін тексеру; *визуалды тапсырмалар* — сызба мен диаграммаларды пайдалана отырып, биологиялық үрдістерді түсіну деңгейін бағалау.

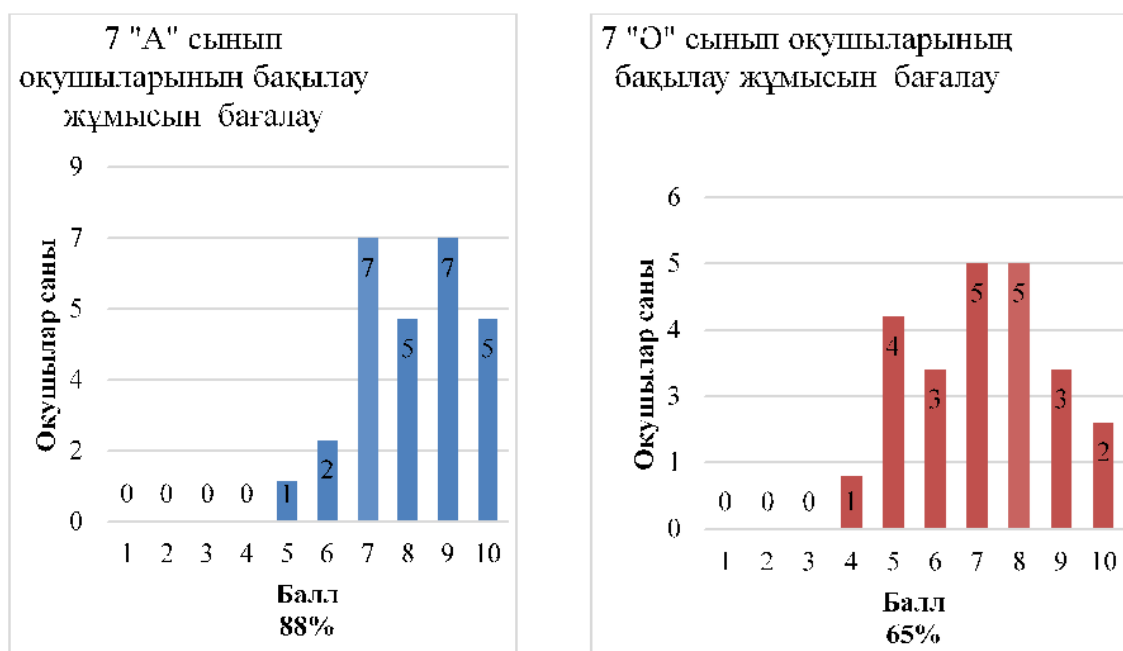
Берілген диаграммдан алғашқы бақылау қорытындысы бойынша оқушылардың бағалары орташа деңгейде екені байқалады. 7 «А» сыныбында 51 % көрсетсе, ал 7 «Ә» сыныбында оқу сапасы 56 % болды (4-сурет).



4-сурет. Алғашқы бақылау қорытынды нәтижесі

Алғашқы бақылау жұмысының нәтижелерін талдап алған соң, 7 «А» сыныптың оқушыларына тақырыптарды электронды оқулықтар арқылы түсіндіру және арнайы тапсырмалар беру жүзеге асырылып, ал 7 «Ә» сыныбында сабақ дәстүрлі қағаз оқулықтар арқылы тапсырмалар беріп, өтті. 7 «А» сынып оқушылары арасында биология бойынша электронды тапсырмаларды пайдалана отырып, бірқатар сабақтарды өткізгеннен кейін оқушылардың үлгерімінің динамикасын анықтау үшін білім алушыларға қорытынды бақылау жұмысын орындау ұсынылды.

Тестілеудің екінші кезеңінің нәтижелері бойынша екі сыныптың айтарлықтай айырмашылығын көрсетті. Электронды оқулықты сабақта пайдаланған 7 «А» сыныбының бақылау сыныппен салыстырғанда білім деңгейі 23 %-ға артқанын көрсетті (5-сурет).



5-сурет. Қорытынды бақылау қорытынды нәтижесі

Бұл интерактивті тапсырмалар мен мультимедиялық элементтері бар электронды оқулықтың оқуға ықпал ететінін дәлелдейді. Тараудағы күрделі тақырыптарды оқулықтағы динамикалық иллюстрациялар мен модельдеу арқылы жақсы түсінуге мүмкіндік берді. Визуалды элементтер әсіресе жасуша үрдістері мен экожүйелер сияқты тақырыптарды түсіндіруде тиімді болды, себебі осындай күрделі ұғымдарды қағаз оқулығында жеткілікті дәрежеде қорсету өте қиын. 7 «А» сыныбының оқушылары TopIQ платформасының интерактивті контентінің арқасында оқу процесіне жоғары қызығушылық пен белсенділік танытты. Ал 7 «Ә» сыныбында қағаз оқулықтардағы материалдың бір сарынды берілуіне байланысты оқушылардың ынтасы төмендеді.

7 «А» сыныбында білім деңгейі орта есеппен 37 %-ке артты. TopIQ платформасындағы электронды оқулығымен жұмыс жасаған оқушылар биология пәні бойынша мысалы жасуша құрылымы, фотосинтез сияқты визуалды аспектілерін түсінуде айтарлықтай жақсы нәтижелер көрсетті. Ал 7 «Ә» сыныбында білім деңгейі 9 %-ке өсуі байқалды, бұл эксперименттік сыныппен салыстырғанда айтарлықтай төмен болып отыр (5-сурет). Білім алушылардың білім деңгейінде ілгерілеу байқалғанымен, іс-тәжірибелік қолдану дағдыларының даму қарқыны әлсіз болды. Бұл дәстүрлі қағаз оқулықтарда тақырыпты бекітуге арналған интерактивті мүмкіндіктердің болмауына байланысты, сондықтан күрделі тақырыптарды түсіну қиындық тудырған болуы мүмкін. 7 «А» сынып оқушылары электронды оқулықтағы мультимедиялық ресурстар (бейнежазбалар, анимациялар, т.б.) сабақ барысында назарын аударып, мотивацияларын сақтауға көмектескенін айтты. Ал 7 «Ә» сынып оқушыларының қағаз оқулықтарын пайдаланған кезде қызығушылықтары біршама азайғанын атап өтті, себебі дәстүрлі әдістер мультимедиялық ресурстар сияқты әртүрлілікті қамтамасыз етпейді.

7 «А» және 7 «Ә» сыныптарындағы тестілеу нәтижелерін талдау барысында TopIQ платформасындағы «Биология» электронды оқулығы биологиядан күрделі тақырыптарды меңгеруде тиімдірек екенін көрсетті. Электронды ресурстар тек тақырыпты жақсы түсінуге ғана емес, сонымен бірге оқушылардың уәжін арттырып, оқу үрдісін қызықты және интерактивті етеді. Дәстүрлі әдістер де маңызды, бірақ цифрлық оқулықтар білім алушылардың білімін толыққанды меңгеруіне және олардың белсенділігін арттыруға көмектеседі.

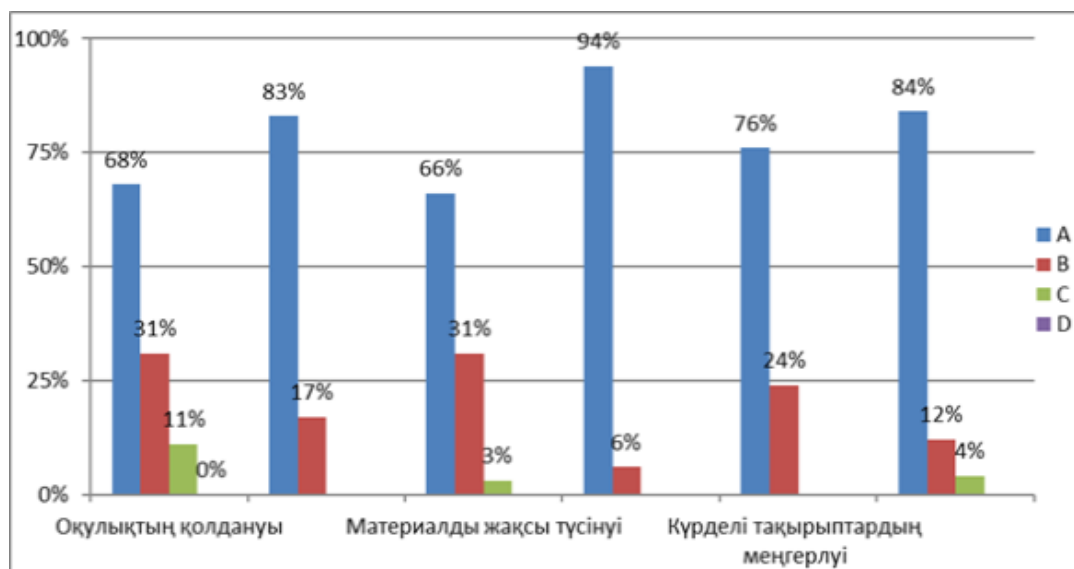
Эксперименттің келесі кезеңінде биология сабағында TopIQ платформасындағы «Биология» электронды оқулығын пайдаланған 7 «А» сынып оқушылары арасында сауалнама жүргізілді.

Төменде оқушыларға арналған сауалнама сұрақтары ұсынылған (1-кесте), бұл сұрақтар TopIQ платформасындағы биологияны оқыту процесінде электронды оқулықтың тиімділігін анықтау үшін пайдалануға болады. Сауалнамада қарастырылған сұрақтар білім алушылардың оқу процесін түсінуі, ынталандыруы және электронды ресурстарын қолдану қолжетімділігіне бағытталған.

Оқушыларға арналған сауалнама

1. Сен TopIQ платформасындағы 7-сыныпқа арналған «Биология» электронды оқулығын қаншалықты жиі қолданасыз? (А) үнемі пайдаланамын; (В) жиі қолданамын; (С) сирек қолданамын; (D) ешқашан
2. TopIQ платформасында орналасқан «Биология» электронды оқулығын пайдалану қаншалықты саған оңай болып келеді? (А) оңай; (В) қиын;
3. «Биология» электронды оқулығын дәстүрлі (қағаз) оқулығымен салыстырғанда сабақта оқу материалдарын жақсы түсінуге көмектеседі деп ойласың ба? (А) әлдеқайда жақсы; (В) сәл жақсырақ; (С) өзгерісі жоқ; (D) нашар
4. Қаншалықты TopIQ платформасындағы анимациялар мен бейнелер саған қызықты? (А) Қызықты; (В) Қызық емес;
5. Электронды оқулықтағы интерактивті тапсырмалар биология пәні бойынша күрделі тақырыптарды жақсы меңгеруге көмектеседі ма? (А) көмектеседі; (В) көмектеспейді;
6. Платформадағы 7 сыныпқа арналған электронды оқулықты қолданғаннан кейін биология пәніне қызығушылығың қалай өзгерді? (А) әлдеқайда өсті; (В) шамалы өзгерді; (С) өзгеріссіз; (D) азайды

Сауалнаманың 1-ші сұрағы бойынша білім алушылардың басым бөлігі TopIQ платформасын үздіксіз қолданады. Сауалнамаға қатысқан 7-сынып оқушылардың 68 %-ға жуығы электронды оқулығымен үнемі және жиі (31 %) жұмыс жасайтыны көрінді. Бұл сандық ресурстың оқу процесіне кеңінен енгенін көрсетеді. Алайда, 11 % оқушылар электронды оқулықты сирек қолданатындарын айтты, бұл олардың платформамен қолданғанда қиындықтарға тап болуы немесе дәстүрлі оқулықтарды қалайтынын көрсетуі мүмкін (6-сурет).



6-сурет. Сауалнаманың нәтижесі

Білім алушылардың платформада орналасқан «Биология» оқулығын қаншалықты оңай пайдалануға қатысты сұрағына, оқушылардың көбісі (шамамен 83 %) платформамен жұмыс жасау олар үшін оңай деп жауап беріпті. Бұл электронды оқулықтың навигациясы мен интерфейсі түсінікті және балалар үшін қиындықтар тудырмайтынын көрсетеді. Ал білім алушылардың 17 %-ы TopIQ платформасының навигациясымен жұмыс жасаған кезде қиындықтарға тап болатынын айтты. Бұл осы оқушылармен қосымша нұсқаулықтар өткізу қажет болды.

Дәстүрлі оқулықпен салыстырғанда электронды оқулықтағы биология материалын меңгеруге әсеріне қатысты сұрағына берілген жауаптарды өңдеу нәтижелері бойынша білім алушылардың 66 %-ы оқу материалын әлдеқайда жақсы меңгеруге көмектеседі деп жауап берді, ал 31 %-ы тақырыптарды түсіну деңгейінің жақсарғанын айтты. Бұл бейнефильмдер, кестелер, интерактивті тесттер, диаграммаларды қолдану арқылы оқу сапасы арттыратынын растайды. Жауап берушілердің 3 %-ы қағаз бен электронды оқулықтардың арасында ешқандай айырмашылық байқалмады деп көрсетті.

«Қаншалықты TopIQ платформасындағы анимациялар мен бейнелер саған қызықты?» деген сұраққа оқушылардың басым бөлігі (шамамен 94 %) мультимедиялық материалдарды өте қызықты деп бағалады. Бұл мәліметтерді интерактивті және визуалды түрінде беру оқушылардың назарып аударып, оларды оқу үдерісіне белсенді қатысуға көмектеседі. Алайда, оқушылар 6 %-ы анимациялық материалдарға немқұрайлы қарайтынын көрсетті, бұл электронды оқулықтағы контенттің мазмұнын жақсарту немесе жетілдіру қажеттілігін көрсетеді.

«Электронды оқулықтағы интерактивті тапсырмалар биология пәні бойынша күрделі тақырыптарды жақсы түсінуге көмектеседі ме?» деген сұраққа жауап берген білім алушылардың TopIQ платформасындағы ақпараттармен қаншалықты өз бетінше жұмыс жасау қабілетін бағалай алуға мүмкіндік берді. Жауап берушілердің 76 %-ы платформамен мұғалімнің көмегінен өз бетінше жұмыс істей алады екен. Бұл өте жақсы нәтиже, себебі электронды оқулық балалардың өздігінен білім алу дағдыларын дамытуға ықпал етеді. Ал жауап берушілердің 24 %-ы кейде қиналып, мұғалімнің қолдауын қажет етеді екен. Бұл ресурстың интерфейсін жақсартып, қосымша нұсқамалар құрастыру керек екенін білдіреді.

«Биологияға деген қызығушылықтың өзгеруіне қатысты сұрағына берілген жауаптарды өңдеу нәтижесі бойынша балалардың 84 %-ға жуығы TopIQ ресурсында 7-сыныпқа арналған электронды оқулықты пайдалану, биология ғылымына білім алушылардың қызығушылығы айтарлықтай артты деп жауап берді. Бұл интербелсенді әдіс оқушылардың қызығушылығын арттырып, пәнді игеруге деген ынтасын күшейтетінін дәлелдейді. Оқушылардың 12 %-ы шамалы өзгерді деп жауап берді. Тек 4 %-ы ғана «өзгеріссіз» деп атап өтті, бұл олардың жеке қалауларына немесе техникалық қиындықтармен байланысты болуы мүмкін.

Осылайша, сауалнама нәтижелері бойынша TopIQ платформасындағы 7-сыныпқа арналған «Биология» электронды оқулық оқу процесін жақсартуға ықпал етеді деп айтуға болады. Білім алушылардың басым бөлігі электронды оқулықты пайдаланудың ыңғайлылығын айтып, биология пәніне қызығушылықтың артқанын білдірді. Дегенмен, платформамен жұмыс істегенде навигациялық проблемалар мен техникалық қиындықтар туындаған оқушыларға қосымша қолдау көрсету қажеттілігіне көңіл бөлу.

Қорытынды

Биологияны оқыту процесінде TopIQ платформасындағы электронды оқулықтардың қолдану тиімділігін бағалау қазіргі заманғы цифрлық білім беру жүйесінің маңызды аспектісі. Үнемі жаңарып отыратын оқыту әдістері мен технологиялары білім беру сапасын арттыруға, білім алушылардың пәнге деген ынтасы мен оқу белсенділігін жоғарылатуға ықпал етеді. Зерттеу нәтижелеріне сүйене отырып, келесі қорытындылар жасауға болады: TopIQ платформасындағы «Биология» электрондық оқулықты қолдану биология пәнін оқыту тиімділігін арттырып, білім алушылардың пәнге деген ынтасын күшейтті. Білім алушылардың басым бөлігі интербелсенді материалдарды оң бағалап, олар күрделі тақырыптарды, мысалы жасуша құрылымы, фотосинтез, экожүйе тақырыптарын терең игеруге көмектесетіні анықталды.

Сонымен қатар, техникалық қиындықтарға қарамастан, платформаны қолдану оқыту нәтижелерін жақсартты, бұл электронды білім беру ресурстарының маңыздығын дәлелдейді.

Зерттеу жұмысына қатысқан білім алушылардың көпшілігі (76 %) интерактивті ақпараттарды қолданғаннан кейін күрделі тақырыптарды талдап меңгерудің жеңілдік болғанын атап өтті, дегенмен кейбір (24 %) жауап берушілерге материалды тереңірек түсіну үшін қосымша қолдау қажет екені белгілі болды. Бұл цифрлық оқыту ресурстары мен тәсілдерін одан әрі жетілдіру қажеттігін тудырады, біздің зерттеулердің нәтижесінде биологияны тиімді оқыту үшін инновациялық тәсілдерді, әсіресе интербелсенді платформаларды кеңінен қолдану және білім алушылардың білімін бағалау жүйесін жетілдіру маңыздылығы анықталды.

Әдебиеттер тізімі

- 1 Wan Sulaiman W.N.A. Usability Elements in Digital Textbook Development: A Systematic Review / W.N.A. Wan Sulaiman, S.E. Mustafa // Publishing Research Quarterly. — 2020. — Vol. 36. — P. 74–101. <https://doi.org/10.1007/s12109-019-09675-3>
- 2 Jou M. A study on the usability of E-books and APP in engineering courses: A case study on mechanical drawing / M. Jou, R.D. Tennyson, J. Wang, S.Y. Huang // Computers and Education. — 2016. — Vol. 92–93. — P. 181–193. <https://doi.org/10.1016/j.compedu.2015.10.004>
- 3 Нуркасымова С.Н. Использование электронного учебника в учебном процессе / С.Н. Нуркасымова, Д.И. Кенжалиев // Международный журнал экспериментального образования. — 2014. — № 12. — С. 15–16. — Режим доступа: <https://expeducation.ru/ru/article/view?id=6264>
- 4 Курманбаева Ш.К. Об эффективности электронных учебников в работе над учебными текстами [Электронный ресурс] / Ш.К. Курманбаева // Современные проблемы науки и образования. — 2015. — № 2(2). — Режим доступа: <https://science-education.ru/ru/article/view?id=22635>
- 5 Дауренбекова Ш.Ж. Создание и использование электронных учебников в образовательном процессе полиязычных групп [Электронный ресурс] / Ш.Ж. Дауренбекова // Научные исследования XXI века. — 2022. — № 1(15). — С. 214–219. — Режим доступа: <https://www.elibrary.ru/item.asp?id=dlrfom>
- 6 Картбаева Г.Т. Биология: электронный учебник [Электронный ресурс] / Г.Т. Картбаева, К.С. Балапанова, К.К. Тумарбаева. — Алматы: Алматыкітап баспасы, 2021. — 77 с. — Режим доступа: <https://www.mauthor.com/embed/6051467571625984>
- 7 Зулпукарова Д.И. Электронные учебники как средство современного образования / Д.И. Зулпукарова, Н.Т. Сманова, Д.Ч. Култаева // Бюллетень науки и практики. — 2022. — Т. 8. — № 9. — С. 556–564. <https://doi.org/10.33619/2414-2948/82/62>

К.С. Балапанова

Эффективность электронных учебников на платформе TopIQ в процессе обучения биологии

В статье рассматривается эффективность использования электронных образовательных ресурсов при изучении биологии в гимназии и основные преимущества электронной платформы TopIQ на уроках биологии. Кроме того, на основе этой платформы авторы учебника Г.Т. Картбаева, К.С. Балапанова и К.К. Тумарбаевой проанализированы интерактивные задания и методика преподавания, разработанные для учеников 7 класса и создана научная исследовательская работа. Доказана эффективность, удобство и результативность электронных учебников в процессе обучения для полного усвоения предмета биологии в развивающейся цифровой среде. Преимуществом электронного учебника TopIQ является простота восприятия информации и качественная подача раздаточного материала. Это не только повышает мотивацию учащихся к изучению биологии, но и повышает их интерес к предмету. Авторы провели опросы, тесты, и наблюдения для оценки влияния цифровых учебников на образовательный процесс, а также для выявления потенциальных проблем и решений. Большинство учащихся положительно оценили удобство использования платформы TopIQ и отметили улучшение своих навыков самообучения.

Ключевые слова: биология, образование, учащихся, электронный учебник, платформа TopIQ, учебный процесс, интерактивные задания, исследование.

K.S. Balapanova

The effectiveness of electronic textbooks on the TopIQ platform in the biology process

The article discusses the effectiveness of using electronic educational resources in studying biology in high school and the main advantages of the TopIQ electronic platform in biology lessons. In addition, based on this platform, the authors of the textbook G.T. Kartbaeva, K.S. Balapanova and K.K. Tumarbaeva analyzed interactive tasks and teaching methods developed for 7th grade students and produced a scientific research work. The effectiveness, convenience, and overall impact of electronic textbooks in the learning process have been demonstrated, contributing to the comprehensive mastery of biology in an evolving digital environment. The advantage of the TopIQ electronic textbook is the ease of perception of information and high-quality delivery of supplementary materials. This does not only increase students' motivation to study biology, but also increases their interest in the subject. The authors conducted surveys, tests and observations to assess the impact of digital textbooks on the educational process, as well as to identify potential problems and solutions.

Most students rated the ease of use of the TopIQ platform positively and noted an improvement in their self-study skills.

Keywords: biology, education, students, electronic textbook, TopIQ platform, educational process, interactive tasks, research.

References

- 1 Wan Sulaiman, W.N.A., & Mustafa, S.E. (2020). Usability Elements in Digital Textbook Development: A Systematic Review. *Publishing Research Quarterly*, 36, 74–101. <https://doi.org/10.1007/s12109-019-09675-3>
- 2 Jou, M., Tennyson, R.D., Wang, J., & Huang, S.Y. (2016). A study on the usability of E-books and APP in engineering courses: A case study on mechanical drawing. *Computers and Education*, 92–93, 181–193. <https://doi.org/10.1016/j.compedu.2015.10.004>
- 3 Nurkasymova, S.N., & Kenzhaliev, D.I. (2014). Ispolzovanie elektronnoho uchebnika v uchebnom protsesse [Use of electronic textbooks in the educational process]. *Mezhdunarodnyi zhurnal eksperimentalnogo obrazovaniia — International Journal of Experimental Education*, 12, 15–16. Retrieved from <https://expeducation.ru/ru/article/view?id=6264> [in Russian]
- 4 Kurmanbaeva, S.K. (2015). Ob effektivnosti elektronnykh uchebnikov v rabote nad uchebnymi tekstami [On the effectiveness of electronic textbooks in working with educational texts]. *Sovremennye problemy nauki i obrazovaniia — Modern problems of science and education*, 2(2). Retrieved from <https://science-education.ru/ru/article/view?id=22635> [in Russian]
- 5 Daurenbekova, Sh.Zh. (2022). Sozdanie i ispolzovanie elektronnykh uchebnikov v obrazovatelnom protsesse poliiazychnykh grupp [Creation and use of electronic textbooks in the educational process of multilingual groups]. *Nauchnye issledovaniia XXI veka — Scientific research of the XXI century*, 1(15), 214–219. Retrieved from <https://science-education.ru/ru/article/view?id=22635> [in Russian].
- 6 Kartbaeva, G.T., Balapanova, K.S., & Tumarbeva, K.K. (2021). Biologiia: elektronnyi uchebnik [Biology: Electronic Textbook]. Almaty, Almatykitap baspasy. *mauthor.com*. Retrieved from <https://www.mauthor.com/embed/6051467571625984> [in Russian].
- 7 Zulpukarova, D.I., Smanova, N.T., Kuldaeva, D.Ch. (2022). Elektronnye uchebniki kak sredstvo sovremennogo obrazovaniia [Electronic textbooks as a means of modern education]. *Biulleten nauki i praktiki — Bulletin of Science and Practice*, 8, 9, 556–564. <https://doi.org/10.33619/2414-2948/82/62> [in Russian].

Information about the author

Balapanova K.S. — Biology Teacher, Master Teacher, Master of Pedagogical Sciences, Saken Seifullin Gymnasium, Karaganda, Kazakhstan; e-mail: kundikal@mail.ru, ORCID ID: 0009-0000-9725-3239

Д.Е. Бурибаев^{1*}, Г.Р. Бахтиярова², А.М. Токжанова³

^{1, 2, 3}Қ. Жұбанов атындағы Ақтөбе өңірлік университеті, Ақтөбе, Қазақстан
(Хат-хабаларға арналған автор: E-mail: dau_27.94@mail.ru)

¹ORCID 0000-0001-9062-1385

²ORCID 0000-0002-0534-4879

³ORCID 0000-0003-0354-5789

Болашақ бастауыш сынып мұғалімдерінің зерттеушілік мәдениетін қалыптастыруда өзіндік жұмыстарды тиімді ұйымдастырудың маңызы

Мақала болашақ бастауыш сынып мұғалімдері бойында зерттеушілік мәдениетті қалыптастырудағы өзіндік жұмысты тиімді ұйымдастырудың маңыздылығын зерделеп, тұжырымдауға арналған. Қарастырылып отырған мәселе аясындағы зерттеулердің мақсаты жоо студенттерінің өзіндік жұмысының сапасы мен тиімділігіне әсер ететін факторларды анықтау және бағалау, оны оңтайландыру үшін ұсыныстар кешенін әзірлеу. Авторлар мақалада нақты тәжірибеде студенттердің зерттеушілік мәдениеті қалыптасуының қазіргі жағдайын анықтауға бағытталған эмпирикалық зерттеулер нәтижелерін сараптау және өзіндік жұмысты ұйымдастыру мәселесіне, сондай-ақ өзіндік жұмыстың критерийлері мен өлшемдерін анықтаудың тиімді әдістеріне арналған әдебиеттерге жүйелі шолу жасаған. Зерттеудің негізгі тұжырымдары заманауи білім беру технологияларын интеграциялау, оқу үрдісін жекелендіру, оқытушылардың тәлімгерлік рөлін күшейту мен ресурстық және әдістемелік негізді оңтайландыру қажеттілігін көрсетеді. Мақала мазмұны бүгінгі кредиттік білім беру жүйесіндегі білім алушылардың өзіндік жұмысқа бейімделу динамикасына назар аударуды көздейді, бұл үдеріс педагогикалық тәжірибеде кері байланыс орнатудың және студенттер мен оқытушылардың өзара әрекеттесуінің маңыздылығын көрсетеді. Берілген ұсыныстарды іске асыру студенттердің өзіндік жұмыстарын ұйымдастыру тиімділігін арттырып, тәжірибеде болашақ бастауыш сынып мұғалімдерінің кәсіби зерттеушілік мәдениетін қалыптастыруға ықпал етеді. Болашақ бастауыш сынып мұғалімдерінің зерттеушілік мәдениетін қалыптастыруда жоғары оқу орындарында өткізілетін өзіндік жұмыстарды тиімді ұйымдастырудың қазіргі заман талаптарына сай педагог-мамандардың кәсіби деңгейін үздіксіз жетілдірудегі жетістіктерге қол жеткізуі мен шығармашылық ізденістерге деген ұдайы ұмтылысын арттырудағы және түрлі жағдайларда оң шешім қабылдауға дағдыландырудағы маңыздылығы атап көрсетілген.

Кілт сөздер: кәсіби даярлық, зерттеушілік мәдениет, ғылыми-зерттеу әрекеті, зерттеу дағдылары, студенттің өзіндік жұмысы, болашақ мұғалім, оқытуды жекелендіру.

Kipicne

Қазіргі әлемдік жаһандану үдерісі мен ақпараттық технологиялардың қарқынды дамуы жағдайында адам капиталын қалыптастырудағы мектеп ұстаздарының қоғамдағы рөлі мен ықпалы бұрынғыдан да артып отыр. Бастауыш білім беру сатысынан бастап-ақ мұғалімдер оқушыға негізгі бағдарламалық білімдерді меңгертіп қана қоймай, оқушылардың сыни ойлау дағдыларын, түрлі құбылыстар мен процестерді талдау қабілеттерін және зерттеушілік қызметке деген қызығушылығын қалыптастыруды көздейді. Осы тұрғыдан алғанда кәсіби даярлық барысында ең алдымен, жоо-да бүгінгі болашақ бастауыш сынып мұғалімдерінің зерттеушілік мәдениетін қалыптастыру мәселесі сапалы білім берудің негізгі факторына айнала отырып, ерекше өзектілікке ие.

Болашақ бастауыш сынып мұғалімдерінің зерттеушілік мәдениетін қалыптастыруда, әсіресе, базалық педагогикалық және кәсіптендіру пәндерін меңгерту барысында өзіндік жұмыстарды тиімді ұйымдастырудың маңызы жоғары. Ең алдымен, өзіндік жұмысты ұйымдастыру формалары мен қолданыстағы әдіс-тәсілдерін нақтылап, ғылыми-әдістемелік тұрғыдан талдауға, студенттердің өз бетінше зерттеу, іскерлік дағдылары мен сыни ойлауын қалыптастырудағы ықпалына баса назар аудару қажет. Қазіргі ғылыми әдебиеттер мен педагогикалық тәжірибелерді жан-жақты зерттеп, зерделеу бастауыш сынып мұғалімдерін кәсіби іс-әрекетке баулып, даярлау үшін оқу бағдарламаларын бейімдеуге және тәжірибеде өзара байланысты тиімді педагогикалық шарттар мен өзіндік жұмыстардың ұйымдастырылу формаларын, әдіс-тәсілдердің үйлесімділігін анықтауға мүмкіндік береді.

Келесі маңызды аспект — білім беру үрдісінде *оқыту дизайнын құруда* педагогикалық технологияларға негізделген инновациялық әдістерді мақсатты, жүйелі іске асыру. Осы бағытта студенттердің танымдық зерттеушілік қызметін белсенді етуде түрлі өзіндік жұмыс формаларын, элементтерін өзара үйлесімділікте, тиімді ұйымдастыру мақсатында оқу және жұмыс бағдарламаларын (SYLLABUS) оңтайландырып, мақсатты жетілдіріп отыру шешуші рөл атқарады. Жоғары оқу орындары білім алушылар бойында зерттеушілік мәдениетті қалыптастырып, жалпы және кәсіби құзыреттілігін дамытуға ықпал етіп қана қоймай, сонымен қатар болашақ білім негізін қалыптастырушы мұғалімдерді жаңа өмір талаптарына сай тәжірибедегі күрделі мәселелерді шешуге педагогикалық-психологиялық, әдістемелік тұрғыдан да жан-жақты дайындайды. Жаңа әдістер мен стратегиялардың тиімділігін педагогикалық тұрғыдан бағалау мен бақылау да осы мәселе аясында басты орын алады. Бұл орайда студенттердің үлгерімін жүйелі талдаудың нақты критерийлері мен индикаторларын әзірлеу, сондай-ақ оқу әдіс-тәсілдерін мақсатты, үздіксіз бақылау және өндеу, жетілдіру білім беру сапасын үнемі жақсартуға мүмкіндік береді [1, 22].

Осы орайда алғашқы оқу курстарынан бастап жоғары оқу орындары студенттерінің зерттеушілік мәдениеті қалыптасуының олардың келешектегі мансаптық өсу жолына және болашақ мұғалімдердің кәсіби білімі мен біліктілігін арттыруға әсерін жан-жақты талдап, зерттеу маңызды. Көпшілік ғалымдар пайымдауынша: «Болашақ мұғалімнің ғылыми-зерттеу мәдениеті қалыптасуындағы даму мен өзін-өзі дамыту процестерінің өзара үздіксіз байланысын қамтамасыз етудің ішкі механизмі — педагогикалық сабақтастық. Педагогикалық сабақтастық — бұл адам дамуының түрлі сатылары мен кезеңдерінің арасындағы, сондай-ақ оның танымындағы объективті, қажетті байланыс. Ұйымдастырушы-педагогикалық жүйеде тұлғаның ғылым-зерттеу мәдениетін дамыту үдерісін нақты екі институциональдық құрылым: кәсіби даярлық (жоо, университет) және жоо, университет жанындағы ғылыми кәсіби біліктілік деңгейін жетілдіруші жүйе жүзеге асырады» [2, 233].

Соңғы кездері жоғары мектеп жағдайындағы студенттердің ғылыми-зерттеу әрекеті оқу үдерісінің ажырамас бір бөлігі ретінде қарастырылып жүр. Ол танымға деген мотивацияны арттырып, ғылымда жаңа нәтиже алуға және шығармашылыққа деген талпынысты қалыптастырып, білім алушылардың жауапкершілігі мен дербестігін, оларды оқыту мен тәрбиелеудегі жеке даралық қатынасты жүзеге асыруға мол мүмкіндіктер береді. Бүгінгі студенттер жаңа «сандық» дәуір ұрпағының өкілі ретінде ақпараттық технология әлемінің білімімен терең қаруланған. Олардың ғылыми жоба орындау барысындағы оқытушылармен, ғалымдармен бірлескен жұмыстары кәсіби тұрғыдан өз-өздерін анықтауға және өз бойындағы коммуникативтік дағдыларын қалыптастыруға, өз-өзіне деген сенімдерін арттыруға ықпал етеді. Демек, студенттерді ғылыми-зерттеу жұмыстарына дайындап, танымдық қызмет барысында олардың бойында зерттеушілік мәдениетті қалыптастыру ең алдымен жүйелі қатынастың болуын қажет етеді [3, 148-149]. Бұл орайда бүгінгі жаһандану талаптарына, технологиялық инновацияларға және әлеуметтік-мәдени өзгерістерге бейімделуде болашақ бастауыш сынып мұғалімдерін даярлауда ең алдымен, зерттеушілік мәдениет қағидаттарын терең түсініп, оларды тәжірибеде басшылыққа алу маңызды.

Біз сөз етіп отырған мәселе аясында бүгінгі педагогика ғылымы саласында түрлі кезеңдерде, әр түрлі қырынан қарастырған көптеген зерттеулердің орындалғанына қарамастан, студенттерді кәсіби педагогикалық қызметке даярлау барысында олардың зерттеушілік мәдениетін мақсатты, тиімді қалыптастыру мәселесі әлі де ашық күйінде қалып отыр. Білім алушылардың заманауи кәсіби, тұлғалық қажеттіліктеріне бейімделген өзіндік жұмыстың инновациялық әдістемелері мен технологияларын жоғары оқу орындары тәжірибесіне ұтымды енгізу білім беру жүйесін дамыту мүмкіндігі ретінде де әрекет ететіні сөзсіз.

Мақала мазмұнында сөз етіліп отырған ізденістер мақсаты — болашақ бастауыш сынып мұғалімдерінің зерттеушілік мәдениетін қалыптастырудағы оқыту мен оқу үдерісінің маңызды компоненті — *өзіндік жұмыстарды тиімді ұйымдастырудың* маңызын, жетекші рөлін зерделеуді, зерттеуді, ғылыми-әдістемелік тұжырымдар жасауды көздейді. Біз өзіндік жұмыстың түрлері мен формалары, әдістері студенттердің бүгінгі сандық технологиялар әлемі білімдерін меңгеруіне, ғылымдағы ақпаратқа сыни көзқарастары мен ғылыми зерттеушілік дағдыларын қалыптастыруға, кәсіби тұрғыдан өзін-өзі анықтауына, коммуникативтік дағдыларын қалыптастыруға, тұлғаның өз-өзіне деген сенімін арттыруға қалай ықпал ететінін талдап, тұжырымдауға талпынамыз. Бұл орайда алға қойылған басты міндеттер:

1. Болашақ бастауыш сынып мұғалімдерінің зерттеушілік мәдениетін қалыптастыру мәселесіне арналған түрлі ғылыми көзқарастарды, әдебиеттерді талдау.

2. Студенттердің зерттеушілік дағдысы мен мәдениетін қалыптастыруға ықпал ететін тиімді өзіндік жұмыстың түрлерін анықтау.

3. Жоо студенттерінің зерттеушілік мәдениеті қалыптасуының ағымдағы жай-күйін бағалау үшін эмпирикалық зерттеулер жүргізу.

4. Студенттердің зерттеушілік мәдениетін қалыптастырудың деңгейін арттыру мақсатында өзіндік жұмыстарды ұйымдастыру үдерісін оңтайландыру бойынша әдістемелік ұсынымдар әзірлеу.

Осылайша, қарастырылып отырған мақала идеясы мен мазмұны болашақ бастауыш сынып мұғалімдерінің зерттеушілік мәдениетін өзіндік жұмыстар арқылы сапалы дамытып, қалыптастыруға ықпал ететін ғылыми-әдістемелік көзқарастар мен ұсынымдарды салыстырмалы түрде жүйелі терең талдап, зерделеуге, тұжырымдар алуға бағытталған.

Жан-жақты ізденістер барысы бізге болашақ мұғалімдер даярлығын жүзеге асыруда олардың зерттеушілік мәдениетін қалыптастырудағы өзіндік жұмыстың рөлін, тиімділігін түрлі қырынан қарастыруды көздеген ғылымда бірқатар зерттеулердің бар екенін көрсетті.

Осы проблема аясындағы ізденуші А.С. Баранованың пікірінше, бүгінгі білім беру ісін дамыту жағдайында «*зерттеушілік мәдениет*» ұғымы өзекті мәнге ие болып, студенттердің бұл бағыттағы кәсіби мәдениетін қалыптастырудың тиімді жолдарын анықтап, осы жағдайдағы университеттік білім берудің және студенттерді зерттеу мәдениетіне баулып, қызығушылықтарын арттыруда жоғары оқу орындарындағы дәрістер мен семинар сабақтарының рөлін талдап, жан-жақты зерделеу айрықша қызығушылық тудырып отыр. Автордың көзқарасынша, жоғары оқу орындарында жүргізілетін ғылыми тақырыптық пікірталастардың (дискуссия) өтілуіне айрықша мән беру қажет. Оқытудың қай формасында болмасын, шәкіртті білімді тәуелсіз іздеуге және олардың өз бетінше білім алу үдерісін шеберлікпен ұйымдастыруда, ең алдымен, өзінің бойында зерттеушілік мәдениеті жоғары, ғылыми ізденіске құмар, білікті ғалым-оқытушылардың оқу үдерісін басқаруына көңіл бөлінуі тиіс. Сонымен қатар өзіндік жұмыстар барысындағы «зерттеушілік мәдениет» категориясының мәнін қарастырған ғылыми еңбектерге терең талдау жасалып, бұл бағыттағы түрлі танымал ғалымдар (Н.В. Петров, Н.В. Ардашева, Е.А. Гаращенко және т.б.) ұстанымдарына салыстырмалы талдаулар жасау негізінде осы ұғым аясында жан-жақты, терең түсініктер беру маңызды рөл атқарады [4, 199].

Ал ғалым А.Б. Рахмонов көзқарасына сүйенсек, *зерттеушілік дағдылар* іс-әрекет барысындағы белсенділікті арттыру, білімді меңгеруде өз бетінше іздену, шығармашылық ойлау қабілетін меңгеру мен зерттеу нәтижелерін талдау, қойылған міндеттерді шешу үшін білімді тәжірибеде ұтымды қолдануды қамтиды. Зерттеушілік дағдылар оқыту, тәрбиелеу және дамытудың объективті заңдылықтарын анықтауға бағытталған танымдық іс-әрекеттің нәтижелерін іздеу, іріктеу, өңдеу, талдау, құру, жобалау және дайындау бойынша тапсырмаларды саналы түрде орындау қабілетінен тұрады. Жоғары оқу орындарында студенттердің зерттеушілік дағдылары *оқу-зерттеу* және *ғылыми-зерттеу* қызметі үдерісінде қалыптасады.

Оқу-танымдық зерттеулерді орындау барысында болашақ мамандар өз бетінше эксперименттер жүргізуге, алдына қойған нақты ғылыми міндеттерді шешуде игерген білімдерін қолдануға машықтанады, демек, жоғары кәсіби дамуға ықпал ететін негізгі базалық зерттеу дағдыларын игереді. Ғылыми зерттеулердің оқу-зерттеу жұмыстарынан айырмашылығы күтілетін және алынатын нәтижелердің объективті әлеуметтік маңыздылығын көрсете отырып, зерттеудің жоғары деңгейін болжайды [5, 12-13].

Сол секілді М.А. Исаеваның педагогикалық мамандық студенттерінің жобалық-зерттеушілік мәдениетін қалыптастырудың факторлары мен шарттарын қарастырған ғылыми мақаласында бұл проблеманы негіздеудің негізгі мақсаты зерттеу креативтілігін, зерттеу сауаттылығын, тұлғаның кәсіби өзін-өзі жетілдіруі мен педагогикалық шеберлікті қалыптастыруға бағытталған білім беру ортасын құру екенін баса айтады. Автор өзі жүргізген зерттеулер негізінде педагогикалық мамандықтар студенттерінің зерттеушілік мәдениетін қалыптастыру үдерісіне ықпал ететін мынадай *факторлар* мен *жағдайларды* анықтап береді:

1. Жобалық-зерттеушілік мәдениетті қалыптастыруда тұрақты мотивация тудыруға әсер ететін шығармашылық атмосфераның құрылуы.

2. Оқыту үдерісінің тәжірибелік бағыттылығы.

3. Болашақ мамандардың жеке басы қабілеттерін, бағыттылығы мен ерекшеліктерінің ескерілуі.

4. Қажетті ғылыми-әдістемемен қамтамасыз етуді әзірлеу және олардың тәжірибеге енгізілуі [6, 66].

Сөзсіз осы айтылған факторлар мен жағдайлардың зерттеушілік мәдениетті қалыптастырудағы кез келген ізденістер аясында өте маңызды екені еш талас тудырмайды, өйткені, бұл тұжырымдар жоғары мектеп дидактикасының педагогикалық үдерісті тиімді ұйымдастырудағы басты заңдылықтары мен принциптері негізінде анықталуымен біз үшін де құнды болмақ.

Біздің зерттеулеріміз үшін аса қызығушылық тудырған келесі бір ғалым Е.В. Чердынцеваның кәсіби даярлық жүйесіндегі білім алушылардың зерттеушілік мәдениетін қалыптастыру бағытындағы көзқарасы болды. Автор өз мақаласында қазіргі Ресейдегі сапалы кәсіби даярлықты жүзеге асыруда педагогикалық жоғары білім беру жүйесі жағдайында студенттердің зерттеушілік мәдениетін қалыптастырып, дамытудың маңызы бұрынғыдан да артып отырғандығын баса айтады. Бұл орайда ғалым студенттердің зерттеушілік мәдениетін қалыптастыруда ең алдымен *жүйелілік қатынастың* болуын басшылыққа алып, барлық психологиялық-педагогикалық пәндерді меңгертудегі және әр оқу курстарында ұйымдастырылатын оқу және педагогикалық практика түрлері мен оқудан тыс танымдық әрекеттерді басқарудағы *жоғары мектеп оқытушысының мақсатқа бағытталған жетекші әрекетінің* маңыздылығын атап көрсетеді. Демек, оқытушы басшылығы мен бақылауы арқылы кезең-кезеңмен студенттердің өз бетінше зерттеулер жүргізуін жүзеге асыруда болашақ кәсіби қызметтің заманауи ғылыми тәсілдері мен технологияларын зерделеуге негізделген өзіндік білім беру қызметіне аса мән берудің маңызы мен қажеттілігі айтылады.

Е.В. Чердынцева пікірінше: «Білім алушылардың зерттеушілік мәдениетін өз бойларына сіңіруі олардың кәсіби құзыреттіліктерді саналы, белсенді игеруін, сондай-ақ кәсіби бағыттылығын қалыптастыруды қамтамасыз етеді» [7, 115-117].

Ал П.В. Замкин өз көзқарасында педагогикалық жоғары оқу орындарындағы студенттердің зерттеушілік қызметін практикаға бағытталған іс-әрекеттер жағдайында ұйымдастыруды ғылыми-әдістемелік тұрғыдан қамтамасыз етуге мән бере отырып, оқу-танымдық және зерттеушілік қызметтегі жүйелілік интеграциясын басты ғылыми-педагогикалық мәселе ретінде қарастыруды ұсынады. Сол секілді ғалым педагогикалық жоғары оқу орындарындағы студенттердің зерттеу әрекеттерін ұйымдастыруды жүзеге асырудағы біртұтастылық пен жүйелілікті қамтамасыз етудің тәжірибедегі әлсіз тұстарының бірқатар белгілерін атап көрсетеді. Бұл орайда автор қазіргі таңда студенттік орта ғылымындағы өзін-өзі басқарудың төмен деңгейде екенін, білім беру ұйымдары кеңістігіндегі және жоо студенттерінің зерттеу әрекеттерін басқарудағы тәлімгерлік қолдау мен сүйемелдеудің жеткіліксіздігін, ғылыми және практикалық іс-әрекеттер арасындағы әлсіз байланыстың болуын, ҒЗЖ тақырыптарының көпшілік жағдайларда білім берудегі өзекті мәселелерден алшақ, формалды түрде таңдап алынуын, зерттеулерге негізделген тапсырмалардың, зерттеу кейстерінің практика бағдарламалары мен оқу пәндерінің құрылымында және мазмұнында аз көрініс тауып отырғандығын айрықша сөз етеді. Нәтижесінде педагогикалық жоғары оқу орындары түлектерінің бойында зерттеушілік құзыреттіліктердің қалыптасу деңгейінің жеткіліксіздігі мен оқу міндеттерін шешудегі зерттеушілік іскерліктер мен дағдыларды қолданудағы кәсібилігінің төмен екені атап өтіледі [8, 50].

Өзбек ғалымы Ш.Р. Турдиев зерттеулерінде оқыту үдерісінде студенттердің оқу-зерттеу жұмыстарын ұйымдастыру мәселесі арнайы жан-жақты сөз етіліп, кәсіби даярлық барысындағы болашақ мамандардың оқу-зерттеу әрекеттерін қалыптастырудағы басты міндет — белсенді шығармашылық әдістерді меңгерту деп тұжырым айтылады. Солардың қатарында ғылыми таным әдістері: эмпирикалық ойлау әдістері — бақылау, салыстыру, қорытындылау және теориялық таным әдістері — анализ, синтез, индукция, дедукция, ал эмпирикалық-теориялық ойлау әдісі ретінде — жобалауды (моделдеу) жан-жақты, терең меңгертудің маңыздылығы айрықша атап өтіледі. Жасалған талдаулар негізінде ғалым өз тұжырымында студенттердің оқу-зерттеу жұмыстарының бірқатар формаларын жүйелеп ұсынады. Атап айтқанда:

- проблемалық сұрақтарды теориялық тұрғыдан талдау, шешу;
- зерттеу мазмұнымен байланысты мәселелерді шешу;
- тәуелсіз зерттеулер негізінде жасалған баяндамалар барысында шешім тапқан сұрақтарды талдау;
- шығармашылық тапсырмаларды жеке орындау;
- студенттердің өз бетінше шешімін табуы тиіс материалдарға таңдау жасауы;
- білім алушылардың графикалық жұмыстарды орындауы;
- студенттердің мәнжазбалар (реферат) мен есептер дайындауы;
- ғылыми үйірмелер, бірлестіктер жұмысы;

- білім алушылардың ғылыми конференцияларға қатысуы;
- студенттердің ғылыми-зерттеулер жинағын даярлауға қатысуы.

Осылайша автор көзқарасынша, ғылыми-зерттеу жұмыстарын ұйымдастырудың ажырамас маңызды бір бөлігі ретінде зерттеу элементтері бар сұрақтардың оқыту үдерісінде нақты шешімін табуы маңызды. Оқытудағы мұндай «шағын» зерттеулер қосымша уақытты талап етпейді, шешім табудағы күрделілік деңгейі әр түрлі, әрі олар барлық білім алушыларды толық қамтитын күнделікті педагогикалық үдерістің ажырамас бір бөлігі. Күнделікті «шағын» зерттеулер жүргізу негізінде студенттердің бойында түрлі құбылыстар мен процестердің мәнін ажырату, жалпылау, қорыту, жүйелеу, болжамдар құра білу секілді және т.б. іскерліктер мен дағдылар қалыптасады деген ғалым пікірін біз толық қолдаймыз және өз тәжірибемізде негізге аламыз [9, 21-23].

Сонымен жоғарыда аталған және өзге де түрлі зерттеу көздеріне [10], [11] жасалған терең, жан-жақты талдаулар бізге бүгінде, *біріншіден*, қай салада болмасын, болашақ педагог мамандарды ғылыми-зерттеу әрекетіне баулып, олардың кәсіби зерттеушілік мәдениетін қалыптастырудың өзекті мәселе екенін нақтылауға, *екіншіден*, бұл мәселенің шешімін табудағы жоғары оқу орындарындағы педагогикалық үдерістің жоғары мектеп дидактикасы заңдылықтары мен принциптеріне (қағидаларына) сай ұйымдастырылуының маңыздылығын және оқытудың ажырамас бір бөлігі, яғни, компоненті өзіндік жұмыстарды (СӨЖ, ОСӨЖ) тиімді ұйымдастырудың түрлері, жолдары мен формаларының шешуші рөлін білім мазмұнына сай нақтылау қажеттілігін айқындап берді. Сол секілді бүгінгі ғылымдағы түрлі көзқарастар мен айтылған пайымдаулар бізге бұл мәселенің шекарасы жоқ, барлық әлем ғылымына, жалпыға ортақ, кең ауқымды, көп қырлы мәселе екенін көрсетті.

Осыған байланысты алдағы зерттеулердің нысаны, қазіргі кезеңдегі кәсіби педагогикалық білім берудің маңызды міндеттерінің бірі — болашақ педагогтың зерттеушілік мәдениетін қалыптастыруда, ең алдымен, жоғары мектеп жағдайындағы студенттердің өз бетінше танымдық, оқу-зерттеу жұмыстарын дербес атқару біліктерін, іскерлігі мен дағдысын қалыптастыру.

Әдістер мен материалдар

Осы мәселе аясында ізденістер жүргізуде біз бірқатар ғылыми-теориялық таным әдістерін кешенді, жүйелі мақсатқа сай, тиімді қолдану маңызды деп білеміз және нақты зерттеу мақсаты мен міндеттеріне қол жеткізуде тәжірибеде қолдануға талпындық. Бұл орайда біз ең алдымен:

- тақырыпқа сай ғылыми дереккөздерді, әдебиеттерді жүйелі шолу, ғылыми мақалаларды, орындалған ғылыми зерттеулер бағыттары мен деңгейін анықтау, талдау және синтездеу, ғылыми жарияланымдардың мәліметтер базасын жүйелеп, теориялық тұжырымдамалар мен модельдерді талдау;

- зерттеу пәніне орай көрсеткіштер мен өлшемдерді анықтау үшін ғылыми-педагогикалық түрлі тұжырымдамаларға сараптама жүргізу және өзіндік жұмыстардың түрлерін, тиімді критерийлері мен өлшемдерін, зерттеушілік мәдениетін қалыптастыру жұмыстарының деңгейін анықтаудың алғашқы кезеңінде сауалнама (дельфи) әдісін, тақырыптық сұхбаттарды саралап, алынған деректерді талдаудың квалиметриялық әдістеріне жүгіндік.

Сонымен қатар біз педагогикалық бақылау, оқу пәндерінің бағдарламаларына мазмұндық, құрылымдық талдаулар жасап, жоғары оқу орындарының студенттерімен сауалнамалар (сұхбаттар) жүргізу, алынған нәтижелерді сандық және сапалық тұрғыдан талдау, статистикалық өңдеу жүргізу;

- өзіндік жұмыстарды ұйымдастырудың ағымдағы тәжірибелерін зерттеп, зерделеу, проблемалар мен қажеттіліктерді анықтау, алынған мәліметтер негізінде оңтайландыру бойынша болашақта нақты стратегиялар, ұсыныстар әзірлеуді жүзеге асыруды көздейміз.

Нәтижелер және оларды талдау

Ғылыми әдебиеттерге, дереккөздерге жүйелі жүргізілген мақсатты талдаулар болашақ бастауыш сынып мұғалімдерінің зерттеушілік мәдениетін қалыптастыру мәселесімен байланысты орындалған негізгі ізденістер бағытын, олар қамтыған аспектілерді анықтауға ықпал етті. Соның негізінде осы арнайы сөз етіліп отырған мәселенің ғылымдағы даму динамикасы мен бағыттары анықталды, бұл оның өзектілігін және одан әрі мақсатты, терең зерттеу қажеттілігін растайды. Сонымен қатар талдаулар болашақ ұстаздардың бойында зерттеушілік мәдениетті қалыптастыру проблемасын қарастыратын теориялық көзқарастар мен әдіснамалық негіз болатын тұжырымдамалар, қағидалар шеңберлерінің алуан түрлілігін анықтауға мүмкіндік берді. Әйткенмен, бұл бағытта бірыңғай

әдістемелердің жетіспеушілігі байқалады, ал бұл бізге келешекте стандартты рәсімдер мен өлшемдерді, арнайы әдістемені даярлау қажеттілігін көрсетеді.

Көпшілік әдебиеттерде бүгінгі студент жастардың сыни ойлауын, шығармашылық талғамын және ғылыми-зерттеу дағдыларын қалыптастыру үшін зерттеу элементтерін оқу үдерісімен біріктірудің маңыздылығына баса назар аударылады. Алайда ғылыми-әдістемелік, яки академиялық ресурстардың шектеулі болуына және нақты зерттеу пәнімізге орай әдістемелік ұсыныстардың жеткіліксіздігіне байланысты алға қойылған міндеттерді бүгінгі жоғары оқу орындары тәжірибесінде нақты іске асыруда қарама-қайшылықтар орын алатыны сөзсіз. Бірқатар ғылыми дереккөздерді, әдебиеттерді талдау болашақ бастауыш сынып мұғалімдерінің бойында зерттеушілік мәдениетті қалыптастыру проблемасының маңыздылығын анықтап қана қоймай, оны жүзеге асыруда өзіндік жұмыстарды тиімді ұйымдастырудың педагогикалық шарттарын, ұтымды әдістері мен стратегияларын, технологиясы мен техникасын әзірлеу үшін болашақта мақсатты, жан-жақты одан әрі зерттеулер жүргізу қажеттілігін айқындап отыр. Ғылыми басылымдар бұл қаралып отырған мәселе аясында бірқатар түрлі аспектіде зерделенген теориялық тұжырымдар ұсынады, дегенмен, бұл нәтижелерді практикада іске асыру үшін әр оқу орнының, білім беру бағдарламаларының (мамандықтың) бағыттарын, оқу пән бағдарламаларының мазмұнын, студенттер тобының ерекшелігін, олардың жеке басы мен жергілікті аймақтық ерекшелікке негізделген факторларды да ескеру қажет деген тұжырымға келдік. Сондықтан осы аталған жайттар алдағы уақытта атқарылатын біздің зерттеулеріміздің барысында өзінің нақты шешімін кезең-кезеңмен табуы тиіс. Демек, болашақ бастауыш сынып мұғалімдерінің зерттеушілік мәдениетін өзіндік жұмыстар арқылы қалыптастыру үшін ең тиімді педагогикалық тәжірибелерді жинақтап, анықтау, терең талдаулар мен тұжырымдар алу жалғаса бермек.

Осы орайда бүгінгі тәжірибеде тиімді өзіндік жұмыс критерийлері мен өлшемдерін анықтау үшін бірқатар әдістерге мазмұндық талдаулар жасалып, өзіндік қызығушылық тудырған дельфи әдісі негізінде зерттеу жұмыстары жүзеге асты. Дельфи әдісі — сарапшылар арасында әртүрлі пікірлерді анықтау, күрделі және көп өлшемді мәселелер бойынша келісімге келу қабілетіне байланысты таңдалады.

Бұл — бірнеше кезеңдерде белгілі бір тақырып немесе мәселе бойынша сараптамалық пікірлерді жинауға және талдауға мүмкіндік беретін сапалы зерттеу әдісі. Сарапшылар бірқатар сұрақтарға жауап беріп, нәтижелер талданады, содан кейін қатысушыларға әрі қарай түсініктеме беру және нақтылау үшін ұсынылады. Алғашқы кезеңде сарапшылар ретінде зерттеу базамыз Қ. Жұбанов атындағы Ақтөбе өңірлік университетінің жоғары оқу орындарының оқытушылары, ғылыми қызметкерлері және ғылыми-педагогикалық тәжірибесі бар оқытушылар таңдап алынды. Бұл процесс атқарылатын жұмыстардың үш кезеңді сақтап, талапқа сай орындалуын талап етеді (1-сурет).



1-сурет. Сараптамалық жұмыс кезеңдері

Ұсынылған сауалнама мазмұнында болашақ мұғалімнің бойында зерттеушілік мәдениетті қалыптастырудағы ғалым-оқытушының қосатын үлесі туралы және оның рөлін арттырудағы ықпал

етуші және кедергі келтіретін факторлар туралы сұрақтар да орын алды. Мысалы, «ЖОО-ғы студенттердің өзіндік жұмыстарының ұйымдастырылу сапасы және білім алушылардың зерттеушілік мәдениеті қалыптасуының деңгейі (төмен, орта, жоғары) туралы айтып берсеңіз?», «Студенттердің өзіндік жұмыстарды сапалы атқаруы үшін қажетті шарттар қандай?», «Сіз білім алушылардың зерттеушілік мәдениетін қалыптастыруда қалай (тиімді оқыту формасы, әдістерін пайдалану, жеке кеңес беру, бірлескен зерттеулер жүргізу, жетелеу, қолдау және т.б.) үлес қосасыз?».

Ал *жеке факторларға* қатысты сауалнама мен сұхбаттарда мынадай сұрақтар қойылды: «Болашақ бастауыш мектеп мұғалімі үшін зерттеушілік мәдениеті маңызды деп ойлайсыз ба? Неліктен?», «Осы бағыттағы жұмыстарды жүргізуде сізде жеткілікті білім, біліктер, тәжірибе бар деп білесіз бе?»

Ұйымдастырушылық факторларға қатысты қойылған сауалдар бағыты мынадай болды. Мысалы, «ЖОО-дағы осы мәселеге қатысты көзқарасыңыз қандай?», «Сіздің пәніңіздің мазмұнында арнайы оқу үдерісінде зерттеушілік мәдениетін қалыптастыруға уақыт, көңіл бөліне ме, егер болса, қалай?», «Өз пәніңіздің мазмұнында СӨЖ және ОСӨЖ, ҒЗЖ қаншалықты мән бересіз?».

Сарапшылар деректерін талдау аналитиктер тобы арқылы жүзеге асырылды. Зерттеулер (сауалнама, сұхбат, әңгіме) барысында алынған нәтижелер өзіндік жұмыстарды тиімді ұйымдастыру үшін, ең алдымен, *нақты мақсат қою, жоспарлау, мотивация, рефлексия және өзін-өзі бақылау* сияқты басты критерийлерін ескеру қажет екенін көрсетті. Бұл зерттеуге алынған үдерістің көп қырлы, көп факторлы мәнге ие екенін, күрделілігін және қолданылатын әдіс-тәсілдер маңыздылығын растайды. Дегенмен бұл пікірлердің әртүрлілігіне қарамастан, білім мазмұнына сәйкес танымдық тақырыптық тапсырмалардың айқын, анық болуы, академиялық ресурстардың қолжетімділігі, студенттің автономия деңгейі және оқытушы мен білім алушылар арасындағы кері байланыс сапасы сияқты негізгі критерийлер бойынша жұмыстар жүргізудің де рөлі зор.

Педагогикалық бақылау және өзге де әдістерді қолдану арқылы тиімді өзіндік жұмыстардың критерийлері мен өлшемдерін анықтау жан-жақты талдауды және көптеген факторларды назарда ұстап, тәжірибеде ескерудің қажеттілігін аңғартты. Алынған мәліметтер, сарапшылармен жүргізілген сауалнама нәтижесі тақырыпты объективті және терең талдауға мүмкіндік беретін сапалы деректерді жинаудың ұтымды амалы болып шықты. Бұл критерийлер біз үшін болашақта студенттердің зерттеушілік мәдениетін қалыптастыруға бағытталған педагогикалық стратегияларды әзірлеуге негіз бола алады. Дегенмен бұл критерийлер мен өлшемдердің анықталуы тек бастапқы кезең екенін ескерсек, оларды белгілі бір білім беру ортасында жүзеге асыру, практикаға бейімдеу және тиімділігін, түрлі аспектіде қолданылу деңгейін анықтау үшін қосымша мақсатты зерттеулер мен тәжірибелерді жүргізу сөзсіз қажет.

Ал болашақ маман педагогтар бойында зерттеушілік мәдениетінің қалыптасу деңгейіне сандық және сапалық талдауды қамтитын тәжірибелік зерттеулер Қ. Жұбанов атындағы Ақтөбе өңірлік университетінде БОПмӘ білім беру бағдарламасы студенттері арасында жүргізілді. Сауалнамаға аталған білім бағдарламасының 2-3-курстарынан 50 студент қатысты.

Зерттеу барысында өзіндік жұмыстың критерийлері мен өлшемдері анықталып, оларды тәжірибеге енгізу үшін Сараптамалық (Delphi) әдісі арқылы сарапшылардың көзқарастары жинақталды. Деректерді жүйелеу және талдау аналитикалық топ тарапынан үйлестірілді.

Нәтижелер:

- Студенттердің 34 %-інде зерттеушілік мәдениеті бастапқы деңгейде қалыптасқан;
- 46 %-інде орта деңгейде;
- 20 %-і ғана жоғары деңгейге сәйкес.

Негізгі нәтижелер студенттер арасында зерттеушілік білім, білік, дағдыларды игерудің әртүрлі деңгейлерін көрсетті, бұл оқыту үрдісінде жеке студентке бағытталған амал-тәсілдердің қажеттілігін айқындауға ықпал етеді. Оқытудың тәжірибеге бағдарлануының жеткіліксіздігі, тәуелсіз тақырыптық зерттеулер жүргізу үшін шектеулі мүмкіндіктер және ғылыми-әдістемелік қолдаудың әлсіздігі секілді проблемалардың орын алып отырғандығы біздің тәжірибемізде анықталды. Сонымен қатар әр оқу пәні бойынша нақты тақырыптық ғылыми жобаларды оқу бағдарламаларына енгізу мен студенттердің зерттеушілік іс-әрекетіндегі, ҒЗЖ-ғы оқытушылардың тәлімгерлік рөлін, жауапкершілігін арттыру қажеттілігі айқын аңғарылды. Анықталған деректер студенттердің зерттеушілік дағдыларын тиімді қалыптастыру үшін оқытудың әдіснамалық және практикалық базасын жақсарту мен академиялық ресурстарды ұдайы жетілдіріп отыру қажеттілігін де көрсетті.

Тәжірибе барысы аңғартқандай, студенттер өз зерттеушілік дағдыларын, іскерліктерін дамытуға қызығушылық танытады, әйтсе де ғылыми-әдістемелік қолдауды қоса алғанда, ресурстардың жеткіліксіздігі мен бірқатар педагогикалық-психологиялық кедергілердің бар екенін жоққа шығаруға болмайды. Осылайша зерттеушілік мәдениетті дамытып, қалыптастыру үшін кәсіби бағыттылыққа орай білім мазмұнын үнемі жетілдіріп, оқу бағдарламаларына өзгерістер енгізу, оқытудағы әдістемелік қолдауды белсенді ету және зерттеу бастамаларын практикалық іске асыру мүмкіндіктерін құруды қамтитын кешенді нақты амалдар мен танымдық жұмыс формаларын, дидактикалық тапсырмалар кешенін ойластырудың маңыздылығы артады.

Осы орайда біз жоғары оқу орындарында білім алушыларының зерттеушілік мәдениетін қалыптастырудың деңгейін арттыру мақсатында студенттердің өзіндік жұмыс процесін оңтайландыру үшін бірқатар *инновациялық стратегиялар мен әдістемелерді* тәжірибеге енгізу қажетті шарттың бірі деп білеміз. Оған бүгінгі кредиттік білім беру жүйесі жағдайында мүмкіндіктер мол, дәлел ретінде қазіргі жоғары оқу орындарында әр оқу пәні бойынша педагогикалық жүктеменің басым бөлігін осы СӨЖ, ОСӨЖ бағыттарының құрайтынын білеміз. Соңғы үлгідегі *ақпараттық және интерактивті оқытудың түрі, интерактивті оқыту модульдері, бейне сабақтар, медиа ресурстар мен онлайн курстарды пайдалану, ойын, жобалау технологиялары мен сыни тұрғыдан ойлау стратегиялары* сияқты және т.б. дидактикалық құралдар мен әдіс-тәсілдерді үйлесімді қолдану студенттердің танымдық белсенділігі мен қызығушылығын, оқу тапсырмаларын орындаудағы дербестігі мен жауапкершілігін арттырып, тәрбиелеуде тиімді.

Сондай-ақ оқыту мен оқу үдерісін ұйымдастыруда *жеке* немесе *шағын топтарда бірлескен жобаларды іске асыруға* назар аударып, зерттеулер объектісінің нақты кәсіби даярлық бағытына неғұрлым жақын болуына мән беру де маңызды. Ал студенттердің ұжымда, шағын топтарда өзара әрекеттесуі мен бірлескен ізденіс жұмысы олардың бойында коммуникативтік дағдыларды қалыптастыруға ғана емес, сонымен қатар зерттеулер шеңберінде өзара білім мен тәжірибе алмасуға, тұлғалық жан-жақты жетілуіне мол мүмкіндік береді, бұл әсіресе, кәсіби тұрғыдан әр ізденуші бойында зерттеушілік мәдениетін, құзыреттілігін қалыптастыруда өте маңызды.

Осы орайда студенттердің өзіндік жұмыстарын ұйымдастырып, жүргізуде олардың *жеке басы қажеттіліктерін, мүмкіндіктері мен қызығушылығын ескеріп, назарға алып отыру* да шешуші рөл атқарады. Тапсырмалар мен материалдарды студенттердің нақты талаптары мен мүдделеріне, кәсіби даярлық бағытына бейімдеп ұсыну, сөзсіз оқу сапасын едәуір жақсартады және зерттеушілік қызметке баулып, ынталандыруда шығармашылық ізденіс белсенділігін арттыруға ықпал етеді. Сол секілді студенттер мен оқытушылар арасында *тұрақты кері байланыс жүйесін құру* да айрықша мәнге ие. Өйткені кез келген мақсатқа бағытталған педагогикалық үдерісте қол жеткен нәтижені бақылау мен есепке алып отыру қажет. Осындай шарттардың сақталуы оқу материалдарының зерттеу мәселесіне бейімделуіне оңтайлы ықпал етіп қана қоймай, сонымен қатар студенттердің кәсіби, сыни ойлауы мен икемді іскерлік, дағдыларын қалыптастыруға жол ашады.

Сол секілді студенттердің қажетті оқу-әдістемелік ресурстармен қамтамасыз етілуі зерттеушілік мәдениеттің негізгі көзі болып табылатын ғылыми әдебиеттерді өз бетінше іздеп табуға, зерттеп, талдауға жетелейді. Студенттердің зерттеушілік мәдениетін қалыптастырудағы өзіндік жұмыстың әсерін арттыру үшін әр оқытушы өз тәжірибесіндегі меңгертілетін пәннің білім мазмұнына сай, дидактикалық мүмкіндіктерді негізге ала отырып, оқытудың формаларын, әдіс-тәсілдерін үнемі түрлендіріп, қайта жетілдіріп отырғаны жөн. Тиімді ұйымдастырылған өз бетінше жұмыс тапсырмалары мен оқу материалдары студенттердің кәсіби тұрғыдан педагогикалық үдерістер мен құбыластардың мәнін терең түсініп, талдауына, ақиқатқа көз жеткізуде, өзіндік ғылыми көзқарастарын дамыта отырып, теориялық білімдерді тәжірибеде қолдануға мүмкіндік беретін нақты зерттеу міндеттерін, жолдарын үнемі жаңартуға жетелейді. Осы тұрғыда *кейс әдісі* мен *жобалық оқытуды* тәжірибеге енгізу студенттердің зерттеу белсенділігін ынталандырудың тиімді құралы ретінде әрекет етеді. Сонымен қатар *білім беру үдерісін цифрландыру* өзіндік жұмысты оңтайландыруда өте маңызды рөл атқарады. Түрлі *білім беру платформаларын, виртуалды зертханаларды, жергілікті базадағы және онлайн кітапханаларды* кеңінен пайдалану студенттердің ғылыми және білім беру ресурстарына қолжетімділігін айтарлықтай қамтамасыз ете алады.

Осы зерттеулер аясында жүргізілген өз тәжірибемізді негізге ала отырып біз, әсіресе, студенттер мен оқытушылардың біліммен, тәжірибемен, қызықты идеяларымен еркін алмасуында мақсатты, түрлі *ғылыми коммуникативті ортаны* (үйірмелер мен клубтар жұмыстары арқылы) қалыптастыру зерттеушілік мәдениетті қалыптастырудың маңызды шарты деп білеміз. Жоо және жеке кафедра

профессор-оқытушылар құрамымен, ғылыми жетекшілермен және курс, топ студенттерімен өзара тығыз байланыс орнатып, ынтымақтастық пен топтық жұмыс элементтерін енгізу арқылы оқудағы әрекеттесу де өзіндік жұмыс үдерісін барынша жетілдіреді. Ал бұл орайда, ең алдымен, білім алушыларды ынталандыру, оларға мотивация беру — аса назар аударуды қажет ететін тағы бір маңызды аспект.

Жоғарыда біз атап өткен жұмыс бағыттарын мақсатты, жүйелі, өзара үйлесімділікте сауатты жолға қою және тұрақты педагогикалық-әдістемелік бағытта жетілдіріп, түзетулер жүргізу студенттердің өзіндік жұмысының тиімділігін, сапасын едәуір арттырып, олардың бойында зерттеушілік мәдениетті оңтайлы қалыптастыруға айрықша ықпал етеді. Бұл ұсыныстарды енгізу білім беру үдерісінің динамикасына және студенттердің қажеттіліктеріне сәйкес **заманауи білім беру технологияларын** өзіндік жұмыс үрдісімен үйлесімді біріктіру, олардың қолжетімділігін қамтамасыз ету, нақты тәжірибеге бейімдеу тиімділігін үнемі бақылауды қоса алғанда, кешенді ықпал ету қағидасын ұстануды қажет ететінін ескергеніміз жөн.

Оқытуды жекелендіру және **саралау** да басты назарда қалуы тиіс. Белгілі бір студентке бейімделген жеке амал-тәсіл өзіндік жұмыстың тиімділігін арттырады сөзсіз. Алайда мұндай оқытуды іс жүзінде ұйымдастырудың шынайылығы мен тұрақты болуын ескеру маңызды. Сонымен жүргізілген ізденістер, тәжірибелер барысы бізге қазіргі жоғары білім беру жүйесіндегі бірқатар проблемалар мен қажеттіліктерді анықтауға мүмкіндіктер берді. Дегенмен студенттердің зерттеушілік мәдениетін қалыптастырудағы өзіндік жұмыс үдерісін барынша оңтайландырудың маңыздылығын түсіну үшін осы айтылған ұсыныстарды одан әрі талдап, болашақта белгіленген нақты жұмыстар әдістемесін даярлап, тәжірибеде сынықтан өткізу үшін әлі де мақсатты зерттеулердің атқарылуы қажет. Сол секілді студенттердің өзіндік жұмыстарының құрылымын, ресурстық базасын және оны әдістемелік қолдауды жақсартуға бағытталған шаралар кешенін жетілдіруді қамтиды. Әйтсе де олардың қолданылуы мен тиімділігі белгілі бір білім беру мекемесіне, ортасына, оның ресурстарына және студенттік аудиторияның ерекшеліктеріне байланысты өзгеруі ықтимал. Бұдан біз осы мәселенің отандық ғылым теориясы мен практикасындағы зерттеу аясын кеңейтуде, әсіресе, болашақ бастауыш сынып мұғалімдерінің кәсіби құзіреттіліктерін уақыт талабына сай қалыптастыру тұрғысынан қарастыру маңызды деп білеміз.

Қорытынды

Сонымен, зерттеу барысында біз өзіндік жұмыстарды ұйымдастыру үдерісін оңтайландыру арқылы болашақ бастауыш сынып мұғалімдерінің бойында зерттеушілік мәдениетті қалыптастырудың жоғары деңгейіне қол жеткізу мүмкіндіктерін, жағдайын талдап, тұжырымдауға талпындық. Ғылыми әдебиеттерді зерттеу, талдау, жоғары оқу орындары студенттерінің зерттеушілік мәдениеті қалыптасуының қазіргі жағдайын эмпирикалық зерттеу және өзіндік жұмыстың қолданыстағы әдістемелерін аналитикалық зерделеу осы саладағы негізгі проблемалар мен қажеттіліктерді анықтауға мүмкіндік берді.

Сонымен, студенттердің зерттеушілік мәдениетін қалыптастырудың деңгейін арттыру мақсатында өзіндік жұмыстарды ұйымдастыру үдерісін оңтайландыру бойынша әдістемелік ұсынымдар:

- өзіндік жұмысты студент қажеттіліктеріне сәйкес жекелендірілген тәсілмен ұйымдастыру;
- сыни ойлау, жобалық технологияларды енгізу;
- зерттеу жобаларын оқу бағдарламасына інгізу;
- зерттеу үйірмелері мен клубтарын құру;
- студенттер мен оқытушылар арасында тұрлы формадағы серіктестік жөнінде үдерісті дамыту;

Заманауи білім беру технологияларын интеграциялаудың, оқытуды жекелендірудің және ОСӨЖ мен СӨЖ-да, аудиториядан тыс ҒЗЖ-да оқытушылар тарапынан тәлімгерлік қолдауды күшейтудің маңыздылығы алдыңғы қатарға шықты. Бұл факторлар әдістемелік және ресурстық базаны оңтайландырумен бірге студенттердің өзіндік жұмыстарының сапасына үнемі көңіл бөліп, ұйымдастыру әдістемесі мен техникасының тиімділігін едәуір арттырады, олардың зерттеушілік мәдениетін қалыптастыруға ықпал етеді.

Жоғарыда айтылған ұсыныстар студенттердің өзіндік жұмысын ұйымдастыру саласындағы әдістер мен тәсілдерді жетілдіруге бағытталған кешенді шешім. Оларды іске асыру амал-тәсілдерді жүйелі, нақты білім беру мекемелерінің жағдайларына бейімдеуді және үздіксіз жетілдіріп, түзету мақсатында қол жеткен нәтижелерді бақылап, бағалауды талап етеді. Сонымен қатар жүргізілген зер-

ттеулер бүгінгі университеттік деңгейде кәсіби білім берудегі оқытушылардың студенттердің зерттеушілік мәдениетін қалыптастырудағы қосатын өзіндік үлесін және осы үлесті барынша қалай арттыруға болатыны туралы түсінік берді. Алынған нәтижелерді жоғары мектеп оқытушылары, ғалым-ізденушілер студенттердің зерттеушілік мәдениетін өзіндік және түрлі оқу-танымдық жұмыстар арқылы қалыптастыру мақсатында және кәсіби педагог мәдениетінің деңгейін барынша арттырудағы ғылыми-әдістемелік тұрғыдан үлес қосу мүмкіндіктерін толық пайдалануда негізге алуына болады. Сол сияқты, өзге педагогикалық бағыттағы университеттік білім беру бағдарламаларын жүзеге асырушы кафедралар мен біліктілікті арттыру институттары студенттер мен оқытушыларды академиялық білімі бар оқытушылар қызметіне сапалы, жан-жақты дайындау мақсатында пайдалана алады.

Қорыта келе айтқанда, болашақ мұғалімдердің зерттеушілік мәдениетін қалыптастыру мәселесін жаңа бір қырынан одан әрі зерттеу, жан-жақты зерделеу маңызды. Өйткені біз сөз еткен педагогикалық жұмыстардың бағыттары, формалары, әдіс-тәсілдері мен берілген ұсыныстар педагогика ғылымы мен тәжірибесінің осы маңызды саласындағы түрлі тақырыптық зерттеулерге, ғылыми-практикалық тәжірибелер мен инновацияларға негіз болады.

Әдебиеттер тізімі

- 1 Афонина Е.В. Организация научно-исследовательской работы студентов в вузе [Электронный ресурс] / Е.В. Афонина, Н.В. Басс, М.Н. Левая // Тенденции развития науки и образования. — 2019. — № 49-1. — С. 22. — Режим доступа: <https://cyberleninka.ru/article/n/organizatsiya-nauchno-issledovatel'skoy-raboty-studentov-v-vuze/viewer>
- 2 Романова М.В. Обеспечение непрерывности взаимодействия процессов развития и саморазвития научно-исследовательской культуры педагога [Электронный ресурс] / М.В. Романова, Е.П. Романов, И.В. Самарокова // Проблемы современного педагогического образования. — 2018. — № 60-1. — С. 233–236. — Режим доступа: <https://cyberleninka.ru/article/n/obespechenie-nepreryvnosti-vzaimodeystviya-protseessov-razvitiya-i-samorazvitiya-nauchno-issledovatel'skoy-kultury-pedagoga/viewer>
- 3 Иванова Е.О. Формирование универсальных компетенций студентов в процессе научно-исследовательской деятельности [Электронный ресурс] / Е.О. Иванова // Ярославский педагогический вестник. — 2018. — № 5. — С. 146–155. — Режим доступа: <https://cyberleninka.ru/article/n/formirovanie-universalnyh-kompetentsiy-studentov-v-protseesse-nauchno-issledovatel'skoy-deyatelnosti/viewer>
- 4 Баранова А.С. Пути формирования исследовательской культуры будущего специалиста в процессе самостоятельной деятельности [Электронный ресурс] / А.С. Баранова // Личностное и профессиональное развитие будущего специалиста: материалы XIV Международной научно-практической Интернет-конференции. — 2018. — Т. 7. — С. 199–205. — Режим доступа: <https://www.elibrary.ru/item.asp?id=35310074&pf=1>
- 5 Рахмонов А.Б. Формирование исследовательских умений будущих педагогов в научно-проектной деятельности [Электронный ресурс] / А.Б. Рахмонов // Современное образование (Узбекистан). — 2020. — № 12 (97). — С. 11–18. — Режим доступа: <https://cyberleninka.ru/article/n/formirovanie-issledovatel'skih-umeniy-buduschih-pedagogov-v-nauchno-proektnoy-deyatelnosti/viewer>
- 6 Исаева М.А. Факторы и условия формирования проектно-исследовательской культуры студентов педагогических специальностей [Электронный ресурс] / М.А. Исаева // Kant. — 2018. — № 2 (27). — С. 66–69. — Режим доступа: <https://cyberleninka.ru/article/n/factory-i-usloviya-formirovaniya-proektno-issledovatel'skoy-kultury-studentov-pedagogicheskikh-spetsialnostey/viewer>
- 7 Чердынцева Е.В. Развитие исследовательской культуры обучающихся в системе профессионального образования [Электронный ресурс] / Е.В. Чердынцева // Вопросы педагогики — 2018. — № 2. — С. 115–118. — Режим доступа: <https://www.elibrary.ru/item.asp?id=32561073&ysclid=m5wkilghfy374166371>
- 8 Замкин П.В. Проблема разработки научно-методического обеспечения исследовательской деятельности студентов в условиях практико-ориентированной подготовки в педагогическом вузе [Электронный ресурс] / П.В. Замкин // Гуманитарные науки и образование — 2019. — Т. 10. — № 3 (39). — С. 48. — Режим доступа: <https://www.elibrary.ru/item.asp?id=41287947&ysclid=m5wkj6kap620836638>
- 9 Турдиев Ш.П. Организация в процессе обучения учебно-исследовательской работы студентов [Электронный ресурс] / Ш.П. Турдиев, М.Г. Кельдиярова // Вестник науки и образования — 2020. — № 5-2 (83). — С. 21–25. — Режим доступа: <https://cyberleninka.ru/article/n/organizatsiya-v-protseesse-obucheniya-uchebno-issledovatel'skoy-raboty-studentov/viewer>
- 10 Olvido M.M. Developing research cultures in teacher education institutions: the gestation-expansion-maturation theory [version 1; peer review: 2 approved with reservations] / M.M. Olvido // Routledge Open Res. — 2022. — № 1(14). — DOI: <https://doi.org/10.12688/routledgeopenres.17510.1>
- 11 Verhoef L. The contribution of teachers of research-intensive teacher education programmes to a culture of inquiry in primary schools / L. Verhoef, M. Volman, L. Gaikhorst // Professional Development in Education — 2022. — № 48(5). — P. 861-877. — DOI: <https://doi.org/10.1080/19415257.2020.1747104>

Д.Е. Бурибаев, Г.Р. Бахтиярова, А.М. Токжанова

Значение эффективной организации самостоятельной работы в формировании исследовательской культуры будущих учителей начальных классов

Статья посвящена изучению и установлению важности эффективной организации самостоятельной работы в формировании исследовательской культуры у будущих учителей начальных классов. Целью исследований в рамках рассматриваемой проблемы является выявление и оценка факторов, влияющих на качество и эффективность самостоятельной работы студентов вуза, разработка комплекса рекомендаций по ее оптимизации. В статье представлен систематический обзор литературы, посвящённой анализу результатов эмпирических исследований и организации самостоятельной работы, а также методам определения критериев и показателей, направленных на оценку современного состояния формирования исследовательской культуры студентов в практике. Основные выводы исследования показали необходимость интеграции современных образовательных технологий, персонализации учебного процесса, усиления роли наставничества преподавателей и оптимизации ресурсных и методических основ. Содержание статьи предполагает акцентирование внимания на динамике адаптации обучающихся к самостоятельной работе в современной кредитной системе обучения. Этот процесс отражает важность установления обратной связи в педагогической практике и взаимодействия студентов и преподавателей. Реализация представленных предложений повысит эффективность организации самостоятельной работы студентов и будет способствовать формированию на практике профессиональной исследовательской культуры будущих учителей начальных классов. Также в статье подчеркивается важность эффективной организации самостоятельной работы, проводимой в вузах. Такая работа позволяет формировать исследовательскую культуру будущих учителей начальных классов, постоянно совершенствовать профессиональный уровень педагогов-специалистов в соответствии с современными требованиями, повышать постоянное стремление к творческим поискам и прививать навыки принятия позитивных решений в различных ситуациях.

Ключевые слова: профессиональная подготовка, исследовательская культура, исследовательская деятельность, исследовательские навыки, самостоятельная работа студента, будущий учитель, персонализация обучения.

D.E. Buribayev, G.R. Bakhtiyarova, A.M. Tokzhanova

The importance of effective organization of independent work in the formation of the research culture of future primary school teachers

The article aims to study the importance of effective organization of independent work of future elementary school teachers with specific focus being placed on the formation of their research culture. The purpose of research is to identify and assess the factors affecting the quality and efficiency of independent work of university students, to develop a set of recommendations for its optimization and improvement. The article provides a systematic review of the literature devoted to the analysis of empirical research results and the organization of independent work, as well as effective methods for determining the criteria and indicators of independent work, aimed at identifying the current state of the formation of students' research culture in real practice. The main findings of the study showed the importance of integrating modern educational technologies, personalizing the learning process, strengthening the role of teacher mentoring and optimizing resources and methodological foundations. The content of the article suggests emphasizing the dynamics of students' adaptation to independent work in the modern credential system of education. This process reflects the importance of establishing feedback in pedagogical practice and interaction between students and teachers. The implementation of the presented proposals will increase the effectiveness of the organization of students' independent work and will contribute to the formation in practice of professional research culture of future elementary school teachers. The article also emphasizes the importance of effective organization of independent work carried out in universities. This work provides opportunities to develop research culture of future elementary school teachers, to continue improvement of pedagogical specialists' professional level in accordance with modern requirements, to increase the constant desire for creative search and to develop skills of positive decision-making in various situations.

Keywords: professional training, research culture, research activity, research skills, student's independent work, future teacher, personalization of learning.

References

- 1 Afonina, E.V., Bass, N.V., & Levaia, M.N. (2019). Organizatsiia nauchno-issledovatel'skoi raboty studentov v vuze [Organization of scientific research work of students at the university]. *Tendentsii razvitiia nauki i obrazovaniia — Trends in the development of science and education*, 49-1, 22. Retrieved from <https://cyberleninka.ru/article/n/organizatsiya-nauchno-issledovatel'skoy-raboty-studentov-v-vuze/viewer> [in Russian].
- 2 Romanova, M.V., Romanov, E.P., & Samarokova, I.V. (2018). Obespechenie nepreryvnosti vzaimodeistviia protsessov razvitiia i samorazvitiia nauchno-issledovatel'skoi kultury pedagoga [Ensuring the continuity of interaction between the processes of development and self-development of the scientific research culture of the teacher]. *Problemy sovremennogo pedagogicheskogo obrazovaniia — Problems of modern teacher education*, 60-1, 233–236. Retrieved from <https://cyberleninka.ru/article/n/obespechenie-nepreryvnosti-vzaimodeystviya-protsessov-razvitiya-i-samorazvitiya-nauchno-issledovatel'skoy-kultury-pedagoga/viewer> [in Russian].
- 3 Ivanova, E.O. (2018). Formirovanie universalnykh kompetentsii studentov v protsesse nauchno-issledovatel'skoi deiatel'nosti [Formation of universal competencies of students in the process of scientific research activities]. *Yaroslavskii pedagogicheskii vestnik — Yaroslavl Pedagogical Bulletin*, 5, 146–155. Retrieved from <https://cyberleninka.ru/article/n/formirovanie-universalnykh-kompetentsiy-studentov-v-protsesse-nauchno-issledovatel'skoy-deyatelnosti/viewer> [in Russian].
- 4 Baranova, A.S. (2018). Puti formirovaniia issledovatel'skoi kultury budushchego spetsialista v protsesse samostoiatel'noi deiatel'nosti [Ways of forming the research culture of a future specialist in the process of independent activity]. *Lichnostnoe i professionalnoe razvitie budushchego spetsialista: materialy XIV Mezhdunarodnoi nauchno-prakticheskoi Internet-konferentsii — Personal and professional development of a future specialist: Materials of the XIV International Scientific and Practical Internet Conference* (pp. 199–205). Retrieved from <https://www.elibrary.ru/item.asp?id=35310074&pff=1> [in Russian].
- 5 Rahmonov, A.B. (2020). Formirovanie issledovatel'skikh umenii budushchikh pedagogov v nauchno-proektnoi deiatel'nosti [Formation of research skills of future teachers in scientific and project activities]. *Sovremennoe obrazovanie (Uzbekistan) — Modern education (Uzbekistan)*, 12 (97), 11–18. Retrieved from <https://cyberleninka.ru/article/n/formirovanie-issledovatel'skikh-umeniy-budushchih-pedagogov-v-nauchno-proektnoy-deyatelnosti/viewer> [in Russian].
- 6 Isaeva, M.A. (2018). Faktory i usloviia formirovaniia proektno-issledovatel'skoi kultury studentov pedagogicheskikh spetsialnostei [Factors and conditions for the formation of the design and research culture of students of pedagogical specialties]. *Kant*, 2 (27), 66–69. Retrieved from <https://cyberleninka.ru/article/n/factory-i-usloviya-formirovaniya-proektno-issledovatel'skoy-kultury-studentov-pedagogicheskikh-spetsialnostey/viewer> [in Russian].
- 7 Cherdynseva, E.V. (2018). Razvitie issledovatel'skoi kultury obuchaiushchikhsia v sisteme profesional'nogo obrazovaniia [Development of students' research culture in the professional education system]. *Voprosy pedagogiki — Questions of pedagogy*, 2, 115–118. Retrieved from <https://www.elibrary.ru/item.asp?id=32561073&ysclid=m5wklghfy374166371> [in Russian].
- 8 Zamkin, P.V. (2019). Problema razrabotki nauchno-metodicheskogo obespechenia issledovatel'skoi deiatel'nosti studentov v usloviakh praktiko-orientirovannoi podgotovki v pedagogicheskom vuze [The problem of developing scientific and methodological support for students' research activities in the context of practice-oriented training at a pedagogical university]. *Gumanitarnye nauki i obrazovanie — Humanities and education*, 10, 3(39), 48. Retrieved from <https://www.elibrary.ru/item.asp?id=41287947&ysclid=m5wklghfy374166371> [in Russian].
- 9 Turdiyev, Sh.R., & Keldiyarova, M.G. (2020). Organizatsiia v protsesse obucheniia uchebno-issledovatel'skoi raboty studentov [Organization of students' educational and research work in the learning process]. *Vestnik nauki i obrazovaniia — Bulletin of Science and Education*, 5-2(83), 21–25. Retrieved from <https://cyberleninka.ru/article/n/organizatsiya-v-protsesse-obucheniya-uchebno-issledovatel'skoy-raboty-studentov/viewer> [in Russian].
- 10 Olvido, M.M. (2022). Developing research cultures in teacher education institutions: the gestation-expansion-maturation theory [version 1; peer review: 2 approved with reservations]. *Routledge Open Res*, 1(14). DOI: <https://doi.org/10.12688/routledgeopenres.17510.1>
- 11 Verhoef, L., Volman, M., & Gaikhorst, L. (2022). The contribution of teachers of research-intensive teacher education programmes to a culture of inquiry in primary schools. *Professional Development in Education*, 48(5), 861–877. DOI: <https://doi.org/10.1080/19415257.2020.1747104>

Information about the authors

Buribayev D.E. — Corresponding Author, Master of Pedagogical Sciences, Doctoral Student of the Educational Program “Pedagogy and Methods of Primary Education”, K. Zhubanov Aktobe Regional University, Aktobe, Kazakhstan; e-mail: dau_27.94@mail.ru, ORCID <https://orcid.org/0000-0001-9062-1385>

Bakhtiyarova G.R. — Candidate of Pedagogical Sciences, Professor, K. Zhubanov Aktobe Regional University, Aktobe, Kazakhstan; e-mail: aibol04@mail.ru, ORCID <https://orcid.org/0000-0002-0534-4879>

Tokzhanova A.M. — Candidate of Pedagogical Sciences, Docent, K. Zhubanov Aktobe Regional University, Aktobe, Kazakhstan; e-mail: aigul_tokzhan@mail.ru, ORCID <https://orcid.org/0000-0003-0354-5789>

Н.Б. Серикбаева¹, Ш.О. Орынғалиева², О.Г. Беленко³,
А.С. Орынбекова^{4*}, К. Мухтарқызы⁵

^{1,3,4} «Шәкәрім университеті» КеАҚ, Семей, Қазақстан;

² Alikhan Bokeikhan University, Семей, Қазақстан;

⁵ «Қ. Құлажанов атындағы Қазақ технология және бизнес университеті» АҚ, Астана, Қазақстан
(*Хат-хабарға арналған автор. E-mail: ainur-samatovna@mail.ru)

¹ORCID 0000-0002-7490-7639

²ORCID 0000-0002-2257-0587

³ORCID 0000-0003-3065-6054

⁴ORCID 0000-0002-2156-1793

⁵ORCID 0000-0001-7889-4495

Орта білім беру ұйымдарындағы оқушылардың психологиялық саулығына әсер ететін факторларды зерттеу

Мақала мектеп оқушыларының психологиялық саулығы мен жалпы психоэмоционалдық жағдайына арналған. Оқушылардың психологиялық саулығы олардың өмірлік қиындықтарға төтеп беру қабілетімен қатар, отбасылық мәселелер, мектептегі стрестік жағдайлар, буллинг, қоғамнан оқшаулану сияқты сыртқы факторлардың әсерімен тығыз байланысты. Ұзақ мерзімді стресс көздері — артық оқу жүктемесі, тұлғааралық қатынастағы қиындықтар және эмоционалдық қолдаудың жеткіліксіздігі — жеткіншектердің психоэмоционалдық жағдайына елеулі теріс әсер етеді. Мақалада Қазақстан мектептеріндегі оқушылардың психологиялық саулығына әсер ететін негізгі факторлар жан-жақты талданған. Атап айтқанда, оқу бағдарламаларының шамадан тыс жүктемесі, отбасылық және әлеуметтік жағдайлар, сондай-ақ құрдастарымен және ата-аналарымен қарым-қатынаста туындайтын қиындықтар қарастырылды. Жеткіншектердің психоэмоционалдық бұзылыстарының дамуына ықпал ететін мектептегі алаңдаушылық, оқшаулану және конфликттік жағдайлар сияқты факторларға ерекше назар аударылған. Сонымен қатар балалар мен жеткіншектердің психологиялық саулығын бағалау және түзетуге бағытталған теориялық үлгілер мен практикалық тәсілдер ұсынылған. Мектеп психологтарының жұмысы, психологиялық қолдау бағдарламаларын әзірлеу және іске асыру тәжірибесі қарастырылған. Зерттеудің тәжірибелік бөлігі Семей қаласындағы № 44 мектеп оқушыларының қатысуымен жүргізілген. Зерттеу нәтижелері оқушылардың психоэмоционалдық әлауқатын қамтамасыз ету — олардың білім сапасы мен әлеуметтік бейімделу деңгейін арттырудың маңызды алғышарты екенін көрсетеді. Авторлар мақалада мектеп оқушыларының психологиялық саулығын сақтау мен қолдаудың заманауи тәсілдерін зерделеп, олардың үйлесімді дамуын қамтамасыз етудегі кешенді көзқарастың қажеттілігін ерекше атап өтеді.

Кілт сөздер: әл-ауқат, психологиялық саулық, балалардың әл-ауқат индексі, білім беру ортасы, денсаулыққа әсер ететін факторлар, психологиялық қолдау, оқушылардың психологиялық саулығы, стресс факторлары, мектептегі мазасыздық.

Кіріспе

Қазіргі Қазақстанда балалар мен жеткіншектердің психологиялық саулығы мен жалпы әл-ауқаты — өзекті әрі маңызды мәселелердің бірі. Балалардың әл-ауқатын қамтамасыз ету — еліміздің 2030 жылға дейінгі әлеуметтік даму тұжырымдамасында айқындалған басты басымдықтардың бірі [1].

Бүгінгі кезеңде Қазақстанда балалар мен жеткіншектердің психологиялық саулығы мен психоэмоционалдық әл-ауқаты — ұлттық даму мен білім беру саласындағы өзекті мәселелердің бірі. Мемлекеттік деңгейде бұл бағытқа ерекше назар аударылып отыр: елімізде балалардың құқықтарын қамтамасыз ету және олардың жан-жақты дамуын қолдау мақсатында 9 министрлік пен ведомство, сондай-ақ жергілікті деңгейде 1000-нан астам білім беру, денсаулық сақтау және әлеуметтік қорғау ұйымдары жүйелі түрде жұмыс атқаруда. Бұл құрылымдар арасындағы үйлесімді әрекет балалардың қауіпсіз әрі қолдаушы ортада дамуын қамтамасыз етуге бағытталған.

Сонымен қатар, Қазақстанның білім беру кеңістігінде орын алып жатқан терең әлеуметтік-экономикалық және мәдени өзгерістер оқушылардың психологиялық жағдайына елеулі әсер етуде. Білім беру ортасының қазіргі ерекшеліктерін ескере отырып, оқушылардың эмоционалдық және психологиялық әл-ауқатын зерттеу — уақыт талабы. Бұл зерттеулер психологиялық саулыққа әсер

ететін факторларды анықтап қана қоймай, сонымен қатар білім беру процесінде оларды шешудің тиімді тетіктерін ұсынуға мүмкіндік береді.

Жеткіншектердің психологиялық саулығы — олардың тұлғалық қалыптасуы мен өмірлік қиындықтарға бейімделу қабілетінде шешуші рөл атқарады. Мектеп оқушылары оқу үдерісінде түрлі факторлармен бетпе-бет келеді, бұл олардың психоэмоционалдық жағдайына жағымды да, жағымсыз да ықпал етуі мүмкін. Осы тұрғыдан алғанда, әлеуметтік, мәдени және білім беру салаларындағы өзгерістер жағдайында мектеп оқушыларының психологиялық саулығына әсер ететін негізгі факторларды кешенді түрде зерттеу қажеттілігі артып отыр.

Психологиялық саулық — бұл тек жеке даму көрсеткіші ғана емес, сонымен қатар тұлғаның әлеуметтік ортаға бейімделу қабілеті мен өмірлік мақсаттарын жүзеге асыруындағы ішкі тепе-теңдіктің индикаторы. Әсіресе балалық және жасөспірім кезеңде сыртқы факторлардың — отбасы ішілік жанжалдар, құрдастармен қарым-қатынастағы қиындықтар, буллинг, эмоционалдық қолдаудың болмауы — психоэмоционалдық әл-ауқатқа тигізетін әсері айтарлықтай болуы мүмкін.

Зерттеулер көрсеткендей, Қазақстандағы әрбір төртінші оқушы психологиялық әл-ауқатына кері әсер етуі мүмкін қауіп-қатерлерге тап болуда. Мұндай жағдайларда балалардың сапалы және жедел психологиялық көмекке қол жеткізуін қамтамасыз ету — білім беру мекемелері мен мемлекеттік құрылымдардың басты міндеттерінің бірі.

Қазақстан–2050 стратегиясында балалардың құқықтары мен денсаулығын қорғау мемлекеттің ұзақ мерзімді дамуындағы негізгі бағыттардың бірі ретінде көрсетілген. Бұл бағытты жүзеге асыруда оқушылардың психоэмоционалдық саулығына қатысты мәселелерге ғылыми негізделген көзқарас қалыптастыру — білім беру жүйесінің сапасын арттырудың маңызды алғышарты [2].

Қазақстанда балалардың әл-ауқатының деңгейін кешенді түрде бағалау және мемлекеттік саясаттың тиімділігін айқындау мақсатында арнайы Балалардың әл-ауқатының индексі әзірленіп, 2022 жылғы 1 ақпанда ресми түрде бекітілді. Бұл индекс білім беру, денсаулық сақтау, әлеуметтік қолдау сияқты түрлі салалардағы балалардың жағдайын жүйелі түрде бақылауға, сондай-ақ оларға қолайлы орта қалыптастыруға бағытталған мемлекеттік шаралардың нәтижелілігін бағалауға мүмкіндік береді.

Аталған индексті есептеу әдістемесі Қазақстандық және халықаралық сарапшылардың қатысуымен әзірленіп, ғылыми рецензиялау процесінен өтті. Құжатқа ғылым докторлары, профессорлар, PhD докторлары мен ғылым кандидаттары тарапынан тоғыз ресми ұсыныс хат берілді. Бұл көрсеткіш индекс мазмұны мен құрылымының ғылыми негізділігін және практикалық маңыздылығын айғақтайды.

Психологиялық саулықты зерттеу аясында ең алдымен жалпы денсаулық ұғымының тұжырымдамасына назар аудару қажет. Дүниежүзілік денсаулық сақтау ұйымының (ДДСҰ) 1948 жылғы Жарғысында көрсетілгендей, денсаулық — бұл тек аурудың немесе әлсіздіктің болмауы емес, сонымен қатар адамның толық физикалық, психикалық және әлеуметтік әл-ауқатының жай-күйі. Осы анықтама бүгінде көптеген ғылыми зерттеулердің теориялық негізін құрайды және психологиялық саулықтың қоғамдағы орны мен маңызын нақтылауға мүмкіндік береді [3].

Қазіргі заманғы ғылыми зерттеулер жеке тұлғаның денсаулығына әсер ететін факторлардың кешенді өзара байланысына баса назар аударады және бұл құбылысты кең ауқымды — жаһандық контекстте қарастыруға ұмтылады. Психологиялық саулық — адам өмірінің әртүрлі салаларына әсер ететін күрделі әрі көпқырлы феномен болып табылады. Ол адамның эмоциялық тұрақтылығы, когнитивтік қабілеттері, әлеуметтік бейімделуі және жалпы өмір сүру сапасымен тығыз байланысты.

Ересектердің психологиялық саулығы тек ішкі күйдің тұрақтылығын ғана емес, сонымен қатар тұлғаның кәсіби, отбасылық, әлеуметтік қатынастардағы тиімді әрекет ету қабілетін де қамтиды. Бұл саладағы заманауи тәсілдер психологиялық саулықты адам өміріндегі маңызды аспектілермен байланыстыра отырып қарастырады. Атап айтқанда, өмірлік қиындықтармен күресу қабілеті — психикалық тұрақтылықтың маңызды көрсеткіштерінің бірі ретінде ерекшеленеді [4].

Психологиялық саулықты зерттеудегі теориялық тұғырлардың бірі — Альберт Эллистің эмоционалды-рационалды мінез-құлық терапиясы. А. Эллис бұл бағытты психологиялық саулықты бағалауға және оны қалпына келтіруге бағытталған практикалық тәсіл ретінде сипаттайды [5]. Оның пікірінше, мінез-құлық терапиясы клиникалық емдеуге қарағанда тиімдірек болуы мүмкін, себебі ол адамның эмоциялары мен ойлау үлгілеріне тікелей ықпал етеді. Эллис адамның психикалық және эмоционалдық тұрақтылығы оның өзін-өзі бағалауына, жауапкершілікті сезінуіне және шынайы эмо-

цияларын тануға негізделетінін алға тартады. Ол өзін-өзі жек көрудің болмауы, ішкі тепе-теңдік және әлеуметтік қатысымдылық — психологиялық саулықтың маңызды көрсеткіштері деп есептейді.

Оқушылардың психологиялық саулығына әсер ететін факторлар әртүрлі: білім беру жүйесіндегі стресс, отбасылық жағдай, әлеуметтік қолдау деңгейі және қоршаған ортаның ерекшеліктері. Қазіргі зерттеулер көрсеткендей, ұзақ мерзімді стресс пен мазасыздық, әсіресе, отбасылық қатынастардағы қиындықтар, оқу үдерісіндегі шамадан тыс жүктеме, жоғары академиялық талаптар, әлеуметтік бейімделудегі кедергілер және құрдастар арасындағы шиеленістер салдарынан дамуы мүмкін. Сонымен қатар, әлеуметтік оқшаулану мен эмоционалдық қолдаудың болмауы жеткіншектердің психоэмоционалдық жағдайын нашарлататын негізгі қауіптер қатарында қарастырылады.

Мектеп ортасындағы мазасыздық деңгейінің жоғары болуы, құрдастармен қарым-қатынастағы қиындықтар, ата-аналармен сенімді байланыстың әлсіздігі және тәрбиенің деструктивті стилі — оқушылардың психологиялық әл-ауқатына теріс әсер ететін негізгі факторлар ретінде сипатталады [6].

Жеткіншектерге әсер ететін жетекші психо-травмалық факторлар қатарына:

- ата-аналардың объективті күткен үміттерінің орындалмауы;
- аса жауапкершілік;
- әлеуметтік мәртебе бойынша девальвация;
- сабақта шамадан тыс шаршау;
- олардың өзін-өзі бағалауына немесе танымына теріс әсер ету;
- көшу немесе қоныс аудару;
- жанама ауырсыну немесе ауруды сезіну;
- олардың отбасының жағымсыз көңіл-күй жағдайында болуы және т.б. күрделі жағдайлар жатады [7].

Бұл факторлар жасөспірімдердің өзін-өзі тануына, қоғамдағы орнын анықтауына, эмоциялық тепе-теңдігін сақтауына кедергі келтіруі мүмкін. Психологиялық саулықтың бір өлшемі ретінде адамның өмірге қанағаттануы мен өзін-өзі бағалау деңгейі арасындағы үйлесімділік жиі зерттеу нысанына айналады [8]. Бұл өлшем оқушылардың психоэмоционалдық әл-ауқатын диагностикалауда теориялық негізделген модель құруға мүмкіндік береді.

Көптеген психологтар мен психотерапевттердің айтуынша, психологиялық саулықты сақтау және оның бұзылуын алдын ала болжау — психология ғылымының маңызды бағыттарының бірі. Осы тұрғыдан алғанда, білім беру саласында оқушыларға бағытталған профилактикалық және түзету жұмыстары ғылыми тұрғыдан негізделген әрі практикалық маңызы зор кешенді шаралар жүйесі ретінде қарастырылады.

Әдістер мен материалдар

Зерттеу жұмысының эмпирикалық бөлігі Семей қаласындағы № 44 жалпы орта білім беретін мектептің 5, 6 және 7 сыныптарында оқитын 11–14 жас аралығындағы 47 оқушының қатысуымен жүргізілді. Зерттеудің мақсаты — жеткіншектердің психологиялық саулықтың көрсеткіштерін олардың мектептегі мазасыздық деңгейі мен отбасылық әл-ауқатымен салыстыра отырып, психоэмоционалдық жай-күйіне ықпал ететін факторларды анықтау.

Зерттеу барысында келесі әдістер қолданылды:

Әдебиеттерді теориялық талдау — зерттеу мәселесіне байланысты отандық және шетелдік ғылыми еңбектер қарастырылып, теориялық негіз қалыптастырылды.

Психодиагностикалық әдістер — зерттеу нысанына психологиялық баға беруге мүмкіндік беретін валидті және сенімді диагностикалық құралдар пайдаланылды. Атап айтқанда:

А.В. Козловтың «Психологиялық саулықтың жеке моделі» әдістемесі. Бұл әдіс оқушының психологиялық саулықты қалыптастыратын ішкі құрылымдарын бағалауға бағытталған. Әдістеме тоғыз вектордан тұрады [8]:

1. Стратегиялық вектор — мақсатқа бағдарлану деңгейі;
2. Просоциалдық вектор — тұлғааралық қатынастарға қанағаттану;
3. «Мен»-вектор — өзіндік сана және автономия;
4. Шығармашылық вектор — креативтілік және өзін-өзі көрсету;
5. Рухани вектор — адамгершілік және руханилық деңгейі;
6. Зияткерлік вектор — интеллектуалдық даму дәрежесі;
7. Отбасылық вектор — отбасындағы эмоционалды және әлеуметтік қолдау деңгейі;

8. Гуманистік вектор — гуманистік құндылықтарға бағдар;

9. Жалпы психологиялық саулық — интегралды көрсеткіш.

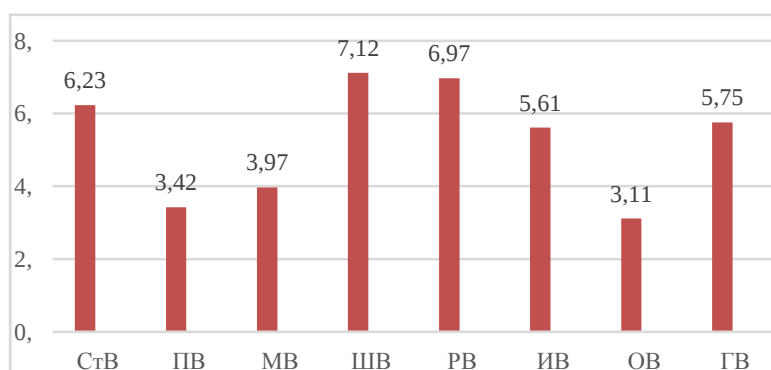
В.С. Торохтийдің отбасының психологиялық саулықты диагностикалау әдістемесі. Бұл әдістеме отбасының ішкі психологиялық климатын бағалауға бағытталған. Торохтийдің анықтамасына сәйкес, психологиялық саулық — отбасының эмоционалдық тұрақтылығы, ішкі шиеленістің болмауы, өмірлік ұстанымның үйлесімділігі, қиындықтарға қарсы тұру қабілеті мен болашаққа сенімділікті қамтиды. Әдіс отбасы мүшелері арасындағы қарым-қатынастың сапасын, рөлдік үйлесімділікті, эмоционалдық қолдауды және отбасылық құндылықтардың сәйкестігін зерттеуге мүмкіндік береді [11].

Б. Филлипстің «Мектептегі мазасыздық деңгейі» сауалнамасы. Әдістеме мектептегі оқушылардың алаңдаушылық деңгейін, оның туындау себептері мен сипатын диагностикалауға арналған. Сауалнама оқушылардың оқу процесіне, мұғалімдермен және сыныптастармен қарым-қатынастарына қатысты алаңдаушылықтарының сипатын анықтайды. Ол жалпы мазасыздық деңгейін, өзін-өзі бағалауға қатысты сенімсіздікті, мектептік ортада өзін қауіпсіз сезіну дәрежесін бағалауға бағытталған [12].

Жалпы алғанда, аталған әдістемелер оқушылардың психоэмоционалдық жай-күйін кешенді бағалауға мүмкіндік беріп, психологиялық қолдау жүйесін жетілдіру үшін қажетті эмпирикалық деректер жинауға жағдай жасады.

Нәтижелер және оларды талдау

Зерттеудің алғашқы кезеңінде жеткіншектердің психологиялық саулығы А.В. Козловтың «Психологиялық саулықтың жеке моделі» әдістемесі негізінде бағаланды. 1-суретте әрбір вектор бойынша алынған шкалалардың орташа арифметикалық мәндерінің таралуы көрсетілген.

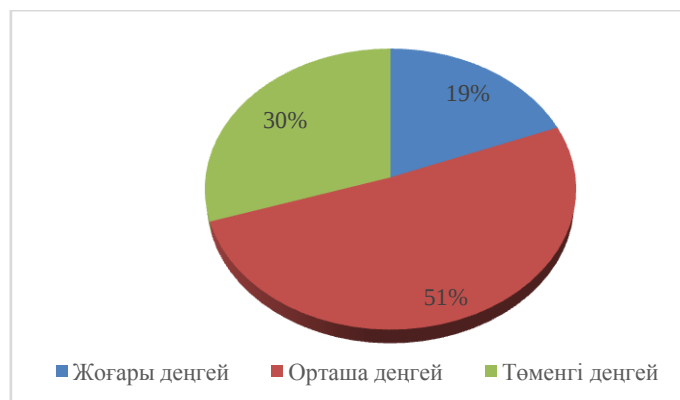


1-сурет. Психологиялық саулықтың жеке моделі

Зерттеу нәтижелері бойынша стратегиялық (СтВ), шығармашылық (ШВ), рухани (РВ), интеллектуалды (ИВ) және гуманистік (ГВ) векторлар бойынша оқушылардың орташа көрсеткіштері жоғары деңгейде анықталды. Бұл көрсеткіштер оқушылардың мақсатқа бағыттылығы, шығармашылық қабілеттері, рухани-адамгершілік құндылықтарға бейімділігі, зияткерлік дамуға ұмтылысы және гуманистік көзқарастарының жақсы қалыптасқанын білдіреді. Аталған векторлар О.В. Хухлаеваның аксиологиялық және мотивациялық-компоненттік моделіне сәйкес келеді және психологиялық саулықтың маңызды көрсеткіштері ретінде танылады [12].

Алайда просоциалдық (ПВ), «Мен»-векторы (МВ) және отбасылық (ОВ) шкалаларының көрсеткіштері төмен деңгейде қалып отыр. Бұл жағдай оқушылардың тұлғааралық қатынастарда қиындықтарға тап болып отырғанын, отбасынан эмоционалдық қолдаудың жеткіліксіздігін және өзін-өзі қабылдау деңгейінің төмендігін көрсетеді. Бұл нәтижелер А. Эллистің эмоционалды мінез-құлық терапиясы теориясындағы «өзін-өзі қабылдау» және «әлеуметтік қызығушылық» ұғымдарының жеткіліксіз көрініс табуымен түсіндірілуі мүмкін.

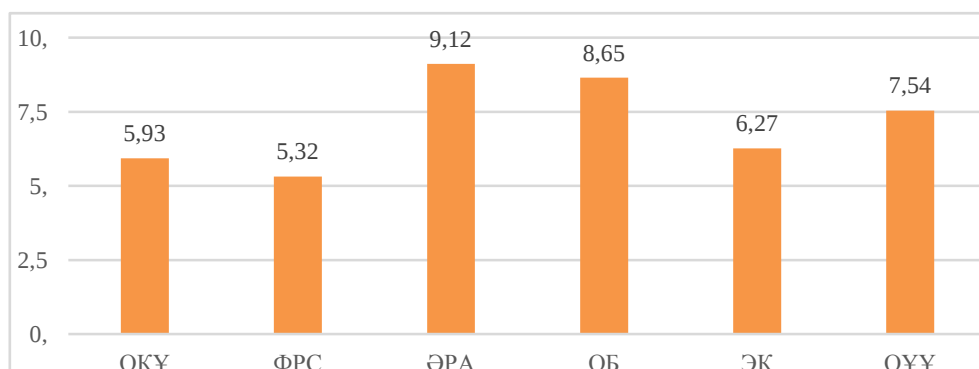
Жалпы психологиялық саулықтың интегралды деңгейі бойынша 2-суретке назар аударатын болсақ, қатысушылардың 19 %-ы жоғары, 51 %-ы орташа және 30 %-ы төмен деңгей көрсетті, бұл оқушылардың үштен біріне жуық бөлігінің кәсіби психологиялық қолдауға мұқтаж екенін көрсетеді.



2-сурет. Білім алушылардың психологиялық саулық деңгейі бойынша пайыздық бөлінуі

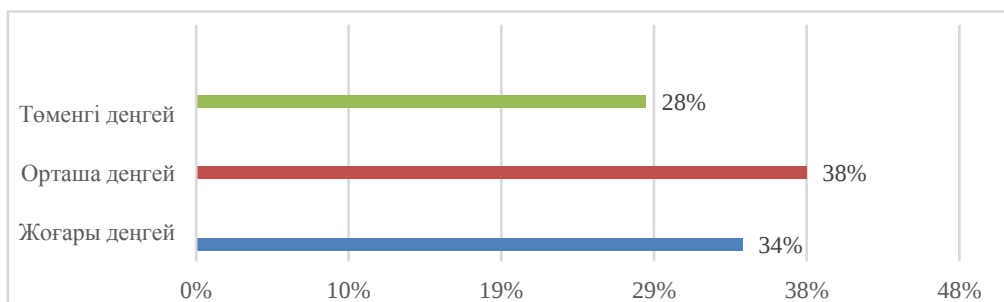
Жоғары психологиялық саулыққа ие топ шынайы өмірлік қиындықтарға шығармашылықпен бейімделу қабілетімен, ішкі күш қорының болуымен және қоршаған ортаға икемді қарым-қатынасымен ерекшеленді. Орташа деңгейлі топта бейімделу мүмкіндігі бар болғанымен, мазасыздық деңгейі жоғары. Ал төмен деңгей көрсеткен топта ішкі тұрақсыздық байқалды, бұл психологиялық қолдауды қажет ететіндігін білдіреді.

Зерттеудің келесі кезеңінде В.С. Торохтийдің отбасының психологиялық саулықты диагностикалау әдістемесі қолданылды. 3-суретте алынған көрсеткіштер бойынша талдау нәтижелері келтірілген.



3-сурет. Психологиялық саулық диагностикасының нәтижелері

Нәтижелерге сәйкес, әлеуметтік-рөлдік адекваттылық (ӘРА), отбасылық бейімделу (ОБ) және отбасылық ұзақ өмір сүруге ұмтылу (ОҰҰ) параметрлері бойынша орташа көрсеткіштер тіркелді. Бұл отбасыларда әлеуметтік рөлдердің үйлесімділігі мен бейімделу әлеуетінің қалыпты деңгейде екенін білдіреді. Сонымен қатар, отбасылық құндылықтардың ұқсастығы (ОҚҰ), функционалды-рөлдік сәйкестік (ФРС) және эмоционалдық қанағаттану (ЭК) шкалалары бойынша төмен мәндер тіркелді. Бұл отбасы мүшелері арасында құндылықтардың поляризациясы, эмоциялық алшақтық пен ішкі келісімнің жеткіліксіздігін көрсетеді.

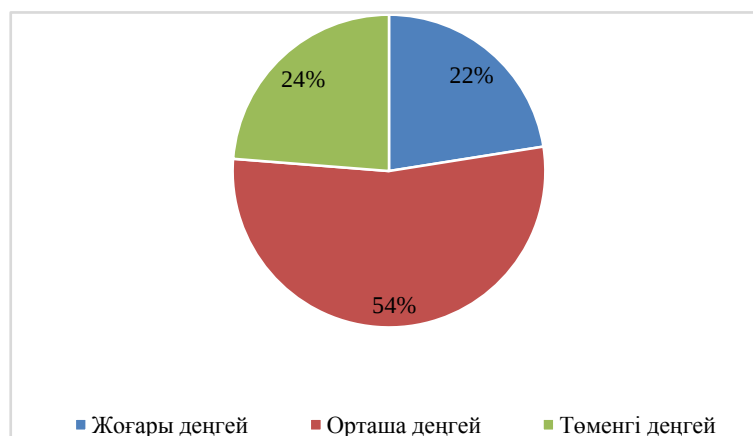


4-сурет. Психологиялық саулығы әртүрлі деңгейлі отбасылар тобы

Осылайша, мектептегі мазасыздық деңгейін зерттеудің 4-суретте келтірілген нәтижелеріне сүйене отырып, зерттелетін үлгіде жалпы мектептегі мазасыздықтың жеткілікті жоғары деңгейі анықталды деген қорытынды жасауға болады. Сонымен қатар, білім алушылар үшін негізгі жағымсыз факторлар — айналасындағылармен қарым-қатынаста әлеуметтік стресті бастан кешіру. Сондай-ақ, өз әрекеттері мен ойларын басқалардан теріс бағалауды алаңдатарлық күту, бұл өз кезегінде өзін-өзі бағалаудың төмендігін көрсетуі мүмкін. Ата-аналар тарапынан эмоционалдық қолдау, отбасындағы гармониялы қатынастар оқушылардың психологиялық әл-ауқатына көмектеседі. Өз кезегінде, отбасылық проблемалар, мысалы, ата-аналардың ажырасуы, жанжалдар немесе зорлық-зомбылық жасөспірімдердің психикалық жағдайын едәуір нашарлатуы мүмкін.

5-суретте Б. Филлипстің «Мектептегі мазасыздық шкаласы» әдісі бойынша мектептегі мазасыздық деңгейін зерттеу нәтижелері көрсетілген.

Ұсынылған диаграммаға сәйкес, үлгідегі оқушылардың көпшілігі (43 %) мектептегі жалпы мазасыздықтың орташа деңгейіне ие деген қорытынды жасауға болады. Таралуы бойынша екінші орында біз мазасыздықтың жоғары деңгейін көреміз, ол 38 % оқушыда анықталды. Үлгідегі жеткіншектердің ең аз саны (19 %) мектептегі мазасыздық деңгейі төмен. Демек, негізінен үлгіде жалпы мектептегі мазасыздықтың орташа деңгейі бар оқушылар бар (5-сурет).



5-сурет. Жеткіншектердің мектептегі жалпы мазасыздық деңгейінің пайыздық көрсеткіші

Бұл деректер мектепте оқушылардың басым бөлігі мазасыздық сезімін жиі бастан кешіретінін, ал кейбір жағдайларда бұл алаңдаушылықтың едәуір жоғары деңгейге жететінін дәлелдейді. Қатысушылардың негізгі стрессорлары — әлеуметтік байланыстардағы қысым, құрдастар мен мұғалімдердің бағалауынан қорқу және өзін-өзі төмен бағалау.

Зерттеу барысында анықталғандай, психологиялық әл-ауқаттың төмендеуі көбінесе ата-аналар тарапынан эмоционалдық қолдаудың болмауымен, отбасындағы кикілжіңдермен немесе зорлық-зомбылықпен байланысты. Ал эмоционалды тұрақты, қолдаушы отбасылық орта керісінше, психологиялық саулықты нығайтуға ықпал етеді.

Қазіргі таңда әлеуметтік желілер мен цифрлық технологиялардың кең таралуы жеткіншектердің виртуалды кеңістікте көп уақыт өткізуіне әкеліп отыр. Бұл, өз кезегінде, шынайы әлеуметтік өзара әрекеттесудің төмендеуіне, өзін-өзі бағалау мәселелеріне және депрессиялық белгілердің пайда болуына ықпал етуі мүмкін [9].

Осыған байланысты, мектеп ортасында психоэмоционалдық қауіпсіздікті қамтамасыз ету, стресске төзімділік пен эмоцияларды реттеу дағдыларын дамыту бойынша кешенді бағдарламалар енгізу қажет. Сонымен қатар, буллинг пен кибербуллингтің алдын алу, ата-аналарға арналған психологиялық сауаттылықты арттыру курстарын ұйымдастыру — оқушылардың психологиялық саулығын нығайтудың маңызды шарттарының бірі [10].

Қорытынды

Жүргізілген зерттеу мен әдеби шолу негізінде білім алушылардың психологиялық саулығы қазіргі білім беру жүйесіндегі ең маңызды әрі өзекті мәселелердің бірі екендігі анықталды. Жасөспірімдердің психикалық және эмоционалдық әл-ауқаты — олардың тұлғалық даму процесінің

негізі ғана емес, сонымен қатар білім алуға табыстылық, әлеуметтік бейімделу мен өмірлік дағдыларды меңгеру қабілеттерінің айқын көрсеткіші.

Зерттеу нәтижелері көрсеткендей, оқушылардың психоэмоционалдық жағдайына бірқатар ішкі және сыртқы факторлар ықпал етеді. Атап айтқанда, стратегиялық, шығармашылық, рухани, интеллектуалдық және гуманистік бағыттар бойынша оқушылардың жоғары көрсеткіштері олардың әлеуетін дамытуға ұмтылыс пен өзін-өзі танытуға бейімділігін көрсетсе, просоциалдық, «Мен»-вектор және отбасылық шкалалар бойынша көрсеткіштердің салыстырмалы түрде төмен болуы тұлғааралық қатынастарда қиындықтардың бар екенін аңғартады. Бұл, әсіресе отбасындағы эмоционалдық қолдаудың жеткіліксіздігінен, өзін-өзі бағалаудың төмендігінен және сенімді байланыс механизмдерінің әлсіздігінен туындайды.

Сонымен қатар, зерттеу барысында мектеп ортасында оқушылардың мазасыздық деңгейінің жоғары екендігі де айқындалды. Бұл жағдай олардың оқу үдерісінде эмоционалдық тұрақсыздықты жиі сезінетінін және оқу жүктемесіне, бағалауға, мұғалімдердің немесе құрдастарының тарапынан болатын қысымға байланысты стресс факторларына ұшырайтынын көрсетеді. Аталған проблемалар оқушылардың оқу үлгеріміне ғана емес, олардың жалпы психологиялық саулығына да теріс әсер етеді.

Сондай-ақ, цифрлық технологиялар мен әлеуметтік желілердің белсенді пайдаланылуы да психологиялық күйге тікелей ықпал етуде. Жасөспірімдер арасындағы виртуалды қарым-қатынастың көбеюі эмоционалдық жалғыздық, әлеуметтік оқшаулану және өзін-өзі бағалаудың төмендеуі сияқты қауіптерді арттырады. Осыған байланысты білім беру мекемелерінде психологиялық қолдаудың кешенді жүйесін құру, эмоцияларды басқару мен стресске қарсы тұру дағдыларын дамытуға бағытталған бағдарламаларды енгізу қажеттілігі туындайды.

Жалпы алғанда, білім алушылардың психологиялық саулығын сақтау мен нығайту — білім беру жүйесінің сапасы мен тиімділігінің маңызды көрсеткіші. Бұл міндет тек мектеп психологтарының қызметін күшейтуді ғана емес, сонымен қатар педагогикалық ұжым мен ата-аналар қауымдастығының бірлескен жауапкершілігін талап етеді. Тиімді психологиялық қолдау жүйесін қалыптастыру — оқушылардың үйлесімді дамуы мен әлеуметтенуін қамтамасыз ететін шешуші факторлардың бірі. Осы орайда, жүйелі алдын алу шараларын жүзеге асыру және қолдаушы орта құру арқылы балалардың психоэмоционалдық әл-ауқатын арттыруға, сонымен қатар олардың болашақтағы өмірлік табыстылығына елеулі үлес қосуға болады.

Қаржыландыру көзі туралы ақпарат

Зерттеу Қазақстан Республикасы Ғылым және жоғары білім министрлігі Ғылым комитетінің бағдарламалық-нысаналы қаржыландыру бойынша 2024-2026 жылдарға арналған «BR24992828 — Орта білім жағдайында психологиялық тұрғыдан қауіпсіз білім беру ортасын құрудың тұғырлары мен механизмдері» тақырыбында мемлекеттік тапсырысты орындау аясында орындалды.

Әдебиеттер тізімі

- 1 Қазақстан Республикасының 2030 жылға дейінгі әлеуметтік даму тұжырымдамасын және 2016 жылға дейінгі кезеңге арналған әлеуметтік жаңғырту жоспарын бекіту туралы. Қазақстан Республикасы Үкіметінің 2014 жылғы 24 сәуірдегі № 396 қаулысы. — [Электрондық ресурс]. — Қол жетімділігі: <https://adilet.zan.kz/rus/docs/P1400000396>.
- 2 Жолдау. «Қазақстан-2050» Стратегиясы: қалыптасқан мемлекеттің жаңа саяси бағыты. — 2012 жылғы 14 желтоқсан. — [Электрондық ресурс]. — Қол жетімділігі: <https://adilet.zan.kz/kaz/docs/K1200002050>.
- 3 Психическое здоровье подростков. Информационный бюллетень ВОЗ от 17.11.2021. — [Электронный ресурс]. — Режим доступа: <https://www.who.int/ru/news-room/factsheets/detail/adolescent-mental-health>.
- 4 Развитие современной юридической науки: теория и практика: материалы VI Междунар. науч.-практ. конф., приуроченной к 100-летию У. С. Сеитова (Қосшы, 2023 г.). — Қосшы, 2023. — С. 419–421.
- 5 Мухина В.С. Возрастная психология: детство, отрочество, юность: хрестоматия: учебное пособие / В.С. Мухина. — М.: Издательский центр «Академия», 2011. — 624 с.
- 6 Booker C.L. Gender differences in the associations between age trends of social media interaction and well-being among 10–15-year-olds in the UK / C.L. Booker, Y.J. Kelly, A. Sacker // BMC Public Health. — 2018. — Vol. 18. — P. 1–12. DOI: 10.1186/s12889-018-5220-4.
- 7 Gómez-López M. Psychological well-being during adolescence: Stability and association with romantic relationships / M. Gómez-López, C. Viejo, R. Ortega-Ruiz // Frontiers in Psychology. — 2019. — Vol. 10. — P. 1772. — DOI: 10.3389/fpsyg.2019.01772

- 8 Сетко Н.П. Психическое здоровье детей и подростков: монография / Н.П. Сетко. — Оренбург: Изд-во ОрГМУ, 2019. — 335 с.
- 9 Серикбаева Н.Б. Қазіргі білім беру жүйесінің стратегиялық бағыты ретінде психологиялық әл-ауқатты қалыптастырудың педагогикалық шарттары / Н.Б. Серикбаева, Ш.О. Орынғалиева, О.Г. Беленко // Абылай хан атындағы ҚазХҚЖӘТУ хабаршысы. «Педагогика ғылымдары» сериясы. — 2024. — Т. 75. — №4. — Б. 162–180.
- 10 Ракишева Г.М. Білім беру үдерісіндегі субъектілердің психологиялық денсаулық деңгейін зерттеу / Г.М. Ракишева, Д.С. Сабитова, К.О. Оразбаева, М.Б. Жантемірова // Абай атындағы ҚазҰПУ. «Педагогика және Психология» журналы. — 2023. — Т. 55. — № 2. — Б. 283–297. DOI: 10.51889/2077-6861.2023.30.2.024.
- 11 Торохтий В.С. Психологическое здоровье семьи и методика его диагностики / В.С. Торохтий // Актуальные проблемы современной социальной педагогики: избранные статьи. Москва: МГППУ, 2011. — С. 264–271.
- 12 Егоренко Т.А. Опросник «Школьная тревожность» Б. Филлипса: результаты стандартизации русскоязычной версии «Тест школьной тревожности Филлипса» [Электронный ресурс] / Т.А. Егоренко, А.В. Лобанова, Д.В. Чумаченко // Вестник практической психологии образования. — 2023. — Т. 20. — №3. — С. 39–54. <https://doi.org/10.17759/bppe.2023200303>

Н.Б. Серикбаева, Ш.О. Орынғалиева, О.Г. Беленко, А.С. Орынбекова, К. Мухтаркызы

Исследование факторов, влияющих на психологическое благополучие обучающихся в организациях среднего образования

Статья посвящена вопросам психологического здоровья и общего психоэмоционального состояния школьников. Психическое благополучие учащихся тесно связано не только со способностью преодолевать жизненные трудности, но и с влиянием внешних факторов, таких как семейные проблемы, стрессовые ситуации в школе, буллинг и социальная изоляция. Длительные источники стресса — перегрузка учебной программой, трудности во взаимоотношениях и недостаток эмоциональной поддержки — оказывают значительное негативное влияние на психоэмоциональное состояние подростков. В статье всесторонне анализируются основные факторы, влияющие на психологическое благополучие учащихся в Казахстане, включая чрезмерную учебную нагрузку, семейные и социальные условия, а также трудности в общении с родителями и сверстниками. Особое внимание уделяется факторам, способствующим развитию психоэмоциональных расстройств: школьной тревожности, изоляции и конфликтных ситуаций. Представлены теоретические модели и практические подходы к оценке и коррекции психологического состояния детей и подростков. Рассматривается деятельность школьных психологов, а также разработка и реализация программ психологической поддержки. Эмпирическая часть исследования была проведена с участием учащихся школы № 44 города Семей. Результаты показывают, что обеспечение психоэмоционального благополучия учащихся является важной предпосылкой для повышения качества образования и уровня социальной адаптации. В статье подчеркивается необходимость комплексного подхода к сохранению и укреплению психического здоровья школьников как основы их гармоничного развития.

Ключевые слова: благополучие, психологическое благополучие, индекс благополучия детей, образовательная среда, факторы, влияющие на здоровье, психологическая поддержка, психологическое благополучие учащихся, стрессовые факторы, школьная тревожность.

N.B. Serikbayeva, Sh.O. Oryngaliev, O.G. Belenko, A.S. Orynbekova, K. Mukhtarkyzy

Study of factors affecting the well-being of students in secondary education organizations

This article focuses on the psychological well-being and overall psycho-emotional state of schoolchildren. Students' mental well-being is closely associated with their ability to cope with life challenges and is significantly influenced by external factors such as family problems, stressful school environments, bullying, and social isolation. Long-term stressors — including academic overload, interpersonal relationship difficulties, and lack of emotional support — can have a substantial negative impact on adolescents' psycho-emotional condition. The article provides a comprehensive analysis of the key factors affecting the psychological well-being of school students in Kazakhstan. Specifically, it examines excessive academic pressure, family and social circumstances, and issues in communication with peers and parents. Particular attention is given to anxiety at school, social isolation, and conflict, which contribute to the development of psycho-emotional disorders in adolescents. The article also presents theoretical frameworks and practical strategies for assessing and improving children's and adolescents' mental health. The role of school psychologists and the development and implementation of psychological support programs are considered. The empirical part of the study was conducted with the participation of students from School No. 44 in Semey city. The findings demonstrate that en-

sureing students' psycho-emotional well-being is a critical prerequisite for improving both educational quality and social adaptation. The article emphasizes the need for a comprehensive approach to maintaining and supporting schoolchildren's mental health as a foundation for their harmonious development.

Keywords: well-being, psychological well-being, child well-being index, educational environment, factors affecting health, psychological support, psychological well-being of schoolchildren, stress factors, school-related anxiety.

References

- 1 Qazaqstan Respublikasynyn 2030 zhylga deiingi aleumettik damu tuzhyrymdamasyn zhane 2016 zhylga deiingi kezenge arnalgan aleumettik zhangyrtu zhosparyn bekitu turaly. Qazaqstan Respublikasy Ukimetinin 2014 zhylgy 24 sauirdegi № 396 qaulysy [Concept of Social Development of the Republic of Kazakhstan until 2030 and Plan for Social Modernization until 2016. Resolution of the Government of the Republic of Kazakhstan dated April 24, 2014, No. 396]. *adilet.zan.kz*. Retrieved from <https://adilet.zan.kz/rus/docs/P1400000396> [in Kazakh].
- 2 (2012). Zholdau. «Qazaqstan-2050» Strategiiasy: qalyptasqan memlekettin zhana saiasi bagyty. 14 zheltoqsan [Address. “Kazakhstan-2050” Strategy: A New Political Course of the Established State. December 14]. *adilet.zan.kz*. Retrieved from <https://adilet.zan.kz/kaz/docs/K1200002050> [in Kazakh].
- 3 (2021). Psikhicheskoe zdorove podroskov. Informatsionnyi biulleten Vsemirnoi Organizatsii Zdravookhraneniia ot 17.11.2021. [Mental health of teenagers. Newsletter of the World Health Organization dated 11/17/2021]. *adilet.zan.kz*. Retrieved from <https://www.who.int/ru/news-room/factsheets/detail/adolescent-mental-health> [in Russian].
- 4 (2023). Razvitie sovremennoi yuridicheskoi nauki: teoriia i praktika [Development of modern legal science: Theory and practice]. *Proceedings of the VI International Scientific and Practical Conference dedicated to the 100th anniversary of U. S. Seitov* (pp. 419–421). Kossy, Kazakhstan. [in Russian].
- 5 Mukhina, V.S. (2011). *Vozrastnaia psikhologiya: detstvo, otrochestvo, yunost: khrestomatiia: uchebnoe posobie* [Developmental Psychology: Childhood, Adolescence, Youth: textbook]. Moscow: Izdatelskii tsentr “Akademiia” [in Russian].
- 6 Booker, C.L., Kelly, Y.J., & Sacker, A. (2018). Gender differences in the associations between age trends of social media interaction and well-being among 10–15-year-olds in the UK. *BMC Public Health*, 18, 1–12. DOI: 10.1186/s12889-018-5220-4.
- 7 Gómez-López, M., Viejo, C., Ortega-Ruiz, R. (2019). Psychological well-being during adolescence: Stability and association with romantic relationships. *Frontiers in Psychology*, 10, 1772. DOI: 10.3389/fpsyg.2019.01772.
- 8 Setko, N.P. (2019). *Psikhicheskoe zdorove detei i podrostkov: monografiia* [Mental Health of Children and Adolescents: Monograph]. Orenburg: Izdatelstvo Orenburgskogo Gosudarstvennogo Meditsinskogo Universiteta [in Russian].
- 9 Serikbayeva, N.B., Oryngaliyeva, Sh.O., & Belenko, O.G. (2024). Bilim beru uderisindegi subektilderin psikhologiyalyq densaulыq dengeiin zertteu [Pedagogical conditions for the formation of psychological well-being as a strategic direction of modern education system]. *Abylai khan atyndagy Qazaq khalyqaralyq qatynastar zhane alem tilderi universiteti. «Pedagogika gylymdary» seriiasy — Bulletin of Kazakh Ablai khan University of International Relations and World Languages. Series “Pedagogical Sciences”*, 75, 4, 162–180. DOI: 10.48371/PEDS.2024.75.4.010 [in Kazakh].
- 10 Rakisheva, G.M., Sabitova, D.S., Orazbayeva, K.O., & Zhantemiroca, M.B. (2023). Bilim beru uderisindegi subektilderin psikhologiyalyq densaulыq dengeiin zertteu [Research on the Level of Psychological Health of the Subjects of the Educational Process]. *Abai atyndagy Qazaq Ulıtyq pedagogikalyq Universiteti. «Pedagogika zhane Psikhologia» zhurnalы — Abay Kazakh National Pedagogical University. Journal “Pedagogy and Psychology”*, 55, 2, 283–297. DOI: 10.51889/2077-6861.2023.30.2.024 [in Kazakh].
- 11 Torokhtiy, V.S. (2011). Psikhologicheskoe zdorove semi i metodika ego diagnostiki [Psychological health of the family and methods of its diagnostics]. *Aktualnye problemy sovremennoi sotsialnoi pedagogiki: izbrannye stati — Actual problems of modern social pedagogy: selected articles* (pp. 264–271). Moscow: Moskovskii gosudarstvennyi psikhologo-pedagogicheskii universitet [in Russian].
- 12 Egorenko, T.A., Lobanova, A.V., & Chumachenko, D.V. (2023). Oprosnik «Shkolnaia trevozhnost» B. Fillipsa: rezultaty standartizatsii russkoiazychnoi versii «Test shkolnoi trevozhnosti Fillipsa» [“School Anxiety” Questionnaire by B. Phillips: Results of Standardization of the Russian-Language Version of the “Phillips School Anxiety Test”]. *Vestnik Prakticheskoi Psikhologii Obrazovaniia — Bulletin of Practical Psychology of Education*, 20, 3, 39–54. <https://doi.org/10.17759/bppe.2023200303> [in Russian].

Information about the authors

Serikbayeva N.B. — PhD, acting Associate Professor of the Department of Psychology, Non-Commercial Joint-Stock Company “Shakarim University”, Semey, Kazakhstan; e-mail: nurgul.sgpi@mail.ru, ORCID ID: 0000-0002-7490-7639

Oryngaliyeva Sh.O. — PhD, Acting Associate Professor of the Department of Pedagogy and Psychology, Alikhan Bokeikhan University, Semey, Kazakhstan; e-mail: sh.oryngaliyeva@gmail.com, ORCID ID: 0000-0002-2257-0587

Belenko O.G. — Candidate of Psychological Sciences, Associate Professor of the Department of Psychology, Non-Commercial Joint-Stock Company “Shakarim University”, Semey, Kazakhstan; e-mail: oksanapp2005@mail.ru, ORCID ID: 0000-0003-3065-6054

Orynbekova A.S. (contact person) — PhD, Senior Lecturer Department of Psychology, Non-Commercial Joint-Stock Company “Shakarim University”, Semey, Kazakhstan; e-mail: ainur-samatovna@mail.ru, ORCID ID: 0000-0002-2156-1793

Mukhtarkyzy K. — PhD, Senior Lecturer, Department of Information Technologies, “Kazakh University of Technology and Business named after K. Kulazhanov” JSC, Astana, Kazakhstan; e-mail: kausar_m94@mail.ru, ORCID ID: 0000-0001-7889-4495

С.К. Абильдина¹, Г.Н. Жолтаева², Г.С. Майлыбаева^{3*},
Ж.Р. Жексембаева⁴, Ә.А. Исатаева⁵

¹ Академик Е.А. Бөкетов атындағы Қарағанды университеті, Қарағанды, Қазақстан;
^{2, 3, 4, 5} І. Жансүгіров атындағы Жетісу университеті, Талдықорған, Қазақстан
(Хат-хабарға арналған автор E-mail: gulmirasabyr@mail.ru)

¹ORCID 0000-0002-8324-8444

²ORCID 0000-0002-8841-1650

³ORCID 0000-0003-0420-4142

⁴ORCID 0000-0001-5473-7604

⁵ORCID 0009-0002-4313-2516

Мектепке дейінгі ұйым педагогтерін инклюзивті білім беру жағдайында жұмыс істеуге даярлау мәселелері

Мектепке дейінгі ұйымдарда инклюзивті білім беруді сәтті жүзеге асырудың негізгі факторларының бірі — педагогтердің жаңа жағдайларда жұмыс істеуге даярлығы. Осы зерттеу мектепке дейінгі білім беру ұйымдарының болашақ педагогтерін инклюзивті білім беруді жүзеге асыруға даярлау жағдайын зерделеуге бағытталған. Зерттеу аясында педагогтердің кәсіби құзыреттілігі, олардың инклюзия саласындағы білімдері мен дағдылары, сондай-ақ оларды тиісті әдістемелік және психологиялық қолдаудың болуы сияқты аспектілер қарастырылды. Ерекше білім беру қажеттіліктері бар балаларды оқыту мен тәрбиелеуде педагогтер қолданатын әдістер мен жұмыс формаларын талдауға, сондай-ақ ата-аналармен ынтымақтастыққа дайындық деңгейіне ерекше назар аударылды. Негізгі зерттеу әдістері ретінде ғылыми-тәжірибелік материалдарды, нормативтік-құқықтық құжаттарды талдау, сондай-ақ «Мектепке дейінгі оқыту мен тәрбиелеу» білім беру бағдарламасы бойынша оқитын студенттермен сауалнама жүргізу қолданылды. Зерттеу нәтижелері көрсеткендей, болашақ педагогтердің жоғары мотивациясы мен қызығушылығына қарамастан, олардың көпшілігі инклюзивті білім беру жағдайында табысты жұмыс істеу үшін қажетті арнайы білім мен дағдылардың жетіспеушілігін сезінеді. Сонымен қатар, қосымша кәсіби оқыту мен біліктілікті арттыруға деген қажеттілік анықталды. Алынған мәліметтер педагогтерді инклюзивті білім беру ортасында жұмыс істеуге даярлауды жетілдіру бойынша ұсыныстар әзірлеуге мүмкіндік береді, сондай-ақ ерекше білім беру қажеттіліктері бар балаларды мектепке дейінгі білім беру ұйымдарында қолдау және сүйемелдеу жүйесін тиімдірек қалыптастыруға көмектеседі.

Кілт сөздер: инклюзивті білім беру, мектеп жасына дейінгі балалар, ерекше білім беру қажеттіліктері, педагогтер, мектепке дейінгі білім беру ұйымдары, педагогтерді даярлау, оқыту әдістері, жұмыс формалары.

Кіріспе

Инклюзивті білім беру — қазіргі мектепке дейінгі білім беру жүйесінің өзекті мәселелерінің бірі. Психологиялық-медициналық-педагогикалық кеңестердің деректері бойынша, Қазақстанда мектеп жасына дейінгі ерекше білім беру қажеттіліктері бар (ЕБК) 47 мыңнан астам бала бар, олардың ішінде 9709 бала арнайы балабақшалар мен мектепке дейінгі ұйымдардың арнайы топтарына, ал 16305 бала жалпы білім беретін мектепке дейінгі ұйым топтарына барады [1].

Инклюзивті білім берудің мақсаты — әр баланың даму ерекшеліктеріне қарамастан, сапалы білім алып, құрдастарымен бірге дамуына жағдай жасау. Инклюзивті білім беруді сәтті жүзеге асырудың негізгі факторларының бірі — ерекше білім беру қажеттіліктері (ЕБК) бар балалармен тиімді жұмыс істей алатын педагогтерді даярлау. ЕБК бар балалармен табысты жұмыс істеу үшін педагогтің бірқатар арнайы білімдері, қабілеттері мен дағдылары болуы қажет. Оларға мыналар жатады: әртүрлі даму бұзылыстары бар балалардың ерекшеліктерін және оқыту әдістерін білу; әр баланың жеке қажеттіліктерін ескере отырып, оқыту әдістері мен жұмыс түрлерін қолдана білу; ата-аналармен және психолог, логопед, дефектолог сияқты мамандармен өзара әрекеттесе алу; барлық балалардың дамуына ықпал етіп қолдау көрсететін инклюзивті білім беру ортасын құру дағдылары.

Қазіргі кезеңде Республиканың мемлекеттік білім беру саясаты әрбір бала үшін өмірлік сәтті бастама ретінде сапалы мектепке дейінгі білім мен тәрбиеге тең қолжетімділікті қамтамасыз етуге бағытталған. Алайда, педагогикалық тәжірибені талдау көрсеткендей, инклюзивті ортада ерекше

білім беру қажеттіліктері бар балаларға толыққанды психологиялық-педагогикалық қолдау көрсету үшін мектепке дейінгі ұйымдарда педагог-ассистенттер мен инклюзивті білім беруді ұйымдастыру және жүзеге асыруда құзыретті педагогтер жеткіліксіз. Сонымен қатар, қазіргі уақытта жұмыс істеп жүрген педагогтер айтарлықтай қиындықтарға тап болуда. Сондықтан мектепке дейінгі тәрбие мен оқыту педагогтерін инклюзивті білім беру мәселелері бойынша теориялық және практикалық тұрғыда алдын-ала даярлау қажеттілігі туындап отыр.

Ғылыми-практикалық зерттеулерді, халықаралық конференциялар материалдарын, нормативтік және әдістемелік құжаттарды зерделеу инклюзивті білім беру жағдайында мектепке дейінгі білім беру ұйымдары педагогтерінің жұмысқа дайындығын қалыптастырудың ұйымдастырушылық-әдістемелік тәсілдері мен педагогикалық технологияларының жеткіліксіз әзірленгенін көрсетеді. Демек, бұл мәселенің өзектілігі инклюзивті білім беруді жүзеге асыру үшін қажетті белгілі бір кәсіби және жеке қасиеттерге ие педагогтерді даярлауға қоғамның әлеуметтік тапсырысымен анықталады. Аталған мәселені шешу еңбек нарығының сұраныстарына сәйкес инклюзивті білім беруді жүзеге асыру бойынша кәсіби іс-әрекетті орындауға қабілетті болашақ педагогтерді даярлау процесін жетілдірумен байланысты. Яғни, жоғары оқу орындары мен колледждердің білім беру бағдарламаларында білім алушыларға ЕБҚ балалармен жұмыс істеу үшін қажетті білім мен дағдыларды қалыптастыруға бағытталған инклюзия мәселелеріне ерекше назар аудару қажет.

Бұл зерттеудің мақсаты мектепке дейінгі білім беру ұйымдарының болашақ педагогтерінің инклюзивті білім беру жағдайында жұмыс істеуге дайындығы жағдайын анықтау, бар қиындықтарды талдау және оларды жеңудің мүмкін жолдарын іздеу. Сондықтан осы мақала мектепке дейінгі білім берудің болашақ педагогтерін инклюзия жағдайында жұмысқа даярлау мәселесін зерделеуге және талдауға, мектеп жасына дейінгі ЕБҚ балаларға сапалы білім беріп, тиімді әлеуметтендіруді қамтамасыз ету үшін болашақ педагогтерді даярлау технологиясын әзірлеу үшін алғышарттарды айқындауға арналған.

Материалдар мен әдістер

Мектепке дейінгі білім берудің болашақ педагогтерін инклюзивті оқыту жағдайында жұмыс істеуге даярлау жағдайын анықтау үшін нормативтік-құқықтық құжаттар, осы мәселе бойынша ғылыми-практикалық зерттеулер зерделенді және Қазақстан Республикасының кейбір жоғары оқу орындарының «Мектепке дейінгі оқыту және тәрбиелеу» білім беру бағдарламасы бойынша студенттер, магистранттар, докторанттар арасында сауалнама жүргізілді.

«Білім туралы» Қазақстан Республикасының Заңында инклюзивті білім беру ұғымы (1-баптың 21-4-тармақшасы) «ерекше білім беру қажеттіліктері мен жеке мүмкіндіктерін ескере отырып, барлық білім алушылар үшін білімге тең қолжетімділікті қамтамасыз ететін процесс» ретінде анықталған [2]. «Қазақстан Республикасының Білім туралы заңнамасында белгіленген тәртіппен білім алуға... мүмкіндігі шектеулі балалардың құқықтарын», «мүгедек баланың толыққанды өмір сүру құқығы: 2. Мүгедек бала өзінің физикалық, ақыл-ой қабілеттері мен тілектеріне сәйкес білім алуға, қызмет түрі мен кәсібін таңдауды» қамтамасыз ететін құқықтық негіздер Қазақстан Республикасының «Кемтар балаларды әлеуметтік және медициналық-педагогикалық түзеу арқылы қолдау туралы» Заңы және Қазақстан Республикасының «Қазақстан Республикасындағы баланың құқықтары туралы» Заңымен регламенттелген [3], [4]. Ерекше білім беру қажеттіліктері бар балалар үшін білім алуға тең жағдайлар мен кедергісіз қолжетімділікті қамтамасыз ету қажеттілігі, сондай-ақ «даму мүмкіндіктері шектеулі балаларды арнайы психологиялық-педагогикалық қолдаумен және ерте түзетумен қамту» «Қазақстан Республикасының мектепке дейінгі, орта, техникалық және кәсіптік білім беруді дамытудың 2023-2029 жылдарға арналған тұжырымдамасында» белгіленген [1].

Теориялық және ғылыми-практикалық материалдарды зерделеу көптеген шетелдік зерттеушілер инклюзивті білім берудің тиімділігіне ЕБҚ балаларды педагогикалық қолдау мен сүйемелдеудің әртүрлі тәсілдерін қолдану арқылы қол жеткізілетінін атап айтатынын көрсетеді [5]. Инклюзивті білім беруді ұйымдастыруда қолдаудың түрлі тәсілдері мен әртүрлі стратегиялардың қажеттілігі туралы идеяны дамыта отырып, американдық зерттеушілер V. Volonino, N. Zigmond инклюзияның сәттілігі ЕБҚ балаларды оқытатын және тәрбиелейтін арнайы дайындалған педагогтің және қажет болған жағдайда осы балаларды сүйемелдейтін ассистенттің жұмысы арқылы қамтамасыз етіледі деп санайды [5]. L.V. Zdanevych, D. Vural зерттеулерінде мектепке дейінгі ұйымдардың педагогтерінің бакалавриатта оқу кезінде қалыптастырылатын инклюзивті білім беру саласындағы практикалық

дайындық деңгейі, кәсіби құзыреттіліктері жеткіліксіз, сондықтан инклюзивті мекемелерде жұмыс істеу үшін педагогтерді даярлау бағыттарын анықтау қажеттілігіне тоқталады [6], [7].

Ресей зерттеушілерінің (С.В. Алехина, Т.Ю. Четверикова, И.М. Яковлева және т.б.) [8], [9], [10], Беларусь ғалымдарының (Т.И. Мороз, Т.П. Евдокимова) [11], [12] пікірлері бойынша инклюзивті білім беруді енгізу мен дамытудың маңызды шарты ЕБҚ балалармен тиімді жұмыс істеуге қабілетті және дайын, құзыретті педагогтерді даярлау. Соңғы жылдары педагогтерді инклюзивті білім беру жағдайында жұмыс істеуге даярлауға (О.С. Кузьмина [13]), болашақ педагогтерді инклюзивті білім беруде қоршаған ортаның психологиялық қауіпсіздігін қамтамасыз етуге дайындауға (Т.Б. Беляева [14]), педагогтердің біліктілікті арттыру жүйесінде инклюзивті білім беруге дайындығын қалыптастыруға (И.В. Возняк [15]) арналған зерттеулер пайда болды.

Қазақстанда инклюзивті білім беруді енгізу және педагогтің балаларға инклюзивті білім беруге кәсіби дайындығын қалыптастыру мәселелерімен ғалымдар Р.А. Сүлейменова, З.А. Мовкебаева, А.Т. Исакова, Г.З. Закаева, А.Б. Айтбаева, А.А. Байтұрсынова [16], [17], [18] және т.б. айналысады.

Ғалымдар М.А. Одинцова, Е.И. Кузьмина, Л.А. Александрова және В.М. Лазарева зерттеулерінде ерекше білім беру қажеттілігі бар тұлғаларды оқыту мен дамытудың әлеуметтік-психологиялық және педагогикалық жағдайлар жасаудың ұйымдастырылған қызметі, білім беру жүйесіндегі психологиялық-педагогикалық қолдау көрсету процесі өте күрделі әрі маңызды процесс екендігі туралы тұжырымдалған [19].

Қазақстан Республикасында инклюзивті білім беру және осы жүйеде жұмыс істейтін педагогтер мен психологтарды арнайы даярлау әлі де тиісті деңгейде дамытуды қажет ететіндігі туралы Г.Е. Берикханова, Н.К. Султанова, А. Уразбаева еңбектерінде көрініс тапқан [20].

Зерттеулерді талдау шетелдік және отандық ғалымдар педагогтерді инклюзивті білім беру жағдайында жұмыс істеуге арнайы дайындаудың маңыздылығын мойындайтынын көрсетті.

Мектепке дейінгі білім берудің болашақ педагогтерін инклюзия жағдайында жұмыс істеуге даярлаудың жағдайын зерделеу үшін Қазақстанның кейбір жоғары оқу орындарының «Мектепке дейінгі оқыту және тәрбиелеу» білім беру бағдарламасы бойынша студенттерімен, магистранттарымен, докторанттарымен анонимді сауалнама жүргізілді. Сауалнама барысында келесі міндеттер қойылды:

- инклюзивті білім беруді жүзеге асыруға дайындық жағдайын анықтау;
- инклюзивті білім беруді жүзеге асыру кезіндегі болжамды проблемалар мен қиындықтарды, балаларды инклюзивті оқыту мен тәрбиелеу кезінде талап етілетін көмек түрлерін айқындау;
- инклюзивті білім беруді сәтті жүзеге асыру үшін педагогтердің құзыреттілігін арттыру түрлерін айқындау.

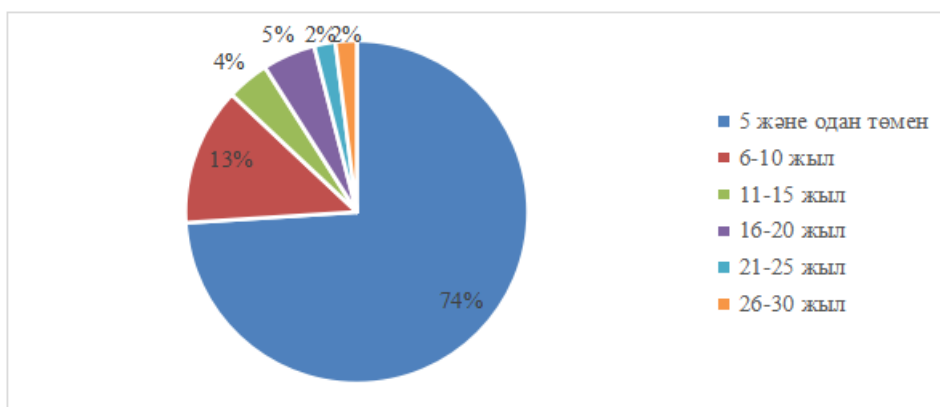
Сауалнама жүргізу мерзімі: 2025 жылғы қаңтар-ақпан айлары. Сауалнамаға Абай атындағы Қазақ ұлттық педагогикалық университеті, Қазақ ұлттық қыздар педагогикалық университеті, академик Е.А. Бөкетов атындағы Қарағанды университеті, І. Жансүгіров атындағы Жетісу университеті, Alikhan Bokeikhan University студенттері, магистранттары, барлығы 168 адам, оның ішінде 103 студент, 52 магистрант және Абай атындағы Қазақ ұлттық педагогикалық университетінің 13 докторанты қатысты (1-кесте).

1 - к е с т е

Респонденттердің сандық құрамы

Барлығы	Студенттер	Магистранттар	Докторанттар
168	103 (61,3 %)	52 (31 %)	13 (7,7 %)

Респонденттерді іріктеу олардың мектеп жасына дейінгі балаларды тәрбиелеу мен білім беру процесіне тікелей қатысуы бар қағидаты бойынша өтті. Сауалнамаға 1 жылдан 30 жылға дейін педагогикалық еңбек өтілі бар педагогтер де қатысты. Еңбек өтілі бар респонденттердің пайыздық саны 1-суретте көрсетілген.



1-сурет. Сауалнамаға қатысушылардың педагогикалық еңбек өтілі

Біз сауалнаманың негізгі нәтижесі «6В(7М)01201 — Мектепке дейінгі оқыту және тәрбиелеу» бағдарламалары бойынша мектепке дейінгі ұйым педагогтерін даярлаудың бүгінгі мазмұны инклюзивті білім беруді жүзеге асыруға педагогтерді даярлаудың қажетті дәрежесіне қаншалықты ықпал ететінін объективті статистикалық бағалау болуы тиіс деген болжамға сүйендік.

Зерттеу мақсаттарына сәйкес біз 3 (үш) блоктан тұратын сауалнама әзірледік: сұрақтардың 1-інші блогы респонденттер мектепке дейінгі ұйымда инклюзивті білім беруді жүзеге асыруға дайындық дәрежесін өздерінің бағалауын анықтауға; 2-інші — инклюзивті білім беруді жүзеге асыру бойынша білім мен дағдыларын анықтауға және 3-інші блогы — білім алушыларды даярлау жолдары мен тәсілдерін анықтауға бағытталған сұрақтар (2-кесте).

2 - к е с т е

Сауалнама сұрақтары

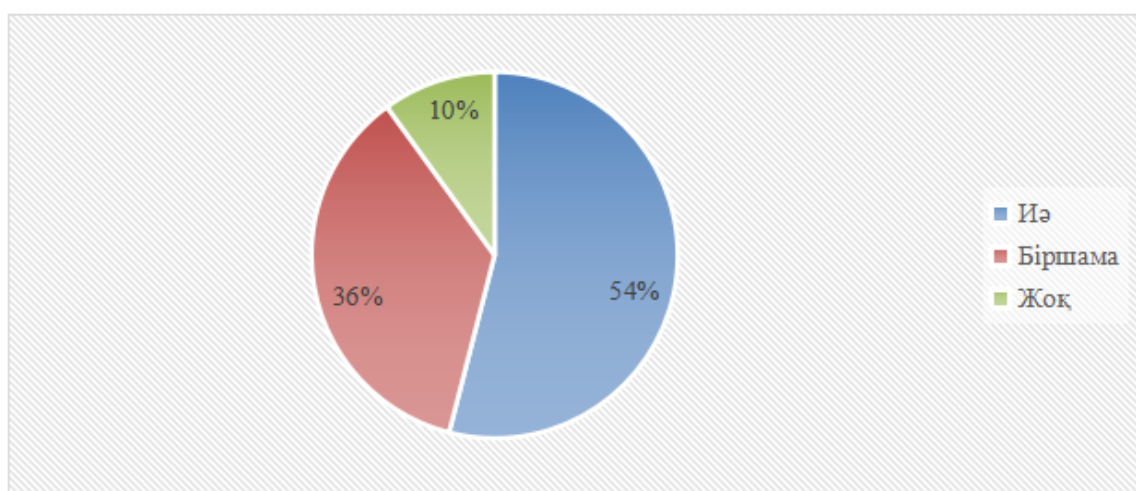
№	Сұрақтар
1-ші блок: Инклюзивті білім беруді жүзеге асыруға дайындық дәрежесін өздері бағалауын анықтауға бағытталған сұрақтар	
1	Сіз инклюзивті білім беру жағдайында жұмыс істеуге дайынсыз ба?
2	Инклюзивті білім беру жағдайында жұмыс істеу кезінде Сізге көмек қажет бола ма?
3	Инклюзивті білім беру жағдайында жұмыс істеуге әдістемелік дайындығыңызды қалай бағалайсыз?
4	Инклюзивті білім беру жағдайында жұмыс істеуде Сізге қандай қиындықтар мен проблемалар көп кедергі болуы мүмкін?
5	ЕБҚ балалармен жұмыс істеуде Сізге қандай қиындықтар жиі кездесуі мүмкін? Белгілеңіз.
2-ші блок: Инклюзивті білім беруді іске асыру бойынша білім мен дағдыларын анықтауға бағытталған сұрақтар	
1	ЕБҚ балалармен кері байланыс және олардың элементар түсініктерінің қалыптасуын бақылау қалай жүзеге асырылады?
2	ЕБҚ балалардың ата-аналарымен кері байланыс қалай жүзеге асырылады?
3	Қазіргі уақытта инклюзивті білім беру процесінде педагог жұмыстың қандай әдістері мен формаларын пайдалану керек?
4	Іс-тәжірибеден өту барысында мектеп жасына дейінгі балаларды тәрбиелеу мен инклюзивті білім беруді жүзеге асыру үшін Сізге қандай көмек қажет болуы мүмкін? Белгілеңіз.
5	Инклюзивті білім беру мәселелері бойынша арнайы білім алу қажеттілігін сезінесіз бе?

№	Сұрақтар
3-ші блок: Инклюзивті білім беру жағдайында жұмыс істеуге даярлау жолдары мен тәсілдерін анықтауға бағытталған сұрақтар	
1	Бұрын инклюзивті білім беру жағдайында жұмыс істеу үшін біліктілікті арттыру немесе қайта даярлау курстарынан өттіңіз бе?
2	Сізге біліктілікті арттырудың қандай түрі қолайлы?

Соңында мектепке дейінгі білім беру ұйымдарының педагогтерін инклюзивті білім беру жағдайында жұмыс істеуге даярлау бойынша респонденттердің пікірлері мен ұсынымдарын анықтауға арналған сұрақ қойылды.

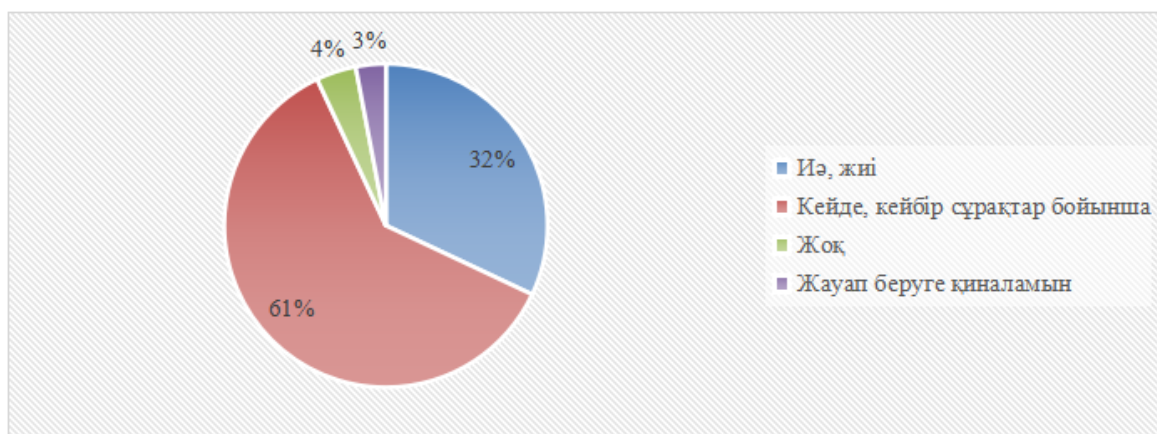
Нәтижелер мен талқылау

Сауалнама нәтижесінде педагогтердің инклюзивті білім беру жағдайында кәсіби іс-әрекетті жүзеге асыруға ынтасы мен санасының бағыттылығы болуы анықталды. Осы мақсатта: «Сіз инклюзивті білім беру жағдайында жұмыс істеуге дайынсыз ба?» деген сұрақ қойылды. 2-суреттен көріп отырғанымыздай, бұл сұраққа респонденттердің жартысынан көбі (54 %) оң жауап берді, едәуір бөлігі (36 %) «белгілі бір дәрежеде дайынмын» деп және 10 %-ы — теріс жауап берді, бұл жалпы инклюзивті білім беруге деген оң көзқарасты, сауалнамаға қатысушылар қазіргі әлемдегі инклюзияның маңыздылығын түсініп, оны білім берудің бір формасы ретінде қабылдайтынын көрсетеді.



2-сурет. «Сіз инклюзивті білім беру жағдайында жұмыс істеуге дайынсыз ба?» сұрағы бойынша жауап нәтижелері

Бірақ сонымен бірге респонденттердің 32 %-ы инклюзивті оқыту жағдайында жұмыс істеу кезінде «жиі», 61 % — «кейде, кейбір сұрақтар бойынша» көмекке мұқтаж екенін, 4 % — «жоқ» деді, 3 % — жауап беруге қиналды (3-сурет).



3-сурет. Көмек алу қажеттілігі бойынша сауалнама нәтижелері

Мақсатқа сәйкес, бұл жұмыс мектепке дейінгі білім беру ұйымдарының болашақ педагогтерінің инклюзивті білім беру жағдайында жұмыс істеуге кәсіби дайындығы, сондай-ақ осындай дайындықтың қалыптасуына әсер ететін жағдайлар мен факторлар сияқты интегралды көрсеткіштерді анықтауға бағытталған. Зерттеуді ұйымдастырған кезде бізді респонденттердің инклюзивті білім беруді жүзеге асыруға дайындығын өздерінің бағалауына қатысты сұрақтар қызықтырды, оларды біз жеке блокқа бөлдік.

Педагогтердің инклюзивті білім беруге дайындығын Е.Л. Агафонова, М.Н. Алексеева, С.В. Алехина екі блокты: кәсіби және психологиялық дайындықты бағалау арқылы қарастырады [6]. С.В. Алехина пайымдауы бойынша кәсіби дайындық құрылымы ақпараттық дайындықты, педагогикалық технологияларды меңгеруді, психология және түзету педагогикасының негіздерін білуді, педагогтердің сабақты модельдеуге және оқу процесінде түрлі нұсқалықтарды қолдануға дайындығын, дамуында әртүрлі бұзылулары бар балалардың жеке ерекшеліктерін білуді, кәсіби өзара әрекеттесуге және оқуға дайындықты қамтиды. Біз әдістемелік аспектілерді қарастырдық (педагогикалық технологияларды меңгеру, педагогтердің сабақты модельдеуге және оқу процесінде түрлі нұсқалықтарды қолдануға дайындығын, дамуында әртүрлі бұзылулары бар балалардың жеке ерекшеліктерін білу; кәсіби өзара әрекеттесуге және оқуға дайын болу). Инклюзия жағдайында педагогикалық іс-әрекетке психологиялық дайындық құрылымында С.В. Алехина дамуында әр түрлі бұзылулары бар балаларды эмоционалды қабылдауды, оларды сабақта оқу іс-әрекетіне қосуға дайындықты, педагогтің өз педагогикалық іс-әрекетіне қанағаттануын бөліп көрсетеді [6].

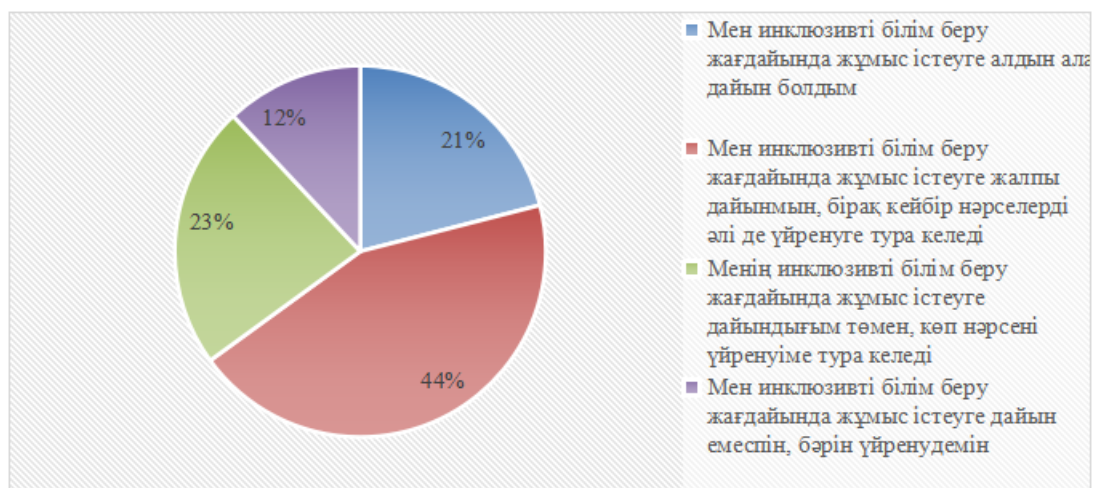
Сауалнама нәтижелерін талдау барысында болашақ педагогтердің инклюзивті білім беру жағдайында оқу-тәрбие процесін ұйымдастыруға дайындық дәрежесін анықтау маңызды болды. Дайындық дәрежесі келесі көрсеткіштер бойынша бағаланды:

- әдістемелік дайындық;

- ерекше білім беру қажеттіліктері бар (ЕБК) балалармен өзара әрекеттесуге психологиялық дайындық.

Психологиялық-педагогикалық әдебиеттерде әдістемелік дайындық әдістемелік білім мен дағдылардың, сондай-ақ әдістемелік іс-әрекеттің барлық түрлерін жүзеге асыруға мүмкіндік беретін жеке қасиеттердің интеграциясы ретінде қарастырылады [21], яғни инклюзивті білім беру жағдайында — педагогтердің сабақты модельдеуге және оқу процесінде түрлі нұсқалықтарды қолдануы, жеке ерекшеліктерін білу негізінде дамуында әртүрлі бұзылулары бар балалармен өзара әрекеттесуі, педагогикалық технологияларды меңгеруі және т.б.

Жүргізілген сауалнама көрсеткендей, тәжірибесі бар магистранттар мен докторанттардың бір бөлігі инклюзивті білім беру жағдайында жұмыс істеуге алдын-ала дайын болғанын айтты. Олардың саны барлық респонденттердің 21 % құрады және олар бар білімдері жеткілікті деп атап өтті. Барлық сауалнамаға қатысқандардың 44 %-ы «мен инклюзивті білім беру жағдайында жұмыс істеуге дайынмын, бірақ кейбір нәрселерді әлі де үйренуге тура келеді» деп көрсетсе, 23 %-ы «көп нәрсені үйренуіме тура келеді» деп жауап берді, ал 12 %-ы инклюзивті оқытуды іске асыруға әдістемелік тұрғыдан дайын еместігін атап өтті (4-сурет). Басқаша айтқанда, сауалнамаға қатысқан білім алушылардың көпшілігі (79 %) дайындықтың жеткіліксіз екенін және инклюзивті білім беруді жүзеге асыру үшін арнайы әдістемелік дайындықтың қажеттілігін айтады.



4-сурет. Өдістемелік дайындық бойынша сауалнама нәтижелері

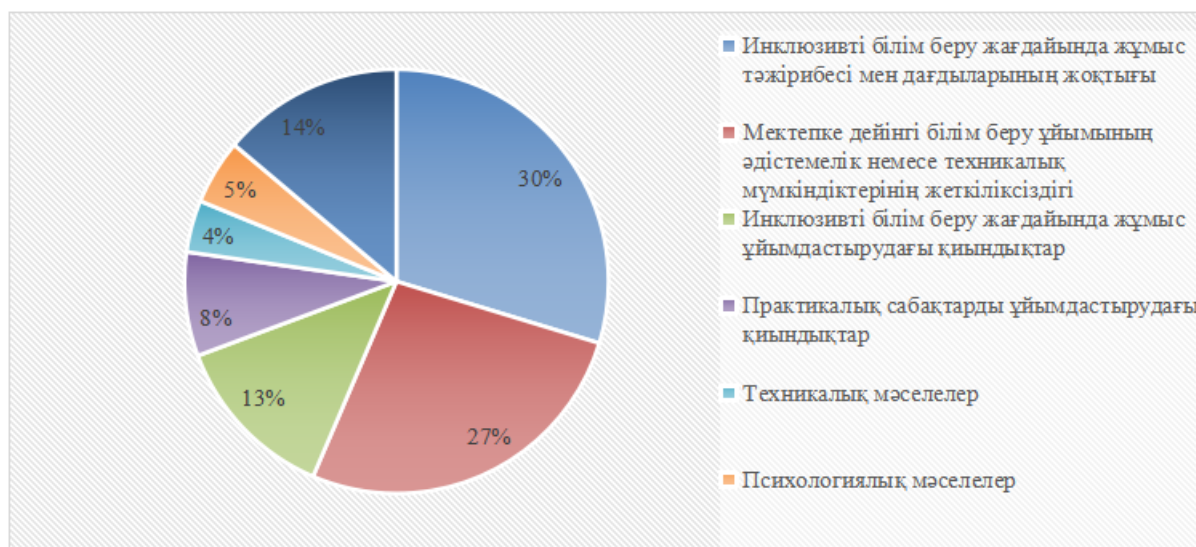
Инклюзивті оқытуды тиімді жүзеге асырудың маңызды аспектілерінің бірі — педагогтердің психологиялық дайындығы. Сауалнама көрсеткендей, респонденттердің 5 %-ы инклюзивті білім беру жағдайында психологиялық мәселелер оларға кедергі келтіруі мүмкін деп санайды, 28 %-ы ЕБҚ балалардың ата-аналарымен жұмыс істеуде көмекке, 23 %-ы ЕБҚ балалардың мүмкіндіктерін пайдалану бойынша көмекке мұқтаж болуы мүмкін, 14 % — ЕБҚ балалардың эмоционалдық әл-ауқатына әсер ететін педагогтің психологиялық денсаулығы саласындағы біліктілігін арттыру қажеттігін айтты; 13 %-инклюзивті білім беруді психологиялық-педагогикалық сүйемелдеу кезінде көмек қажет болатынын атап өтті; 54 % — ЕБҚ балалармен қарым-қатынас жасаудағы қиындықтарын; 27 % — тұлғаға бағдарланған және саралап оқыту тәсілдерін жүзеге асыру кезінде; 14 % психологиялық көмек қажет болатынын нақты көрсетті (5-сурет). Осылайша, сауалнама көрсеткендей, сауалнамаға қатысқан білім алушылардың барлығы дерлік психологиялық білімнің қандай да бір түрін қажет етеді.



5-сурет. Психологиялық дайындықты бағалау бойынша сауалнама нәтижелері

Сондықтан, осы блоктың келесі сұрағы респонденттерден инклюзивті білім беру жағдайында жұмыс істеу кезінде туындауы мүмкін проблемалар мен қиындықтарды анықтауға бағытталған. Инклюзивті білім беру жағдайында жұмыс істеу кезінде кедергі келтіруі мүмкін негізгі мәселелер мен қиындықтардың ішінде респонденттердің 30 %-ы инклюзивті білім беру жағдайында жұмыс

дағдыларының немесе тәжірибесінің жоқтығын; 27 % — мектепке дейінгі білім беру мекемесінің әдістемелік немесе техникалық мүмкіндіктерінің жеткіліксіздігін; 13 % — инклюзивті білім беру жағдайында жұмысты ұйымдастырудағы қиындықтарды көрсетті; 8 % — практикалық сабақтарды ұйымдастырудағы қиындықтар; 4 % — техникалық мәселелер; 5 % — психологиялық мәселелер; 14 % ештеңе кедергі келтірмейді деді (6-сурет).



6-сурет. Инклюзивті білім берудегі мәселелер мен қиындықтарды анықтау бойынша сауалнама нәтижелері

Инклюзивті білім беру жағдайында тиімді жұмыс істеу үшін болашақ педагогтерге ЕБҚ балалардың психофизиологиялық дамуының ерекшеліктерін, сондай-ақ оларды оқыту мен тәрбиелеу процесінде туындайтын типтік қиындықтарды білу қажет. Зерттеу барысында сауалнамаға қатысқан студент, магистрант, докторанттардың бір бөлігінде инклюзивті білім беру жағдайында жұмыс істеу дағдылары немесе тәжірибесі бар екені анықталды. Соған қарамастан респонденттердің 54 %-ы ЕБҚ балалармен қарым-қатынас жасаудағы қиындықтарды; 38 %-ы әдістемелік сипаттағы қиындықтарды; 27 %-ы ЕБҚ балалардың тапсырмаларды орындауындағы қиындықтар; 5 %-ы психологиялық мәселелерді көрсетті, ал 24 %-ы іс жүзінде елеулі қиындықтарға тап болмауы мүмкін деді; 4 %-ы жауап беруге қиналды (7-сурет).



7-сурет. ЕБҚ балалармен жұмыс істеу кезіндегі қиындықтарды анықтау бойынша сауалнама нәтижелері

Сауалнаманың екінші блогына біз инклюзивті білім беруді жүзеге асыру бойынша респонденттердің білімі мен дағдыларын анықтауға бағытталған сұрақтарды енгіздік.

Іс-тәжірибеде барысында инклюзивті оқытуды жүргізу үшін білім алушыларға қажет көмек түрлерін анықтау үшін сауалнамада «Іс-тәжірибеден өту кезінде балабақшада инклюзивті білім беруді іске асыру үшін қандай көмек қажет болуы мүмкін?» сұраққа жауап беру және білім беру ұйымында инклюзивті оқытуды жүзеге асыру үшін оларға ең алдымен қандай көмек қажет екенін көрсету ұсынылды. Педагогтерге қажет көмек түрлері 8-суретте көрсетілген. Салыстырмалы түрде көпшілігі: 29 %-ы «әдістемелік көмек қажет», 28 %-ы «ЕБҚ балалардың ата-аналарымен жұмыс жасауда көмек қажет» және 23 %-ы «ЕБҚ балалардың мүмкіндіктерін пайдалану бойынша көмек қажет» деп белгілеген; қалған көмек түрлері шамамен біркелкі бөлінген: 9 %-ы 18 % аралығында (8-сурет).



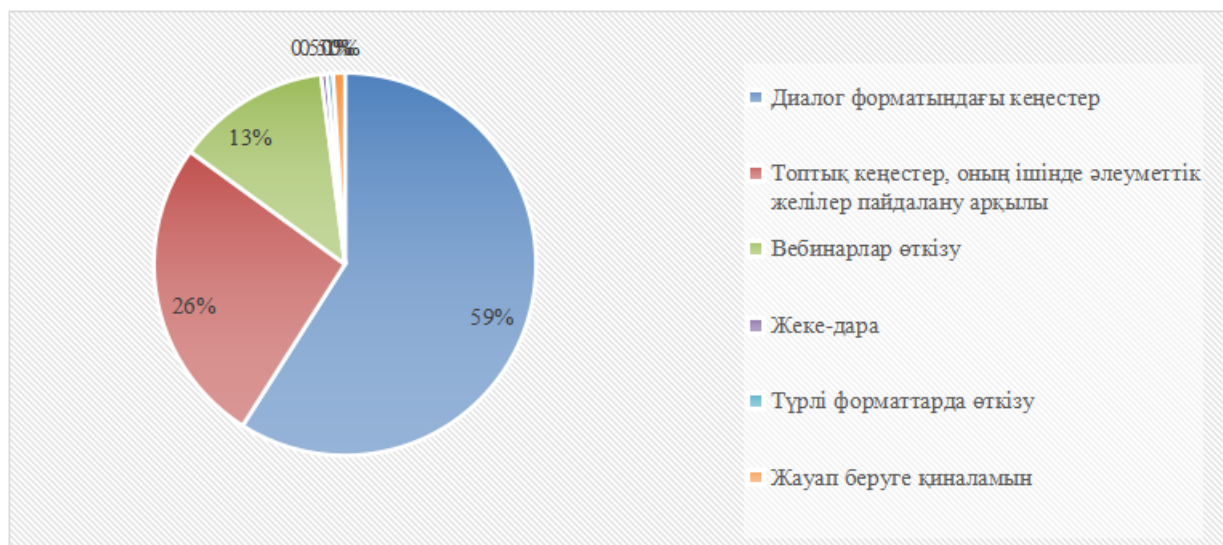
8-сурет. Қажетті көмек түрлерін анықтау бойынша сауалнама нәтижелері

Кері байланыс орнату — балаларды тиімді оқыту мен тәрбиелеудің ажырамас бөлігі екені белгілі. Ал ерекше білім беру қажеттіліктері бар балалармен жұмыс істеу кезінде кері байланыс негізгі рөл атқарады және балаларды түсінуді жақсартуға, олардың мінез-құлқын реттеуге және мотивациясын сақтауға көмектеседі. Өз жұмысында осындай санаттағы балалармен кері байланысты орнату бойынша болашақ педагогтердің білімі мен дағдыларын анықтау мақсатында: «ЕБҚ балалармен кері байланыс жасау және олардың оқуы мен тәрбиесін бақылау қалай жүзеге асырылады?» деген сұрақ қойылды. Жауаптар арасында жиі кездескендер: «әртүрлі әдістер», «арнайы әдістер», «вербалды және вербалды емес кері байланыс», «жеке», «бақылау», «әңгімелесу, баламен сөйлесу», «практикалық әрекеттер», «тұрақты бақылау», «ЕБҚ балаларға қызықты тапсырмаларын беру», «мониторинг жүргізіледі», «жеке сабақтар арқылы», «ойындар көмегімен», «арнайы тесттер мен сауалнамалар», «диагностикалық тапсырмалар», «арнайы бағдарламаларды іздеу», «диагностикалық тестілеу», «көп жұмыс істеу керек», «балалардың қабілеттері мен олардың жетістіктерін бағалау үшін психологиялық-педагогикалық диагностика жүргізу керек», «бақылау күн сайын жүзеге асырылады және баланың даму карталарында белгіленеді», «бақылау, жауап, сөйлесу, балалардың іс-әрекеттері бойынша», «эмоциялар арқылы», «қиын», «арнайы білімді қажет етеді», «білмеймін», «тәжірибе жоқ», «жауап беру қиын» және т.б.

Жауаптарды талдау сауалнамаға қатысушылардың көпшілігі үшін ерекше білім беру қажеттіліктері бар балалармен кері байланыс орнату жолдары жеткілікті анық емес екенін көрсетеді, жауаптары балалардың дамуын бақылау әдістерін қамтуға көбірек бағытталған.

Ерекше білім беру қажеттіліктері бар балалардың ата-аналарымен кері байланыс орнату балалардың табысты дамуы үшін қолайлы жағдайлар жасауда үлкен маңызға ие және инклюзивті білім беру жағдайында мұғалімдер жұмысының маңызды құрамдас бөлігі болып табылатыны анық. Осыған байланысты бізге инклюзия жағдайында ерекше білім беру қажеттіліктері бар балалардың ата-аналарымен кері байланысты жүзеге асыру бойынша білім алушылардың білімін анықтау маңызды болды.

Сауалнама нәтижелері бойынша сауалнамаға қатысқандардың 59 %-ы диалог форматындағы кеңестерді атап өтті; 26 %-ы топтық, оның ішінде электрондық поштаны, әлеуметтік желілерді, мессенджерлерді және т. б. пайдалана отырып кеңес беру; 13 %-ы вебинарлар өткізу; 0,5 %-ы жеке; 0,5 %-ы әртүрлі форматта өткізуге болады; 1 %-ы жауап беруге қиналды (9-сурет).



9-сурет. ЕБҚ балалардың ата-аналарымен кері байланысты орнату бойынша сауалнама нәтижелері

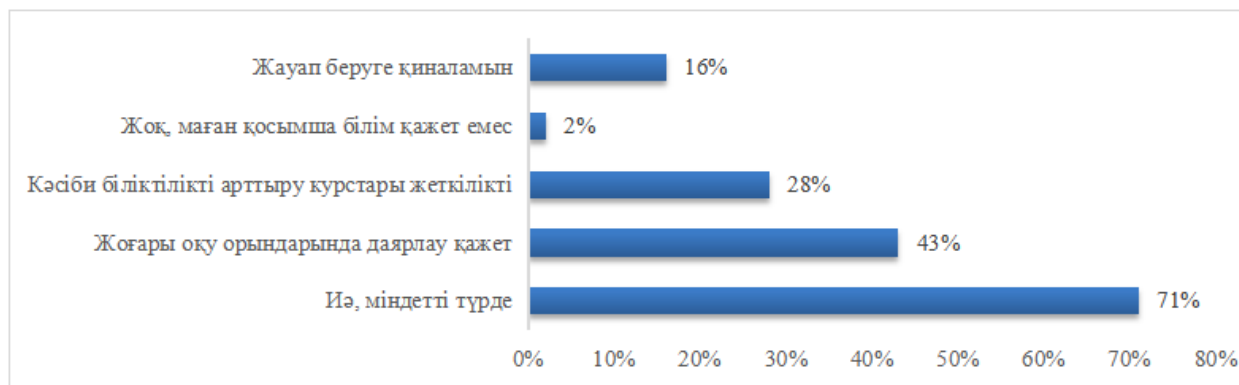
Инклюзивті білім беруді сәтті жүзеге асырудың шешуші факторларының бірі педагогтердің жұмыстың әртүрлі әдістері мен нысандарын пайдаланудағы құзыреттілігі. Бұл аспектілер әр бала дамып, жетістікке жете алатын тиімді, инклюзивті білім беру ортасын құруға көмектеседі. Инклюзивті білім беруде қолданылатын жұмыс әдістері мен формаларын анықтау және оны талдау болашақ педагогтердің жұмыс тиімділігін түсінуге және оларды даярлау процесіне қажетті түзетулер енгізуге көмектеседі.

Сауалнама барысында білім алушылар көрсеткен инклюзивті білім беру үдерісіндегі жұмыс әдістері мен формалары 10-суретте берілген.



10-сурет. Инклюзивті білім беру процесінде қолданылатын жұмыс әдістері мен формаларын анықтау бойынша сауалнама нәтижелері

Келесі қойылған сұрақ: «Сіз инклюзивті білім беру мәселелері бойынша арнайы білім алу қажеттілігін сезінесіз бе?». Жауаптар нәтижелері 11-суретте көрсетілген.



11-сурет. Инклюзивті оқыту мәселелері бойынша арнайы білім алуға мұқтаж респонденттердің саны

Диаграммадан көріп отырғанымыздай, сауалнамаға қатысқан респонденттердің 71 %-ы инклюзивті оқыту мәселелері бойынша оларға міндетті түрде арнайы білім алу керек деп санайды, бірінші орынға олар жоо-да осындай даярлықтың қажеттілігін шығарды, яғни 43,0 %, екінші орында біліктілікті арттыру курстарының жеткіліктілігін көрсетеді — 28,0 %, тек 2 %-ы өздеріне қосымша білімнің қажеті жоқ екенін айтады және 16 %-ы жауап беруге қиналды. Алынған нәтижелерді талдау респонденттердің басым көпшілігі инклюзивті білім беру мәселелері бойынша арнайы білім алуды міндетті деп санайтынын айтуға мүмкіндік береді.

Осыдан болашақ педагогтерді инклюзивті білім берудің теориялық-әдіснамалық, нормативтік-құқықтық, практикалық аспектілерімен таныстыру, бірлескен оқытуды және коммуникацияны ұйымдастырудың педагогикалық технологияларымен таныстыру, оқу процесін құрудың интерактивті технологияларын, бейімделген бағдарламаларды жобалау әдістемелерін оқыту, инклюзивті оқытудың психологиялық аспектілерін қарастыру, кері байланыс орнату, ЕБҚ балалармен қарым-қатынас орнату әдістерін үйрету қажеттілігін көреміз.

Бұдан әрі инклюзивті білім берудің теориялық және практикалық аспектілері бойынша біліктілікті арттыру және/немесе қайта даярлау контекстінде білім алушылардың қосымша оқуға қажеттілігі зерделенді (12, 13-суреттер).

Сауалнамаға қатысқан респонденттердің 29 %-ы ЕБҚ балалармен жұмысты ұйымдастыру мәселелерін бойынша біліктілікті арттыру немесе қайта даярлау курстарынан өткен, алайда сауалнамаға қатысушылардың 16 %-ы мұндай курстардың формальды түрде өткендігін және қажетті дағдылар алмағанын, ал 55 %-ы курстардан өтпегенін (оның 17 %-ы оларда инклюзивті білім беру жағдайында жұмыс жасау дағдылары немесе өзіндік тәжірибесі бар болғандықтан өтпеген, 38 %-ы курстардан мүлде өтпеген) атап өтті, сондықтан инклюзивті білім беру жағдайында жұмыс істеу дағдыларын алдын ала алмаған (12-сурет).



12-сурет. Біліктілікті арттыру курстарынан өту туралы мәліметтер

«Сіз үшін құзыреттілікті арттырудың қай түрі қолайлы?» сауалнамаға қатысушылардың 51 % -ы жоо-да арнайы даярлау (арнайы пәндер оқу); 44 %-ы практикаға бағытталған семинарлар; 12 %-ы дөңгелек үстелдер; 16 %-ы шеберлік сыныптары; 14 %-ы біліктілікті арттырудың қысқа мерзімді курстары (2-3 күн); 20 %-ы біліктілікті арттырудың 2 апталық курстары; 22 %-ы балалармен жұмыс істеу кезінде қиындықтар туғызған тәжірибедегі жағдайларды талқылау арқылы кәсіби құзыреттілікті арттыруға бағытталған жұмыс түрі; 27 %-ы мамандардың жеке кеңестері; 12 %-ы педагогтерді оқыту бойынша тұрақты жұмыс істейтін сайт деп көрсетті (13-сурет).



13-сурет. Инклюзивті білім беру саласындағы құзыреттілікті арттыру қажеттілігін анықтау бойынша сауалнама нәтижелері

Жоғарыда келтірілген мәліметтерден көрініп тұрғандай, сауалнамаға қатысқан респонденттердің жартысынан көбі (51 %) инклюзивті білім беру саласындағы құзыреттілікті қалыптастырудың және арттырудың негізгі түрі ретінде жоо-да арнайы даярлауды атап өтеді. Сонымен, инклюзивті оқыту мәселелері бойынша болашақ педагогтердің кәсіби даярлығын жетілдіру әлі де өзекті болып отыр. Егер бұл міндет шешілмесе, инклюзивті білім берудің тиімділігі мен сапасының төмендеуі қаупі бар.

Білім беру жүйесінің болашақ мамандарының (студенттер, магистранттар, докторанттар) инклюзивті білім беру жағдайында жұмысқа дайындығын бағалаудың маңызы зор. Сауалнама нәтижелері көрсеткендей, сауалнамаға қатысқандардың көпшілігі инклюзивті білім беру саясатын түсінеді және инклюзивті білім беру форматын қабылдауға өздерін дайын деп санайды. Сондықтан сауалнаманың нәтижелері олар негізінен осындай білім беру процесі үшін дайындық қажеттілігіне бағдарланған және инклюзивті білім беру жағдайында педагогикалық іс-әрекетті іске асыру үшін оқуға дайын деген қорытынды жасауға мүмкіндік береді.

Сауалнама барысында «Мектепке дейінгі ұйым педагогтерін инклюзия жағдайында жұмысқа даярлау бойынша Сіздің пікірлеріңіз бен ұсынымдарыңыз» тармағы ерекше қызығушылық тудырды. Жоғарыда айтылғандай, респонденттердің жартысынан көбі инклюзивті білім беруді жүзеге асыру үшін мектепке дейінгі ұйым педагогтерін жоо-да оқу процесінде даярлауды айтып өтті және даярлауды жетілдіру үшін респонденттердің көпшілігі:

- тәжірибеге бағдарланған оқыту, білім алушылардың инклюзивті оқыту мен тәрбиелеу әдістері мен технологияларын пайдалану дағдыларын қалыптастыру;

- ЕБҚ балалардың психологиялық ерекшеліктерін оқу және жоғары оқу орындарының мектепке дейінгі білім беру ұйымдарымен тығыз ынтымақтастығы қажет деп санайды.

Жүргізілген сауалнама келесі қорытындылар жасауға мүмкіндік берді:

1. ЕБҚ балалардың оқу-танымдық іс-әрекетін ұйымдастыру және қажетті оқу-әдістемелік кешендерді құру дағдыларын меңгерген білікті педагогтерді даярлауды жетілдіру мектепке дейінгі ұйымдардың болашақ педагогтерін инклюзивті білім беруге даярлау технологиясын әзірлеу арқылы жоо-да жүзеге асырылуы мүмкін. Технология білім беру бағдарламасына инклюзия бойынша арнайы сұрақтарды оқытуды көздейтін модульдерді енгізуді қамтиды.

2. Тиісінше, педагогтерді даярлау мынадай модульдерді қамтуы мүмкін: арнайы педагогика негіздері; инклюзивті білім беруді дамытудың қазіргі заманғы трендтері; ерекше білім беру қажеттіліктерін бағалау технологиялары; мектеп жасына дейінгі ЕБҚ балаларды психологиялық-педагогикалық сүйемелдеу; мектеп жасына дейінгі ЕБҚ балаларға білім беру процесін ұйымдастыру; бейімделген оқу-әдістемелік материалдарды әзірлеу және т.б.

Қорытынды

Әрине, қазіргі заманғы білім құзыретті педагогтерді даярлаудың оңтайлы жолдарын іздеуге бағытталған. Құзыреттілік тұғыр, ең алдымен, кәсіптік білім берудің мақсаттары мен нәтижелерін бағалаудың жаңа көзқарасына бағдарлана отырып, мазмұнға, педагогикалық технологияларға, бақылау мен бағалау құралдарына өз талаптарын қояды. Мұның бәрі инклюзивті білім беру процесінің аясында болатынын айта кеткен жөн. Сондықтан, құзыреттілік тұғырға сүйену инклюзивті білім беруді жүзеге асыру үшін педагогтерді даярлаудағы маңызды фактор.

Келесі маңызды фактор — қайталануы мен жоспарланған тиімділігі толығымен өзінің жүйелілігі мен құрылымына байланысты болатын кез келген педагогикалық технологияның, оның ішінде инклюзивті оқыту технологияларының негізі болып табылатын жүйелік тұғырға сүйену. Көптеген педагогикалық технологиялар іс-әрекеттік тұғырға негізделген. Осыған байланысты инклюзивті білім беру педагогтерін даярлауда іс-әрекеттік тұғырдың артықшылықтары бар. Балалар тобы біркелкі болмайтындықтан, әр жағдайда педагогтің алдында олардың білім алу қажеттіліктерін ескеру және оқытудың тиісті мазмұны мен әдістерін таңдау міндеті тұрады.

Сонымен, болашақ педагогтерді даярлауда, олардың сәтті қызметін қамтамасыз ететін факторларды айқындау және сауалнама арқылы алынған зерттеу нәтижелерінің негізінде педагогтерді инклюзивті білім беруді жүзеге асыруға даярлау құзыреттілік, жүйелілік, іс-әрекеттік, тұлғаға бағдарланған тұғырларға негізделуі және мынадай кезеңдерді қамтуы тиіс деп болжауға болады:

- жалпы дайындық (мақсаты психологиялық-педагогикалық білім және арнайы педагогика бойынша білім жүйесін; инклюзивті оқытудың түрлі технологияларын іске асыру тәжірибесі қалыптастыру);

- кәсіби бағдарлаушы (мақсаты: педагогте инклюзивті білім беруді жүзеге асыруға дайындықтың дидактикалық және коммуникациялық компоненттерін қалыптастыру);
- кәсіби-мамандандырылған (мақсаты: инклюзивті білім беруді жүзеге асырудың әдістемелік тәжірибесін қалыптастыру).

Зерттеудің ғылыми жаңалығы инклюзивті білім беру жағдайында педагогтерді қызметке даярлау технологиясын әзірлеу үшін алғышарттарды, яғни мектепке дейінгі білім беру ұйымдарында жұмыс тәжірибесі бар және болашақ педагогтердің практикалық сұраныстары (сауалнама деректері, инклюзивті оқыту бойынша жұмыс тәжірибесі), ғылыми зерттеулер мен нормативтік құжаттарды зерделеу нәтижелері, педагогтердің мектеп жасына дейінгі балаларға инклюзивті білім беруге дайындығын қалыптастыруға ықпал ететін аспектілерді анықтау. Алынған жаңа білім «6В(7М)01201 — Мектепке дейінгі оқыту және тәрбиелеу» бағдарламалары бойынша кәсіби білім берудің тиімділігін арттыруға ықпал ететін болады.

Мақала Қазақстан Республикасы Ғылым және жоғары білім министрлігінің гранттық қаржыландыруы аясындағы АР23488199 «Инклюзивті білім беру жағдайында болашақ мектепке дейінгі ұйым педагогтерін кәсіби қызметке даярлау» жобасы бойынша дайындалды.

Әдебиеттер тізімі

- 1 Қазақстан Республикасында мектепке дейінгі, орта, техникалық және кәсіптік білім беруді дамытудың 2023–2029 жылдарға арналған тұжырымдамасы. Қазақстан Республикасы Үкіметінің 2023 жылғы 28 наурыздағы № 249 қаулысымен бекітілді. — [Электрондық ресурс]. — Кіру режимі: <https://adilet.zan.kz/kaz/docs/P2300000249>
- 2 Қазақстан Республикасының «Білім туралы» Заңы (15.03.2025 ж. берілген өзгерістер мен толықтыруларымен). — [Электрондық ресурс]. — Кіру режимі: https://online.zakon.kz/Document/?doc_id=30118747
- 3 «Кемтар балаларды әлеуметтік және медициналық-педагогикалық түзеу арқылы қолдау туралы» Қазақстан Республикасының 2002 жылғы 11 шілдедегі № 343 Заңы (2023.01.07 ж. берілген өзгерістер мен толықтыруларымен). — [Электрондық ресурс]. — Кіру режимі: https://adilet.zan.kz/kaz/docs/Z020000343_
- 4 «Қазақстан Республикасындағы баланың құқықтары туралы» Қазақстан Республикасының 2002 жылғы 8 тамыздағы № 345 Заңы — [Электрондық ресурс]. — Кіру режимі: https://adilet.zan.kz/kaz/docs/Z020000345_
- 5 Zdanevych L.V. Training of future teachers for work with children under the conditions of preschool inclusive education [Electronic resource] / L.V. Zdanevych, V.M. Chaika, O.T. Pysarchuk, T.M. Tselnyk, N.O. Ratushniak // Revista Tempos E Espaços Em Educação. — San Cristóvão, Brazil, 2020. — Vol. 13. — No 23. — P. 1–15. — Access mode: <https://periodicos.ufs.br/revtee/article/view/14943/11282>
- 6 Vural D. Problems and practices experienced by preschool teachers in inclusive education [Electronic resource] / D.Vural, N.B. Piskin, M.C. Durmusoglu // International Journal of Curriculum and Instructional Studies. — 2021. — P. 287–308. — Access mode: <https://files.eric.ed.gov/fulltext/EJ1329300.pdf>
- 7 Никулина Е.Г. Тенденции развития инклюзивного образования за рубежом [Электронный ресурс] / Е.Г. Никулина, О.С. Кузьмина // Инклюзивное образование: теория и практика: сборник материалов международной научно-практической конференции. — г.о. Орехово-Зуево, Россия, 2016. — С. 79–87. — Режим доступа: <https://core.ac.uk/download/76998053.pdf>
- 8 Алехина С.В. Готовность педагогов как основной фактор успешности инклюзивного процесса в образовании / С.В. Алехина, М.Н. Алексеева, Е.Л. Агафонова // Психологическая наука и образование. — 2011. — № 1. — С. 83–92. — [Электронный ресурс]. — Режим доступа: https://psyjournals.ru/journals/pse/archive/2011_n1/pse_2011_n1_39878.pdf
- 9 Четверикова Т.Ю. Дети с ограниченными возможностями здоровья в системе инклюзивного образования / Т.Ю. Четверикова [Электронный ресурс] // Научно-методический электронный журнал «Концепт». — 2016. — № 8. — С. 71–77. — Режим доступа: <https://inclusion24.ru/wp-content/uploads/2022/05/deti-s-OVZ-v-v-sisteme-inklyuzivnogo-obrazovaniya.pdf>
- 10 Яковлева И.М. Подготовка педагогов к работе с детьми, имеющими ограниченные возможности здоровья: учеб.-метод. пос. [Электронный ресурс] / И.М. Яковлева. — М.: Издательство «Спутник+», 2012. — 133с. — Режим доступа: <https://www.labirint.ru/books/383573/>
- 11 Мороз Т.И. Деятельность Минского городского института развития образования по научно-методическому и кадровому обеспечению развития идей инклюзивного образования [Электронный ресурс] / Т.И. Мороз // Инклюзивное образование: от идеи к воплощению из опыта работы учреждений образования Республики Беларусь, Чешской Республики, Украины: учеб.-метод. пос. — Минск, 2015. — С. 14–20. — Режим доступа: <https://www.amo.cz/wp-content/uploads/2016/02/Inkluze-prirucka.pdf>
- 12 Евдокимова Т.П. О подготовке педагогов к работе в условиях инклюзивного образования [Электронный ресурс] / Т.П. Евдокимова // Инклюзивное образование: от идеи к воплощению из опыта работы учреждений образования Республики Беларусь, Чешской Республики, Украины: учеб.-метод. пос. — Минск, 2015. — С. 20–21. — Режим доступа: <https://www.amo.cz/wp-content/uploads/2016/02/Inkluze-prirucka.pdf>

- 13 Кузьмина О.С. Подготовка педагогов к работе в условиях инклюзивного образования: автореф. дис. ... канд. пед. наук [Электронный ресурс] / О.С. Кузьмина. — Омск, 2015. — 23 с. — Режим доступа: https://newdisser.ru/_avtoreferats/01007929119.pdf
- 14 Беляева Т.Б. Подготовка будущих педагогов к обеспечению психологической безопасности среды в инклюзивном образовании [Электронный ресурс] / Т.Б. Беляева, П.И. Беляева // Инклюзивное образование: теория и практика: сборник материалов международной научно-практической конференции. — г.о. Орехово-Зуево, Россия, 2016. — С. 773–778. — Режим доступа: <https://core.ac.uk/download/pdf/76998053.pdf>
- 15 Возняк И.В. Формирование готовности педагогов к инклюзивному образованию в системе повышения квалификации: дис. ... канд. пед. наук [Электронный ресурс] / И.В. Возняк. — Белгород, 2017. — С. 225. — Режим доступа: https://rusneb.ru/catalog/000199_000009_008888076/
- 16 Сулейменова Р.А. Методологические подходы к развитию инклюзивного образования в Республике Казахстан [Электронный ресурс] / Р.А. Сулейменова // Открытая школа. — 2012. — № 7(118). — С. 20–28. — Режим доступа: https://open-school.kz/glavstr/inclusiv_obraz/arhiv_stat_2012_2015/118.pdf; Инклюзивное образование в РК: анализ и практические шаги // Открытая школа. 2014. — №4. — С. 11–14.
- 17 Мовкебаева З.А. Вопросы подготовки педагогических кадров в Республике Казахстан к работе в условиях инклюзивного образования [Электронный ресурс] / З.А. Мовкебаева // Педагогика и психология. — 2013. — № 2(15). — С. 6–11. — Режим доступа: <https://www.kaznpu.kz/docs/2013g2.pdf#page=6>
- 18 Исакова А.Т. Инклюзивті білім беру негіздері: оқу құралы [Электрондық ресурс] / А.Т. Исакова, З.А. Мовкебаева, Г. Закаева, А.Б. Айтбаева, А.А. Байтурсынова. — Алматы: ЖК «Балауса», 2013. — 318 б. — Кіру режимі: https://mega.nz/file/zloyTRRZ#6WUx16VNAbVWEaw-_HAlsuxW65gMEddmqIma4Sejm1s
- 19 Odintsova M.A. Psychological and Pedagogical Support for Students with Disabilities in Inclusive Educational Environment of University / M.A. Odintsova, E.I. Kuzmina, L.A. Aleksandrova, V.M. Lazareva // Psychological-Educational Studies. — 2019. — Vol. 11. — No 3. — 114–127. doi: 10.17759/psyedu.2019110310
- 20 Ospanova B. The effectiveness of the training model of the future teacher in conditions of inclusive education / B. Ospanova, G. Berikhanova, B. Yermenova, R. Zharmukhametova, N. Sultanova, A. Urazbaeva // International Journal of Education and Practice. — 2021. — Vol. 9. — No. 4. — P. 670–686. <http://dx.doi.org/10.18488/journal.61.2021.94.670.686>
- 21 Насырова Э.Ф. Методическая готовность как составляющая профессиональной компетентности бакалавров профессионально-педагогического образования [Электрондық ресурс] / Э.Ф. Насырова, А.А. Дроздова // Современные исследования социальных проблем (электронный научный журнал). — 2015. — № 6(50). — С. 279–289. — Режим доступа: <https://cyberleninka.ru/article/n/metodicheskaya-gotovnost-kak-sostavlyayuschaya-professionalnoy-kompetentnosti-bakalavrov-professionalno-pedagogicheskogo>

С.К. Абильдина, Г.Н. Жолтаева, Г.С. Майлыбаева, Ж.Р. Жексембаева, А.А. Исатаева

О проблемах подготовки педагогов дошкольных организаций к работе в условиях инклюзивного образования

Одним из ключевых факторов успешной реализации инклюзивного образования в дошкольных организациях является готовность педагогов к работе в новых условиях. Настоящее исследование направлено на изучение состояния подготовки будущих педагогов дошкольных образовательных организаций к реализации инклюзивного образования. В рамках исследования были рассмотрены такие аспекты, как профессиональные компетенции педагогов, их знания и навыки в области инклюзии, а также наличие соответствующей методической и психологической поддержки. Особое внимание уделено анализу методов и форм работы, используемых педагогами при обучении и воспитании детей с особыми образовательными потребностями, а также их готовности к сотрудничеству с родителями детей. Основными методами исследования стали опрос педагогов, а также анализ научно-практических материалов, существующей нормативно-правовой документации. Результаты исследования показали, что, несмотря на высокий уровень мотивации и заинтересованности будущих педагогов, многие из них испытывают недостаток в специальных знаниях и навыках, необходимых для успешной работы в условиях инклюзивного образования. Выявлены также потребности в дополнительном профессиональном обучении и развитии. Полученные данные позволяют разработать рекомендации по улучшению подготовки педагогов к работе в инклюзивной образовательной среде, а также помогут формированию более эффективной системы поддержки и сопровождения детей с ООП в дошкольных образовательных учреждениях.

Ключевые слова: инклюзивное образование, дети дошкольного возраста, особые образовательные потребности, педагоги, дошкольные образовательные организации, подготовка педагогов, методы обучения, формы работы.

S.K. Abildina, G.N. Zholtayeva, G.S. Mailybayeva, Zh.R. Zhexembayeva, A.A. Issatayeva

About the problems of teacher training in preschool organizations to work in an inclusive education environment

One of the key factors for the successful implementation of inclusive education in preschool institutions is the willingness of teachers to work in new conditions. The present study is aimed at studying the state of preparation of future teachers of preschool educational organizations for the implementation of inclusive education. The study examined such aspects as the professional competencies of teachers, their knowledge and skills in the field of inclusion, as well as the availability of appropriate methodological and psychological support. Special attention is paid to the analysis of the methods and forms of work used by teachers in the education and upbringing of children with special educational needs, as well as their willingness to cooperate with the parents of children. The main research methods were a survey of teachers, as well as an analysis of scientific and practical materials, existing regulatory documentation. The results of the study showed that, despite the high level of motivation and interest of future teachers, many of them lack the special knowledge and skills necessary for successful work in an inclusive education environment. The needs for additional professional training and development have also been identified. The data obtained will make it possible to develop recommendations for improving the training of teachers to work in an inclusive educational environment, as well as help form a more effective system of support and guidance for children with disabilities in preschool educational institutions.

Keywords: inclusive education, preschool children, special educational needs, teachers, preschool educational organizations, teacher training, teaching methods, forms of work.

References

- 1 (2023). Qazaqstan Respublikasynda mektepke deingi, orta, tekhnikalyq zhane kasiptik bilim berudi damytudyn 2023–2029 zhyldarga arналған tuzhyrymdamasy. Qazaqstan Respublikasy Ukimetinin 2023 zhylygy 28 nauryzdagy № 249 qaulysymen bekitildi [On approval of the Concept of development of preschool, secondary, technical and vocational education of the Republic of Kazakhstan for 2023–2029. Resolution of the Government of the Republic of Kazakhstan dated March 28, 2023 No. 249]. *adilet.zan.kz*. Retrieved from <https://adilet.zan.kz/kaz/docs/P2300000249> [in Kazakh].
- 2 (2024). Qazaqstan Respublikasynyn «Bilim turaly» Zany (2024.01.05. berilgen ozgerister men tolyqtyrularymen) [The Law of the Republic of Kazakhstan “On Education” (with amendments and additions dated 03/15/2025.). *online.zakon.kz*. Retrieved from https://online.zakon.kz/Document/? doc_id=30118747 [in Kazakh].
- 3 (2023). Qazaqstan Respublikasynyn «Kemtar balalardy aleumettik zhane meditsinalyq-pedagogikalyq tuzeu arqyly qoldau turaly» 2002 zhylygy 11 shildedegi № 343 Zany (2023.01.07. berilgen ozgerister men tolyqtyrularymen) [Law of the Republic of Kazakhstan dated July 11, 2002 No. 343 “On social, medical and pedagogical correctional support for children with disabilities”]. *adilet.zan.kz*. Retrieved from https://adilet.zan.kz/kaz/docs/Z020000343_ [in Kazakh].
- 4 (2022). «Qazaqstan Respublikasyndagy balany quyqtary turaly» Qazaqstan Respublikasynyn 2002 zhylygy 8 tamyzdagi № 345 Zany [Law of the Republic of Kazakhstan dated August 8, 2002 No. 345 “On the rights of the child in the Republic of Kazakhstan”]. *adilet.zan.kz*. Retrieved from https://adilet.zan.kz/rus/docs/Z020000345_ [in Kazakh].
- 5 Zdanevych, L.V., Chaika, V.M., Pysarchuk, O.T., Tsehelnik, T.M., & Ratushniak, N.O. (2020). Training of future teachers for work with children under the conditions of preschool inclusive education. *Revista Tempos E Espaços Em Educação — Journal of Times and Spaces in Education*, 13(32), 1–15. Retrieved from <https://periodicos.ufs.br/revtee/article/view/14943/11282>
- 6 Vural, D., Piskin, N.B., & Durmusoglu, M.C. (2021). Problems and practices experienced by preschool teachers in inclusive education. *International Journal of Curriculum and Instructional Studies*, 11(2), 287–308. Retrieved from <https://files.eric.ed.gov/fulltext/EJ1329300.pdf>
- 7 Nikulina, E.G., & Kuzmina, O.S. (2016). Tendentsii razvitiya inkluzivnogo obrazovaniya za rubezhom [Trends in the development of inclusive education]. *Inkluzivnoe obrazovanie: teoria i praktika: sbornik materialov mezhdunarodnoi nauchno-prakticheskoi konferentsii — Inclusive education: theory and practice: collection of materials of the international scientific and practical conference* (pp. 79–87). Orekhovo-Zuevo. Retrieved from <https://core.ac.uk/download/76998053.pdf> [in Russian].
- 8 Alehina, S.V., Alekseeva, M.N., & Agafonova, E.L. (2011). Gotovnost pedagogov kak osnovnoi faktor uspekhov inkluzivnogo protsesa v obrazovanii [Readiness of teachers as the main factor of success of the inclusive process in education]. *Psikhologicheskaya nauka i obrazovanie — Psychological science and education*, (1), 83–92. Retrieved from https://psyjournals.ru/journals/pse/archive/2011_n1/pse_2011_n1_39878.pdf [in Russian].
- 9 Chetverikova, T.Yu. (2016). Deti s ogranichennymi vozmozhnostyami zdorovia v sisteme inkluzivnogo obrazovaniya [Children with disabilities in the inclusive education system]. *Nauchno-metodicheskii zhurnal «Kontsept» — Scientific-methodological journal “Concept”*, (8), 71–77. Retrieved from <https://inclusion24.ru/wp-content/uploads/2022/05/deti-s-OVZ-v-v-sisteme-inkluzivnogo-obrazovaniya.pdf> [in Russian].

- 10 Yakovleva, I.M. (2012). Podgotovka pedagogov k rabote s detmi, imeiushchimi ogranichennye vozmozhnosti zdorovia: uchebno-metodicheskoe posobie [Preparation of teachers to work with children with disabilities: an educational and methodological guide]. Moscow: Izdatelstvo "Sputnik+". *labirint.ru*. Retrieved from <https://www.labirint.ru/books/383573/> [in Russian].
- 11 Moroz, T.I. (2015). Deiatelnost Minskogo gorodskogo instituta razvitiia obrazovaniia po nauchno-metodicheskomu i kadrovomu obespecheniu idei inkluzivnogo obrazovaniia [The activities of the Minsk City Institute for Educational Development on scientific, methodological and personnel support for the development of inclusive education ideas]. *Inkluzivnoe obrazovanie: ot idei k voplosheniui iz opyta raboty uchrezhdenii obrazovaniia Respubliki Belarus, Cheshskoi Respubliki, Ukrainy: uchebno-metodicheskoe posobie — Inclusive education: from idea to implementation from the experience of educational institutions of the Republic of Belarus, the Czech Republic, and Ukraine: an educational and methodological guide* (pp. 14–20). Minsk. Retrieved from <https://www.amo.cz/wp-content/uploads/2016/02/Inkluze-prirucka.pdf> [in Russian].
- 12 Evdokimova, T.P. (2015). O podgotovke pedagogov k rabote v usloviakh inkluzivnogo obrazovaniia [On the preparation of teachers for work in inclusive education]. *Inkluzivnoe obrazovanie: ot idei k voplosheniui iz opyta raboty uchrezhdenii obrazovaniia Respubliki Belarus, Cheshskoi Respubliki, Ukrainy: uchebno-metodicheskoe posobie — Inclusive education: from idea to implementation from the experience of educational institutions of the Republic of Belarus, the Czech Republic, and Ukraine: an educational and methodological guide* (pp. 20–21). Minsk. Retrieved from <https://www.amo.cz/wp-content/uploads/2016/02/Inkluze-prirucka.pdf> [in Russian].
- 13 Kuzmina, O.S. (2015). Podgotovka pedagogov k rabote v usloviakh inkluzivnogo obrazovaniia [Preparation of teachers for work in inclusive education]. *Extended abstract of candidate's thesis*. Omsk. Retrieved from https://new-disser.ru/_avtoreferats/01007929119.pdf [in Russian].
- 14 Beliaeva, T.B., & Beliaeva, P.I. (2016). Podgotovka budushchikh pedagogov k obespecheniu psikhologicheskoi bezopasnosti sredy v inkluzivnom obrazovanii [Preparation of future teachers to ensure the psychological safety of the environment in inclusive education]. *Inkluzivnoe obrazovanie: teoria i praktika: sbornik materialov mezhdunarodnoi nauchno-prakticheskoi konferentsii — Inclusive education: theory and practice: collection of materials of the international scientific and practical conference* (pp. 773–778). Orekhovo-Zuevo. Retrieved from <https://core.ac.uk/download/pdf/76998053.pdf> [in Russian].
- 15 Voznyik, I.V. (2017). Formirovanie gotovnosti pedagogov k inkluzivnomu obrazovaniiu v sisteme povyshchenia kvalifikatsii [Formation of teachers' readiness for inclusive education in the system of advanced training]. *Extended abstract of candidate's thesis*. Belgorod, 225. Retrieved from https://rusneb.ru/catalog/000199_000009_008888076/ [in Russian].
- 16 Suleimenova, R.A. (2014). Metodologicheskie podkhody k razvitiui inkluzivnogo obrazovaniia v Respublike Kazakhstan [Methodological approaches to the development of inclusive education in the Republic of Kazakhstan]. *Otkrytaia shkola — Open School*, 7(118), 20–28. Retrieved from https://open-school.kz/glavstr/inclusiv_obraz/arhiv_stat_2012_2015/118.pdf; *Inkluzivnoe obrazovanie v RK: analiz situatsii i prakticheskie shagi [Inclusive education in the Republic of Kazakhstan: analysis and practical steps]*. *Otkrytaia shkola — Open School*, 4, 11–14 [in Russian].
- 17 Movkebaeva, Z.A. (2013). Voprosy podgotovki pedagogicheskikh kadrov v Respublike Kazakhstan k rabote v usloviakh inkluzivnogo obrazovaniia [Issues of teacher training in the Republic of Kazakhstan for work in inclusive education]. *Pedagogika i psikhologia — Pedagogy and psychology*, 2(15), 6–11 [in Russian].
- 18 Iskakova, A.T., Movkebaeva, Z.A., Zakaeva, G., Aitbaeva, A.B., & Baitursynova, A.A. (2013). Inkluzivti bilim beru negizderi [Fundamentals of inclusive education]. Almaty: ZK "Balasa". Retrieved from https://mega.nz/file/zloyTRRZ#6WUx16VNAbVWEaw-_HAlsuxW65gMEddmqIma4Sejm1s [in Kazakh].
- 19 Odintsova, M.A., Kuzmina, E.I., Aleksandrova, L.A., & Lazareva, V.M. (2019). Psychological and Pedagogical Support for Students with Disabilities in Inclusive Educational Environment of University. *Psychological-Educational Studies*, 11, 3, 114–127. doi: 10.17759/psyedu.2019110310
- 20 Ospanova B., Berikhanova G., Yermenova B., Zharmukhametova R., Sultanova N., Urazbaeva, A. (2021). The Effectiveness of the Training Model of the Future teacher in Conditions of Inclusive Education. *International Journal of Education and Practice*, 9, 4, 670–686. DOI: <http://dx.doi.org/10.18488/journal.61.2021.94.670.686>.
- 21 Nasyrova, E.F., & Drozdova, A.A. (2015) Metodicheskaiia gotovnost kak sostavliaiushchaia professionalnoi kompetentnosti bakalavrov professionalno-pedagogicheskogo obrazovaniia [Methodological readiness as a component of professional competence of bachelors of vocational pedagogical education]. *Sovremennye issledovaniia sotsialnykh problem (elektronnyi nauchnyi zhurnal) — Modern research on social problems (electronic scientific journal)*, 6(50), 279–289. Retrieved from <https://cyberleninka.ru/article/n/metodicheskaya-gotovnost-kak-sostavlyayushchaya-professionalnoy-kompetentnosti-bakalavrov-professionalno-pedagogicheskogo> [in Russian].

Information about the authors

Abildina S. — Doctor of Pedagogical Sciences, Professor, Karaganda Buketov University, Karaganda, Kazakhstan; e-mail: salta-7069@mail.ru, <https://orcid.org/0000-0002-8324-8444>, Scopus Author ID: <https://www.scopus.com/authid/detail.uri?authorId=56128026400>

Zholtayeva G. — Candidate of Pedagogical Sciences, Associate Professor, Zhetysu University named after Ilyas Zhansugurov, Taldykorgan, Kazakhstan; e-mail: gnzh1661@mail.ru, <https://orcid.org/0000-0002-8841-1650>

Mailybayeva G. — (Corresponding Author) PhD, Head of the Department of Teaching and Education Methods, Zhetysu University named after Ilyas Zhansugurov, Taldykorgan, Kazakhstan;

e-mail: gulmirasabyr@mail.ru, <https://orcid.org/0000-0003-0420-4142>. Scopus Author ID: <https://www.scopus.com/authid/detail.uri?authorId=56127311500>

Zhexembayeva Z. — Candidate of Pedagogical Sciences, Lector (Lecturer), Zhetysu University named after Ilyas Zhansugurov, Taldykorgan, Kazakhstan; e-mail: sunny_zhadra@bk.ru, <https://orcid.org/0000-0001-5473-7604>. Scopus Author ID: <https://www.scopus.com/authid/detail.uri?authorId=57968734700>

Issatayeva A. — Master of Pedagogical Sciences, Lector (Lecturer), Zhetysu University named after Ilyas Zhansugurov, Taldykorgan, Kazakhstan; e-mail: aseljan_91@mail.ru, <https://orcid.org/0009-0002-4313-2516>

М. Серік¹, Н. Карилхан^{2*}, Д.А. Казимова³, Д. Народхан⁴

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

³Академик Е.А. Бөкетов атындағы Қарағанды университеті, Қарағанды, Қазақстан;

⁴Әбілқас Сағынов атындағы Қарағанды техникалық университеті, Қарағанды, Қазақстан
(*Хат-хабарларға арналған автор. E-mail: iskulai@mail.ru)

Scopus Author ID: 56017383500, 57195556537, 57219859353

¹ORCID 0000-0002-2801-432X

²ORCID 0009-0004-5804-4249

³ORCID 0000-0001-7169-7931

⁴ORCID 0000-0001-9747-6774

Жасанды интеллект және нейрондық желі технологияларының жоғары оқу орындарының білім беру жүйесінде қолдану мүмкіндіктері

Мақалада білім беру жүйесінде жасанды интеллект (ЖИ) пен нейрондық желілердің алатын орны жан-жақты талданған. Авторлар машиналық және тереңдетілген оқыту әдістерінің маңызды қырларына, әсіресе Python бағдарламалау тілі негізінде нейрондық желілерді құру мен дамыту тәсілдеріне ерекше назар аударады. Зерттеу барысында нейрондық желілерді әзірлеуге кеңінен қолданылатын TensorFlow, PyTorch, Keras, MXNet, Theano және Caffe секілді кітапханалардың теориялық негіздері мен функционалдық мүмкіндіктеріне қатысты педагогикалық және ғылыми әдебиеттерге терең шолу жасалған. Әрбір кітапхананың ерекшеліктері мен қолдану салаларына, артықшылықтары мен шектеулеріне сараптамалық баға берілді. Мәселен, талдау нәтижелері бойынша TensorFlow пен PyTorch күрделі және ауқымды ғылыми жобаларға арналған жоғары өнімді, масштабталатын құралдар ретінде танылса, ал Keras — қарапайым құрылымы мен интуитивті интерфейсі арқылы студенттерді оқытуға қолайлы, үйренуге жеңіл құрал ретінде ерекшеленеді. Мақалада қазіргі заманғы жоғары оқу орындарының білім беру процесіне жасанды интеллект технологиялары мен нейрондық желілерді енгізудің өзекті бағыттары айқындалған. Авторлар ЖИ технологияларын университеттік оқу үдерісіне интеграциялау студенттердің теориялық білімдерін тәжірибемен ұштастыруға, практикалық дағдыларын дамытуға және оқытудың тиімділігін арттыруға айтарлықтай ықпал ететінін атап өтеді. Сонымен қатар, ЖИ технологиялары мен аталған кітапханаларды тиімді пайдалану — болашақ мамандардың цифрлық құзыреттіліктерін қалыптастыруда шешуші рөл атқаратыны туралы қорытындылар ұсынылған.

Кілт сөздер: жасанды интеллект, нейрондық желілер, информатика, білім беру, Python бағдарламалау тілі, машиналық оқыту, терең оқыту, білім беру процесі, университет, оқу процесі.

Кіріспе

Қазіргі білім беру жүйесінде технологиялық жетістіктер дәстүрлі педагогикалық тәсілдерді түбегейлі өзгертуде. Соның ішінде жасанды интеллект (ЖИ) пен нейрондық желілердің интеграциясы білім беру процесіне жаңа серпін беріп, жекелендірілген, тиімді және интерактивті оқыту мүмкіндіктерін ұсынуда. Бұл технологиялар білім алушылардың үлгерімін талдау, оқу үдерісін жеке қажеттіліктерге бейімдеу, білім сапасын арттыру сияқты маңызды артықшылықтарға ие. Соңғы он жылда әлем білім беру тәжірибелеріндегі тез өзгерістерді бастан кешірді, бұл негізінен технологиялық жетістіктердің арқасында орын алды. Осы технологиялардың ішінде ең ықпалдысы ЖИ болды деп айтуға болады [1]. Жылдар бойы компьютерлік және ақпараттық байланыс технологиялары дамып, жасанды интеллектің пайда болуына алып келді. Коппиннің айтуы бойынша, жасанды интеллект — бұл машиналардың жаңа жағдайларға бейімделу қабілеті, туындаған мәселелерді шешу, сұрақтарға жауап беру, жоспар құру және адам баласында көрініс табатын ақыл-ой деңгейін талап ететін түрлі функцияларды орындау мүмкіндігі [2].

Соңғы отыз жылдан астам уақыт бойы ЖИ-ді білім беру саласына енгізу мәселесі кеңінен зерттеліп келеді. Осы кезеңде зерттеулерге орасан зор инвестициялар тартылып, жасанды интеллект технологияларына деген сұраныс үздіксіз өсуде. Сарапшылардың бағалауынша, 2030 жылға қарай ЖИ білім беру нарығының көлемі 25,7 миллиард АҚШ долларынан асады. Бұл технологиялар білім беру процесін түбегейлі өзгертуде, оқу барысын жекелендіруге және білім сапасын арттыруға ықпал

етеді [3]. ЖИ-дің көмегімен оқу контентін бейімдеу, оқыту үдерісін оңтайландыру, әкімшілік процестерді автоматтандыру және жеке оқыту бағыттарын дамыту мүмкіндіктері кеңейе түсті. Қазіргі таңда ЖИ білім берудің барлық деңгейінде — смарт-контент, оқыту үдерісін басқару, жекелендірілген оқу және тиімділік көрсеткіштерін арттыру сияқты салаларда кеңінен қолданыс таба буда [4].

Қазақстан Республикасының 2023–2029 жылдарға арналған жоғары білім мен ғылымды дамыту тұжырымдамасында жасанды интеллект, машиналық оқыту, робототехника және Заттар интернеті сияқты заманауи технологияларды оқу процесіне енгізу қажеттілігі атап көрсетілген [5]. Осы орайда, жоғары оқу орындарында жасанды интеллект пен нейрондық желі технологияларын жүйелі және ғылыми негізделген түрде қолдану — қазіргі кезеңде өзекті ғылыми-практикалық мәселе. Бұл мәселенің шешімі болашақ мамандардың бәсекеге қабілеттілігін арттыруға, сапалы білім беруге және цифрлық дәуірге бейімделуге ықпал етеді.

Сонымен қатар, ЖИ-ге негізделген құралдарды қолдану және нейрондық желілермен жұмыс істеу дағдылары еңбек нарығында сұранысқа ие цифрлық құзыреттер қатарына жатады. Алайда бұл технологияларды жоғары оқу орындарының оқу үдерісіне жүйелі және тиімді енгізу бойынша әдістемелік тәсілдер әлі де жеткіліксіз. Осы олқылықты жою зерттеу тақырыбының ғылыми әрі практикалық маңыздылығын айқындайды.

Мақалада ЖИ және нейрондық желіні әзірлеуге арналған ең танымал және кең қолданылатын кітапханалар — TensorFlow, PyTorch, Keras, олардың теориялық негіздері мен функционалдық мүмкіндіктері қарастырылған. Кітапханалардың тиімділігін салыстыра отырып, білім беру мақсаттарында қолдану мүмкіндіктері талданған.

Зерттеу жұмысының мақсаты — жасанды интеллект және нейрондық желі технологияларының жоғары оқу орындарының білім беру жүйесінде қолдану мүмкіндіктерін зерделеу.

Бұл мақсатқа жету үшін келесідей міндеттер атқарылды:

- нейрондық желілерді оқыту үшін қолданылатын кітапханаларды анықтау;
- кең таралған кітапханалардың мүмкіндіктерін салыстыру және олардың білім беру процесіндегі тиімділігін бағалау.

Әдістер мен материалдар

Аталған мақала нейрондық желілерді оқыту үшін қолданылатын кітапханаларды анықтау және олардың тиімділігін бағалауға арналған. Зерттеу барысында әртүрлі нейрондық желі кітапханаларының (TensorFlow, PyTorch, Keras және т.б.) қолдану мүмкіндіктері мен олардың оқу процесіндегі тиімділігі салыстырылды. Зерттеу әдістері келесі кезеңдерден тұрады:

Салыстырмалы талдау әдісі — алты негізгі кітапхана (TensorFlow, PyTorch, Keras және т.б.) таңдалып, олар мынадай критерийлер бойынша салыстырылды: кодтың қарапайымдылығы, құжаттамасының сапасы, жаңа пайдаланушылар үшін интуитивтілігі, білім беру курстарына сәйкестігі.

Сауалнама студенттердің практикалық жұмысты орындау кезінде нейрондық желі кітапханаларын қолдану барысында олардың қарапайымдылығы мен икемділігі бойынша жеке бағалауын алуға бағытталды. Сонымен қатар, бұл кітапханалармен жұмыс істеудегі ыңғайлылық пен тәжірибенің оқу нәтижелеріне әсері де бағаланды.

Статистикалық өңдеу. Сауалнама нәтижелері сандық түрде өңделіп, Microsoft Excel бағдарламасының көмегімен талданды. Зерттеу барысында тек орта арифметикалық мәндер есептеліп, нәтижелер кестелер мен диаграммалар түрінде көрсетілді. Бұл тәсіл студенттердің нейрондық желі кітапханаларын қолдану тәжірибесіне және олардың қолайлылығына қатысты пікірлерін сандық түрде бағалауға мүмкіндік берді.

А. Géron-ның «Hands-on Machine Learning with Scikit-Learn, Keras, and TensorFlow» (2022) атты кітабы машиналық оқыту мен терең оқытудың теориялық және практикалық аспектілерін қамтитын жан-жақты құрал. Автор Python-дағы Scikit-Learn, Keras және TensorFlow кітапханаларын қолдану арқылы нейрондық желілерді құрудың нақты қадамдарын ұсынады. Кітапта негізгі алгоритмдерден (сызықтық регрессия, шешім ағаштары) бастап күрделі жүйелерге (терең оқыту және нейрондық желілер) дейінгі мәселелер қарастырылады. Кітап нейрондық желілерге қызығушылық танытқан және осы салада практикалық білім алғысы келетіндер үшін маңызды ақпарат көзі. Бұл зерттеуде Scikit-Learn, Keras және TensorFlow кітапханаларын қолдану қажеттілігі мен олардың білім беру процесінде пайдалану артықшылықтары туралы теориялық негіздеме ретінде пайдалануға болады [6].

J. Bell-нің «Machine Learning: Hands-On for Developers and Technical Professionals» (2020) атты кітабы машиналық оқытудың негізгі аспектілерін түсіндіретін және техникалық мамандарға арналған толыққанды құрал. Бұл кітапта практикалық мысалдар мен дайын кодтар арқылы машиналық оқытудың кеңінен қолданылатын әдістері егжей-тегжейлі қарастырылған. Әрбір машиналық оқыту әдісі нақты салалардағы қолдану жағдайларымен бірге түсіндіріліп, оқырманға бұл тәсілдерді өз жобаларында қалай қолдануға болатыны туралы нұсқаулар беріледі [7].

N. Ketkar және E. Santana-ның «Deep Learning with Python» (2017) атты кітабы терең оқытуды үйренуге арналған практикалық нұсқаулық. Кітапта Facebook әзірлеген PyTorch платформасын пайдалану арқылы терең оқыту модельдерін құру, баптау және оңтайландыру әдістері қарастырылған. Авторлар сызықтық алгебра, ықтималдық теориясы және оңтайландыру сияқты негізгі математикалық түсініктерді терең оқытумен байланыстыра отырып, Feedforward желілері, CNN, RNN және GAN сияқты модельдерді іске асыру тәсілдерін түсіндіреді. Бұл кітап Python тілін меңгерген және терең оқытудың теориялық негіздерін практикамен ұштастырғысы келетіндер үшін құнды ресурс [8].

Жоғарыда аталған әдебиеттер машиналық және терең оқытудың теориялық негіздері мен практикалық тәсілдерін жан-жақты қамтитын маңызды ақпарат көздері. A. Géron-ның еңбегі Scikit-Learn, Keras және TensorFlow кітапханаларын қолдануға назар аударса, ал J. Bell-нің жұмысы машиналық оқытудың әдістерін техникалық мамандар үшін нақты қолдану мысалдарымен көрсетеді. Сонымен қатар, N. Ketkar және E. Santana-ның кітабы PyTorch платформасы арқылы терең оқытудың заманауи архитектуралары мен оларды іске асырудың әдістерін практикалық тұрғыдан түсіндіреді. Бұл ресурстар зерттеуде машиналық және терең оқыту технологияларын қолдану үшін теориялық және практикалық негіз қалыптастыруға көмектеседі.

Нәтижелер мен оларды талдау

Нейрондық желілерді оқыту қазіргі заманғы білім беру үдерісінде маңызды рөл атқарады. Оқу бағдарламалары студенттерді ЖИ және машиналық оқыту технологияларының негіздерімен таныстырып, оларды ғылыми-зерттеу жұмыстарында немесе өндірістік жобаларда қолдануға дайындауды көздейді. Бұл мақсатта арнайы бағдарламалық кітапханаларды тиімді пайдалану өте маңызды.

Нейрондық желі ЖИ саласында төңкеріс жасады, компьютерлерге үлкен көлемдегі деректер негізінде оқуға және шешім қабылдауға мүмкіндік берді. Python өзінің ыңғайлы синтаксисі мен кең кітапханалық экожүйесінің арқасында терең оқыту жобаларын жүзеге асыру үшін ең көп қолданылатын бағдарламалау тіліне айналды. Бұл мақалада нейрондық желілерді құру мен іске қосуда шешуші рөл атқаратын терең оқытуға арналған Python-ның бірнеше кітапханасы қарастырылған.

Зерттеу барысында нейрондық желілерді оқытуда жиі қолданылатын келесі кітапханалар анықталды (1-кесте).

1 - кесте

Нейрондық желінің ең жақсы деген кітапханаларды салыстыру кестесі

Кітапхана	Бағдарламалау тілі	Қолдану аймағы	Артықшылықтары	Кемшіліктері	ЖОО-да қолданылуы
1	2	3	4	5	6
TensorFlow	Python, C++, Java	Көптеген нейрондық желілер, зерттеулер	Ол машиналық оқыту орталарында басым күш болып қала береді. Google әзірлеген, ол кең экожүйемен мақтана алады және көптеген қосымшаларды қолдайды	Тілге күрделі. Жаңадан үйренушілерге қиын болуы мүмкін	Ғылыми зерттеулер мен үлкен жобалар
PyTorch	Python, C++	Зерттеулер және прототиптер	Facebook-тің жасанды интеллектті зерттеу зертханасы (FAIR) қолдауымен PyTorch өзінің қарапайымдылығымен, икемділігімен және динамикалық есептеу графигімен үлкен танымалдылыққа ие болды.	Кейбір құрылғылармен үйлесімділігі TensorFlow-ға қарағанда аз	Ғылыми жұмыстар мен тәжірибелік зерттеулер

1 - кестенің жалғасы

1	2	3	4	5	6
Keras	Python	Қарапайым модельдер	Қолдануға жеңіл, TensorFlow-мен интеграцияланған. Жаңадан үйренушілерге өте ыңғайлы	Үлкен және күрделі модельдер үшін жеткіліксіз	Студенттерді үйрету және базалық курстар
MXNet	Python, R, Julia	Зерттеулер және өндірістік қолдану	Apache Software Foundation қолдайтын MXNet масштабталу мен тиімділікті қамтамасыз етеді, әсіресе таратылған есептеулерде. Оның гибриді интерфейсі пайдаланушыларға әртүрлі салаларда әртүрлі пайдалану жағдайларын қанағаттандыра отырып, императивті және символдық бағдарламалау парадигмалары арасында ауысуға мүмкіндік береді	Қолдау қауымдастығы TensorFlow мен PyTorch-қа қарағанда кішігірім	Өндірістік шешімдерді оқыту
Theano	Python	Негізгі зерттеулер	Ең алғашқы кітапханалардың бірі. NumPy сияқты қарапайым API	Жаңартылмайды, қазіргі заман талаптарына сәйкес келмейді	Тарихи маңыздылығы үшін оқытылады
Caffe	Python, C++	Көру жүйелері	Компьютерлік көру үшін жоғары өнімділік. Қарапайым конфигурация файлы арқылы модельдер құруға болады	Аз икемді. Қазіргі заманғы кітапханалармен салыстырғанда даму бәсеңдеген	Көру жүйелерін зерттеуде

1-кестеде нейрондық желілерді құруға арналған кең таралған алты кітапхананың (TensorFlow, PyTorch, Keras, MXNet, Theano, Caffe) бағдарламалау тілі, қолдану саласы, артықшылықтары мен кемшіліктері, сондай-ақ ЖОО-дағы қолданылу аясындағы ерекшеліктері салыстырмалы түрде көрсетілген. Бұл кесте әрбір кітапхананың білім беру мақсатында тиімділігін бағалауға және оқыту процесінде олардың қайсысы анағұрлым қолайлы екенін анықтауға мүмкіндік береді.

TensorFlow — бұл Google әзірлеген машиналық оқыту жүйесі, ол үлкен көлемдегі деректермен және әртүрлі ортада жұмыс істеуге арналған. TensorFlow деректер ағындарын басқару (dataflow) графтарын пайдалана отырып, есептеулерді, ортақ күйді (shared state) және бұл күйді өзгертетін операцияларды ұсынады. Бұл граф түйіндерін кластердегі бірнеше машинада немесе бір машинаның бірнеше есептеу құрылғыларында, соның ішінде көп ядролы процессорларда (CPU), жалпы мақсаттағы графикалық процессорларда (GPU), және Tensor Processing Units (TPU) сияқты арнайы аппараттық құралдарда бөлу арқылы есептеулерді жүзеге асырады [9].

TensorFlow архитектурасы қосымша әзірлеушілер үшін икемділікті қамтамасыз етеді. Алдыңғы «параметр сервері» дизайнды ортақ күйді басқару жүйеге кіріктірілген болса, TensorFlow әзірлеушілерге жаңа оңтайландырулар мен оқыту алгоритмдерін зерттеуге мүмкіндік береді. Бұл құрал терең нейрондық желілерді оқыту және қолдану (inference) процестеріне бағытталған әртүрлі қосымшаларды қолдайды. TensorFlow қазіргі уақытта Google-дың бірнеше қызметтерінде өндірістік деңгейде қолданылады және ашық дереккөз жобасы ретінде шығарылғаннан кейін машиналық оқыту зерттеулерінде кеңінен танымал болды.

TensorFlow жоғары оқу орындарында кеңінен қолданылатын маңызды құралдардың бірі. Ол студенттерге нейрондық желілердің негізгі архитектураларымен, мысалы, CNN (Convolutional Neural Networks) және RNN (Recurrent Neural Networks) желілерімен танысуға мүмкіндік береді. Сонымен қатар, TensorFlow-тың GPU және TPU есептеулерін қолдауы үлкен көлемдегі деректермен және күрделі модельдермен тиімді жұмыс істеуге жағдай жасайды. TensorFlow-тың икемділігі мен кең экожүйесі оны ғылыми-зерттеу жұмыстарында және нақты әлемдік қосымшаларды әзірлеуде таптырмас құралға айналды.

TensorFlow деректер ағыны моделін қолдану арқылы ол машиналық оқыту мен терең оқытуда бірнеше нақты әлемдік қосымшаларда жоғары өнімділік көрсетеді. Бұл құралды қолдану арқылы студенттер мен зерттеушілер күрделі нейрондық желілерді оқыту, оңтайландыру және өндірістік

орталарға енгізу мүмкіндіктерін меңгереді, бұл оны қазіргі заманғы жасанды интеллект зерттеулерінде және өндірістік қолданбаларда негізгі орынға шығарады [10].

Төменде TensorFlow көмегімен нейрондық желіні құрудың қарапайым мысалы 1-ші суретте келтірілген:

```
import tensorflow as tf

model = tf.keras.Sequential([
    tf.keras.layers.Dense(128, activation='relu', input_shape=(784,)), # Бірінші жасырын қабат
    tf.keras.layers.Dropout(0.2), # Dropout қабаты
    tf.keras.layers.Dense(10, activation='softmax') # Шығыс қабаты (10 санат)
])

model.compile(optimizer='adam',
              loss='sparse_categorical_crossentropy',
              metrics=['accuracy'])
```

1-сурет. TensorFlow көмегімен нейрондық желіні құру

Бұл код нейрондық желіні құру, оны конфигурациялау және қабаттық құрылымын сипаттау үшін қолданылды. Ол TensorFlow кітапханасының негізгі артықшылықтарын, атап айтқанда, нейрондық желілерді оңай жобалауға және олардың прототиптерін жедел жасауға мүмкіндік беретін икемділігін айқын көрсетеді.

PyTorch — Facebook қолдауымен дамыған және өзінің икемділігімен, динамикалық есептеу графигімен ерекшеленетін платформа. Бұл кітапхана ғылыми-зерттеу және тәжірибелік жобаларда жиі қолданылады, сонымен қатар жоғары оқу орындарында білім беру мақсатында да белсенді оқытылады. PyTorch-тың қарапайым синтаксисі мен құрылымы студенттерге терең нейрондық желі модельдерін жылдам прототиптеу мен гиперпараметрлерді икемді баптауға мүмкіндік береді. Университеттік практикада PyTorch көмегімен генеративті қарсы желілер (GANs), LSTM негізінде мәтін генерациялау және басқа да күрделі тапсырмалар тиімді шешіледі.

Төменде PyTorch-та қарапайым нейрондық желі құру мысалы 2-суретте берілген:

```
import torch
import torch.nn as nn

class Net(nn.Module):
    def __init__(self):
        super(Net, self).__init__()
        self.fc1 = nn.Linear(784, 128) # Бірінші толық байланысқан қабат
        self.fc2 = nn.Linear(128, 10) # Екінші толық байланысқан қабат

    def forward(self, x):
        x = torch.relu(self.fc1(x)) # ReLU активация функциясы
        x = self.fc2(x) # Шығыс қабаты
        return x

model = Net() # Модельді инициализациялау
```

2-сурет. PyTorch-та қарапайым нейрондық желі құру

Бұл мысалда PyTorch-та қарапайым нейрондық желіні құру жолы көрсетілген. Модель кіріс өлшемі 784 болатын деректерді бастапқы қабатта 128 нейронға түрлендіреді, ал келесі қабатта бұл нейрондар 10 сыныпқа жіктеледі. Қабаттар арасындағы деректерді өңдеу үшін ReLU активация функциясы қолданылады. Мұндай модельді білім алушылар тәжірибе ретінде өз бетімен құрастырып көрді. Жұмыс барысында синтаксистік дәлдік пен модель құрылымын дұрыс анықтау белгілі бір қиындықтар туғызғанымен, түсіндірме арқылы олар бұл кезеңдерді сәтті өткерді.

Keras — TensorFlow экосистемінің бөлігі ретінде, жоғары деңгейлі API ұсынады. Бұл құрал нейрондық желі модельдерін жылдам құруға, оңтайландыруға және прототиптеуге мүмкіндік береді. Keras-тың қарапайым әрі интуитивті синтаксисі оны білім алушылар үшін қолжетімді етеді. Жоғары оқу орындарында бұл құрал, әсіресе бейнелерді тану немесе санаттарды болжау сияқты практикалық тапсырмаларды орындауда жиі қолданылады.

Төменде Keras көмегімен қарапайым конволюциялық нейрондық желі (CNN) құрудың мысалы 3-суретте берілген:

```
from keras.models import Sequential
from keras.layers import Conv2D, MaxPooling2D, Flatten, Dense

model = Sequential([
    Conv2D(32, kernel_size=(3, 3), activation='relu', input_shape=(28, 28, 1)), # Конволюциялық қабат
    MaxPooling2D(pool_size=(2, 2)), # Максималды біріктіру қабаты
    Flatten(), # Деректерді жазық векторға айналдыру
    Dense(10, activation='softmax') # Шығыс қабаты (10 санат)
])
```

3-сурет. Keras көмегімен қарапайым конволюциялық нейрондық желі құру

Бұл мысалда Conv2D қабаты 3x3 өлшемді 32 фильтрді пайдаланып, деректерді конволюциялық өңдеуден өткізеді, ал MaxPooling2D қабаты 2x2 терезе арқылы деректерді біріктіреді. Flatten қабаты деректерді жазық векторға түрлендіріп, соңғы Dense қабаты Softmax активациясымен 10 санаттық классификацияны орындайды. Keras өзінің қарапайым және интуитивті интерфейсі арқылы білім алушыларға нейрондық желілерді тез әрі тиімді құруға мүмкіндік береді.

Apache MXNet — үлкен деректермен және таратылған есептеулермен жұмыс істеуге арналған кітапхана. MXNet гибриді интерфейсі арқылы пайдаланушыларға императивті және символдық бағдарламалау парадигмалары арасында ауысуға мүмкіндік береді. Бұл кітапхана таратылған жүйелерде масштабталатын модельдерді құруды үйренуде студенттерге пайдалы. MXNet әсіресе үлкен көлемді суреттерді өңдеу және нақты уақыттағы сөйлеуді тану сияқты тапсырмалар үшін қолданылады. MXNet тиімділік пен икемділік үшін арнайы жасалған. Ол жоғары масштабталатын және бөлінген есептеулерді қолдайды. Төменде MXNet-тің Gluon API көмегімен қарапайым нейрондық желіні құрудың мысалы 4-суретте келтірілген:

```
!pip install mxnet-cu102

from mxnet import nd, gluon

net = gluon.nn.Sequential()
with net.name_scope():
    net.add(gluon.nn.Dense(128, activation='relu')) # Жасырын қабат: 128 нейрон, ReLU
    net.add(gluon.nn.Dense(10)) # Шығыс қабат: 10 санат
```

4-сурет. MXNet-тің Gluon API көмегімен қарапайым нейрондық желіні құру

Студенттер бұл кодты орындау барысында кітапхананың синтаксисін меңгеріп, нейрондық желі архитектурасын тәжірибе жүзінде құру мүмкіндігіне ие болды. Алайда кейбір білім алушыларға Gluon құрылымының декларативті емес сипаты бастапқыда түсініксіз көрінді, бұл оқыту кезінде қосымша түсіндірулер мен бағыттауды қажет етті.

Theano қазір белсенді дамытылып жатпаса да, терең оқыту экожүйесінің қалыптасуында маңызды рөл атқарды. Төменде Theano көмегімен қарапайым нейрондық желіні құрудың мысалы 5-суретте келтірілген:

```
import theano
import theano.tensor as T
import numpy as np

x = T.matrix('x') # Кіріс деректер (матрица түрінде)
y = T.vector('y') # Шығыс деректер (вектор түрінде)

W = theano.shared(np.random.randn(784, 128), name='W') # Салмақтар
b = theano.shared(np.zeros(128), name='b') # Өрістеу (bias)

output = T.nnet.relu(T.dot(x, W) + b) # Нейрондық желінің шығысы
```

5-сурет. Theano көмегімен қарапайым нейрондық желіні құру

Бұл мысал Theano көмегімен нейрондық желінің құрылымын сипаттайды. Желінің кіріс, салмақ және ығысу параметрлері Python-да математикалық түрде анықталған. Theano синтаксисінің күрделілігі кейбір студенттерге қиындық тудырғанымен, матрицалық операциялармен таныс білім алушылар бұл кітапхананың логикасын жылдам меңгере алды.

Caffe — бейнелерді классификациялау тапсырмаларына жақсы бейімделген терең оқыту платформасы. Ол жылдамдығы мен жадты тиімді пайдалануы арқылы танымал. Төменде Caffe көмегімен қарапайым нейрондық желіні анықтаудың мысалы 6-суретте келтірілген:

```
import caffe
net = caffe.NetSpec()
net.data, net.label = caffe.layers.Data(...)
net.fc1 = caffe.layers.InnerProduct(...)
net.softmax = caffe.layers.Softmax(...)

# Деректер және белгілер
# Толық байланысқан қабат
# Softmax қабаты (шығыс қабат)
```

6-сурет. Caffe көмегімен қарапайым нейрондық желі құру

Caffe платформасы бейнелермен жұмыс істеуге арналғандықтан, бұл код арқылы желіні анықтау үшін конфигурациялық тәсіл қолданылады. Студенттер Caffe-нің конфигурациялық құрылымымен алғаш рет жұмыс істегенде оның файлдық архитектурасы мен параметрлерін түсінуде қиындық көрді. Дегенмен практикалық нұсқаулар арқылы олар модельді құрастырудың негізгі кезеңдерін меңгерді.

Алты негізгі кітапхана студенттердің бағалауы негізінде қолдану қарапайымдылығы мен икемділік тұрғысынан сарапталды. Практикалық кезеңде студенттерге нейрондық желілерді құру бойынша тапсырмалар беріліп, олар әртүрлі кітапханалармен жұмыс жасады. Әр кітапхана бойынша студенттердің 1-ден 5-ке дейінгі шкала бойынша берген бағалау нәтижелері 2-кестеде, ал олардың орташа көрсеткіштері 7-суретте көрнекі түрде берілген.

2 - к е с т е

**Нейрондық желі кітапханаларын қолдану бойынша студенттердің бағалауы
(қарапайымдылық және икемділік)**

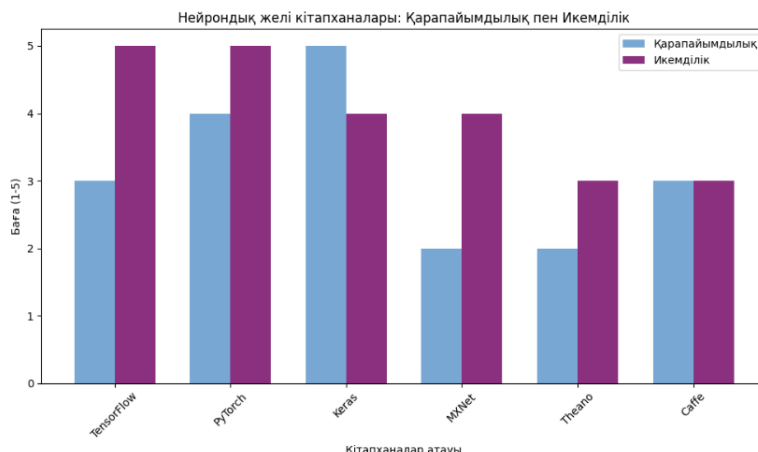
Кітапхана	Қарапайымдылық						Икемділік					
	1	2	3	4	5	Орташа мән	1	2	3	4	5	Орташа мән
TensorFlow	0	5	23	12	5	3,38	0	0	5	10	30	4,56
PyTorch	0	2	11	24	8	3,84	0	0	5	10	30	4,56
Keras	0	0	2	5	38	4,80	0	3	8	25	9	3,89
MXNet	5	24	12	3	1	2,36	1	3	9	25	7	3,76
Theano	8	19	13	5	0	2,33	5	10	15	10	5	3,00
Caffe	5	15	12	13	0	2,73	1	16	18	8	2	2,87

Кестеде 45 студенттің әр кітапханаға берген 1-ден 5-ке дейінгі бағалары және олардың орташа мәндері көрсетілген. Орташа мән әр кітапхана бойынша студенттердің 1-ден 5-ке дейінгі бағаларын ескере отырып, салмақталған арифметикалық орта формуласы негізінде есептелді.

Мысалы, TensorFlow кітапханасының қарапайымдылық көрсеткіші бойынша:

Мұндағы: әр баға тиісті студенттер санына көбейтіліп, нәтижелері қосынды ретінде есептеліп, жалпы студент санына (45) бөлінген.

Бұл бағалау нейрондық желілермен жұмыс істеу ыңғайлылығы, синтаксисінің қарапайымдылығы және икемділік мүмкіндіктеріне негізделген.



7-сурет. Нейрондық желі кітапханаларын қолдану қарапайымдылығы мен икемділігі бойынша салыстыру

Диаграмма нәтижесіне сәйкес, қарапайымдылық тұрғысынан ең жоғары баға Keras кітапханасына (шамамен 5 балл) берілді. PyTorch — 4 балл, ал TensorFlow — 3 балл шамасында бағаланды. MXNet пен Theano — 2 балға жуық, яғни үйренуге күрделі болып танылды.

Икемділік бойынша TensorFlow және PyTorch ең жоғары — 5 балмен бағаланды. Keras пен MXNet — 4 балға жуық, ал Theano мен Caffe — шамамен 3 балл алды.

Бұл нәтижелер 45 студенттің практикалық жұмыстарды орындау барысында жиналған деректер негізінде есептелді. Әрбір студент нейрондық желіні құру тапсырмасын орындап, TensorFlow, PyTorch және Keras кітапханаларымен жұмыс істеді. Бағалау 5 балдық шкала бойынша жүргізілді (5 — өте түсінікті және ыңғайлы, 1 — өте күрделі және түсініксіз). Нәтижесінде, көптеген студенттер TensorFlow және PyTorch кітапханаларын жоғары бағалап, интерфейстің икемділігі мен модельді құру жеңілдігін атап өтті. Ал Keras — тез прототиптеу үшін қолайлы деп танылды. MXNet, Theano және Caffe кітапханалары синтаксис пен құрылымының күрделілігіне байланысты салыстырмалы түрде төмен баға алды.

Осылайша, студенттердің практикалық жұмыстары негізінде алынған бұл деректер нейрондық желі кітапханаларының оқыту үдерісіндегі тиімділігін бағалауға және олардың қолдану ерекшеліктерін анықтауға мүмкіндік берді.

Қорытынды

Терең оқыту кітапханаларының әрқайсысы нейрондық желілерді құруда өзіндік синтаксисі мен ерекшеліктерімен сипатталады. TensorFlow және Keras интуитивті және қолдануға жеңіл API ұсына отырып, әсіресе бастауыш пайдаланушылар мен білім беру мақсаттарына тиімді. PyTorch динамикалық есептеу графигі арқылы модельдерді икемді түзету мен сынақтан өткізуге қолайлы, сондықтан ол ғылыми зерттеулер мен прототиптер жасау үшін жиі қолданылады. MXNet жоғары масштабталу мүмкіндігімен және таратылған есептеулерге бейімділігімен ерекшеленеді, бұл оны үлкен деректермен жұмыс істейтін жобалар үшін тиімді құрал етеді. Caffe бейнелерді классификациялау мен нақты уақыттағы есептерде өзінің жылдамдығы мен тиімділігімен танымал. Ал Theano төмен деңгейлі матрицалық операцияларға бағытталған, қазіргі таңда кеңінен қолданылмаса да, терең оқыту экожүйесінің қалыптасуына елеулі үлес қосты.

Осы кітапханалар терең оқытудың түрлі міндеттерін шешуге бейімделген. Мысалы, TensorFlow өндірістік деңгейдегі күрделі жүйелерге бейімделсе, PyTorch зертханалық және тәжірибелік жобаларда кеңінен қолданылады. Caffe — бейнелермен жұмыс істейтін қосымшалар үшін қолайлы, ал MXNet — масштабталатын және жоғары өнімді жүйелерге арналған. Keras — қарапайымдылығы мен ыңғайлылығы арқылы білім беру процесінде кеңінен енгізілуде. Ал Theano, белсенді қолданыстан шықса да, ғылыми және тарихи тұрғыдан маңызды құрал болып қала береді.

Бұл кітапханалар студенттердің теориялық білімдерін тәжірибелік дағдылармен ұштастыруына мүмкіндік береді. Атап айтқанда, деректерді алдын ала өңдеу, нейрондық желі модельдерін құру

және оңтайландыру, нәтижелерді талдау, визуализациялау және интерпретациялау сияқты маңызды практикалық қабілеттер қалыптасады. Әрбір құралдың ерекшеліктерін ескере отырып, білім беру бағдарламаларын әр тараптандыруға және оқыту мазмұнын студенттердің жеке қажеттіліктеріне бейімдеуге жол ашылады. Сонымен қатар, бұл дағдылар еңбек нарығында сұранысқа ие цифрлық құзыреттілікті дамытуға ықпал етеді.

Жасанды интеллект пен терең оқыту салалары қарқынды дамып келе жатқан заманауи технологиялық трендтердің бірі. Бұл бағытта TensorFlow, PyTorch, Keras, Theano, MXNet және Caffe сияқты құралдар маңызды ғылыми және практикалық шешімдерді жүзеге асыруда шешуші рөл атқарады. Олардың әрқайсысы терең оқыту экожүйесінің дамуына өз үлесін қосып келеді және түрлі қолдану салаларында тиімді нәтижелер көрсетуде.

Жалпы алғанда, бұл кітапханалар тек ғылыми зерттеулер үшін ғана емес, сонымен қатар нақты өндірістік шешімдер мен білім беру тәжірибелерінде де кеңінен қолданылады. Жобаның мақсатына сай дұрыс құралды таңдау және оны шығармашылықпен қолдану жасанды интеллект саласындағы өзекті мәселелерді шешуге, инновациялық идеяларды іске асыруға және болашақ кәсіби әлеуетті дамытуға мүмкіндік береді.

Алғыс білдіру

Бұл жұмыс «STEM білім беру мен машиналық оқыту байланысы негізінде информатика педагогтарының даярлықтарын кешенді жетілдірудің теориялық-практикалық негіздері» ғылыми жобасының нәтижесі болып табылады. Зерттеу жұмысы ҚР ҒЖБМ тарапынан АР23489632 «STEM білім беру мен машиналық оқыту байланысы негізінде информатика педагогтарының даярлықтарын кешенді жетілдірудің теориялық-практикалық негіздері» гранттық жобасы бойынша қаржыландырылды.

Әдебиеттер тізімі

- 1 Makridakis S. The forthcoming Artificial Intelligence (AI) revolution: Its impact on society and firms / S. Makridakis // Futures. — 2017. — Vol. 90. — P. 46–60. <https://doi.org/10.1016/j.futures.2017.03.006>
- 2 Coppin B. Artificial intelligence illuminated: textbook / B. Coppin. — Boston: Jones & Bartlett Learning, 2004. — 749 p.
- 3 Kengam J. Artificial intelligence in education / J. Kengam // Research Gate. — 2020. — Vol. 18. — P. 1–4. <https://doi.org/10.13140/RG.2.2.16375.65445>
- 4 Timms M.J. Letting artificial intelligence in education out of the box: educational cobots and smart classrooms / M.J. Timms // International Journal of Artificial Intelligence in Education. — 2016. — Vol. 26. — P. 701–712. <https://doi.org/10.1007/s40593-016-0095-y>
- 5 Қазақстан Республикасында жоғары білімді және ғылымды дамытудың 2023–2029 жылдарға арналған тұжырымдамасын бекіту туралы. — [Электрондық ресурс]. — Қолжетімділік режимі: <https://adilet.zan.kz/kaz/docs/P2300000248>
- 6 Géron A. Hands-on machine learning with Scikit-Learn, Keras, and TensorFlow: Concepts, tools, and techniques to build intelligent systems: textbook / A. Géron. — Publishers: O'Reilly Media, Inc., 2022. — 370 p.
- 7 Bell J. Machine learning: hands-on for developers and technical professionals: textbook / J. Bell. — Publishers: John Wiley & Sons, 2020. — 408 p.
- 8 Ketkar N. Deep learning with Python / N. Ketkar, E. Santana // Springer Berkeley CA. — 2017. — Vol. 1. — P. 16–28. https://doi.org/10.1007/978-1-4842-2766-4_1
- 9 Abadi M. et al. TensorFlow: a system for {Large-Scale} machine learning [Electronic resource] / M. Abadi, P. Barham, J. Chen, Z. Chen, A. Davis, J. Dean, & X. Zheng // 12th USENIX symposium on operating systems design and implementation (OSDI 16). — 2016. — Vol. 4. — P. 265–283. Retrieved from <https://www.usenix.org/system/files/conference/osdi16/osdi16-abadi.pdf>.
- 10 Ramsundar B. TensorFlow for deep learning: from linear regression to reinforcement learning textbook / B. Ramsundar, R.B. Zadeh. — Publishers: O'Reilly Media, Inc., 2018. — 389 p.

М. Серік, Н. Карилхан, Д.А. Казимова, Д. Народхан

Возможности применения технологии искусственного интеллекта и нейронных сетей в образовательном процессе вуза

В статье рассмотрена роль искусственного интеллекта и нейронных сетей в системе образования. Авторы основное внимание уделяют ряду аспектов машинного и глубокого обучения, в частности — методам разработки нейронных сетей на языке программирования Python. Проведён анализ педагогической и научной литературы, посвящённой теоретическим и функциональным особенностям библиотек для разработки нейронных сетей, таких как TensorFlow, PyTorch, Keras, MXNet, Theano и Caffe. Особое внимание уделено преимуществам и недостаткам каждой из этих библиотек. По результатам анализа установлено, что TensorFlow и PyTorch являются масштабируемыми инструментами, подходящими для сложных научных проектов, тогда как Keras представляет собой удобный инструмент для обучения студентов. Показаны основные области применения технологии искусственного интеллекта и нейронных сетей в современном образовательном процессе вуза. Авторами статьи подтверждено, что интеграция технологий искусственного интеллекта в образовательный процесс вуза способствует повышению эффективности обучения и развитию практических навыков у студентов. Также сделаны выводы о необходимости эффективного применения ИИ-технологий и библиотек для разработки нейронных сетей в высшем образовании.

Ключевые слова: искусственный интеллект, нейронные сети, информатика, образование, язык программирования Python, машинное обучение, глубокое обучение, образовательный процесс, вуз, процесс обучения.

M. Serik, N. Karilkhan, D.A. Kazimova, D. Narodkhan

Possibilities for the Use of Artificial Intelligence and Neural Network Technologies in the Educational Process of Higher Education Institutions

This scientific article provides a comprehensive analysis of the role of artificial intelligence (AI) and neural networks in the education system. The authors focus on key aspects of machine learning and deep learning methods, particularly approaches to developing neural networks using the Python programming language. The study presents an in-depth review of pedagogical and scientific literature concerning the theoretical foundations and functional capabilities of widely used libraries such as TensorFlow, PyTorch, Keras, MXNet, Theano, and Caffe. Each library is evaluated based on its specific features, application areas, advantages, and limitations. According to the analysis, TensorFlow and PyTorch are identified as high-performance, scalable tools suitable for complex and large-scale scientific projects, whereas Keras stands out as a user-friendly and intuitive tool ideal for teaching students. The article highlights the main directions of integrating AI technologies and neural networks into the educational processes of modern higher education institutions. The authors emphasize that incorporating AI technologies into university curricula significantly enhances the effectiveness of the learning process, fosters the development of students' practical skills, and bridges theoretical knowledge with real-world application. Furthermore, the study concludes that the effective use of AI tools and libraries plays a crucial role in developing students' digital competencies and preparing future professionals for the demands of the digital age.

Keywords: artificial intelligence, neural networks, computer science, education, Python programming language, machine learning, deep learning, educational process, university, learning process

References

- 1 Makridakis, S. (2017). The forthcoming Artificial Intelligence (AI) revolution: Its impact on society and firms. *Futures*, 90, 46–60. <https://doi.org/10.1016/j.futures.2017.03.006>
- 2 Coppin, B. (2004). *Artificial intelligence illuminated*. Boston: Jones & Bartlett Learning.
- 3 Kengam, J. (2020). Artificial intelligence in education. *Research Gate*, 18, 1–4. <https://doi.org/10.13140/RG.2.2.16375.65445>
- 4 Timms, M.J. (2016). Letting artificial intelligence in education out of the box: educational cobots and smart classrooms. *International Journal of Artificial Intelligence in Education*, 26, 701–712. <https://doi.org/10.1007/s40593-016-0095-y>
- 5 Qazaqstan Respublikasynda zhoǵary bilimdi zháne ǵylymdy damytýdyń 2023–2029 zhyldarǵa arnalǵan tızhyrymdamasyn bekity týraly [The concept of development of higher education and science in the Republic of Kazakhstan for 2023–2029 years]. *base.adilet.zan.kz*. Retrieved from <https://adilet.zan.kz/kaz/docs/P2300000248> [in Kazakh].
- 6 Géron, A. (2022). *Hands-on machine learning with Scikit-Learn, Keras, and TensorFlow: Concepts, tools, and techniques to build intelligent systems*. Publishers: O'Reilly Media.

- 7 Bell, J. (2020). *Machine learning: hands-on for developers and technical professionals*. Publishers: John Wiley & Sons.
- 8 Ketkar, N., & Santana, E. (2017). Deep learning with Python. *Springer Berkeley California*. 1, 16–28. https://doi.org/10.1007/978-1-4842-2766-4_1
- 9 Abadi, M., Barham, P., Chen, J., Chen, Z., Davis, A., Dean, J., & Zheng, X. (2016). {TensorFlow}: a system for {Large-Scale} machine learning. In *12th USENIX symposium on operating systems design and implementation (OSDI 16)* (pp. 265–283). Retrieved from <https://www.usenix.org/system/files/conference/osdi16/osdi16-abadi.pdf>
- 10 Ramsundar, B., & Zadeh, R.B. (2018). *TensorFlow for deep learning: from linear regression to reinforcement learning*. Publishers: O'Reilly Media, Inc.

Information about authors

Serik M. — Doctor of Pedagogical Sciences, Professor of the Department of Informatics at L.N. Gumilyov Eurasian National University, Astana, Kazakhstan, e-mail: serik_meruerst@mail.ru, ORCID ID: 0000-0002-2801-432X

Karilkhan N. — 2nd-year Doctoral Student of the Educational Program 8D01511 — Computer Science, at L.N. Gumilyov Eurasian National University, Astana, Kazakhstan, e-mail: iskulai@mail.ru, ORCID ID: 0009-0004-5804-4249

Kazimova D.A. — Candidate of Pedagogical Sciences, Professor of the Department of Applied Mathematics and Computer Science, Karaganda Buketov University, Karaganda, Kazakhstan, e-mail: dinkaz73@mail.ru, ORCID ID: 0000-0001-7169-7931

Narodkhan D. — PhD, Senior Lecturer of the Department of Mine Aerology and Labor Safety, Abylbas Saginov Karaganda Technical University, Karaganda, Kazakhstan, e-mail: dos_good@mail.ru, ORCID ID: 0000-0001-9747-6774

Ж.Е. Сарсекеева

*Карагандинский университет имени академика Е.А. Букетова, Караганда, Казахстан
(Корреспондирующий автор. E-mail: sarsekeeva.04@mail.ru)*

ORCID 0000-0002-9858-9014

К вопросу формирования читательской грамотности у обучающихся начальной школы

В данной статье описывается проблема формирования у обучающихся начальной школы читательской грамотности и определяются ее ключевые факторы. Была проанализирована научная психолого-педагогическая и методическая литература, образовательный опыт зарубежных и отечественных педагогов. Читательская грамотность способствует развитию самостоятельности и саморегуляции обучающихся, что является важным аспектом успешного обучения в будущем. Читательская грамотность включает в себя понимание прочитанного, навык чтения, приобретенные умения и осознание ценности знаний. Процесс обучения читательской грамотности необходимо начинать с начальных классов, когда у обучающихся активно развиваются их познавательные навыки и закладываются основные обобщения, понятия и мировоззренческие ориентиры. В этом возрасте особое значение имеет учебная деятельность, направленная на приобретение новых знаний и навыков, которые станут основой для дальнейшего развития. Исследование включало в себя комплекс теоретических (анализ научной литературы, синтез, обобщение, систематизация) и эмпирических методов (эксперимент, методы математической обработки данных). Представлены результаты экспериментальной работы, которые свидетельствуют об эффективности и апробации электронного учебника «Юный читатель» (2 класс), так как уровень сформированности читательской грамотности у младших школьников в экспериментальном классе выше, чем в контрольном. Полученные материалы позволяют, во-первых, расширить научно-педагогические представления о формировании читательской грамотности в начальной школе, а во-вторых, использовать разработанные задания для её эффективного формирования у младших школьников.

Ключевые слова: начальная школа, грамотность, читательская грамотность, младшие школьники, навык чтения, читатель, понимание прочитанного, работа с текстом.

Введение

Сегодня общенациональной задачей образовательной и культурной политики является приобщение к чтению, возрождение интереса к чтению, роста престижности чтения как культурной и личностной ценности. Такой подход обусловлен требованиями, вытекающими из отдельных положений Закона Республики Казахстан «Об образовании», которые указывают на необходимость формирования личности ребенка, развития его индивидуальных способностей, положительной мотивации и умений в учебной деятельности: прочных навыков чтения, письма, счета, опыта языкового общения, творческой самореализации, культуры поведения [1].

Читательская грамотность сегодня рассматривается как один из самых важных параметров готовности к жизни в современном обществе. Средний балл казахстанских обучающихся 15-летнего возраста по читательской грамотности в исследовании PISA-2022 (Programme for International Student Assessment) составил 386 баллов, что на 90 баллов ниже среднего показателя (476 баллов). Более половины (64 %) обучающихся все еще остаются функционально неграмотными. Это означает, что они испытывают трудности при работе с текстом, который им незнаком или имеет умеренную длину и сложность [2].

В связи с этим становление читательской грамотности должно стать приоритетным направлением образовательного процесса в школах Казахстана. Еще с начальной школы у детей должны формироваться интерес к чтению, познанию окружающего их мира через книги.

Обязательным условием становится умение работать с информацией, что в дальнейшем показывает нам успешность личности, которое проявляется в способности адаптироваться к быстро меняющимся условиям жизни. Информации в различных формах очень много и ее качество редко соответствует потребностям общественности. Люди склонны воспринимать информацию в поле своего зрения неосознанно. В такой ситуации целью системы образования является формирование духовно раз-

витых граждан, способных адаптироваться к изменениям окружающего мира. Для достижения этой цели люди должны быть в состоянии полностью усваивать, понимать и получать информацию из всех источников, от статей в ежедневных газетах до массовой художественной литературы. Именно поэтому в современной школе должно уделяться большое внимание развитию читательской культуры, совершенствованию читательской грамотности обучающихся, приобщению к чтению. Еще со школы у детей должны формироваться интерес к чтению, познанию окружающего их мира через книги [3].

Понимание прочитанного является одним из основных навыков, которыми должен обладать современный школьник. В XXI веке проблема понимания текстов особенно актуальна, ведь все мы оказываемся в мире с большим количеством информации, которую нужно не только отбирать, но и обрабатывать.

Важно использовать разные источники информации, чтобы научить ребенка получать и анализировать данные в заданном информационном тексте. И художественные тексты — лишь одни из них. Также необходимо научить ребенка разбираться в графиках и диаграммах, видео и картинках, комиксах и фото, аудиосообщениях — словом, любом источнике, который поможет правильно понять информацию. Для этого необходимы навыки чтения.

Таким образом, на современном этапе развития общества вопрос читательской грамотности по-прежнему требует особого внимания. Следовательно, задачи по формированию читательской грамотности должны быть отражены в содержании начального образования, в частности в возможном внедрении системы заданий для формирования читательской грамотности младших школьников. Возникает проблема обоснования и апробации системы заданий, направленных на формирование читательской грамотности младших школьников.

Цель статьи заключается в теоретическом описании понятий «грамотность», «читательская грамотность» на основе научных дискуссий и выявлении возможности формирования читательской грамотности у младших школьников через применение системы заданий.

Задачи:

- изучить психолого-педагогическую и методическую литературу по проблеме формирования читательской грамотности обучающихся начальной школы и уточнить ключевые понятия;
- провести анализ зарубежного опыта по развитию читательской грамотности обучающихся в контексте начального образования;
- исследовать результаты апробации заданий, направленных на формирование читательской грамотности младших школьников через применение электронного учебника «Юный читатель (2 класс)».

Методы и материалы

При написании статьи применялись методы анализа, систематизации и обобщения научной литературы по теме исследования, экспериментальная работа. Это позволило разработать систему заданий для младших школьников для формирования читательской грамотности. Апробация заданий осуществлялась на базе КГУ «ОШ имени Григория Потанина» г. Караганды. В эксперименте принимали участие 116 второклассников. Это обучающиеся экспериментальных 2 «А» и 2 «Б» классов и контрольных 2 «В» и 2 «Г» классов. Разработанные задания использовались с помощью разработанного нами электронного учебника «Юный читатель (2 класс)» (Свидетельство № 45778 от 15.05.2024 г.).

Для диагностики сформированности читательской грамотности младших школьников была использована методика Т.В. Борисовой [4]. Для проведения диагностики использовался бланк задания, в котором обучающимся предлагалось подготовить сообщение по какому-либо вопросу, описывая процесс поиска информации, оценку ее полезности и правдивости, а также порядок своих действий. Результаты оценивались по трем уровням: высокий, средний и низкий. Обучающимся предлагается выбрать интересующую их тему и найти три источника информации: один научный, один новостной и один из социальных сетей. Затем они должны оценить эти источники с точки зрения достоверности и объективности, а также выбрать наиболее подходящий для изучения темы. Оценка методики проводится по трем уровням: низкий уровень подразумевает затруднения в оценке ситуаций, средний уровень характеризуется знанием правильных действий в значительном количестве случаев, а высокий уровень включает умение критически анализировать информацию и находить достоверные ис-

точники. Методика позволяет объективно оценить степень развития читательской грамотности учащихся как экспериментального, так и контрольного классов.

В современном информационном обществе понятие грамотности становится базовым понятием для всех сфер жизни общества. При этом понятие грамотности значительно расширяется и приобретает статус признака общекультурной компетентности.

Впервые термин «грамотность» был введен ЮНЕСКО в 1957 году для обозначения способности читать и писать на родном языке [5].

В психологическом словаре грамотность определена как уровень владения навыками чтения и письма в соответствии с грамматическими нормами родного языка [6].

Г.А. Цукерман определяет грамотность как умение получать и передавать информацию в письменной форме с помощью культурного средства — письменного текста [7].

В работе И.М. Шадринной описывается динамика изменения понятия грамотности от элементарных навыков до владения минимально необходимыми общественными знаниями и навыками [8].

Т.П. Хиленко поддерживает идею изменения смысла понятия грамотность в современном обществе. Согласно мнению, традиционная образовательная система сосредоточена на передаче знаний, умений и навыков обучающимся, при этом общая грамотность рассматривалась как сумма всех предметных результатов, отражающих успешность обучения. Тем не менее, в условиях современного информационного общества становится все более важным умение применять полученные знания, навыки и умения в практической жизни. Т.П. Хиленко утверждает, что в информационном обществе «грамотность» должна определяться иначе: как способность адаптироваться к жизни, действовать в неопределенных ситуациях, находить и обрабатывать информацию, интегрировать знания [9].

Г.А. Цукерман указывает, что читательская грамотность — это коммуникативная, языково-познавательная деятельность, направленная на получение, понимание, реконструкцию и актуализацию прочитанного текста [10].

В.Г. Онушкин, Е.И. Огарёв считают, что читательская грамотность включает смысловое чтение, анализ, оценку, интерпретацию и преобразование информации, умение понимать и использовать тексты для достижения целей, адаптации в обществе, образования и саморазвития [11].

А. Hrechka, О. Pavlyk, L. Lysohor отмечают, что читательская грамотность заключается в четком понимании прочитанного. Результаты их исследования показали, что средства визуализации являются подходящим дидактическим приложением для формирования у обучающихся начальной школы читательской грамотности [12].

T. Ardhan, I. Ummah, S. Anafiah, R. Rachmadtullah полагают, что читательская грамотность определяется уровнем сформированности навыка понимания прочитанного обучающимися. Научное исследование индонезийских ученых заключалось в определении влияния техник чтения и критического мышления на навыки понимания прочитанного обучающимися [13].

М. Harvey также отождествляет читательскую грамотность с пониманием прочитанного, характеризующийся процессом, который включает в себя мышление, обучение, прошлый опыт и знания. Чтение — один из самых важных навыков, которые только может приобрести человек. Основой понимания прочитанного является идентификация слов. По мере того, как люди совершенствуют эти навыки и становятся способны читать слова, они должны переходить к изучению фактических значений слов, которые они читают. Знание и понимание того, что читается, является ключом к пониманию. Понимание прочитанного — это взаимодействие между распознаванием слов, предшествующими знаниями, стратегиями понимания и вовлеченностью [14].

А. Suracitchi указывает, что читательская грамотность в современной начальной школе преподносится как метапредметный результат сформированных метакогнитивных компетенций, которые представляют собой личностный ресурс ученика — его знания, опыт, цели и стратегии использования информации, полученной в процессе чтения, жизни. Для успешного функционирования в современном мире ученику необходимо овладеть системой компетенций, которые максимально адаптируют и социализируют его в обществе. Одним из основных инструментов, имеющих значение в процессе разрешения различных ситуаций, а также в контексте самообразования, саморазвития и самосовершенствования учащихся, является владение грамотой чтения, которая должна закладываться с первого этапа обучения — в начальной школе. При организации процесса чтения важно приблизить содержание текста к коммуникативным ситуациям, с которыми ученик сталкивается в жизни, и активизировать процесс формирования различных навыков чтения. Извлечение информации из текста, ее интерпретация, осмысление и оценка, интеграция в собственные действия являются составляющими

процесса формирования читательской грамотности, которая формирует активную позицию в применении знаний каждым учеником-читателем [15].

T. Gazdić-Alerić рассматривает читательскую грамотность как способность к чтению, которая является фундаментальным общим интеллектуальным навыком, необходимым для успешного функционирования в современном мире на личном и профессиональном уровнях. Развивая читательскую грамотность во время обучения родному языку, мы даем возможность обучающимся понимать тексты различных функциональных стилей. В связи с этим на протяжении последних четырех десятилетий профессиональное и научное сообщество акцентировало внимание на важности развития языковых навыков — аудирования, говорения, чтения и письма [16].

Кроме того, интерес вызывают исследования испанских ученых A. Díaz-Iso, E. Velasco, P. Meza, которые провели систематический обзор программ по развитию навыков чтения в начальной школе. Полученные результаты приносят пользу образовательному сообществу и могут послужить руководством к будущим действиям в области преподавания, поскольку они указывают на те элементы, которые относятся к конкретным компетенциям и навыкам чтения, видам деятельности и дидактическим ресурсам. Авторы призывают образовательное сообщество усилить слабые стороны, связанные с более традиционными тенденциями в обучении чтению, и продолжать развивать более инновационные аспекты [17].

В Национальном отчете качества читательской грамотности стран-участниц PIRLS (Progress in International Reading Literacy Study) Нурланов Е.Б., Байгулова А.Д. и др. исследуемое качество определяют как способность к творческому чтению, умение вступать в диалог «автор-читатель», погружаться в переживания героев, понимание специфики языка художественного произведения [18].

А.Ж. Култуманова, А.Д. Байгулова отмечают, что уровень читательской грамотности предопределяет уровень математической и естественнонаучной подготовки школьников [19].

В связи с этим читательская грамотность является одной из основных характеристик, необходимых обучающимся для саморазвития и самостоятельного обучения.

Результаты и их обсуждение

Уровень навыков читательской грамотности определяется комплексом навыков чтения. В настоящее время необходимы следующие навыки:

- чтение содержания, прослушивание текста, умение создавать различные виды познавательно-прикладных текстов, художественный текст;
- получение информации из различных источников;
- поиск и критическая оценка информации из сети Интернет и СМИ;
- читать схемы, таблицы, рисунки и знаки и использовать их при подготовке ответов;
- использовать эффективные приемы чтения при работе с текстом.

Формирование читательской грамотности тесно связано с эффективностью педагогической деятельности, активностью учителя и его взаимодействием с младшими школьниками. Читательская грамотность обучающихся может развиваться в образовательной среде, где применяются различные методы, приемы, ИКТ, поддерживается командная работа и поощряется социокультурное разнообразие. Создание такой среды на уроках требует от учителя поддержки, уважения к различным мнениям.

Система методов для формирования читательской грамотности должна включать целевые, поддерживающие, и активные компоненты, учитывающие индивидуальные особенности обучающихся. Важно, чтобы содержание образовательной деятельности сочетало внешние и внутренние аспекты: образовательная среда и личный опыт обучающихся.

Каждое задание должно иметь ясную цель и соответствовать определенным методам и стратегиям. С целью формирования читательской грамотности младших школьников необходимо применять информационно-коммуникативные технологии, словари, книги, ресурсы сети Интернет и т.д.

Детская книга является предметом специального образования в современной начальной школе. Повышение влияния книги как средства познания окружающего мира, как источника познания и эмоционального воздействия, развитие познавательного интереса младших школьников — задача обучения чтению в школе и во внеурочное время. У ребенка, у которого есть трудности с пониманием текста, обязательно будут трудности с чтением: ведь текст — главная цель любого задания, будь то устное или письменное. Поэтому важно отметить, что грамотность чтения является метадисциплинарным навыком, которому следует обучать по всем школьным предметам посредством заданий на грамотность чтения.

В рамках экспериментальной работы были разработаны задания для формирования читательской грамотности младших школьников. Грамотность чтения проверяется при помощи тестовых вопросов и специальных заданий, при составлении которых учитываются уровни понимания текста. Некоторые варианты представлены ниже (Таблица 1).

Т а б л и ц а 1

Работа с текстом

Название текста	Вопросы и задания
1	2
Никольская А. Жила-была принцесса... Маша Ромашкина и Скука // Мурзилка. — 2017. — № 2. — С. 4-6.	1. Как ты думаешь, действительно ли Маше ничего не надо было делать по дому? Или ей просто не хотелось ничего делать? Объясни свой ответ. 2. Почему Скука становилась после общения с Машей энергичной, румяной, а Маша — наоборот, бледной, равнодушной? 3. Составь и запиши советы, как бороться со скукой и ленью.
Ивашенко А.А. Растительный мир Казахстана. — Научно-популярное издание. — Алматы: ТОО «Алматыкітап», 2009. — С. 15. (Смородина чёрная (семейство крыжовниковые))	1. Подумай, сколько проходит времени от цветения смородины до созревания плодов. Вырази полученный результат в месяцах, неделях, днях. 2. Придумай как можно больше вариантов использования черной смородины. 3. Составь кластер на тему «Чёрная смородина».
Огурцова Л. Куст жасмина // Мурзилка. — 2017. — № 5. — С. 12-13.	1. Как ты оцениваешь поступок маленькой девочки Ньюши? Как бы ты поступил(а) на ее месте? 2. Как ты думаешь, почему бабушка с таким трепетом относится к цветам жасмина? 3. Вспомни, какие истории своих родных, связанные с войной, знаешь ты. Расскажи их.
Авдеенко С. Краснопузка // Мурзилка. — 2017. — № 2. — С. 10-11.	1. Подумай, почему Краснопузка потерялась? 2. Как ты думаешь, прав ли был Петя, когда купил ящерицу? Как бы ты поступил(а) на его месте? 3. Найди и запиши виды ящериц. Обсуди с друзьями этот вопрос.
Григорьева Е. Почему рисуют маслом? // Мурзилка. — 2009. — № 11. — С. 6-7.	1. Подумай, почему Вовка разозлился? 2. Как ты думаешь, понял ли главный герой, почему рисуют маслом? Обоснуй свой ответ. 3. Найди и запиши имена известных художников. Обсуди с друзьями этот вопрос.
Митяев А. Белая шхуна // Мурзилка. — 2009. — № 8. — С. 20-21.	1. Подумай, почему капитан последним оставил шхуну? 2. Как ты думаешь, помнит ли капитан свою белую шхуну? Как бы ты поступил(а) на его месте? 3. Найди и запиши названия известных плавающих кораблей. Обсуди с друзьями этот вопрос.
Седов С. Сказка про Лёшу, который превращался во всё-всё-всё // Мурзилка. — 2009. — № 8. — С. 16-17.	1. Почему друг Лёши подумал, что быть лётчиком очень просто? 2. Как ты думаешь, прав ли был Лёша, когда взлетел вместо друга? Как бы ты поступил(а) на его месте? 3. Кем бы ты хотел стать в будущем? Обсуди с друзьями этот вопрос.

В дальнейшем обучающиеся могут самостоятельно выбирать задания в разработанном электронном учебнике «Юный читатель (2 класс)» (Рис. 1).

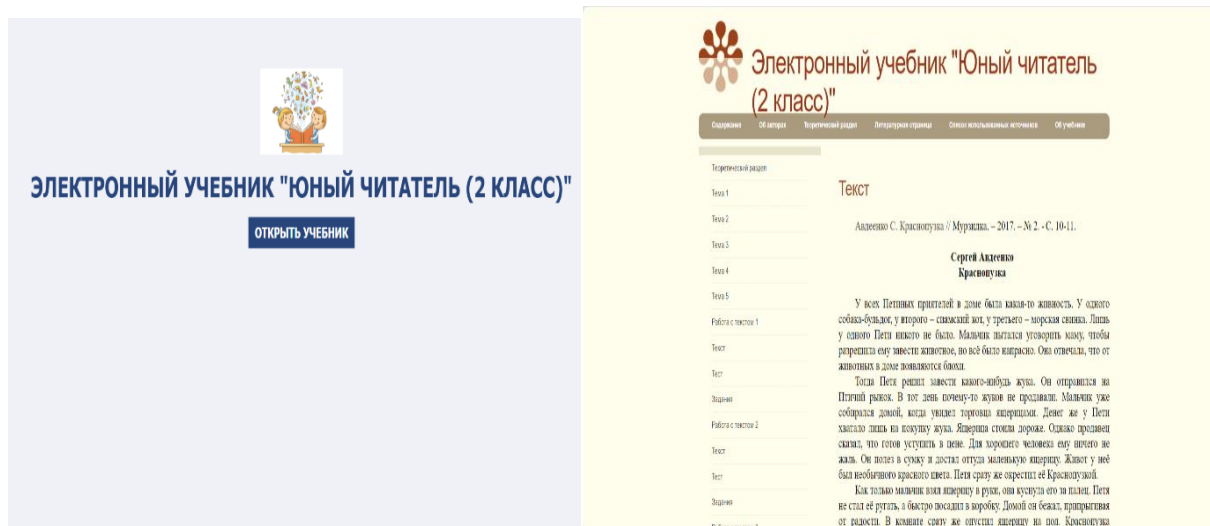


Рисунок 1. Интерфейс электронного учебника

Учебно-методическими целями электронного учебника также обусловлено введение тестовых вопросов для обучающихся 2-го класса по каждому тексту (Рис. 2).



Рисунок 2. Интерфейс электронного учебника

Учебный материал программы для ЭВМ — электронный учебник «Юный читатель (2 класс)» представляет собой учебно-методическое руководство для организации самостоятельной работы обучающихся начальной школы, а также способствует расширению теоретических знаний в области учебного предмета «Литературное чтение», совершенствованию программно-методического обеспечения к предметам в учебном процессе начальной школы. Каждый уровень включает в себя набор навыков чтения в трех категориях: поиск (навыки, связанные с выбором информации); интеграция и интерпретация (обработка прочитанного текста для понимания); рефлексия и оценка (опора на знания и идеи, смысл текста).

Анализ сформированности читательской грамотности на констатирующем и контрольном этапах у младших школьников представлен на Рисунках 3 и 4.

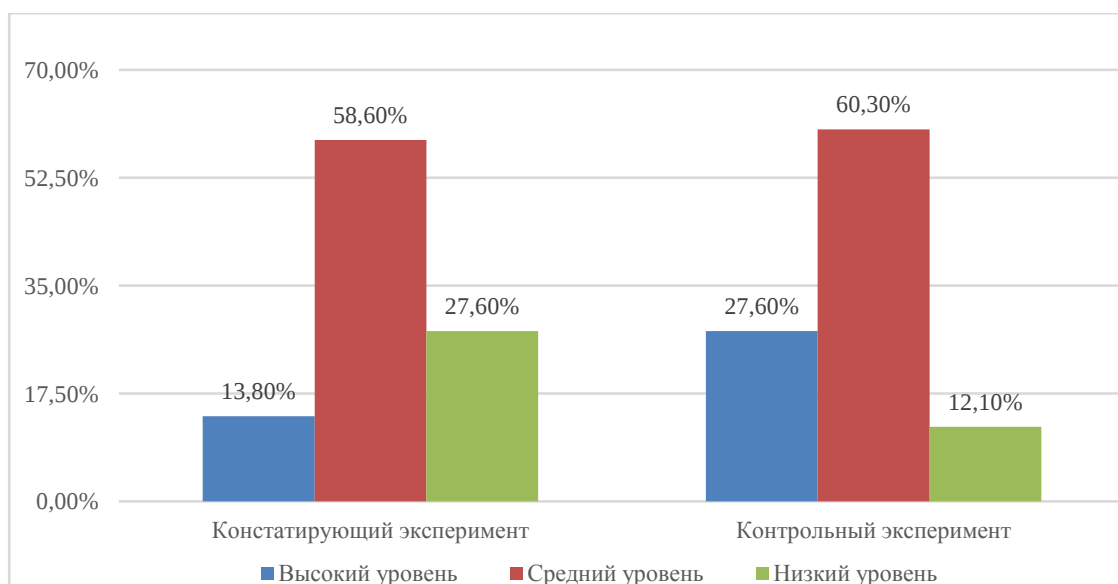


Рисунок 3. Динамика изменений сформированности читательской грамотности обучающихся экспериментальных классов

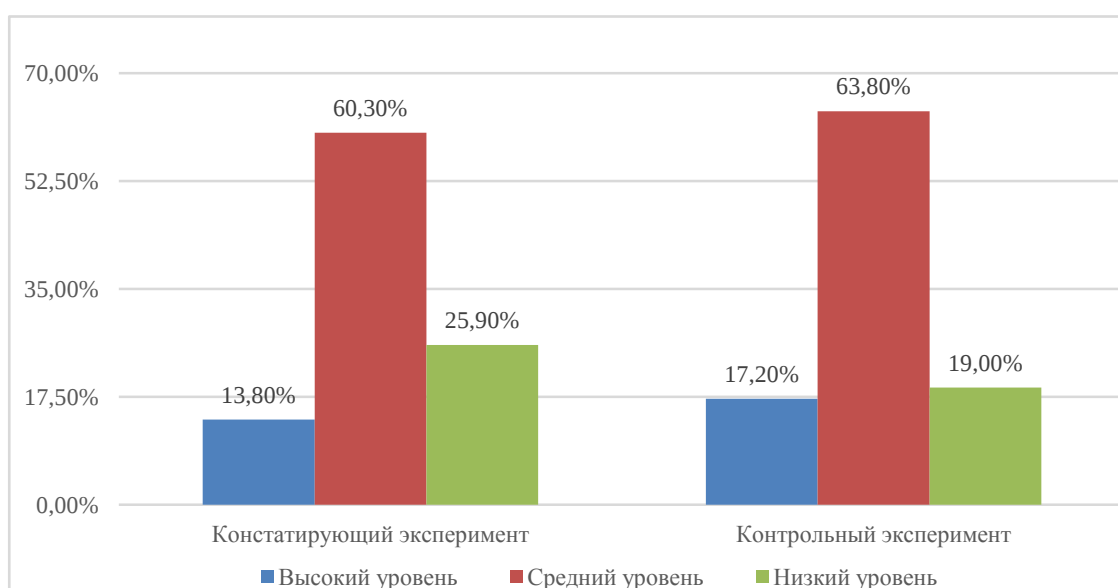


Рисунок 4. Динамика изменений сформированности читательской грамотности обучающихся контрольных классов

Как видно из Рисунка 3, количество обучающихся с высоким уровнем в экспериментальных классах увеличилось в 2 раза. Количество обучающихся с низким уровнем уменьшилось в 2,3 раза.

У обучающихся контрольных классов, демонстрирующих высокий уровень, увеличилось в 1,3 раза, а уменьшение низкого уровня произошло в 1,4 раза (Рис. 4).

Для определения эффективности разработанной системы заданий, направленных на формирование читательской грамотности младших школьников был вычислен коэффициент линейной корреляции по Пирсону. При помощи расчетов было выявлено, что значение корреляции $r = 0,84$. Данное значение является положительным и близко к единице, что демонстрирует достоверную связь между уровнем сформированности читательской грамотности у обучающихся начальных классов и применением системы заданий, направленных на формирование исследуемого качества.

Экспериментальная работа продемонстрировала положительные результаты, которые предопределяют успешную деятельность педагога. У обучающихся экспериментальных классов значительно

увеличился уровень читательской грамотности. Результаты на контрольном этапе значительно превышают показатели на констатирующем. Следует подчеркнуть, что высокие достижения являются результатом совместной работы учителя и обучающихся на протяжении всего образовательного процесса. На каждом уроке мы придерживались системы приемов и методов, направленных на формирование читательской грамотности у младших школьников. Ответы второклассников стали более обширными, системными, каждый мог обосновать свое мнение, предлагать свои нестандартные варианты, советоваться с одноклассниками, обсуждать, анализировать, систематизировать и классифицировать. Мы стремились обучить детей анализу, систематизации и классификации информации, а также развивали их нестандартное мышление и воображение.

Заключение

Таким образом, для достижения высокого уровня читательской грамотности у обучающихся, учитель должен не только передавать знания по предмету, но и стремиться развить в каждом ребенке способности к критическому мышлению, работе с информацией, воображению, решению сложных задач и формированию активной личности. В настоящее время многие страны уделяют особое внимание формированию читательской грамотности среди обучающихся, поскольку эти задатки присутствуют у каждого, их лишь нужно развивать. Исследования зарубежных и отечественных ученых доказывают значимость поэтапной и систематической работы в данном направлении. Одной из самых сложных задач для учителя является обучение младших школьников мыслить и подходить к выполнению учебных заданий нестандартным образом.

Выявление динамики сформированности читательской грамотности у младших школьников на основе сравнения результатов, полученных в разных группах, позволяет оценить эффективность разработанного электронного учебника «Юный читатель (2 класс)», при необходимости внести коррективы в систему заданий для формирования читательской грамотности у обучающихся в начальной школе, тем самым повысив эффективность формирования исследуемого качества. Формирование читательской грамотности происходит непосредственно при работе с текстом, поэтому задания нацелены на понимание читающими смыслового содержания текста. В процессе выполнения заданий реализуется возможность улучшить навыки работы с текстовым материалом, извлечения максимального количества информации из различных текстов.

Список литературы

- 1 Закон Республики Казахстан от 27 июля 2007 года № 319-III «Об образовании» (с изменениями и дополнениями по состоянию на 15.03.2025 г.). — [Электронный ресурс]. — Режим доступа: https://online.zakon.kz/Document/?doc_id=30118747
- 2 Национальный отчет «Результаты Казахстана в PISA-2022». — Астана: АО «Национальный центр исследований и оценки образования «Талдау» им. А. Байтұрсынұлы», 2024. — 169 с.
- 3 Перминова Л.М. Функциональная грамотность учащихся: основы теории и технология / Л.М. Перминова. — СПб.: СПбГУПМ, 1998. — 50 с.
- 4 Борисова Т.В. Влияние информационной среды на ценностные ориентации младших школьников / Т.В. Борисова // Социальная педагогика в России. — 2009. — № 6. — С. 37–39.
- 5 Wilson C. Media and information literacy curriculum for teachers / C. Wilson, R. Tuazon. — France: Printed by UNESCO, 2011. — 192 p.
- 6 Мещеряков Б.Г. Большой психологический словарь / Б.Г. Мещеряков, В.П. Зинченко. — СПб.: Прайм-Еврознак, 2004. — 672 с.
- 7 Цукерман Г.А. Становление читательской грамотности, или новые похождения Тяни-Толкая / Г.А. Цукерман, Г.С. Ковалева, М.И. Кузнецова // Вопросы образования. — 2015. — № 1. — С. 284–300.
- 8 Шадрин И.М. Нравственная грамотность учителя / И.М. Шадрин // Вестник Оренбургского государственного университета. — 2015. — № 2. — С. 160–167.
- 9 Хиленко Т.П. Педагогические условия формирования информационной компетентности младших школьников / Т.П. Хиленко // Начальная школа плюс: До и После. — 2013. — № 3. — С. 61–65.
- 10 Цукерман Г.А. Оценка читательской грамотности: Материалы к обсуждению / Г.А. Цукерман. — М.: РАО, 2010. — 67 с.

- 11 Онушкин В.Г. Проблема грамотности в контексте социальных перемен / В.Г. Онушкин, Е.И. Огарёв // Проблемы непрерывного образования: педагогические кадры. — 2010. — № 10. — С. 3–7.
- 12 Hrechka A. Formation of the reading comprehension skill in primary school students by visualization / A. Hrechka, O. Pavlyk, L. Lysohor // SHS Web Conf. (ICHTML). — 2022. — Vol. 142. DOI: 10.1051/shsconf/202214202004
- 13 Ardhan T. Reading and Critical Thinking Techniques on Understanding Reading Skills for Early Grade Students in Elementary School / T. Ardhan, I. Ummah, S. Anafiah, R. Rachmadtullah // International Journal of Instruction. — 2020. — Vol. 13(2). — P. 107–118. — DOI:10.29333/iji.2020.1328a
- 14 Harvey M. Reading Comprehension: Strategies for Elementary and Secondary School Students [Electronic resource] / M. Harvey // LC Journal of Special Education. — 2013. — Vol. 8. — Access mode: <https://digitalshowcase.lynchburg.edu/lc-journal-of-special-education/vol8/iss1/6>
- 15 Curacitchi A. Development of reading literacy of younger schoolchildren as a condition for a successful learning process [Electronic resource] / A. Curacitchi // Conference: Știință și educație: noi abordări și perspective (January 2023). — P. 275–279. — Access mode: <https://www.researchgate.net/publication/380145553>
- 16 Gazdić-Alerić T. Developing Reading Skills Among Students at Teacher Education Faculties, Primary School Teachers and Their Pupils [Electronic resource] / T. Gazdić-Alerić // International Journal of Multidisciplinary Thought. — 2018. — Vol. 7. — No (01). — P. 307–312. — Access mode: <https://www.researchgate.net/publication/351943033>
- 17 Díaz-Iso A. Interventions to improve reading competence: a systematic review [Electronic resource] / A. Díaz-Iso, E. Velasco, P. Meza // Revista de Educación. — 2022. — Vol. 398. — P. 237–267. — Access mode: <https://www.researchgate.net/publication/364154004>
- 18 Нурланов Е.Б. Результаты Казахстана в PIRLS-2016, 2018 год: Национальный отчет / Е.Б. Нурланов, А.Д. Байгулова, Б.А. Картпаев, М. Амангазы, Е. Сабырулы, Г.А. Ногайбаева. — Астана: АО «Информационно-аналитический центр», 2018. — 155 с.
- 19 Култуманова А.Ж. Инструментарий PIRLS и технология его оценивания: сборник / А.Ж. Култуманова, А.Д. Байгулова. — Астана: АО «Информационно-аналитический центр», 2017. — 92 с.

Ж.Е. Сарсекеева

Бастауыш сынып оқушыларының оқу сауаттылығын қалыптастыру мәселесі туралы

Мақалада бастауыш сынып оқушыларының оқу сауаттылығын қалыптастыру мәселесі сипатталған және оның негізгі факторлары анықталған. Ғылыми психологиялық-педагогикалық және әдістемелік әдебиеттер, шетелдік және отандық педагогтардың білім беру тәжірибесі талданды. Оқу сауаттылығы оқушылардың дербестігі мен өзін-өзі реттеуін дамытуға ықпал етеді, бұл болашақта табысты оқытудың маңызды аспектісі. Оқу сауаттылығы оқуды түсінуді, оқу дағдысын, алған дағдыларын және білімнің құндылығын түсінуді қамтиды. Оқу сауаттылығын оқыту процесі бастауыш сыныптардан басталуы керек, білім алушылар өздерінің танымдық дағдыларын белсенді дамытып, негізгі жалпылау, ұғымдар мен дүниетанымдық бағдарларды қалыптастырады. Бұл жаста одан әрі дамуға негіз болатын жаңа білім мен дағдыларды игеруге бағытталған оқу іс-әрекеті ерекше маңызға ие. Зерттеуге теориялық (ғылыми әдебиеттерді талдау, синтездеу, жалпылау, жүйелеу) және эмпирикалық әдістер (эксперимент, деректерді математикалық өңдеу әдістері) кешені кірді. Эксперименттік жұмыстың нәтижелері «Жас оқырман» (2-сынып) электронды оқулығының тиімділігі мен апробациясының дәлелі болып табылады, өйткені эксперименттік сыныпта бастауыш сынып оқушыларының оқу сауаттылығының қалыптасу деңгейі бақылаудан жоғары. Ұсынылған материалдар, біріншіден, бастауыш сынып оқушыларының оқу сауаттылығын қалыптастыру туралы ғылыми-педагогикалық түсініктерін кеңейтуге, екіншіден, жас оқушылардың оқу сауаттылығын қалыптастыру үшін әзірленген тапсырмаларды пайдалануға мүмкіндік береді.

Кілт сөздер: бастауыш мектеп, сауаттылық, оқу сауаттылығы, бастауыш сынып оқушылары, оқу дағдысы, оқырман, оқуды түсіну, мәтінмен жұмыс.

Zh.Ye. Sarsekeyeva

To the issue of the formation of reading literacy among elementary school students

This article describes the problem of developing reading literacy among elementary school students and identifies its key factors. The scientific psychological, pedagogical and methodological literature, the educational experience of foreign and domestic teachers was analyzed. Reading literacy promotes the development of students' independence and self-regulation, which is an important aspect of successful learning in the future.

Reading literacy includes reading comprehension, reading skills, acquired skills, and awareness of the value of knowledge. The process of teaching reading literacy should begin from the elementary grades, when students actively develop their cognitive skills and lay down basic generalizations, concepts and ideological guidelines. At this age, learning activities aimed at acquiring new knowledge and skills forming the basis for further development are of particular importance. The research included a set of theoretical (analysis of scientific literature, synthesis, generalization, systematization) and empirical methods (experiment, methods of mathematical data processing). The results of experimental work are presented, which indicate the effectiveness and approbation of the electronic textbook “Young Reader (2nd grade)”, since the level of reading literacy among younger schoolchildren in the experimental class is higher than in the control class. The presented materials allow, firstly, to expand scientific and pedagogical ideas about the formation of reading literacy among primary school students, and secondly, to use the possibilities of the developed tasks for the formation of reading literacy among younger schoolchildren.

Keywords: elementary school, literacy, reading literacy, elementary school students, reading skill, reader, reading comprehension, working with text.

References

- 1 (2007). Zakon Respubliki Kazakhstan ot 27 iuliia 2007 goda № 319-III «Ob obrazovanii» (s izmeneniiami i dopolneniiami po sostoiianiiu na 15.03.2025 g.) [The Law of the Republic of Kazakhstan dated July 27, 2007 No. 319-III “On Education” (with amendments and additions as of 03.15.2025)]. *online.zakon.kz*. Retrieved from https://online.zakon.kz/Document/?doc_id=30118747 [in Russian].
- 2 (2024). *Natsionalnyi otchet «Rezultaty Kazakhstana v PISA-2022»* [National report “Results of Kazakhstan in PISA-2022”]. Astana: AO «Natsionalnyi tsentr issledovaniia i otsenki obrazovaniia «Taldau» imeni A. Baityrsynyly» [in Russian].
- 3 Perminova, L.M. (1998). *Funktsionalnaia gramotnost uchaschchikhsia: osnovy teorii i tekhnologii* [Functional literacy of students: fundamentals of theory and technology]. Saint Petersburg: SPbGUPM [in Russian].
- 4 Borisova, T.V. (2009). Vliianie informatsionnoi sredy na tsennostnye orientatsii mladshikh shkolnikov [The influence of the information environment on the value orientations of younger schoolchildren]. *Sotsialnaia pedagogika v Rossii — Social pedagogy in Russia*, 6, 37–39 [in Russian].
- 5 Wilson, C., & Tuazon, R. (2011). *Media and information literacy curriculum for teachers*. France: Printed by UNESCO.
- 6 Mescheryakov, B.G., & Zinchenko, V.P. (2004). *Bolshoi psikhologicheskii slovar* [The Big Psychological Dictionary]. Saint Petersburg: Prain-Evroznak [in Russian].
- 7 Cukerman, G.A., Kovaleva, G.S., & Kuznecova, M.I. (2015). Stanovlenie chitatelskoi gramotnosti, ili novye pokhozhdeniia Tiani-Tolkaia [The formation of reading literacy, or the New adventures of Pushing and Pulling]. *Voprosy obrazovaniia — Education issues*, 1, 284–300 [in Russian].
- 8 Shadrina, I.M. (2015). Nravstvennaia gramotnost uchitelia [Moral literacy of the teacher]. *Vestnik Orenburgskogo gosudarstvennogo universiteta — Bulletin of Orenburg State University*, 2, 160–167 [in Russian].
- 9 Hilenko, T.P. (2013). Pedagogicheskie usloviia formirovaniia informatsionnoi kompetentnosti mladshikh shkolnikov [Pedagogical conditions for the formation of information competence of primary school students]. *Nachalnaia shkola plus: Do i Posle — Elementary School plus: Before and After*, 3, 61–65 [in Russian].
- 10 Cukerman, G.A. (2010). *Otsenka chitatelskoi gramotnosti: vateriali k obsuzhdeniiu* [Assessment of reading literacy: Materials for discussion]. Moscow: RAO [in Russian].
- 11 Onushkin, V.G., & Ogarev, E.I. (2010). Problema gramotnosti v kontekste sotsialnykh peremen [The problem of literacy in the context of social change]. *Problemi neprerivnogo obrazovaniia: pedagogicheskie kadri — Problems of continuing education: teaching staff*, 10, 3–7 [in Russian].
- 12 Hrechka, A., Pavlyk, O., & Lysohor, L. (2022). Formation of the reading comprehension skill in primary school students by visualization. *SHS Web Conf. (ICHTML)*, 142. DOI: 10.1051/shsconf/202214202004
- 13 Ardhan, T., Ummah, I., Anafiah, S., & Rachmadtullah, R. (2020). Reading and Critical Thinking Techniques on Understanding Reading Skills for Early Grade Students in Elementary School. *International Journal of Instruction*, 13(2), 107–118. DOI:10.29333/iji.2020.1328a
- 14 Harvey, M. (2013). Reading Comprehension: Strategies for Elementary and Secondary School Students. *LC Journal of Special Education*, 8. Retrieved from <https://digitalshowcase.lyncburg.edu/lc-journal-of-special-education/vol8/iss1/6>
- 15 Curacitchi, A. (2023). Development of reading literacy of younger schoolchildren as a condition for a successful learning process. *Conference: Știință și educație: noi abordări și perspective — Conference: Science and Education: New Approaches and Perspectives* (pp. 275–279). Retrieved from <https://www.researchgate.net/publication/380145553>
- 16 Gazdić-Alerić, T. (2018). Developing Reading Skills Among Students at Teacher Education Faculties, Primary School Teachers and Their Pupils. *International Journal of Multidisciplinary Thought*, 7(01), 307–312.
- 17 Díaz-Iso, A., Velasco, E., & Meza, P. (2022). Interventions to improve reading competence: a systematic review. *Revista de Educación*, 398, 237–267.

18 Nyrlov, E.B., Baigytova, A.D., Kartpaev, B.A., Amangazy, M., Sabyrly, E., & Nogaibayeva, G.A. (2018). *Rezultaty Kazakhstana v PIRLS-2016, 2018 god: Natsionalnyi otchet* [Kazakhstan's results in PIRLS-2016, 2018: National Report]. Astana: Aktsionernoe obshchestvo «Informatsionno-analiticheskii tsentr» [in Russian].

19 Kulymanova, A.J., & Baigytova, A.D. (2017). *Instrumentarii PIRLS i tekhnologiya ego otsenivaniia: sbornik* [PIRLS toolkit and its evaluation technology: Collection]. Astana: Aktsionernoe obshchestvo «Informatsionno-analiticheskii tsentr» [in Russian].

Information about the author

Sarsekeyeva, Zh.Ye. — Doctor of Pedagogical Sciences, Professor, Karaganda Buketov University, Karaganda, Kazakhstan; e-mail: sarsekeeva.04@mail.ru, ORCID ID: 0000-0002-9858-9014

Ж.М. Мамерханова¹, С.С. Шутенова², А.Н. Сакаева³, Е.А. Алексеева^{4*}

^{1, 2, 4}Частное учреждение «Академия «Bolashaq», Караганда, Казахстан;

³Карагандинский университет имени академика Е.А. Букетова, Караганда, Казахстан

(*Корреспондирующий автор. E-mail: evgeniya96_01@mail.ru)

¹ORCID 0000-0002-2859-5208

²ORCID 0009-0005-0964-3824

³ORCID 0000-0001-8580-8612

⁴ORCID 0009-0004-3095-2640

Психолого-педагогическая диагностика учебных достижений школьников: идеальное представление, реальное состояние

В Республике Казахстан с 2016 по 2022 годы обновлено содержание общего среднего образования. Цель — отражение знаний, навыков, подходов и ценностей, необходимых обучающимся XXI века. Изменены государственный стандарт образования, учебные программы, введена система критериального оценивания учебных достижений школьников. Однако, несмотря на широкомасштабную подготовку, обнаружено, что учителя испытывают затруднения в реализации формативного оценивания учебных достижений школьников как виде оценивания, призванного совершенствовать образовательный процесс. Вне поля зрения учителя также остаются реальные возможности учащихся в достижении целей обучения с учётом уровня их общеучебных навыков. В качестве причины возникшей ситуации рассматривается слабая связь между введённой системой критериального оценивания и её теоретико-методологическим основанием — системой психолого-педагогической диагностики учебных достижений школьников. Для установления, насколько практика оценивания учебных достижений школьников соотносится с теоретическими представлениями о зоне ближайшего развития Л.С. Выготского, о психолого-педагогической диагностике проведён опрос 225 учителей Карагандинской области. Установлено, чем больше времени с момента завершения обучения учителя в ВУЗе (колледже), тем меньше в практике преподавания он руководствуется теорией психолого-педагогической диагностики учебных достижений школьников. Актуализировано, что в пределах урока учитель регулярно обеспечивает и суммативно оценивает достижение учащимися предметного результата обучения, тогда как системно-деятельностные и личностные результаты оцениваются лишь эпизодически. Как результат система критериального оценивания учебных достижений школьников на основе теории и практики психолого-педагогической диагностики остаётся желаемым, нежели действительным атрибутом его профессиональной деятельности. В качестве выхода из сложившейся ситуации предлагается пересмотр подходов к отбору, формированию содержания образования с целью «высвобождения» времени, достаточного для достижения школьниками с последующей оценкой системно-деятельностного и личностного результатов обучения.

Ключевые слова: зона ближайшего развития, психолого-педагогическая диагностика, обновление содержания образования, урок, формативное оценивание.

Введение

В 2005 году Президент Республики Казахстан Н.А. Назарбаев в своём Послании народу Казахстана «Казахстан на пути ускоренной экономической, социальной и политической модернизации», одним из направлений экономического и политического развития страны обозначил «образование ... — на уровне XXI века» [1]. В свою очередь, «Общей основой современной стратегии образования является гуманистическая концепция, в основе которой лежит безоговорочное признание человека как высшей ценности» [2], что актуализирует уход от традиционной, знание-ориентированной модели образования, сложившейся ещё в советское время к качественно иной, современной (гуманистической) модели образования.

В качестве основного вектора развития Казахстаном были приняты и сегодня остаются актуальными стандарты качества образования Организации экономического сотрудничества и развития (далее — ОЭСР) [3], [4].

Ключевой этап модернизации общего среднего образования в Казахстане осуществлён с 2016 по 2022 годы. Сущность его заключалась в обновлении содержания школьного образования, основанном

на «изменении государственного общеобязательного стандарта среднего образования, учебных программ и планов, методик преподавания и обучения, введении системы критериального оценивания» [5].

Внедрению новых подходов в образовательный процесс предшествовала целенаправленная подготовка учителей общеобразовательных школ, осуществлённая педагогами Центра педагогического мастерства при непосредственном участии коллег факультета образования Кембриджского университета — крупнейшего государственного университета Великобритании. С 2012 года на уровнях курсах прошли обучение свыше 70 тысяч педагогов республики, практически, каждый пятый учитель Казахстана [6]. По результатам исследования «Мониторинг и эволюция программ Центра педагогического мастерства», проведённого в 2016 году совместно со специалистами факультета образования Кембриджского университета установлено: «В стиле преподавания сертифицированных учителей произошли изменения в направлении трансформации его фокуса от учащихся с высокими учебными достижениями к дифференцированной практике и вовлечению в процесс обучения всех обучающихся» [7].

Начатое широкомасштабное обновление общего среднего образования вызвало понятный интерес общественности, стало объектом исследований учёных Казахстана [8], [9], [10]. Особый интерес для нас представили изыскания Л. Винтер, Ж. Махметовой и К. Куракбаева, которые «с целью изучения внедрения обновлённого содержания образования» провели опрос учителей общеобразовательных школ республики. Коллеги констатируют: «большинство учителей чувствуют достаточно хорошую поддержку, являются мотивированными и подготовленными для преподавания обновлённого содержания. Тем не менее, всё ещё есть моменты для улучшения национального обновления образовательного содержания» [11].

Рассмотрим проблемы внедрения системы критериального оценивания как компонента обновления общего среднего образования. В качестве «моментов» для улучшения обновления содержания общего среднего образования обозначены недовольство учителей новыми учебниками, а также «устранение давней системы ежедневной оценки и выставления оценок учащихся в бумажные дневники». Отмечено, этот факт ставит «под сомнение само понимание целей оценивания и обучения» [11; 22]. И, несмотря на прогресс в понимании, как со стороны учителей, так и учеников, авторы настаивают: «чтобы был принят и понят принцип установления связи между конкретными целями обучения и их достижениями потребуется время и корректирующая работа» [11; 24].

Считаем, соответствующую «корректирующую работу» целесообразно начать с обращения к теоретико-методологическим основаниям исследуемого феномена как теоретического обоснования причинно-следственной связи между целями обучения и учебными достижениями школьников, конкретизированных в методологии системы критериального оценивания учебных достижений школьников. Материалы, рекомендованные учителю для понимания и освоения системы критериального оценивания учащихся, содержат, в основном, описание системы, сущность, назначение, особенности применения её инструментов, больше претендуют на методологическую составляющую рассматриваемого феномена [12], [13] безотносительно теоретических оснований. Несмотря на то, что именно теория как высшая форма организации научного знания даёт «целостное представление о закономерностях и существенных связях определённой области действительности» [14], теоретического обоснования системы критериального оценивания в тезаурусе, приобретённым учителем в вузе и обычно используемом им в ходе профессиональной деятельности нами не обнаружено.

Так как согласно теории оценки «оценка является универсальной философской категорией» [15], система критериального оценивания рассматривается нами, прежде всего, как одно из её творческих прочтений. Преподносимая учителю как «ноу-хау» безотносительно должного, понятного для учителя теоретического обоснования, по нашему мнению, является одной из причин его затруднений в установлении связи между конкретными целями обучения и их достижениями.

Таким образом, рассматривая систему критериального оценивания, есть смысл восполнить обнаруженный пробел с целью установления теоретико-методологических оснований оценки учебных достижений школьников. В нашем понимании такими теоретико-методологическими основаниями являются учение Л.С. Выготского о «зоне ближайшего развития», о котором учитель осведомлён в период обучения в вузе, а также психолого-педагогическая диагностика как связующее звено между психологией и педагогикой, ориентированное на изучение и динамики развития субъектов образовательного процесса [16].

Система критериального оценивания в тезаурусе учения Л.С. Выготского о «зоне ближайшего развития». Понятие Л. Выготского о «зоне ближайшего развития» (далее — ЗБР) — одно из ключе-

вых теоретических оснований системы критериального оценивания. Так как «расхождение между умственным возрастом или уровнем актуального развития, который определяется с помощью самостоятельно решаемых задач, и между уровнем, которого достигает ребёнок при решении задач несамостоятельно, а в сотрудничестве — и определяет зону ближайшего развития ребёнка» [17], в нашем понимании урок представляет собой некое пространство задач, которые ученик преодолевает в сотрудничестве от границы зоны ближайшего развития до границы зоны его актуального развития.

Очевидно, возможности учащихся в решении задач различной степени сложности различаются, что выражается в достижении ими вполне определённого доступного для него уровня, который совпадает с границей их актуального развития [18]. В зависимости от того, насколько «высокие, средние и ниже среднего показатели в общеучебных навыках (письменная речь и т.д.) или в аспектах обучения, касающихся конкретных предметов» [19] они проявляют, учащихся условно распределяют по группам, обычно группам «А», «В», «С» соответственно.

В стандарте образования «уровень подготовки обучающегося — степень освоения обучающимся содержания среднего образования, выражающаяся в личностном, системно-деятельностном и предметном результатах» [20]. И если учесть, что в стандарте образования «Ожидаемые результаты» сформулированы в соответствии с таксономией Б. Блума, то очевидно, что «предметный» результат означает успешное овладение учащимся уровнями «знание», «понимание», «применение»; «системно-деятельностный» — «анализ», «синтез»; «личностный» — «оценка» [21].

Как правило, предметного результата способны достичь учащиеся всех трёх групп «А», «В», «С», системно-деятельностного — групп «А» и «В», личностного — представители группы «А». Поэтому для установления степени достижения учащимся максимально возможного для него уровня подготовки учитель должен не только запланировать задания в соответствии с постоянно возрастающей сложностью видов учебной деятельности и подготовить соответствующий диагностический инструментарий, но и вести в ходе урока мониторинг успешности достижения обозначенных уровней с целью своевременной коррекции образовательного процесса [22].

Однако при планировании урока для всех учащихся учителем преимущественно используются предписанные типовой учебной программой предметные цели [23], предусматривающие достижение конкретного предметного результата обучения в ущерб системно-деятельностному и личностному.

Таким образом, цели урока и ожидаемые результаты обучения с учётом реальных учебных возможностей отдельных учащихся или групп учитель не дифференцирует, границы пространства задач для отдельных учащихся и групп учитель изначально не устанавливает, достижение ими возможной границы актуального развития не фиксирует. Как результат, качество контроля учителем процесса обучения от границы зоны ближайшего развития до достижения учеником возможной для него границы его актуального развития в зависимости от его возможностей и способностей снижается.

Система критериального оценивания в тезаурусе учения о психолого-педагогической диагностике. Психолого-педагогическая диагностика — это достаточно сложная и относительно новая область профессиональной деятельности педагогов, которая интегрирует в себе диагностические подходы, сложившиеся как в психологии, так и в педагогике [16; 196].

Как оценочная практика психолого-педагогическая диагностика направлена на «изучение индивидуальных особенностей учащихся и социально-психологических характеристик детского коллектива с целью оптимизации учебно-воспитательного процесса» [24] и подразумевает деятельность учителя «по выявлению актуального состояния и тенденций индивидуально-личностного развития субъектов педагогического взаимодействия, направленную на управление качеством образовательного процесса» [16; 196].

Для педагога-практика важно понимание психолого-педагогической диагностики как вида профессионально-педагогической деятельности, составляющими которой являются информационная (или обратной связи), контрольная (или управленческая), коррекционная, оценочная, прогностическая, стимулирующая функции [25]. В свою очередь эффективное оценивание качества образования возможно на основе критериального подхода [26].

В нашем представлении психолого-педагогическая диагностика является теоретико-методологическим основанием системы критериального оценивания, структурными элементами которого являются:

- «формативное оценивание — вид оценивания, которое проводится в ходе повседневной работы в классе, ... обеспечивает оперативную взаимосвязь между обучающимися и учителем в ходе обучения ... и позволяет совершенствовать образовательный процесс»;

- «суммативное оценивание — вид оценивания, которое проводится по завершении определенного учебного периода ... в соответствии с учебной программой» [20].

Таким образом, вышеперечисленные функции психолого-педагогической диагностики можно распределить между формативным и суммативным оцениванием следующим образом:

1. формативное оценивание — информационная (или обратная связь), коррекционная, прогностическая, стимулирующая;
2. суммативное оценивание — контрольная (или управленческая) и оценочная (как итоговая) функции.

Проводя в течение урока процедуры формативного оценивания, а также суммативного оценивания учебных достижений учащихся и рефлексии по завершению, учитель, по сути, проводит полноценную психолого-педагогическую диагностику учебных достижений школьников в соответствии с заранее сформулированными дифференцированными целями обучения. Однако, в то время как текущим показателем успеваемости учащихся является формативное оценивание, учитель в ходе урока ограничивается простым одобрением «без детального обсуждения результатов работы учащихся и без их конкретной фиксации» [27].

Ранее было отмечено, что учитель настаивает на возврате к системе ежедневной оценки с выставлением оценок в бумажные дневники [11; 7]. В одной из бесед с учителями-участниками семинара также выяснилось, после каждого урока по результатам формативного оценивания их обязывают буквально «выставлять» оценки в журнал (с последующим выставлением в бумажные дневники). Очевидно, такой подход противоречит сути формативного оценивания, в частности, и его предназначению в системе критериального оценивания в целом, причём масштабы отступления от ключевой идеи не ограничиваются сферой деятельности учителя.

Действительно, согласно приказу министра просвещения Республики Казахстан, «Предоставление результатов формативного оценивания осуществляется в выполненных работах обучающихся и/или в электронных журналах в виде баллов». Но, согласно этому же нормативному акту «формативное оценивание ... осуществляется через рекомендации педагога в письменной форме (в тетрадях или дневниках) или устно» [28]. Таким образом, учитель стоит перед дилеммой: результат формативного оценивания — это «балл» или «рекомендация»?

Итак, по сути, весь спектр функций психолого-педагогической диагностики сводится к контрольной и итоговой функциям — оценке по завершению урока, т.е. суммативному оцениванию. Формальное отношение к формативному оцениванию, преимущественное использование суммативного оценивания в целом приводит к снижению качества системы критериального оценивания. Как результат, признание приоритета внешней мотивации (суммативное оценивание) в ущерб внутренней мотивации (формативное оценивание), когда учебная деятельность мотивирует ученика сама по себе приводит к снижению качества учебного процесса в целом.

Приобретённый при обучении в колледже (вузе) теоретический арсенал в части определения границ зон ближайшего и актуального развития как основы планирования и оценочной деятельности при рассмотрении системы критериального оценивания учителем, фактически, в должной мере не используется, так как он ограничивается лишь оценкой доступного всем учащимся уровня предметного результата обучения.

Психолого-педагогическая диагностика в формате системы критериального оценивания учебных достижений школьников также осуществляется не в полной мере: в его ежедневной оценочной практике преобладает суммативное оценивание учебных достижений школьникам в ущерб формативному оцениванию, позволяющему отслеживать прогресс учащихся по прохождению зоны ближайшего и достижению им зоны актуального развития [29].

В настоящей статье нами преследуется цель — определить, насколько система критериального оценивания учебных достижений школьников, используемая учителем в повседневной практике (реальное состояние) соответствует системе психолого-педагогической диагностики как теоретико-методологической основы системы критериального оценивания, введённой в связи с обновлением общего среднего содержания (идеальное состояние). Считаем, выявленная степень тесноты связи между рассматриваемыми феноменами позволит оценить сложившуюся практику критериального оценивания учебных достижений школьников, выявить влияющие на неё факторы, определить дальнейшие шаги по её совершенствованию и/или развитию.

Методы и материалы

В статье приводятся данные опроса, проведённого в 2023-2024 учебном году в общеобразовательных школах Карагандинской области с целью изучения, насколько учитель в практике оценивания учебных достижений школьников опирается на теоретико-методологические основания психолого-педагогической диагностики, учения Л.С. Выготского о ЗБР.

Все вопросы были разделены на три группы:

десять закрытых вопросов и один открытый вопрос, ответы на которые отразили представление учителя о психолого-педагогической диагностике как теоретико-методологической основе практики оценивания учебных достижений школьников;

шесть закрытых вопросов, ответы на которые отразили представление учителя об учении о ЗБР как теоретико-методологической основе практики оценивания учебных достижений школьников;

десять закрытых вопросов, ответы на которые отразили практику учителя в части оценки учебных достижений школьников в соответствии с уровнями их подготовки и общеучебных навыков.

При обработке ответы на вопросы второй и третьей групп дополнительно были объединены в одну с целью поиска внутренних характеристик, обуславливающих представления учителя об учении о ЗБР и их собственной практике оценивания учебных достижений школьников.

Всего было опрошено 225 учителей общеобразовательных школ Карагандинской области. Для определения причин, обуславливающих состояние исследуемого феномена, определены факторы: «должность» (учитель начальных или средних классов), «образовательная область» (учитель предметов общественно-гуманитарное или естественно-математического направления), «опыт работы» (стаж до и выше 5 лет) и «уровень профессионального образования» (среднее или высшее).

Для проведения опроса был использован ресурс с использованием ресурса Google Forms. Для статистической обработки ответов на закрытые вопросы использованы программы Microsoft Excel и IBM SPSS Statistics 27.0.

Исследование проводилось анонимно, согласие участников анкетирования получено после предварительного вступительного параграфа анкеты, в котором описаны цель и назначение исследования.

Результаты и их обсуждение

Представление учителя о психолого-педагогической диагностике учебных достижений школьников. Результаты опроса на вопросы, касающиеся представления учителя о теории и практике психолого-педагогической диагностики учебных достижений школьников, включены в таблицу 1.

Т а б л и ц а 1

**Представление учителя о теории и практике психолого-педагогической
диагностики учебных достижений школьников**

№	Теория и практика психолого-педагогической диагностики учебных достижений школьников	№	Среднее (SD)	% не согласившихся	% согласившихся
1	Как Вы считаете, должен ли учитель проводить психологическую диагностику во время урока?	155	3,08 (0,98)	29,4	39,7
2	К. Ингенкамп (1968) считал: «Педагогическая диагностика призвана: - во-первых, оптимизировать процесс индивидуального обучения,	166	3,48 (0,76)	13,7	60,2
3	- во-вторых, в интересах общества обеспечить правильное определение результатов обучения	187	3,66 (0,70)	9,8	73,1
4	- и, в-третьих, руководствуясь выработанными критериями, свести к минимуму ошибки при переводе учащихся из одной учебной группы в другую, при направлении их на различные курсы и выборе специализации обучения» [30].	178	3,59 (0,75)	10,8	68,1

Продолжение таблицы 1

№	Теория и практика психолого-педагогической диагностики учебных достижений школьников	№	Среднее (SD)	% не согласившихся	% согласившихся
5	Психолого-педагогическая диагностика ориентирована на то, чтобы получить новую информацию о том, как улучшить качество образования и процесс развития личности ученика.	193	3,76 (0,68)	6,7	79,2
6	Психолого-педагогическая диагностика даёт принципиально новую содержательную информацию о качестве педагогической работы самого учителя.	178	3,65 (0,78)	10,1	68,8
7	Психолого-педагогическая диагностика осуществляется при помощи методов, органически вписывающихся в логику педагогической деятельности учителя.	175	3,64 (0,75)	7,9	69,7
8	С помощью психолого-педагогической диагностики усиливаются контрольно-оценочные функции деятельности учителя.	166	3,55 (0,82)	11,3	62,4
9	Средства и методы психолого-педагогической диагностики могут быть трансформированы в средства и методы критериального оценивания (формативное, суммативное).	175	3,64 (0,76)	7,1	70,7
10	Психолого-педагогическая диагностика является необходимым условием для организации образовательного процесса, прогнозирования оптимальных путей развития и воспитания школьников.	192	3,71 (0,73)	9,3	76,1

Примечание. 5-балльная шкала оценок от 1 до 5 баллов за: «категорически не согласен»; «не согласен»; «не могу согласиться или не согласиться»; «согласен»; «полностью согласен».

Наибольшее единодушие — 79,2 % — респонденты проявили, согласившись с тем, что диагностика осуществляется для педагогических целей. Однако лишь 39,7 % посчитали, что учитель на уроке должен проводить психологическую диагностику; 29,4 % с этим не согласились, 30,9 % респондентов не дали определённого ответа.

Для поиска существенных различий и взаимодействия между группами учителей был проведён многомерный анализ (MANOVA). Утверждения, касающиеся мнения учителей о психолого-педагогической диагностике как средстве изучения состояния учебно-воспитательного процесса, были включены в качестве внутрисубъектных повторных измерений в сравнении с независимыми переменными.

Первые четыре утверждения составляли представление о «психолого-педагогической диагностике» как феномене современного образования. В данном случае выявлены достоверное влияние факторов «опыт работы» (М Бокса = 17,116, $F = 1,382$; значимость = 0,184 при уровне значимости $p > 0,05$) и «уровень профессионального образования» (М Бокса = 12,005, $F = 0,887$; значимость = 0,546 при уровне значимости $p > 0,05$).

Остальные шесть утверждений раскрывали функциональные возможности психолого-педагогической диагностики в деятельности учителя. В данном случае достоверное влияние рассматриваемых факторов не выявлено.

Серия однофакторных дисперсионных анализов (ANOVA) показала, что отдельные мнения респондентов значимо различались по группам учителей, а именно:

- «молодые» учителя в большей степени согласились с тем, что «учитель на уроке проводить психологическую диагностику» должен, а также с тем, что «педагогическая диагностика призвана ... оптимизировать процесс индивидуального обучения» ($F(4,414) = 22,286$, $p < 0,05$, $\eta = 0,55$);

- учителя с высшим образованием по сравнению с коллегами со средним-специальным образованием в большей степени согласились с тем, что «психолого-педагогическая диагностика является

необходимым условием для организации образовательного процесса, прогнозирования оптимальных путей развития и воспитания школьников» ($F(4,414) = 7,228$, $p < 0,05$, $\eta = 0,29$).

Представление учителя о психолого-педагогической диагностике в его профессиональной деятельности. Далее, представление о психолого-педагогической диагностике непосредственно в профессиональной деятельности учителя было уточнено с помощью незаконченного предложения «Психолого-педагогическая диагностика в работе учителя...». Ответы респондентов распределены нами на пять категорий, в которых:

1. психолого-педагогическая диагностика отрицалась как сфера деятельности учителя;
2. содержалась общая информация при отсутствии мнения непосредственно учителя;
3. положительное отношение к психолого-педагогической выражено в общем;
4. психолого-педагогическая диагностика рассматривалась как составная часть урока;
5. психолого-педагогическая диагностика рассматривалась как средство развития учащихся на уроке.

Выяснилось, незначительная часть учителей (5,33 %) считает, что психолого-педагогическая диагностика является сферой деятельности психолога или педагога-психолога: «Входит в функциональные обязанности психологов» [Участник 49, общественно-гуманитарное направление, 13 лет, высшее], «Должна проводится психологом» [Участник 46, начальная школа, 15 лет, среднеспециальное], «Необходима, но заниматься должен другой специалист, имеющий психологическое образование» [Участник 115, начальная школа, 30 лет, высшее].

В ответах второй категории (6,22 %) учителя продемонстрировали либо общее понимание рассматриваемого феномена, например, «Это функция воспитательного процесса» [Участник 109, начальная школа, стаж 28 лет, высшее], либо затруднились с ответом, например, «Затрудняюсь ответить» [Участник 112, общественно-гуманитарное направление, стаж 3 месяца, высшее], «Ничего не понятно» [Участник 223, естественно-математическое направление, 15 лет, высшее].

Наибольшая доля ответов (46,0 %) отражала положительное отношение к психолого-педагогической диагностике в деятельности учителя. Например, «Необходимое условие успешного обучения и образования» [Участник 31, естественно-математическое направление, стаж 34 года, высшее], «Является неотъемлемым процессом» [Участник 66, начальная школа, 4 года, высшее], «улучшит качество образования» [Участник 49, общественно-гуманитарное направление, стаж 15 лет, высшее].

Второй по объёму ответов, где психолого-педагогическая диагностика рассматривалась респондентами как составная часть урока, явилась четвёртая категория — 27,6 %. Например, «Наблюдение за детьми — тонкий, сложный и ответственный процесс» [Участник 14, общественно-гуманитарное направление, стаж 25 лет, высшее], «Важный инструмент для индивидуальной работы с учащимися» [Участник 17, естественно-математическое направление, стаж 39 лет, высшее], «Это необходимое условие для успешной организации образовательного процесса» [Участник 102, начальная школа, стаж 12 лет, высшее].

Наконец, пятая категория ответов (6,22 %), включала ответы, в которых респонденты психолого-педагогическую диагностику рассматривали как средство, используемое учителем в учебном процессе для развития учащихся. Например:

- «прогнозирование оптимальных способов организации образовательного процесса развития и воспитания учащихся» [Участник 216, общественно-гуманитарное, стаж 19 лет, высшее];
- «измерение, оценка и анализ результатов обучения, достигаемых школьниками в ходе учебной деятельности» [Участник 178, начальная школа, стаж 25 лет, высшее];
- «это система, в основу которой положены психолого-педагогические теории, методологии и методики, позволяющие дать точную оценку учебных достижений школьников» [Участник 200, начальная школа, стаж 32 года, высшее].

Представления учителя об учении о ЗБР и дифференцированная практика учителя оценивания учебных достижений школьников. Следующие шесть вопросов анкеты преследовали цель установить, каково представление учителя об учении о ЗБР как психолого-педагогическом феномене, позволяющем ему планировать свою дифференцированную практику уровневого оценивания учебных достижений школьников. Результаты опроса приведены в таблице 2.

Т а б л и ц а 2

Представление учителя об учении о ЗБР как теоретико-методологической основе практики оценивания учебных достижений школьников

№	Учение о ЗБР как теоретико-методологическая основа практики оценивания учебных достижений школьников	№	Среднее (SD)	% не согласившихся	% согласившихся
1	Результат обучения школьника может определяться границами зоны его ближайшего развития.	181	3,57 (0,76)	12,1	68,4
2	Результат обучения школьника должен определяться границами зоны его ближайшего развития.	161	3,42 (0,82)	14,8	56,9
3	Критерии оценки сложности и корректности задания для ученика должны совпадать с границей зоны его ближайшего развития.	171	3,57 (0,73)	9,9	66,3
4	Зона ближайшего развития связана с обучаемостью или чувствительностью школьника к помощи взрослого.	178	3,62 (0,71)	9,2	70
5	Зона ближайшего развития связана с актуальным уровнем развития школьника, его собственными усилиями в решении задачи.	180	3,69 (0,65)	6,4	73,5
6	Понятие «зона ближайшего развития» релевантное личностной и эмоциональной сферам, поэтому на уроке учителю следует проводить диагностику динамики развития и когнитивной, и личностной сферы ученика.	158	3,45 (0,77)	13,3	56,8

Примечание. 5-балльная шкала оценок от 1 до 5 баллов за: «категорически не согласен»; «не согласен»; «не могу согласиться или не согласиться»; «согласен»; «полностью согласен».

Примечательно, 73,5 % опрошенных согласились, что зона ближайшего развития связана с актуальным уровнем развития школьника, его собственными усилиями в решении задачи. В то же время лишь 56,9 % согласились, что результат обучения школьника должен определяться границами зоны его ближайшего развития. Также лишь 56,8 % респондентов согласились с тем, что учителю на уроке следует проводить диагностику динамики развития и когнитивной, и личностной сферы ученика.

Результаты ответов на вопросы относительно практики оценивания учителем учебных достижений школьников в соответствии с потенциально возможными достигнутыми ими уровнями результатов обучения приведены в таблице 3.

Т а б л и ц а 3

Практика оценивания учителем учебных достижений школьников в соответствии с уровнями их подготовки и общеучебных навыков

№	Частота оценивания учителем учебных достижений школьников в соответствии со степенью освоения ими содержания образования и уровнем их общеучебных навыков	№	Среднее (SD)	% редко или никогда	% часто или всегда
1	Как часто на уроке Вы проводите оценку достижения учеником предметного результата обучения (согласно ГОСО)?	225	3,57 (0,90)	7,6	92,4
2	Как часто на уроке Вы проводите оценку достижения учеником системно-деятельностного результата обучения (согласно ГОСО)?	225	3,38 (0,92)	14,7	85,3

№	Частота оценивания учителем учебных достижений школьников в соответствии со степенью освоения ими содержания образования и уровнем их общеучебных навыков	№	Среднее (SD)	% редко или никогда	% часто или всегда
3	Как часто на уроке Вы проводите оценку достижения учеником личностного результата обучения (согласно ГОСО)?	225	3,42 (0,94)	12	88
4	Как часто на уроке Вы устанавливаете уровень актуального развития для ученика «С»?	225	3,19 (1,02)	24,4	75,6
5	Как часто на уроке Вы устанавливаете уровень актуального развития для ученика «В»?	225	3,22 (1)	22,2	77,8
6	Как часто на уроке Вы устанавливаете уровень актуального развития для ученика «А»?	225	3,32 (1,02)	19,6	80,4
7	Как часто на уроке Вы устанавливаете достижение учеником «С» границы его зоны ближайшего развития?	225	3,11 (0,95)	25,3	74,7
8	Как часто на уроке Вы устанавливаете достижение учеником «В» границы его зоны ближайшего развития?	225	3,15 (0,96)	24	76
9	Как часто на уроке Вы устанавливаете достижение учеником «А» границы его зоны ближайшего развития?	225	3,16 (0,97)	24,4	75,6
10	Как часто на уроке Ваши ученики решают задачи «в сотрудничестве с более умными его сотоварищами»?	225	3,11 (0,84)	20,9	79,1

Примечание. 5-балльная шкала оценок от 1 до 5 баллов за: «никогда или почти никогда»; «изредка»; «часто»; «во всех или почти во всех сессиях»; «всегда».

В целом, респонденты объективно оценили, что оценку достижения учеником предметного результата обучения практически все учителя проводят регулярно (92,4 %). Это подтверждается данными наблюдений и продуктов профессиональной деятельности учителей.

Однако оценка собственной практики оценивания учебных достижений школьников системно-деятельностного и личностного уровней результатов обучения респондентами явно завышена (85,3 % и 88 % соответственно). Ни в планировании, ни в ходе урока и подведении его итогов, мы этого не наблюдаем. Не наблюдается также, каким образом учитель устанавливает для учеников групп «А», «В» и «С» возможные для них границы зоны ближайшего, достижение ими уровня актуального развития.

Считаем, доля положительных ответов на вопросы 4–9 также несколько завышена (74,7 ÷ 80,4 %). Данные наблюдений и анализ продуктов профессиональной деятельности подтверждаются результатами участия казахстанских школьников в международном исследовании PISA: «15-летние обучающиеся Казахстана набрали меньше среднего показателя по ОЭСР по математической, читательской и естественнонаучной грамотности. Меньшая доля обучающихся в Казахстане, чем в среднем по странам ОЭСР достигла высокого уровня (5 или 6 уровни) грамотности хотя бы по одному из направлений оценивания» [31].

Считаем, нет серьезных оснований сомневаться в том, что учителями эти процедуры планируются, а затем реализуются. Однако, это происходит, скорее, нерегулярно, имплицитно, без должной фиксации как качественных, так и количественных результатов оценивания учебных достижений школьников.

Внутренние характеристики, обуславливающие представления учителя об учении о ЗБР и их собственной практике оценивания учебных достижений школьников. Поиск внутренних характеристик, обуславливающих представления учителей об учении о ЗБР как причине и их собственной дифференцированной практики оценивания учебных достижений школьников как следствии, был основан на прогнозе, составленном исходя из анализа ответов на вопросы таблиц 2 и таблицы 3.

Исследовательский факторный анализ (EFA — Exploratory Factor Analysis), проведённый с целью определения наиболее сильных связей в общем списке вопросов выявил четыре фактора. Это подтверждено визуальными данными на графике Кеттела (рис. 1).

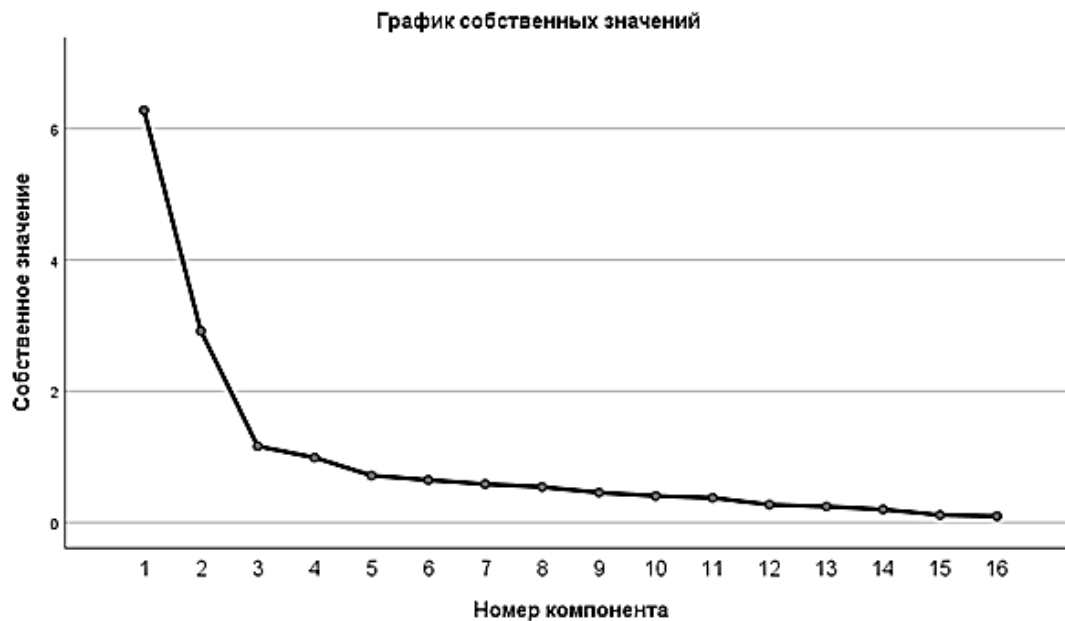


Рисунок 1. График Кеттела, иллюстрирующий четыре фактора, извлечённых из 16 вопросов по результатам анкетирования

Группировка вокруг факторов только тех переменных, которые с ним связаны в большей степени, чем с остальными, проведена с помощью метода варимакс. Вращение сошлось за 6 итераций при установленном максимальном значении 25. Четыре компонента, извлечённые с использованием метода варимакс иллюстрируют распределение факторных нагрузок по компонентам:

- 1) «представление о границах ЗБР как возможности прогнозирования результатов обучения школьников»;
- 2) «подходы к проектированию учебной деятельности школьников на уроке»;
- 3) «подходы к многоуровневой оценке учебных достижений школьников»;
- 4) «подходы к дифференцированной практике оценки учебных достижений школьников».

В таблице 4 представлены численные данные факторных нагрузок вопросов анкеты в части представлений учителей об учении о ЗБР и их собственной практики оценивания учебных достижений школьников.

Таблица 4

**Факторные нагрузки вопросов анкеты в части представлений учителей об учении о ЗБР
и их собственной практики оценивания учебных достижений школьников**

	Компонент			
	1 (представление о границах ЗБР как возможности прогнозирования результатов обучения школьников)	2 (подходы к проектированию учебной деятельности школьников на уроке)	3 (подходы к многоуровневой оценке учебных достижений школьников)	4 (подходы к дифференцированной практике оценки учебных достижений школьников)
1	2	3	4	5
Результат обучения школьника может определяться границами зоны его ближайшего развития.	0,853			
Результат обучения школьника должен определяться границами зоны его ближайшего развития.	0,806			
Критерии оценки сложности и корректности задания для ученика должны совпадать с границей зоны его ближайшего развития.		0,686		
Зона ближайшего развития связана с обучаемостью или чувствительностью школьника к помощи взрослого.		0,746		
Зона ближайшего развития связана с актуальным уровнем развития школьника, его собственными усилиями в решении задачи.		0,815		
Понятие «зона ближайшего развития» релевантное (актуальное) личностной и эмоциональной сферам, поэтому на уроке учителю следует проводить диагностику динамики и когнитивной, и личностной сферы ученика.		0,599		
Как часто на уроке Вы проводите оценку достижения учеником предметного результата обучения (согласно ГОСО)?			0,784	
Как часто на уроке Вы проводите оценку достижения учеником системно-деятельностного результата обучения (согласно ГОСО)?			0,823	
Как часто на уроке Вы проводите оценку достижения учеником личностного результата обучения (согласно ГОСО)?			0,768	

Продолжение таблицы 4

1	2	3	4	5
Как часто на уроке Вы устанавливаете уровень актуального развития для ученика «С»?				0,819
Как часто на уроке Вы устанавливаете уровень актуального развития для ученика «В»?				0,884
Как часто на уроке Вы устанавливаете уровень актуального развития для ученика «А»?				0,816
Как часто на уроке Вы устанавливаете достижение учеником «С» границы его зоны ближайшего развития?				0,834
Как часто на уроке Вы устанавливаете достижение учеником «В» границы его зоны ближайшего развития?				0,867
Как часто на уроке Вы устанавливаете достижение учеником «А» границы его зоны ближайшего развития?				0,845
Как часто на уроке Ваши ученики решают задачи «в сотрудничестве с более умными его сотоварищами»?				0,553

Расчёты, проведённые с целью проверки надёжности подшкал четырёх компонентов, согласно альфа-коэффициенту Кронбаха составили:

- 0,718 для первого компонента из двух вопросов, представляющего «представление о границах ЗБР как условии прогнозирования результатов обучения школьников»;
- 0,736 для второго компонента из четырёх вопросов, представляющего «подходы к проектированию учебной деятельности школьников на уроке»;
- 0,848 для третьего компонента из трёх вопросов, представляющего «подходы к многоуровневой оценке учебных достижений школьников»;
- 0,932 для четвертого компонента из семи вопросов, представляющего «подходы к дифференцированной практике оценки учебных достижений школьников».

В таблице 5 показаны групповые различия в части представлений учителей об учении о ЗБР и их собственной практики оценивания учебных достижений школьников относительно извлечённых компонентов.

Т а б л и ц а 5

**Групповые различия в представлениях учителей об учении о ЗБР
и их собственной практике оценивания учебных достижений школьников**

№	Сравнения групп в выборке	Представление о границах ЗБР как возможности прогнозирования результатов обучения школьников ¹ (Компонент 1)			Подходы к проектированию учебной деятельности школьников на уроке 1 (Компонент 2)		
		N	Среднее	SD	N	Среднее	SD
1	2	3	4	5	6	7	8
1	Учителя начальных классов	72	3,15	1,05	72	3,51	0,89
2	Учителя средних классов	153	3,09	0,97	153	3,37	0,94
3	Учителя предметов общественно-гуманитарного цикла	80	3,18	0,94	80	3,46	0,93
4	Учителя предметов естественно-научного цикла	53	3,31	0,83	53	3,47	0,93
5	Молодые учителя (стаж до 5 лет)	26	3,56	1,04	26	3,60	1,02
6	Опытные учителя (стаж 5 лет и выше)	199	3,13	0,94	199	3,44	0,91
7	Образование средне-специальное	20	2,92	1,05	20	3,18	0,88
8	Образование высшее	205	3,21	0,95	205	3,49	0,92
	Сравнения групп в выборке	Подходы к практике много-уровневой оценки учебных достижений учеников (Компонент 3) ²			Подходы к практике дифференцированной оценки учебных достижений учеников (Компонент 4) ²		
		N	Среднее	SD	N	Среднее	SD
1	Учителя начальных классов	72	3,63	0,64	72	3,56	0,67
2	Учителя средних классов	153	3,65	0,59	153	3,54	0,73
3	Учителя предметов общественно-гуманитарного цикла	80	3,68	0,66	80	3,57	0,69
4	Учителя предметов естественно-научного цикла	53	3,70	0,62	53	3,77	0,64
5	Молодые учителя (стаж до 5 лет)	26	3,73	0,73	26	3,63	0,75
6	Опытные учителя (стаж 5 лет и выше)	199	3,65	0,63	199	3,59	0,68
7	Образование средне-специальное	20	3,55	0,77	20	3,48	0,75
8	Образование высшее	205	3,68	0,63	205	3,61	0,68

Примечание. 1–5-балльная шкала суммарных оценок Ликерта содержит от 1 до 5 баллов за «категорически не согласен», «не согласен», «не могу согласиться или не согласиться», «согласен», «полностью согласен»;

2–5-балльная шкала суммарных оценок Ликерта содержит от 1 до 5 баллов за «никогда или почти никогда», «изредка», «часто», «на всех или почти на всех уроках», «всегда».

Проведённый многомерный анализ (MANOVA) в соответствии с ранее извлечёнными четырьмя компонентами позволил выявить следующее.

Относительно представлений о границах ЗБР как возможности прогнозирования результатов обучения школьников (компонент 1) достоверно выявлено влияние трёх факторов: «должность» (М Бокса = 11,309, $F = 0,896$; значимость = 0,550 при уровне значимости $p > 0,05$), «уровень профессионального образования» (М Бокса = 1,220, $F = 0,391$; значимость = 0,759 при уровне значимости $p > 0,05$), а также «образовательная область» (М Бокса = 1, 203, $F = 0,396$; значимость = 0,756 при уровне значимости $p > 0,05$).

Относительно подходов к проектированию учебной деятельности школьников на уроке (компонент 2) достоверно выявлено влияние только одного фактора — «уровень профессионального образования» (М Бокса = 14,673, $F = 1,353$; значимость = 0,196 при уровне значимости $p > 0,05$).

Относительно подходов к практике многоуровневой оценки учебных достижений учеников (компонент 3) достоверно выявлено влияние трёх факторов: «должность» (М Бокса = 7,033, $F = 1,151$; значимость = 0,329 при уровне значимости $p > 0,05$), «опыт работы» (М Бокса = 2,628, $F = 0,418$; значимость = 0,867 при уровне значимости $p > 0,05$) и «уровень профессионального образования» (М Бокса = 5,423, $F = 0,851$; значимость = 0,530 при уровне значимости $p > 0,05$).

Относительно подходов к практике дифференцированной оценки учебных достижений учеников (Компонент 4) влияние факторов не выявлено.

Серия однофакторных дисперсионных анализов (ANOVA) показала значимые различия между средними значениями ответов групп учителей, а именно:

- «молодые» учителя в большей степени согласились с тем, что «на уроке учителю следует проводить диагностику динамики и когнитивной, и личностной сферы ученика» ($F(4,965) = 17,365$, $p < 0,05$, $\eta = 0,63$);

- «молодые» учителя также значительно чаще положительно отвечали на вопросы «Как часто на уроке Вы устанавливаете уровень актуального развития для ученика «С» («В», «А»)»? ($F(4,414) = 23,134$, $p < 0,05$, $\eta = 0,562$);

- учителя с высшим образованием по сравнению с учителями со средним-специальным образованием чаще давали утвердительный ответ на вопрос «Как часто на уроке Вы проводите оценку достижения учеником личностного результата обучения (согласно ГОСО)?», а также вопросы «Как часто на уроке Вы устанавливаете достижение учеником «С» границу его зоны ближайшего развития?» и «Как часто на уроке Вы устанавливаете достижение учеником «В» границу его зоны ближайшего развития?» ($F(4,414) = 12,875$, $p < 0,05$, $\eta = 0,418$).

Связь между теорией и практикой учителя в области психолого-педагогической диагностики достижения учеником границы его актуального развития. Корреляционный анализ, проведённый с целью выявления статистической связи между теоретическими основаниями и практикой учителя в части психолого-педагогической диагностики достижения учеником границы актуального развития, показал следующее:

- выявлена статистически достоверная (значимая) средняя связь ($r = 0,645$) между представлениями учителя о психолого-педагогической диагностике учебных достижений школьников и учении о ЗБР как теоретико-методологической основе практики оценивания учебных достижений школьников.

- выявлена очень слабая корреляционная связь между представлениями учителя о психолого-педагогической диагностике учебных достижений школьников и его собственной практикой оценивания учебных достижений школьников ($r = 0,169$).

- практически отсутствует статистически значимая связь между представлениями о ЗБР как теоретико-методологической основе дифференцированной практики оценивания учебных достижений школьников с его собственной практикой оценивания учебных достижений школьников ($r = 0,102$).

Таким образом, наблюдается значительный разрыв между теоретико-методологическими основаниями и повседневной практикой учителя в отношении реализации системы критериального оценивания в частности, психолого-педагогической диагностики учебных достижений школьников (в ходе и по завершению урока) в целом.

Итак, Казахстан оказался примером ситуации, когда «Представляется практически невозможным назвать хотя бы одну страну, где бы теория предвещала пересмотр содержания образования в контексте последних реформ» [32]. Значимо, в июне 2024 года постановлением Правительства Республики Казахстан внесены изменения в Концепцию развития дошкольного, среднего, технического и профессионального образования Республики Казахстан на 2023–2029 годы. Отмечено, «для того чтобы

отвечать потребностям времени ... будет усилен принцип интеграции предметов, разделов, тем», «в учебных программах предусматриваются дополнительные часы на повторение и закрепление учебного материала по предметам в рамках вариативных часов» [33].

Заключение

Период с 2016 по 2022 годы казахстанского образования ознаменован обновлением общего среднего образования: в соответствии со стандартами ОЭСР изменён государственный общеобязательный стандарт среднего образования, учебные программы и планы, методики преподавания и обучения, введена система критериального оценивания.

В то же время, введение системы критериального оценивания вызвало у учителей республики определённые трудности, что вызывает ряд вопросов в части эффективности внесённых изменений в ходе обновления общего среднего образования Казахстана. Прежде всего, это выражается в системном недопонимании роли формативного оценивания как составной части системы критериального оценивания, психолого-педагогической диагностики как неотъемлемого атрибута профессиональной деятельности учителя в целом.

Далее, учитель в целом также демонстрирует осознание роли и значения теоретических воззрений учения о ЗБР Л.С. Выготского для своей дифференцированной практики в части постановки целей, планировании результатов и оценки учебных достижений школьников в соответствии с уровнями их подготовки и общеучебных навыков. Однако, необходимость соблюдения принципа установления связи между конкретными целями обучения и их достижениями в зависимости от показателей в общеучебных навыках, проявляемых ученикам, учителем лишь декларируется, в должной мере не реализуется.

Таким образом, наблюдается значительный разрыв между теоретико-методологическими основаниями и повседневной практикой учителя в отношении реализации системы критериального оценивания в частности, психолого-педагогической диагностики учебных достижений школьников (в ходе и по завершению урока) в целом. Казахстан оказался примером ситуации, когда «представляется практически невозможным назвать хотя бы одну страну, где бы теория предвляла пересмотр содержания образования в контексте последних реформ».

Примечательно, «молодые» учителя в целом ярче проявляют стремление следовать теоретическим канонам, относительно недавно освоенными ими при обучении в ВУЗ-е или колледже. В свою очередь опытные учителя, всё более отдаляясь во времени от всего того, что ими приобретено в ВУЗ-е (колледже), в большей степени проявляют себя приверженцами традиционного, знаниецентрированного образования, в рамках которого отслеживается (диагностируется) только предметный результат обучения школьников. Судя по результатам участия казахстанских школьников в международном исследовании PISA с 2009 года ситуация в средней школе республики Казахстан кардинально не меняется. При наличии возможности у учителя планировать, а у учащихся систематически осваивать содержание образования, постепенно достигая не только «предметный», но и «системно-деятельностный», а также «личностный» результаты обучения результаты участия казахстанских школьников в международном исследовании PISA были бы значительно выше.

Несомненно, поэтапное достижение обучающимися всех трёх вышеобозначенных уровней обучения, предусматривающее их аналитико-синтетическую деятельность и сопровождаемое наряду с суммативным полноценным формативным оцениванием, потребует физического увеличения времени на освоение содержания той или иной темы урока. Для этого, считаем, что следует пересмотреть содержание образования в направлении освобождения его от второстепенной информации, например, за счёт укрупнения дидактических единиц учебного предмета. Уверены, технология укрупнения дидактических единиц (УДЕ) сегодня приобретает особую актуальность в части реальной возможности интенсифицировать существующий образовательный процесс в соответствии с современными запросами развивающегося Казахстана.

В июне 2024 года постановлением Правительства Республики Казахстан внесены изменения в Концепцию развития дошкольного, среднего, технического и профессионального образования Республики Казахстан на 2023–2029 годы. Отмечено, «для того, чтобы отвечать потребностям времени ... будет усилен принцип интеграции предметов, разделов, тем», «в учебных программах предусматриваются дополнительные часы на повторение и закрепление учебного материала по предметам в рамках вариативных часов».

Далее, отмечено, учебные программы пройдут поэтапную апробацию и внедрение, причём «будут осуществляться мониторинговые исследования и проводиться широкомасштабные консультации с педагогической общественностью до и после внедрения учебных программ».

Итак, ожидается, привлечение к обсуждению результатов пересмотра педагогической общественности приведёт к системным изменениям, значительно приближающим учащихся к результатам обучения, предписанным нормами ГОСО. Считаем, учёные Казахстана должны внести достойную лепту, теоретически обосновав ожидаемые изменения. В таком случае больше вероятности того, что полноценная психолого-педагогическая диагностика учебных достижений школьников в соответствии с идеями Л.С. Выготского о ЗБР станет нормой профессиональной деятельности для учителей практически всех категорий, в противном случае нас ожидает следование по пути «проб и ошибок».

Благодарности

Авторы благодарят Игоря Дмитриевича Хлебникова, старшего преподавателя кафедры Всемирной истории и международных отношений Карагандинского университета имени академика Е.А. Букетова за оказанную консультационную помощь в обработке результатов исследования.

Список литературы

- 1 Послание Президента Республики Казахстан Н.А. Назарбаева народу Казахстана от 18 февраля 2005 г. «Казахстан на пути ускоренной экономической, социальной и политической модернизации». — [Электронный ресурс]. — Режим доступа: https://adilet.zan.kz/rus/docs/K050002006_
- 2 Бухарова Г.Д. Современное образование: сущность и направления развития [Электронный ресурс] / Г.Д. Бухарова, Л.Д. Старикова // Известия Алтайского государственного университета. — 2009. — № 2. — С. 7–11. — Режим доступа: <https://cyberleninka.ru/article/n/sovremennoe-obrazovanie-suschnost-i-napravleniya-razvitiya/viewer>
- 3 Стандарты ОЭСР в области образования: от теории к применению. — Фонд Сорос-Казахстан, 2012. — [Электронный ресурс]. — Режим доступа: https://www.soros.kz/ru/standarty_organizacii_ekonomiche/
- 4 Anticipation-action-reflection cycle for 2030. Conceptual learning framework. — OECD, 2019. DOI: <https://doi.org/10.1787/39105d40-en>
- 5 Постановление Правительства Республики Казахстан от 28 марта 2023 г. № 249. «Об утверждении Концепции развития дошкольного, среднего, технического и профессионального образования Республики Казахстан на 2023–2029 годы». — [Электронный ресурс]. — Режим доступа: <https://adilet.zan.kz/rus/docs/P2300000249>
- 6 Тыныбаева М. Меняется мир — меняемся мы [Электронный ресурс] / М. Тыныбаева // Казахстанская правда. — 2018. — Режим доступа: <https://kazpravda.kz/n/menyaetsya-mir-menyaemsya-my-v2/>
- 7 Wilson E. Impact Study of the Centre of Excellence Programme: Technical Report Мониторинг и эвалюация программ центра педагогического мастерства / Е. Wilson // Centre of Excellence Nazarbayev Intellectual Schools and Faculty of Education. — University of Cambridge, 2017. DOI: <https://doi.org/10.17863/CAM.12373>
- 8 Бектурганова Р. За и против обновлённого содержания образования [Электронный ресурс] / Р. Бектурганова // Областная еженедельная общественная информационно-образовательная газета «Учительская плюс». — 2018. — № 34-35. — С. 329-330. — Режим доступа: <https://uchitelskaya.kz/mneniya/za-i-protiv-obnovlyonnogo-soderzhaniya-obrazovaniya>
- 9 Иткулова А.С. Актуальные вопросы обновленного содержания образования Республики Казахстан [Электронный ресурс] / А.С. Иткулова, Г.М. Кайсина // Вестник Северо-Казахстанского университета им. М. Козыбаева. — 2019. — № 1 (42). — С. 42–46. — Режим доступа: <https://vestnik.ku.edu.kz/jour/article/view/8>
- 10 Шуиншина Ш.М. Некоторые вопросы соблюдения преемственности в образовательных программах педагогических вузов [Электронный ресурс] / Ш.М. Шуиншина, Е.А. Альпеисов, Е.А. Туяков, Б.С. Ахметова // Профессиональное образование в современном мире. — 2019. — Т. 9. — № 2. — С. 2775–2785. DOI: <https://doi.org/10.15372/PEMW20190214>
- 11 Винтер Л. Низко висящие фрукты — легко критиковать недостатки в системе оценивания и ошибки в учебниках в контексте обновлённого содержания образования [Электронный ресурс] / Л. Винтер, Ж. Махметова, К. Куракбаев // Научно-педагогический журнал Национальной академии образования имени И. Алтынсарина Министерства образования и науки Республики Казахстан. — 2020. — № 1 (92). — С. 6–25. — Режим доступа: <https://uba.edu.kz/storage/app/media/Journal/1-2020.pdf>
- 12 Можаяева О.И. Методология системы критериального оценивания учебных достижений учащихся: учебно-методическое пособие / О.И. Можаяева, А.С. Шилибекова, Д.Б. Зиеденова. — Астана: АОО «Назарбаев Интеллектуальные школы», 2017. — 38 с.
- 13 Модуль 7. Формативное оценивание. Руководство для учителя / USAID [United States Agency for International Development], МО КР [Министерство образования Кыргызской Республики]. — 33 р. — [Электронный ресурс]. — Режим доступа: <https://edu.gov.kg/media/files/785bd9c2-5f90-4c2b-bdb8-32e85d1171c3.pdf>

- 14 Швырёв В.С. Теория [Электронный ресурс] / В.С. Швырёв; ред. В.С. Стёпин // Новая философская энциклопедия: [в 4 т.]. Институт философии Российской акад. наук, Национальный общественно-научный фонд. — М.: Мысль, 2010. — Т. IV. — С. 42–45. — Режим доступа: <https://iphras.ru/elib/2987.html>
- 15 Сутужко В.В. Общенаучные аспекты теории оценки [Электронный ресурс] / В.В. Сутужко // Вестник Волгоградского государственного университета. Серия 7 (Философия). — 2009. — № 1 (9). — С. 42–46. — Режим доступа: <https://cyberleninka.ru/article/n/obschenauchnye-aspekty-teorii-otsenki>
- 16 Лапшова А.В. Психолого-педагогическая диагностика в профессиональной деятельности педагога [Электронный ресурс] / А.В. Лапшова, С.А. Цыплакова, Н.В. Пескова // Проблемы современного педагогического образования. — 2018. — № 60-3. — С. 195–198. — Режим доступа: <https://cyberleninka.ru/article/n/psihologo-pedagogicheskaya-dagnostika-v-professionalnoy-deyatelnosti-pedagoga>
- 17 Выготский Л.С. Мышление и речь: психологические исследования / Л.С. Выготский; под ред. и со вступ. статьей В. Колбановского. — М., Л.: Соцэкгиз, 1934. — 324 с.
- 18 Allal L. Assessment of — or in — the zone of proximal development / L. Allal, G. Pelgrims Ducrey // Learning and Instruction. — 2000. — Vol. 10 — No 2. — P. 137–152. DOI: [https://doi.org/10.1016/S0959-4752\(99\)00025-0](https://doi.org/10.1016/S0959-4752(99)00025-0)
- 19 Пит Дадли. Lesson study: руководство / Дадли Пит. Lesson Study UK. — 2011. — 19 с.
- 20 Об утверждении государственных общеобязательных стандартов дошкольного воспитания и обучения, начального, основного среднего и общего среднего, технического и профессионального, послесреднего образования. Приказ Министра просвещения Республики Казахстан от 3 августа 2022 года № 348. — [Электронный ресурс]. — Режим доступа: <https://adilet.zan.kz/rus/docs/V2200029031#z1165>.
- 21 Ахметова Т.Ш. Методологическая общность стандартов общего и высшего образования в части требований к результатам обучения как ориентир совершенствования подготовки будущего учителя музыки (на примере дисциплины «Основной музыкальный инструмент») / Т.Ш. Ахметова, Ж.М. Мамерханова, К.С. Ахметкаримова, Р.Ш. Абитаева // Вестник Карагандинского университета. Серия Педагогика. — 2023. — № 3. — С. 107–116. DOI: <https://doi.org/10.31489/2023ped3/107-116>
- 22 Усольцев А.П. Диагностические цели образования: проблемы, стратегии и возможные решения [Электронный ресурс] / А.П. Усольцев, Т.Н. Шамало, Е.П. Антипова // Образование и наука. — 2020. — Т. 22. — № 8. — С. 11–40. DOI: 10.17853/1994-5639-2020-8-11-40
- 23 Об утверждении типовых учебных программ по общеобразовательным предметам и курсам по выбору уровней начального, основного среднего и общего среднего образования. Приказ Министра просвещения Республики Казахстан от 16 сентября 2022 г. № 399. — [Электронный ресурс]. — Режим доступа: <https://adilet.zan.kz/rus/docs/V2200029767>
- 24 Байкова Л.А. Методика воспитательной работы: учебное пособие для студентов высших педагогических учебных заведений / Л.А. Байкова, Л.К. Гребенкина, О.В. Еремкина и др.; под ред. В.А. Сластенина. — М.: Издательский центр «Академия», 2004. — 144 с.
- 25 Чернецов П.И. Психолого-педагогическая диагностика уровня готовности студентов к научно-исследовательской деятельности [Электронный ресурс] / П.И. Чернецов, И.С. Николаева, И.В. Шадчин // Инновационное развитие профессионального образования. — 2020. — № 2 (26). — С. 122–130. — Режим доступа: <https://cyberleninka.ru/article/n/psihologo-pedagogicheskaya-dagnostika-urovnya-gotovnosti-studentov-k-nauchno-issledovatel'skoy-deyatelnosti>
- 26 Пряничникова Я.Д. Критериальный подход к оценке качества образования [Электронный ресурс] / Я.Д. Пряничникова // Вестник по педагогике и психологии Южной Сибири. — 2017. — № 1. — С. 83–92. — Режим доступа: <https://cyberleninka.ru/article/n/kriterialnyy-podhod-k-otsenke-kachestva-obrazovaniya>
- 27 Нургабыл Д.Н. Моделирование формативного оценивания учебных достижений учащихся [Электронный ресурс] / Д.Н. Нургабыл, М.М. Шакен // Вестник Казахского национального женского педагогического университета. — 2020. — № 4 (84). — С. 1–8. — Режим доступа: <https://cyberleninka.ru/article/n/modelirovanie-formativnogo-otsenivaniya-uchebnyh-dostizheniy-uchaschihsya>
- 28 О внесении изменений в приказ Министра образования и науки Республики Казахстан от 18 марта 2008 г. № 125 «Об утверждении Типовых правил проведения текущего контроля успеваемости, промежуточной и итоговой аттестации обучающихся для организаций среднего, технического и профессионального, послесреднего образования». Приказ Министра образования и науки Республики Казахстан от 28 августа 2020 г. № 373. — [Электронный ресурс]. — Режим доступа: <https://adilet.zan.kz/rus/docs/V2000021148>
- 29 Wafubwa R. Role of formative assessment in improving students' motivation, engagement, and achievement: A systematic review of literature / R. Wafubwa // International Journal of Assessment and Evaluation. — 2020. — Vol. 28. — No 1. — P. 17–31. DOI: 10.18848/2327-7920/CGP/v28i01/17-31
- 30 Ингенкамп К. Педагогическая диагностика / К. Ингенкамп; пер. с нем. — М.: Педагогика, 1991. — 238 с.
- 31 Аввисати Ф. Страновая записка: Казахстан [Электронный ресурс] / Ф. Аввисати, Р. Илизалитурри; пер. с англ. — Департамент по образованию и навыкам, ОЭСР. — Режим доступа: <https://taldau.edu.kz/storage/app/media/PISA/%20записка.pdf>.
- 32 Тагунова И.А. Проблемы обновления содержания общего образования в зарубежных странах / И.А. Тагунова; под ред. С.В. Ивановой, И.М. Елкиной // Материалы Международной научно-практической конференции «Образовательное пространство в информационную эпоху» (07–08 июня 2022 г.) — М.: ФГБНУ «Институт стратегии развития образования Российской академии образования». — С. 169–175.
- 33 Постановление Правительства Республики Казахстан от 13 июня 2024 г. № 465. О внесении изменений и дополнений в постановление Правительства Республики Казахстан от 28 марта 2023 года № 249. «Об утверждении Концепции раз-

вития дошкольного, среднего, технического и профессионального образования Республики Казахстан на 2023-2029 годы». — [Электронный ресурс]. — Режим доступа: <https://adilet.zan.kz/rus/docs/P2400000465#z5>.

Ж.М. Мамерханова, С.С. Шутенова, А.Н. Сакаева, Е.А. Алексеева

Мектеп оқушыларының оқу жетістіктерінің психологиялық-педагогикалық диагностикасы: мінсіз көзқарас, шынайы жағдай

Қазақстан Республикасында 2016 жылдан 2022 жылға дейін жалпы орта білім беру мазмұны жаңартылды. Мақсаты — XXI ғасырда оқушыларға қажетті білім, дағдылар, тәсілдер мен құндылықтарды көрсету. Мемлекеттік білім стандарты мен оқу жоспарлары өзгертілді, мектеп оқушыларының оқу жетістіктерін критериялды бағалау жүйесі енгізілді. Дегенмен, кең ауқымды дайындық жүргізілгеніне қарамастан, мұғалімдер білім беру процесін жетілдіруге бағытталған бағалау түрі ретінде, оқушылардың оқу жетістіктерін формативті бағалауды жүзеге асыруда қиындықтарға тап болды. Оқушылардың жалпы білім беру дағдыларының деңгейін ескере отырып, оқу мақсаттарына жетудегі нақты мүмкіндіктері мұғалімнің назарынан тыс қалады. Туындаған жағдайдың себебі ретінде енгізілген критериялды бағалау жүйесі мен оның теориялық-әдіснамалық негізі — оқушылардың оқу жетістіктерін психологиялық-педагогикалық диагностикалау жүйесі арасындағы әлсіз байланыс қарастырылады. Оқушылардың оқу жетістіктерін бағалау практикасы Л.Е. Выготскийдің жақын даму аймағы туралы теориялық тұжырымдамалармен қаншалықты байланысты екенін анықтау мақсатында, психологиялық-педагогикалық диагностика туралы Қарағанды облысының 225 мұғаліміне сауалнама жүргізілді. Мұғалімнің университетте (колледжде) оқуын аяқтағаннан кейінгі уақыты неғұрлым ұзағырақ болса, оның педагогикалық тәжірибеде мектеп оқушыларының оқу жетістіктерін психологиялық-педагогикалық диагностикалау теориясын басшылыққа алуы соншалықты аз болатыны анықталды. Сабақ барысында мұғалім оқушылардың пәнді оқыту нәтижесіне жетуін жүйелі түрде қамтамасыз етеді және қорытындылайды, сонымен қатар жүйелік-әрекеттік, жеке оқыту нәтижелерін тұжырымдайды. Нәтижесінде психологиялық-педагогикалық диагностиканың теориясы мен практикасы негізінде оқушылардың оқу жетістіктерін критериялды бағалау жүйесі оның кәсіби қызметінің нақты атрибуты емес, қажетті болып қала береді. Қалыптасқан жағдайдан шығудың жолы ретінде мектеп оқушыларының жүйелік белсенділігін, жеке оқу нәтижелерін кейіннен бағалай отырып, олардың жетістіктері үшін жеткілікті уақытты «босату» мақсатында білім беру мазмұнын таңдау, қалыптастыру тәсілдерін қайта қарау ұсынылады.

Кілт сөздер: жақын даму аймағы, психологиялық-педагогикалық диагностика, білім беру мазмұнын жаңарту, сабақ, формативті бағалау.

Zh.M. Mamerkhanova, S.S. Shutenova, A.N. Sakayeva, E.A. Alekseeva

Psychological and pedagogical diagnostics of educational achievements of schoolchildren: an ideal representation, a real state

In the Republic of Kazakhstan, the content of general secondary education has been updated from 2016 to 2022. The goal is to reflect the knowledge, skills, approaches and values needed by students of the 21st century. The state standard of education and curricula have been changed, and a system of criteria-based assessment of students' academic achievements has been introduced. However, despite extensive training, it has been found that teachers have difficulty implementing formative assessment of students' academic achievements as a form of assessment designed to improve the educational process. The teacher also overlooks the of students' actual potential in achieving learning goals, taking into account the level of their general academic skills. The weak connection between the introduced system of criterion assessment and its theoretical and methodological basis, the system of psychological and pedagogical diagnostics of educational achievements of schoolchildren, is considered as the reason for the situation. To determine how the practice of assessing students' academic achievements correlates with the theoretical concepts of the area of immediate development of L.S. Vygotsky, a survey of 225 teachers of the Karaganda region was conducted on psychological and pedagogical diagnostics. It has been established that the more time a teacher spends after completing his studies at a university (college), the less he is guided in teaching practice by the theory of psychological and pedagogical diagnostics of students' academic achievements. It has been established that within the lesson, the teacher consistently ensures and summatively assesses students' achievement of subject-specific learning outcomes, whereas meta-subject and personal learning outcomes are assessed only sporadically. As a result, the system of criterion-based assessment of students' academic achievements based on the theory and practice of psychological and pedagogical diagnostics remains a desirable rather than a valid attribute of their professional activity. As a way out of this situation, it is proposed to revise approaches to the selection and for-

mation of educational content in order to “free up” enough time for students to achieve, followed by an assessment of system-activity and personal learning outcomes.

Keywords: zone of proximal development, psychological and pedagogical diagnostics, updating the educational content, lesson, formative assessment.

References

- 1 (2005). Poslanie Prezidenta Respubliki Kazakhstan N.A. Nazarbaeva narodu Kazakhstana ot 18 fevralia 2005 g. «Kazakhstan na puti uskorennoi ekonomicheskoi, sotsialnoi i politicheskoi modernizatsii». [Address of the President of the Republic of Kazakhstan N.A. Nazarbayev to the people of Kazakhstan dated 18 February 2005 “Kazakhstan on the path of accelerated economic, social, and political modernization”]. (2005, February 18). *adilet.zan.kz*. Retrieved from https://adilet.zan.kz/rus/docs/K050002006_ [in Russian].
- 2 Bukharova, G.D., & Starikova, L.D. (2009). Sovremennoe obrazovanie: sushchnost i napravleniia razvitiia [Modern education: the essence and directions of development]. *Izvestiia Altaiskogo gosudarstvennogo universiteta — Proceedings of the Altai State University*, 2, 7–11. Retrieved from <https://cyberleninka.ru/article/n/sovremennoe-obrazovanie-suschnost-i-napravleniya-razvitiya/viewer> [in Russian].
- 3 (2012). Standarty OESR v oblasti obrazovaniia: ot teorii k primeneniiu [OECD Standards in Education: from theory to application]. Fond Soros-Kazakhstan. *soros.kz*. Retrieved from https://www.soros.kz/ru/standarty_organizacii_ekonomiche/ [in Russian].
- 4 (2019). Anticipation-action-reflection cycle for 2030. Conceptual learning framework. OECD. <https://doi.org/10.1787/39105d40-en>.
- 5 Postanovlenie Pravitelstva Respubliki Kazakhstan ot 28 marta 2023 g. № 249. «Ob utverzhdenii Kontseptsii razvitiia doskolnogo, srednego, tekhnicheskogo i professionalnogo obrazovaniia Respubliki Kazakhstan na 2023–2029 gody» [Resolution of the Government of the Republic of Kazakhstan dated 28 March 2023 No. 249. “On approval of the Concept of development of pre-school, secondary, technical and vocational education of the Republic of Kazakhstan for 2023–2029”]. (2023, 28 March). *adilet.zan.kz*. Retrieved from <https://adilet.zan.kz/rus/docs/P2300000249> [in Russian].
- 6 Tynybayeva, M. (2018). Meniaetsia mir — meniaetsia my [The world changes — we change]. *Kazakhstanskaia Pravda — Kazakhstani Truth*. Retrieved from <https://kazpravda.kz/n/menyaetsia-mir-menyaetsia-my-v2/> [in Russian].
- 7 Wilson E. (2017). Impact Study of the Centre of Excellence Programme: Technical Report Мониторинг и эвалюация программ центра педагогического мастерства [Impact Study of Excellence Programme: Technical Report Monitoring i evaluatsia programm tsentra pedagogicheskogo masterstva]. *Centre of Excellence Nazarbayev Intellectual Schools and Faculty of Education*. University of Cambrdge. DOI: <https://doi.org/10.17863/CAM.12373> [in Russian].
- 8 Bekturganova, R. (2018). Za i protiv obnovliionnogo sodержaniia obrazovaniia [Pros and cons of the updated content of education]. *Oblastnaia ezhenedelnaia obshchestvennaia informatsionno-obrazovatelnaia gazeta «Uchitelskaia plus» — Regional weekly public information and educational newspaper «Uchitelskaya plus»*, 34-35 (329-330). Retrieved from <https://uchitelskaya.kz/mneniya/za-i-protiv-obnovlyonnogo-soderzhaniya-obrazovaniya> [in Russian].
- 9 Itkulova, A.S., & Kaisina, G.M. (2019). Aktualnye voprosy obnovlennoogo sodержaniia obrazovaniia Respubliki Kazakhstan [Topical issues of the updated content of education in the Republic of Kazakhstan]. *Vestnik Severo-Kazakhstanskogo universiteta imeni M. Kozybaeva — Bulletin of the North Kazakhstan University named after M. Kozybaev*, 1 (42), 42–46. Retrieved from <https://vestnik.ku.edu.kz/jour/article/view/8> [in Russian].
- 10 Shuinshina, S.M., Alpeisov, E.A., Tuyakov, Y.A. & Akhmetova, B.S. (2019). Nekotorye voprosy sobliudeniia preemstvennosti v obrazovatelnykh programmakh pedagogicheskikh vuzov [Some compliance issues and continuity in educational programs of pedagogical universities]. *Professionalnoe obrazovanie v sovremennom mire — Professional education in the modern world*, 9, 2, 2775–2785. <https://doi.org/10.15372/PEMW20190214> [in Russian].
- 11 Winter, L., Makhmetova, J. & Kurakbaev, K. (2020). Nizko visiashchie frukty — legko kritikovat nedostatki v sisteme otsenivaniia i oshibki v uchebnikakh v kontekste obnovlennoogo sodержaniia obrazovaniia [Low-hanging fruit — it is easy to criticize flaws in the grading system and mistakes in textbooks in the context of updated educational content]. *Nauchno-pedagogicheskii zhurnal Natsionalnoi akademii obrazovaniia imeni I. Altynsarina Ministerstva obrazovaniia i nauki Respubliki Kazakhstan — Scientific and Pedagogical Journal of the I. Altynsarin National Academy of Education of the Ministry of Education and Science of the Republic of Kazakhstan*, 1 (92), 6–25. Retrieved from <https://uba.edu.kz/storage/app/media/Journal/1-2020.pdf> [in Russian].
- 12 Mozhaeva, O.I., Shillibekova, A.S. & Ziedenova, D.B. (2017). Metodologiya sistemy kriterialnogo otsenivaniia uchebnykh dostizhenii uchashchikhsia: uchebno-metodicheskoe posobie [Methodology of the system of criterial assessment of the educational achievements of students: Educational and methodological manual]. Astana: AOO «Nazarbaev Intellekturnye shkoly» [in Russian].
- 13 Modul 7. Formativnoe otsenivanie. Rukovodstvo dlia uchitelia [Module 7. Formative assessment. Teacher’s Guide]. USAID [United States Agency for International Development] & MO KR [Ministry of Education of the Kyrgyz Republic]. (n.d.). *edu.gov.kz*. Retrieved from <https://edu.gov.kg/media/files/785bd9c2-5f90-4c2b-bdb8-32e85d1171c3.pdf> [in Russian].
- 14 Shvyrev, V.S. (2010). Teoriia [Theory]. *Novaia filosofskaia entsiklopediia — The New Philosophical Encyclopedia* (Vols. 1–4). IV, 42–45 (V.S. Stepin, Ed.). Institut filosofii Rossiiskoi akademii nauk, Natsionalnyi obshchestvenno-nauchnyi fond. Moscow: Mysl. Retrieved from <https://iphras.ru/elib/2987.html> [in Russian].
- 15 Sutuzhko, V.V. (2009). Obshchenauchnye aspekty teorii otsenki [General scientific aspects of assessment theory]. *Vestnik Volgogradskogo gosudarstvennogo universiteta. Seriya 7 (Filosofiia) — Bulletin of Volgograd State University, Series 7 (Philosophy)*, 1 (9), 42–46. Retrieved from <https://cyberleninka.ru/article/n/obschenauchnye-aspekty-teorii-otsenki> [In Russian].

- 16 Lapshova, A.V., Tsyplakova, S.A., & Peskova, N.V. (2018). Psikhologo-pedagogicheskaya diagnostika v professionalnoi deiatelnosti pedagoga [Psychological and pedagogical diagnostics in the professional activity of a teacher]. *Problemy sovremennogo pedagogicheskogo obrazovaniia — Problems of modern pedagogical education*, 60-3, 195–198. Retrieved from <https://cyberleninka.ru/article/n/psihologo-pedagogicheskaya-diagnostika-v-professionalnoy-deyatelnosti-pedagoga> [in Russian].
- 17 Vygotsky, L.S. (1934). *Myshlenie i rech: psikhologicheskoe issledovaniia* [Thinking and speech: Psychological studies]. (V. Kolbanovskiy, Ed.). Moscow, Leningrad: Sotsekgiz [in Russian].
- 18 Allal, L. & Pelgrims Ducrey, G. (2000). Assessment of — or in — the zone of proximal development. *Learning and Instruction*, 10(2), 137–152. [https://doi.org/10.1016/S0959-4752\(99\)00025-0](https://doi.org/10.1016/S0959-4752(99)00025-0)
- 19 Pete Dudley. (2011). *Lesson study: rukovodstvo* [Lesson study: manual]. Lesson Study UK [in Russian].
- 20 (2022). Ob utverzhdenii gosudarstvennykh obshcheobrazovatelnykh standartov doshkolnogo vospitaniia i obucheniia, nachalnogo, osnovnogo srednego i obshchego srednego, tekhnicheskogo i professionalnogo, poslesrednego obrazovaniia. Prikaz Ministra prosveshcheniia Respubliki Kazakhstan ot 3 avgusta 2022 goda No 348 [On approval of state mandatory standards for pre-school education and training, primary, basic secondary and general secondary, technical and vocational, post-secondary education. Order of the Minister of Education of the Republic of Kazakhstan dated August 3, 2022 No. 348]. *adilet.zan.kz*. Retrieved from <https://adilet.zan.kz/rus/docs/V2200029031#z1165>. [in Russian].
- 21 Akhmetova, T.Sh., Mamerkhanova, Zh.M., Akhmetkarimova, K.S. & Abitaeva, R.Sh. (2023). Metodologicheskaya obshchnost standartov obshchego i vysshego obrazovaniia v chasti trebovaniia k rezultatam obucheniia kak orientir sovershenstvovaniia podgotovki budushchego uchitelia muzyki (na primere distsipliny «Osnovnoi muzykalnyi instrument») [Methodological commonality of standards of general and higher education in terms of requirements for learning outcomes as a guideline for improving the training of a future music teacher (using the example of the discipline “Basic musical instrument”)]. *Vestnik Karagandinskogo universiteta. Seriya Pedagogika — Bulletin of the Karaganda University. Pedagogy series*, 3, 107–116. <https://doi.org/10.31489/2023ped3/107-116> [in Russian].
- 22 Usoltsev, A.P., Shamalov, T.N., & Antipova, E.P. (2020). Diagnosticheskie tseli obrazovaniia: problemy, strategii i vozmozhnye resheniia [Diagnostic purposes of education: Problems, strategies and solutions]. *Obrazovanie i nauka — Education and science*, 22, 8, 11–40. <https://doi.org/10.17853/1994-5639-2020-8-11-40> [in Russian].
- 23 (2022). Ob utverzhdenii tipovykh uchebnykh programm po obshcheobrazovatelnykh predmetam i kursam po vyboru urovnei nachalnogo, osnovnogo srednego i obshchego srednego obrazovaniia. Prikaz Ministra prosveshcheniia Respubliki Kazakhstan ot 16 sentiabria 2022 g. № 399 [On approval of standard curricula in general education subjects and courses at the choice of levels of primary, basic secondary and general secondary education. Order of the Minister of Education of the Republic of Kazakhstan dated September 16, 2022 No. 399]. *adilet.zan.kz*. Retrieved from <https://adilet.zan.kz/rus/docs/V2200029767> [in Russian].
- 24 Baikova, L.A., Grebenkina, L.K., & Yermkina, O.V., et al. (2004). *Metodika vospitatelnoi raboty: uchebnoe posobie dlia studentov vysshikh pedagogicheskikh uchebnykh zavedenii* [Methods of educational work: A textbook for students of higher pedagogical institutions] (V.A. Slavenin, Ed.). Moscow: Izdatelskii tsentr «Akademiiia» [in Russian].
- 25 Chernetsov, P.I., Nikolaeva, I.S., & Shadchin, I. (2020). Psikhologo-pedagogicheskaya diagnostika urovnia gotovnosti studentov k nauchno-issledovatel'skoi deiatelnosti [Psychological and pedagogical diagnostics of the level of students' readiness for research activities]. *Innovatsionnoe razvitie professionalnogo obrazovaniia — Innovative development of professional education*, 2 (26), 122–130. Retrieved from <https://cyberleninka.ru/article/n/psihologo-pedagogicheskaya-diagnostika-urovnya-gotovnosti-studentov-k-nauchno-issledovatel'skoy-deyatelnosti> [in Russian].
- 26 Pryanichnikova, Ya.D. (2017). Kriteriialnyi podkhod k otsenke kachestva obrazovaniia [A criteria-based approach to assessing the quality of education]. *Vestnik po pedagogike i psikhologii Yuzhnoi Sibiri — Bulletin on Pedagogy and Psychology of Southern Siberia*, 1, 83–92. Retrieved from <https://cyberleninka.ru/article/n/kriteriialnyi-podkhod-k-otsenke-kachestva-obrazovaniia> [in Russian].
- 27 Nurgaby, D.N., & Shaken, M.M. (2020). Modelirovanie formativnogo otsenivaniia uchebnykh dostizhenii uchashchikhsia [Modeling of the formative assessment of students' academic achievements]. *Vestnik Kazakhskogo natsionalnogo zhenskogo pedagogicheskogo universiteta — Bulletin of the Kazakh National Women's Pedagogical University*, 4 (84), 1–8. Retrieved from <https://cyberleninka.ru/article/n/modelirovanie-formativnogo-otsenivaniia-uchebnykh-dostizhenii-uchashchikhsia> [in Russian].
- 28 (2020). O vnesenii izmenenii v prikaz Ministra obrazovaniia i nauki Respubliki Kazakhstan ot 18 marta 2008 g. № 125 «Ob utverzhdenii Tipovykh pravil provedeniia tekushchego kontrolya uspevaemosti, promezhutochnoi i itogovoi attestatsii obuchaiushchikhsia dlia organizatsii srednego, tekhnicheskogo i professionalnogo, poslesrednego obrazovaniia». Prikaz Ministra obrazovaniia i nauki Respubliki Kazakhstan ot 28 avgusta 2020 g. № 373 [On Amendments to the Order of the Minister of Education and Science of the Republic of Kazakhstan dated March 18, 2008 No 125 “On approval of Standard Rules for conducting ongoing monitoring of academic performance, intermediate and final certification of students for organizations of secondary, technical and vocational, post-secondary education”. Order of the Minister of Education and Science of the Republic of Kazakhstan dated August 28, 2020 No. 373]. *adilet.zan.kz*. Retrieved from <https://adilet.zan.kz/rus/docs/V2000021148>
- 29 Wafubwa, R. (2020). Role of formative assessment in improving students' motivation, engagement, and achievement: A systematic review of literature. *International Journal of Assessment and Evaluation*, 28 (1), 17–31. <https://doi.org/10.18848/2327-7920/CGP/v28i01/17-31>
- 30 Ingenkamp, K. (1991). *Pedagogicheskaya diagnostika* [Pedagogical diagnostics]. Translated from German. Moscow: Pedagogika [in Russian].
- 31 Avvisati, F. & Ilizaliturri, R. (2024). Stranovaiia zapiska: Kazakhstan [Country note: Kazakhstan]. Department of Education and Skills, OECD. *taldau.edu.kz*. Retrieved from <https://taldau.edu.kz/storage/app/media/PISA/%20записка.pdf> [in Russian].
- 32 Tagunova, I.A. (2022). Problemy obnoveniia sodержaniia obshchego obrazovaniia v zarubezhnykh stranakh [Problems of updating the content of general education in foreign countries]. *Materialy Mezhdunarodnoi nauchno-prakticheskoi konferentsii*

«Obrazovatelnoe prostranstvo v informatsionnuu epokhu» (07–08 iunia 2022 g.) — *Materials of the International Scientific and Practical Conference “Educational Space in the Information Age”* (pp. 169–175). Moscow: Federalnoe gosudarstvennoe biudzhethnoe nauchnoe uchrezhdenie «Institut strategii razvitiia obrazovaniia Rossiiskoi akademii obrazovaniia». [in Russian].

33 Postanovlenie Pravitelstva Respubliki Kazakhstan ot 13 iunia 2024 g. № 465. O vnesenii izmenenii i dopolnenii v postanovlenie Pravitelstva Respubliki Kazakhstan ot 28 marta 2023 goda № 249. «Ob utverzhdenii Kontseptsii razvitiia doskolnogo, srednego, tekhnicheskogo i professionalnogo obrazovaniia Respubliki Kazakhstan na 2023–2029 gody» [On introducing amendments and additions to the Decree of the Government of the Republic of Kazakhstan dated March 28, 2023 No. 249 “On approval of the Concept for the development of preschool, secondary, technical and vocational education of the Republic of Kazakhstan for 2023–2029”]. (2024, 13 June). *adilet.zan.kz*. Retrieved from <https://adilet.zan.kz/rus/docs/P2400000465#z5>. [in Russian].

Information about the authors

Mamerkhanova Zh.M. — Candidate of Pedagogical Sciences, Associate Professor of the Department of Pedagogy, Private Institution “Bolashaq” Academy”, Karaganda, Kazakhstan; e-mail: mamerhanova@mail.ru, ORCID ID: 0000-0002-2859-5208

Shutenova S.S. — Master of Law, Senior Lecturer at the Department of Pedagogy, Private Institution “Bolashaq” Academy”, Karaganda, Kazakhstan; e-mail: shutenova.sabira@mail.ru, ORCID ID: 0009-0005-0964-3824

Sakayeva A.N. — Candidate of Pedagogical Sciences, Assistant Professor of the Department of Special and Inclusive Education, Karaganda Buketov University, Karaganda, Kazakhstan; e-mail: sakayeva_a@mail.ru, ORCID ID: 0000-0001-8580-8612

Alekseeva E.A. — Master of Pedagogical Sciences, Senior Lecturer at the Department of Pedagogy, Private Institution “Bolashaq” Academy”, Karaganda, Kazakhstan; e-mail: evgeniya96_01@mail.ru, ORCID ID: 0009-0004-3095-2640 (contact person for correspondence)

А. Нұрсұлтанқызы

*Карагандинский университет имени академика Е.А. Букетова, Караганда, Казахстан
(Корреспондирующий автор. E-mail: n.aikerim95@mail.ru)*

ORCID 0000-0002-0886-4028

Оценка уровня цифровой компетентности будущих педагогов-психологов и возможности ее повышения в образовательной среде вуза

Цифровая компетентность становится неотъемлемой частью профессиональной подготовки педагогов-психологов в условиях современного общества. Это обусловлено потребностью повышения качества работы, хранения данных, ускорения процессов диагностики и обработки результатов, а также повышением актуальности цифровой психологии для общества, позволяющей исследовать поведение человека в цифровом пространстве. В статье рассматривается проблема цифровой компетентности будущих педагогов-психологов, ее оценки с учетом специфики будущей профессиональной деятельности, анализируются возможности ее повышения в образовательной среде вуза. Анализируются исследования казахстанских и зарубежных ученых с целью определения ключевых компонентов цифровой компетентности. Авторы формируют содержание шкалы оценки цифровых навыков с учетом направлений профессиональной деятельности будущих педагогов-психологов (психодиагностика, психологическое просвещение и консультирование, коррекция и профилактика) и содержания сфер Европейской рамки цифровых компетенций педагогов (DigCompEdu). Шкала была представлена для апробации посредством Google-forms обучающимся по образовательной программе «БВ01101 — Педагогика и психология». Анализируются результаты оценки цифровых навыков студентов по компонентам цифровой компетентности: цифровая грамотность, использование цифровых инструментов, создание цифрового контента, цифровое взаимодействие и цифровое саморазвитие. По итогам исследования предлагаются стратегии для их развития в условиях профессиональной подготовки: повышение цифровой компетентности преподавателей вуза, обновление рабочих учебных программ дисциплин, введение курсов цифровой психологии и педагогики, организованность цифровых стажировок для студентов, а также введение цифровых портфолио.

Ключевые слова: цифровая компетентность, цифровые навыки, шкала, профессиональная подготовка, педагог-психолог, студент, вуз, образовательная среда

Введение

Интеграция Казахстана в мировой образовательный процесс способствует активной политике по внедрению цифровых технологий в образование. Работа в этом направлении определяется целями устойчивого развития (ООН, 2015). Информационные технологии становятся неотъемлемой частью профессиональной деятельности педагога, что отражается в нормативно-правовой базе.

Рамка профессиональных компетенций педагога обязывает его применять цифровые технологии в своей профессиональной деятельности, обеспечивая при этом безопасное и этичное пребывание обучающихся в цифровой среде, а также использовать цифровые ресурсы для мониторинга [1].

Барьеры в цифровой трансформации системы образования проявляются в недостаточной готовности педагогических кадров к этому процессу, а также в несистемном проектировании цифровой образовательной среды. Отмечается рост количества зарубежных и казахстанских исследований по данному вопросу, направленных на изучение эффективности применения цифровых технологий педагогами на всех уровнях образования.

Исследователи Г.К. Тлеужанова, Г.Б. Саржанова и другие отмечают ряд педагогических условий, которые определяют успех качественного обновления и цифровизации образования. Среди них авторы, помимо необходимости создания, улучшения цифровой образовательной среды и разработки современного цифрового образовательного контента, выделяют также обеспечение качественного профессионального развития педагогов, повышение их мотивации к освоению новых цифровых навыков, повышению цифровой компетентности [2].

Среди казахстанских исследований, часть посвящена общим вопросам цифровизации образования и цифровой дидактики. Так, К.З. Халыкова с коллегами выполнила ретроспективный анализ понятий от компьютерной грамотности до цифровой компетентности. Авторы определяют компоненты

данных понятий, а также в качестве решения проблемы формирования цифровых компетенций у педагогов выделяют систематическое повышение квалификации [3].

Ж.И. Сардарова, Н.С. Жұмашева и Г.Б. Мусагалиева конкретизировали понятие «цифровая компетентность» и дали ей определение как «способности индивида к грамотному и безопасному использованию цифровых технологий во всех сферах жизни на основе критического выбора». Авторы раскрывают критерии цифровой компетентности через такие характеристики как эмоционально-волевые, социально-коммуникативные, познавательные, деятельностные и рефлексивно-оценочные [4].

Пробелы в образовании связаны с недостаточным уровнем цифровой компетентности педагогов. Это может отрицательно сказываться на образовательном процессе, влияя на академические успехи обучающихся, а также на общие показатели организаций образования (Hanell F., 2018) [5].

Европейская рамка цифровых компетенций педагогов (DigCompEdu, 2017) всех уровней образования, а также обучение взрослых, разбита на несколько уровней базовых и сложных навыков педагогов (A1–C2), которые могут быть использованы для определения их уровня цифровой компетентности [6].

Педагоги, обучающие современное поколение, представляют собой выпускников вузов, освоившиеся на разном уровне необходимые результаты обучения. Данный факт говорит о необходимости повышения качества формирования цифровой компетентности будущих педагогов еще в условиях вуза.

В своем исследовании И.Б. Шмигирилова и другие казахстанские ученые подчеркивают необходимость поиска более эффективных форм, методов и приемов подготовки будущих педагогов. В профессиональной педагогической подготовке необходимо учитывать то, что современные студенты, в том числе педагоги, являются представителями цифрового поколения, которые будут работать с обучающимися, еще более ориентированными на цифровые технологии [7]. Кроме того, исследования Tomte С.Е. и других авторов показали, что полученная педагогами цифровая подготовка в период обучения в вузе позволяет им быть более эффективными и результативными после начала профессиональной деятельности [8].

В фокусе данного исследования находятся будущие педагоги-психологи по ряду причин. Педагоги-психологи в современных условиях своей практики все чаще прибегают к различным цифровым технологиям для повышения качества своей работы, хранения данных, ускорению обработки результатов диагностик и других целей. Но особое внимание следует обратить на то, что с ростом использования цифровых технологий в обществе цифровая психология становится потребностью современного мира, что подтверждает растущая зависимость психологов от цифровых платформ (Yen, 2024) [9]. Цифровая психология изучает поведение современных людей в цифровом пространстве и его влияние на их психологическое здоровье.

В целом можно отметить явную актуальность проблемы формирования цифровой компетентности будущих педагогов-психологов в условиях вуза. Зарубежный опыт исследования аспектов формирования цифровой компетентности будущих педагогов-психологов может быть полезен в условиях казахстанского профессионального образования.

Методы и материалы

Для успешного формирования цифровой компетентности будущих педагогов-психологов необходима систематическая диагностика цифровых навыков студентов, позволяющая выявить существующие потребности, недостатки в подготовке и определить целенаправленные меры по улучшению. В условиях казахстанского профессионального образования особое значение приобретает анализ возможностей и условий, которые предоставляет вуз для повышения цифровой компетентности будущих педагогов-психологов, что позволит разрабатывать эффективные программы подготовки, ориентированные на потребности студентов и требования цифровой среды.

Цель исследования — формирование содержания шкалы оценки цифровых навыков будущих педагогов-психологов и апробирование ее, определение возможностей образовательной среды вуза для повышения цифровой компетентности, необходимой для решения психолого-педагогических профессиональных задач.

Для достижения цели были использованы методы исследования, включающие анализ литературных источников для формирования содержания шкалы, оценка уровня цифровых навыков будущих педагогов-психологов с использованием разработанной авторами шкалы. Шкала была представлена студентам посредством Google-forms. Выборка исследования составила 34 студента казахского и

русского отделений дневной формы обучения с 1 по 4 курс, обучающихся по образовательной программе 6В01101 — «Педагогика и психология». Респондентам было необходимо анонимно оценить степень согласия с утверждением по шкале от 1 до 5, где 1 — «полностью не согласен (на)», 2 — «не согласен (на)», 3 — «частично согласен (на)», 4 — «согласен (на)», 5 — «полностью согласен (на)». В ходе исследования в рамках анкеты была создана форма личной информации для студентов, где они указывали возраст, курс обучения, уровень владения английским языком. Результаты были обработаны количественными и качественными методами путем суммирования и анализа ответов каждого респондента по утверждениям шкалы. Был проведен описательный анализ результатов опроса по каждому компоненту цифровой компетентности.

В качестве подхода к исследованию был использован комплексный подход к оценке цифровых навыков будущих педагогов-психологов, основанный на анализе различных компонентов цифровой компетентности, эмпирический подход был использован для сбора и анализа данных, полученных от респондентов.

Содержание шкалы для оценки цифровых навыков будущих педагогов-психологов определялось с учетом направлений будущей профессиональной деятельности (психодиагностика, психологическое просвещение и консультирование, коррекционно-развивающая работа, организационно-методическая работа), а также Европейской Рамки цифровых компетенций.

Результаты и их обсуждение

Европейская Рамка цифровых компетенций определяет 22 цифровые базовые компетенции, а также предлагает модель прогрессии, призванная помочь преподавателями оценивать и развивать свою цифровую компетенцию. Сферы Европейской Рамки цифровых компетенций направлены на аспекты педагогической деятельности и развитие цифровых навыков обучающихся. Сфера 1 (Профессиональная вовлеченность) предполагает навыки использования цифровых технологий для сотрудничества и профессионального развития. Сфера 2 (Цифровые ресурсы) включает умения педагога подбирать, создавать и делиться цифровыми образовательными ресурсами. Сфера 3 и 4 (Преподавание и обучение, Оценивание) характеризуют владение навыками непосредственного использования цифровых технологий в преподавании, включая цифровые технологии для повышения эффективности оценивания в обучении. Сферы 5 и 6 (Расширение возможностей обучающихся и развитие их цифровой компетенции) включают навыки использования цифровых технологий для повышения инклюзивности, персонализации и вовлечения в обучение, а также возможности использования цифровых технологий обучающимися для получения информации, взаимодействия, создания контента, улучшения благополучия и решения проблем [6, 11].

Рассмотренные цифровые навыки были сопоставлены и интегрированы в специфику будущей профессиональной деятельности педагогов-психологов, исходя из ее направлений.

Во-первых, педагоги-психологи в современных условиях обращаются к различным цифровым технологиям для диагностики, мониторинга состояний обучающихся. Осуществлять поиск профессиональных цифровых инструментов и умение пользоваться ими позволяет им грамотно адаптировать методики, осуществлять корректную оценку состояния обучающихся и подбирать индивидуальные стратегии обучения и поддержки.

Во-вторых, предстоящая профессиональная деятельность требует высокого уровня цифровой компетентности в онлайн-формате. Проведение консультаций, тренингов, сеансов в онлайн-формате позволит помочь большему количеству обучающихся, сохраняя качество работы.

В-третьих, педагоги-психологи должны быть готовы к работе, относящаяся к онлайн-безопасности, кибербуллинг и зависимостью обучающихся от гаджетов, сопровождением в ходе цифровой социализации, формированию у обучающихся навыков безопасного использования цифровых технологий. Осведомленность и уверенное владение цифровыми технологиями способствует лучшему пониманию перечисленных проблем и путей оказания поддержки, а также даст возможность изучения поведения человека в цифровом пространстве, как технологии влияют на человека.

Содержание шкалы было дополнено результатами исследования Г.К. Шолпанкуловой и М. Ермаковой о компонентах цифровой компетенции. Авторы к основным показателям относят психологический комфорт в процессе освоения цифровых технологий, знание технологических возможностей, способность проектировать и планировать педагогический процесс с использованием цифровых технологий, выстраивать общение в цифровой среде, оценивать индивидуальные результаты освоения цифровых технологий, способность принимать творческие решения в развитии цифровых техно-

логий, использовании цифровых образовательных ресурсов, осуществлять самостоятельный контроль по внедрению цифровых технологий в профессиональной деятельности [10, 25].

Таким образом, шкала включает несколько взаимосвязанных разделов с утверждениями, отражающими навыки по каждому компоненту цифровой компетентности будущих педагогов-психологов (рис. 1).

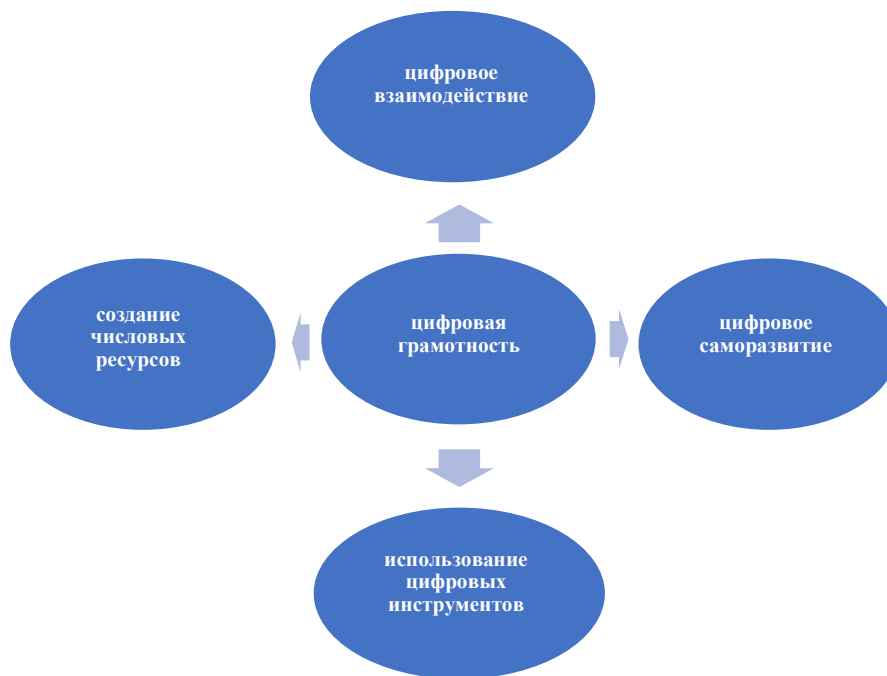


Рисунок 1. Компоненты цифровой компетентности

Цифровая грамотность является ключевым компонентом и создает основу для развития остальных. Включает в себя информационную грамотность, то есть навыки поиска в интернете точной информации. Кроме того, цифровая грамотность предполагает навыки работы с документами онлайн, использования цифрового материала без нарушения авторских прав, использование аудио и видео для совершенствования знаний, образовательных платформ вуза, навыки участия в форумах, соблюдение цифровой этикет, навыки поиска корректных профессиональных цифровых инструментов психолога, а также сохранение конфиденциальности собственных данных в цифровом пространстве.

Использование цифровых инструментов подразумевает технологические знания и навыки установки нужного программного обеспечения, использование различных цифровых устройств (компьютер, смартфон, планшет, моноблок и т.д.), облачное хранилище для накопления информации, работы с поисковыми базами данных, платформами для прохождения обучающих курсов, электронными библиотеками, знания и навыки использования искусственного интеллекта, проведения диагностики обучающегося с помощью компьютерных психологических программ, обработки ее результатов.

Создание цифровых ресурсов как компонент цифровой компетентности является следствием грамотного владения навыками применения цифровых инструментов. Включает навыки будущих педагогов-психологов по созданию ментальных цифровых карт по определенным темам, онлайн опросов, видео, мультимедийных презентаций, а также цифрового контента для психологического просвещения.

Эффективное и корректное цифровое взаимодействие является показателем форсированности предыдущих компонентов цифровой компетентности будущих педагогов-психологов. В рамках цифрового взаимодействия рассматриваются навыки организации групповых видео звонков с помощью разных сервисов, использования и безопасного общения с людьми в социальных сетях, чатах, а также навыки работы онлайн с другими людьми над одним проектом.

В шкалу также были включены утверждения, касающиеся цифрового саморазвития, являющиеся фактором повышения уровня цифровых навыков. Цифровое саморазвитие основывается на интересе к цифровым технологиям, желании получать новую информацию о цифровых технологиях в будущей

профессии, стремлении улучшить свои цифровые навыки, наличии потребности в помощи экспертов, адаптации к новым технологиям.

Уровень результатов по шкале дает возможность предположить потенциал будущих педагогов-психологов в расширении возможностей обучающихся и развитие их цифровой компетенции (согласно DigCompEdu) в будущей профессиональной деятельности. По итогам апробирования шкалы полученные ответы были обобщены по разделам (рис. 2).

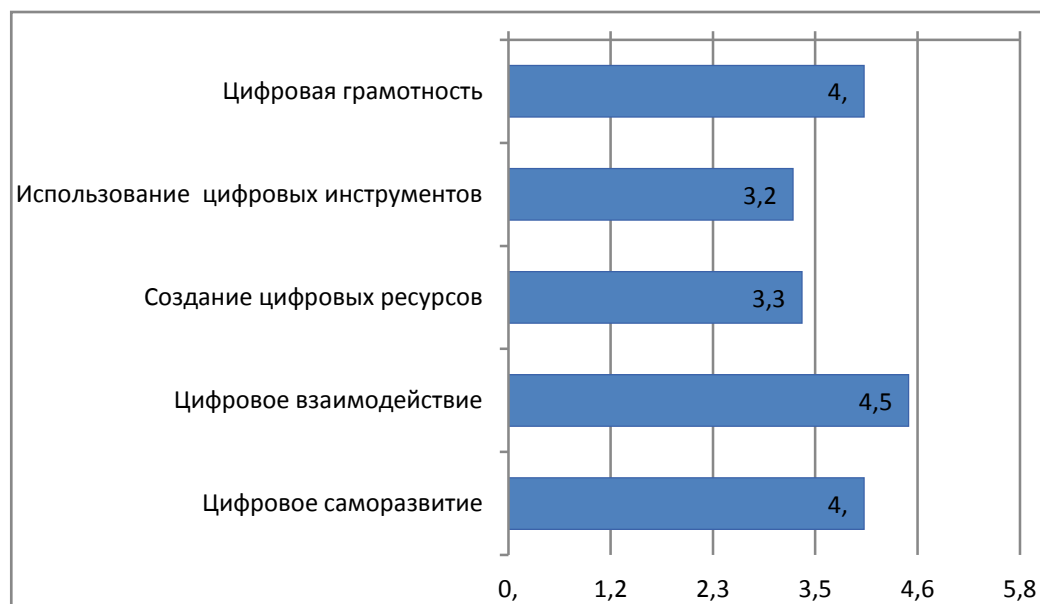


Рисунок 2. Средние показатели по компонентам цифровой компетентности (по значению шкалы)

В целом уровень цифровой компетентности будущих педагогов-психологов достаточный для периода обучения, но требует повышения в аспектах будущей профессиональной деятельности.

В целом отмечают достаточно высокие показатели 4,5 % цифровой грамотности будущих педагогов-психологов. В рамках цифровой грамотности студенты полностью согласны с тем, что могут работать с документами онлайн, образовательными платформами вуза, использовать аудиозаписи и видеопотоки для совершенствования своих знаний и участвовать в форумах в рамках цифрового этикета. Согласно статистике, 50 % опрошенных студентов согласны с тем, что могут найти в интернете точную информацию, найти и использовать цифровой материал без нарушения авторских прав, а также сохранять конфиденциальность своих данных в цифровом пространстве. Однако оставшиеся 50 % студентов испытывают трудности с поиском корректных профессиональных цифровых инструментов психолога. На наш взгляд, это связано с недостаточным использованием цифровых технологий в обучении, отсутствие у студентов потребности в поиске цифровых инструментов для формирования практических профессиональных навыков, так как этого не требует содержание курса, заданий.

Несмотря на 100 % уровень цифровой грамотности будущих педагогов-психологов, показатель использования цифровых инструментов ниже. Данный раздел связан с организацией цифрового рабочего пространства в будущей профессиональной деятельности, выполнению ключевых практических задач педагога-психолога. Так, 50 % респондентов отмечают, что могут использовать возможности искусственного интеллекта в обучении, могут самостоятельно изучить особенности новых цифровых технологий, пользоваться электронными библиотеками, открытыми обучающими платформами, а также облачными хранилищами. Студенты в среднем согласны с утверждениями о том, что могут пользоваться различными цифровыми устройствами и частично согласны с тем, что могут установить нужное программное обеспечение. При этом студенты в среднем плохо понимают принципы работы вебсайтов, затрудняются в том, что могут провести диагностику обучающегося с помощью компьютерных программ и обработку ее результатов.

Было установлено, что студенты педагогического факультета чувствуют себя неспособными создавать цифровой контент в рамках профессиональной деятельности, а именно развивающие онлайн игры, тренажеры, квесты в рамках коррекционной работы и цифровой контент для психологи-

ческого просвещения обучающихся, родителей и педагогов. Это связано с преобладанием традиционного формата занятий, содержанием заданий курсов, не включающих вопросы цифровизации деятельности педагога-психолога, а также с недостаточной цифровой компетентностью преподавателей. Но в среднем будущие педагоги-психологи умеют создавать видеоролики, мультимедийные презентации, онлайн опросы, могут создать и использовать QR-коды для обмена информацией и вести видеоканал или блог.

В целом все респонденты свободны в цифровом взаимодействии с другими людьми посредством чатов, видео звонков, электронной почты, что связано с высоким уровнем активности современного поколения студентов в социальных сетях, цифровой мобильностью, свободным использованием различных цифровых устройств. Низкие показатели цифрового взаимодействия происходят из-за редкого использования проектной деятельности как способа организации совместной работы с применением цифровых технологий.

Было установлено, что со 2 курса обучения студенты начинают проявлять достаточный интерес и готовы обратиться за советом для повышения своей цифровой компетентности (73 %). Респондентов, обучающихся на 1 курсе, почти не беспокоит приобретение цифровых навыков. На наш взгляд, это связано с тем, что они еще мало знакомы с содержанием деятельности педагога-психолога и нарастающей роли цифровых технологий в ней.

Результаты анализа позволяют сделать вывод о том, что знание иностранного языка влияет на уровень цифровой компетентности. Использование английского языка в технологических средствах ставит студентов, владеющих иностранными языками в выгодное положение. Студенты разных курсов, отметившие в личной информации средний и высокий уровень владения английским языком (62 %), демонстрируют высокое согласие с утверждениями, связанными с использованием цифровых инструментов, чем студенты с низким уровнем владения английским языком.

В исследовании приняли участие студенты разных курсов. Распределение по курсу обучения составило: 1 курс — 24 %; 2 курс — 32 %; 3 курс — 26 %; и 4 курс — 18 %, от общего 100 % количества респондентов. Следует отметить, что уровень цифровой компетентности студентов 3-4 курса выше, чем у студентов 1-2 курса. Это объясняется опытом прохождения профессиональных практик, а также завершением освоения дисциплин учебного плана, связанных с применением информационно-коммуникационных технологий. Студенты старших курсов демонстрируют более высокие показатели по всем разделам шкалы по сравнению с младшими курсами, в особенности по цифровой грамотности, созданию цифровых ресурсов, цифровому саморазвитию.

Результаты исследования позволили не только измерить уровень цифровых навыков будущих педагогов-психологов, но и выявить области, требующие внимания для дальнейшего развития цифровой компетентности в условиях профессиональной подготовки в вузе. Ниже представлены утверждения, с которыми будущие педагоги-психологи полностью не согласны, не согласны и согласны частично, что обнаруживает сформированность определенных цифровых навыков на среднем и ниже среднего уровнях (таблица 1).

Т а б л и ц а 1

Утверждения со средним показателем по значению шкалы 1 — «полностью не согласен (на)», 2 — «не согласен (на)», 3 — «частично согласен (на)» (сформированные на недостаточном уровне)

Раздел	Утверждение	Направления работы в образовательной среде вуза
Цифровая грамотность	Я могу найти в интернете точную информацию Я могу найти и использовать цифровой материал без нарушения авторских прав Я могу найти корректные профессиональные цифровые инструменты психолога Я могу сохранять конфиденциальность своих данных в цифровом пространстве	Задания на точный и критичный поиск информации с использованием ключевых слов, фильтров и профессиональных источников; Работа с цифровыми базами, онлайн коллекциями, содержащими материал без нарушения авторских прав; Создание картотеки проверенных и корректных цифровых профессиональных инструментов психолога; Практика по использованию настроек конфиденциальности и шифрования данных

Продолжение таблицы 1

Раздел	Утверждение	Направления работы в образовательной среде вуза
Использование цифровых инструментов	Я понимаю принципы работы вебсайтов Я могу провести диагностику обучающегося с помощью компьютерных психологических программ Я могу провести обработку результатов компьютерной диагностики обучающегося	Освоение базовых знаний и понимания структуры сайтов и принципа их работы (URL, cookies, интерфейс и другие); Практические занятия по использованию цифровых диагностических тестов, методик и их обработки в специальных программах
Создание цифровых ресурсов	Я могу создавать концептуальные карты на различные темы Я могу создавать развивающие онлайн игры, тренажеры, квесты в рамках коррекционной работы Я могу создавать цифровой контент для психологического просвещения	Работа в приложениях по созданию ментальных карт; Повышения опыта создания цифрового контента, написания статей, создания видео для использования в профессиональных целях, правил их размещения с помощью ведения совместного канала
Цифровое взаимодействие	Я могу работать онлайн с другими людьми над одним проектом	Выполнение коллективных, групповых заданий в Google Docs, Trello, Miro и пр.

Для успешной работы в цифровой среде будущие педагоги-психологи должны обладать навыками проверки достоверности информации, анализа источников и эффективного использования надежных данных. Овладение методами интерпретации и анализа данных является необходимым компонентом подготовки педагогов-психологов, позволяющим эффективно использовать данные об обучающихся для их дальнейшего развития. Необходимо обеспечить возможность использования специализированных программных комплексов, необходимых для работы с цифровыми методиками в области педагогики и психологии.

Для эффективной передачи цифровых знаний и навыков студентам важно обеспечить повышение квалификации преподавателей. Особое внимание должно уделяться развитию у них способности эффективно использовать цифровые инструменты в образовательном процессе. Кроме того, для предоставления студентам возможности создавать цифровой контент с использованием различных онлайн-платформ необходимо изменение содержания рабочих учебных программ профильных курсов, включение в них соответствующих заданий. Необходимо разрабатывать и внедрять специальные курсы и модули в учебный план, посвященные цифровой педагогике и психологии, что позволит будущим специалистам овладеть современными технологиями.

Важным аспектом для цифрового развития и саморазвития будущих педагогов-психологов является проведение мастер-классов и практических занятий, на которых используются актуальные цифровые инструменты, применимые в работе педагогов-психологов. Эффективным подходом к закреплению цифровых навыков является организация стажировок, в рамках которых студенты смогут применять полученные знания в реальных образовательных учреждениях, используя современные цифровые платформы и сервисы. Проведение и участие в конференциях, а также реализация совместных проектов, связанных с цифровой трансформацией образования, позволят наладить обмен опытом между преподавателями и студентами.

Формирование портфолио, фиксирующего успехи студентов в освоении цифровых инструментов, будет способствовать более объективной оценке уровня их цифровой компетентности.

Также для систематической оценки уровня цифровых компетенций студентов и преподавателей необходима разработка четких и измеримых индикаторов, которые позволят отслеживать динамику и эффективность внедрения цифровых технологий в профессиональную подготовку. Определение данных индикаторов требует их оценки и подтверждения посредством решения практических кейсов в период подготовки педагогов-психологов.

Реализация указанных мер будет способствовать повышению уровня цифровой компетентности будущих педагогов-психологов, что, в свою очередь, обеспечит более высокий уровень подготовки специалистов, соответствующих современным требованиям.

Заклучение

Таким образом, цифровая компетентность становится неотъемлемым результатом обучения в рамках профессиональной подготовки педагога-психолога, позволяя ему адаптироваться к требованиям цифрового мира и предоставлять качественную психологическую поддержку обучающимся в современных условиях.

Результаты использования шкалы оценки цифровых навыков будущих педагогов-психологов позволили определить возможности образовательной среды вуза для повышения цифровой компетентности, необходимой для решения профессиональных задач будущих педагогов-психологов.

Содержание шкалы для оценки цифровых навыков будущих педагогов-психологов разрабатывалось с учетом основных направлений их профессиональной деятельности, связанных с диагностикой, просвещением, консультированием и т.д.) и в соответствии с Европейской рамкой цифровых компетенций. Шкала может быть доработана в дальнейших исследованиях.

Результаты исследования позволили определить направления, требующие внимания при формировании цифровой компетентности будущих педагогов-психологов в условиях образовательной среды вуза. Для повышения уровня цифровой компетентности будущих педагогов-психологов необходим комплексный подход, включающий теоретическое и практическое обучение. Формирование цифровой компетентности будущих педагогов-психологов требует создания определенных условий образовательной среды вуза. К таким условиям можно отнести повышение цифровой компетентности преподавателей вуза с целью повышения качества подготовки, обновление рабочих учебных программ дисциплин, разработка курсов по цифровой педагогике и психологии, использование проектной деятельности, организации цифровых стажировок для студентов, а также введение цифрового портфолио и разработки измеримых практических индикаторов прогресса в этом направлении.

Список литературы

- 1 Приказ и.о. Министра просвещения Республики Казахстан от 15 декабря 2022 года № 500 «Об утверждении профессионального стандарта «Педагог». — [Electronic resource]. — Access mode: <https://adilet.zan.kz/rus/docs/V2200031149>
- 2 Тлеужанова Г.К. Педагогические условия формирования цифровых компетенций педагога в условиях трансформации образования / Г.К. Тлеужанова, Г.Б. Саржанова, Д.Н. Асанова, Г.Ж. Смагулова // Вестник Карагандинского университета. — 2023. — № 1(109). — С. 176–182. <https://doi.org/10.31489/2023ped1/176-182>
- 3 Халыкова К.З. Педагог мамандардың цифрлық құзыреттілігін дамыту мәселелері / К.З. Халыкова, С.Н. Идрисов, Б.Қ. Тульбасова // Абай атындағы ҚазҰПУ-ң Хабаршысы. «Педагогика ғылымдары» сериясы. — 2022. — № 3(75). — Б. 149–156. <https://doi.org/10.51889/1979.2022.76.62.012>
- 4 Сардарова Ж.И. Педагогтардың цифрлық құзыреттілігі: бүгінгі жағдайы, проблемалары / Ж.И. Сардарова, Н.С. Жұмашева, Г.Б. Мусағалиева // Абай атындағы ҚазҰПУ-ң Хабаршысы. «Педагогика ғылымдары» сериясы. — 2022. — № 1(73). — Б. 157–167. <https://doi.org/10.51889/2022-1.1728-5496.16>
- 5 Hanell F. What is the “problem” that digital competence in Swedish teacher education is meant to solve / F. Hanell // Nordic Journal of digital literacy. — 2018. — No 13 (3). — P. 137–151. <http://dx.doi.org/10.18261/issn.1891-943x-2018-03-02>
- 6 Redecker C. European Framework for the Digital Competence of Educators: DigCompEdu / C. Redecker; ed. Y. Punie. — Luxembourg: Publications Office of the European Union, 2017. — 95 p. <https://data.europa.eu/doi/10.2760/159770>
- 7 Шмигирилова И.Б. Особенности вузовского обучения будущих педагогов-представителей цифрового поколения / И.Б. Шмигирилова, А.А. Таджигитов, Д.К. Дарбаева, М.С. Ахметжанов // Вестник КазНПУ имени Абая. Серия «Педагогические науки». — 2023. — № 3 (79). — С. 127–139. <https://doi.org/10.51889/2959-5762.2023.79.3.011>
- 8 Tomte C.E., Enochsson A.B., Buskqvist U., Karstein A. Educating online student teachers to master professional digital competence: The TPACK-framework goes online / C.E. Tomte, A.B. Enochsson, U. Buskqvist, A. Karstein // Computers & Education. — 2015. — No 84(1). — P. 26–35. <http://dx.doi.org/10.1016/j.compedu.2015.01.005>
- 9 Yen J. The social life of digital methods in psychology: Situating digital methods in the new data politics / J. Yen // Social and Personality Psychology Compass. — 2023. — No 18. — e12923. <https://doi.org/10.1111/spc3.12923>
- 10 Шолпанкулова Г.К. Структура и содержание цифровой компетенции будущих педагогов-психологов / Г.К. Шолпанкулова, М. Ермекова // Вестник КазНПУ имени Абая. Серия: Педагогические науки. — 2023. — № 77. — С. 20–29. — <https://doi.org/10.51889/1728-5496.2023.1.76.003>

А. Нұрсұлтанқызы

Болашақ педагог-психологтардың цифрлық құзыреттілік деңгейін бағалау және оны жоо-ның білім беру ортасында арттыру мүмкіндіктері

Цифрлық құзыреттілік қазіргі қоғам жағдайында педагог-психологтарды кәсіби даярлаудың ажырамас бөлігіне айналады. Бұл жұмыс сапасын жақсарту, деректерді сақтау, диагностика мен нәтижелерді өңдеу процестерін жеделдету және цифрлық кеңістіктегі адамның мінез-құлқын зерттеуге мүмкіндік беретін қоғам үшін цифрлық психологияның өзектілігін арттыру қажеттілігіне байланысты. Мақалада болашақ педагог-психологтардың цифрлық құзыреттілігі, оны болашақ кәсіби қызметтің ерекшелігін ескере отырып бағалау мәселесі қарастырылған, университеттің білім беру ортасында оны арттыру мүмкіндіктері талданған. Цифрлық құзыреттіліктің негізгі компоненттерін анықтау мақсатында қазақстандық және шетелдік ғалымдардың зерттеулері зерделенген. Автор болашақ педагог-психологтардың кәсіби қызметінің бағыттарын (психодиагностика, психологиялық білім беру және кеңес беру, түзету және алдын алу) және педагогтердің цифрлық құзыреттіліктерінің Еуропалық шеңберінің (DigCompEdu) салаларының мазмұнын ескере отырып, цифрлық дағдыларды бағалау шкаласының мазмұнын қалыптастырады. Шкала 6B01101 — «Педагогика және психология» білім беру бағдарламасы бойынша білім алушыларға *Google forms* арқылы тестілеу үшін ұсынылды. Цифрлық құзыреттілік компоненттері бойынша студенттердің цифрлық дағдыларын бағалау нәтижелері талданды: яғни цифрлық сауаттылық, цифрлық құралдарды пайдалану, цифрлық контент құру, цифрлық өзара әрекеттесу және цифрлық өзін-өзі дамыту. Зерттеу қорытындысы бойынша оларды кәсіби даярлық жағдайында дамыту стратегиялары ұсынылады: жоо оқытушыларының цифрлық құзыреттілігін арттыру, пәндердің жұмыс оқу бағдарламаларын жаңарту, цифрлық психология және педагогика курстарын енгізу, студенттер үшін цифрлық тағылымдамаларды ұйымдастыру, сондай-ақ цифрлық портфолиоларды енгізу.

Кілт сөздер: цифрлық құзыреттілік, цифрлық дағдылар, шкала, кәсіптік даярлық, педагог-психолог, студент, жоо, білім беру ортасы.

A. Nursulankyzy

Assessment of the level of digital competence of future pedagogical psychologists and possibilities to improve it in the educational environment of the university

Digital competence is becoming an integral part of the professional training of educational psychologists in modern society. This is due to the need to improve the quality of work, data storage, accelerate the processes of diagnosis and processing of results, as well as increase the relevance of digital psychology for society, which allows us to study human behavior in the digital space. The article examines the problem of digital competence of future teachers-psychologists, its assessment taking into account the specifics of future professional activity, analyzes the possibilities of its improvement in the educational environment of the university. The research of Kazakhstani and foreign scientists is analyzed in order to identify the key components of digital competence. The authors form the content of the digital skills assessment scale taking into account the areas of professional activity of future educational psychologists (psychodiagnostics, psychological education and counseling, correction and prevention) and the content of the spheres of the European Framework of Digital Competencies of Teachers (DigCompEdu). The scale was presented for testing via Google-forms to students of the educational program “6B01101 — Pedagogy and Psychology”. The results of the assessment of students' digital skills according to the components of digital competence are analyzed: digital literacy, the use of digital tools, the creation of digital content, digital interaction and digital self-development. Based on the results of the study, strategies for their development in the context of professional training are proposed: increasing the digital competence of university teachers, updating working curricula of disciplines, introducing courses in digital psychology and pedagogy, organizing digital internships for students, as well as introducing digital portfolios.

Keywords: digital competence, digital skills, scale, professional training, educational psychologist, student, university, educational environment

References

- 1 Prikaz i.o. Ministra prosveshcheniia Respubliki Kazakhstan ot 15 dekabria 2022 goda № 500 «Ob utverzhdenii professionalnogo standarta «Pedagog» [Order of the Acting Minister of Education of the Republic of Kazakhstan dated December 15, 2022 No. 500 “On approval of the professional standard “Teacher”]. *adilet.zan.kz*. Retrieved from <https://adilet.zan.kz/rus/docs/V2200031149> [in Russian].

- 2 Tleuzhanova, G.K., Sarzhanova, G.B., Asanova D.N., & Smagulova, G.Zh. (2023). Pedagogicheskie usloviia formirovaniia tsifrovyykh kompetentsii pedagoga v usloviakh transformatsii obrazovaniia [Pedagogical conditions for the formation of digital competencies of a teacher in the context of educational transformation]. *Vestnik Karagandinskogo universiteta — Bulletin of Karaganda University*. — 1(109), 176–182. <https://doi.org/10.31489/2023ped1/176-182> [in Russian]
- 3 Halykova, K.Z., Idrisov, S.N. & Tulbasova, B.K. (2022). Pedagog mamandardyn tsifrlyq quzyrettiligin damytu maseleleri [Problems of developing digital competence of teachers]. *Abai atyndagy Qazaq Ulttyq Universitetinin Khabarshysy. «Pedagogika gylymdary» Seriiasy — Bulletin of the Kazakh National University named after Abai. Series “Pedagogical sciences”*, 3(75), 149–156. <https://doi.org/10.51889/1979.2022.76.62.012> [in Kazakh].
- 4 Sardarova, Zh.I., Zhumasheva, N.S., & Musagalieva, G.B. (2022). Pedagogtardyn tsifrlyq quzyrettiligi: bugingi zhagdaiy, problemalary [Digital competence of teachers: today’s state, problems.]. *Abai atyndagy Qazaq Ulttyq Universitetinin Khabarshysy. «Pedagogika gylymdary» Seriiasy — Bulletin of the Kazakh National University named after Abai. Series “Pedagogical sciences”*, 1(73), 157–167. <https://doi.org/10.51889/2022-1.1728-5496.16> [in Kazakh].
- 5 Hanell, F. (2018). What is the “problem” that digital competence in Swedish teacher education is meant to solve. *Nordic Journal of digital literacy*. 13(3), 137–151. <http://dx.doi.org/10.18261/issn.1891-943x-2018-03-02> <https://www.scopus.com/record/display.uri?eid=2-s2.0-85056654132&origin=resultslist#metrics> (Scopus)
- 6 Redecker, C., & Punie, Y. (2017). European Framework for the Digital Competence of Educators: DigCompEdu. Luxembourg: Publications Office of the European Union. <https://data.europa.eu/doi/10.2760/159770>
- 7 Shmigirilova, I.B., Tadzhitov, A.A., Darbaeva, D.K., & Axmetzhanov, M.S. (2023). Osobennosti vuzovskogo obucheniia budushchikh pedagogov-predstavitelei tsifrovogo pokoleniia [Features of university education for future teachers of the representatives of the digital generation]. *Vestnik Kazakhskogo Natsionalnogo Universiteta imeni Abaia. Seriiia «Pedagogicheskie nauki» — Bulletin of the Kazakh National University named after Abay. Series “Pedagogical sciences”*, 3(79), 127–139, <https://doi.org/10.51889/2959-5762.2023.79.3.011> [in Russian].
- 8 Tomte, C.E., Enochsson, A.B., Buskvist, U., & Karstein, A. (2015). Educating online student teachers to master professional digital competence: The TPACK-framework goes online. *Computers & Education*. 84, 26–35. <http://dx.doi.org/10.1016/j.compedu.2015.01.005> (Scopus)
- 9 Yen, J. (2023). The social life of digital methods in psychology: Situating digital methods in the new data politics. *Social and Personality Psychology Compass*. 18(1), e12923. <https://doi.org/10.1111/spc3.12923>
- 10 Sholpankulova, G.K., & Ermekova, M. (2023). Struktura i sodержanie tsifrovoy kompetentsii budushchikh pedagogov-psikologov [The structure and content of the digital competence of future educational psychologists]. *Vestnik Kazakhskogo Natsionalnogo Universiteta imeni Abaia. Seriiia «Pedagogicheskie nauki» — Bulletin of the Kazakh National University named after Abay. Series “Pedagogical sciences”*, 77, 20–29. <https://doi.org/10.51889/1728-5496.2023.1.76.003> [in Russian].

Information about the authors

Nursulankyzy, A — PhD Candidate, Lecturer at the Department of Preschool and Psychological-Pedagogical Preparation, Karaganda Buketov University, Karaganda, Kazakhstan, ORCID 0000-0002-0886-4028; e-mail: n.aikerim95@mail.ru

Zh.B. Sagnayeva^{1*}, R.Zh. Aubakirova², N.K. Sultanova³, R.A. Arynova⁴, T.G. Volkova⁵

^{1,3}*Alikhan Bokeikhan University, Semey, Kazakhstan;*

²*Toraigyrov University, Pavlodar, Kazakhstan;*

⁴*S. Seifullin Kazakh Agrotechnical Research University, Astana, Kazakhstan;*

⁵*Altai State Medical University, Institute of Clinical Psychology, Barnaul, Russia*

(*Corresponding author's e-mail: zhanar.sgn@gmail.com)

¹ORCID 0009-0003-5560-4776

²ORCID 0000-0002-7984-2387

³ORCID 0000-0003-2734-2599

⁴ORCID 0000-0003-3512-177X

⁵ORCID 0000-0001-8654-2350

Formation of foreign language communicative competence among students in non-linguistic groups

The article is devoted to the formation of communicative competence among students in non-language groups in the process of studying a professionally oriented foreign language. It presents a model for forming communicative competence and describes the results of an experiment on implementing this model into the educational process. The research on the formation of communicative competence was conducted during the 2021-2025 academic years at an agricultural university in an agricultural region within the discipline "Professionally oriented foreign language (English)". The study involved students from non-language groups whose instruction was in Kazakh and Russian. The experiment revealed that the formation of communicative competence among students in non-language groups directly depends on their level of academic preparation, practical skills and personal abilities. This competence is a fundamental factor for future competitiveness in the professional field. It is important for students to develop communicative competence specifically in the use of professional vocabulary not only during classroom activities but also through increasing the number of tasks related to speech activity during professional internships, including international ones. It is equally important for educators to develop communicative competence themselves, as it holds essential pedagogical and social significance. This competence enables students to model, analyze and control the educational process to achieve better assimilation not only of the foreign language but also of the general educational program in the field of agriculture.

Keywords: communicativeness, competencies, non-language groups, pedagogy, specialization, higher education, students.

Introduction

Kazakhstan's society modernization along a competitiveness-driven scenario increases the demand for highly qualified and professional specialists who are capable of transforming acquired skills and creating innovative tools that meet international standards. Kazakhstan's societal modernization along a competitiveness-driven scenario increases the demand for highly qualified and professional specialists who are capable of transforming acquired skills and creating innovative tools that meet international standards. This certainly significantly affects the prestige of the general education bachelor's program "Foreign language: two foreign languages" in non-specialized educational institutions, since fluency in a foreign language enables students to access information from various global sources. This, in turn, significantly broadens opportunities for professional development and enhances the competitiveness of specialists across a wide range of fields. However, the situation is more complex when it comes to developing communicative competence among students in non-language groups studying under educational programs in agricultural and biological fields.

In the current context, students enrolled in educational programs outside the field of foreign philology — whether they are future doctors, geologists, higher mathematics instructors, or other prospective qualified specialists — need to develop aspects of foreign language communicative competence for further in-depth study to align with modern professional requirements in their fields.

It is worth noting that the widespread introduction of foreign language instruction in non-linguistic universities, as part of the higher education internationalization strategy, reflects the recognition of foreign language knowledge as an essential component of professional training, where communicative competence in a foreign language becomes an integral element not only of professional but also of intercultural competence [1].

The signing of the Bologna Convention was followed by a rapid growth in the number of international educational programs, which in turn requires students to develop skills in using foreign languages within both professional and academic contexts during their higher education.

Kazakhstan's integration into the global intellectual space provides local students with opportunities to gain an education and exchange experience with foreign universities through joint curricula at a level comparable to Western institutions, leading to the awarding of dual bachelor's or master's degrees.

Therefore, the modernization of foreign language learning, in line with the "Future of education and skills: Education 2030" project, has become an urgent issue. The model for enhancing the quality of Kazakhstani education calls for certain innovations aimed at shaping students as individuals with their own worldview and critical thinking skills. This reconceptualization is reflected in academic outcomes, where the focus shifts from concepts such as "teaching", "educational process", and "preparedness" to "competence" and "student competence" [2].

Materials and methods

The object of research was the process of formation of communicative competence among students in non-language groups during the study of a professional foreign language. The research on the formation of communicative competence was conducted during the 2021–2025 academic years at an agricultural university in the agricultural region within the discipline "Professionally oriented foreign language (English)". The study involved 68 students from non-language groups whose instruction was in Kazakh (34) and Russian (34). The research was based on test answers (68), questionnaire results (68) and these students' learning in English language classes. At the beginning of the experiment, there were tasks of weak, average, and difficult levels. The tasks were defined in the following sense: weak from 1st to 4th, average from 5th to 8th, difficult from 9th to 12th tasks. The educational level of the contingent of students in the specialty of hunting was determined by a point system (100 is the highest).

Educational methods were used based on their universal competences: cognitive, creative, communicative, methodological. This classification corresponds to our questionnaire studies of the aspirations, activities and personal qualities of students. We supplemented the methods of Khutorskoy A.V. [3; 23] by creating a list of universal behaviors for independent foreign language study according to the IWS (independent work of the student) plan. The methods of analysis of videos, testing, and questionnaires (also used by the author Khutorskoy A.V. [3; 39]), as well as common teaching methods, were also employed (Fig. 1).

The methods of analysis of videos, testing and also used by the author Khutorskoy A.V. [3; 39] questionnaires and common teaching methods (Fig. 1).

Listening		Speaking
	METHODS OF FORMING COMMUNICATIVE COMPETENCE	
Reading		Writing

Figure 1. Methods we used to develop communicative competence

Results and discussion

The modern methodology of teaching a foreign language in non-language groups has studies containing a coherent system of communicative skills, without which communication cannot take place. The modern methodology of teaching a foreign language in non-language groups involves studies containing a coherent system of communicative skills, without which communication cannot take place. Among the communicative skills, it is useful to distinguish skills that facilitate perception, understanding, interpretation and transformation of presented information, and speech-thinking actions that ensure the production of information. These methods of action, used in receptive activities, relate to information reception by the addressee; in productive types — from the author to the information produced. Communicative skills are important for understanding speech and language functions in professional communication. Communicative skills enable the speaker to carry out speech activities.

Khutorskoy A.V. emphasizes the importance of educational competencies and defines them as a set of interconnected semantic orientations, knowledge, skills, abilities and experience of students' activities, necessary for the implementation of personally and socially significant productive activities in relation to objects of reality, and characterizes the student's communicative skills. The interaction with colleagues, teachers and other people proposed by Khutorskoy, as well as interaction with objects of study, the ability to conduct a dialogue with the object of study, and to choose methods of cognition adequate to the object open up broad opportunities for our research. We used group work with project communication. This included the following types of work distribution on the project, performing the functions of a manager and an executor; the ability to understand and evaluate the point of view of the student sitting next to them. When analyzing the questionnaires, students shared that they can enter into a meaningful dialogue or debate, and also revealed the ability to interact with other subjects of education and the surrounding world. The ability to defend one's ideas, endure rejection from others, and handle setbacks plays an important role in the formation of competencies. The survey revealed the ability to foster creativity, other organizational and pedagogical qualities, joint learning and generation of ideas. When processing the testing results, the analysis revealed that the students learned to organize a brainstorming session, participate in it, compare and contrast ideas, and engage in debates and discussions, can work with remote communication, information and communication technologies, and they have the skills to work in forums, social networks [3; 21].

According to Zimnya I.A., competence is represented through the following fundamental specifications:

- 1) the desire to demonstrate knowledge (motivational spectrum);
- 2) understanding the essence of competence (cognitive spectrum);
- 3) mastery of competency skills in all sorts of foreseen and unforeseen circumstances (behavioral spectrum);
- 4) perception of the essence of competence and the subject of its focus (value-sense spectrum);
- 5) psycho-emotional stabilization of action and completion of competence [4; 72].

The above-mentioned properties are perceived by the author as socially oriented aspects of competence assessment.

Milrud R.P. characterizes competence as a certain system of competencies, that monitors the successful achievement of a productive process, and also emphasizes the fact that "competence is a complex personal resource that provides the possibility of effective interaction with the surrounding world in a certain area and depends on the necessary competencies" [5; 31]. Along with this, studies have shown that several key elements of communicative competence are identified, such as "pragmatic (fulfillment of the communicative intent of language learning), sociocultural (awareness of moral principles in the collective approach of learning, as well as teacher-student relationships), linguistic (understanding of grammatical and lexical rules), discursive (verbal interaction) and strategic (overcoming language difficulties) [5; 32].

Belenkova Yu.S. describes the foreign-language qualification of the learner as "an integrative personal education combining a value understanding of reality, specific language knowledge acting as a tool, subjective ability to achieve self-determination and interaction with representatives of other societies, personal ability to solve private and professional tasks with the involvement of a foreign language" [6; 103].

Pedagogical approaches to teaching communicative competence, as research has shown, requires of both teachers and future specialists a long involvement and great concentration. The formation of communicative competence is based on specific linguistic skills and the level of language education: the ability to read original material (analyzing, scanning, surface reading); to debate and give a monologue to defend one's own views; to conduct business correspondence, to express thoughts in a letter, to design postcards; to grasp the essence of non-adapted texts and correspondence.

Gadaev R.V. and Altamirova Z.A. outlined the relevance of the problem in the context of internationalization of higher education and globalization of the labor market by studying the development of foreign-language professional competence in students of non-linguistic specialties of higher education institutions. The aim of their research was theoretical substantiation and experimental testing of the model for the formation of foreign-language professional competence of future specialists in a technical university. The methodological basis of the work was formed by the competence-based, communicative-action, and interdisciplinary approach [7]. We considered it necessary to apply such approaches in our research at an agrarian higher education institution. In our opinion, students in agrarian universities have a lower level of communicative competence development.

This study has shown that the integration of traditional practices with advanced technology not only increases the accuracy and efficiency of fieldwork but also immensely supports the scientific formulation of conservation plans [8].

The authors Chirkova E., Zorina E., and Maron A. have proposed a special methodology for developing skills through digital teaching aids. The course takes place smoothly and without undue stress, which gives positive results in the acquisition of communicative skills.

When studying a foreign language, students used the terminology of this work, since these terms are important for understanding the specific professional significance of the educational program "Hunting and fur farming".

This study investigated the development of students' social communication skills through computer science education in higher education institutions. In today's digital era, effective communication and appropriate use of information technology (IT) are critical for student success. Computer science, as an academic discipline, offers unique opportunities to combine technological and social skills [9].

The authors drew attention on linguistic and methodological aspects of professionally oriented foreign language training by Barbasov V.P. and Klimova I.I. [10]. Because we cannot continue work if we do not address issues of philological-methodical work in forming communicative competences among students in foreign language classes, especially in non-language groups.

Chirkova E.I., Zorina E.M., Chernovets E.G. revealed difficulties in perceiving tasks compared to students in language groups during Edubreak with augmented reality in a foreign language class at a non-linguistic university [11].

The trend of modern English language preparedness of future specialists in the field of professional education has discrepancies between the expected results and the level of communicative competence of undergraduate students in real specialized activities and the actual degree of students' readiness [12]. In this regard, we have revealed that the possession of communicative competence is a key component for the realization of the set tasks by students through the possibility of further applying a foreign language in interpersonal communication and in a large professional team. Communicative skills have two methodical approaches: intro-subjective communicative skills, or communicative skills of the addressee of information, and extra-subjective communicative skills, or communicative skills of the author — producer of information [12]. Therefore, our research has shown the formation of communicative competence not only in the learner, but also in the teacher.

A model should be developed that corresponds to the educational program for the graduate and includes interrelated principles, goals, tasks, forms, and content of the teaching discipline when forming competences in systemic learning.

We reached conclusions about the possibility of creating a model for the formation of communicative competences in the methodology of teaching a foreign language on the basis of the mechanisms of interdependence and interrelation among the elements of the triad: skill — thinking — competence, informed by the results of the study.

The model of communicative competence development includes the learner's ability to perform analytical operations in language learning; normative skills, defined as communicative abilities to comply with the norms of all levels of language learning in the process of competence formation. We believe that it is necessary to study pedagogical and scientific approaches and develop a competence model depending on the communicative competences of learners in higher education institutions (Fig. 2).

This model made it possible to organize work with students and develop in students a targeted research result regarding the formation of communicative competencies.

The components of the multilingual competence of a foreign language teacher are fully consistent with the vectors of regional education development and have a positive effect on the implementation of priority tasks, which allows us to classify this type of competence as a significant aspect of teacher training in the regional system of linguistic education [13-18].

For example, when teaching a foreign language to students of an agrarian university within the credit volume stipulated by the curriculum, it is essential for the teacher to possess the skills necessary to design and implement educational activities based on individual direction. This approach should be aligned with current demands and requirements regarding the level of communicative competence of future specialists for their further career development.

The experiment showed that the combination of pedagogical, psychological, linguistic and social forms of education provides an answer to how and what to teach.

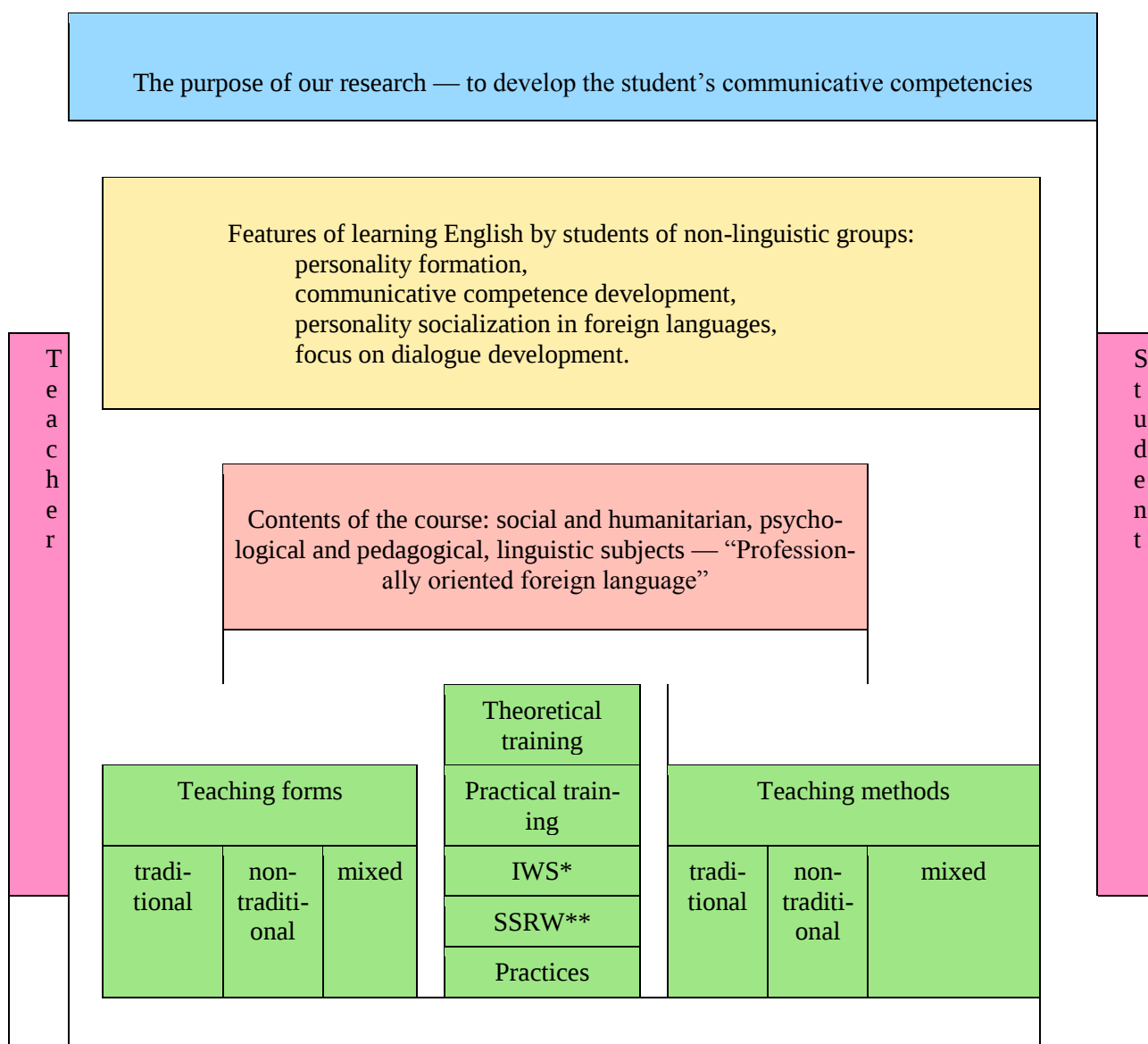
In conclusion, emphasis was placed on the defining pedagogical, psychological, and social foundations. However, the system of methods showed that the training of the same student can be formed as a result of the action of different systems.

Within the framework of the experiment, we used questionnaire methods with an emphasis on the categories of students, initial conditions of training, as well as the following components of training : timing, goals, objectives, principles, means, content, methods, and results. The work was monitored and evaluated at the end of the training.

Regardless of individual characteristics, the formation of communicative competence of students in the educational program “Hunting and fur farming” results in the mastering of the material of the discipline “Professionally-oriented foreign language (English)” through a systematic approach (Fig. 2).

The model characterizes the path for the formation of communicative competencies in the learner. Here the features of mastering English in non-linguistic groups were the formation of personality, the development of communicative competencies, the socialization of personality in a foreign language, and an orientation towards the development of dialogue. The relationship was formed between the teacher and the student, where the content of the training included social and humanitarian, psychological and pedagogical, and linguistic subjects, namely “Professionally oriented foreign language”.

The relationship was formed between the teacher and the student, where the content of the training is social and humanitarian, psychological and pedagogical and linguistic subjects — “Professionally oriented foreign language”.



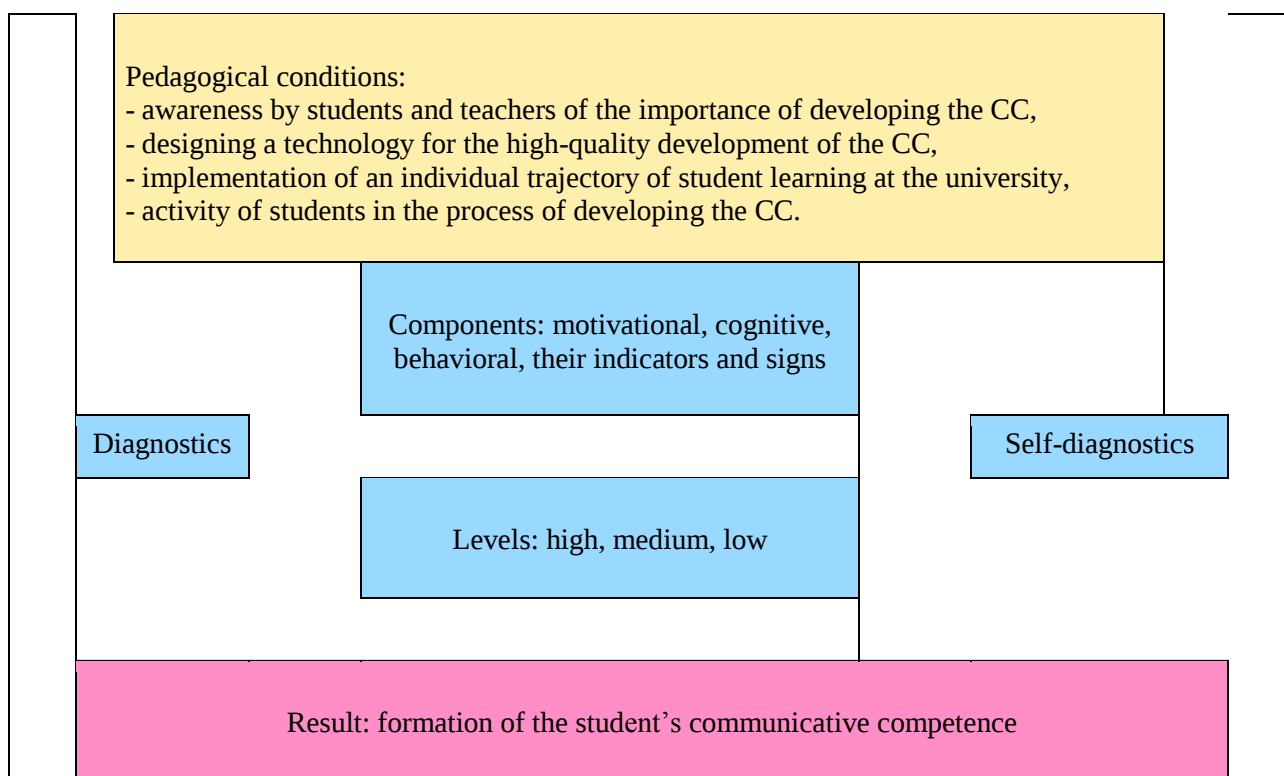


Figure 2. Model "Formation of communicative competence of students of the educational program"

"Hunting and fur farming" in the study of English:

*SSRW — students' scientific research work,

**IWS — independent work of students.

Using traditional, non-traditional and mixed methods and forms of teaching in theoretical, practical, independent student work, research work and all types of practices, we have created pedagogical conditions. These are: awareness by students and teaching staff of the importance of developing the CC, designing a technology for the high-quality development of the CC, implementing an individual trajectory for student learning at a university, and the activity of students in the process of developing the CC. We conducted diagnostics and self-diagnostics through the analysis of indicators and signs of motivational, cognitive and behavioral components and determined the levels of formation of the student's CC. This is all deciphered in the model of formation of the CC.

In the process of studying a foreign language, we discovered that the relationship between the subjects giving and receiving knowledge is not taken into account. In the process of studying a foreign language, we discovered that the relationship between the subjects giving and receiving knowledge is not taken into account. This is where the problem lies: the incompetence of the foreign language teacher becomes apparent when working with students. The professional approach to agricultural specialties requires the teacher to have competence in a narrowly specialized approach to teaching a foreign language in non-language groups of non-pedagogical specialties, in our case, in the field of agriculture.

It should be emphasized that the degree of consolidation of linguistic knowledge directly depends on the system of holistic professional education covering the full spectrum of speech interaction. The educational modules of the programs "Foreign language: two foreign languages", "Translation studies" are quite extensive and divided into stages, each of which is allocated a certain number of credits. Meanwhile, undergraduate agricultural and biological educational programs, such as "Hunting and fur farming", and doctoral programs, such as "Wildlife", in the issue we study, follow a more complex path in developing communicative competence when learning the professional foreign language. This results in an unequal assimilation of the professional foreign language compared to students of language-focused educational programs.

Describing the importance of a foreign language, the author characterized it as follows: "Its main purpose is the expansion, deepening, and improvement of both subject knowledge and further development of various types of speech activity in a foreign language" [14]. The authors Chirkova E., Zorina E., Maron, A. proposed a special methodology for developing skills using digital pedagogical prompts [15].

In the course of the experimental work, emphasis was placed on the key pedagogical, psychological, and social foundations. Teaching does not always lead to positive results if elements of educational work are not incorporated. Therefore, educational and character-building issues are closely intertwined. Regardless of individual personality traits, the formation of communicative competence among students of the educational program “Hunting and fur farming” yields positive results in mastering the material of the discipline “Professionally-oriented foreign language (English)” with a systematic approach.

The development of foreign language communicative competence is a multi-level and complex process. The basic stage can be referred to as the period of integration and assimilation of new data, followed by the learner's own interpretation of the material through retelling and oral transmission of the acquired information. The second stage is called the reproductive stage, since the assimilated material can not only be passed on to others but can also be supplemented and used in other contexts. The modeling level of communicative competence incorporates the above-mentioned stages and is determined by students' ability to create models of language activity within the chosen direction, taking into account the diversity of events.

The ability of higher education students to demonstrate their communicative knowledge and skills in various speech situations corresponds to the system-modeling stage. It is important to note that each stage of foreign language skills and abilities requires the use of appropriate ways of preparing students in academic conditions.

To effectively introduce the most optimal linguistic types and structures in particular contexts, it is necessary to have extensive educational experience in addressing a broad spectrum of communicative, non-communicative and communicative-oriented tasks.

Practicing communicative and non-communicative tasks helps future specialists become more qualified and sought-after thanks to the development of lexical literacy skills. For example, such exercises may include research work involving the interpretation or analysis of definitions and formulations. Although word-combination writing exercises are non-communicative by nature, they aim to optimize the teaching of lexical aspects and enhance communicative-speech skills.

In the context of the educational process, communicative and communication-oriented exercises are especially popular. In particular, they include tasks such as diagnosing correct and incorrect phrases and quotations; filling in gaps with frequently used lexemes from texts of certain topics, systematizing data, and reflecting one's own vision on solving specific issues.

Researchers [19–24] emphasize the methodology and structure of student training, which incorporate both academic and functionally necessary forms and types of activities. These play a key role in developing communicative competence through the construction and imitation of interactive educational scenarios. Among them are joint or collective activities in which participants are not informed of the content in advance; linguistic, situational, strategic games; many types of public opinion research; practice-oriented methods; the preparation of language skills portfolios; problem-based discussions; the implementation of creative exercises with in-depth thematic orientation; and the use of teaching aids, multimedia information tools, Internet platforms.

The formation of communicative competence in the process of higher education is based on the practical use of tasks and scenarios that simultaneously incorporate monologic and dialogic, as well as productive and reproductive speech activity.

In the study of a foreign language at a university, retelling is identified as the most common type of productive speech. Within the educational process of foreign language communication, oral transmission of information can be interpreted not only as a method of assessing the perception of learned or heard information (through reading and listening), but also as a type of reproductive speech (speaking). Recalling and narrating from memory represents a fundamental speech practice among students and requires them to provide a meaningful presentation of the material while using word combinations and formulations from the considered text. Tasks and scenarios aimed at improving communicative competence help students practice imitation-speech communication and adapt it to real-life conditions. It is important to emphasize that using retelling in certain life circumstances is characterized by the brevity of the presented material, summarization, the addition of evaluative elements, and the transformation of linguistic tools. The above-mentioned characteristics need increased attention from listeners, particularly when, in the course of carrying out practical tasks and interactive exercises, they are expected to systematize and generalize conclusions drawn from the completed work. The implementation of a “final summary” can be organized as follows. One student acts as the “learner”, while the other takes on the role of the “peer instructor”. The learner's goal is to explain to the second student what knowledge they are expected to acquire, while the instructor's mission is to listen

carefully to all of the learner's wishes and, if necessary, take written notes. Later, the instructor must fully summarize what the learner has said. After this, the students switch roles and repeat the exercise following the same procedure. This type of learning activity can be effectively practiced in pairs of students and within small or large groups.

In addition, the "final summary" is considered one of the most effective ways to conclude business conversations, professional discussions, and advisory meetings. Such a summary may be performed in the following way: "You have explained that you are experiencing some difficulties with the learner when applying the newly acquired knowledge. You have also described challenges encountered during the step-by-step process of obtaining educational and methodological aids. Finally, you added that, despite all of the above circumstances, you have nevertheless recently acquired knowledge and educational materials, which in the end correspond to the original training plan with all agreed-upon details".

Considering that the goal of the educational process is to develop communicative competence among bachelor's degree students in non-linguistic fields, researchers recommend not limiting the teaching process solely to speech tools, but also incorporating techniques of psychological training. These techniques are closely connected to concept, emotion, and imagination, as they help control the ways in which a speaker verbally reproduces a creative idea.

Based on the developed system of requirements for studying the formation of communicative competencies (CC), and taking into account the principles and methods of organizing foreign language teaching, we determined a methodology for developing CC among students of the non-linguistic group of the educational program "Hunting and Fur farming" (Fig. 3).

The graph in Figure 3 shows that at the beginning of the experiment, the percentage of fulfillment was as follows: for easy tasks — 35 %, average tasks — 51 % and difficult tasks — 25 %. The tasks were categorized as follows: tasks 1–4 as easy, tasks 5–8 as medium, and tasks 9–12 as difficult. In terms of performance levels, the average indicators differed significantly between task complexities, with differences ranging from 1.5 to 2 times. The gap between easy and difficult tasks was 10 %, and between medium and difficult tasks — 26 %. A different picture emerged by the end of the course. Due to the development of communicative competence in the targeted skills and better assimilation of material, the difference in performance across task complexities became negligible — average fulfillment reached 72%, with fluctuations within 6%. This suggests that by the end of the training, students were able to complete all types of tasks confidently using the mastered material.

The tasks had been categorized as follows: tasks 1–4 as easy, tasks 5–8 as medium, and tasks 9–12 as difficult. In terms of performance levels, the average indicators differed significantly between task complexities, with differences ranging from 1.5 to 2 times. The gap between easy and difficult tasks was 10 %, and between medium and difficult tasks — 26 %. A different picture emerged by the end of the course. Due to the development of communicative competence in the targeted skills and better assimilation of material, the difference in performance across task complexities became negligible — 72 % on average, with fluctuations within 6 %. This suggests that by the end of the training, students were able to complete all types of tasks confidently using the mastered material.

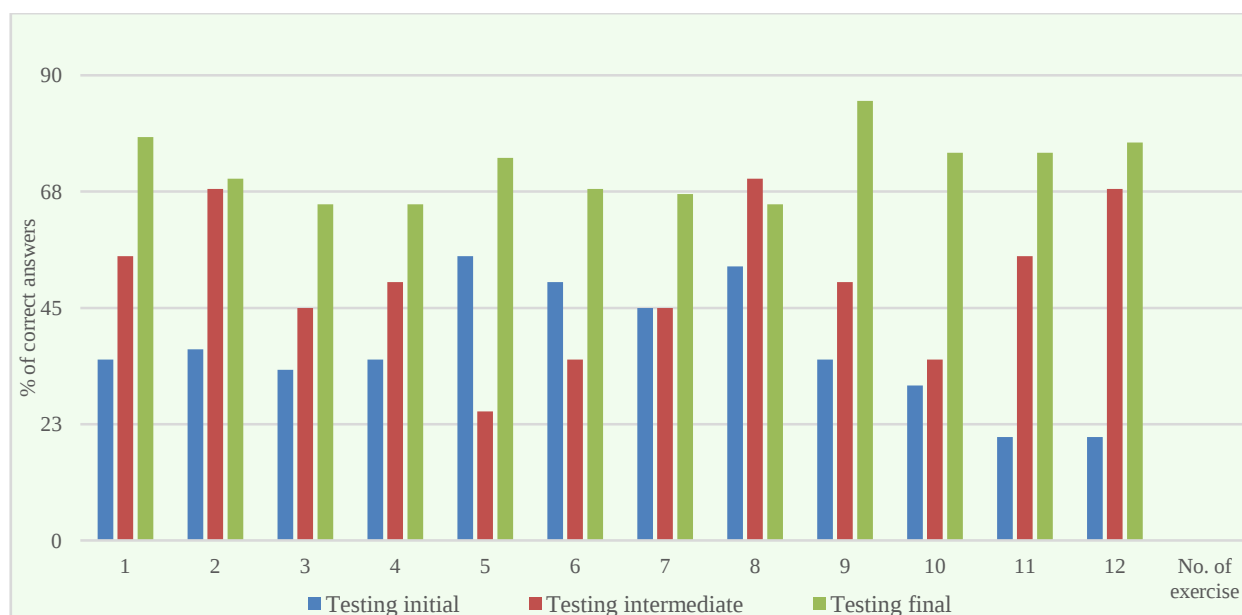


Figure 3. Student test results

Additionally, a review of the students' prior educational background in the specialty "Hunting and Fur farming" revealed relatively low scores on the Unified National Testing (UNT) — ranging from 55 to 63 points — which represents a rather weak startpoint for instructors compared to students from other specialties.

The key attributes of professional communication should be considered when modeling speech interaction as a mode of communication. These include: the exchange of information through verbal and non-verbal methods, faithful representation and the process of interpersonal communication; the function it serves (such as official conversations, expert assistance, public presentations or business negotiations); the forms of communication; the degree of formality of communication (Fig. 4).

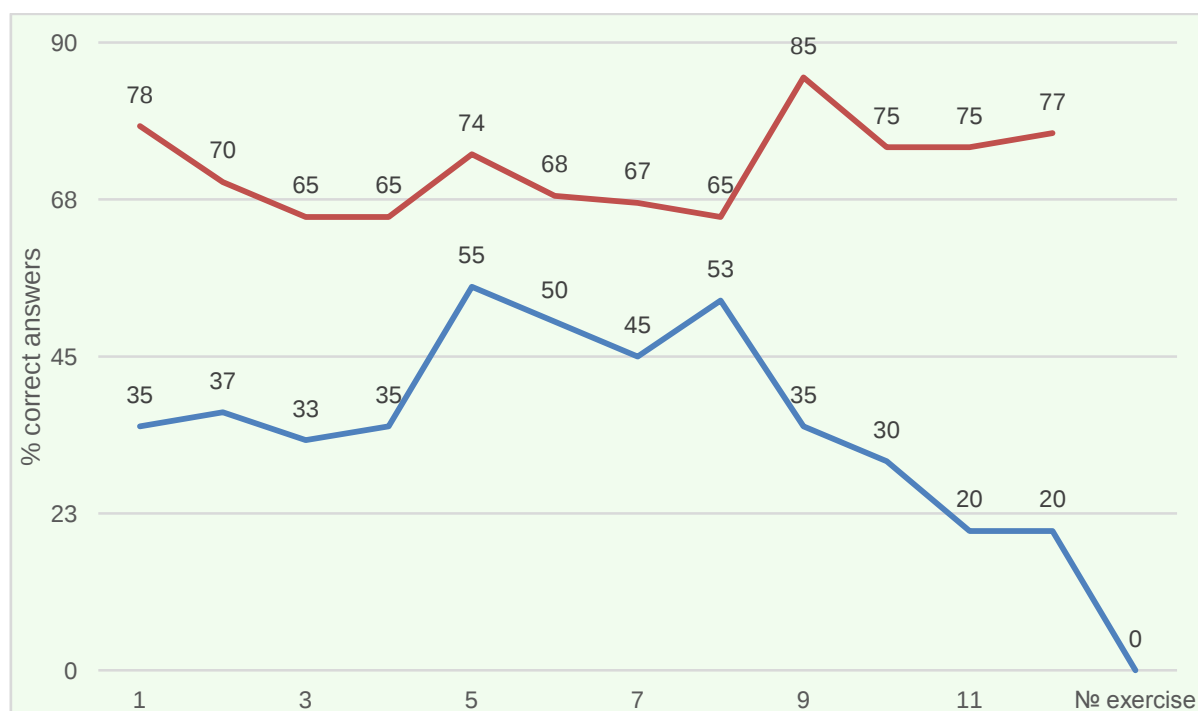


Figure 4. Results of testing students: Formation competencies of students in learning English

Figure 4 shows how students' skills and abilities developed over time. At the beginning of the experiment, the indicators varied from 20 % for students with a low level of mastery the material to 55 % for students with a high level of mastery. At the end of the experiment, the indicators were stable and high, from 65 % to 85 %. This shows a high level of communicative competence formation.

The basis of situations involving speech contact lies in a set of certain behavioral responses demonstrated by course participants to educationally simulated or hypothetical conditions. Communicative scenarios function as characteristic elements of professional cooperation, mentoring and discussion. Accordingly, the coordination of communication and counseling can be structured into three consecutive phases:

- 1) creating a friendly environment;
- 2) implementing methods for seeking clarification and interviewing respondents;
- 3) utilizing techniques to summarize communication and the negotiation process.

It is worth emphasizing that establishing an emotionally comfortable climate for interaction between participants is of great importance. This is interpreted as a starting point for fostering open, pleasant communication among all parties involved. At this stage, a potential stimulus can be brainstorming, during which the students themselves take the initiative to build a favorable environment of interaction.

In this context, it is acceptable to distinguish the following aspects: verbal, non-verbal and psychological. Verbal aspects include: greeting and introduction, relevant moments, personal address, praise, approval, the expediency of starting the dialogue with conflict-free questions and safe topics. Non-verbal aspects include: appropriate physical distancing between students, demonstrating positive non-verbal communication, the importance of using tones to express friendly intentions, pronunciation, and the use of moderate pace of speech. The category of psychological aspects includes: building a trusting atmosphere in the conversation, attentiveness to the words of the other person, emotionally-oriented communication, establishment of stable communication, motivation to interact. It should be emphasized that the above-mentioned aspects mutually influence and complement one another, with the development of empathy serving as a central element of effective communication. Practical techniques to improve empathy include students trying to adopt the perspective of another person: this is practiced in pairs, where one student initiates a discussion, and the partner responds in ways that demonstrate emotional responsiveness. After a brief period, the roles are switched.

The focus of these tasks on fostering empathy is determined by the goal of strengthening communicative ties and establishing trusting contact with the audience. Practicing such tasks along with modeling similar communicative episodes contributes to a more extended development of skills among students of non-linguistic higher education. In a coordinated manner, this improves their speech interaction skills in order to promote a constructive and respectful dialogue among the participants of the conversation. Such initial situations encourage students to adapt to the conditions and act according to realistic behavioral patterns, use the foreign language to express their own opinions and encourage the use of established phrases, business terminology and syntactic schemes — not by focusing on them, but by directing all efforts on communication itself.

It is important for students to develop the ability to use relevant vocabulary. However, due to the limited number of classroom lessons, it is reasonable to increase the number of assignments related to project-based and public activities as individual assignments. At the same time, students should be engaged in discussing current issues relevant to society, for example: “Make a choice: would you invest in a startup or in an established business with stable income? Explain your reasons.”; “Would you prefer to start your own business or become an employee?”; “Do you pay attention to historical facts about a company’s development? And how has its history influenced Kazakhstan’s economic and legal landscape?”; “What key criteria would you identify from the country’s development strategy for the next decade?” and other similar questions.

Conclusions

Based on the analysis of the psychological and pedagogical features of developing students’ communicative competence during English language learning, we developed a model for forming communicative competence among students enrolled in the “Hunting and Animal Husbandry” educational program.

According to the results of our surveys, there was a deviation in the percentage distribution toward higher assimilation of the “Professionally Oriented Foreign Language (English)” course content when using the model we proposed.

Our research has shown that the standards of linguistics and interdisciplinary communication are necessary for the study of professional terminology in English. Due to the overload in the initial stage of students’

communicative competence formation and a weak previous base, the result is achieved only at the end of training. It is desirable to achieve such formation in the middle of training.

Communicative competence has essential pedagogical, psychological, and social significance, enabling educators to model, analyze, and monitor the educational process to ensure higher assimilation not only of the foreign language but also of the entire educational program. This creates adapted motivation at the professional level.

As a result, a practical platform is established for monitoring the level of communicative competence formation among future specialists and for implementing experimental work based on the model we developed.

Thus, we conclude that the development of communicative competence among students directly depends on their level of academic preparation, the practical skills they acquire, and their personal abilities. It occurs through purposeful, methodologically organized work and serves as a fundamental factor for their future competitiveness in the professional field.

It occurs through purposeful, methodologically organized work and serves as a fundamental factor for their future competitiveness in the professional field.

References

- 1 Нефедов О.В. Рациональная методика обучения иноязычной коммуникативной компетенции студентов неязыковых вузов (английский язык, начальный этап): дис. ... канд. пед. наук — Пятигорск, 2014. — С. 8. — <https://www.disscat.com/content/ratsionalnaya-metodika-obucheniya-inoazychnoi-kommunikativnoi-kompetentsii-studentov-neyazy>
- 2 Международная программа «Программа политики в области образования и навыков» Организации экономического сотрудничества и развития «ОЭСР: Будущее образования и навыков 2030/2040. Предыстория проекта». — [Электронный ресурс]. — Режим доступа: <https://www.oecd.org/en/about/projects/future-of-education-and-skills-2030.html>
- 3 Хуторской А.В. Дидактика. Учебник для вузов [Электронный ресурс] / А.В. Хуторской — «Питер», 2017. — (Учебник для вузов. Standard of the third generation (Peter). — 59 с. — С. 21–42. — ISBN 978-5-496-02491-4. — Режим доступа: <https://pps.kaznu.kz/kz/Main/FileShow/1901801/105/359/4130/%20%20%20%20%20%D0%A2%D0%B0%D1%83%D0%B1%D0%B0%D0%B5%D0%B2%D0%B0%D0%A8%D0%B0%D1%80%D0%BA%D1%83%D0%BB%D1%8C/2017/2>
- 4 Зимняя И.А. Компетентность в контексте компетентностного подхода в образовании [Электронный ресурс] / И.А. Зимняя // Иностранные языки в школе. — 2012. — № 6. — С. 2–10. — Режим доступа: <https://psychlib.ru/inc/absid.php?absid=409330>
- 5 Мильруд Р.П. Компетентность в изучении иностранного языка [Электронные ресурсы] / Р.П. Мильруд // Иностранные языки в школе. — 2004. — № 7. — С. 30–36. — Режим доступа: <https://www.google.com/search?q=%D0%9C%D0%B8%D0%BB%D1%8C%D1%80%D1%83%D0%B4%2C>
- 6 Беленкова Ю.С. Формирование профессиональной иноязычной компетенции студентов неязыковых вузов средствами информационных технологий [Электронный ресурс] / Ю.С. Беленкова // Научные публикации: Проблемы науки, 2025. — 4 с. — С. 2. — Режим доступа: <https://scienceproblems.ru/formirovanie-professionalnoj-inoazychnoj-kompetentsii-studentov-nejazykovyh-vuzov-sredstvami-informatsionnyh-tehnologij/2.html>
- 7 Гадаев Р.В. Развитие иноязычных профессиональных компетенций у студентов неязыковых специальностей вуза / Р.В. Гадаев, З.А. Алтамирова // Управление образованием: теория и практика, 2024. — 14(5-1). — С. 46–57. — <https://emreview.ru/index.php/emr/article/view/1603>
- 8 Burshakbayeva L.M. Using innovative technological methods for monitoring and assouting of rare and endangered species of animals in Kazakhstan / L.M. Burshakbayeva, S. Narbayev, R.A. Arynova, A.S. Assylbekova, S.R. Kazikhanova, N.M. Nurgozhayeva, N.A. Akhmetzhanova, A.A. Berber // Caspian Journal of Environmental Sciences, Jan. 14.06.2025. — Vol. 23, Issue 2 P. 327–333. DOI: 10.22124/CJES.2025.8699. file:///C:/Documents/%D0%A1%D0%BF%D0%B8%D1%81%D0%BE%D0%BA%D1%82%D1%80%D1%83%D0%B4%D0%BE%D0%B2/Scopus/CJES_Volume%2023_Issue%202_Pages%20327-333.pdf
- 9 Khimmataliev D.O. Students` competence through the formation of practical competencies in computer science / D.O. Khimmataliev, D.B. Axmadjonov, A.A. Karshiev et al // Journal of Engineering Science and Technology, 2025. — Vol. 20. — No. 2. — P. 39–46. — Access mode: <https://www.scopus.com/record/display.uri?eid=2-s2.0-105002315056&origin=resultslist&sort=plf-f&src=s&sot=b&sdt=b&s=TITLE-ABS-KEY%28Students+competence+through+the+formation+of+practical+competencies+in+computer+science%29>
- 10 Лингвометодические аспекты профессионально ориентированного обучения иностранным языкам: традиции и инновации: монография [Электронный ресурс] / коллектив авторов под ред. В.П. Барбашова, И.И. Климовой, М.В. Мельничук, Л.С. Чикилёва. — М.: Финансовый университет, 2014. — С. 6. — Режим доступа: https://elib.fa.ru/fbook/melniguk_mon.pdf/download/melniguk_mon.pdf
- 11 Chirkova E.I. Edubreak with Augmented Reality in a Foreign Language Class at a Non-linguistic University [Electronic resource] / E.I. Chirkova, E.M. Zorina, E.G. Chernovets // Lecture Notes in Networks and Systems. — Springer science and Business

Media Deutschland GmbH, 2023. — 636. DOI: 10.1007/978-3-031-26783-3_36. — Access mode: https://link.springer.com/chapter/10.1007/978-3-031-26783-3_36

12 Кисель О.В. Оценка как один из критериев повышения эффективности обучения профессионально ориентированному иностранному языку [Электронный ресурс] / О.В. Кисель // Актуальные проблемы современной науки, техники и образования: тезисы докладов 78-й международной научно-технической конференции. — Магнитогорск: Изд-во Магнитогорского гос. техн. ун-та им. Г.И. Носова, 2020. — Т.2. — 603 с. — С. 456. — ISBN 978-5-9967-1938-9. — Режим доступа: https://rusneb.ru/catalog/000199_000009_010358330/

13 Литвинко Ф.М. Коммуникативная компетенция как методическое понятие / Ф.М. Литвинко // Коммуникативная компетенция: принципы, методы, приемы формирования: сб. науч. ст. — Белорус. гос. ун-т. — Мн., 2009. — Вып. 9. — 102 с. — <https://www.bsu.by/upload/pdf/230533.pdf>

14 Глумова Е.П. Полилингвальная компетенция учителя иностранных языков как основа региональной системы лингвистического образования [Электронный ресурс] / Е.П. Глумова, Е.Д. Кораблева // Вестник Московского государственного лингвистического университета. Образование и педагогические науки. 2022. — Вып. 4 (845). — С. 28–33. DOI 10.52070/2500-3488_2022_4_845_28. — Режим доступа: <https://cyberleninka.ru/article/n/polilingvalnaya-kompetentsiya-uchitelya-inostrannyh-yazykov-kak-osnova-regionalnoy-sistemy-lingvisticheskogo-obrazovaniya>.

15 Chirkova E. Soft Skills Development by Means of Digital Pedagogical Cues [Electronic resource] / E. Chirkova, E. Zorina, A. Maron // Lecture Notes in Networks and Systems. — Springer Science and Business Media Deutschland GmbH? 2023. — Vol. 510. — pp. 1027–1035. DOI: 10.1007/978-3-031-11051-1_105/ — Access mode: https://link.springer.com/chapter/10.1007/978-3-031-11051-1_105

16 Перевышко А.И. Коммуникативный подход и коммуникативная компетенция в обучении иностранному языку [Электронный ресурс] / А.И. Перевышко, Т.С. Непшекуева // Эпомен: филологические науки. — 2022. — № 3. — С. 85–89. — Лань: ЭБС. — Режим доступа: <https://e.lanbook.com/journal/issue/328502>.

17 Троицкая Ю.В. Дистанционное развитие коммуникативной компетенции [Электронный ресурс] / Ю.В. Троицкая // Вестник Самарского университета. История, педагогика, филология. — 2021. — № 2. — С. 70–76. — ISSN 2542-0445. — Лань: ЭБС. — Режим доступа: <https://e.lanbook.com/journal/issue/348596/>

18 Хасанов Н.Б. Формирование коммуникативной компетенции студентов на занятиях русского языка [Электронный ресурс] / Н.Б. Хасанов // Бюллетень науки и практики. — 2024. — № 8. — С. 447–451. — ISSN 2414-2948. — Лань: ЭБС. — Режим доступа: <https://e.lanbook.com/journal/issue/365213>.

19 Yelubayeva G. Formation of cognitive and communication competence of future teachers [Electronic resource] / G. Yelubayeva, Z. Zheksembayeva // Ростовский научный вестник. — 2023. — № 11. — С. 9–12. — ISSN 2782-2125. — Лань: ЭБС. — Access mode: <https://e.lanbook.com/journal/issue/347450>.

20 Martynova T.A. Interdisciplinary communicative competence: From conceptualising to operationalising [Electronic resource] / T.A. Martynova, E.V. Gilenko, E.M. Kitaeva et al // Образование и наука. — 2023. — Т. 25. — № 4. — С. 12–36. — ISSN 1994-5639. — Лань: ЭБС. — Access mode: <https://e.lanbook.com/journal/issue/357416>.

21 Shustova S.V. Topical Issues of Methodology of Developing Mentor's Communication Competence Through Teaching Foreign Languages [Electronic resource] / S.V. Shustova, N.E. Bulankina // Интеграция образования. — 2024. — № 1 (114). — С. 40–51. — ISSN 1991-9468. — Coon: EBS. — Access mode: <https://e.lanbook.com/journal/issue/356081>.

22 Tufanova A.A. The influence of intercultural communication on the formation of professional competence [Electronic resource] / A.A. Tufanova // Servis plus. — 2023. — № 1. — P. 87–95. — ISSN 1993-7768. — Лань: ЭБС. — Access mode: <https://e.lanbook.com/journal/issue/335759>.

23 Bakina E.A. Genesis of the problem of digital communicative competence formation in a blended learning format in the period from 1950 to 1990 [Electronic resource] / E.A. Bakina // Известия Саратовского университета. Новая серия. Серия «Философия. Психология. Педагогика». — 2024. — Т. 24. — Выпуск 3. — С. 332–336. — ISSN 1819-7671. — Fawn: EBS. — Access mode: <https://e.lanbook.com/journal/issue/361301>.

24 Vlasova I.V. Formation and development of foreign-language professional and communicative competence of technical university students in the course of application of active and interactive learning technologies [Electronic resource] / I.V. Vlasova // Вестник Череповецкого государственного университета. — 2024. — № 1 (118). — P. 153–161. — ISSN 1994-0637. — Coon: EBS. — Access mode: <https://e.lanbook.com/journal/issue/355646>.

Ж.Б. Сагнаева, Р.Ж. Аубакирова, Н.К. Султанова, Р.А. Арынова, Т.Г. Волкова

Тілді емес оқу топтарында жоғары кәсіптік білім алу студенттерінде коммуникативтік құзыреттілікті қалыптастыру

Мақала кәсіби шет тілін үйрену процесінде тілдік емес топтардың білім алушыларында коммуникативтік құзыреттіліктерді қалыптастыру мәселелеріне арналған. Жұмыста білім алушылардың коммуникативтік құзыреттіліктерін қалыптастыру моделі ұсынылған, әзірленген модельді оқу процесіне енгізу бойынша эксперимент нәтижелері сипатталған. Коммуникативтік құзыреттіліктерді қалыптастыру бойынша зерттеулер 2021–2025 жылдары «Кәсіптік бағдарланған шет тілі (ағылшын)» пәні бойынша ауыл шаруашылығы бағытындағы жоғары оқу орындарында оқу

процесі кезеңінде жүргізілді. Зерттеуге ағылшын тілін оқыту кезінде тілдік емес топтардың қазақ және орыс тілдерінде білім алушылары қатысты. Эксперимент барысында білім алушыларда тілдік емес топтарда коммуникативтік құзыреттіліктердің қалыптасуы олардың оқу даярлығының деңгейіне, алған практикалық дағдылары мен жеке дағдыларына тікелей байланысты екендігі және мамандардың кәсіби ортадағы болашақ бәсекеге қабілеттілігінің негізгі факторы болып табылатындығы анықталды. Білім алушылардың тек аудиториялық сабақтарда ғана емес, кәсіби лексиканы қолдануда коммуникативтік құзыреттіліктерін дамыту маңызды, сонымен қатар кәсіби, соның ішінде шетел тәжірибесінде сөйлеу әрекетіне байланысты тапсырмалардың санын көбейту өзекті. Білім берушілердің коммуникативтік құзыреттіліктерін дамытудың маңызы зор, өйткені олар тек шет тілін ғана емес, сонымен қатар аграрлық саладағы бүкіл білім беру бағдарламасын жоғары деңгейде меңгеру үшін оқу процесін модельдеуге, талдауға және бақылауға мүмкіндік беретін қажетті педагогикалық және әлеуметтік мәнге ие болуы анықталды.

Кілт сөздер: қарым-қатынас, құзыреттіліктер, тілдік емес топтар, педагогика, мамандық, жоғары білім, студенттер.

Ж.Б. Сагнаева, Р.Ж. Аубакирова, Н.К. Султанова, Р.А. Арынова, Т.Г. Волкова

Формирование коммуникативных компетенций у студентов высшего профессионального образования в неязыковых группах обучения

Статья посвящена вопросам формирования коммуникативных компетенций у обучающихся неязыковых групп в процессе изучения профессионального иностранного языка. В работе представлена модель формирования коммуникативных компетенций обучающихся, описаны результаты эксперимента по внедрению разработанной модели в учебный процесс. Исследования по формированию коммуникативных компетенций проводились в период учебного процесса 2021-2025 годы в вузе сельскохозяйственного направления по дисциплине «Профессионально-ориентированный иностранный язык (английский)». В исследовании участвовали обучающиеся на казахском и русском языках неязыковых групп при обучении английскому языку. В ходе эксперимента было выявлено то, что у обучающихся студентов формирование коммуникативных компетенций в неязыковых группах напрямую зависит от уровня их учебной подготовки, приобретенных практических навыков и личностных умений, и является основополагающим фактором для будущей конкурентоспособности специалистов в профессиональной среде. Обучающимся важно развивать коммуникативные компетенции к использованию профессиональной лексики, не только на аудиторных занятиях, но также важно увеличивать количество заданий, связанных с речевой деятельностью при прохождении профессиональных практик, в том числе зарубежных. Педагогам также важно формировать свои коммуникативные компетенции, так как они имеют необходимую педагогическую и социальную значимость, позволяющую моделировать, анализировать и контролировать образовательный процесс для высокой усвояемости не только иностранного языка, но и в целом образовательной программы сельскохозяйственного направления.

Ключевые слова: коммуникативность, компетенции, неязыковые группы, педагогика, специализация, высшее образование, студенты.

References

- 1 Nefedov, O.V. (2014). Ratsionalnaia metodika obucheniia inoiazychnoi kommunikativnoi kompetentsii studentov neiazykovykh grup (angliiskii yazyk, nachalniy etap) [Rational methodology for teaching foreign language communicative competence to students of non-linguistic universities (English language, initial stage)]. *Doctor's thesis*. Pyatigorsk. Retrieved from: <https://www.dissercat.com/content/ratsionalnaya-metodika-obucheniya-inoiazychnoi-kommunikativnoi-kompetentsii-studentov-neiazyk> [in Russian].
- 2 Mezhdunarodnaia programma «Programma politiki v oblasti obrazovaniia i navykov» Organizatsii ekonomicheskogo sotrudnichestva i razvitiia «OESR: Budushchee obrazovaniia i navykov 2030/2040. Predystoriia proyekt» [International program Education and Skills Policy Programme of the Organisation for Economic Co-operation and Development “OECD: Future of Education and Skills 2030/2040 project background”]. Retrieved from <https://www.oecd.org/en/about/projects/future-of-education-and-skills-2030.html> [in Russian].
- 3 Khutorskoy, A.V. (2017). Didaktika. Uchebnik dlia vuzov [Didactics. Textbook for universities]. «Piter». Uchebnik dlia vuzov. Standard of the third generation (Peter). — 59 pp. — P. 21–42. — ISBN 978-5-496-02491. [pps.kaznu.kz](https://pps.kaznu.kz/kz/Main/FileShow/1901801/105/359/4130/%20%20%20%20%20%D0%A2%D0%B0%D1%83%D0%B1%D0%B0%D0%B5%D0%B2%D0%B0%D0%A8%D0%B0%D1%80%D0%BA%D1%83%D0%BB%D1%8C/2017/2). Retrieved from <https://pps.kaznu.kz/kz/Main/FileShow/1901801/105/359/4130/%20%20%20%20%20%D0%A2%D0%B0%D1%83%D0%B1%D0%B0%D0%B5%D0%B2%D0%B0%D0%A8%D0%B0%D1%80%D0%BA%D1%83%D0%BB%D1%8C/2017/2> [in Russian].
- 4 Zimnyaya, I.A. (2012). Kompetentsiia i kompetentnost v kontekste kompetentnostnogo podkhoda v obrazovanii [Competence and competence in the context of the competence-based approach in education]. *Inostrannyye yazyki v shkole — Foreign languages at school*, 6, 2–10. Retrieved from <https://psychlib.ru/inc/absid.php?absid=409330> [in Russian].

- 5 Milrud, R.P. (2004). Kompetentnost' v izuchenii inostrannogo yazyka [Competence in learning a foreign language]. *Inostrannyye yazyki v shkole — Foreign languages at school, Inostrannyye yazyki v shkole — Foreign languages at school*, 7, 30-36. Retrieved from: <https://www.google.com/search?q=%D0%9C%D0%B8%D0%BB%D1%8C%D1%80%D1%83%D0%B4%2C> [in Russian].
- 6 Belenkova, Yu.S. (2025). Formirovanie professionalnoi inoazychnoi kompetentsii studentov neiazykovykh vuzov sredstvami informatsionnykh tekhnologii [Development of professional foreign language competence of students of non-linguistic universities by means of information technologies]. *Nauchnye publikatsii: Problemy nauki — Scientific publications: Problems of the science*, 2. Retrieved from <https://scienceproblems.ru/formirovanie-professionalnoj-inoazychnoj-kompetentsii-studentov-neiazykovykh-vuzov-sredstvami-informatsionnykh-tehnologii/2.html> [in Russian].
- 7 Gadaev, R.V., & Altamirova Z.A. (2024) Razvitie inoazychnykh professionalnykh kompetentsii u studentov neiazykovykh spetsialnostei vuza [Development of foreign language professional competencies in students of non-linguistic specialties of the university]. *Upravlenie obrazovaniem: teoriia i praktika — Education management: theory and practice*, 14(5-1), 46–57. Retrieved from <https://emreview.ru/index.php/emr/article/view/1603> [in Russian].
- 8 Burshakbayeva, L.M., Narbayev, S., Arynova, R.A., Assylbekova, A.S., Kazikhanova, S.R., Nurgozhayeva, N.M., Akhmetzhanova, N.A., & Berber, A.A. (2025). Ispolzovanie innovatsionnykh tekhnologicheskikh metodov monitoringa i ucheta redkikh i ischezaiushchikh vidov dikikh zhivotnykh v Kazakhstane [Using innovative technological methods for monitoring and accounting of rare and endangered species of wild animals in Kazakhstan]. *Caspian Journal of Environmental Sciences*, 23, 2, 327–333. DOI: 10.22124/CJES.2025.8699. — file:///C:/Documents/%D0%A1%D0%BF%D0%B8%D1%81%D0%BE%D0%BA%20%D1%82%D1%80%D1%83%D0%B4%D0%BE%D0%B2/Scopus/CJES_Volume%2023_Issue%202_Pages%20327-333.pdf [in Russian].
- 9 Khimmataliev, D.O., Khimmataliev, D.O., Axmadjonov, D.B., Karshiev, A.A. et al. (2025). Students competence through the formation of practical competencies in computer science. *Journal of Engineering Science and Technology*, Vol. 20, 2, 39–46. Retrieved from: <https://www.scopus.com/record/display.uri?eid=2-s2.0-105002315056&origin=resultslist&sort=plf-f&src=s&sot=b&sdt=b&s=TITLE-ABS-KEY%28Students+competence+through+the+formation+of+practical+competencies+in+computer+science%29> [in Russian].
- 10 Barbashova, V.P., Klimovoi, I.I., Melnichuk, M.V., & Chikileva, L.S. (Eds.). (2014). Lingvometodicheskie aspekty professionalno orientirovannogo obucheniia inostrannym yazykam: traditsii i innovatsii: monografiia [Linguo-Methodological Aspects of Professionally Oriented Foreign Language Teaching: Traditions and Innovations: Monograph]. Moscow: Finansovy universitet. Retrieved from https://elib.fu.ru/fbook/melniguk_mon.pdf/download/melniguk_mon.pdf [in Russian].
- 11 Chirkova, E.I., Zorina, E.M., & Chernovets, E.G. (2023). Edubreak s dopolnennoi realnostiu na urokakh inostrannogo yazyka v neiazykovom universitete: Konspekt lektsii po setiam i sistemam [Edubreak with Augmented Reality in a Foreign Language Class at a Non-linguistic University]. *Lecture Notes in Networks and Systems*. Springer Science and Business Media Deutschland GmbH, 636. DOI: 10.1007/978-3-031-26783-3_36. Retrieved from https://link.springer.com/chapter/10.1007/978-3-031-26783-3_36
- 12 Kisel, O.V. (2020). Otsenka kak odin iz kriteriev povysheniia effektivnosti obucheniia professionalno orientirovannomu inostrannomu yazyku [Assessment as One of the Criteria for Improving the Efficiency of Professionally Oriented Foreign Language Teaching]. *Aktualnye problemy sovremennoi nauki, tekhniki i obrazovaniia: tezisy dokladov 78-i Mezhdunarodnoi nauchno-tekhnicheskoi konferentsii — Assessment as one of the criteria for increasing the effectiveness of teaching a professionally oriented foreign language* (p. 456). Vol. 2. Magnitogorsk: Izdatelstvo Magnitogorskogo gosudarstvennogo tekhnicheskogo universiteta im. G.I. Nosova. ISBN 978-5-9967-1938-9. Retrieved from https://rusneb.ru/catalog/000199_000009_010358330/ [in Russian].
- 13 Litvinko, F.M. (2009). Kommunikativnaia kompetentsiia kak metodicheskoe poniatie [Communicative competence as a methodological concept]. *Kommunikativnaia kompetentsiia: printsipy, metody, priemy formirovaniia: sbornik nauchnykh statei [Communicative competence: principles, methods, techniques of formation: collection of scientific articles]*. Vol. 9, Issue 9, 102. Belorusskii gosudarstvennyi universitet. Retrieved from: <https://www.bsu.by/upload/pdf/230533.pdf> [in Russian].
- 14 Glumova, E.P., & Korableva E.D. (2022). Polilingvalnaia kompetentsiia uchitelia inostrannykh yazykov kak osnova regionalnoi sistemy lingvisticheskogo obrazovaniia [Multilingual competence of a foreign language teacher as a basis for a regional system of linguistic education]. *Vestnik Moskovskogo gosudarstvennogo lingvisticheskogo universiteta. Obrazovanie i pedagogicheskie nauki — Bulletin of Moscow State Linguistic University. Education and Pedagogical Sciences*. Issue 4 (845), 28–33. DOI 10.52070/2500-3488_2022_4_845_28. Retrieved from <https://cyberleninka.ru/article/n/polilingvalnaya-kompetentsiya-uchitelya-inostrannykh-yazykov-kak-osnova-regionalnoy-sistemy-lingvisticheskogo-obrazovaniya> [in Russian].
- 15 Chirkova, E., Zorina, E., & Maron, A. (2023). Soft Skills Development by Means of Digital Pedagogical Cues. *Lecture Notes in Networks and Systems*. — Springer Science and Business Media Deutschland GmbH. — 510, pp. 1027-1035. DOI: 10.1007/978-3-031-11051-1_105/ — https://link.springer.com/chapter/10.1007/978-3-031-11051-1_105
- 16 Perevyshko, A.I., & Nepshekuyeva, T.S. (2022). Kommunikativnyy podkhod i kommunikativnaia kompetentnost' v obuchenii inostrannomu yazyku [Communicative approach and communicative competence in teaching a foreign language]. *Epomen: filologicheskie nauki — Epomen: philological sciences*, 3, 85-89. Lan': EBS. Retrieved from: <https://e.lanbook.com/journal/issue/328502>.
- 17 Troitskaya, YU.V. (2021). Distsionnoye razvitiye kommunikativnoi kompetentnosti [Distance development of communicative competence]. *Vestnik Samarskogo universiteta. Istoriia, pedagogika, filologiya — Bulletin of Samara University. History, pedagogy, philology*, 2, 70-76. Lan': EBS. Retrieved from: <https://e.lanbook.com/journal/issue/348596/> [in Russian].
- 18 Khasanov, N.B. (2024). Formirovanie kommunikativnoi kompetentsii uchashchikhsia na zaniatiakh po russkomu yazyku [Formation of students' communicative competence in Russian language classes]. *Biulleten nauki i praktiki — Bulletin of Science and Practice*, 8, 447-451. Lan': EBS. Retrieved from: <https://e.lanbook.com/journal/issue/365213> [in Russian].

- 19 Yelubayeva, G., & Zheksembayeva, Z. (2023) Formation of cognitive and communication competence of future teachers. *Rostovskii nauchnyi vestnik — Rostov Scientific Bulletin*, 11, 9-12. Lan': EBS. Retrieved from: <https://e.lanbook.com/journal/issue/347450>.
- 20 Martynova, T.A., Zhilenko, Ye.V., & Kitayeva, Ye.M. (2023). Interdisciplinary communicative competence: From conceptualising to operationalising. *Obrazovanie i nauka — Education and science*, 4, 12-36. Lan': EBS. Retrieved from: <https://e.lanbook.com/journal/issue/357416>.
- 21 Shustova, S.V., & Bulankina, N.E. (2024). Topical Issues of Methodology of Developing Mentor's Communication Competence Through Teaching Foreign Languages. *Integratsiia obrazovaniia — Integration of Education*, 28(1): 40-51. Lan': EBS. Retrieved from: <https://e.lanbook.com/journal/issue/356081>.
- 22 Tufanova, A.A. (2023) The influence of intercultural communication on the formation of professional competence. *Servisplyus*, 1, 87-95. Lan': EBS. Retrieved from: <https://e.lanbook.com/journal/issue/335759>.
- 23 Bakina, Ye.A. (2024). Genesis of the problem of digital communicative competence formation in a blended learning format in the period from 1950 to 1990]. *Izvestiia Saratovskogo universiteta. Novaia seriia. Seriya «Filosofia. Psikhologiya. Pedagogika» — Proceedings of the Saratov University. A new series. The series "Philosophy. Psychology. Pedagogy"*, Vol. 24, Issue 3, 332-336. Lan': EBS. Retrieved from: <https://e.lanbook.com/journal/issue/361301>.
- 24 Vlasova, I.V. (2024). Formation and development of foreign-language professional and communicative competence of technical university students in the course of application of active and interactive learning technologies]. *Vestnik Cherepovetskogo gosudarstvennogo universiteta — Bulletin of Cherepovets State University*, 1 (118), 153-161. Lan': EBS. Retrieved from: <https://e.lanbook.com/journal/issue/355646>.

Information about the authors

Sagnaeva Zh.B. — Doctoral Student in specialty “8D011 Pedagogy and Psychology”, Faculty of Humanities, “Alikhan Bokeyhan University”, Semey, Kazakhstan, e-mail: zhanar.sgn@gmail.com; <https://orcid.org/0009-0003-5560-4776>

Aubakirova R.Zh. — Doctor of Pedagogic Sciences, Professor, Faculty of Humanities and Social Sciences, “Toraighyrov University” NCJSC, Pavlodar, Kazakhstan, e-mail: kama_0168@mail.ru; <https://orcid.org/0000-0002-7984-2387>; Scopus Author ID: 57202089293; ResearcherID: KLZ-2224-2024

Sultanova N.K. — Candidate of Pedagogical Sciences, Associate Professor, Faculty of Humanities, “Alikhan Bokeikhan University”, Semey, Kazakhstan; e-mail: wrach100@mail.ru; [orcid.org/ 0000-0003-2734-2599](https://orcid.org/0000-0003-2734-2599)

Arynova R.A. — Doctor of Biological Sciences, Docent, Faculty of Forestry, Wildlife and Environment, NCJSC “Kazakh Agrotechnical research University named after S. Seifullin”, Astana, Kazakhstan; e-mail: biolog.55@mail.ru; <https://orcid.org/0000-0003-3512-177x>; Scopus ID: 59754384100

Volkova T.G. — Candidate of Psychological Sciences, Docent, Associate Professor, Altai State Medical University, Institute of Clinical Psychology, Barnaul, Russia, e-mail: v.t.g@mail.ru; <https://orcid.org/0000-0001-8654-2350>; ResearcherID: ACD-0886-2022

А.Е. Ахметова^{1*}, Л.А. Шкутина², А.Н. Санхаева³, Н.К. Саликов⁴

^{1, 2, 3, 4} *Карагандинский университет имени академика Е.А. Букетова, Караганда, Казахстан*
(*Корреспондирующий автор. E-mail: ainy4ik_baikenova@mail.ru)

¹ORCID 0000-0003-1515-0805

²ORCID 0000-0002-9370-2946

³ORCID 0000-0002-4892-0012

⁴ORCID 0009-0008-3438-9663

Оценка уровня эмоционального интеллекта у будущих педагогов в условиях цифровизации образования

Данная статья посвящена актуальной теме по изучению влияния цифровизации образования на уровень эмоционального интеллекта (EI) у студентов вуза. Описывается, как цифровые технологии влияют на образование, отмечая связанные с этим вызовы, включая утрату навыков коммуникации и развитие эмоциональной сферы. Проблемы, связанные с отсутствием эмоционального осознания, обсуждаются с учетом точек зрения педагогов и психологов, тем самым показывая важность эмоций в жизни человека. Исследование проведено на базе Карагандинского университета имени академика Е.А. Букетова и включает 50 студентов, которые заполнили анкеты через *Google Forms*. В исследовании использовались известные диагностические методики для оценки уровня EI, включая тест Н. Холла и методику МЭИ (М.А. Манойлова). Респонденты анонимно оценивали свои эмоциональные компетенции по различным шкалам. Применялись методы математической обработки данных. Проведён частотный анализ с целью распределения студентов по уровням развития эмоционального интеллекта (низкий, средний, высокий) по каждой диагностической шкале. Установлено, что участники имеют хорошее умение управлять своими эмоциями, но имеют проблемы с осознанием и эмпатией. Результаты исследования могут быть использованы для разработки программ совершенствования эмоционального интеллекта и повышения мотивации студентов к его развитию. Полученные данные могут служить основой для последующего лонгитюдного исследования с включением контрольной группы, что позволит более объективно оценить влияние цифровой образовательной среды на динамику развития эмоционального интеллекта у будущих педагогов. Авторы обсуждают важность эмоционального интеллекта для успешной адаптации к изменяющимся условиям и эффективного взаимодействия в современном мире, особенно в контексте стремительной цифровизации образования в Казахстане. Развитие EI рассматривается как ключевой фактор для успешной профессиональной деятельности и взаимодействия в образовательной среде.

Ключевые слова: эмоции, эмоциональный интеллект, цифровизация образования, эмоциональная осведомленность, самомотивация, эмпатия.

Введение

Несмотря на возрастающий интерес к проблеме развития эмоционального интеллекта у будущих педагогов, остаётся недостаточно изученным вопрос влияния цифровой образовательной среды на его формирование.

На сегодняшний день цифровая трансформация охватывает все аспекты жизни общества, формируя новые культурные и социальные парадигмы. Этот процесс ускоряется благодаря внедрению инновационных технологий, таких как искусственный интеллект, виртуальная реальность (VR), дополненная реальность (AR) и автоматизация. Современное поколение, выросшее в условиях цифровизации, уже адаптировалось к этим изменениям, а использование гаджетов, интерактивных технологий и виртуальных платформ стало неотъемлемой частью повседневной жизни. Цифровая трансформация 2025 года представляет собой сложный баланс между возможностями и вызовами. Технологии продолжают менять общество, создавая новые нормы взаимодействия и работы. Однако важно учитывать риски и стремиться к созданию инклюзивной цифровой среды для всех слоёв населения. Многие цифровые инструменты стали незаменимыми, и сегодняшний мир наполняется общением в онлайн-формате. Цифровизация в образовании уже стала всеобъемлющей. Она охватывает всю систему образования [1].

Цифровизация образования — это процесс перехода образовательных учреждений на использование цифровых платформ, электронных учебников, дистанционных форм обучения и автоматизации управления образовательным процессом [2].

Цифровизация образования стремительно меняет ландшафт высшего образования, создавая новые возможности для обучения и взаимодействия. Однако, наряду с преимуществами, цифровизация несет в себе и ряд вызовов, в том числе, для развития эмоционального интеллекта (EI) у студентов.

Эмоциональный интеллект — интегративная характеристика личности, включающая способность осознавать, понимать, выражать и регулировать собственные и чужие эмоции [3].

Эмоциональное осознание играет ключевую роль в формировании личности и построении отношений с окружающими. Без него становится затруднительным понимание собственных мотивов и эмоций, что может привести к трудностям в социальной адаптации и формировании здоровых отношений. Важно отметить, что эмоциональная сфера человека тесно связана с его психическим и физическим здоровьем, поэтому снижение эмоциональной чувствительности может иметь долгосрочные негативные последствия. Эмоциональный интеллект — это неотъемлемая составляющая профессиональной компетентности педагогов. Его развитие позволяет не только укрепить психологическое благополучие учителей, но и создать условия для эмоционального роста учеников. Включение EI в программы подготовки педагогов является важным шагом для формирования устойчивой образовательной среды, способной адаптироваться к современным вызовам.

Как отмечают исследователи Michael D. Robinson, Muhammad R. Asad и Roberta L. Irvin в работе “Emotional Intelligence as Evaluative Activity: Theory, Findings, and Future Directions” (J. Intell, 2023), высокий EI способствует развитию эмоциональной гибкости и способности к конструктивному управлению эмоциями, что положительно влияет на социальное поведение и уровень благополучия. Авторы подтверждают, что студенты с высоким EI демонстрируют способность к эмоциональной самоэффективности, что помогает им справляться с трудными ситуациями через адаптивные стратегии, такие как переоценка событий и проблемно-ориентированное копинг-поведение. Эти навыки способствуют не только академическим успехам, но и улучшению качества жизни [4].

Зарубежные авторы (I.L. Potgieter, R. Sooknannan, M. Coetzee) подчеркивают важность эмоционального интеллекта для успешной адаптации молодых людей к требованиям цифрового рабочего мира, где навыки интерпретации эмоций и взаимодействия с коллегами становятся критически важными [5].

В последние годы Казахстан активно движется в направлении цифровой трансформации, что актуализирует необходимость развития не только технологических, но и социальных навыков, таких как эмоциональный интеллект. Этот аспект становится особенно важным в свете стратегических целей, поставленных Президентом РК Касым-Жомартом Токаевым в своем ежегодном послании «Экономический курс Справедливого Казахстана» [6], о превращении страны в IT-державу.

Правительственные документы, такие как «Стратегия «Цифровой Казахстан»», подчеркивают важность формирования у студентов навыков, которые помогут им эффективно взаимодействовать в быстро меняющемся цифровом мире [7]. Ожидается, что студенты не только овладеют современными технологиями, но и будут способны применять эмоциональный интеллект для решения конфликтов, ведения переговоров и командной работы.

В последние годы казахстанские ученые также активно исследуют эмоциональный интеллект в контексте цифровизации. Например, работы таких исследователей, как Ж.И. Сардарова, А.Н. Аутаева, А.К. Рсалдинова, А.М. Кемешева [8] подчеркивают важность EI для профессиональной деятельности педагогов в условиях цифровизации и инклюзивного образования. Исследования А.Р. Альгожиной, Р.Ш. Сабировой, Г.А. Капашевой [9], акцентируют внимание на развитии эмоционального интеллекта педагогов высшей школы. К.М. Тайболатов, В.Э. Черник, Р.Ж. Ерофеева [10] изучали эмоциональный интеллект обучающихся в контексте зарубежных теорий. В Казахском национальном женском педагогическом университете исследователями Л.К. Еремекбаевым, С.Т. Бапаевым, Д.Е. Абдрамановой была введена дисциплина «Эмоциональный интеллект», что свидетельствует о стремлении интегрировать эту концепцию в учебный процесс. Программа включает использование цифровой платформы Skillfolio, предлагающей видеуроки и вебинары по развитию эмоционального интеллекта и связанных с ними навыков. Эмоциональный интеллект становится важным инструментом для успешной коммуникации и кооперации в условиях быстроразвивающейся цифровой среды [11].

Мы видим, что большинство исследований подчеркивают значимость EI для профессиональной деятельности, однако мало внимания уделяют возможным негативным последствиям цифровизации,

таким как снижение эмпатии и ухудшение навыков распознавания эмоций из-за ограниченности невербального и живого общения. Авторы С. Audrin & В. Audrin (2024) также отмечают, что традиционные методы измерения EI не учитывают особенности цифровой среды, где отсутствуют многие невербальные сигналы и используются специфические формы коммуникации. В его работе предлагается концепция «цифрового эмоционального интеллекта» (Digital Emotional Intelligence), которая интегрирует классический эмоциональный интеллект с цифровой компетентностью [12].

С. Ding, М. Ramdas, М. Mortillaro призывают к интеграции различных методов оценки EI для достижения более точных и надежных результатов. Авторы отмечают, что большинство существующих инструментов были разработаны в западных странах, и их применение в других культурных контекстах может быть ограничено. Они призывают к разработке и адаптации методов оценки EI, учитывающих культурные особенности [13].

Несмотря на значительный интерес к проблеме эмоционального интеллекта, в научной литературе сохраняются дискуссии относительно его определения, структуры и методов оценки. Классические модели, такие как концепция П. Сэловея и Дж. Майера, трактуют эмоциональный интеллект как когнитивную способность к восприятию, пониманию и управлению эмоциями, однако подвергаются критике за излишнюю абстрактность и ограниченность в практическом применении [14]. Д. Гоулман, напротив, расширяет понятие EI, включая в него социальные навыки и мотивацию, что делает модель более прикладной, но менее четкой с точки зрения научной операционализации [15].

Анализ современных исследований показывает, что традиционные методы измерения EI не всегда отражают специфику цифровой среды, где ограничены невербальные сигналы и изменяются формы коммуникации. Кроме того, зарубежные авторы подчеркивают необходимость культурной адаптации существующих инструментов, поскольку большинство методик разрабатывались в западных странах и не всегда учитывают национальные особенности эмоционального выражения.

Научная проблема исследования заключается в недостаточной изученности влияния цифровизации образовательной среды на формирование и развитие эмоционального интеллекта у студентов педагогических направлений подготовки. В условиях активной цифровизации будущие педагоги всё чаще взаимодействуют с цифровыми инструментами, что приводит к ограничению невербальных коммуникативных сигналов, важных для развития EI. В современной педагогической подготовке отсутствуют адаптированные методы оценки и развития эмоционального интеллекта, учитывающие специфику цифровой среды, что создаёт риск дефицита эмоциональных компетенций у будущих педагогов. Решение этой проблемы требует выявления степени и характера влияния цифровизации на EI, разработки валидных методов оценки и развития эмоциональных компетенций, адаптированных к цифровой среде. Это позволит повысить качество педагогической подготовки и обеспечить успешную профессиональную деятельность педагогов в современном образовательном пространстве.

Принимая во внимание результаты предыдущих исследований, можно сформировать следующую гипотезу нашего исследования — если своевременно оценивать уровень эмоционального интеллекта у будущих педагогов, то это позволит выявить зоны эмоционального дефицита, повысит их профессиональную адаптацию и будет способствовать развитию эмоционального интеллекта в условиях цифровизации образования.

Оценка уровня EI станет основой для:

- профилактики эмоционального выгорания за счет развития навыков саморегуляции;
- улучшения качества педагогического взаимодействия в условиях ограниченных невербальных сигналов (мимика, жесты);

Таким образом, гипотеза отражает причинно-следственную связь между интенсивностью цифрового взаимодействия и негативными изменениями в эмоциональной сфере будущих педагогов, что требует разработки адаптированных методов оценки и коррекции эмоционального интеллекта в условиях цифровизации образования.

Целью данного исследования: оценить уровень эмоционального интеллекта у будущих педагогов в условиях цифровизации образования. Полученные результаты могут быть использованы в дальнейшем для проведения лонгитюдного исследования с контрольной группой с целью более объективной оценки влияния цифровой среды на динамику развития EI.

Материалы и методы

В исследовании приняли участие 50 обучающихся педагогического факультета Карагандинского университета имени академика Е.А. Букетова (28 девушек и 22 юноши, возраст — от 18 до 22 лет,

средний возраст — 19 лет). В выборку включались студенты 2–4 курсов, обучающиеся по педагогическим образовательным программам. Критериями включения являлись: обучение на педагогическом факультете, отсутствие профессионального педагогического стажа, а также добровольное согласие на участие.

Набор участников осуществлялся путем рассылки приглашений через кураторов учебных групп и официальные студенческие чаты в социальных сетях (WhatsApp, Telegram). Участие было анонимным и добровольным, каждый студент мог отказаться на любом этапе. Из 56 приглашённых студентов 50 полностью прошли анкетирование.

Исследование проводилось дистанционно с использованием Google Forms. Инструментарий исследования включал в себя широко признанные на международном уровне диагностические методики для оценки эмоционального интеллекта. В частности, были использованы Тест эмоционального интеллекта Н. Холла [16], который позволяет оценить способность понимать отношения и управлять эмоциональной сферой, и методика диагностики эмоционального интеллекта МЭИ, разработанная М.А. Манойловой в 2004 году. МЭИ включает в себя оценку общего уровня эмоционального интеллекта, а также внутриличностных и межличностных аспектов, что обеспечивает комплексное понимание эмоциональных способностей респондентов [17].

Для анализа полученных результатов использовались методы математической обработки данных. Проведён частотный анализ с целью распределения студентов по уровням развития эмоционального интеллекта (низкий, средний, высокий) по каждой диагностической шкале. Вычислены средние значения и стандартное отклонение для оценки типичных показателей и степени вариативности результатов. Выполнен сравнительный анализ данных, полученных по методикам Н. Холла и М.А. Манойловой, что позволило выявить различия в интерпретации уровней эмоционального интеллекта. Для наглядного представления информации были построены таблицы и диаграммы, отражающие процентное распределение по шкалам.

Программа исследования представлена в следующем виде (табл. 1).

Т а б л и ц а 1

Программа исследования: Развитие эмоционального интеллекта у будущих педагогов

Этап	Цель	Тип исследования	Инструментарий	Респонденты
1	Оценка способности индивидов осознавать, интерпретировать и управлять своими эмоциями, а также понимать и влиять на эмоции других в различных социальных и профессиональных контекстах.	полевое	Тест эмоционального интеллекта Н. Холла	Обучающиеся педагогического факультета — 50 человек
2	Трансформация и прогрессивное развитие эмоциональной сферы субъекта	полевое	Методика диагностики эмоционального интеллекта — МЭИ (М.А. Манойлова, 2004)	Обучающиеся педагогического факультета — 50 человек

Данная программа нацелена на комплексное изучение и развитие эмоционального интеллекта у будущих педагогов, с целью повышения их профессиональной компетентности и способности эффективно взаимодействовать с учениками и коллегами. Программа направлена на создание условий для трансформации и прогрессивного развития эмоциональной сферы обучающихся, что будет способствовать их успешному профессиональному становлению.

Результаты и их обсуждение

На первом этапе исследования, проведенного среди 50 студентов педагогического факультета Карагандинского университета имени академика Е.А. Букетова, были получены следующие результаты по методике «Уровень эмоционального интеллекта Н. Холла».

Результаты исследования эмоционального интеллекта (EI) среди 50 студентов педагогического факультета по общей «интегративной шкале» выявило следующую картину распределения уровней

ЕІ: почти 40 % респондентов (19 человек) демонстрировали низкий уровень эмоционального интеллекта, около 36 % (18 студентов) имели средний уровень ЕІ, в то время как только четверть участников (13 человек) обладали высоким уровнем ЕІ (Рис. 1). Это распределение подчеркивает необходимость развития эмоциональных навыков среди студентов педагогического факультета для повышения их профессиональной компетентности.

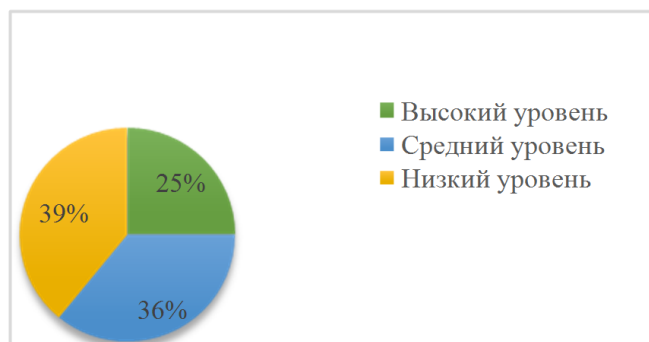


Рисунок 1. Результаты исследования по тесту эмоционального интеллекта Н. Холла

Анализ данных выявил, что наибольшая доля студентов находится в нижнем диапазоне шкалы ЕІ, что указывает на необходимость развития эмоциональных навыков среди этой группы. При этом относительно небольшое количество студентов с высоким эмоциональным интеллектом (25 %) акцентирует внимание на важности включения программ развития ЕІ в образовательные программы для будущих педагогов. Эти результаты имеют практическое значение, поскольку эмоциональный интеллект является ключевым фактором профессиональной компетентности педагогов. Высокий уровень ЕІ позволяет преподавателям эффективно управлять своими эмоциями и эмоциями учеников, что способствует созданию благоприятной учебной среды и улучшению академических результатов.

В контексте современного образования развитие эмоционального интеллекта становится всё более актуальным. Это связано с необходимостью эффективного взаимодействия в сложных социальных и образовательных средах, где способность понимать и управлять эмоциями является важнейшим инструментом для успешного профессионального становления.

Проанализировав общую картину, мы решили изучить уровень эмоционального интеллекта по каждой шкале отдельно, чтобы выявить сильные и слабые стороны студентов. Ниже приведены результаты по каждой шкале и важность развития ЕІ для будущих педагогов.

1. Результаты шкалы 1 — «Эмоциональная осведомленность» показали, преобладание средних оценок: Большинство участников (84 %) получили оценки в диапазонах от 7 до 13, что указывает на умеренный уровень эмоциональной осведомленности. Это может свидетельствовать о необходимости дополнительных программ и интервенций для повышения эмоциональных компетенций.

Низкий процент высоких оценок: лишь 16 % участников получили оценку 14 и выше, что говорит о том, что только небольшая часть будущих педагогов обладает высоким уровнем эмоциональной осведомленности. Это подчеркивает важность целенаправленного обучения и развития эмоциональных навыков в образовательной среде (табл. 2).

Т а б л и ц а 2

Оценка результатов по шкале 1 «Эмоциональная осведомленность»

Эмоциональная осведомленность			
Оценка	Частота	Проценты	Валидный процент
7-7- (низкий уровень)	18	36 %	36.0
8-13(средний уровень)	24	48 %	48.0
14-14+ (высокий уровень)	8	16 %	16.0
Итого	50	100.0	100.0

Развитие эмоциональной осведомленности у будущих педагогов способствует формированию навыков саморефлексии и понимания эмоций учащихся.

В связи с этим, хотим отметить важность развития эмоциональной осведомленности у будущих педагогов, включающей такие аспекты, как:

1) Социальные взаимодействия: Эмоциональная осведомленность является ключевым компонентом успешного взаимодействия со студентами, коллегами и родителями. Будущие педагоги, обладая высокими эмоциональными компетенциями, смогут лучше понимать и управлять своими эмоциями, а также эмоциями других.

2) Улучшение учебного процесса: Эмоциональная осведомленность способствует созданию позитивной атмосферы в коллективе, что может повысить мотивацию и вовлеченность студентов в учебный процесс. Педагоги с развитыми эмоциональными навыками могут более эффективно справляться с конфликтами и стрессовыми ситуациями.

3) Интеграция цифровых технологий: В условиях цифровизации образования использование цифровых игр и других технологий может быть эффективным инструментом для развития эмоциональной осведомленности

2. Результаты шкалы 2 — «Управление своими эмоциями» показали, преобладание низкого уровня EI. Большинство участников (68 %) находятся в низком диапазоне эмоционального интеллекта (EI), что указывает на необходимость серьезного внимания к развитию навыков управления эмоциями в образовательных программах.

Небольшая доля высоких оценок: только 2 % студентов продемонстрировали высокий уровень управления своими эмоциями, что может свидетельствовать о недостаточной подготовке будущих педагогов к эмоциональным вызовам, с которыми они столкнутся в своей профессиональной деятельности (табл. 3).

Т а б л и ц а 3

Оценка результатов по шкале 2 «Управление своими эмоциями»

Управление своими эмоциями			
Оценка	Частота	Проценты	Валидный процент
7-7-(низкий уровень)	34	68 %	68.0
8-13(средний уровень)	15	30 %	30.0
14-14+(высокий уровень)	1	2 %	2.0
Итого	50	100.0 %	100.0

Ценность развития умения управлять своими эмоциями у будущих педагогов:

1) Эмоциональная стабильность: является важнейшим качеством для педагогов, поскольку она позволяет им эффективно управлять своими эмоциями в условиях эмоционально насыщенных ситуаций, часто возникающих в аудитории. Это умение не только помогает преподавателям поддерживать конструктивные отношения с обучающимися и коллегами, но и способствует успешному справлению со стрессом, что критически важно для сохранения профессиональной эффективности.

2) Создание поддерживающей образовательной среды: педагоги способны создавать более позитивную атмосферу в коллективе, что положительно влияет на учебный процесс и повышает уровень вовлеченности студентов. Такая среда способствует развитию эмоциональной безопасности и комфорта, что является важным для академических достижений и личностного роста учащихся.

3) Интеграция цифровых технологий: в условиях цифровизации образования использование цифровых игр и технологий может быть эффективным средством для развития навыков управления эмоциями.

Таким образом, результаты исследования подчеркивают необходимость активного развития умения «Управление своими эмоциями» как ключевого элемента подготовки будущих педагогов в условиях цифровизации образования. Это не только улучшит их личные навыки управления эмоциями, но и создаст более эффективную и поддерживающую образовательную среду для студентов.

3. Результаты шкалы 3 — «Самомотивация» показали преобладание низкого уровня самомотивации: значительная доля участников (40 %) находится в низком диапазоне самомотивации, что указывает на необходимость активного вмешательства в образовательные программы для повышения уровня этой компетенции.

Равномерное распределение среднего и высокого уровней: по 30 % участников находятся в среднем и высоком диапазонах, что свидетельствует о наличии группы студентов с развитыми навыками самомотивации, но также подчеркивает, что значительное количество будущих педагогов требует дополнительной поддержки и обучения (табл. 4).

Т а б л и ц а 4

Оценка результатов по шкале 3 «Самомотивация»

Самомотивация			
Оценка	Частота	Проценты	Валидный процент
7-7- (низкий уровень)	20	40 %	40.0
8-13(средний уровень)	15	30 %	30.0
14-14+(высокий уровень)	15	30 %	30.0
Итого	50	100.0	100.0

Актуальность развития умения «Самомотивация» для будущих педагогов:

Самомотивация является критически важной для успешной карьеры педагога. Она позволяет преподавателям эффективно управлять своим временем, ставить цели и преодолевать трудности, что особенно актуально в условиях цифровизации образования.

1) Создание позитивной образовательной среды: педагоги с высокой самомотивацией способны вдохновлять своих студентов, создавая поддерживающую атмосферу, которая способствует вовлеченности и успеху учащихся.

2) Адаптация к изменениям: навыки позволяют преподавателям гибко реагировать на новые вызовы, успешно внедрять современные образовательные подходы и поддерживать высокий уровень профессиональной эффективности в постоянно меняющихся условиях.

3) Применение цифровых инструментов: цифровые образовательные технологии могут быть использованы для повышения самомотивации через интерактивные платформы, которые предлагают обратную связь, поддержку и возможности для саморазвития. Например, онлайн-курсы и приложения могут помочь педагогам установить цели и отслеживать свой прогресс.

Необходимость внедрения долгосрочных программ, направленных на развитие самомотивации через практические занятия, тренинги и использование цифровых технологий, становится все более актуальной для подготовки будущих педагогов.

Развитие умения «Самомотивация» имеет решающее значение для подготовки будущих педагогов в условиях цифровизации образования. Это не только способствует их личностному и профессиональному росту, но и создает основу для формирования эффективной образовательной среды, где студенты могут развивать свои навыки саморегуляции и достигать успеха в учебе.

4. Результаты шкалы 4 — «Эмпатия» показали преобладание низкого уровня эмпатии: наибольшая доля участников (48 %) находится в низком диапазоне эмпатии, что указывает на необходимость активного вмешательства в образовательные программы для повышения уровня этой компетенции. В то же время 30 % студентов продемонстрировали средний уровень эмпатии, а 22 % — высокий. Это свидетельствует о наличии выбранной группы, обладающих развитыми навыками эмпатии, но в то же время подчеркивает необходимость поддержки для остальных (табл. 5).

Оценка результатов по шкале 4 «Эмпатия»

Эмпатия			
Оценка	Частота	Проценты	Валидный процент
7-7- (низкий уровень)	24	48 %	48.0
8-13(средний уровень)	15	30 %	30.0
14-14+(высокий уровень)	11	22 %	22.0
Итого	50	100.0	100.0

Преимущество развития умения «Эмпатии» у будущих педагогов:

1) Социальное взаимодействие: эмпатия играет значительную роль в эффективном взаимодействии между педагогами и студентами. Умения и навыки преподавателя понимать эмоции и потребности обучающихся, способствует созданию комфортной образовательной среды, где каждый студент чувствует себя услышанным и поддержанным.

2) Создание поддерживающей атмосферы: высокий уровень эмпатии у преподавателя помогает формировать позитивную атмосферу в педагогическом процессе. Это не только повышает вовлеченность студентов, но и положительно сказывается на их учебных результатах. Педагоги обладающие эмпатией легче справляются с конфликтами, помогают студентам преодолевать эмоциональные трудности и создают обстановку доверия и сотрудничества.

3) Адаптация к изменениям: эмпатия позволяет преподавателям лучше понимать эмоциональные реакции студентов на внедрение цифровых технологий и новых образовательных подходов, что облегчает процесс адаптации и минимизирует стресс у обучающихся. Тем самым в условиях стремительной цифровизации образования, педагоги сталкиваются с новыми вызовами и трансформацией методов обучения.

4) Использование цифровых технологий: современные цифровые инструменты, включая интерактивные игры, могут способствовать развитию эмпатии у будущих педагогов, игровые технологии позволяют пользователям переживать эмоции виртуальных персонажей, формируя навыки сопереживания в безопасной учебной среде.

В целом можно сделать вывод, что развитие эмпатии как важнейшего профессионального навыка становится неотъемлемой частью подготовки педагогов в условиях цифровой эпохи. Этот навык не только улучшает их способность к продуктивному взаимодействию с обучающимися, но и закладывает основу для создания поддерживающей образовательной среды, в которой студенты могут совершенствовать свои soft skills и развивать эмоциональную компетентность.

5) Результаты исследования по шкале «Распознавание эмоций других людей» показали, что значительная часть студентов испытывает затруднения в этой сфере. Наибольшая доля участников (44 %) продемонстрировала низкий уровень распознавания эмоций, что указывает на необходимость включения в образовательные программы дополнительных модулей (дисциплин), направленных на развитие ЭИ. При этом 34 % студентов показали средний уровень владения этим навыком, а 22 % — высокий. Это в свою очередь свидетельствует о наличии у части студентов сформированной способности к распознаванию эмоций, что является важным преимуществом для их будущей профессиональной деятельности. Однако полученные данные подчеркивают необходимость дальнейшей поддержки и развития эмоциональных навыков у большинства обучающихся. Тем самым, мы можем отметить, что включение специализированных тренингов и практических занятий поможет повысить общий уровень эмоциональной компетентности будущих педагогов (табл. 6).

Оценка результатов по шкале 5 «Распознавание эмоций других людей»

Распознавание эмоций других людей			
Оценка	Частота	Проценты	Валидный процент
7-7- (низкий уровень)	22	44 %	44.0
8-13(средний уровень)	17	34 %	34.0
14-14+(высокий уровень)	11	22 %	22.0
Итого	50	100.0	100.0

Особенность развития умения «Распознавание эмоций других людей» для будущих педагогов:

1) Успешное взаимодействие с обучающимися: эффективное распознавание эмоций других людей является основой для успешного взаимодействия между педагогами и обучающимися. Педагоги, обладающие этой компетенцией, могут лучше понимать эмоциональное состояние своих студентов, что способствует созданию более поддерживающей и безопасной образовательной среды.

2) Разрешение конфликтов: умение распознавать эмоции помогает педагогам эффективно справляться с конфликтами и трудными ситуациями в коллективе. Это позволяет им действовать более чутко и адекватно, учитывая эмоциональные реакции обучающихся.

3) Адаптация к изменениям в обучении: в условиях цифровизации образования педагоги сталкиваются с новыми вызовами и изменениями в методах обучения. Эффективное распознавание эмоций помогает им адаптироваться к этим изменениям, понимая эмоциональные реакции студентов на новые технологии и подходы.

Таким образом, развитие навыков распознавания эмоций у будущих педагогов не только улучшает их профессиональные компетенции, но и создает основу для формирования более эффективной и поддерживающей образовательной среды, что особенно актуально в условиях современного образования.

В итоге можно отметить, что результаты первого этапа исследования подчеркивают значительное количество студентов с низким уровнем эмоционального интеллекта, что вызывает необходимость в дальнейшем изучении и развитии этих навыков.

Переходя ко второму этапу, важно отметить, что применение методики диагностики эмоционального интеллекта МЭИ Манойловой позволит более глубоко понять как внутриличностные, так и межличностные аспекты эмоционального интеллекта у будущих педагогов. Это исследование поможет не только подтвердить результаты первого этапа, но и выявить возможности для прогрессивного развития эмоциональной сферы студентов, что является ключевым для их профессиональной подготовки.

Таким образом, развитие навыков распознавания эмоций у будущих педагогов не только улучшает их профессиональные компетенции, но и создает основу для формирования более эффективной и поддерживающей образовательной среды, что особенно актуально в условиях современного образования.

В итоге можно отметить, что результаты первого этапа исследования подчеркивают значительное количество студентов с низким уровнем эмоционального интеллекта, что вызывает необходимость в дальнейшем изучении и развитии этих навыков.

Теперь рассмотрим результаты второго этапа исследования, где уровень эмоционального интеллекта был оценен по методике подготовки и создания поддерживающей образовательной среды.

Анализ результатов интегративной шкалы эмоционального интеллекта среди 50 участников показал следующее распределение: 19 человек (32 %) демонстрировали низкий уровень EI, 18 студентов (38 %) имели средний уровень, а 13 человек (30 %) обладали высоким уровнем EI. Хотя наибольшая доля студентов находится в среднем диапазоне, внимание привлекает тот факт, что значительная часть участников имеет низкий уровень EI, а группа с высоким уровнем EI относительно небольшая (Рис. 2). Это подчеркивает необходимость усиления внимания к развитию эмоциональных навыков среди студентов.

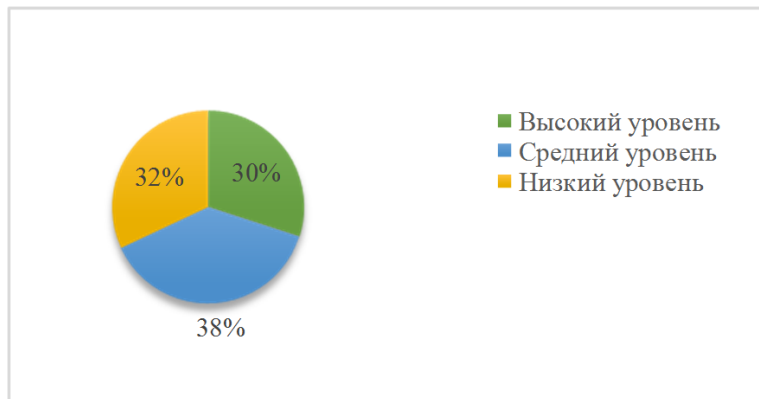


Рисунок 2. Результаты уровня диагностики эмоционального интеллекта – МЭИ

Далее мы переходим к более подробному анализу результатов диагностики эмоционального интеллекта по методике МЭИ (М.А. Манойлова, 2004), сосредоточившись на каждой шкале.

Результаты шкалы 1, которая оценивает «Осознание своих чувств и эмоций», показали, что среди 50 участников 27 человек (54 %) демонстрировали низкий уровень эмоционального интеллекта, 21 человек (42 %) — средний уровень, а лишь 2 человека (4 %) — высокий уровень. Наибольшая часть респондентов находилась в нижнем диапазоне шкалы, что указывает на необходимость развития навыков осознания собственных эмоций среди этой группы (табл. 7).

Т а б л и ц а 7

Оценка результатов по шкале 1 — «Осознание своих чувств и эмоций»

Шкала 1. «Осознание своих чувств и эмоций»			
Оценка	Частота	Проценты	Валидный процент
1-4 низкий	27	54 %	54.0
5-6 средний	21	42 %	42.0
7-10 высокий	2	4 %	4.0
Итого	50	100.0	100.0

Результаты исследования показывают, что большинство респондентов демонстрируют низкий уровень эмоционального интеллекта (EI), что может свидетельствовать о недостаточной осведомленности среди них о важности эмоциональных качеств и их значении в профессиональной деятельности:

- отсутствие понимания может привести к трудностям в эффективном управлении эмоциями и построении конструктивных отношений, что особенно критично для будущих педагогов;
- заниженная самооценка: невыраженная потребность в познании себя и заниженная самооценка могут затруднить будущим педагогам понимание своего места в образовательном процессе;
- отсутствие самонаблюдения, выражающееся в низком уровне рефлексии и недостаточном понимании мыслей и чувств других людей, может стать причиной конфликтов и недопонимания внутри коллектива. Это, в свою очередь, негативно влияет на учебную атмосферу, создавая напряженность и препятствуя эффективному взаимодействию между членами образовательного сообщества.

Для улучшения ситуации необходимо провести комплексную программу по развитию эмоционального интеллекта, помочь участникам осознать свои эмоции, научить их управлять ими, а также повысить их эмпатию и способность к эффективной коммуникации. В результате этого уровень EI у большинства студентов должен повыситься, что в конечном итоге приведет к улучшению их общего благополучия и качества жизни.

Результаты шкалы 2, которая оценивает «Управление своими чувствами и эмоциями», показали интересную динамику среди 50 участников. Только 3 человека (6 %) демонстрировали низкий уровень эмоционального интеллекта (EI) в этом аспекте, 7 человек (14 %) находились в среднем диапазоне, а подавляющее большинство — 40 человек (80 %) — продемонстрировали высокий уровень EI (табл. 8).

Оценка результатов по шкале 2 — «Управление своими чувствами и эмоциями»

Шкала 2. Управление своими чувствами и эмоциями			
Оценка	Частота	Проценты	Валидный процент
1-4 низкий	3	6 %	6.0
5-6 средний	7	14 %	14.0
7-10 высокий	40	80 %	80.0
Итого	50	100.0 %	100.0

Анализ результатов свидетельствуют о том, что подавляющее большинство участников (80 %) обладают высокой способностью управлять эмоциями и чувствами, что позволяет им эффективно регулировать эмоциональные состояния и использовать их для достижения целей. Для педагогов это особенно важно, поскольку оно обеспечивает эмоциональную стабильность в классе и помогает справляться с сложными ситуациями. При этом высокий уровень развития толерантности свидетельствует об осознанном стремлении к формированию позитивных взаимоотношений, что способствует созданию поддерживающей атмосферы в аудитории. Позитивное мышление помогает педагогам оптимистично воспринимать мир, что влияет на их взаимодействие с обучающимися. Развитая наблюдательность позволяет педагогам замечать малозаметные эмоциональные изменения у учеников, что помогает им более чутко реагировать на потребности студентов. Это также способствует более глубокому пониманию эмоциональных состояний других людей.

Следует отметить, что у небольшой части респондентов (6 %) выявлен низкий уровень способности управлять своими эмоциями, что может приводить к импульсивным реакциям и затруднениям в достижении целей. Подобные особенности негативно отражаются на взаимодействии с обучающимися и способствуют возникновению конфликтных ситуаций. Недостаточный самоконтроль, как правило, связан с неосознанностью собственных эмоциональных состояний и чувств других людей, что увеличивает вероятность недопонимания в группе. Кроме того, низкие показатели по данному параметру свидетельствуют о недостаточной толерантности к альтернативным взглядам и ценностям, что затрудняет формирование инклюзивной образовательной среды. Таким образом, низкие показатели указывают на необходимость внедрения программ обучения, направленных на развитие навыков управления своими эмоциями, что поможет будущим педагогам стать более эффективными в своей профессиональной деятельности и улучшить взаимодействие с обучающимися в условиях цифровизации образования.

Результаты оценки по шкале 3, которая фокусируется на осознании собственных чувств и эмоций, показали, что среди 50 участников большинство — 32 человека (64 %) — демонстрировали низкий уровень эмоционального интеллекта (EI). Средний уровень EI был зафиксирован у 11 человек (22 %), а высокий уровень — у 7 человек (14 %) (табл. 9).

Оценка результатов по шкале 3- «Осознание чувств и эмоций других людей»

Шкала 3. «Осознание чувств и эмоций других людей»			
Оценка	Частота	Проценты	Валидный процент
1-4 низкий	32	64 %	64.0
5-6 средний	11	22 %	22.0
7-10 высокий	7	14 %	14.0
Итого	50	100.0	100.0

Наибольшая доля испытуемых (64 %) находится в низком диапазоне, что указывает на значительные пробелы в способности распознавать и понимать чувства других людей. Эти показатели могут негативно сказаться на их взаимодействии с учениками и коллегами. Наряду с этим, 22 % участников продемонстрировали средний уровень, а только 14 % — высокий уровень осознания эмоций других людей. Это подчеркивает необходимость внедрения программ обучения, направленных на развитие этой компетенции.

Результаты подчеркивают значимость осознания собственных чувств и эмоций как ключевого компонента эмоционального интеллекта, требующего развития у будущих педагогов. Также можем отметить особую важность для эффективного взаимодействия с учениками, поскольку способность распознавать и понимать эмоции других является фундаментальной основой для успешного общения между педагогами и студентами. Педагоги, обладающие этой компетенцией, могут лучше понимать эмоциональное состояние своих студентов, что способствует созданию более поддерживающей и безопасной образовательной среды. Высокий уровень осознания чужих чувств позволяет педагогам проявлять сопереживание, что выражается в гуманном отношении к другим. Формирования доверительных отношений в коллективе является особенно важным для создания атмосферы взаимопонимания.

Умение предсказывать эмоциональные реакции других людей помогает педагогам адаптировать свои методы преподавания и взаимодействия, что повышает эффективность образовательного процесса. Способность понимать чувства других способствует созданию психологического комфорта в коллективе, что является важным фактором для интеграции людей и улучшения общей атмосферы в аудитории. Педагоги с высоким уровнем осознания чужих эмоций эффективнее разрешают конфликты, способствуя продуктивным решениям и самосовершенствованию участников.

Результаты оценки по шкале 4 «Управление чувствами и эмоциями других людей», показали следующие данные: среди 50 участников каждый пятый респондент (22 %) испытывал трудности с эмоциональным интеллектом (EI), тогда как почти половина (46 %) находилась в среднем диапазоне. Самым оптимистичным результатом можно считать тот факт, что треть участников (32 %) продемонстрировала высокий уровень EI. Данные результаты отражены в таблице (табл. 10).

Т а б л и ц а 1 0

Оценка результатов по шкале 4 — «Управление чувствами и эмоциями других людей»

Шкала 4. Управление чувствами и эмоциями других людей			
Оценка	Частота	Проценты	Валидный процент
1-4 низкий	11	22 %	22.0
5-6 средний	23	46 %	46.0
7-10 высокий	16	32 %	32.0
Итого	50	100.0	100.0

Несмотря на то, что доля студентов с низким уровнем эмоционального интеллекта относительно невелика, это всё равно является тревожным сигналом о том, что определённая группа может столкнуться с серьёзными трудностями в управлении эмоциями окружающих. Это может привести к ощутимым проблемам в общении, как с преподавателями, так и с обучающимися, особенно в ситуациях, где требуется повышенная эмоциональная настройка и чувствительность. В таких условиях даже небольшие недочёты в эмоциональном интеллекте могут оказать существенное влияние на эффективность взаимодействия и построение гармоничных отношений. Также, мы можем выделить, что наибольшая доля студентов находится в среднем диапазоне. Это говорит о наличии определенных навыков управления эмоциями, но также указывает на необходимость дальнейшего развития этой компетенции.

Наличие студентов с высоким уровнем управления эмоциями говорит о том, что имеется часть будущих педагогов, которая обладает необходимыми навыками для эффективного взаимодействия с другими. Они способны поддерживать психологический климат в коллективе и предлагать помощь своим коллегам и студентам.

Результаты исследования позволяют сделать вывод, что управление чувствами и эмоциями других является ключевым аспектом эмоционального интеллекта, требующим особого внимания и развития у будущих педагогов. Например, способность управлять эмоциями других позволяет педагогам глубже понимать эмоциональное состояние своих студентов и корректировать свои методы преподавания в соответствии с этим. Высокий уровень управления эмоциями способствует созданию позитивной атмосферы в аудитории, что улучшает учебный процесс и повышает вовлеченность студентов. Это также помогает формировать доверительные отношения между учителем и учениками. Педагоги с высокоразвитыми навыками управления эмоциями способны более эффективно справляться с конфликтами, находя продуктивные решения и способствуя самосовершенствованию всех участников процесса. Умение предсказывать эмоциональные реакции других людей позволяет педагогам готовиться к различным ситуациям заранее, что улучшает их профессиональную подготовленность.

Исходя из анализа результатов, диагностик эмоционального интеллекта — Теста Н. Холла и методики МЭИ (М.А. Манойлова), мы смогли выявить как сильные, так и слабые стороны эмоционального интеллекта будущих педагогов. В таблице 11 представлены данные, которые позволяют получить более полное представление об эмоциональных способностях студентов и определить области, в которых необходима дополнительная поддержка или развитие. К сильным сторонам отнесены те умения, по которым большинство студентов набрали высокие баллы (согласно критериям методики), к слабым — умения с преобладанием низких баллов. Такая классификация позволяет определить направления для целенаправленного развития EI.

Таблица 11

Сильные и слабые стороны эмоционального интеллекта студентов педагогического факультета

Методика	Сильные стороны	Слабые стороны
Тест Н. Холла	1. Эмоциональная осведомленность: 48 % средний уровень, 16 % завышенная самооценка	1. Управление своими эмоциями: 68 % эмоционально неустойчивый и чувствительный
	2. Самомотивация: 30 % средний и 30 % высокий уровень	2. Эмпатия: 48 %
		3. Распознавание эмоций других людей: 44 %
МЭИ (М.А. Манойлова, 2004)	1. Управление своими чувствами и эмоциями: 80 %	1. Осознание своих чувств и эмоций: 54 %
	2. Управление чувствами и эмоциями других людей: 46 % средний уровень, 22 % высокий уровень	2. Осознание чувств и эмоций других людей: 64 %

В конечном итоге, при сравнении результатов, полученных по методикам Н. Холла и М.А. Манойловой, мы наблюдаем существенные расхождения в оценке эмоционального интеллекта (EI). Эти различия могут быть обусловлены различными подходами к оценке EI, а также спецификой самих методик.

Методика Н. Холла фокусируется на отдельных аспектах эмоционального интеллекта, таких как эмоциональная осведомленность, самомотивация, управление эмоциями, эмпатия и распознавание эмоций других людей. В результате этого подхода, 68 % студентов продемонстрировали низкий уровень управления своими эмоциями, что указывает на их эмоциональную неустойчивость.

Напротив, методика М.А. Манойловой (МЭИ) предлагает более комплексный подход к оценке EI, включая управление своими чувствами и эмоциями, а также осознание чувств и эмоций других людей. В рамках этой методики, 80 % студентов продемонстрировали высокий уровень управления своими эмоциями. Это говорит о том, что разные методики могут выявлять различные аспекты эмоционального интеллекта, что важно учитывать при интерпретации результатов.

Анализ данных выявляет различия в интерпретации результатов:

– по методике Н. Холла наблюдается высокая доля участников с низким уровнем управления эмоциями и эмпатии, что может указывать на недостаточную подготовленность студентов к взаимодействию с другими людьми;

– в то же время, по методике М.А. Манойловой высокий уровень управления своими эмоциями свидетельствует о способности студентов контролировать свои реакции даже в условиях стресса или давления.

Помимо вышеперечисленного мы можем сделать сравнения исходя из психологических факторов:

– различия в самооценке могут влиять на результаты. Например, у 16 % студентов по методике Н. Холла наблюдается завышенная самооценка, что может исказить восприятие своих эмоциональных навыков;

– методика М.А. Манойловой может быть менее подвержена влиянию субъективной оценки, так как она включает более структурированные шкалы.

Важно отметить, что речь идет об одной и той же выборке испытуемых, и получение таких противоречивых результатов требует дополнительного анализа возможных причин.

Во-первых, разная структура и содержание вопросов: в тестах используются различные типы вопросов, направленных на выявление способностей или компетентностей в области эмоций. Формулировки вопросов и контекст, в котором они задаются, отличаются, что может влиять на восприятие и ответы респондентов.

Во-вторых, влияние личностных особенностей и текущего состояния респондента: результаты любой психологической диагностики могут зависеть от текущего эмоционального состояния человека, его мотивации, уровня стресса, усталости и других факторов. Личностные особенности, такие как самооценка, уровень тревожности, социальная желательность, также могут влиять на ответы респондента.

В-третьих, влияние социальной желательности: обе методики, как и многие другие, подвержены влиянию социальной желательности. Это означает, что люди могут давать ответы, которые, по их мнению, социально одобряемы, даже если они не соответствуют их истинному поведению или переживаниям. Это может искажать результаты. Таким образом, выявленные расхождения в результатах диагностики эмоционального интеллекта не обязательно свидетельствуют о некорректной обработке данных или постановке проблемы, а могут быть обусловлены особенностями используемых методик и личностными факторами респондентов. Эти обстоятельства необходимо учитывать при интерпретации данных и разработке рекомендаций по развитию эмоционального интеллекта у будущих педагогов.

Таким образом, расхождение в результатах, полученных с помощью методик Н. Холла и М.А. Манойловой, подчеркивает необходимость разностороннего подхода к оценке эмоционального интеллекта. Понимание этих различий способствует более эффективному развитию навыков ЕИ у будущих педагогов и повышает качество их взаимодействия с учениками в условиях цифровизации образования. Учитывая выявленные сильные и слабые стороны эмоционального интеллекта студентов педагогического факультета, целесообразно внедрять целенаправленные образовательные программы и практики, направленные на совершенствование эмоциональных компетенций и подготовку к успешному профессиональному взаимодействию в современном образовательном пространстве.

Заключение

Проведённое исследование подтвердило значимость развития эмоционального интеллекта (ЕИ) для будущих педагогов в условиях цифровизации образования, так как полученные результаты показали, что студенты обладают хорошими навыками управления эмоциями, однако испытывают трудности с их осознанием и эмпатией. Это подчёркивает необходимость целенаправленной работы по развитию ЕИ, включая внедрение образовательных программ и тренингов, направленных на формирование эмоциональной осведомлённости и межличностных компетенций.

Ограничением данного исследования является отсутствие контрольной группы и динамического анализа (до/после), что не позволяет делать выводы о причинно-следственных связях между условиями цифровизации и уровнем эмоционального интеллекта. В дальнейшем планируется проведение лонгитюдного исследования с включением контрольной группы для более объективной оценки влияния цифровой среды. На основании вышеизложенного можно отметить, что цель данного исследования достигнута и определена дальнейшая линия развития эмоционального интеллекта включая сильные и слабые стороны студентов педагогического факультета.

Развитие эмоционального интеллекта является ключевым фактором успешной профессиональной деятельности педагогов, особенно в условиях цифровой трансформации образовательной среды. Высокий уровень ЕИ способствует улучшению взаимодействия со студентами, созданию благоприятной атмосферы обучения и предотвращению профессионального выгорания. Внедрение цифровых технологий открывает новые возможности для обучения, но также требует усиленного внимания к эмоциональной сфере, чтобы компенсировать снижение уровня межличностного общения.

На основании данных результатов были сделаны следующие рекомендации для будущих педагогов:

- необходимо проводить тренинги и семинары по управлению эмоциями и развитию эмоциональной устойчивости, чтобы повысить уровень самоконтроля среди студентов;
- включение практических занятий и ролевых игр в учебные программы, что будет способствовать развитию у студентов эмпатии и навыков распознавания эмоций других людей;
- интеграция цифровых игр и приложений для обучения эмоциональному интеллекту может помочь студентам безопасно развивать свои навыки управления эмоциями и взаимодействия с окружающими;
- студенты должны регулярно практиковать рефлекссию своих эмоциональных состояний и реакций на различные ситуации, что поможет им лучше осознавать свои чувства и улучшить взаимодействие с другими;
- преподаватели должны предоставлять регулярную обратную связь о прогрессе студентов в развитии их эмоционального интеллекта, что поможет им корректировать свои стратегии обучения.

Таким образом, результаты данного исследования могут стать основой для разработки эффективных стратегий поддержки эмоционального благополучия студентов и педагогов в цифровой среде, для повышения качества образовательного процесса и подготовки будущих педагогов к успешной адаптации в условиях стремительно развивающегося мира.

Список литературы

- 1 Zizikova S. Digital transformation in education / S. Zizikova, P. Nikolaev, A. Levchenko // E3S Web of Conferences. — 2023. — Vol. 381. — P. 02036. <https://doi.org/10.1051/e3sconf/202338102036>
- 2 Энциклопедия образовательных технологий / под ред. В.В. Глухова. — СПб.: Питер, 2020. — С. 312.
- 3 Большой психологический словарь / под ред. Б.Г. Мещерякова, В.П. Зинченко. — 2-е изд., перераб. и доп. — М.: Айрис-пресс, 2010. — 672 с.
- 4 Robinson M.D. Emotional Intelligence as Evaluative Activity: Theory, Findings, and Future Directions / M.D. Robinson, M.R. Asad, L.R. Irvin // Reprinted from: J. Intell. — 2023. — Vol. 11. — No 6. — P. 125. <https://doi.org/10.3390/jintelligence11060125>
- 5 Potgieter I.L. Emotional intelligence in young emerging adults: A focus on Wong and Law's scale in the digital work sphere [Electronic resource] / I.L. Potgieter, R. Soognannan, M. Coetzee // Heliyon. — 2024. — Vol. 10. — No 7. — P. e29133. Access mode: <https://doi.org/10.1016/j.heliyon.2024.e29133>
- 6 Послание Главы государства Касым-Жомарта Токаева народу Казахстана «Экономический курс Справедливого Казахстана». 1 сентября 2023 года. — [Электронный ресурс]. — Режим доступа: <https://baiterek.gov.kz/ru/president-messages/poslanie-glavy-gosudarstva-kasym-zhomarta-tokaeva-narodu-kazakhstan-ekonomicheskij-kurs-spravedlivo>.
- 7 Постановление Правительства Республики Казахстан. Об утверждении Государственной программы «Цифровой Казахстан»: утв. 17 мая 2022 года, № 311. — [Электронный ресурс]. — Режим доступа: <https://www.gov.kz/memleket/entities/mdai/documents/details/adilet/P1700000827?lang=ru>
- 8 Сардарова Ж.И. Эмоциональный интеллект как основной показатель готовности современных педагогов к профессиональной деятельности в условиях цифровизации и инклюзивного образования / Ж.И. Сардарова, А.Н. Аутаева, А.К. Рсалдинова, А.М. Кемешева // Вестник КазНУ им. Аль-Фараби. Серия Педагогические науки. — 2021. — № 2 (67). — С. 28-37. DOI: <https://doi.org/10.26577/JES.2021.v67.i2.04>
- 9 Альгожина А.Р. Исследование развития эмоционального интеллекта педагогов высшей школы / А.Р. Альгожина, Р.Ш. Сабинова, Г.А. Капашева // Вестник КазНПУ им. Абая. — 2021. — № 4 (69). — С. 95-102. <https://doi.org/10.51889/2021-4.1728-7847.13>
- 10 Тайболатов Қ.М. Эмоциональный интеллект обучающихся в контексте зарубежных теорий / Қ.М. Тайболатов, В.Э. Черник, Р.Ж. Ерофеева // Вестник Торайгыров университета. — 2021. — № 4. — С. 515-527. <https://doi.org/10.48081/HСNP1775>
- 11 Ермекбаева Л.К. Опыт внедрения предмета «Эмоциональный интеллект» в Казахском национальном женском педагогическом университете / Л.К. Ермекбаева, С.Т. Бапаева, Д.Е. Абдраманова // Вестник КазНПУ им. Абая. — 2022. — № 1(70). — С. 18-28. <https://doi.org/10.51889/2022-1.1728-7847.339>
- 12 Audrin C. Emotional intelligence in digital interactions — A call for renewed assessments / C. Audrin, B. Audrin // In Personality and Individual Differences. — 2024. — No 223. — P. 112613. <https://doi.org/10.1016/j.paid.2024.112613>

- 13 Ding C. Emotional intelligence in applied settings: approaches to its theoretical model, measurement, and application / C. Ding, M. Ramdas, M. Mortillaro // *Frontiers in Psychology*. — 2024. — No 15. — P. 1387152. <https://doi.org/10.3389/fpsyg.2024.1387152>
- 14 Mayer J.D. The Ability Model of Emotional Intelligence: Principles and Updates / J.D. Mayer, R.C. David, P. Salovey // *Emotion Review*. — 2016. — Vol. 8. — No 4. — P. 290–300. <https://doi.org/10.1177/17540739166396>
- 15 Goleman D. Emotional Intelligence: Why it Can Matter more than IQ / D. Goleman. — Bloomsbury, 2020. — 386 p.
- 16 Холл Н. Тест эмоционального интеллекта [Электронный ресурс] / Н. Холл. — Режим доступа: <https://www.delendik.com/wp-content/uploads/2020/03/Test-EI.pdf>
- 17 Манойлова М.А. Эмоциональный интеллект и православные ценности: самодиагностика и саморазвитие: монография / М.А. Манойлова. — СПб: Изд-во НУ «Центр стратегических исследований», 2021. — 154 с.

А.Е. Ахметова, Л.А. Шкутина, А.Н. Санхаева, Н.К. Саликов

Білім беруді цифрландыру жағдайында болашақ мұғалімдердің эмоционалды интеллект деңгейін бағалау

Мақала жоғары оқу орнының студенттерінің эмоционалды интеллекті (EI) деңгейіне білім беруді цифрландырудың әсерін зерттеу бойынша өзекті тақырыпқа арналған. Цифрлық технологиялардың білім беруге қалай әсер ететіні сипатталады, бұл жағдай мен осымен байланысты қиындықтар (коммуникациялық дағдылардың жоғалуы, эмоционалды саланың дамуы) ескеріледі. Эмоционалды сананың жетіспеушілігіне байланысты мәселелер педагогтар мен психологтардың көзқарастары есепке алынып талқыланды, осылайша адам өмірінде эмоциялардың маңыздылығы көрсетілді. Зерттеу академик Е.А. Бөкетов атындағы Қарағанды университетінің базасында жүргізілді және *Google Forms* платформасы арқылы қашықтан сауалнама толтырған 50 студентті қамтыды. Зерттеуде EI деңгейін бағалау үшін Н. Холл тесті мен МЭИ (М.А. Манойлова) әдістемесі сияқты танымал диагностикалық әдістер қолданылды. Респонденттер өз эмоционалды құзыреттерін әр түрлі шкалалар бойынша анонимді түрде бағалады. Деректерде математикалық өңдеу әдістері пайдаланылды. Студенттерді эмоционалды интеллектің әрбір диагностикалық шкаласы бойынша (төмен, орта, жоғары) деңгейлеріне бөлу мақсатында жиілік талдауы жүргізілді. Анықталған нәтижелерге сәйкес, қатысушылар өз эмоцияларын басқаруда жақсы қабілетке ие, бірақ сана және эмпатия салаларында мәселелер бар. Зерттеу нәтижелері эмоционалды интеллекті жетілдіруге арналған бағдарламаларды жасауға және студенттердің оны дамытуға мотивациясын арттыруға пайдаланылуы мүмкін. Алынған деректер келешекте бақылау тобын қосқан ұзақ мерзімді зерттеулердің негізі бола алады, бұл болашақ педагогтардың эмоционалды интеллектісінің дамуына цифрлық білім беру ортасының әсерін объективті бағалауға мүмкіндік береді. Авторлар өзгеріп отырған жағдайларға сәтті бейімделу мен заманауи әлемде тиімді өзара іс-қимыл үшін, әсіресе Қазақстандағы білім беруді цифрландырудың тез даму жағдайында эмоционалды интеллектің маңыздылығын талқылайды. EI-ді дамыту білім беру ортасында сәтті кәсіби қызмет пен өзара іс-қимылдың негізгі факторы ретінде қарастырылады.

Кілт сөздер: эмоциялар, эмоционалды интеллект, білім беруді цифрландыру, эмоционалды хабардарлық, өзін-өзі ынталандыру, эмпатия.

A.E. Akhmetova, L.A. Shkutina, A.N. Sankhayeva, N.K. Salikov

Assessment of the level of emotional intelligence among future teachers in the context of digitalization of education

This article addresses the timely issue of studying the impact of educational digitalization on the level of emotional intelligence (EI) among university students. It describes how digital technologies influence education, highlighting associated challenges such as the loss of communication skills and the development of the emotional sphere. Problems related to a lack of emotional awareness are discussed from the perspectives of educators and psychologists, thereby demonstrating the importance of emotions in human life. The study was conducted at the E.A. Buketov Karaganda University and involved 50 students who completed questionnaires remotely via *Google Forms*. Well-known diagnostic methods for assessing EI were used, including the N. Hall test and the MEI (M.A. Manoylova) methodology. Respondents anonymously rated their emotional competencies across various scales. Methods of mathematical data processing were applied. Frequency analysis was performed to classify students according to levels of emotional intelligence development (low, medium, high) for each diagnostic scale. It was found that participants possess good skills in managing their emotions but have difficulties with awareness and empathy. The results of the study can be used to develop programs for enhancing emotional intelligence and increasing students' motivation to develop it. The data obtained may serve as a basis for further longitudinal research involving a control group, which would allow for

a more objective assessment of the impact of the digital educational environment on the dynamics of emotional intelligence development in future teachers. The authors discuss the importance of emotional intelligence for successful adaptation to changing conditions and effective interaction in the modern world, especially in the context of the rapid digitalization of education in Kazakhstan. The development of EI is considered a key factor for successful professional activity and interaction in the educational environment.

Keywords: emotions, emotional intelligence, education digitalization, emotional awareness, self-motivation, empathy.

References

- 1 Zizikova, S., Nikolaev, P., & Levchenko, A. (2023). Digital transformation in education. *E3S Web of Conferences*, 381, 02036. <https://doi.org/10.1051/e3sconf/202338102036>.
- 2 Glukhov, V.V. (Ed.). (2020). *Entsiklopediia obrazovatelnykh tekhnologii* [Encyclopedia of educational technologies]. Saint Petersburg: Piter [in Russian].
- 3 Meshcheriakov, B.G., & Zinchenko, V.P. (Eds.). (2010). *Bolshoi psikhologicheskii slovar* [Great psychological dictionary]. (2nd ed., revised and expanded). Moscow: Iris-press [in Russian].
- 4 Robinson, M.D., Asad, M.R., & Irvin, R.L. (2023). Emotional Intelligence as Evaluative Activity: Theory, Findings, and Future Directions. *Reprinted from J. Intell.*, 11, 6, 125. <https://doi.org/10.3390/jintelligence1106011>
- 5 Potgieter, I.L., Sooknannan, R., & Coetzee, M. (2024). Emotional intelligence in young emerging adults: A focus on Wong and Law's scale in the digital work sphere. *Heliyon*, 10, 7, e29133. <https://doi.org/10.1016/j.heliyon.2024.e29133>
- 6 Poslanie Glavy gosudarstva Kasym-Zhomarta Tokaeva narodu Kazakhstana «Ekonomicheskii kurs Spravedlivogo Kazakhstana». 1 sentiabria 2023 goda. [The Address of the Head of State Kassym-Jomart Tokayev to the People of Kazakhstan "Economic Course of a Just Kazakhstan". September 1, 2023]. baiterek.gov.kz. Retrieved from <https://baiterek.gov.kz/ru/president-messages/poslanie-glavy-gosudarstva-kasym-zhomarta-tokaeva-narodu-kazakhstana-ekonomicheskii-kurs-spravedlivo> [in Russian].
- 7 Postanovlenie Pravitelstva Respubliki Kazakhstan. Ob utverzhdenii Gosudarstvennoi programmy «Tsifrovoy Kazakhstan»: utv. 17 maia 2022 goda, № 311 [The Decree of the Government of the Republic of Kazakhstan on the approval of the State Program "Digital Kazakhstan": approved on May 17, 2022, No. 311]. [gov.kz](https://www.gov.kz/memleket/entities/mdai/documents/details/adilet/P1700000827?lang=ru). Retrieved from <https://www.gov.kz/memleket/entities/mdai/documents/details/adilet/P1700000827?lang=ru> [in Russian].
- 8 Sardarova, Zh.I., Autaeva, A.N., Rsaldinova, A.K., & Kemesheva, A.M. (2021). Emotsionalnyi intellekt kak osnovnoi pokazatel gotovnosti sovremennykh pedagogov k professionalnoi deiatelnosti v usloviakh tsifrovizatsii i inkluzivnogo obrazovaniia [Emotional intelligence as a key indicator of modern educators' readiness for professional activity in the context of digitalization and inclusive education]. *Vestnik Kazakhskogo Nacionalnogo universiteta imeni Al-Farabi. Seriya Pedagogicheskie nauki — Bulletin of the Al-Farabi Kazakh National University. Pedagogical Sciences Series*, 2 (67), 28–37. DOI: <https://doi.org/10.26577/JES.2021.v67.i2.04> [in Russian].
- 9 Algoshina, A.R., Sabirova, R.Sh., & Kapasheva, G.A. (2021). Issledovanie razvitiia emotsionalnogo intellekta pedagogov vysshei shkoly [The study of the development of emotional intelligence among higher education teachers]. *Vestnik Kazakhskogo Natsionalnogo Universiteta imeni Abaia — The Bulletin of the Kazakh National Pedagogical University named after Abai*, 4 (69), 95–102. <https://doi.org/10.51889/2021-4.1728-7847.13> [in Russian].
- 10 Taybolatov, K.M., Chernik, V.E., & Erofeeva, R.Zh. (2021). Emotsionalnyi intellekt obuchaiushchikhsia v kontekste zarubezhnykh teorii [Emotional intelligence of students in the context of foreign theories]. *Vestnik Toraiygyrov universiteta — The Bulletin of Toraygyrov University*, 4, 515–527. <https://doi.org/10.48081/HCNP1775> [in Russian].
- 11 Ermekbaeva, L.K., Bapaeva, S.T., & Abdramanova, D.E. (2022). Opyt vnedreniia predmeta «Emotsionalnyi intellekt» v Kazakhskom natsionalnom zhenskom pedagogicheskom universitete [Experience of implementing the subject "Emotional Intelligence" at the Kazakh National Women's Pedagogical University]. *Vestnik Kazakhskogo Natsionalnogo Universiteta imeni Abaia — The Bulletin of the Kazakh National Pedagogical University named after Abai*, 1(70), 18–28. <https://doi.org/10.51889/2022-1.1728-7847.33> [in Russian].
- 12 Audrin, C., & Audrin, B. (2024). Emotional intelligence in digital interactions — A call for renewed assessments. *Personality and Individual Differences*, 223, 112613. <https://doi.org/10.1016/j.paid.2024.112613>
- 13 Ding, C., Ramdas, M., Mortillaro, M. (2024). Emotional intelligence in applied settings: approaches to its theoretical model, measurement, and application. *Frontiers in Psychology*, 15, 1387152. <https://doi.org/10.3389/fpsyg.2024.1387152>
- 14 Mayer, J.D., David, R.C., & Salovey, P. (2016). The Ability Model of Emotional Intelligence: Principles and Updates. *Emotion Review*, 8(4), 290–300. <https://doi.org/10.1177/17540739166396>
- 15 Goleman, D. (2020). *Emotional Intelligence: Why it Can Matter more than IQ*. Bloomsbury.
- 16 Khol, N. (n.d.). Test emotsionalnogo intellekta [Emotional intelligence test]. [delendik.com](https://www.delendik.com). Retrieved from <https://www.delendik.com/wp-content/uploads/2020/03/Test-EI.pdf> [in Russian].
- 17 Manoylova, M.A. (2021). *Emotsionalnyi intellekt i pravoslavnye tsennosti: samodiagnostika i samorazvitie: monografiia* [Emotional Intelligence and Orthodox Values: Self-Diagnosis and Self-Development: monography]. Saint Petersburg: Izdatelstvo Nauchnogo uchrezhdeniia «Tsentr strategicheskikh issledovaniia» [in Russian].

Information about the authors

Akhmetova, A.E. (contact person) — Master of Pedagogical Sciences, PhD Student at the Department of Preschool and Psycho-Pedagogical Training, Karaganda Buketov University, Karaganda, Kazakhstan; e-mail: ainyr4ik_baikenova@mail.ru, ORCID ID 0000-0003-1515-0805

Shkutina, L.A. — Doctor of Pedagogical Sciences, Professor at the Department of Preschool and Psycho-Pedagogical Training, Karaganda Buketov University, Karaganda, Kazakhstan; e-mail: arlarisa@yandex.ru, ORCID ID: 0000-0002-9370-2946, Scopus Author ID: 57193958799

Sankhayeva, A.N. — PhD, Associate Professor at the Department of Preschool and Psycho-Pedagogical Training, Karaganda Buketov University, Karaganda, Kazakhstan; e-mail: aliya_s08@mail.ru, ORCID ID: 0000-0002-4892-0012, Scopus Author ID: 57220260378

Salikov, N.K. — Master of Pedagogical Sciences, Senior Lecturer of the Department Physical Education, Karaganda Buketov University, Karaganda, Kazakhstan; e-mail: nurik_sambo.kaz@mail.ru, ORCID ID 0009-0008-3438-9663

Г.Н. Манашова^{1*}, Г.Б. Бейсенбекова², Ján Danek³

^{1, 2}Карагандинский университет имени академика Е.А. Букетова, Караганда, Казахстан;

³Университет имени Я.А. Коменского, Братислава, Словакия

(*Автор-корреспондент. E-mail: g_n_manawova@mail.ru)

¹ORCID 0000-0002-3162-4452

²ORCID 0000-0002-6890-6680

³ORCID 0009-0002-6420-7310

Анализ современного состояния практико-ориентированного обучения будущих педагогов-психологов в условиях модернизации образования

В статье рассматривается вопрос приоритетной роли подготовки обучающихся по образовательной программе «Педагогика и психология» к профессиональной деятельности. Анализируется современное состояние практико-ориентированной подготовки будущих педагогов-психологов в условиях модернизации системы образования Республики Казахстан. Представлены результаты анализа нормативных документов, регламентирующих деятельность организаций высшего и послевузовского образования. Авторы рассматривают в качестве одной из проблем — нехватку квалифицированных педагогов-психологов в системе образования и на основе анализа нормативных документов определяют ряд причин ее возникновения. Один из оптимальных путей ее решения — качественная подготовка будущих педагогов-психологов в вузе на основе практико-ориентированного обучения. Особое внимание уделяется проблемам и противоречиям, возникающим при реализации данного обучения. Выявлены проблемы, особенности и перспективы его совершенствования с учетом требований современной образовательной политики и специфики профессиональной подготовки будущих педагогов-психологов. Обоснована необходимость пересмотра содержания и форм организации учебного процесса с акцентом на интеграцию теоретических знаний и практического опыта, а также на развитие у студентов профессиональной рефлексии, самостоятельности и способности к решению нестандартных педагогических задач. Практическая значимость статьи заключается в разработке образовательного контента, ориентированного на формирование у обучающихся устойчивых профессиональных компетенций для осуществления психолого-педагогической деятельности. Подчеркивается значимость разработанного образовательного контента, обеспечивающего эффективную реализацию практико-ориентированного подхода в образовательной среде вуза.

Ключевые слова: образование, модернизация образования, практико-ориентированное обучение, практика, педагог-психолог, подготовка, готовность, профессиональная деятельность.

Введение

Согласно ЮНЕСКО, XXI век назван «веком образования», где знания, интеллект, культура и духовность стали приоритетными ценностями современного общества. Это, в свою очередь, предполагает необходимость постоянной модернизации системы образования и разработки новых стратегий ее развития, с учетом постоянно изменяющейся ситуации в мире.

В Республике Казахстан образование рассматривается как компонент социальной инфраструктуры общества и является одним из приоритетных направлений индустриально-инновационного и социально-экономического развития страны. В современной трактовке понятия «образование» основной акцент делается на социализацию личности человека. Образование можно назвать социальным феноменом с точки зрения его социализирующих сторон. В данном случае речь идет о передаче социального опыта, усвоения накопленных знаний, адаптации к окружающему миру. Для любого государства в эпоху глобализации человечества качество и состояние образования всегда в приоритете. Образование расценивается как главный капитал, ресурс личности, общества и государства [1].

Как демонстрируют результаты онлайн-опроса, проведенном в 2019 году Организацией Объединенных Наций о значимости ЦУР (Целей устойчивого развития), то в качестве топ-3 приоритетов казахстанцами были отмечены образование (73 %), здоровье и благополучие (60 %), достойная работа и экономический рост (49 %) [2].

По итогам Второго Добровольного Национального обзора по внедрению ЦУР в 2022 году казахстанцами были выбраны пять приоритетных ЦУР для Казахстана, одним из которых является образо-

вание — «Качественное образование» (59,7 %). Это подчеркивает важность образования для Казахстана в контексте его устойчивого развития. Образование играет ключевую роль в формировании человеческого капитала, что напрямую влияет на экономическое развитие, улучшение здоровья и благосостояния населения [3].

Для успешного продвижения общества, опережающее развитие системы образования является основным условием достижения успеха в мировом сообществе, с целезаданностью национальных систем профессионального образования на инновационную модернизацию, обеспечивающую качество и конкурентоспособность его продукции, его соответствие потребностям современного мирового рынка труда. Современная модель образования предопределяется стратегией устойчивого развития, где тенденция модернизации образования и формирование единого образовательного общества является одним из ключевых направлений.

Исследования рынка труда в Казахстане и других странах мира свидетельствуют о том, что процесс модернизации образования оказывает важное влияние на экономику, карьерные возможности и психологическое благополучие людей. Но на сегодняшний день можно наблюдать явную тенденцию моральной и психологической нестабильности среди населения. В связи с этим важно уделять особое внимание этим вопросам в таких областях, как образование и других сферах жизни.

Согласно целям в области устойчивого развития (ЦУР) ООН одними из основных задач являются обеспечение здорового образа жизни, качественное образование и возможность обучения на протяжении всей жизни.

Как показывают результаты исследования, проведенного в 2022 году в рамках PISA-2022 (данное исследование проводится 1 раз в 3 года), то можно отметить, что казахстанские школьники улучшили показатели страны в международном образовательном рейтинге. Так, в исследовании принимали участие 15-летние школьники из 81 страны мира, где Казахстан занял 46 место по сравнению с PISA-2018 — 63 место [4].

Взаимосвязь между результатами PISA и психологическим здоровьем школьников имеет важное значение для понимания факторов, влияющих на успехи учеников в международных образовательных оценках. Исследования показывают, что психологическое здоровье и благополучие учащихся напрямую влияют на их академическую успеваемость, способность решать проблемы и критическому мышлению, что является основными критериями оценки в PISA.

Известно, что первые признаки проблем в психологическом состоянии и поведении детей часто проявляются уже в дошкольном и школьном возрасте. Запрос на психологические виды услуг в системе образования с каждым годом становится все больше, при этом они связаны как с классическими вариантами — отношениями с подростками и межпоколенными различиями, адаптацией на разных этапах обучения, мотивацией учащихся к обучению, так и с новыми вызовами времени — информатизацией и цифровизацией, проблемами психологических зависимостей, аутоагрессией, моббингом и буллингом, видеоизменением смысложизненных ориентаций подрастающего поколения, помощью педагогам и родителям в сопровождении не только процесса обучения, но и воспитания личности школьника. Главной и крайне важной в этом процессе остается роль школьного педагога-психолога, который в образовательном процессе выполняет несколько ключевых функций, направленных на поддержку психоэмоционального благополучия учащихся, их социализацию и успешную адаптацию в учебной среде.

В условиях модернизации образования необходимо обновление содержания и форм обучения, определения траектории и принципов обучения, в частности усиления практико-ориентированной направленности обучения будущих педагогов-психологов, которое отражает содержательный аспект меняющихся тенденций в развитии образования.

Предметом нашего исследования является практико-ориентированное обучение будущих педагогов-психологов, целью — анализ современного состояния практико-ориентированного обучения будущих педагогов-психологов в условиях модернизации образования, в частности, выявление проблем, особенностей и перспектив его совершенствования с учетом современных требований к их профессиональной подготовке.

Методы и материалы

Исследователи A. Meneses, M. Nussbaum и другие подчеркивают важность образования, которое способствует развитию навыков XXI века, однако ограниченное количество исследований фокусируется на том, как интегрировать эти навыки в практическую подготовку педагогов. Авторами пред-

ставлены три принципа проектирования, лежащие в основе исследовательского проекта, в рамках которого разрабатывалась и тестировалась последовательность обучения для развития ранней адаптивной компетенции через критическое мышление и сотрудничество будущих педагогов. Предлагается набор инструментов и прогрессивных педагогических методов, направленных на развитие практических навыков, необходимых для успешной профессиональной деятельности [5].

По мнению L. Mann, R. Chang и других практико-ориентированное обучение связано с проблемно-ориентированным обучением. Под практико-ориентированным обучением они понимают систему, состоящую из трех ключевых элементов: контекст профессиональной практики, поддержка самостоятельности обучающихся в процессе их становления как специалистов, а также возможность совмещения учебной деятельности и работы на производстве [6].

Таким образом, практико-ориентированное обучение — это процесс обучения на основе освоения образовательной программы, через интеграцию теоретической и практико-прикладной составляющих, что позволит будущим педагогам психологам активно включиться в профессиональную деятельность.

В соответствии с целью и предметом нашего исследования, мы проанализировали современное состояние практико-ориентированного обучения будущих педагогов-психологов. Ниже представлен краткий анализ уровня текущего состояния подготовки будущих педагогов-психологов по исследуемой проблеме.

Так, в 2023 году государственный образовательный заказ по ОП «Педагогика и психология» составлял 267 грантов, в 2024 году — 300 грантов. Несмотря на ежегодное увеличение числа грантов, выделяемых на подготовку педагогов-психологов, дефицит кадров в этой области сохраняется во всех образовательных учреждениях [7].

Так, по информации Министерства просвещения РК, на начало 2024-2025 учебного года в 7859 казахстанских школах работало более 8500 педагогов-психологов. При этом в ведомстве сообщается, что приоритет их деятельности должен быть направлен на индивидуальную работу с учениками и воспитанниками, а фактически в Казахстане в среднем на одного школьного педагога-психолога приходится более 1000 учащихся, что приводит к значительной нагрузке. При высокой нагрузке и нехватке времени у педагогов-психологов зачастую отсутствует возможность индивидуального консультирования, проведения анализа и других видов работ [8].

Кроме того, с 2016 года в Казахстане в образовательный процесс интегрируются элементы инклюзивного образования, что привлекло внимание к детям с особыми образовательными потребностями, требующим дополнительной поддержки педагогов-психологов, что также увеличило их нагрузку и сокращения времени для проведения индивидуальной работы с остальными обучающимися.

Проведенное исследование, анализ и оценка позволили выявить основные причины нехватки квалифицированных кадров для организаций образования, к которым мы отнесли:

- закономерный процесс устаревания кадров — достижение пенсионного возраста приводит к уходу опытных педагогов-психологов из системы образования;
- отсутствие осознанного выбора профессии у абитуриентов при поступлении в вуз влечет низкую мотивацию к учебе, отсутствие интереса к выбранной профессии, чувство неудовлетворенности, что приводит к оттоку обучающихся;
- невысокий уровень заработной платы педагогов-психологов. Низкий уровень заработной платы педагогов-психологов становится одной из причин, по которой они решают покинуть государственные образовательные учреждения и перейти в частные организации или осуществлять частную практику, что способствует дефициту педагогов-психологов в дошкольных организациях, школах и колледжах. А это влечет за собой негативное влияние на психоэмоциональное благополучие учащихся, уровень их подготовленности и, в общем, на качество образования.

В связи с этим в системе образования была структурирована работа по предоставлению психологической помощи, разработаны соответствующие Правила деятельности психологической службы организации среднего образования, уточнены функции специалистов психологической службы и установлен четкий алгоритм действий при обращениях учащихся, родителей и педагогов. Особое внимание уделяется повышению доступности и качества индивидуальной поддержки участников образовательного процесса.

Таким образом, как показывают статистические данные и практический опыт, существует потребность в подготовке высококвалифицированных педагогов-психологов, которая обусловлена необходимостью обеспечения эффективной психологической поддержки учащихся, улучшения их пси-

хоэмоционального состояния, а также создания условий для успешной адаптации в образовательной среде. Это также связано с растущими требованиями, предъявляемые к педагогу-психологу, где важную роль играют практические навыки психологической диагностики, коррекции поведения и развития, а также способность поддерживать психологический климат в организации образования и обеспечивать помощь в решении межличностных и эмоциональных отношений подрастающего поколения.

Одним из нормативно-правовых документов, определяющим основы для образовательных программ подготовки, повышения квалификации педагога и возможности для непрерывного профессионального обучения, приоритеты в переподготовке специалистов из других сфер деятельности, способствующий поддержке практики преподавания/воспитания и обучения педагога, профессиональной приверженности, общественного доверия и уважения, развития лидерства педагога в преподавании/обучении и воспитании в профессиональном сообществе является профессиональные стандарты для педагогов организаций образования. В Казахстане 90 % образовательных программ обновлены в соответствии с Профессиональным стандартом. Одной из задач стандарта является установление и оценка уровней квалификационных требований и трудовых функций педагога. Стандарт состоит из Паспорта и карточек профессий, в которых квалификация педагога-психолога характеризуется в соответствии с 2 уровнями ОРК в сфере образования и НРК (6-7 уровни) по трем обобщенным показателям: знания, умения и навыки. Основные требования, предъявляемые к педагогу-психологу, уровню их знаний, умений и навыков отражены в Профессиональных стандартах для педагогов организаций образования [9]. Содержание требований, предъявляемых к уровню подготовки педагога-психолога, разработаны с учетом запроса всех заинтересованных стейкхолдеров образовательной программы (ОП) «Педагогика и психология».

Но, несмотря на наличие стандартов педагогов, выполнение требований которого должно гарантировать высокий показатель качества образования, результаты рейтинга НПП «Атамекен» по ОП «6B01101 — Педагогика и психология» Карагандинского университета имени академика Е.А. Букетова свидетельствуют о том, что показатели указанной образовательной программы находятся на недостаточно высоком уровне. Так, рейтинг НПП «Атамекен», отражает анализ и оценку качества образования, вклад организаций образования в подготовку квалифицированных кадров, соответствующих требованиям современного рынка труда по таким критериям, как: трудоустройство выпускников, средняя заработная плата, актуальность содержания образовательных программ и другие параметры (рис. 1).

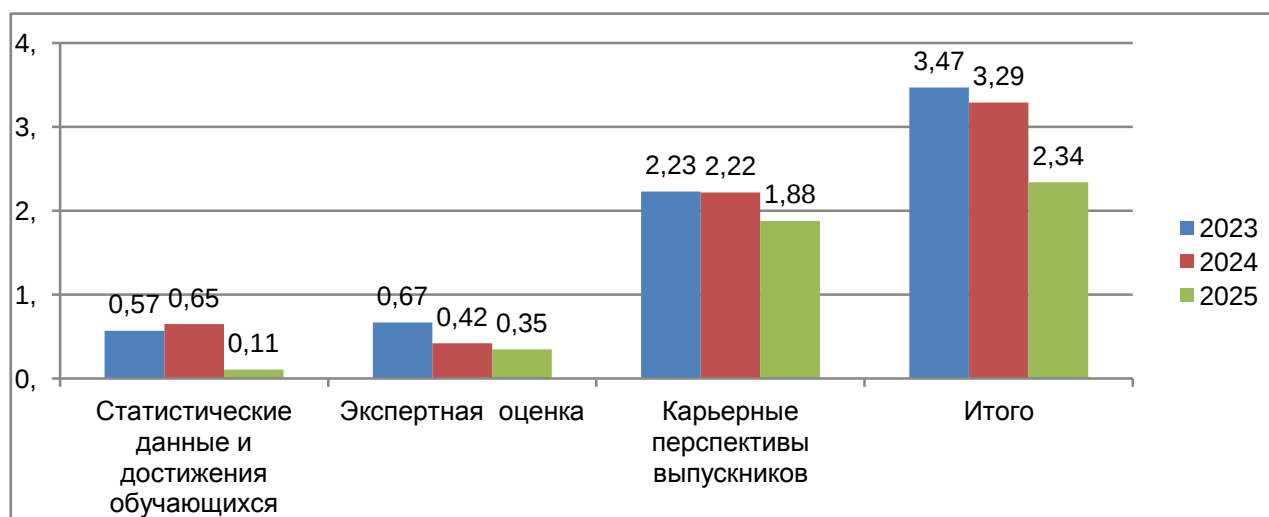


Рисунок 1. Рейтинг ОП 6B01101 — «Педагогика и психология» (данные НПП «Атамекен»)

На основе проведенного нами анализа, по данным НПП «Атамекен», результаты рейтинга по ОП 6B01101 — «Педагогика и психология» демонстрируют снижение результатов. Так, в 2023 году ОП 6B01101 — «Педагогика и психология» Карагандинского университета имени академика

Е.А. Букетова занимала 5 позицию из 34 вузов, участвующих в рейтинге, в 2024 году — уже 9 место из 33, а в 2025 году — 11 из 34 соответственно [10].

Таким образом, невысокие показатели рейтинга свидетельствуют об необходимости пересмотра и модернизации образовательных программ и усиления практической составляющей подготовки обучающихся.

С целью определения возможностей педагогического процесса вуза по практико-ориентированному обучению будущих педагогов-психологов в условиях модернизации образования, нами была проанализирована образовательная программа 6B01101 — «Педагогика и психология» Карагандинского университета имени академика Е.А. Букетова. ОП 6B01101 — «Педагогика и психология» уровня бакалавриат, реализуемая в Карагандинском университете имени академика Е.А. Букетова, объемом 7200 академических часов, направлена на подготовку высококвалифицированного, конкурентоспособного педагога-психолога, обладающего фундаментальными и прикладными знаниями, исследовательскими компетенциями для осуществления научно-педагогической, профессиональной деятельности [11].

Цель ОП — подготовка конкурентоспособного педагога-психолога, обладающего профессиональными компетенциями в сфере инновационных процессов в образовании и обеспечивающего психологическую помощь и сопровождение при выявлении и диагностике трудностей участников образовательного процесса, просвещении и организационно-методической деятельности.

Как показывает анализ, содержание дисциплин отражают аспекты практико-ориентированного обучения будущих педагогов-психологов, но их содержание недостаточно фокусируется на реальной практике и профессиональной деятельности педагога-психолога в образовательной среде.

После изучения теоретических основ студентами образовательной программы «Педагогика и психология» ключевую роль играет применение этих знаний на практике, закрепление их в практической деятельности. Поэтому мы придаем особое значение педагогической практике, рассматривая ее как неотъемлемую часть учебного процесса в университете.

Педагогическая практика является обязательным компонентом образовательной программы и обеспечивает логическую завершенность профессиональной подготовки бакалавра. Прохождение педагогической практики — ключевой элемент подготовки к профессиональной карьере, помогающий трансформировать теоретическую базу в конкретные навыки и умения и ориентирована на формирование профессиональной компетентности студентов, поддерживая концепцию непрерывного образования. Педагогическая практика проводится на каждом курсе в течение всего периода обучения и включает в себя следующие виды практики:

- 1) Учебная (ознакомительная) практика (на 1 курсе, в объеме не менее 2 кредитов, 60 часов);
- 2) Психолого-педагогическая практика (на 2 курсе, в объеме не менее 2 кредитов, 60 часов);
- 3) Педагогическая практика (на 3 курсе, в объеме не менее 6 кредитов, 180 часов);
- 4) Производственная педагогическая практика (на выпускном курсе, в объеме не менее 15 кредитов, 450 часов). Итого: не менее 25 кредитов, 750 часов [12].

Каждый вид педагогической практики проводится в соответствии с целями, задачами, исходя из которых, определяется содержание практики и соответствующая база профессиональной практики. Однако, педагогическая практика, охватывающая учебную, собственно, педагогическую составляющие, хоть и нацелена на ознакомление будущих педагогов-психологов с разными аспектами предстоящей профессиональной деятельности, но не всегда в достаточной степени обеспечивает всестороннюю подготовку к исследуемой области. Организация практики, несмотря на ее важность, требует дальнейшего совершенствования для более эффективной адаптации студентов к реалиям профессии.

Несмотря на актуальность и важность практико-ориентированного обучения (модернизация содержания высшего образования, разработка концепции развития высшего образования, увеличение числа кредитов на педагогическую практику), цикл базовых и профилирующих дисциплин образовательной программы «Педагогика и психология», на наш взгляд, не в полной мере способствуют реализации практико-ориентированного обучения будущих педагогов-психологов: отмечается сниженная мотивация обучающихся, недостаточная сформированность профессиональных и личностных компетенций.

Результаты и их обсуждение

Изучение и анализ образовательной программы 6B01101 — «Педагогика и психология» показал, что содержание дисциплин учебного материала также не в полном объеме отражает практико-

ориентированное обучение будущих педагогов-психологов. Анализ ГОСВО РК, образовательной программы «Педагогика и психология» по нашему мнению, не в полной мере отражают теоретико-практические основы практико-ориентированного обучения. Рациональность всех формируемых знаний, умений и навыков у обучающихся, а также гармоничное сочетание общеобразовательных, базовых и профильных дисциплин, основывается на понимании обучения как целостной системы.

По нашему убеждению, с вызовами образовательной сферы справятся лишь те педагоги-психологи, которые обладают глубокими познаниями и развитыми компетенциями в области консультирования, оказания психолого-педагогической поддержки и сопровождения в рамках образовательной среды. Им необходимо уметь выявлять и диагностировать проблемы в обучении, а также обеспечивать сохранение и укрепление психологического здоровья учеников, воспитанников, учителей и родителей. Только при наличии этих качеств педагоги-психологи смогут эффективно решать задачи, стоящие перед современным образованием.

Достижение запланированных и желаемых результатов может быть гарантировано только тогда, когда будет сделан акцент не на переподготовку уже имеющихся педагогических кадров, а на подготовку будущих педагогов-психологов, готовых к осуществлению профессиональной деятельности. Успешное достижение поставленных целей возможно лишь при условии не простого повышения квалификации действующих педагогических работников, а целенаправленной, практически значимой подготовки будущих педагогов-психологов, обладающих более высоким уровнем профессионализма.

Таким образом, изучение базовых нормативных документов для системы высшего образования, таких как ГОСВО РК, Профессиональный стандарт «Педагог», содержания самих образовательных программ «Педагогика и психология» показал *реальное состояние практико-ориентированного обучения* будущих педагогов-психологов в условиях модернизации образования.

На основании изучения представленных базовых нормативных документов мы пришли к выводу, что для повышения качества подготовки будущих педагогов-психологов, и, как следствие, усиления и акцентирования их практико-ориентированного обучения необходимо создание учебно-методических материалов для обеспечения данного процесса (рис. 2). Мы полагаем, что эти материалы, включающие в себя образовательный контент, направленные на углубленное освоение профессии, формирование практических умений и навыков, специальных компетенций, который, на наш взгляд, в полной мере, будут способствовать практико-ориентированному обучению и формированию готовности будущих педагогов-психологов к профессиональной деятельности.



Рисунок 2. Учебно-методические материалы, обеспечивающие практико-ориентированное обучение будущих педагогов-психологов

Представленные нами учебно-методические материалы, обеспечивающие практико-ориентированное обучение будущих педагогов-психологов в условиях модернизации образования, характеризуются:

- целостностью, предполагающей согласованное и последовательное взаимодействие всех этапов подготовки;
- научностью, выражающейся в соответствии образовательного процесса актуальным направлениям и тенденциям науки;
- практико-ориентированной направленностью, обеспечивающей тесную связь теоретического обучения с профессиональной деятельностью, через включение обучающихся в реальные ситуации педагогического взаимодействия;
- инновационностью, характеризующейся внедрением новых форм, методов и цифровых средств обучения, способствующих развитию профессиональных компетенций;
- гибкостью и адаптивностью, позволяющих учитывать индивидуальные особенности обучающихся, а также оперативно реагировать на изменения в образовательной среде и требования рынка труда;
- результативностью, выражающейся в положительной динамике ключевых профессиональных компетенций будущих педагогов-психологов.

Заключение

Практико-ориентированное обучение обладает значительным потенциалом в разрешении актуальных проблем профессиональной подготовки будущих педагогов, в частности, педагогов-психологов, а именно: способствует коррекции дисбаланса между теорией и практикой, повышению учебной и профессиональной мотивации, обогащению имеющегося в исследуемом направлении педагогического опыта, развитию личности будущего педагога-психолога в процессе его обучения.

Таким образом, использование содержания учебно-методических материалов способствует успешному формированию готовности будущих педагогов-психологов к профессиональной деятельности, а также повышению мотивации к осуществлению психолого-педагогического сопровождения участников образовательного процесса и совершенствование профессиональной подготовки будущих педагогов-психологов. Следовательно, формирование готовности будущих педагогов-психологов к профессиональной деятельности должно носить последовательный и непрерывный характер в рамках всего учебного процесса.

Список литературы

- 1 Каренов Р.С. Главный капитал. Качество образования как фактор конкурентоспособности страны [Электронный ресурс] / Р.С. Каренов // Индустриальная Караганда. — 2021. — 2 ноября — № 122. — С. 5. — Режим доступа: <https://inkaraganda.kz/novosti/obshchestvo/kachestvo-obrazovaniya-kak-faktor-konkurentosposobnosti-strany/>
- 2 Report of Results Global Survey on Sustainability and the SDGs. Awareness, Priorities, Need for Action. Hamburg, January 2020. — [Electronic resource]. — Access mode: https://www.globalsurvey-sdgs.com/wp-content/uploads/2020/01/20200205_SC_Global_Survey_Result-Report_english_final.pdf
- 3 Добровольный Национальный обзор Республики Казахстан. — 2022. — [Электронный ресурс]. — Режим доступа: https://eri.kz/documents/OECD/END_Report_DNO_06-2022_small.pdf
- 4 Страновая записка о результатах Казахстана в PISA-2022. — [Электронный ресурс]. — Режим доступа: <https://taldau.edu.kz/storage/app/media/PISA/%20записка.pdf>
- 5 Meneses A. Practice-based 21st-century teacher education: Design principles for adaptive expertise / A. Meneses, M. Nussbaum, M. Veas, S. Arriagada // Teaching and Teacher Education. — 2023. — Vol. 128. <https://doi.org/10.1016/j.tate.2023.104118>
- 6 Mann L. From problem-based learning to practice-based education: a framework for shaping future engineers / L. Mann, R. Chang, S. Chandrasekaran, A. Coddington, S. Daniel, E. Cook, E. Crossin // European Journal of Engineering Education. — 2021. — Issue 46. — P. 27–47. <https://doi.org/10.1080/03043797.2019.1708867>
- 7 Список образовательных грантов (Бакалавриат). — [Электронный ресурс]. — Режим доступа: <https://testcenter.kz/ru/press-tsentr/novosti/detail.php?ID=6266>
- 8 Тезисы выступления вице-министра просвещения РК Е. Оспан на брифинге по завершению учебного года 15 мая 2024 года. — [Электронный ресурс]. — Режим доступа: <https://www.gov.kz/memleket/entities/edu/press/speeches/details/755?lang=ru>

9 Об утверждении Профессиональных стандартов для педагогов организаций образования. Приказ Министра просвещения Республики Казахстан от 24 февраля 2025 года № 31. — [Электронный ресурс]. — Режим доступа: <https://adilet.zan.kz/rus/docs/G25HP000031>. — Дата обращения: 10.03.2025

10 Рейтинг образовательных программ ВУЗов / Национальная палата предпринимателей Республики Казахстан «Атамекен». — [Электронный ресурс]. — Режим доступа: https://atameken.kz/ru/university_ratings

11 Образовательная программа 6В01101 — «Педагогика и психология» уровня бакалавриат Карагандинского университета имени Е.А. Букетова. — [Электронный ресурс]. — Режим доступа: https://epvo.kz/#/register/education_program/application/59106

12 Методические рекомендации по организации и проведению педагогической практики для обучающихся области образования «Педагогические науки», утвержденные приказом Министра науки и высшего образования от 27.03.2023г. № 125. — [Электронный ресурс]. — Режим доступа: https://online.zakon.kz/Document/?doc_id=33992089

Г.Н. Манашова, Г.Б. Бейсенбекова, Ján Danek

Білім беруді жаңғырту жағдайында болашақ педагог-психологтерді практикаға-бағдарланған оқытудың қазіргі жай-күйін талдау

Мақалада «Педагогика және психология» білім беру бағдарламасы бойынша білім алушыларды практикалық қызметке дайындаудың басым рөлі туралы мәселе қарастырылған. Қазақстан Республикасының білім беру жүйесін жаңғырту жағдайында болашақ педагог-психологтерді практикаға-бағдарланған дайындаудың қазіргі жай-күйі талданған. Жоғары және жоғары оқу орнынан кейінгі білім беру ұйымдарының қызметін реттейтін нормативтік құжаттарды талдау нәтижелері ұсынылды. Авторлар негізгі проблеманы — білім беру жүйесіндегі педагог-психологтердің жетіспеушілігін қарастыра отырып, оның пайда болуының бірқатар себептерін талдау негізінде анықтайды. Оны шешудің оңтайлы жолдарының бірі — практикаға-бағдарланған оқыту негізінде университетте болашақ педагог-психологтерін сапалы даярлау. Бұл оқытуды жүзеге асыру барысында туындайтын мәселелер мен қайшылықтарға ерекше назар аударылды. Қазіргі білім беру саясатының талаптары мен болашақ педагог-психологтерді кәсіби даярлаудың ерекшеліктерін ескере отырып, проблемалары, ерекшеліктері және оны жетілдіру перспективалары анықталды. Теориялық білім мен практикалық тәжірибені біріктіруге, сонымен қатар студенттердің кәсіби рефлексиясын, дербестігін және стандартты емес педагогикалық мәселелерді шешу қабілетін дамытуға баса назар аудара отырып, оқу процесін ұйымдастырудың мазмұны мен формаларын қайта қарау қажеттілігі негізделді. Мақаланың практикалық маңыздылығы білім алушыларда психологиялық-педагогикалық қызметті жүзеге асыру үшін тұрақты кәсіби компанияларды қалыптастыруға бағытталған білім беру контенттерін әзірлеу. Университеттің білім беру ортасында практика-бағдарланған тәсілді тиімді енгізуді қамтамасыз ететін әзірленген білім беру мазмұнының ерекше маңыздылығы атап өтілген.

Кілт сөздер: білім беру, білім беруді жаңғырту, практикаға-бағдарланған оқыту, практика, педагог-психолог, даярлау, дайындау, кәсіби қызмет.

G.N. Manashova, G.B. Beisenbekova, Ján Danek

Analysis of the current state of practice-oriented teaching of future teacher-psychologists in the context of educational modernization

The article examines the priority role of preparing students enrolled in the educational program “Pedagogy and Psychology” for professional activity. It analyzes the current state of practice-oriented training for future teacher-psychologists in the context of the modernization of the education system of the Republic of Kazakhstan. The results of an analysis of regulatory documents governing the activities of higher and postgraduate education institutions are presented. The authors identify the shortage of qualified teacher-psychologists within the education system as one of the key issues and, based on an analysis of regulatory documents, outline several underlying causes of this problem. One of the most effective solutions proposed is the high-quality training of future teacher-psychologists at the university level through practice-oriented learning. Particular attention is given to the challenges and contradictions that arise in the process of implementing such training. The problems, features, and prospects for its improvement are discussed, taking into account the requirements of modern educational policy and the specifics of professional training for future teacher-psychologists. The article substantiates the need to review the content and forms of organizing the educational process, with an emphasis on the integration of theoretical knowledge and practical experience, as well as the development of students' professional reflection, independence, and ability to solve unconventional pedagogical tasks. The practical significance of the article lies in the development of educational content aimed at the development of stable professional competencies in students for the implementation of psychological and pedagogical ac-

tivities. The importance of the developed educational content is emphasized, ensuring the effective implementation of a practice-oriented approach in the university's educational environment.

Keywords: education, educational modernization, practice, practice-oriented teaching, teacher-psychologist, training, readiness, professional activity.

References

- 1 Karenov, R.S. (2021). Glavnyi kapital. Kachestvo obrazovaniia kak faktor konkurentosposobnosti strany [Main capital. Quality of education as a factor in the country's competitiveness]. *Industrialnaia Karaganda — Industrial Karaganda*, 122, 5. *inkaraganda.kz*. Retrieved from <https://inkaraganda.kz/novosti/obshchestvo/kachestvo-obrazovaniia-kak-faktor-konkurentosposobnosti-strany/> [in Russian].
- 2 Report of Results Global Survey on Sustainability and the SDGs. Awareness, Priorities, Need for Action. Hamburg, January 2020. *globalsurvey-sdgs.com*. Retrieved from https://www.globalsurvey-sdgs.com/wp-content/uploads/2020/01/20200205_SC_Global_Survey_Result-Report_english_final.pdf
- 3 (2022). Dobrovolnyi Natsionalnyi obzor Respubliki Kazakhstan [Voluntary National Review of the Republic of Kazakhstan 2022]. *undp.org*. Retrieved from https://eri.kz/documents/OECD/END_Report_DNO_06-2022_small.pdf [in Russian].
- 4 Stranovaia zapiska o rezultatakh Kazakhstan v PISA-2022 [Country note on Kazakhstan's results in PISA-2022]. *taldau.edu.kz*. Retrieved from <https://taldau.edu.kz/storage/app/media/PISA/%20записка.pdf> [in Russian].
- 5 Meneses, A., Nussbaum, M., & Veas, M., Arriagada, S. (2023). Practice-based 21st-century teacher education: Design principles for adaptive expertise. *Teaching and Teacher Education*, 128. <https://doi.org/10.1016/j.tate.2023.104118>.
- 6 Mann, L., Chang, R., & Chandrasekaran, S., Coddington, A., Daniel, S., Cook, E., Crossin, E. (2021). From problem-based learning to practice-based education: a framework for shaping future engineers. *European Journal of Engineering Education*, Issue 46, 27–47. <https://doi.org/10.1080/03043797.2019.1708867>.
- 7 Spisok obrazovatelnykh grantov (Bakalavriat) [List of educational grants (Bachelor's degree)]. *testcenter.kz*. Retrieved from <https://testcenter.kz/ru/press-tsentr/novosti/detail.php?ID=6266>. [in Russian].
- 8 Tezisy vystupleniia vitse-ministra prosveshcheniia RK E. Ospan na brifinge po zaversheniiu uchebnogo goda 15 maia 2024 goda [Theses of the speech of the Vice Minister of Education of the Republic of Kazakhstan E. Ospan at the briefing on the end of the academic year on May 15, 2024]. *gov.kz*. Retrieved from <https://www.gov.kz/memleket/entities/edu/press/speeches/details/755?lang=ru>.
- 9 Ob utverzhdenii Professionalnykh standartov dlia pedagogov organizatsii obrazovaniia. Prikaz Ministra prosveshcheniia Respubliki Kazakhstan ot 24 fevralia 2025 goda № 31 [Professional standard for teachers of educational organizations. Order of the Acting Minister of Education of the Republic of Kazakhstan dated February 24, 2025 No 31]. *adilet.zan.kz*. Retrieved from <https://adilet.zan.kz/rus/docs/G25HP000031> [in Russian].
- 10 Reiting obrazovatelnykh programm VUZov [Rating of educational programs of universities]. *Natsionalnaia palata predprinimatelei Respubliki Kazakhstan «Atameken» — National Chamber of Entrepreneurs of the Republic of Kazakhstan «Atameken»*. Retrieved from https://atameken.kz/ru/university_ratings [in Russian].
- 11 Obrazovatelnaia programma 6V01101 — «Pedagogika i psikhologiiia» urovnia bakalavriat Karagandinskogo universiteta imeni E.A. Buketova [Educational program 6B01101 — “Pedagogy and Psychology” of the bachelor's degree level of the Karaganda University named after E.A. Buketov]. *buketov.edu.kz*. Retrieved from https://epvo.kz/#/register/education_program/application/5910 [in Russian].
- 12 Metodicheskie rekomendatsii po organizatsii i provedeniiu pedagogicheskoi praktiki dlia obuchaiushchikhsia oblasti obrazovaniia «Pedagogicheskie nauki», utverzhdennye prikazom Ministra nauki i vysshego obrazovaniia ot 27.03.2023g. № 125 [Methodological recommendations for the organization and conduct of pedagogical practice for students in the field of education “Pedagogical Sciences”, approved by order of the Minister of Science and Higher Education dated March 27, 2023 No 125]. *online.zakon.kz*. Retrieved from https://online.zakon.kz/Document/?doc_id=33992089 [in Russian].

Information about the authors

Manashova, G.N. — m.p.s., Senior Lecturer, Karaganda Buketov University, Karaganda, Kazakhstan; e-mail: g_n_manawova@mail.ru

Beisenbekova, G.B. — c.p.s., Associate Professor, Karaganda Buketov University, Karaganda, Kazakhstan; e-mail: gulmira.beysenbekova@mail.ru

Ján Danek — Doctor of Pedagogy (PaedDr.), PhD, Professor of the Faculty of Education, Department of Pedagogy and Social Pedagogy, J.A. Komenský University, Bratislava, Slovakia; e-mail: jan.danek@uniba.sk

А.М. Жубандыкова¹, Г.С. Оразаева², Б.О. Арзанбаева³, Ю.Б. Иминова^{4*}

^{1,2,3} НАО «Казахский национальный женский педагогический университет», Алматы, Казахстан;

⁴ НАО «Казахский национальный педагогический университет имени Абая», Алматы, Казахстан
(*Корреспондирующий автор. E-mail: iminova.yulduza@mail.ru)

¹ORCID 0000-0003-4545-2599

²ORCID 0000-0002-1823-4839

³ORCID 0000-0003-0194-3249

⁴ORCID 0009-0006-9588-7522

Эффективное партнёрство с родителями: современные практики в рамках PlayHub

В статье авторами рассмотрены современные подходы эффективного партнерства в рамках деятельности PlayHub для родителей. Сегодня государство уделяет особое внимание деятельности организациям образования в работе с родителями. Проанализированы нормативные правовые акты дошкольного образования, статистика охвата детей дошкольными организациями, количество действующих консультационных пунктов для родителей (2024 год). На основании поставленной задачи перед государством о необходимости создания консультационных пунктов для родителей и их увеличение до 4245 единиц в 2025 году, перед исследовательской группой КазНацЖенПУ, встал вопрос о том, как педагогический ВУЗ, подготавливающий будущих педагогов дошкольного образования, может способствовать ее решению. В этой связи фокус исследования направлен на создание партнерства с родительской общественностью на базе центра раннего развития детей и исследования семьи КазНацЖенПУ в рамках деятельности PlayHub. Для эффективной работы данного комплекса, перед исследовательской группой встала задача поиска современных педагогических подходов. Так авторами предложены такие подходы как семейно-ориентированный, игровой, интерактивное обучение и сотворчество. На основании данных подходов, разработана и предложена модель реализации игрового комплекса PlayHub. С целью определения степени востребованности PlayHub проведен опрос среди родителей (N=50). Результаты представлены в научной статье.

Ключевые слова: PlayHub, педагогические подходы, партнерство, родители, раннее развитие, исследование, семейно-ориентированный подход, интерактивное обучение, игровой подход, консультационные пункты.

Введение

Сегодня одним из приоритетных направлений деятельности организаций образования является работа с родителями и родительской общественностью. В Модели развития дошкольного воспитания и обучения Республики Казахстан утвержденной 15 марта 2021 года одной из задач стоит обеспечение удовлетворенности родителей качеством получаемых образовательных услуг. В разделе «Работа с родителями и родительской общественностью» указано, что: «в условиях реализации новых нормативно-содержательных подходов перед дошкольным образованием стоят целевые ориентиры, которые предполагают открытость, тесное сотрудничество и взаимодействие с родителями». Активное включение родителей и родительской общественности в процесс воспитания и обучения детей раннего и дошкольного возраста возможно реализовать через повышение их педагогической культуры. Соответственно это требует от системы дошкольного образования установления партнерских отношений с родителями каждого воспитанника, объединения усилий семьи и дошкольной организации в вопросах развития ребенка, создания атмосферы взаимопонимания, общих интересов и позитивного настроения, направленного на конструктивное сотрудничество [1], [2].

Согласно данным официального информационного ресурса Премьер-министра РК (от 27 декабря 2024 года) на 2024 год в 11,6 тыс. организациях дошкольного образования воспитываются около 1 млн. детей. По итогам 2024 года в регионах страны открыто около 627 дошкольных организаций на 75,5 тыс. мест, что составило 93,1 % охвата детей в возрасте от 2 до 6 лет дошкольным образованием. Также согласно статистике вышеуказанного ресурса, при дошкольных организациях функционируют более 4,2 тыс. консультационных пункта для родителей детей, не охваченных дошкольным образованием. Деятельность консультационных пунктов направлена на оказание психолого-педагогического

сопровождения родителей по вопросам воспитания и обучения детей и дошкольной подготовки [3]. По данным Министерства просвещения РК в 2025 году планируется увеличение до 95 % охвата детей в возрасте от 2 до 6 лет дошкольным образованием и расширение сети консультационных пунктов до 4 245 единиц.

Проблема активизации и расширения сети консультационных пунктов, выдвинутая в качестве приоритетной на государственном уровне, определила направления исследовательской деятельности в Казахском национальном женском педагогическом университете (КазНацЖенПУ). В этой связи сформулирована исследовательская задача: «как педагогический ВУЗ, осуществляющий профессиональную подготовку будущих педагогов дошкольного образования, может быть включен в процесс решения обозначенной проблемы?». Исследование направлено на разработку и апробацию модели партнерского взаимодействия с родителями и родительской общественностью на базе «Центра раннего развития и исследования семьи» (в рамках деятельности Play Hub).

Материалы и методы

Наше исследование включает анализ современных педагогических подходов с целью создания эффективного партнерства в рамках деятельности PlayHub. В данном разделе нами представлен контент-анализ имеющихся исследований. Исследование включало работу с базой Scopus, Web of Science, Google Scholar, а также архивом журналов, рекомендованных КОКСНВО РК.

Методы исследования: контент-анализ, синтез, сравнение, конкретизация, опрос, обобщение.

Цель исследования: анализ и обобщение современных педагогических практик партнерского взаимодействия с родителями в рамках деятельности PlayHub.

Задачи исследования:

- проанализировать концептуальные основы деятельности PlayHub;
- выявить и охарактеризовать современные педагогические подходы к организации партнерства с родителями;
- разработать и провести опрос среди родителей с целью определения степени востребованности комплекса PlayHub.

Концепция PlayHub. Для решения первой задачи, нами проанализированы концептуальные основы деятельности PlayHub. В 2024 году состоялось официальное открытие центра раннего развития детей и исследования семьи на базе КазНацЖенПУ (Казахстан, г. Алматы) с игровым комплексом PlayHub. Деятельность центра ориентирована на психолого-педагогическое сопровождение родителей в вопросах развития детей раннего и дошкольного возраста, оказание своевременной поддержки [4].

Центр осуществляет свою работу согласно нормативным правовым актам дошкольного образования: Государственный общеобязательный стандарт ДВО РК [5], Типовая учебная программа ДВО РК [6], Типовые правила деятельности дошкольных организаций [7], Модель развития ДВО РК [1], Концепция развития ДВО РК на 2023–2029 года [8] и другие.

Как упомянуто ранее, при центре раннего развития детей и исследования семьи действует игровой комплекс PlayHub. Его деятельность направлена на оказание психолого-педагогического сопровождения разных типов семей по вопросам организации игрового обучения в домашних условиях.

Задачи комплекса PlayHub:

- организация психолого-педагогического сопровождения родителей детей, не охваченных дошкольным образованием;
- проведение мониторинга развития умений и навыков детей раннего и дошкольного возраста через игровое обучение;
- проведение мониторинговых исследований, направленных на определение уровня удовлетворенности родителей качеством предоставляемых услуг.

Ожидаемые результаты:

- повышение активности родителей в воспитательно-образовательном процессе, формирование их позиции как полноправных участников воспитания и обучения детей;
- обеспечение психолого-педагогической поддержки родителей в создании условий для целостного развития ребенка;
- системная организация и реализация мониторинга развития умений и навыков детей, не посещающих дошкольные организации.

Принципы работы PlayHub:

- Доступность: данный игровой комплекс расположен в центре г. Алматы и предлагает современные материалы и оборудование, спектр предоставляемых услуг педагогами и специалистами по работе с детьми и родителями.

- Безопасность: игровой комплекс соответствует требованиям санитарных правил к объектам образования, принципам безопасной среды.

- Инклюзивность: программа игрового комплекса адаптирована для детей с особыми образовательными потребностями, имеются кабинеты специальных педагогов.

- Игровое обучение: фокус PlayHub направлен на организацию обучения через игру, которая обеспечивает развитие критического, креативного мышления, эмоционального интеллекта родителей и детей. Освоив процесс организации игрового обучения, родители смогут применить данные методики в условиях дома.

- Партнерство и поддержка: деятельность игрового комплекса направлена на создание партнерских взаимоотношений с семьями, через организацию площадки для общения и обмена опытом [9].

Главный принцип PlayHub — доступная безбарьерная среда, отвечающая требованиям инклюзивности и предоставляющая возможность для интенсивного сенсорного развития ребенка в процессе активного партнерства. Для реализации данного принципа игровой комплекс оснащен детскими столами, стульями, креслом «Мяч», песочной терапией, музыкальным уголком, театральной зоной, тумбой для литературы, доской для творчества и выставок, стеллажом для игрушек, перегородкой кабинета с зеркалом Гезелла и другое. Отличительной особенностью PlayHub является использование деревянного оборудования и игр. Так в работе с детьми и родителями в каждой тематической зоне представлены отечественные наборы интеллектуальных игр «INTELLECTUM (ИНТЕЛЛЕКТУМ)/Настольные игры», направленные на развитие критического мышления, творчества, интеллекта, мелкой моторики, усидчивости, групповой работы [10]. Реализация данных принципов позволяет сделать PlayHub эффективной площадкой в вопросах развития, как детей, так и их родителей.

Современные подходы к партнёрству с родителями. Как показывает практика, основные трудности, с которыми сталкиваются родители, обусловлены разнообразными факторами и связаны они по большей степени с недостаточной педагогической компетентностью. На сегодняшний день для родителей в свободном доступе существует достаточное количество педагогических, методических, психологических книг и пособий по вопросам воспитания, телепередач и you-tube каналов о том, как воспитать счастливого ребенка. Однако, как показывает практика, они не всегда могут решить проблемы конкретной семьи. И соответственно это говорит о востребованности «face to face» с педагогами и специалистами, т.е. организации психолого-педагогического сопровождения.

Психолого-педагогическое сопровождение родителей детей, не охваченных дошкольным образованием, включает следующие направления деятельности, представленные на рисунке 1.

Аналитическая

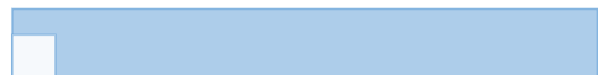
Информационная



☐ мониторинг потребностей родителей в вопросах получения качественного дошкольного образования;

☐ определение затруднений в вопросах ухода воспитания и развития;

☐ изучение и анализ состояния и результатов оказания методической помощи, определение направлений ее совершенствования.



☐ создание банка данных педагогической информации (нормативно-правовой, научно-методической);

☐ информирование родителей о новых направлениях в развитии дошкольного образования, о содержании развивающих программ, учебно-методических комплексов;

☐ создание единого образовательного пространства по вопросам инклюзивного воспитания.

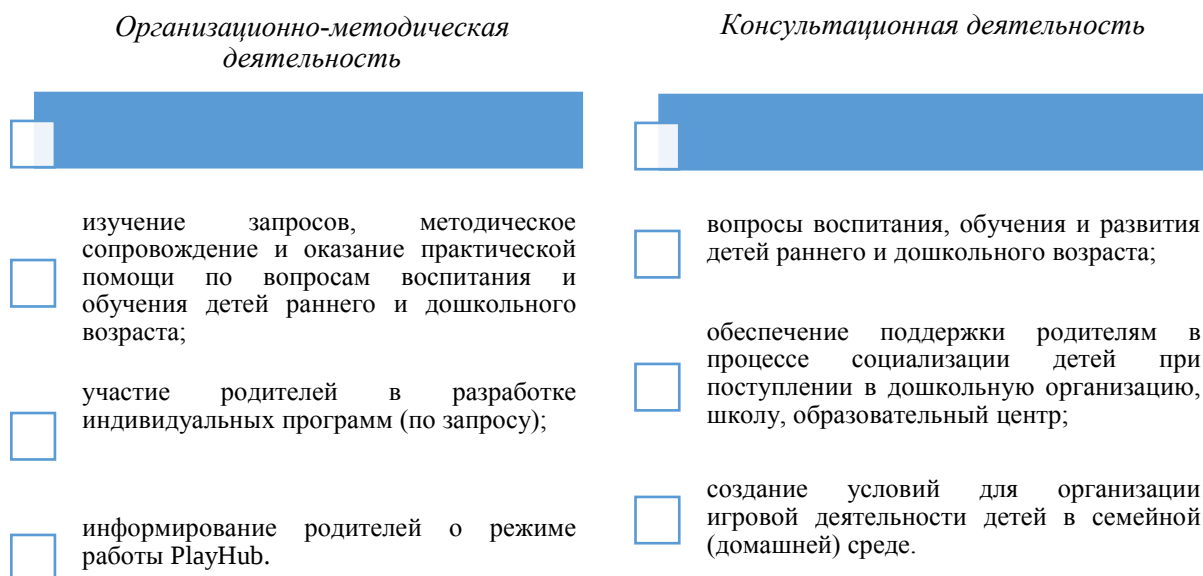


Рисунок 1. Деятельность педагогов и специалистов в вопросах психолого-педагогического сопровождения родителей

Предоставляемые PlayHub услуги или виды деятельности фиксируются в журнале регистрации учета оказанных родителям мероприятий с указанием времени и даты проведения, темы консультации/тренинга/вопросов. Отчет о проделанной работе составляется 2 раза в год и направляется проектному менеджеру центра раннего развития детей и исследования семьи на базе КазНацЖенПУ.

Как видно из рисунка 1, деятельность педагогов и специалистов направлена на психолого-педагогическое сопровождение родителей детей, не охваченных дошкольным образованием. При этом, необходимо отметить, что трансформация дошкольного воспитания и обучения требует новых подходов и идей, направленных на целостное развитие ребенка. Соответственно, наша вторая задача заключается в поиске эффективных современных педагогических подходов в организации партнерских взаимоотношений с родителями и родительской общественностью.

Результаты анализа педагогических подходов позволяют определить применимые для организации партнерских отношений с родителями в рамках PlaHub:

1. Семейно-ориентированный подход: направлен на вовлечение семьи в воспитательно-образовательный процесс. Данный подход предполагает, что семья является основным базовым центром развития ребенка, поэтому необходимо учитывать ее потребности и особенности. Применение подхода в рамках PlayHub позволит организовать мероприятия, направленные на взаимодействие родителей и детей, а также предоставить родителям информацию о том, как поддержать развитие детей в условиях дома;

2. Игровой подход: основан на применении игры в качестве основного метода обучения и развития. Игра способствует естественному участию детей в процессе обучения, что способствует целостному развитию. Применение подхода в рамках PlayHub позволит создать игровые площадки и проводить организованную деятельность с элементами игры, что сделает процесс обучения интересным и эффективным. В свою очередь родители могут участвовать в игре, что также укрепляет их связь с детьми;

3. Интерактивный подход: предполагает активное участие всех участников в воспитательно-образовательном процессе (дискуссии, совместные проекты, открытый микрофон и др.). Применение подхода в рамках PlayHub позволит организовать интерактивную деятельность для родителей и детей, в процессе совместной работы над проектом и участия в дискуссиях, что будет способствовать созданию сообщества и укреплению партнерства;

4. Консультативный подход: предполагает предоставление родителям информации и рекомендаций по вопросам воспитания и развития детей. Создание консультационных пунктов на базе PlayHub позволит родителям получать профессиональные консультации педагогов по разным вопросам, связанным с развитием их детей.

Представленные выше педагогические подходы могут быть эффективно объединены в рамках деятельности PlayHub с целью создания устойчивого партнерства с родителями. При разработке программ и мероприятий следует учитывать потребности родителей и детей, для того, чтобы обеспечить максимальное участие всех участников процесса. Проведение опроса среди родителей (как показано в исследовании) помогает адаптировать предложенные методы к конкретным потребностям семей, что повышает эффективность центра.

Проанализировав имеющиеся педагогические подходы при организации партнерских взаимоотношений, мы предполагаем, что реализация семейно-ориентированного и игрового подхода, интерактивного обучения и сотворчества будут эффективно решать задачи, поставленные перед игровым комплексом PlayHub. Почему именно данные педагогические подходы мы считаем эффективными? Поскольку согласно законодательству РК, родители являются равноправными субъектами образовательных отношений и результативность деятельности игрового комплекса во многом связана от слаженной работы педагогов, специалистов и родителей. Это ставит перед нами задачу проанализировать выше предложенные педагогические подходы и подтвердить/опровергнуть их эффективность.

Семейно-ориентированный подход является фундаментальным в работе с родителями и родительской общественностью. В данном подходе семья активно участвует при проведении оценочных процедур, определяет приоритеты поставленных целей, вовлечены в разработке индивидуального плана. Родитель становится в позицию активного партнера, наделенный правом принимать решения, нести ответственность, участвовать в открытых обсуждениях. Принцип семейно-ориентированного подхода заключается в том, что «Семья — центр вселенной, а педагогическое сопровождение — это услуга для семьи и поэтому она отталкивается от ее потребностей» [11].

Базовые положения подхода:

- обучение детей раннего и дошкольного возраста должно происходить в естественной среде;
- каждый родитель при должной организации взаимодействия и своевременной поддержке способен эффективно содействовать обучению и развитию своего ребенка;
- процесс психолого-педагогического сопровождения на всех этапах должен быть индивидуальным, систематичным и динамичным, учитывать потребности семьи, стиль воспитания и культурных убеждений [9].

То есть, учет интересов и потребностей семьи становится первым шагом в семейно-ориентированном подходе осуществляемым в игровом комплексе PlayHub. Это в свою очередь, будет способствовать целостному развитию личности ребенка и оказания своевременного психолого-педагогического сопровождения родителей.

Интерактивное обучение и Co-creation (сотворчество) в работе с родителями детей раннего и дошкольного возраста. В педагогическом процессе интерактивное обучение включает три компонента: содержание обучения, форма организации, вид педагогического взаимодействия. Интеграция данных компонентов с информационными технологиями будут проектировать инновационные формы обучения и воспитания, и создавать активную образовательную среду [12]. Применение данного вида обучения позволяет преодолеть пассивность родителей, повысить заинтересованность и активность на родительских собраниях, семинарах, консультациях, тем самым сделать процесс консультативной работы с семьей адресной, а значит — результативной [13].

Б.Ц. Бадмаев считает, что «интерактивное обучение основано на психологии человеческих взаимоотношений и взаимодействиях, предполагая такой процесс обучения, который строится не фронтально, а опосредовано с каждым родителем и ребенком» [14]. Другими словами, интерактивное обучение — это обучение с хорошо организованной рефлексией всех субъектов обучения, с двухсторонним обменом информацией между ними. Позиция педагога «организатор обучения», т.е. лидер группы родителей. Модель интерактивного обучения основана на реальных жизненных ситуациях, направленных на поиск совместного решения вопросов и проблем через организацию ролевых, тренинговых игр. Тренинговые (обучающие) игры создают условия для эффективного познавательного общения, результатом которого становится «ситуация успеха» в выполняемой деятельности и развития их мотивационной, эмоциональной и интеллектуальной сфер [15].

Проанализировав исследования Б.Ц. Бадмаева [14], М.П. Нечаева и Г.А. Романовой [15], с помощью дневника двойной записи выделим основные характеристики интерактивного обучения (таблица 1).

Дневник двойной записи «Интерактивное обучение и Co-creation (сотворчество)»

Выписка из текста	Комментарии
Интерактивное обучение актуализирует «творческий базис» личности	Интерактивное обучение ориентировано на развитие познавательных способностей, проявление желания самостоятельного поиска и интереса к новому. Развитие данных способностей возможно в процессе выполнения творческих заданий в конструктивном общении в системе педагог-родитель, педагог-микрогруппа
Интерактивное обучение обеспечивает не только формирование знаний, умений и навыков, но и раскрывает новые возможности участников	Накопление опыта, создание и принятие ценностей через включение участников в осмысленное переживание в процессе индивидуальной и коллективной деятельности, будет способствовать становлению и развитию родительской компетентности
Интерактивное обучение повышает мотивацию и заинтересованность участников в решении обсуждаемых проблем	Интерактивные формы и методы способствуют эмоциональному толчку к поисковой активности участников, побуждая к конкретным действиям. Обучение основано на том, что каждый участник успешен, каждый вносит свой вклад в общий результат групповой работы.
Интерактивное обучение включает применение игровых технологий	Игровые технологии в работе с родителями направлены на развитие их педагогической культуры, способов взаимодействия со своими детьми. Игровое обучение дает возможность моделировать разные жизненные ситуации, в том числе конфликтные, не прибегая к агрессивности; реализации себя как личности; войти в реальный контекст человеческих отношений; диагностировать уровень развития умений и навыков детей и уровень педагогической компетентности родителей; создание благоприятной атмосферы, положительных эмоций личности [16].

Заполнение дневника двойной записи позволило нам определить, что интерактивное обучение и Co-creation (сотворчество) направлены на реальное взаимодействие педагогов, специалистов и родителей с целью развития их педагогической культуры. Создание благоприятной атмосферы при организации воспитательно-образовательной работы снимает у родителей состояние напряженности и тревожности, тем самым способствуя свободному и уверенному взаимодействию в небольших группах, снятию психологического барьера общения, установлению тесного психологического контакта.

Как было упомянуто ранее, особое внимание в организации взаимодействия с родителями детей раннего и дошкольного возраста уделяется умению применять игровой подход, поскольку деятельность комплекса PlayHub в большей степени ориентирована на игровое обучение [9]. Игровое обучение — эффективная стратегия, подразумевающая не хаос, а создание единой траектории обучения, которая учитывает потребности и желания детей и образовательные цели взрослых (педагоги, родители) [17]. Педагоги создают специальные условия для обучения родителей игровой педагогике, базовым навыкам организации свободной игры, которая лучше всего отражает интересы детей и способствует открытию новых знаний. Опыт, полученный родителями в игровом комплексе PlayHub позволит успешно применять игровое обучение в домашних условиях [18].

С целью выявления практической эффективности игрового обучения, нами проанализированы основные характерные особенности, выявленные группой исследователей Ben Mardell, Jen Ryan, Mara Krechevsky, Megina Baker, Savannah Schulz, Yvonne Liu-Constant [19]:

- Игра направлена на обучение (в игре ребенок увлечен, расслаблен, при этом возможно испытывает некоторые трудности, что характерно для процесса обучения. В игре дети и родители предлагают идеи, проверяют теорию, экспериментируют, что позволяет лучше понимать социальные отношения. При этом, не все обучение может быть игровым, и не каждый момент игры предполагает обучение).

- Игровое обучение требует конкретной цели (игровое обучение имеет конкретную цель, успех которой связан с результатом игры. Целенаправленная игра способствует проявлению интереса, выявлению сильных и слабых сторон детей на которое будет ориентирована деятельность родителей).

- Игровое обучение универсально, но формируется под влиянием культуры (игра универсальна, т.е. дети играют вне зависимости от региона проживания. То, как именно происходит игра — где, с кем и в каком возрасте — определяется культурными особенностями. (Эти же принципы распространяются и на игровое обучение: его формы и способы реализации, будь то в игровом комплексе или в домашней среде, зависят от культурного контекста).

- Игровое мышление занимает центральную роль (образ мышления — это установки и убеждения, которые влияют на то, как люди подходят к ситуации. Игровое мышление ориентировано на поиск возможностей для лидерства, исследования и получения удовольствия в процессе игры. PlayHub в данном случае можно рассматривать как площадку для активизации и культивирования игрового мышления, осуществление руководства процессом обучения, исследования неизвестное и тем самым получать радость от обучения).

Таким образом, определяя эффективность вышеуказанных современных педагогических подходов во взаимодействии с родителями детей, не охваченных дошкольным образованием перед нами, встал вопрос *«Как реализовать семейно-ориентированный и игровой подходы, интерактивное обучение и сотворчество в работе с родителями в рамках деятельности PlayHub?»*. Для решения данного вопроса, нами разработана модель деятельности PlayHub, представленная на рисунке 2.

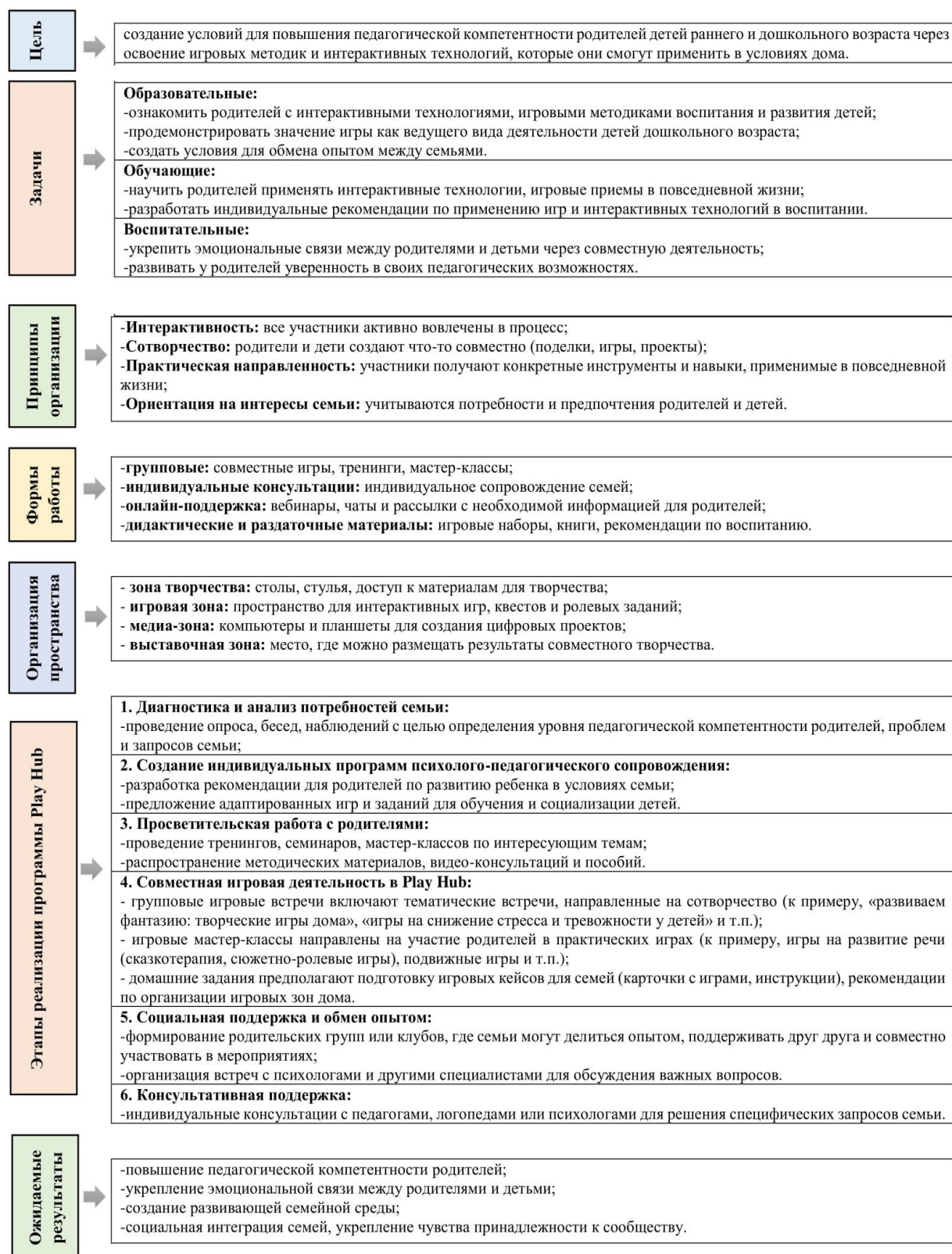


Рисунок 2. Модель реализации семейно-ориентированного и игрового подходов, интерактивного обучения и сотворчества в работе с родителями в рамках деятельности PlayHub

На основании теоретического анализа и модели можно сделать следующий вывод:

- Реализация семейно-ориентированного подхода в рамках деятельности PlayHub направлена на оказание психолого-педагогического сопровождения родителей детей, не охваченных дошкольным образованием. Ведущими принципами выступают индивидуальность, взаимодействие, поддержка,

игровое обучение, действующих с учетом интересов и запросов родителей. Результат: обеспечение равноправия при взаимодействии и развития уверенности родителей в воспитании ребенка.

- Интерактивное обучение и концепция Co-creation (сотворчество) направлены на активное взаимодействие между педагогами, родителями и детьми, где приоритетное внимание уделяется развитию эмоционального интеллекта, когнитивных навыков и совместной деятельности, организуемые с целью развития педагогической компетентности родителей. Результат: способность родителей к совместной деятельности в команде, развитый эмоциональный интеллект, необходимый для осмысленного и результативного обучения.

- Игровой подход является центральным в деятельности PlayHub, подчеркивая значимость игры для развития ребёнка, укрепления семейных связей и повышения педагогической компетенции родителей. Реализация игрового подхода направлена на развитие эмоциональных, интеллектуальных и социальных навыков ребенка через создание безбарьерной и продуктивной образовательной среды. Данный подход в рамках деятельности PlayHub включает несколько этапов: мониторинг запросов родителей; организация тематических игровых встреч, семинаров, тренингов; разработка индивидуальных программ работы с родителями; проведение рефлексии и опроса об оценке качества получаемых услуг. Результат: повышение родительской осведомленности о значимости игры и освоения ими практического руководства методами, ориентированные на игру.

Выше представленные педагогические подходы отвечают современным требованиям дошкольного образования, предлагают инновационные решения для активного участия родителей в процессе воспитания и обучения. Принимая во внимание обозначенный выше потенциал игрового пространства PlayHub, перед нами стоит необходимость разработки опроса на определение степени востребованности PlayHub, действующего на базе центра раннего развития детей и исследования семьи КазНацЖенПУ среди родителей детей, не охваченных дошкольным образованием.

Результаты и обсуждения

Для решения третьей задачи, с целью определения степени востребованности PlayHub действующего на базе центра раннего развития детей и исследования семьи КазНацЖенПУ проведен опрос среди родителей детей, не охваченных дошкольным образованием (N=50).

Задачи опроса:

- определить причины отказа от посещения дошкольной организации;
- выявить потребности в психолого-педагогическом сопровождении родителей;
- проанализировать предпочитаемые родителями педагогические подходы;
- оценить востребованность игрового пространства PlayHub.

При проведении опроса использован авторский опросник, состоящий из 6 разделов: социально-демографическая информация о респонденте; информация о ребенке, потребности в психолого-педагогическом сопровождении; вопросы о педагогических подходах в воспитании, оценка востребованности игрового пространства PlayHub; ожидания и предложения. Опрос проводился анонимно в онлайн-формате посредством Google-формы [20].

Результаты опроса «Степень востребованности PlayHub среди родителей детей, не охваченных дошкольным образованием» представлены на рисунке 3.

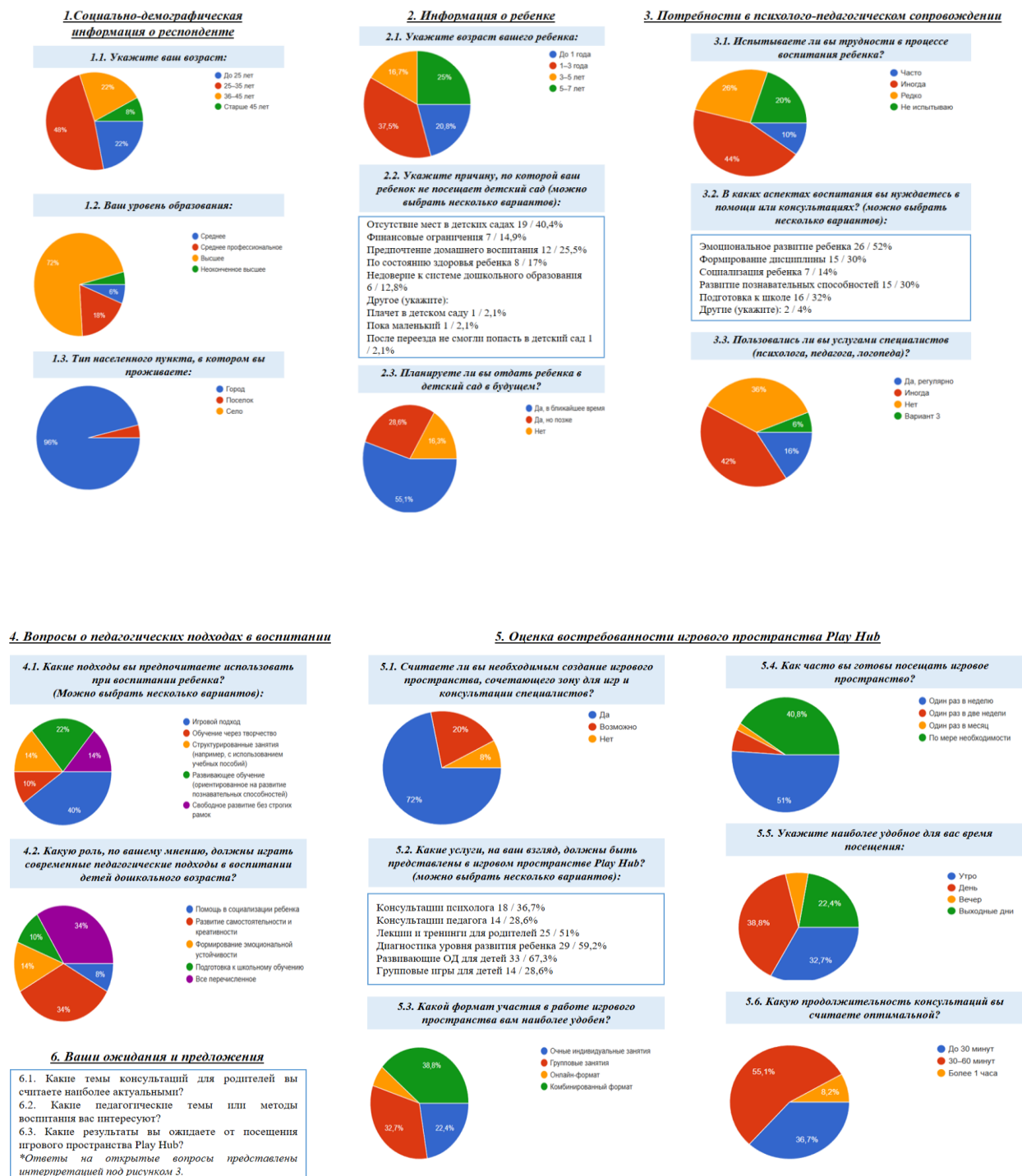


Рисунок 3. Результаты опроса «Степень востребованности PlayHub среди родителей детей, не охваченных дошкольным образованием»

Согласно рисунку 3, результаты проведенного опроса среди родителей детей, не охваченных дошкольным образованием, отражают общие сведения и предпочтения родителей. Родителям предложено 6 разделов, по результатам которых можно сделать следующие выводы:

1. Социально-демографическая информация о респонденте: как показывают результаты опроса, основная категория — это родители в возрасте от 25 до 35 лет (48 %), имеют высшее образование (72 %), преимущественно проживающие в городе (96 %). Данные сведения могут предполагать заинтересованность молодых родителей в вопросах воспитания и обучения детей раннего и дошкольного возраста, поиска современных педагогических подходов и дополнительных образовательных услуг;

2. Информация о ребенке и причины отказа посещения ДО: в опросе преимущественно участвовали родители детей в возрасте от 1 до 3 лет (37,5 %). По нашему мнению, это связано с тем, что именно в этот период родители активно ищут альтернативные формы развития ребёнка. Основной причиной отказа от посещения ДО стал недостаток мест (40,4 %), что указывает на проблемы инфраструктуры и очередности. В результате родители вынуждены обращаться к частным образовательным организациям. Также следует отметить, что 25,5 % родителей предпочитают домашнее воспитание, что также ставит вопрос о том, насколько качественно ребенок получает необходимые знания, умения, и навыки согласно возрасту. 14,9 % родителей отмечают финансовые ограничения, что подчеркивает потребность в предоставлении доступных образовательных услуг;

3. Потребность в психолого-педагогическом сопровождении: учитывая результаты опроса, 44 % родителей у которых дети не посещают дошкольную организацию, испытывают сложности в воспитании, что может свидетельствовать о высокой востребованности психолого-педагогического сопровождения среди родителей. Основные направления, интересующие родителей — это эмоциональное развитие ребенка (52 %) и подготовительная работа к школе (32 %). Полученные сведения предполагают значимость интеграции эмоционального, психологического и познавательного подходов при подготовке образовательной программы игрового комплекса PlayHub. Следует отметить, что, несмотря на имеющиеся трудности в воспитании ребенка лишь 16 % родителей обращаются к услугам специалистов, что может указывать на низкую доступность или недостаточную информированность о данных услугах.

4. Вопросы о педагогических подходах в воспитании: как показывают ответы респондентов, большинство проявляют интерес к игровому подходу (40 %) и развивающему обучению (22 %), что также говорит о необходимости разработать план работы по организации игрового и развивающего обучения. Данные подходы, по мнению респондентов, должны способствовать развитию самостоятельности и творчества (34 %), социализации ребенка (34 %).

5. Востребованность PlayHub: большинство респондентов в т.ч. 72 % поддерживают идею создания игрового пространства PlayHub, что свидетельствует об актуальности проекта. Предпочитаемые услуги среди родителей: развивающие организованные деятельности для детей (67,3 %), диагностика уровня развития ребенка (59,2 %). Это ставит перед нами задачу разработки качественной программы по проведению мониторинга развития умений и навыков детей. По форме участия преобладает комбинированный (38,8 %), групповой (32,7 %), что предполагает гибкий подход воспитательно-образовательного процесса. График посещений запланированных консультаций и тематических встреч согласно ответам родителей, предпочитают организацию один раз в неделю (51 %), по мере необходимости (40,8 %) длительностью в среднем 30–60 минут (55,1 %).

6. Ожидания и предложения:

Темы консультаций: согласно проведенному опросу, большинство родителей интересуют вопросы развития ребенка, детской психики, эмоциональное развитие (в частности, как реагировать на истерики ребенка, легко пройти кризис 3-х лет), вопросы социализации и безопасности ребенка, организации обучения через игру в домашних условиях, адаптации к обучению в школе и другое.

Педагогические темы и методы воспитания: родителей интересуют следующие темы: обучение через игру, интеллектуальные игры для ребенка, адаптация к дошкольной (школьной) организации, эмоциональный интеллект, сенсорика, организация распорядка дня; среди педагогических методов особенно интересует «игровой метод».

Ожидаемые результаты от деятельности PlayHub: осуществление психолого-педагогического сопровождения родителей в вопросах развития эмоционального интеллекта, предшкольной подготовки и социализации детей, развитие педагогической компетентности родителей через тренинги и лекции. Для реализации ожидаемых результатов деятельности PlayHub перед руководством центра и нашей исследовательской группой стоит задача интеграции пространства игрового комплекса не только для детей, но и для родителей, включая консультации, дополнительные образовательные услуги и психолого-педагогическое сопровождение родителей в организации игрового обучения в домашних условиях.

Исходя из вышеизложенного, результаты опроса показывают актуальность создания игрового комплекса PlayHub, как инновационной площадки для обмена опытом.

Заключение

Анализ психолого-педагогической литературы и результаты опроса показывают, что партнерство в рамках деятельности игрового комплекса PlayHub созданный на базе центра раннего развития детей и исследования семьи КазНацЖенПУ, может стать эффективной площадкой для организации психолого-педагогического сопровождения родителей детей, не охваченных дошкольным образованием. С целью определения эффективности деятельности PlayHub, мы проанализировали концепцию комплекса и современные педагогические подходы. Среди изученных в процессе анализа педагогических подходов, особый интерес вызвали семейно-ориентированный и игровой подходы, интерактивное обучение и сотворчество. Это способствовало детальному изучению и представления того, как они будут реализованы в условиях данного комплекса. Предложена модель реализации предложенных подходов в рамках деятельности PlayHub.

Результаты проведенного опроса среди родителей (N=50) показывают положительное отношение и желание родителей посещать PlayHub, предполагая, что данный комплекс позволит им повысить уровень педагогической компетентности в вопросах воспитания и обучения детей, уметь организовать игровое обучение в домашних условиях.

Дальнейшее исследование будет направлено на реализацию предлагаемой модели работы с родителями, разработанной на основе базовых педагогических подходов (семейно-ориентированный и игровой подходы, интерактивное обучение и сотворчество), а также разработку плана и тематики консультаций, тренингов, лекций и семинаров учитывая запросы родителей, полученных по данным google-формы.

Благодарности

Научное исследование проведено в рамках реализации внутривузовского проекта IP202402 Современные подходы эффективного партнерства в рамках деятельности PlayHub для родителей, НАО «Казахский национальный женский педагогический университет» (Протокол № 1, 2024 год).

Список литературы

- 1 Постановление Правительства Республики Казахстан от 15 марта 2021 года № 137 «Об утверждении модели развития дошкольного воспитания и обучения». — Астана, 2021. — [Электронный ресурс]. — Режим доступа: <https://adilet.zan.kz/rus/docs/P2100000137>
- 2 Проект Национального доклада к I Съезду педагогов «Качественное образование, доступное каждому». — Астана, 2023. — [Электронный ресурс]. — Режим доступа: <https://www.gov.kz/memleket/entities/edu/press/article/details/135521?lang=ru>
- 3 Итоги года: Современные тенденции в системе образования — от инклюзивности до цифровизации // Официальный информационный ресурс Премьер-министра Республики Казахстан. — Астана, 2024. — [Электронный ресурс]. — Режим доступа: <https://primeminister.kz/ru/news/reviews/itogi-goda-sovremennye-tendentsii-v-sisteme-obrazovaniya-ot-inklyuzivnosti-dotsifrovizatsii-29532> (дата обращения: 05.01.2025)
- 4 В QyzPU открылся центр раннего детского развития и исследования семьи // Официальный сайт Министерства науки и высшего образования Республики Казахстан. — Алматы, 2024. — [Электронный ресурс]. — Режим доступа: <https://www.gov.kz/memleket/entities/sci/press/news/details/755575?lang=ru> (дата обращения: 05.01.2025)
- 5 Государственный общеобязательный стандарт дошкольного воспитания и обучения. Приказ Министра просвещения Республики Казахстан от 3 августа 2022 года № 348. — Астана: Акorda, 2022. — [Электронный ресурс]. — Режим доступа: <https://adilet.zan.kz/rus/docs/V2200029031#z20>
- 6 Типовые учебные программы дошкольного воспитания и обучения: приказ Министра просвещения Республики Казахстан от 14 октября 2022 года № 422. — Астана, 2022. — [Электронный ресурс]. — Режим доступа: <https://adilet.zan.kz/rus/docs/V2200030183#z6>
- 7 Типовые правила деятельности дошкольных организаций: приказ Министра просвещения Республики Казахстан от 31 августа 2022 года № 385. — Астана, 2022. — [Электронный ресурс]. — Режим доступа: <https://adilet.zan.kz/rus/docs/V2200029329>
- 8 Постановление Правительства Республики Казахстан от 28 марта 2023 года № 249 «Об утверждении концепции развития дошкольного, среднего, технического и профессионального образования Республики Казахстан на 2023–2029 годы». — Астана, 2023. — [Электронный ресурс]. — Режим доступа: <https://adilet.zan.kz/rus/docs/P2300000249>
- 9 Искусственный интеллект. — [Электронный ресурс]. — Режим доступа: <https://chatgpt.com/> (дата обращения: 12.01.2025)

- 10 Настольные игры «INTELLECTUM (ИНТЕЛЛЕКТУМ)» — [Электронный ресурс]. — Режим доступа: <https://intellectumgames.tilda.ws/> (дата обращения: 10.01.2025)
- 11 Семейно-ориентированная помощь детям раннего возраста с ограниченными возможностями здоровья и их семьям: региональный опыт и практика [Электронный ресурс] / под ред. Е.С. Слюсаревой. — Ставрополь, 2021. — 92 с. — Режим доступа: https://www.psychcentre26.ru/docs/SRP/forprof/MODSRP/13_UchMetPosSemOrientPomDetRanVozSOVZ.pdf
- 12 Пескова Л.А. Методы и средства интерактивного взаимодействия студентов и преподавателей в интернет-обучении: автореф. дис. ... канд. пед. наук [Электронный ресурс] / Л.А. Пескова. — Улан-Удэ, 2006. — 23 с. — Режим доступа: <https://www.dissercat.com/content/metody-i-sredstva-interaktivnogo-vzaimodeistviya-studentov-i-prepodavatelei-v-internet-obuch>
- 13 Матвиенко Т.И. Интерактивные методы обучения как средство самовоспитания будущих учителей: автореф. дис. ... канд. пед. наук [Электронный ресурс] / Т.И. Матвиенко. — Оренбург, 2009. — 22 с. — Режим доступа: <https://www.dissercat.com/content/interaktivnye-metody-obucheniya-kak-sredstvo-samovospitaniya-budushchikh-uchitelei>
- 14 Бадмаев Б.Ц. Методика преподавания психологии: учеб. -метод. пособие для преподавания и аспирантов вузов [Электронный ресурс] / Б.Ц. Бадмаев. — М.: ВЛАДОС, 1999. — 304 с. — Режим доступа: https://pedlib.ru/Books/3/0425/3_0425-1.shtml
- 15 Нечаев М.П. Совершенствование деятельности классных руководителей. Вып. 28. Интерактивные технологии в работе с родителями обучающихся: методические рекомендации [Электронный ресурс] / М.П. Нечаев, Г.А. Романова. — М.: АСОУ, 2018. — 100 с. — Режим доступа: <https://momos.ru/uploads/posts/2021-07/esoko21-23-bibl-ruk-28.pdf>
- 16 Zosh J.M. Accessing the inaccessible: Redefining play as a spectrum / J.M. Zosh, K. Hirsh-Pasek, E.J. Hopkins, H. Jensen, C. Liu, D. Neale, L.S. Solis, D. Whitebread // *Frontiers in Psychology*. — 2018. — Vol. 9. — Article 1124. DOI: <https://doi.org/10.3389/fpsyg.2018.01124>
- 17 Gray P. What exactly is play, and why is it such a powerful vehicle for learning? / P. Gray // *Topics in Language Disorders*. — 2017. — Vol. 37. — No. 3. — P. 217–228. — DOI: <https://doi.org/10.1097/TLD.0000000000000130>
- 18 Hassinger-Das B. More than just fun: A place for games in playful learning/Más que diversión: El lugar de los juegos reglados en el aprendizaje lúdico / B. Hassinger-Das, T.S. Toub, J.M. Zosh, J. Michnick, R. Golinkoff, K. Hirsh-Pasek // *Infancia y Aprendizaje*. — 2017. — Vol. 40. — No. 2. — P. 191–218. — DOI: <https://doi.org/10.1080/02103702.2017.1292684>
- 19 Mardell B. A pedagogy of play: Supporting playful learning in classrooms and schools [Electronic resource] / B. Mardell, J. Ryan, M. Krechevsky, M. Baker, T.S. Schulz, Y. Liu-Constant. — Cambridge, MA: Project Zero, 2023. — Access mode: <https://pz.harvard.edu/sites/default/files/PoP%20Book.pdf>
- 20 Опрос «Степень востребованности Play Hub». — [Электронный ресурс]. — Режим доступа: https://docs.google.com/forms/d/e/1FAIpQLSdmCCICiuV_Z5dM-b14Y3SMYfKuHs4RZAcf8SfpytZdEUtJzQ/viewform?usp=header (дата обращения 17.01.2025)

А.М. Жубандыкова, Г.С. Оразаева, Б.О. Арзанбаева, Ю.Б. Иминова

Ата-аналармен тиімді серіктестік: PlayHub шеңберіндегі заманауи тәжірибелер

Мақалада авторлар ата-аналарға арналған PlayHub қызметі аясында тиімді серіктестіктің заманауи тәсілдерін қарастырды. Бүгінгі таңда мемлекет ата-аналармен жұмыс жасауда білім беру ұйымдарының қызметіне ерекше назар аударып отыр. Мектепке дейінгі білім берудің нормативтік құқықтық актілеріне, балаларды мектепке дейінгі ұйымдармен қамту статистикасына, ата-аналарға арналған қолданыстағы консультациялық пункттердің санына талдау жасалды (2024 жыл). Мемлекет алдына қойылған міндет негізінде ата-аналар үшін консультациялық пункттер құру қажеттілігі және оларды 2025 жылы 4245 бірлікке дейін ұлғайту міндеті қойылды. Осыған сәйкес, ҚазҰҚПУ зерттеу тобының алдында мектепке дейінгі білім берудің болашақ педагогтарын тікелей дайындайтын педагогикалық жоғары оқу орны оны шешуге «қалай ықпал ете алады?» деген сұрақ туындады. Осыған байланысты зерттеудің фокусы PlayHub ойын кешенінің негізінде ашылған «Балаларды ерте дамыту және отбасын зерттеу» орталығының қызметкерлері өз жұмыстарын ата-аналармен әріптестік өзара іс-қимылды құруға бағытады. Осы кешеннің тиімді жұмыс істеуі үшін зерттеу тобының алдында заманауи педагогикалық тәсілдерді іздеу міндеті тұр. Осы себепті, авторлар отбасыға бағытталған, ойын, интерактивті оқыту және бірлесіп құру сияқты тәсілдерді ұсынған. Осы тәсілдердің негізінде PlayHub ойын кешенін іске асыру моделі әзірленіп, ұсынылды. Playhub-тың сұраныс дәрежесін айқындау мақсатында мектепке дейінгі біліммен қамтылмаған балалардың ата-аналары арасында сауалнама жүргізілді (N=50). Нәтижелері ғылыми мақалада келтірілген.

Кілт сөздер: PlayHub, педагогикалық тәсілдер, серіктестік, ата-аналар, ерте даму, зерттеу, отбасылық-бағдарланған тәсіл, интерактивті оқыту, ойын тәсілі, кеңес беру пункттері.

A.M. Zhubandykova, G.S. Orazayeva, B.O. Arzanbayeva, Yu.B. Iminova

Effective partnership with parents: modern practices within PlayHub

In the article, the authors consider modern approaches to effective partnership within the framework of PlayHub activities for parents. Today, the government pays special attention to the activities of educational organizations in working with parents. The normative legal acts of preschool education, statistics on the coverage of children by preschool organizations, and the number of active counseling centers for parents (2024) were analyzed. Based on the government's initiative to establish 4,245 counseling centers for parents by 2025, the KazNWTTU research group faced the question of how a pedagogical university—responsible for training future preschool educators—can contribute to this goal. In this regard, the focus of the study is aimed at creating a partnership with the parent community on the basis of the KazNWTTU Center for Early Childhood Development and Family Research within the framework of PlayHub activities. For the effective operation of this complex, the research group faced the task of finding modern pedagogical approaches. Thus, the authors propose such approaches as family-oriented, gaming, interactive learning and co-creative methods. Based on these approaches, a model for the implementation of the PlayHub game complex has been developed and proposed. To access the level of demand for PlayHub, a survey was conducted among parents (N=50). The results are presented in a scientific article.

Keywords: PlayHub, pedagogical approaches, partnership, parents, early development, research, family-oriented approach, interactive learning, playful approach, consultation points.

References

- 1 (2021). Postanovlenie Pravitelstva Respubliki Kazakhstan ot 15 marta 2021 goda № 137 «Ob utverzhdenii modeli razvitiia doshkolnogo vospitaniia i obucheniia» [On the approval of a model for the development of preschool education and training]. Astana. *adilet.zan.kz*. Retrieved from <https://adilet.zan.kz/rus/docs/P2100000137> [in Russian].
- 2 (2023). Proekt Natsionalnogo doklada k I Sezdu pedagogov «Kachestvennoe obrazovanie, dostupnoe kazhdomu» [Draft National Report for the I Congress of Educators “Quality education accessible to everyone” of the Ministry of Education of the Republic of Kazakhstan]. Astana. *gov.kz*. Retrieved from <https://www.gov.kz/memleket/entities/edu/press/article/details/135521?lang=ru> [in Russian].
- 3 (2024). Itogi goda: Sovremennyye tendentsii v sisteme obrazovaniia — ot inkluzivnosti do tsifrovizatsii [Results of the year: Current trends in the education system — from inclusivity to digitalization]. Ofitsialnyi informatsionnyi resurs Premier-ministra Respubliki Kazakhstan. Astana. *primeminister.kz*. Retrieved from <https://primeminister.kz/ru/news/reviews/itogi-goda-sovremennyye-tendentsii-v-sisteme-obrazovaniya-ot-inkluzivnosti-do-tsifrovizatsii-29532> [in Russian].
- 4 (2024). V QyzPU otkrylsia tsentr rannego detskogo razvitiia i issledovaniia semi [A center for early childhood development and family research has opened in QyzPU]. Ofitsialnyi sait Ministerstva nauki i vysshego obrazovaniia Respubliki Kazakhstan. Almaty. *gov.kz*. Retrieved from <https://www.gov.kz/memleket/entities/sci/press/news/details/755575?lang=ru> [in Russian].
- 5 (2022). Gosudarstvennyi obshcheobiazatelnyi standart doshkolnogo vospitaniia i obucheniia. Prikaz Ministra prosveshcheniia Respubliki Kazakhstan ot 3 avgusta 2022 goda № 348 [State mandatory standard of preschool education and training. Order of the Minister of Education of the Republic of Kazakhstan dated August 3, 2022 No. 348]. Astana. *adilet.zan.kz*. Retrieved from <https://adilet.zan.kz/rus/docs/V2200029031#z20> [in Russian].
- 6 (2022). Tipovye uchebnye programmy doshkolnogo vospitaniia i obucheniia: prikaz Ministra prosveshcheniia Respubliki Kazakhstan ot 14 oktiabria 2022 goda № 422 [Standard educational programs of preschool education and training: Order No. 422 of the Minister of Education of the Republic of Kazakhstan dated October 14, 2022.]. Astana. *adilet.zan.kz*. Retrieved from <https://adilet.zan.kz/rus/docs/V2200030183#z6> [in Russian].
- 7 (2022). Tipovye pravila deiatelnosti doshkolnykh organizatsii: prikaz Ministra prosveshcheniia Respubliki Kazakhstan ot 31 avgusta 2022 goda № 385 [Standard rules for the activities of preschool organizations: Order of the Minister of Education of the Republic of Kazakhstan dated August 31, 2022 No. 385.]. Astana. *adilet.zan.kz*. Retrieved from <https://adilet.zan.kz/rus/docs/V2200029329> [in Russian].
- 8 (2023). Postanovlenie Pravitelstva Respubliki Kazakhstan ot 28 marta 2023 goda № 249 «Ob utverzhdenii kontseptsii razvitiia doshkolnogo, srednego, tekhnicheskogo i professionalnogo obrazovaniia Respubliki Kazakhstan na 2023–2029 gody» [On approval of the concept of development of preschool, secondary, technical and vocational education of the Republic of Kazakhstan for 2023–2029]. Astana. *adilet.zan.kz*. Retrieved from <https://adilet.zan.kz/rus/docs/P2300000249> [in Russian].
- 9 Iskusstvennyi intellekt [Artificial intelligence]. *chatgpt.com*. Retrieved from <https://chatgpt.com/> (date of request: 12.01.2025) [in Russian].
- 10 Nastolnye igry «INTELLECTUM (INTELLEKTUM)» [Board games “INTELLECTUM”]. Astana. *intellectumgames.tilda.ws*. Retrieved from <https://intellectumgames.tilda.ws/> [in Russian].
- 11 (2021). Semeino-orientirovannaia pomoshch detiam rannego vozrasta s ogranichenymi vozmozhnostiami zdorovia i ikh semiam: regionalnyi opyt i praktika [Family-oriented assistance to young children with disabilities and their families: regional experience and practice]. Ye.S. Slyusareva (Ed.). Stavropol. *psycentre26.ru*. Retrieved from https://www.psycentre26.ru/docs/SRP/forprof/MODSRP/13_UchMetPosSemOrientPomDetRanVozSOVZ.pdf [in Russian].

- 12 Peskova, L.A. (2006). Metody i sredstva interaktivnogo vzaimodeistviia studentov i prepodavatelei v internet-obuchenii [Methods and means of interactive interaction between students and teachers in online learning]. *Extended abstract of candidate's thesis*. Ulan-Ude. Retrieved from <https://www.dissercat.com/content/metody-i-sredstva-interaktivnogo-vzaimodeistviya-studentov-i-prepodavatelei-v-internet-obuch> [in Russian].
- 13 Matvienko, T.I. (2009). Interaktivnye metody obucheniia kak sredstvo samovospitaniia budushchikh uchitelei [Interactive teaching methods as a means of self-education of future teachers]. *Extended abstract of candidate's thesis*. Orenburg. Retrieved from <https://www.dissercat.com/content/interaktivnye-metody-obucheniya-kak-sredstvo-samovospitaniya-budushchikh-uchitelei> [in Russian].
- 14 Badmaev, B.C. (1999). Metodika prepodavaniia psikhologii [Methods of teaching psychology]. Moscow: VLADOS. *pedlib.ru*. Retrieved from https://pedlib.ru/Books/3/0425/3_0425-1.shtml [in Russian].
- 15 Nechaev, M.P., & Romanova, G.A. (2018). Sovershenstvovanie deiatel'nosti klassnykh rukovoditelei. Vypusk 28. Interaktivnye tekhnologii v rabote s roditeliami obuchaiushchikhsia: metodicheskie rekomendatsii [Improving the activities of classroom teachers. Issue 28. Interactive technologies in working with parents of students: methodological recommendations]. Moscow: ASOU. *momos.ru*. Retrieved from <https://momos.ru/uploads/posts/2021-07/esoko21-23-bibl-ruk-28.pdf> [in Russian].
- 16 Zosh, J.M., Hirsh-Pasek, K., Hopkins, E.J., Jensen, H., Liu, C., Neale, D., Solis, L.S., & Whitebread, D. (2018). Accessing the inaccessible: Redefining play as a spectrum. *Frontiers in Psychology*, 9, 1124. <https://doi.org/10.3389/fpsyg.2018.01124>
- 17 Gray, P. (2017). What exactly is play, and why is it such a powerful vehicle for learning? *Topics in Language Disorders*, 37(3), 217–228. <https://doi.org/10.1097/TLD.0000000000000130>
- 18 Hassinger-Das, B., Toub, T.S., Zosh, J.M., Michnick, J., Golinkoff, R., & Hirsh-Pasek, K. (2017). More than just fun: A place for games in playful learning/Más que diversión: El lugar de los juegos reglados en el aprendizaje lúdico. *Infancia y Aprendizaje — Journal for the Study of Education and Development*, 40(2), 191–218. <https://doi.org/10.1080/02103702.2017.1292684> [in Spanish].
- 19 Mardell, B., Ryan, J., Krechevsky, M., Baker, M., Schulz, T.S., & Liu-Constant, Y. (2023). A pedagogy of play: Supporting playful learning in classrooms and schools. Cambridge, MA: Project Zero. *pz.harvard.edu*. Retrieved from <https://pz.harvard.edu/sites/default/files/PoP%20Book.pdf>
- 20 (2025). Opros «Stepen vostrebovannosti Play Hub» [The survey “The degree of demand for the Play Hub”]. *docs.google.com*. Retrieved from https://docs.google.com/forms/d/e/1FAIpQLSdmCCiCiuV_Z5dM-b14Y3SMYfKuHs4RZAcf8SfpytZdEUtJzQ/viewform?usp=header [in Russian]

Information about the authors

Zhubandykova A.M. — Candidate of Pedagogical Sciences, Acting Professor, NJSC “Kazakh National Women’s Teacher Training University”, Almaty, Kazakhstan; e-mail: akgul71@mail.ru, ORCID ID: <https://orcid.org/0000-0003-4545-2599>

Orazayeva G.S. — Candidate of Pedagogical Sciences, Associate Professor, NJSC “Kazakh National Women’s Teacher Training University”, Almaty, Kazakhstan; e-mail: orazaeva.0@quzpu.edu.kz, ORCID ID: <https://orcid.org/0000-0002-1823-4839>

Arzanbayeva B.O. — Candidate of Pedagogical Sciences, Associate Professor, NJSC “Kazakh National Women’s Teacher Training University”, Almaty, Kazakhstan; e-mail: barzanbaeva@mail.ru, ORCID ID: <https://orcid.org/0000-0003-0194-3249>

Iminova Yu.B. (contact person) — PhD Student, NJSC “Abai Kazakh National Pedagogical University”, Almaty, Kazakhstan; e-mail: iminova.yulduza@mail.ru, ORCID ID: <https://orcid.org/0009-0006-9588-7522>

S.A. Nurgaliyeva

*Ataturk University, Erzurum, Turkey
(Corresponding author's e-mail: sanianur@mail.ru)*

ORCID 0000-0002-7653-9454

Effective Approaches to Preventing Burnout in Educators

This study investigates the prevalence and impact of emotional burnout among teachers, focusing on its three primary dimensions: emotional exhaustion, depersonalization, and reduced personal accomplishment. The research employs a mixed-method approach, utilizing observation, surveys, individual and group interviews, and quasi-experimental designs. The results indicate that a significant proportion of teachers experience moderate emotional exhaustion (50.7 %) and moderate depersonalization (39.5 %), with a smaller yet concerning group showing high levels of emotional exhaustion (13.5 %) and high depersonalization (9.5 %). The study also explores the relationship between locus of control and burnout, revealing that teachers with an internal locus of control (62.5 %) exhibit lower levels of burnout and higher motivation, while those with an external locus of control (37.5 %) report higher burnout and lower motivation. The findings emphasize the need for targeted interventions, such as improving time management, stress-relief strategies, and fostering an internal locus of control through professional development programs. This research highlights the critical role of supporting teacher well-being to prevent burnout and ensure the long-term effectiveness and job satisfaction of educators. The study calls for school administrators and policymakers to prioritize teacher mental health through structured support systems, professional growth opportunities, and promoting a culture of collaboration within educational institutions.

Keywords: teacher well-being, emotional exhaustion, depersonalization, personal accomplishment, teacher motivation, professional development.

Introduction

Teaching is one of the most personality-deforming types of professional activity. On one hand, it possesses several features that make it potentially affectogenic, due to the presence of numerous stress factors that are constantly present in a teacher's work — such as high dynamism, time constraints, work overload, the complexity of emerging pedagogical situations, role ambiguity, and continuous social evaluation. On the other hand, the profession's extreme emotional demands and tension are further intensified by a range of economic and socio-psychological challenges, as well as a general decline in the prestige of the teaching profession. Many international studies emphasize the high stress-inducing nature of teaching, noting the frequent occurrence of personality deformation disorders among educators. Professional activity significantly affects the emotional state of the individual, leading to changes in how situations are assessed and in the person's behavior, depending on the demands of the job and their own capabilities. Under these conditions, emotional burnout becomes a key factor contributing to the professional deformation of a teacher's personality [1–4].

The problem of emotional burnout has its origins in foreign psychological research. Scholars have developed various models of emotional burnout, identified groups of contributing factors, emphasized its complex and multi-layered nature, and analyzed both personal and socio-psychological prerequisites for its emergence across different professional groups.

To describe this phenomenon, researchers have employed a range of terms, including “emotional burnout,” “burnout,” “mental burnout,” and “professional burnout.” These terms reflect different facets of the same issue, conceptualizing burnout as a professionally conditioned breakdown, a form of distress, a psychological defense mechanism, or a dysfunction resulting from the interaction between individual and environmental factors. It is often viewed as the outcome of a mismatch between the individual and their profession, highlighting a discrepancy between job demands and the teacher's adaptive capacities [5].

Interpretation and Theoretical Understanding of Emotional Burnout

Numerous researchers emphasize the multidimensional and progressive nature of emotional burnout, highlighting that its symptoms range from mild fatigue and emotional tension during daily professional duties to severe psychological states such as neurosis, existential despair, and a pervasive sense of emptiness and meaninglessness [6–10]. Despite similar working conditions, the onset and severity of burnout can vary

significantly among individuals. Some professionals demonstrate high susceptibility to burnout, while others remain resilient or experience delayed onset without a substantial impact on their professional performance. This variability strongly suggests that personal characteristics — particularly psychoconstitutional traits and emotional disposition — play a leading role in burnout vulnerability [11].

This emotionality of personality, defined as a stable set of emotional traits, serves as a psychological lens through which individuals interpret and react to occupational stressors. Researchers increasingly point to personal functioning features — such as motivational engagement, responsibility, and emotional depth — as key contributors to the burnout process. These elements shape an individual's subjective perception of professional demands and interpersonal dynamics within the workplace [12–16].

Emotional burnout thus arises from a complex interplay between personal and situational factors, culminating in a mismatch between individual capacities and external professional demands. This mismatch may stem from unrealistic self-perceptions, overestimations of one's professional role, or idealized expectations about the nature and rewards of work. When such expectations remain unmet, they can disrupt psychological equilibrium, leading to disillusionment and burnout [17].

In essence, emotional burnout is a dynamic and cumulative psychological state, marked by negative emotional, behavioral, and physiological symptoms, signaling deep psycho-emotional fatigue. It reflects the gradual erosion of professional engagement and the emergence of dysfunctional attitudes and behaviors within one's occupational role [18].

In the context of this issue, it is important to note that the situation within the special education system is particularly challenging. However, this area has not received sufficient attention in existing research. While some studies focus on the professional development of teachers, there is a noticeable lack of research dedicated to identifying the factors contributing to professional burnout, understanding the negative impact of the profession on the individual, and developing strategies to prevent emotional burnout among teachers.

Thus, the relevance of this study is determined by the presence of significant contradictions:

- (1) Between the theoretical understanding of emotional burnout syndrome in the context of professional activity and the lack of practical and technological support for its prevention among teachers;
- (2) Between the stressful nature of pedagogical work and its impact on the professional development of teachers, and the insufficient research dedicated to the issue of emotional burnout.

These contradictions highlight the core problem of the study: the need to identify effective approaches to the prevention of emotional burnout syndrome among teachers.

The aim of the study is to explore and define the key features of preventing emotional burnout syndrome in the teaching profession.

Methods and materials

A mixed-method approach was employed to address the research objectives and test the proposed hypothesis. The methods included observation, individual and group interviews, surveys, and a quasi-experiment. The overall burnout level was assessed based on the combined scores from all three phases.

Emotional Exhaustion (EE) reflects fatigue and depletion of emotional resources. Depersonalization (D.P.R.E.S.S.) refers to a detached attitude toward one's work and students. The acronym D.P.R.E.S.S. encapsulates key aspects of depersonalization, such as emotional detachment, role confusion, and the growing distance from others in both personal and professional contexts. Reduction of Personal Accomplishment (RPA) involves a decline in feelings of competence and achievement.

Research design.

Figure 1 shows the research stages, activities, and indicators measured.

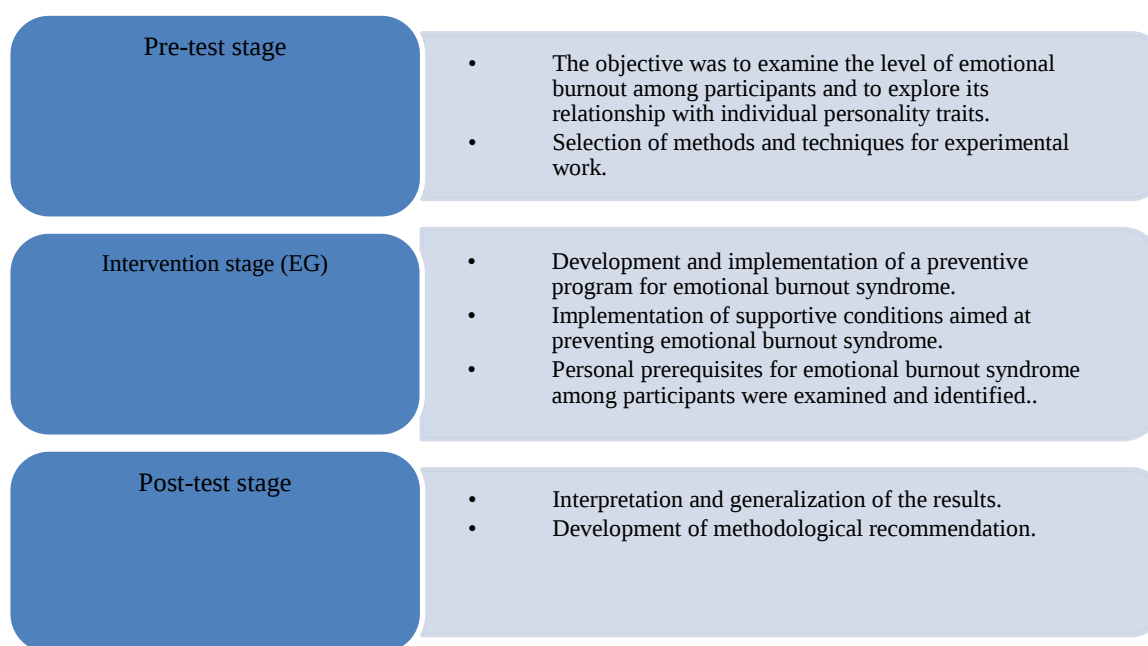


Figure 1. Research stages

Research sample formation

The study was conducted in Ust-Kamenogorsk, located in the eastern part of Kazakhstan. The East Kazakhstan region consists of 11 districts and 2 cities of regional significance: Ust-Kamenogorsk and Ridder. Ust-Kamenogorsk was selected as the site of the study. Participants were selected using purposive sampling based on the following criteria: (1) successful completion of a preventive program for teachers, (2) representation from a variety of schools and teaching contexts to ensure that the results could be generalized across diverse educational settings.

A total of 400 teachers participated in the study. They were drawn from mixed-language schools (Kazakh and Russian as languages of instruction), secondary schools, gymnasiums, lyceums, and boarding schools. This diversity was intended to account for potential differences in how the program might affect teachers working in different educational environments.

The average age of the participants was 26.5 ± 3.4 years (see Table 1).

Table 1

Participants' demographic, professional and subject characteristics

Category	Frequency (n)	Percentage (%)
Gender		
Male	160	40 %
Female	240	60 %
Total	400	100 %
Age		
22–25 years	200	50 %
26–30 years	140	35 %
31–35 years	60	15 %

Continuation of Table 1

Category	Frequency (n)	Percentage (%)
Institution (of employment)		
Secondary schools	280	70 %
Gymnasiums	60	15 %
Lyceums	40	10 %
Boarding schools	20	5 %
Highest qualification		
Bachelor	300	75 %
Master	100	25 %
Current subject(s) taught		
Mathematics	80	20 %
English language	100	25 %
Physical education	40	10 %
Chemistry	60	15 %
Biology	60	15 %
Other	60	15 %
Years of teaching experience		
0-1 year	400	100 %

Instruments

To assess various psychological and emotional aspects relevant to emotional burnout, the following diagnostic tools were used:

V. Boyko's Emotional Burnout Inventory — to measure levels and stages of emotional burnout;

J. Rotter's Locus of Control Scale — to determine the level of subjective control;

Data Analysis

A mixed-method approach was used for data analysis, integrating both quantitative and qualitative techniques to ensure a comprehensive understanding of the phenomenon under investigation.

Quantitative data were processed using descriptive statistics (mean, standard deviation) and inferential statistics (correlation and regression analysis) to determine the relationships between emotional burnout levels and personality traits, emotional intelligence, stress resistance, and motivation for professional activity. Statistical analysis was conducted using SPSS (Statistical Package for the Social Sciences).

Qualitative data obtained from observations, individual and group interviews and reflective conversations were analyzed using thematic analysis. This allowed for the identification of recurring patterns, perceptions, and personal experiences related to emotional burnout and the effectiveness of preventive strategies.

The triangulation of data sources and methods ensured the validity and reliability of the findings, and provided a nuanced perspective on both the personal and professional factors contributing to emotional burnout among early-career teachers.

Results and Discussion

The analysis of the collected data revealed significant insights into the levels of emotional burnout among early-career teachers and its relationship with personal and professional factors. Table 2 shows the results of the V. Boyko emotional burnout inventory.

Table 2

Results of V. Boyko Emotional Burnout Inventory

Burnout Phase	Low Level (%)	Moderate Level (%)	High Level (%)
EE	34.2	39.5	35.6
D.P.R.E.S.S.	47.6	29.4	34.2
RPA	18.2	31.1	30.2

Referring to Table 1, emotional exhaustion was reported at a low level by 34.2 % of participants. This suggests that over a third of teachers maintain emotional balance and can cope effectively with work-related stress. Meanwhile, 39.5 % experienced moderate emotional exhaustion, indicating that a substantial portion of teachers feel emotionally taxed, although not severely. A concerning 35.6 % reported high emotional exhaustion, reflecting significant emotional fatigue that could escalate into full burnout if left unaddressed.

For depersonalization, 47.6 % of respondents showed a low level, suggesting many teachers remain emotionally engaged and maintain a healthy, professional relationship with their students. 29.4 % experienced moderate levels, potentially indicating occasional detachment or emotional distancing. However, 34.2 % reported high levels of depersonalization, a troubling indicator of emotional withdrawal or cynicism that may undermine effective teaching and student relationships.

With regard to Reduced Personal Accomplishment (RPA), only 18.2 % of teachers reported low levels of burnout, meaning they feel highly competent and successful in their work. However, 31.1 % reported moderate levels, and 30.2 % experienced high levels of reduced personal accomplishment, indicating a substantial proportion of teachers feel ineffective or unfulfilled in their roles.

Figure 2 shows the distribution of responses from V. Boyko's Emotional Burnout Inventory

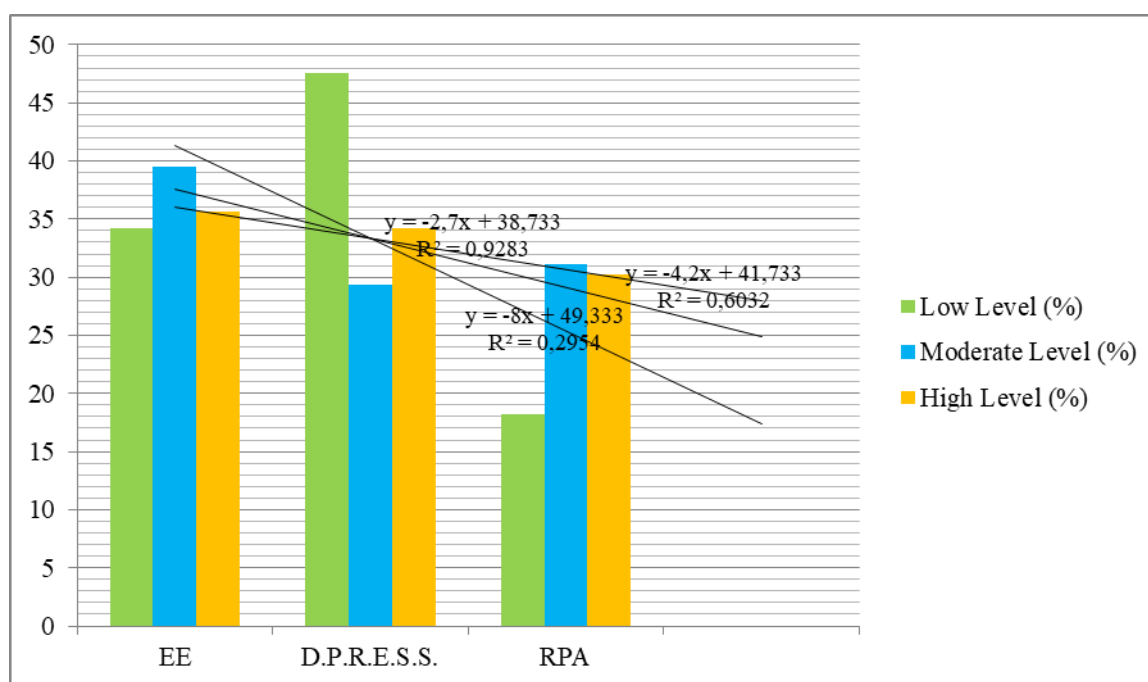


Figure 2. The distribution of responses from V. Boyko's Emotional Burnout Inventory

This bar chart illustrates the percentage of respondents experiencing low, moderate, and high levels of emotional burnout across three phases: Emotional Exhaustion (EE), Depersonalization (D.P.R.E.S.S.), and Reduced Personal Accomplishment (RPA), based on the V. Boyko Emotional Burnout Inventory. Trend lines indicate the progression of burnout severity across phases, with corresponding linear equations and R^2 values reflecting the strength of fit for each burnout level.

Emotional Exhaustion (EE): Most respondents fall into the moderate (39.5 %) and high (35.6 %) burnout categories, indicating substantial emotional strain. Only about one-third report low levels of exhaustion (34.2 %).

Depersonalization (D.P.R.E.S.S.): The majority (47.6 %) report low levels of depersonalization, suggesting they remain emotionally connected to their work and students. Nevertheless, moderate (29.4 %) and high (34.2 %) levels reveal a significant portion of teachers experiencing emotional detachment.

Reduced Personal Accomplishment (RPA): Only 18.2 % of respondents feel highly accomplished (low burnout), while the remaining majority report moderate (31.1 %) or high (30.2 %) levels — indicating that nearly two-thirds of educators may feel less effective or successful in their roles.

The downward trends observed in all three lines indicate an overall decline in well-being across the burnout phases, with the steepest drop seen in the “Low Level” trend (slope = -8), suggesting a sharp decrease in respondents who feel emotionally healthy as burnout progresses.

Table 3 and Figure 3 shows the results of Rotter’s level of subjective control method.

Table 3

Rotter’s level of subjective control

Locus of control	Number of teachers	Motivation level	Burnout level
Internal locus of control	250	High	Low
External locus of control	150	Low	High

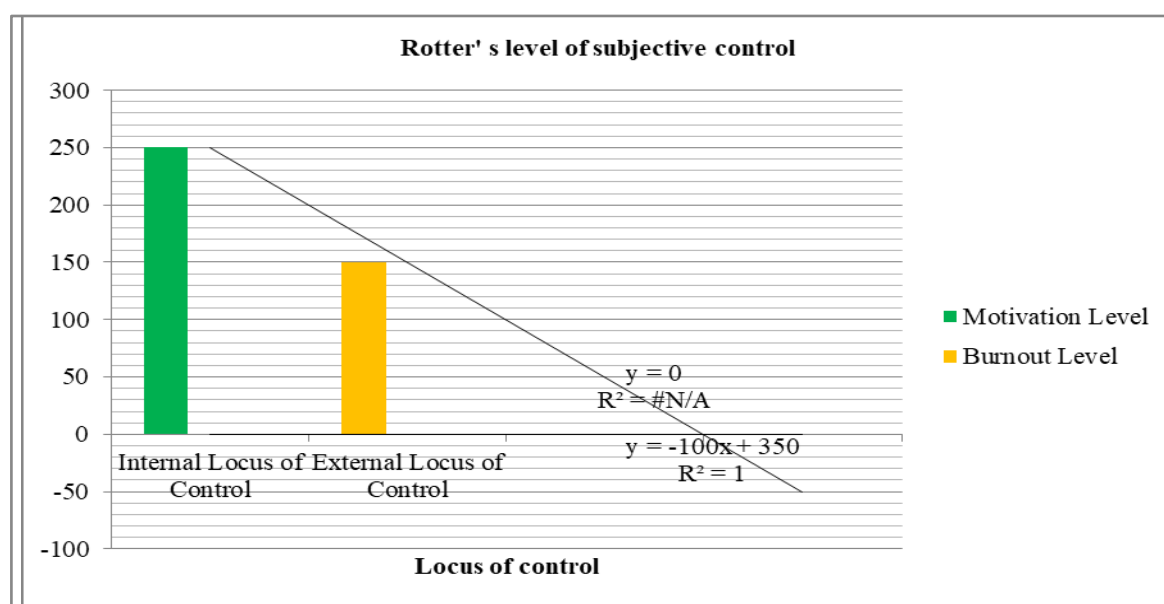


Figure 3. Rotter’s level of subjective control

The results from the method suggest a clear correlation between locus of control, motivation, and burnout among the teachers. The analysis of the data reveals that teachers with an internal locus of control exhibit higher motivation levels and lower burnout, while those with an external locus of control report lower motivation and higher burnout.

The majority of participants (250 out of 400) identified with an internal locus of control. This group perceives themselves as being in control of their outcomes, which is typically linked to greater personal responsibility and autonomy in the workplace. This sense of control has been shown to foster higher motivation in teachers as they believe their efforts directly influence their success. As a result, these teachers tend to experience lower levels of emotional burnout, likely because they are more proactive in managing stress and challenges that arise in their teaching roles.

The findings support existing research that demonstrates the positive impact of an internal locus of control on job satisfaction, emotional resilience, and overall well-being in high-stress professions like teaching [19, 20].

In contrast, 150 teachers in this study demonstrated an external locus of control, indicating they believe that their outcomes are determined by external factors such as luck, fate, or other people. These teachers are more likely to experience lower motivation because they feel less empowered to change their circumstances or improve their teaching practices. The perception that they have little control over their work environment or job performance can lead to feelings of helplessness and higher emotional burnout.

The findings align with research that suggests teachers with an external locus of control may struggle with work-related stress and emotional exhaustion because they feel their efforts are futile or not directly linked to outcomes [21]. The higher level of burnout seen in this group could be mitigated by interventions aimed at increasing personal efficacy and internal control, such as professional development opportunities or stress management programs.

Teacher Training and Support: It is crucial to focus on fostering an internal locus of control in teachers, particularly those early in their careers. Training programs and workshops that emphasize the importance of self-efficacy, personal responsibility, and stress management could help shift teachers' perceptions toward a more internal locus of control.

Preventive Measures: Given the link between an external locus of control and higher burnout, it would be beneficial for school administrations to implement mentorship programs and support networks to empower teachers and help them regain a sense of control over their work. Regular professional development initiatives that focus on enhancing teachers' emotional resilience, problem-solving abilities, and coping strategies could also reduce burnout risks.

In conclusion, the study reinforces the idea that teachers with an internal locus of control are more likely to stay motivated and resilient, whereas those with an external locus of control may struggle with higher levels of burnout. Addressing these psychological factors early on can significantly improve teacher well-being, performance, and ultimately, student outcomes.

Results of data triangulation

To ensure the trustworthiness of the findings, data triangulation was employed by analyzing and comparing results from three key sources: observations, individual and group interviews, and reflective conversations. This approach provided a comprehensive understanding of emotional burnout and the contextual factors influencing it among early-career teachers (Table 4).

Table 4

Results of data triangulation

Data Source	Key Findings	Validation Across Methods
Classroom Observations	Signs of emotional fatigue, decreased engagement, and behavioral withdrawal	Confirmed by self-reported emotional exhaustion in interviews
Individual Interviews	Teachers expressed feelings of emotional depletion, lack of support, and self-doubt	Corroborated by reflective notes describing internal struggles and low morale
Group Interviews	Themes of shared pressure, workload stress, and collective burnout	Reflected in classroom dynamics and group reflection sessions
Reflective Conversations	Participants shared coping strategies and perceived failures or growth moments	Supported and expanded upon in individual interview narratives

The findings from this study underscore the multifaceted nature of emotional burnout among early-career teachers, revealing a convergence of personal, emotional, and institutional stressors. Through triangulation of data sources — observations, interviews, and reflective conversations—a more nuanced and validated understanding of burnout was achieved [22].

The quantitative data from the V. Boyko Emotional Burnout Inventory indicated that the majority of participants experienced moderate to high levels of emotional exhaustion (EE) and reduced personal accomplishment (RPA), while depersonalization (D.P.R.E.S.S.) showed a relatively higher proportion of respondents reporting low levels, suggesting that many teachers still maintained emotional connection with their work. However, the declining trend in “low level” responses across burnout phases suggests a progressive erosion of well-being.

These quantitative results were echoed and enriched by the qualitative findings. Observations confirmed signs of disengagement and fatigue, while individual and group interviews provided insight into the internal struggles, such as feelings of isolation, self-doubt, and lack of efficacy. Reflective conversations revealed both challenges and coping strategies, highlighting the emotional labor involved in teaching and the personal toll it can take without adequate support.

Three key themes emerged across data sources:

- Emotional fatigue stemming from workload, student behavior, and unmet expectations.
- Perceived lack of support, especially in relation to mentorship, administrative responsiveness, and professional development.
- Coping mechanisms, such as peer collaboration, mindfulness practices, and emotional distancing, which were employed with varying extents of success.

The triangulated approach not only confirmed the prevalence of burnout but also illuminated the subjective experiences and contextual influences that numerical data alone could not capture. Importantly, the alignment between reported experiences and observed behaviors lends credibility to the overall findings, enhancing both the validity and reliability of the study.

These insights highlight the urgent need for systemic interventions that go beyond individual coping. Institutional support structures, such as mentoring programs, emotional resilience training, and mental health services, are essential to mitigate burnout and foster teacher retention — especially during the formative years of their careers [23-24].

Conclusions

The study confirmed that emotional burnout, characterized by emotional exhaustion, depersonalization, and a reduced sense of personal accomplishment, is a significant issue among teachers. The findings indicate that a large proportion of teachers experience moderate emotional exhaustion (50.7 %) and moderate depersonalization (39.5 %), while a smaller but concerning percentage reports high levels of emotional exhaustion (13.5 %) and high depersonalization (9.5 %). These results emphasize the importance of addressing emotional burnout to maintain teacher well-being and prevent its negative impact on both teachers and students.

The study also demonstrated a clear relationship between locus of control and burnout. Teachers with an internal locus of control (62.5 %) experienced lower burnout levels and were more motivated, highlighting the benefits of fostering self-efficacy and a sense of personal responsibility in educators. In contrast, teachers with an external locus of control (37.5 %) reported higher burnout levels and lower motivation, suggesting that a lack of control over work-related outcomes contributes to stress and emotional exhaustion.

The findings indicate that teachers who feel a sense of control over their work and outcomes are more likely to remain motivated and resilient in the face of challenges. Therefore, it is essential to implement supportive professional development programs aimed at enhancing emotional regulation, personal accomplishment, and stress management. Furthermore, fostering an internal locus of control through mentorship, coaching, and reflection can improve teachers' emotional resilience, reducing the likelihood of burnout.

Preventive measures such as improved time management, stress-relief initiatives, and emotional support are crucial for teachers moderately affected by emotional exhaustion. Developing targeted interventions to reduce emotional fatigue, cynicism, and detachment will be key priority in maintaining teacher motivation and job satisfaction. Additionally, addressing emotional burnout early in a teacher's career can prevent long-term consequences, such as decreased professional competence and lower student engagement.

The results of this study suggest that school administrators and policymakers should prioritize teacher well-being by creating a supportive environment where teachers feel empowered, valued, and capable of handling the demands of their profession. This includes promoting work-life balance, offering professional development focused on emotional resilience, and fostering a school culture that encourages collaboration and mutual support among teachers.

In conclusion, the study underscores the importance of addressing emotional burnout among teachers, particularly by enhancing their internal locus of control and providing ongoing emotional and professional support. The long-term success of teachers and their students depends on the well-being and job satisfaction of educators, making it imperative to implement preventive measures and interventions that target burnout and improve overall teacher motivation and effectiveness.

References

- 1 AbdulJabbar, M.A., Khalaf, Y.A., Ali, O.A., & Ali, O. (2025). The effect of sports job burnout on the performance of workers in student activities departments in Iraqi universities. *Retos*, 66, 86–95. DOI: <https://doi.org/10.47197/retos.v66.113271>
- 2 Abad, A., Fuentes, A., Paredes, E., Godoy, S., Perera, S., & Yuguero, O. (2023). A comparison of emotional wellbeing and burnout of primary care professionals in 2014 and 2021. *Frontiers in Public Health*, 10, 1062437. DOI: 10.3389/fpubh.2022.1062437
- 3 Agyapong, B., Obuobi-Donkor, G., Burbach, L., & Wei, Y. (2022). Stress, burnout, anxiety and depression among teachers: a scoping review. *International journal of environmental research and public health*, 19(17), 10706. DOI: 10.3390/ijerph191710706
- 4 Ali, O.A., Mushref, A.J., Hummadi, J.N., & Awad, A. (2024). The effect of a proposed training curriculum to develop some special physical abilities and the accuracy of the movement scoring skill for the Ramadi football club players | El efecto de un plan de estudios de entrenamiento propuesto para desarrollar algu. *Retos*, 61, 193–200. DOI: 10.47197/retos.v61.107271
- 5 Azam, H., Rehman, M., & Rehman, M. (2023). Burnout, Compassion Fatigue and Vicarious Traumatic Experiences Among Social Workers: Emotional Regulation as a Protective Factor. *Pakistan Journal of Humanities and Social Sciences*, 11(4), 4694–4710. DOI: 10.52131/pjhss.2023.v11i4.1772
- 6 Artz, B., Kaya, I., & Kaya, O. (2022). Gender role perspectives and job burnout. *Review of Economics of the Household*, 20(2), 447–470. link.springer.com. Retrieved from <https://link.springer.com/article/10.1007/s11150-021-09579-2>
- 7 Berger-Estilita, J., Salvisberg, D., Köseleli, E., Haupt, S., & Meço, B. C. (2024). Impact of Burnout on Anaesthesiologists. *Turkish journal of anaesthesiology and reanimation*, 52(2), 54–59. DOI: 10.4274/TJAR.2024.241565
- 8 Biswas, A., Begum, M., Van Eerd, D., Johnston, H., Smith, P.M., & Gignac, M. A. (2022). Integrating safety and health promotion in workplaces: a scoping review of facilitators, barriers, and recommendations. *Health promotion practice*, 23(6), 984–998. DOI: 10.1177/15248399211028154
- 9 Bocheliuk, V.Y., Zavatska, N.Y., Bokhonkova, Y.O., Toba, M. V., & Panov, N. S. (2020). Emotional Burnout: Prevalence Rate and Symptoms in Different Socio-Professional Groups. *Journal of Intellectual Disability — Diagnosis and Treatment*, 8(1), 33–40. DOI: 10.6000/2292-2598.2020.08.01.5
- 10 Bridgeman, P.J., Bridgeman, M.B., & Barone, J. (2018). Burnout syndrome among healthcare professionals. *The Bulletin of the American Society of Hospital Pharmacists*, 75(3), 147–152. DOI: 10.2146/ajhp170460
- 11 Chemali, Z., Ezzeddine, F.L., Gelaye, B., Dossett, M.L., Salameh, J., Bizri, M., & Fricchione, G. (2019). Burnout among healthcare providers in the complex environment of the Middle East: a systematic review. *BMC public health*, 19(1), 1–21. DOI: 10.1186/s12889-019-7713-1
- 12 Clarke, J.J., Rees, C.S., Mancini, V.O., & Breen, L.J. (2024). Emotional labor and emotional exhaustion in psychologists: Preliminary evidence for the protective role of self-compassion and psychological flexibility. *Journal of Contextual Behavioral Science*, 31(3), 100724. DOI: 10.1016/j.jcbs.2024.100724
- 13 Costa, B., & Pinto, I.C. (2017). Stress, burnout and coping in health professionals: A literature review. *Journal of Psychology and Brain Studies*, 1(1:4), 1–8. Retrieved from <https://www.imedpub.com/articles/stress-burnout-and-coping-in-healthprofessionals-a-literature-review.php?aid=18812>
- 14 De Clercq, D., Haq, I.U., & Azeem, M.U. (2020). The relationship between workplace incivility and depersonalization towards co-workers: Roles of job-related anxiety, gender, and education. *Journal of Management & Organization*, 26(2), 219–240. Retrieved from https://EconPapers.repec.org/RePEc:cup:jomorg:v:26:y:2020:i:2:p:219-240_7
- 15 Dugani, S., Afari, H., Hirschhorn, L.R., Ratcliffe, H., Veillard, J., Martin, G., Lagomarsino, G., Basu, L., & Bitton, A. (2018). Prevalence and factors associated with burnout among frontline primary health care providers in low- and middle-income countries: A systematic review. *Gates open research*, 2, 4. DOI: 10.12688/gatesopenres.12779.3
- 16 Durak, H.Y., & Saritepeci, M. (2019). Occupational burnout and cyberloafing among teachers: Analysis of personality traits, individual and occupational status variables as predictors. *The Social Science Journal*, 56(1), 69–87. DOI: 10.1016/j.soscij.2018.10.011
- 17 Edú-Valsania, S., Laguía, A., & Moriano, J.A. (2022). Burnout: A review of theory and measurement. *International journal of environmental research and public health*, 19(3), 1780. DOI: 10.3390/ijerph19031780
- 18 Fesun, H., Nechytailo, T., Kanivets, T., Zhurat, Y., & Radchuk, V. (2020). The Correlation of Socio-Psychological Factors with “Burnout” Syndrome in Education. *Revista Romaneasca Pentru Educatie Multidimensionala*, 12(3), 294–311. DOI: 10.18662/rrem/12.3/322

- 19 Fiorilli, C., Barni, D., Russo, C., Marchetti, V., Angelini, G., & Romano, L. (2022). Students' burnout at university: The role of gender and worker status. *International Journal of Environmental Research and Public Health*, 19(18), 11341. <https://doi.org/10.3390/ijerph191811341>
- 20 Fukui, S., Wu, W., & Salyers, M.P. (2019). Impact of supervisory support on turnover intention: The mediating role of burnout and job satisfaction in a longitudinal study. *Administration and Policy in Mental Health and Mental Health Services Research*, 46, 488-497. DOI: 10.1007/s10488-019-00927-0
- 21 Genoud, P.A., & Waroux, E.L. (2021). The impact of negative affectivity on teacher burnout. *International journal of environmental research and public health*, 18(24), 13124. DOI: 10.3390/ijerph182413124
- 22 Gerich, J., & Weber, C. (2020). The ambivalent appraisal of job demands and the moderating role of job control and social support for burnout and job satisfaction. *Social Indicators Research*, 148(1), 251–280. DOI: 10.1007/s11205-019-02195-9
- 23 Golparvar, M., & Parsakia, K. (2023). Building Resilience: Psychological Approaches to Prevent Burnout in Health Professionals. *KMAN Counseling & Psychology Nexus*, 1(1), 159–166. DOI: 10.61838/kman.psynexus.1.1.18
- 24 Jan, S., & Parveen, A. (2024). Construction and validation of academic burnout scale. *Discover Psychology*, 4(1), 104. DOI: 10.1007/s44202-024-00201-x

С. Нургалиева

Мұғалімдердің күйзеліске ұшырауының алдын алудың тиімді тәсілдері

Мақалада мұғалімдер арасындағы шаршаудың таралуы мен әсері зерттелген, оның үш негізгі өлшеміне назар аударылады: эмоционалды күйзеліс, тұлғасыздану және жеке жетістіктердің төмендеуі. Зерттеуде бақылау, сауалнамалар, жеке және топтық сұхбаттар және квази-эксперименттік жобаларды қолданатын аралас әдістемелік тәсіл пайдаланылды. Нәтижелер көрсеткендей, мұғалімдердің едәуір бөлігі орташа эмоционалды саркылуды (50,7 %) және орташа тұлғасыздануды (39,5 %) сезінеді, ал кішірек бөлігі, мазасыз топ эмоционалдық саркылудың жоғары деңгейін (13,5 %) және жоғары тұлғасыздануды (9,5 %) көрсетеді. Сонымен қатар бақылау локусы мен күйзеліске ұшырау арасындағы байланыс зерттелген, бұл ішкі бақылау локусы бар мұғалімдердің (62,5 %) күйзеліске ұшырауы деңгейі төмен және мотивациясы жоғары екенін көрсетеді, ал сыртқы бақылау локусы бар мұғалімдер (37,5 %) жоғары күйзеліске ұшырауы және төмен мотивация туралы хабарлайды. Нәтижелер уақытты басқаруды жақсарту, стресті жеңілдету стратегиялары және кәсіби даму бағдарламалары арқылы ішкі бақылау локусын ынталандыру сияқты мақсатты араласулардың қажеттілігін көрсетеді. Бұл зерттеу күйзеліске ұшыраудың алдын алу және ұзақ мерзімді тиімділік пен тәрбиешілердің жұмысына қанағаттануды қамтамасыз ету үшін мұғалімдердің әл-ауқатын қолдаудың маңызды рөлін көрсетеді. Зерттеу мектеп әкімшілері мен саясаткерлерін құрылымдық қолдау жүйелері, кәсіби өсу мүмкіндіктері және білім беру мекемелеріндегі ынтымақтастық мәдениетін ілгерілету арқылы мұғалімдердің психикалық денсаулығына басымдық беруге шақырады.

Кілт сөздер: мұғалімнің әл-ауқаты, эмоционалды саркылу, иесіздену (сана-сезімін өзгерту), жеке жетістіктер, мұғалімнің мотивациясы, кәсіби даму.

С. Нургалиева

Эффективные подходы к профилактике выгорания у педагогов

В статье изучается распространенность и влияние эмоционального выгорания среди учителей, уделяя особое внимание трем его основным измерениям: эмоциональному истощению, деперсонализации и снижению личных достижений. В исследовании используется смешанный методический подход, использующий наблюдение, опросы, индивидуальные и групповые интервью и квазиэкспериментальные проекты. Результаты показывают, что значительная часть учителей испытывает умеренное эмоциональное истощение (50,7 %) и умеренную деперсонализацию (39,5 %), а меньшая, но тревожная группа демонстрирует высокий уровень эмоционального истощения (13,5 %) и высокую деперсонализацию (9,5 %). В исследовании также изучается связь между локусом контроля и выгоранием, показывая, что учителя с внутренним локусом контроля (62,5 %) демонстрируют более низкие уровни выгорания и более высокую мотивацию, в то время как учителя с внешним локусом контроля (37,5 %) сообщают о более высоком выгорании и более низкой мотивации. Результаты подчеркивают необходимость целенаправленных вмешательств, таких как улучшение управления, временем, стратегии снятия стресса и поощрение внутреннего локуса контроля посредством программ профессионального развития. Это исследование подчеркивает важную роль поддержки благополучия учителей для предотвращения выгорания и обеспечения долгосрочной эффективности и удовлетворенности работами педагогов. Исследование призывает школьных администраторов и политиков уделять первостепенное

внимание психическому здоровью учителей посредством структурированных систем поддержки, возможностей профессионального роста и продвижения культуры сотрудничества в образовательных учреждениях.

Ключевые слова: благополучие учителя, эмоциональное истощение, деперсонализация, личные достижения, мотивация учителя, профессиональное развитие

Information about the author

Nurgaliyeva S.A. — Candidate of Pedagogical Sciences, Associate Professor, Ataturk University, Erzurum, Turkey; e-mail: sanianur@mail.ru

Д.А. Кадирбаева^{1*}, Е.Д. Исаков²

¹Академик Е.А. Бөкетов атындағы Қарағанды университеті, Қарағанды, Қазақстан;

²Абай атындағы Қазақ ұлттық педагогикалық университеті, Алматы, Қазақстан
(Хат-хабарларға арналған. E-mail: didar_art@mail.ru)

¹ORCID 0000-0001-7258-1017

²ORCID 0000-0002-6483-9003

Географиялық білім беруде өскелең ұрпақты ұлттық педагогика негізінде тәрбиелеу ерекшеліктері

Мақалада географиялық білім беруде халықтың төл белгісі саналатын құндылықтарды ескере отырып, тәрбие мен білім беруді тәжірибеге енгізудің қажеттілігі, халық педагогикасының тәрбиеде алатын орны мен маңыздылығын болашақ мұғалімдерге үйрету, мектептің оқу-тәрбие процесінде пайдалануына, болашақ мұғалімдерге география пәні арқылы этнопедагогикалық білім бере отырып, келешек ұрпақтың бойына ұлттық тәрбие, ұлттық сана-сезім қалыптастырып, ұлтжанды азамат тәрбиелеп шығаруға даярлаудың қажеттілігі туып отырғанын қарастыру. Халық тәрбиесінің ең негізгі мақсаты мен міндеті, жан-жақты жетілген азамат тәрбиелеу, ұлттық құндылықтарымыз арқылы балаға ақыл-ой, адамгершілік, әсемдік, денсаулық, еңбек тәрбиелерін беру, мінез-құлық дағдыларын қалыптастыру. Географиялық білім — адамның қоршаған ортаны танып, үйренумен негізделеді. Осы орайда адамзат тіршілігі үшін ең маңызды табиғат құбылысы — ауа райын болжау. Ауа райын болжау барлық халықта өз дәстүріне негізделген. Бірақ, ғылыми астары бір-біріне ұқсас келеді. Қазақ халқының ауа райын болжауы атадан балаға мұра ретінде қазіргі уақытқа дейін бағаланып келе жатқан дәстүрдің бірі. Бұл, өзіндік ерекшелігі мен тәрбиелік мәні зор дәстүрдің бірі және тәрбие құралы деп санауға болады. Жастардың әлемдік мәдениетті танып-білуі және халықтың ұлттық дәстүрлеріне, мәдениетіне, ұлттық-этникалық ғұрыптарға, салт-дәстүрлерге сүйене отырып тәрбиелеу педагогикалық процесті жобалауға және ұйымдастыруға этнопедагогикалық тұрғыдан келуді жүзеге асырудың шарты болып табылатындығы қарастырылған. Ұлттық педагогика — бір ұлттың тілі, дәстүрі, салт-санасы мен тарихы, мәдениеті арқылы ұлттық бірегейлікті қалаптыстырушы. Осы құндылықтарды сақтап қалу, оны дамыту қоғамның тұрақтылығы мен келешегі үшін маңыздылығын мақалада қарастырамыз.

Кілт сөздер: этнопедагогика, ұлтжандылық, дәстүр, ауа-райы, метеорология, атмосфера, ландшафт, топонимика, детерминизм, ғарыш.

Kipicne

Қазақстан Республикасының «Білім туралы» Заңында «білім беру жүйесінің басты міндеті ретінде: Отанына шын берілген, адал, ұлтжанды азамат даярлау қажеттілігі аталып өтілген. Білім алушылар ұлттық құндылықтардың қажеттілігі мен маңызын терең түсінген, халықтық салт-дәстүрлерді, әдет-ғұрыптарды құрметтейтін, ұлтаралық қатынасты сақтауға тәрбиеленген, халқының алдында, Отан алдында, отбасы алдындағы өз міндеттері мен құқықтарын білетін..., Қазақстанда тұратын қазақ халқы мен басқа да ұлт өкілдерінің тілін, ділін, тарихын, салт-дәстүрі мен әдет-ғұрыптарын қадір тұтып игеруге пейілді азамат болуы керек» делінген.

Көп ғасырлық халық ағарту дәстүрі — ұлттың рухани қазынасы, тәрбиелік мұрасы болып саналады. Бұл асыл мұра адам тәрбиесіне бағытталған озық педагогикалық идеялардың қалыптасуына негіз болып, ұлы педагогтар мен көрнекті ағартушылардың тағылымды еңбектерінде өз жалғасын тапты [1]. Отандық педагогика ғылымын кеңейту жолында Қазақстан ғалымдары да қомақты үлес қосты. Олар ұрпақ тәрбиесінің ұлттық ерекшеліктерін ескере отырып, білім беру мен тәрбие ісінің мазмұнын тереңдете түсті. Бұл ізденістер бүгінгі заман талабына сай тұлға қалыптастыруда маңызды орын алуда.

Қазақстан Республикасы білім беру саласындағы нормативтік құжаттарда, білім беру жүйесінің негізгі міндеті ретінде, білім алу жеке тұлғаның дамуы мен кәсіби қалыптасуы — ұлттық және жалпы азаматтық құндылықтар, ғылым мен техника жетістіктері негізінде қажетті жағдай жасау қажеттілігі жазылған, осы негізде жоғары оқу орынында кәсіби дайындығы жоғары мамандарды дайындау, олардың кәсіби күзіндіреттілігін жоғарлату, функционалдық сауаттылықтарын дамыту мәселесін қарастырып, оларды шешудің тиімді жолдарын ұсынып, болашақ мұғалімдердің ұлттық болмысын

калыптастыруда жоғары оқу орны оқытушыларының атқарып жатқан жұмыстары аз емес. Көптеген зерттеулерде ұлттық педагогика мәселесінің қажеттілігі мен өзектілігін, білім беруде ұлттық тәрбиенің ерекшеліктері мен бүгінгі тәрбие жағдайында озық педагогикалық дәстүрлерді сақтаудың маңыздылығы жазылып жүр.

Мақаланың мақсаты:

Қоғамдық өмір, әлеуметтік-саяси даму құбылыстарын табиғат жағдайының ерекшеліктері мен елдің орналасуы арқылы түсіндіретін концепция — географиялық детерминизм деп аталады. Географиялық детерминизм ілімі бойынша адамның өмір тіршілігі, шаруашылығы, адамның психикалық жәй-күйінің қалыптасуы, бет-әлпетіндегі ерекшеліктері, мінез-құлқы сол жердің географиялық ландшафтысына байланысты болады. Кез келген ұлттың негізгі құндылықтарының бірі — өмір сүру мекені, тіршілік ету ортасы, сол жердің географиялық ортасы мен ландшафтысы. Олай болса, өскелең ұрпаққа туған өлкенің ұлттық құндылықтарын үйрете отырып тәрбие беру өзекті мәселенің бірі екені айқын. Ұлттық тәрбие туған жері мен елін, елінің тарихын, төл мәдениетін, туған жерін, ана тілін, халқының ертедегі тұрмыс-тіршілігін оқып, үйренуден басталады [2]. Мектептің оқу-тәрбие үрдісінде ұлттық педагогиканың тәрбиеде алатын орны мен маңыздылығын білім алушыларға үйретіп, география пәнін оқытуда болашақ мұғалімдерге ұлттық педагогика негізінде білім беріп, ұлттық тәрбие, ұлттық сана-сезімін қалыптастырып, ұлтжанды азамат тәрбиелеп шығаруға даярлаудың қажеттілігі туып отыр. Бұл мақсатты іске асыруда болашақ ұстаздардың жер, су және табиғи орта мен табиғи құбылыстар туралы білім мен тәрбие беруде ұлттық педагогика материалдарын ғылыми теориялық-әдістемелік қағидалармен байланыстыру өзекті мәселе. Қоршаған орта, табиғаттағы метеорологиялық жағдай, ғарыш әлемі, топонимикалық атаулар туралы географиялық білім беру арқылы болашақ мұғалімдердің этнопедагогикалық даярлығын қалыптастыру — тұтас педагогикалық процестің құрамдас бөлігі [3].

Мақаланың пәні, нысаны: пәні — этнопедагогика, зерттеу нысаны — болашақ география пәні мұғалімдерінің этнопедагогикалық даярлығын жетілдіру.

Зерттеу әдістері мен материалдар

Қазіргі қоғам ақпараттық технологияның дамыған уақыты, кез келген ұстаз сабағының қызықты өтуін қамтамасыз ету үшін және үлкен нәтижені көру үшін заманауи технологияларды қолданатыны сөзсіз. Дегенмен, қазіргі заман талабы деп цифрлық сауаттылық, ақпараттық технологияны мықты қолданып жүргенмен, білім алушыларға ұлттық құндылықты дарыту назардан тыс қалып қойып жатыр. Қазіргі күнделікті сабақ жоспарында құндылыққа негізделген пән деген бөлімі бар. Осы бөлімді құндылықтарға негізделген білім және тәрбие негіздерін айтып, көрсетіп, білім алушылардың ұлттық тәрбие мен білім алуына басшылық жасауды көбірек қолға алғанымыз дұрыс. Себебі, білім алушылардың бойына ұлттық сана-сезім мен тәрбиені, қасиеттерді дарыта білуіміз қажет. Қазіргі қоғамның талабы осы болғандықтан, ұстаздардың да басты мақсаты болу керек.

Қазіргі білім беру бағдарламаларында білім алушылардың өмір сүруінде адамгершілік, психологиялық, физикалық, әлеуметтік факторлар төмендігі байқалып отыр. Жас өспірімдер арасындағы қылмыстың көбеюі, зиянды, денсаулыққа кері әсері бар әдеттерге әуес болуы, түрлі бағыттағы діни көзқарастарға еріп кету, бір-біріне, үлкен мен кішіге деген құрмет пен сыйластықтың жоғалуы сияқты факторлар жылдан жылға саны артып келеді. Бұл болашақта ұлттың, халқымыздың денсаулығына, әлеуетіне, білім мен білік деңгейіне, бәсекеге қабілеттілігіне және елдің ұлттық қауіпсіздігіне өз әсерін тигізеді.

Ұлттық құндылықтарды білім алушыларға үйретудің міндеттерін атап өтсек:

— Ұлттық болмыстың негізін жоғалтпай, баланы ұлтжандылыққа, елі мен жеріне қызмет етуге және халқының мүддесін қорғауға тәрбиелеу;

— Тұлғалық мінезді дамыту, оқу мен жазуда сыни тұрғыдан ойлауды, функционалдық күзіреттілікті, мәселелерді өздігінен шешу қабілетін қалыптастыруға, сауатты өмір салтын ұстауға тиімді жағдайлар жасау;

— Білім алушыларды еңбек етуге тәрбиелей отырып, өз-өзін тануға, өзіне сыни көзқараспен карауға, өзін тәрбиелеуге, өздігінен даму, әлеуметтік жауапкершілік дағдыларын қалыптастыру;

— Тұлғаның жақсы білім мен тәрбие алуының жетістігі мен жан-жақты дамуын қамтамасыз ету үшін, мектептердің психологиялық-педагогикалық жағдайын жақсарту, білім беру ортасын дамыту;

— Мектептің оқу-тәрбие үрдісіне ата-аналарды қатыстыру.

Бұл міндеттерді қазақстандық ұлтжандылықпен байланыстырудың мақсаты: еліне, туған жеріне, негізгі мәдени ортасына сүйіспеншілігін қалыптастыру. Білім алушылардың бойында күш-қуатын, білімін Отан мүддесі үшін күш жұмсауға, жерін, тілін, тарихын, салт-дәстүрін, әдет-ғұрпын құрметтеуге тәрбиелеу. Ал ұлттық сана-сезімінің көкжиегін кеңейту мақсатында атқарылатын жұмыстар: тұлғаға ұлттық болмыстың негізін сақтайтын сана мен көзқарас қалыптастыра отырып, тұлғаның заманауи әлемдік дамумен келетін өзгерістердің бәріне ашық болуына дайындау. Білім мен тәрбие беру ортасының негізгі жұмыстары — көзі ашық, жаңашылдыққа жақын, үздіксіз білім алуға дайын, саналы және білімді де тәрбиелі тұлға қалыптастыру. Білім алушылардың қоғам талабына сай жоғары қабілетке, сандық сауаттылыққа, тіл үйренуге, жоғары мәдени көзқараста болуы басты рөл атқарады. Сондықтан білім алушылар бойында күш-жігері, еңбек етуге қабілеттілік, мақсат қоя білу, салауатты өмір салтын ұстану, кәсіби дамуға қабілеттілік дағдылары болу керек. Алған білімдерін тәжірибе жағдайында, әлеуметтік бейімделу үрдісінде сәтті және тиімді пайдалануға, функционалдық сауаттылықтарын дамытуға бейімделеді.

Қазақтан шыққан ұлағатты ұстаз, педагогика ғылымын терең зерттеген ағартушы М. Жұмабаевтың «Географияны оқытуды туған ауылыңнан баста» деген ұлағатты сөзі бар. Ғалым педагогика ғылымын ұлттық педагогикамен ұштастыра отырып, ұлттық тәрбиенің ғылыми негіздерін атап: «Әр тәрбиешінің қолданатын жолы — ұлт тәрбиесі», әрбір ұлттың педагогикасында бала тәрбиесі туралы ескіден келе жатқан өзіндік тұжырымдамалары бар. Ертеден бері сынға ұшырап келе жатқан ұлт тәрбиесі — ертеден қолданып келе жатқан тақтақ жол болғандықтан, әрбір ұстаз, сөз жоқ, ұлт тәрбиесімен таныс болуға тиісті», — дейді. Адам қажетінің барлығын табиғаттан алатын болғандықтан, барлық адамзаттың тіршілігі табиғатпен тығыз байланысты, оны қадірлеп, қастерлеп ұстай білу керек. Бұл — табиғи ортаны дұрыс танып білуден басталады [4].

Табиғат адамның қажеттілігін қанағаттандырып отырған, адам тіршілігі үшін аса маңызды рөл атқаратын орта. Адамзат табиғи ортаны ерте кезден танып, білуге құштар болды. Тіршілік үшін қолайлы ортаны игеру адамзаттың басты мақсаты болды. Географиялық қабықтың бір бөлігі ретінде табиғи орта — адамды қоршаған табиғат, қоғамдық өмірдің қажетті әрі тұрақты ортасы. Табиғи ортаның өзгеріске ұшырауы, оны танып-білу үрдісін де қиындата түседі. Бұл үрдіс географиялық ортаның үш құрамдас бөлігі (өлі табиғат, тірі табиғат және адамзат қоғамы) арасындағы аса маңызды сапалық айырмашылықтар мен ортақ заңдылықтарды және олардың жеке ерекшеліктерін ескергенде ғана мүмкін болады [5].

Кең байтақ қазақ жерінің табиғаты мен халқының арасындағы гармониялық байланыстылықтың күштілігін суреттеген көптеген ғалымдар бар, сол еңбектерден үзінділер келтірсек, неміс географиялық мектебінің түлегі, швед ғалымы, әйгілі саяхатшы Свен Гединнің зерттеулерінде қазақ даласы туралы өз ойын былай жеткізген: «Жайық өзені мен Каспий, Арал теңіздерінің және Сырдария мен Ертіс өзендерінің аралығында жатқан ұланғайыр дала — қазақтардың мекені, — деп жазды ол, қазақтар өте пысық, әрі кеңпейіл халық. Олар өздерін қайсақ деп атайды, бұл олардың ұғымында қайсар, ержүрек мағынасын береді. Қазақтар өздерінің ата бабалары көшіп-қонып жүрген даласын құрметтейді, қадірлейді, қастерлейді. Олар ұшы-қиырсыз даласын ешнәрсеге теңемейді. Қазақ даласы шынымен де керемет, ғажап! Оның көктемгі жұпар ауасын айтсаңшы!» деп қазақ жерін, оның табиғатын, халқын керемет суреттеп жазған [6].

Жердің жағдайын жаңылыспай танып, білетін қазақ халқы бір көрген мекенін ешқашан ұмытпаған. Жұлдыздарға қарап бағдар жасау ертеден келе жатқан ұстаным болғанымен, қазақтарға бұл өлкенің әрбір бұтасы, әрбір тасы таныс. Қазақтың арғы, бергі тарихында елге жайлы қоныс, жақсы мекен іздеген адамдар туралы аңыз әңгімелерде аз емес, Асан қайғы жерұйықты іздеп, ұзақ сапар шегіп, Жетісуды көргенде: «Ағашы тұнған жеміс екен, шаруаға жақсы қоныс екен», «Биылғы шаншыған таяғыңнан келесі жылы арба шығады екен» деген екен. Осының барлығы жердің құнарлығын, суының молдығын, жерді тани білгеннен шыққан [7].

Қазақ халқы қоршаған табиғи ортаны жақсы танып білген, табиғаттан тағылым алған халық емшілері жануарлардың емдік қасиеттерін де байқап тәжірибеде қолданған. Мысалы, күйкентайдың ұясын, борсықтың терісі мен майын — өкпе ауруларына, иттің жүнін — құлғана ауруына, құрбаканы «ақауыз» деп аталатын жараға ем ретінде пайдаланған. Жануарлар мен жәндіктердің кейбір түрлеріне байланысты ырымдар да қалыптасқан, қарлығаштың ұясын бұзсаң міндетті апат болып, өрт шығады десе, бозторғай, аққу, тырнаны өлтіруге, оларға қиянат жасауға болмайды, құмырсқаның илеуін басуға болмайды, құмырсқа орман өсуіне септігін тигізетін жәндік деп ырымдаған [8].

Тобылғының майын теміреткі мен сүйелге, алаботаның сабынын қотырға қарсы қолданса, қынаны бояу ретінде пайдаланған. Өсіп келе жатқан балаларын жауқазынға, аққуға, құралайға, елікке, шынарға, ақ қайыңға теңесе, егде тартқан кісілерді мәуелі бәйтерек, тамырын тереңге жайған, бұтағын таратқан орманға теңеген. Адалдық, сұлулық пен нәзіктікті — аққуға, мөлдір бұлаққа, батылдық пен батырлық, ержүректілікті — сұңқарға, қыранға балаған. Ардақты азаматын — асқар тауым, шалқар көлім, қара орманым деп қастерлеген. «Жақсы жігіт — аспандағы жұлдыз, жақсы қыз жағадағы құндыз» деп, ең ардақтысын жұлдыз бен құндызға теңеген. Қазақ жеріндегі Құндызды, Құланды, Арқарлы, Аюлы жер аттарының қойылуы да осы аңдарды қасиет тұтудың белгісі. Халықта «Құлан — қырда, құндыз — суда», «Ай жанында туады жарық жұлдыз, айдын көлде жүзеді кәмшат құндыз», «Ақылың ағанда болсын, құндызың жағанда болсын» деген даналық сөздері де бар [9].

Қазақтар баласына шөпті жұлға болмайды, көкті басуға болмайды деп өсиет айтқан, «Өрісіне қарап мал өссе, өзеніне қарап тал өсер», «Атаңнан мал қалғанша, тал қалсын», «Су анасы — бұлақ» деген мақал-мәтелдерде философиялық терең ой, тәлім мен тәрбиенің бастауы жатыр. Шаруашылықты табиғатқа зиян келтірмейтіндей етіп, жүргізіп отырған. Киіз үйдің өзін кез-келген жерге тікпей, өткен жылғы жұртқа тігіп, ескі жерошақты пайдаланып, ағын суға кір шайқамауын қадағалаудың өзі, шөп пен суды қастерлеуден туған ырымдар. Қазақтарда қарғысының үлкені «көктей солғыр», «көктемегір», «ұяң бұзылғыр» болуы тегін емес. Адамның тіршілігі табиғи ортадағы құбылыстарға, ондағы тіршілік иелері жан-жануарлар, құстар, жәндіктер мен өсімдік әлеміне тығыз байланысты. Ғылым мен техника дамымаған уақытта, адамдар тек тәңірге сеніп, күн көріс қамымен тіршілікке қолайлы аймақтарды тауып, игерген. Топырағы құнарлы аймақтарға егін ексе, малға лайықты аймақтарды жайылым ретінде қолдана бастады. Егін шаруашылығынан жақсы өнім алу үшін, тіршілікке қолайлы аймақтарды игеру үшін ауа-райы құбылыстарын бақылап, білу қажет болды. Ауа-райының жай күйіне қарап егін егетін, оны жинайтын уақытты және мал шаруашылығын қалыпқа келтіретін жыл мезгілін анықтап отырған. Жылдар бойы жүргізілген ауа райын болжау тәжірибесі негізінде ауа райы құбылыстарын болжаудың халықтық жүйесін жасауға мүмкіндік берді.

Нәтижелері мен оларды талқылау

Бізді қоршаған ортаны және қоғамды дұрыс танып білу үшін географиялық сауаттылық қажет, географиялық сауаттылық барлық уақытта адамзат үшін қажет болды. Географиялық сауаттылық тек күнделікті өмірден ғана алынбайды, ол адамзатқа географиялық білім берумен байланысты. Ал географиялық білім арнайы дайындалған кәсіби мамандарға байланысты болды. Себебі кәсіби дайындығы жоғары маман ғана географиялық орта туралы сауатты білім бере алады. Сондықтан географ мамандарды кәсіби дайындау процесіне көп көңіл бөліне бастады.

Жоғары оқу орнының болашақ география пәні мұғалімдерін этнопедагогикалық даярлаудың ерекшелігі де сонда — болашақ ұстаз ретінде білім алушыларға қазақ халқының ғасырдан келе жатқан ұлттық құндылықтарын сабақ барысында білім мен тәрбие беруде тиімді қолдана білуінде. География мамандығын игеруде үрдісі кезінде оқылатын пәндерді ұлттық педагогикамен байланыстырудың жолдары өте көп. Атап өтсек, Қазақстанның физикалық географиясын ұлттық педагогика материалдарымен сабақтастырудың төмендегідей ерекшелігі бар: қазақтың ұлттық педагогика материалдарының мазмұны географиялық қабықтағы табиғат, қоғам және адам арасындағы өзара қарым-қатынастағы қоршаған табиғи орта туралы ұлттық ой-таным, әдет-ғұрыптар туралы білімдер жиынтығы. Білім алушыларға халқымыздың табиғи орта және адамгершілік-имандылық жолындағы тәрбиесінен бастау — адамның табиғаттағы алатын орны, табиғатта болып жатқан географиялық құбылыстар туралы түсініктері негізінде қарастырылады. Қазақ этнопедагогикасының біртұтастығы материалдарының мазмұны әрбір ұлт өкілі жас кезінен географиялық табиғат компоненттеріндегі өзара қабықтың байланысы және алып жатқан орны, табиғатымен топонимикалық атауларының ерекшелігін оқып білуі және туған өлке тарихы және табиғатын, халқының наным-сенімі мен ұлттық жер-су атауларының шежіресін біліп өсуі керек.

Білім алушылардың географиялық сауаттылығын, мәдениетін, танымдық белсенділігін арттыру үшін оқытушының білімі мен педагогикалық шеберлігі үлкен ықпал жасайды. Географиялық білім берудің негізгі мақсаты, болашақ мұғалімдердің экологиялық санасын көтеру, интеллектуалдық қабілетін дамыту, теориялық білімдерін іс жүзінде қолдана білуге үйрету.

Географиялық білім мен тәрбие беруде ұлттық педагогика элементтерін пайдаланудың маңызы зор. Халқымыздың табиғатқа деген қайырымдылық, қамқорлық сезімі, аялы алақаны, көздің

қарашығындай қорғай білу қасиеттерін жас ұрпаққа жеткізу болашақ мұғалімдердің міндеті. Сол арқылы тұлға бойына отансүйгіштік, адамгершілік, ұлтжандылық және мәдени тәрбие беріледі.

Географиялық тәрбиеге назар аударуда ең алдымен қазақ халқының, кеменгер педагогтардың ғылыми болжамдары мен экологиялық тәлім-тәрбие тағылымдарының орны ерекше. Қоршаған ортаны қорғау саласындағы білім беру — жергілікті халықтардың дәстүрлі білімі мен дүниетанымын енгізудің маңызды бағыттарының бірі [10]. Табиғатты қорғау ең алдымен халықтың тіршілік ортасы болып саналатын ортаның жағдайын көтеру, табиғатты көріктендіру, болашақ ұрпаққа табиғаттағы бай мұраны қалдыру деген сөз. Ертеде ата-бабаларымыз арнайы білімі болмаса да, туған жердің табиғатын танып-біліп, өздігінен көп білім алған. Тұрғылықты мекенін, ауыл аймағын таза ұстаған, күл қоқысты сайға төгіп, көміп отырған. Көнеден келе жатқан ұғым бойынша, табиғатты қорғау — ұрпақты қорғаумен бірдей саналған. Сонда даланың ұрпағы табиғатпен өзінің біртұтас екенін сезіне білген. Егер табиғатта тепе-теңдік бұзылса, су сарқылып, шөп шықпайды, жазиралы дала шөлге айналады, барлық тіршілік өзеріп кетеді деген түсінік болған. Ұлы далада экологиялық кеселдер пайда болса, адам мен табиғат арасында гармониялық байланыс та бұзылады [11].

Қазақтың ұлттық педагогикасының мазмұны — географиялық қабықтағы табиғат, адам және қоғам арасындағы өзара қарым-қатынасындағы қоршаған орта туралы ұлттық ой таным, әдет-ғұрып туралы білімдер жиынтығы. Білім алушылар халқымыздың адамгершілік — имандылық мұраттарынан бастау алатын қоршаған орта, ондағы адамзаттың орны, табиғат құбылыстары туралы түсініктері мен көзқарастары жайлы көп мәлімет алады.

Мұхтар Әуезов: «Адамзатқа қорек беретін табиғат, адамның тұрмыс-тіршілігі, кәсібін жан сипаттарын һәм түрлі түрге салатын табиғаттың шарттары: һәм халықтың мінезі, қылығы, салты, пейілі, талабы, жігері өз маңайындағы табиғат әсерінен пайда болады», — деп тамаша суреттеме берген [12].

Ұлттық педагогиканы инновациялық технологиямен байланыстыра отырып өткізілген сабақтар білім алушылардың тақырыпты толық және жан-жақты меңгеруіне көмек береді. Қазіргі білім беру үрдісінде көптеген инновациялық технологиялар бар. Олардың әрқайсысын пән мен өтілетін тақырыпқа сәйкестендіру тәжірибелі ұстаз үшін қиындық тудырмайды. Осындай технологияның бірі геймификация. Геймификация — бұл ойын элементтерін оқу немесе басқа да ойын емес үдерістерге енгізу арқылы білім алушылардың қызығушылығын арттырып, олардың назарын жоғалту мәселесін шешуге бағытталған тәсіл [13]. Геймификация алғаш рет 2008 жылы қолданысқа енгізілгенмен, 2010 жылға дейін қарқынды танымалдылығымен ерекшеленген жоқ. Геймификация көбінесе бизнес саласында кең тараған. Дегенмен, білім алушылардың ойлау қабілеттерін дамыту мақсатында және ойлауда жан-жақтылықты қалыптастыруда, бірізділік принципін сақтауда кеңінен танымал. Геймификация термині компьютерлік ойындарға қатысы жоқ үдерістерге ойын дизайнының элементтерін енгізу деген ұғымды білдіреді [14]. Геймификация мақсаты — бизнесте клиентті тарту болса, білім беруде пәнге қызығушылықты арттыру [15]. Себебі ақпараттың дамыған заманында білім алушыларды пәнге қызықтыру, зейінін ояту күрделі үрдістердің бірі болғаны рас. Геймификация (ағыл. gamification) — қолданушылар мен тұтынушыларды тарту, олардың бизнес мәселелерін шешуге қатысуын арттыру, өнімдер мен қызметтерді пайдалану мақсатында қолданбалы бағдарламалық қамтамасыз ету мен веб-сайттарда компьютерлік ойындарға тән әдістер мен тәсілдерді қолдану деп анықталады. Геймификацияның тағы бір ерекшелігі — оқыту процесінің қызықты және тартымды болуы, бұл білім алушылардың белсенділігін арттырып, сабақты жеңіл әрі тиімді меңгеруге мүмкіндік береді.

Географиялық білім бергенде білім алушыларды пәнге қызықтыру мақсатында геймификацияны қолданудың ерекшелігін байқадық. Геймификация ойынының ерекшелігі: оқу процесінде ойын элементтерін пайдалану, білім алушылардың сабаққа қатысуы мен ынтасын арттыру, материалды тиімді меңгеруге мүмкіндік беру. Білім алушылар жоғары балл алу үшін деңгейлік тапсырмаларды орындай отырып, жетістікке жете алады. Осы бағытта «Тарихи география» пәні бойынша «Қазақстан жерінің зерттелу тарихы» тақырыбында геймификация ойыны арқылы ұлттық негізде білім беруді жоспарладық. Бұл сабақ өз нәтижесін берді. Мысалы, геймификацияны «Жерұйық» деп аталатын ойын арқылы өткіздік (1-сурет). Ойынның шартын әр топқа жеке параққа жазып таратудан бастадық. Әр топ өз тапсырмасын орындап, нәтижелерін бір-бірімен салыстыру арқылы білімі мен дағдыларын тексеріп, әрі қарай дамытуға мүмкіндік алды. Бұл тәсіл білім алушылардың ой-өрісін кеңейтуге, топтық жұмыс дағдыларын қалыптастыруға және шығармашылық қабілеттерін арттыруға әсер етті.

Геймификация тәсілі арқылы сабаққа қатысушылардың барлығы дерлік белсенділік танытып, әр тапсырма бойынша өз білімдерін жақсартуға және тереңдетуге мүмкіндік алды. Білім алушылар

ойынның шарттары мен тапсырмаларын орындау барысында өздеріне жаңа дағдыларды меңгеріп, зерттеу жүргізу арқылы тақырыпты тереңірек түсінуге қол жеткізді. Ойын барысында қолданылған деңгейлік тапсырмалар білім алушылардың дара қабілеттерін ескере отырып, олардың әрқайсысына өз мүмкіндіктеріне сәйкес нәтижеге жетуге мүмкіндік берді. Бұл тәсіл оқытудың тиімділігін арттырып, білім алушылардың өз күшіне деген сенімділігін жоғарылатты.

Ойын барысында топтық жұмыстарды ұйымдастыру арқылы коммуникация дағдыларын дамытуға да ерекше көңіл бөлінді. Білім алушылардың бір-бірімен пікір алмасып, өз ойларын ашық және еркін жеткізуі сабақтың тартымдылығын арттырып, олардың ынтасын оятты. Мұндай оқыту әдісі, бір жағынан, ұлттық педагогиканың негіздерін сақтай отырып, заманауи әдіс-тәсілдерді қолдануға мүмкіндік берді. Сонымен қатар, білім алушыларға ақпаратты тек қана тыңдай отырып емес, оны белсенді түрде өздеріне қажетті формада қолдануға, тәжірибе жүзінде меңгеруге мүмкіндік туды. Осының бәрі оқыту үрдісін қызықты әрі шығармашылыққа толы етті.



1-сурет. Геймификациялық ойын шарты (Жерұйық)

Білім алушыларға балл жазылған карточкалар (ақша бірліктері) таратылып, олардың әрқайсысы жауап берген сұрағының деңгейіне қарай тиісті балмен бағаланады. Осылайша, олар жауаптарын беріп болған соң, келесі сұраққа көшу мүмкіндігіне ие болады. Бұл әдіс топтық жұмысты тиімді ұйымдастыруға мүмкіндік береді, себебі білім алушылар тек өздерінің жеке жетістіктерін ғана емес, сонымен қатар командалық жұмысқа қосқан үлестерін де бағалауға мүмкіндік алады. Осы арқылы ынтымақтастық, өзара жауапкершілік және білімді бағалау қабілеті дамиды.

Ойынның әрбір кезеңінде әр топқа суреттеме-карта таратылып отырады, бұл карталар білім алушылардың деңгейлерін біртіндеп өзгертіп, олардың ойлау қабілетін әрі қарай дамытуға бағытталған. Әр деңгейден екінші деңгейге өту үшін білім алушыларға суреттеме-карталар негізінде түрлі тапсырмалар беріледі. Бұл әдіс ойын процесін қызықты әрі тиімді етуге септігін тигізеді, өйткені білім алушыларға өз білімдерін жан-жақты көрсету және топпен бірге жұмыс істей отырып, өздерінің оқу жолындағы жетістіктерін бағалау мүмкіндігі беріледі (2-сурет).



2-сурет. Геймификациялық жерұйық ойынының картасы

Білім алушыларды тек біліммен қаруландырып қана қоймай, олардың жеке дамуында маңызды рөл атқарады, өйткені әрбір дұрыс жауап немесе ұтылған балл келесі тапсырмаға дайындық пен мотивацияны арттырады. Мысалы: Бірінші деңгейден өтуге берілген тапсырма: III. Уәлихановтың қазақ жерін зерттеген аймағының карта-схемасын табыңыз. Екінші деңгейден өту тапсырма: карта-схемада көрсетілген нысан атауының ұлттық құндылығы көрсетілген картаны анықтаңыз. Үшінші деңгейден өту тапсырмасы: аталған нысандарды картадан табыңыздар.

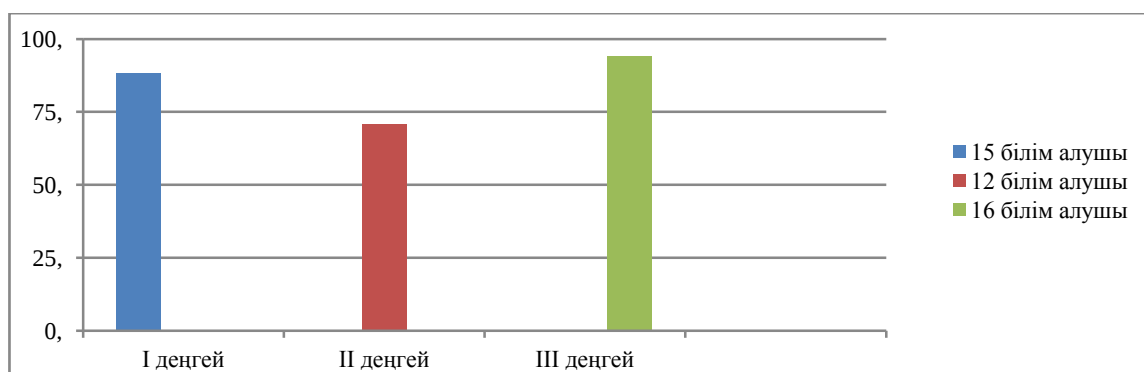
III. Уәлихановтың қазақ жерін зерттеген аймақтарын табу бойынша бірінші деңгейлік тапсырмада аймақтардың жер-су атауларының қойылу тарихына шолу жасау міндеттеледі, бұл білім алушылардың жер-су атауларындағы ұлттық ерекшеліктерді анықтайды. Екінші деңгейлік тапсырмада нысан атауының ұлттық құндылығы көрсетілген карта тапсырмасының мақсаты — картада жергілікті жердің ұлттық негізде қойылған топонимикалық атауының ерекшелігін және сол өлкенің көрікті табиғи орындарын қорғауға бағытталған мақал-мәтел мен нақыл сөздерден мысал келтіреді. Үшінші деңгейлік тапсырмада берілген нысандарды картадан тауып көрсетіп, білім алушылардың картографиялық білімі бағаланады. Білім алушылардың тапсырманы орындау негізінде пайыздық үлес кестесі жасалынды (1-кесте).

1 - кесте

Білім алушылардың тапсырманы орындауының пайыздық үлес кестесі

Деңгей	Орындаған оқушылар саны	Пайыз (%)
I деңгей	15	$(15 / 17) \times 100 \approx 88.2 \%$
II деңгей	12	$(12 / 17) \times 100 \approx 70.6 \%$
III деңгей	16	$(16 / 17) \times 100 \approx 94.1 \%$

Білім алушылардың өткен тақырып бойынша ұлттық педагогика негіздерін қаншалықты білетіндерін бақылау мақсатында тәжірибелік жұмыс география мұғалімдерін даярлау тобының 2-курс студенттерімен жүргізілді. Тәжірибеге барлығы 17 білім алушы қатысты, оның 15 бірінші деңгейлік карта-схеманы табу тапсырмасын дұрыс орындап шықса, екінші деңгейлік нысандардың ұлттық құндылығы көрсетілген картаны дұрыс тапқан 12 студент болса, 16 білім алушы нысандарды картадан көрсете алуымен ерекшеленді. Берілген кесте негізінде пайыздық үлес диаграммасы жасалынды (3-сурет).



3-сурет. Білім алушылардың деңгейлік тапсырмаларды орындау нәтижелерінің пайыздық үлесі

Жүргізілген тәжірибе негізінде, географияны оқытуда пәнді ұлттық құндылықтармен байланыстырудың қызықты екені және білім алушылардың этнопедагогикалық білім алуға деген сұранысының бар екендігі анықталды. Бұл географиялық білім беруде этномәдени құзіреттіліктерінің қалыптасуына әсер ететін үрдіс. Білім алушылардың берілген тапсырманы орындау барысында этномәдени құзіреттіліктерін қалыптастыру негізгі міндет болып саналды (2-кесте).

2 – кесте

Географиялық білім беруде этномәдени құзіреттілікті қалыптастыру

№	Тұжырымдама	Негізгі идея	Географиямен байланыс
1	Ұлттық педагогика	Халық мәдениеті арқылы тәрбиелеу	Өлкетану, география тарихы, бейнелі география
2	Мәдени түсінік	Тәрбие — мәдениетке кіріспе ретінде	Табиғат — мәдени код ретінде
3	Экологиялық педагогика	Дәстүр арқылы адам мен табиғаттың үндесуі	Табиғатты танудағы ұлттық дәстүр арқылы өлке экологиясы
4	Этноэкологиялық тәрбие	Экологиялық және этникалық компоненттердің синтезі	Этномәдени білім арқылы табиғат бейнесі
5	Әрекетке негізделген тәсіл	Белсенді еңбек арқылы тәрбиелеу	Геожобалар, этнографиялық экспедициялар

Жоғары оқу орнының ұстазы — білім алушының ішкі жан дүниесіне әсер ететін негізгі тәрбиелеуші, бағыт-бағдар беруші күш. Бүгінгі студент — ертеңгі білім мен тәрбие беруші мектеп мұғалімі, оның кәсіби шеберлігі, білім мен тәрбиені үйретуді ұштастыру іскерлігі дамып отыру керек. Білім мен тәрбие беруде ұлттық педагогика элементтерін пайдаланудың маңызы зор. Олай болса, ата-бабаларының салт-дәстүрлерін, әдет-ғұрыпын, әдеби, мәдени бай қазынасын білім алушылардың санасына сіңіріп, тәрбиелеу ұстаздың міндеті. Ұлы ойшылдардың бірі әл-Фарабидің сөзі бар: «Тәрбиелеу дегеніміз — халықтың бойына білімге негізделген этикалық ізгіліктер мен өнерлерді дарыту», тәрбиенің тамыры тереңнен алынатын болғандықтан, болашақ кәсіби мамандарға этикалық, эстетикалық ізгіліктерді орнықтыру әр сабақтың негізгі міндеті болу керек. Болашақ географ мамандарға географиялық білім беруде пәннің тәрбиелік маңызы зор. «Оқу мен тәрбие егіз» деп бекер айтылмаған, жастардың қабілеті мен іскерлігін дамытуда эстетикалық тәрбиенің, яғни әсемдікті сезіну мен сүюге баулудың өзіндік мәні жоғары. Әдемілікке, өнерге тәрбиелеу жастардың ой өрісін дамытып, қабілетін арттырып, білімін байытады. Әсемдік, әдемілік, дарындылық табиғаттан берілетінін ескерсек, география пәнінің эстетикалық тәрбиеде алатын орыны ерекше екені түсінікті. Эстетикалық тәрбие беруде халықтық тәрбие тәрбиеленушінің жан дүниесіне ықпалының нәтижелігімен құнды болады. Білім алушы жастардың бойына ұлттық қасиеттерді сіңіру, оқытушылар тарапынан кемшіліктер болдырмауға бағытталған іс-әрекеттерінің әрдайым қолдау табуы — тәрбиенің жемісі. Эстетикалық тәрбие — қоршаған табиғи ортаның байлығын бағалау,

«қоғам-табиғат-адам» арасындағы байланыстың дұрыс жолға қойылып, табиғи ортаға зиян келмеуін, тіршілік етіп отырған ортаны құрметтеуден басталады [16].

Табиғи ортаны әсем, таза қалпында ұстау келешек ұрпақ алдындағы міндетіміз. «Табиғатты ата-бабамыздан мұраға алған жоқпыз, келешек ұрпақтан қарызға алғанбыз» деген дана сөздің тәрбиелік мәні жоғары.

Қорытынды

Қазіргі таңда қоғамның ұлттық мәдени тұрғыда кемелденуі, тұлғаны өз халқының рухани қазынасымен, ұлттық тәрбиенің озық өнегелі дәстүрлерімен тереңірек таныстырып, соның негізінде жеке тұлғаны қалыптастыруда, жеке тұлғаның шығармашылық, рухани мүмкіндіктерін дамытуға байланысты білім мен тәрбие беруде мұғалімнің кәсіптік даярлығын қамтамасыз етуді міндеттейді. Ұстаз — келешек ұрпақты тұлға ретінде қалыптастыру мақсатында білім мен тәрбиенің озық үлгілерімен сусындандырып, тәрбиелейді. Ұрпағын ойламайтын халық, ұлт болмайды. Халықтың оқу — тәрбиесінің негізгі мақсаты — жалпы адамды, ең алдымен баланы сұлулық дүниесімен хабардар ете отырып тәрбиелеу.

Қоғамның ақпараттануы, жас жеткіншектердің ұлттық құндылықтарды ұмытуына себеп болып отыр. Ертедегі жақсы менен қазіргі жаңаны ұштастырып, ұлттық болмысты, қазақи тәлім-тәрбиені беру пән оқытушының міндеті. Қандай ұлтты алсақ та, сол ұлттың болмасын тілі, діні, ата дәстүрі, салт-санасы туып-өскен жерімен тығыз байланысты. Туып-өскен жері — географиялық орта. Географиялық білім беруде ұлттың төл белгісі саналатын құндылықтарды ескере отырып тәрбие мен білім беруді педагогикалық тәжірибеге енгізуіміз қажет. Қазақ халқының шаруашылықты дамытуда қойған және басты назарға алған ырымдары, ауа-райын болжаудың халықтық тәжірибесі, жер-су атауларының пайда болу ерекшелігі сияқты қалыптасқан ұлттық, тарихи білімдерін географиялық тәрбие мен білім беруде қолданудың қажеттілігі жоғары.

Ұлт өзінің әдет-ғұрыпы, салт-дәстүрін ғасырлар бойы қалыптастырып, оларды өмір сүру заңдарына, тіршілік ету тәртібіне айналдырды. Салтын сақтап, дәстүрін дәріптеу арқылы әр халық өзіндік бет-бейнесі мен өмірлік ұстанымдарын да өміршең етті.

Әдебиеттер тізімі

- 1 Zhuzeyev S. Use of Ethnopsychological Features and Ethnopedagogical Traditions of Kazakhs in the Professional Training of Future Primary Class Teachers / S. Zhuzeyev, M. Zhailauova // Bulletin of the Kazakh National University. The series “Pedagogical sciences”. — 2024. — Vol. 78. — No 1. — P. 17–26.
- 2 Жарықбаев Қ. Аталар сөзі — ақылдың көзі [Электрондық ресурс] / Қ. Жарықбаев. — Алматы: Қазақстан, 1980. — 117 б. — Кіру режимі: <https://kazneb.kz/ru/bookView/view?brId=1523570&simple=true>
- 3 Дюсембинова Р.Қ. Қазақ этнопедагогикасы материалдарын мектеп практикасына ендіру / Р.Қ. Дюсембинова, С.К. Абильдина, Н.Б. Сафарова // Абылай хан атындағы ҚазХҚЖӘТУ хабаршысы. “Педагогика ғылымдары” сериясы. — 2021. — Т. 62. — № 3. — Б. 100–112. <https://doi.org/10.48371/PEDS.2021.62.3.010>
- 4 Жұмабаев М. Педагогика (1922 жылы Орынборда жарық көрген 1-басылымы) / М. Жұмабаев. — Алматы: «Marfu Press» баспасы, 2024. — 208 б.
- 5 Есмағанбетов К. Қазақтар шетел әдебиетінде / К. Есмағанбетов. — Алматы: Атамұра, 1994. — 145 б.
- 6 Сапаров Қ. Асан кайғы еңбектеріндегі топонимикалық деректер / Қ. Сапаров // География және табиғат. — 2006. — № 2. — Б. 13–15.
- 7 Асыллов Ұ. Әдеп: инабаттылық дәрістері: оқу құралы / Ұ. Асыллов, Ж. Нұсқабайұлы. — Алматы: Рауан, 1998. — 272 б.
- 8 Қани М. Қазақтың көне тарихы / М. Қани. — Алматы: Жалын, 1993. — 400 б.
- 9 Қожахметова К.Ж. Қазақ этнопедагогикасы: методика, теория, практика / К.Ж. Қожахметова. — Алматы: Ғылым. — 1998. — 317 б.
- 10 Nesterova Y. Rethinking environmental education with the help of Indigenous ways of knowing and traditional ecological knowledge / Y. Nesterova // Journal of Philosophy of Education. — 2020. — Vol. 54. — No. 4. — P. 1047–1052. <https://doi.org/10.1111/1467-9752.12471>
- 11 Бөлесев Қ. Болашақ мұғалімдерді ұлттық тәрбиеге дайындау / Қ. Бөлесев. — Алматы: Нұрлы әлем, 1998. — 200 б.
- 12 Кучер Т.В. Экологическое воспитание учащихся / Т.В. Кучер. — М.: Просвещение, 1990. — 121 с.
- 13 Khaldi A. Gamification of e-learning in higher education: A systematic literature review / A. Khaldi, R. Bouzidi, F. Nader // Smart Learning Environments. — 2023. — Vol. 10. — Article 10. — <https://doi.org/10.1186/s40561-023-00227-z>

14 Deterding S. Gamification: Toward a definition / S. Deterding, D. Dixon, R. Khaled, L. Nacke // CHI 2011 Gamification Workshop Proceedings. — 2011. <https://doi.org/10.1145/1979742.1979575>

15 Antonaci A. Gamified learning in higher education: A systematic review of the literature / A. Antonaci, et al. // Computers in Human Behavior. — 2018. — Vol. 88. — P. 89–103. <https://doi.org/10.1016/j.chb.2018.06.001>

16 Лыкова И.А. Программа художественного воспитания, обучения и развития детей 2–7 лет / И.А. Лыкова. — М.: Цветной мир, 2021. — 144 с.

Д.А. Кадирбаева, Е.Д. Исаков

Особенности воспитания подрастающего поколения на основе национальной педагогики в географическом образовании

В статье рассматривается необходимость внедрения воспитания и образования в практику с учетом ценностей, являющихся самобытным признаком народа в географическом образовании. Подчеркивается важность народной педагогики в воспитательном процессе, необходимость обучения будущих учителей использованию этих подходов в учебно-воспитательной деятельности школы. Через преподавание географии будущим педагогам предлагается передавать этнопедагогические знания, формируя у подрастающего поколения национальное воспитание, национальное самосознание и готовя патриотичных граждан. Основная цель и задача народного воспитания — всестороннее развитие личности, воспитание ребенка через национальные ценности, формирование у него умственного, нравственного, эстетического, физического и трудового воспитания, а также навыков поведения. Географические знания основываются на изучении окружающей среды. В этом контексте важнейшим природным явлением для жизни человека является прогноз погоды. Прогнозирование погоды у всех народов основано на традициях, однако научная основа этих знаний во многом схожа. У казахского народа прогноз погоды — это одна из традиций, передающаяся из поколения в поколение, сохраняющаяся и ценимая до настоящего времени. Это традиция с уникальными особенностями и высоким воспитательным значением, которую можно рассматривать как средство воспитания. Знакомство молодежи с мировой культурой и воспитание на основе национальных традиций, культуры, этнических обычаев и обрядов народа является условием реализации этнопедагогического подхода к проектированию и организации педагогического процесса. Национальная педагогика — это формирование национальной идентичности через язык, традиции, обычаи, историю и культуру народа. Сохранение и развитие этих ценностей имеет важное значение для устойчивости и будущего общества, что подробно рассматривается в статье.

Ключевые слова: этнопедагогика, национальность, традиция, погода, метеорология, атмосфера, ландшафт, топонимика, детерминизм, космос.

D.A. Kadirbaeva, Ye.D. Issakov

Features of upbringing of the younger generation on the basis of national pedagogy in geographical education

The article discusses the necessity of integrating education and upbringing into practice by taking into account values that are considered inherent to the national identity within geographical education. It emphasizes the importance of folk pedagogy in the educational process and the need to teach future teachers how to apply these approaches in the school's learning and upbringing activities. Through the teaching of geography, it is proposed to impart ethnopedagogical knowledge to future educators, fostering national upbringing and national consciousness in the younger generation, and preparing them to become patriotic citizens. The primary goal and task of folk education is the comprehensive development of the individual—educating children through national values and instilling intellectual, moral, aesthetic, physical, and labor-related upbringing, as well as behavioral skills. Geographical knowledge is based on studying the surrounding environment. In this context, one of the most vital natural phenomena for human life is weather forecasting. Weather prediction among all peoples is rooted in tradition, although the scientific basis tends to be similar. Among the Kazakh people, weather forecasting is a tradition passed down from generation to generation and remains valued to this day. It is a tradition with unique features and significant educational value, and can be considered a tool of upbringing. Introducing youth to global culture and educating them based on national traditions, culture, ethnic customs, and rituals is a prerequisite for implementing an ethnopedagogical approach to designing and organizing the educational process. National pedagogy is the formation of national identity through a people's language, traditions, customs, history, and culture. Preserving and developing these values is of great importance for the stability and future of society, which is thoroughly examined in the article.

Keywords: ethnopedagogy, nationalism, tradition, weather, meteorology, atmosphere, landscape, toponymy, determinism, space.

References

- 1 Zhuzeyev, S., & Zhailauova, M. (2024). Use of Ethnopsychological Features and Ethnopedagogical Traditions of Kazakhs in the Professional Training of Future Primary Class Teachers. *Bulletin of the Kazakh National University. The series "Pedagogical sciences"*, 78, 1, 17–26. <https://doi.org/10.26577/JES2024780102>
- 2 Zharykbayev, K. (1980). *Atalar sozi — aqyldyn kozi* [The word grandfather is the source of reason]. Almaty: Qazaqstan. *kazneb.kz*. Retrieved from <https://kazneb.kz/ru/bookView/view?brId=1523570&simple=true> [in Kazakh].
- 3 Dyusembinova, R.K., Abildina, S.K., & Safarova, N.B. (2021). Qazaq etnopedagogikasy materialdaryn mektep praktikasyna endiru [Introduction of Materials of Kazakh Ethnopedagogy into School Practice]. *Abylai khan atyndagy Qazaq Khalyqaralyq qatynastar zhane Alem tilderi Universitetinin khabarsysy. "Pedagogika gylymdary" seriiasy — Bulletin of the Kazakh University of International Relations and World Languages named after Abylai Khan, Series "Pedagogical Sciences"*, 62(3), 100–112. <https://doi.org/10.48371/PEDS.2021.62.3.010>
- 4 Zhumabayev, M. (2024). *Pedagogika (1922 zhyly Orynboroda zharyq korgen 1-basylymy)* [Pedagogy (1st edition, published in Orenburg in 1922)]. Almaty: «Marfu Press» baspasy [in Kazakh].
- 5 Esmaganbetov, K. (1994). *Qazaqtar shetel adebietinde* [Kazakhs in foreign literature]. Almaty: Atamura [in Kazakh].
- 6 Saparov, K. (2006). Asan qaigy engbekterindegi toponimikalyq derekter [Toponymic information in the works of Asan kaiga]. *Geografiia zhane tabigat — Geography and Nature*, 2, 13–15 [in Kazakh].
- 7 Asylov, U., & Nuskabaiuly, Zh. (1998). *Adep: inaabattylyq daristeri: oqu quraly* [Ethics: academic lectures: textbook]. Almaty: Rauan [in Kazakh].
- 8 Kani, M. (1993). *Qazaqtyn kone tarikhy* [Ancient history of the Kazakhs]. Almaty: Zalyn [in Kazakh].
- 9 Kozakhmetova, K.Zh. (1998). *Qazaq etnopedagogikasy: metodika, teoriia, praktika* [Kazakh ethnopedagogy: methodology, theory, practice]. Almaty: Gylym [in Kazakh].
- 10 Nesterova, Y. (2020). Rethinking environmental education with the help of Indigenous ways of knowing and traditional ecological knowledge. *Journal of Philosophy of Education*, 54(4), 1047–1052. <https://doi.org/10.1111/1467-9752.12471>
- 11 Buleev, K. (1998). *Bolashaq mugalimderdi ulttyq tarbiege daiyndau* [Preparing future teachers for national education]. Almaty: Nurly alem [in Kazakh].
- 12 Kucher, T.V. (1990). *Ekologicheskoe vospitanie uchashchikhsia* [Environmental education of students]. Moscow: Prosveshchenie [in Russian].
- 13 Khaldi, A., Bouzidi, R., & Nader, F. (2023). Gamification of e-learning in higher education: A systematic literature review. *Smart Learning Environments*, 10, Article 10. <https://doi.org/10.1186/s40561-023-00227-z>
- 14 Deterding, S., Dixon, D., Khaled, R., & Nacke, L. (2011). Gamification: Toward a definition. *CHI 2011 Gamification Workshop Proceedings*. <https://doi.org/10.1145/1979742.1979575>
- 15 Antonaci, A., et al. (2018). Gamified learning in higher education: A systematic review of the literature. *Computers in Human Behavior*, 88, 89–103. <https://doi.org/10.1016/j.chb.2018.06.001>
- 16 Lykova, I. A. (2021). *Programma khudozhestvennogo vospitaniia, obucheniia i razvitiia detey 2-7 let* [The program of artistic education, education and development of children aged 2–7 years]. Moscow: Tsvetnoi mir [in Russian].

Information about the authors

Kadirbayeva D.A. — Candidate of Pedagogical Sciences, Associate Professor, Karaganda Buketov University, 100028, Karaganda, Kazakhstan; e-mail: didar_art@mail.ru

Issakov Ye.D. — PhD, Abai Kazakh National Pedagogical University, Almaty, Kazakhstan; email: erlan.issakov@gmail.com