

К.Б. Аданов¹, Д.С. Асакаева^{2*}, Ж.Г. Габдуллин³, А.Т. Альханова⁴

^{1,2,3}ЧУ Академия «Bolashaq», Караганда, Казахстан;

⁴КГУ «Аграрный колледж имени Галыма Жарылгапова», Жанаарка, область Улытау, Казахстан
(*Корреспондирующий автор. E-mail: danaassakayeva@gmail.com)

¹Scopus Authors ID: 57190732082, ²Scopus Authors ID: 60065816300

¹ORCID 0000-0001-6050-8664

²ORCID 0000-0002-3409-9200

³ORCID 0009-0003-7195-5103

⁴ORCID 0009-0003-0723-9436

Влияние коучинговых инструментов на формирование профессиональной субъектности будущих педагогов

Данная работа посвящена анализу влияния коучингового инструментария на процесс становления профессиональной субъектности студентов в условиях педагогического вуза. Острая необходимость в педагогах, способных выступать активными субъектами профессиональной деятельности, принимать автономные решения и адаптировать образовательные практики к вызовам времени, определяет высокую актуальность исследования. В качестве теоретического фундамента авторами синтезированы теория самодетерминации, концепция агентности и принципы рефлексивной практики. На стыке этих подходов авторами сконструирована концептуальная модель, раскрывающая сложную механику взаимодействия коучинговых техник, внутренних мотивационных рычагов и субъектных качеств обучающихся. Эмпирическая часть исследования выполнена в дизайне квазиэксперимента с участием 52 студентов. В экспериментальной группе преподавание дисциплины «Педагогическое мастерство» было трансформировано за счет интеграции модели GROW, «сильных» вопросов и системы рефлексивных заданий. Для замера динамики использован авторский опросник, охватывающий такие параметры, как автономность, самоэффективность, инициативность, рефлексивность и ответственность; его надежность подтверждена методами математической статистики. Апробация показала статистически достоверное преимущество студентов экспериментальной группы по всем показателям субъектности по сравнению с контрольной группой. Итоги работы не только подтверждают выдвинутую гипотезу, но и коррелируют с глобальными ориентирами Целей устойчивого развития (ЦУР 4) — качественное образование. Практическая ценность изыскания состоит в доказанном преимуществе внедрения коучинговых технологий в систему высшего педагогического образования.

Ключевые слова: профессиональная субъектность, будущий педагог, коучинговый подход, педагогический коучинг, теория самодетерминации, агентность педагога, рефлексивная практика, педагогическое образование, мотивация обучающихся, развитие профессиональных компетенций.

Введение

Модернизация образовательной системы сегодня диктует новые приоритеты, где на первый план выходит развитие субъектности будущего специалиста. Современный педагог перестает быть просто транслятором методик или исполнителем инструкций, от него требуется роль активного инициатора собственного профессионального роста. Подлинная субъектность проявляется в способности специалиста брать на себя ответственность за педагогические решения, проявлять автономию и творчески преобразовывать образовательную среду.

Трансформация образовательных реформ и актуализация профессиональных стандартов задают жесткую планку качества подготовки в вузах [1-2]. Теперь недостаточно просто вооружить студента набором компетенций. Важно сформировать у него умение осознанно проектировать учебный процесс, гибко адаптируя его под запросы времени.

В данном контексте критическое значение приобретают технологии, «погружающие» будущего педагога в активное управление собственным обучением. Именно такие подходы закладывают фундамент субъектной позиции, стимулируя развитие глубокой рефлексии и личной ответственности за результат.

Профессиональную субъектность целесообразно трактовать как сложное интегративное качество личности, фундаментом которого выступают осознанность и деятельностная активность. Опираясь

на работы У.С. Захаровой и К.А. Вилковой, можно выделить такие ключевые характеристики субъектности, как осознанность, автономность, рефлексивность и ответственность, а также ряд более сложных личностных проявлений, включая самоуникальность и принятие Другого [3]. По сути, субъектность отражает уровень зрелости педагога, его внутренний ресурс для качественных преобразований в организации образования. Как подтверждают современные изыскания, именно связка «самостоятельность — рефлексия — ответственность» служит индикатором сформировавшегося профессионального «Я» [4–6].

Теоретическим базисом нашего анализа выступает теория самодетерминации Э. Деси и Р. Райана (SDT). Мы полагаем, что субъектность педагога напрямую зависит от степени удовлетворения его базовых нужд: в автономии, связанности и компетентности [7]. Приоритетной здесь видится потребность в автономии — праве чувствовать себя подлинным автором своих профессиональных действий. Для студента, будущего педагога, жизненно важна уверенность в своих силах (компетентность) и ощущение свободы выбора, которые запускают механизмы внутренней мотивации. Практика показывает, что даже такие форматы, как совместные рефлексивные сессии, способны существенно поднять уровень самодетерминации, делая поведение будущего педагога более осознанным и независимым.

Социально-когнитивная концепция А. Бандуры акцентирует внимание на том, что агентное поведение невозможно без глубокой убежденности человека в способности контролировать ситуацию [8]. Иными словами, фундаментом субъектности выступает вера в собственную эффективность. Как справедливо отмечают М.В. Гасинец, А.В. Капуза и М.С. Добрякова, агентность учителя проявляется в «активной самостоятельной деятельности», направленной на качественную трансформацию устоявшейся школьной рутины [9]. Педагог с высоким уровнем агентности — это не рядовой исполнитель директив, а инициативный профессионал, способный управлять результатами своего труда и гибко реагировать на требования образовательных реформ.

Параллельно с этим концепция рефлексивной практики Д. Шёна указывает на критическую роль механизмов «размышления в действии» и «над действием» [10]. Такой подход позволяет будущему педагогу не просто механически вести урок, а непрерывно анализировать и корректировать свою тактику в режиме реального времени. Э.Э. Кинселла подчеркивает: именно через рефлекссию происходит превращение стихийного опыта в структурированное профессиональное знание. В педагогическом вузе это помогает студентам развить особую «чувствительность» к деталям своей деятельности и научиться осмысленно интерпретировать собственные ошибки и достижения.

В поиске наиболее эффективных инструментов развития этих качеств особое место занимает коучинговый подход. Коучинг, построенный на технике «сильных вопросов», стимулирует студентов к самостоятельному проектированию целей и поиску нестандартных решений. Важным маркером признания этого метода стало введение в 2025 году профессионального стандарта «Коучинговая деятельность (коуч)», который регламентирует работу специалистов, в том числе в образовательном секторе [11].

Согласно J. Whitmore, A.M. Grant и M.J. Cavanagh, коучинг представляет собой технологию раскрытия потенциала личности через осознанное целеполагание, рефлексии и принятие ответственности за собственные решения [12–13]. В образовательном контексте коучинговый подход отличается от традиционного наставничества тем, что преподаватель не предлагает готовые решения, а организует пространство для самостоятельного поиска ответов обучающимся. Исследователи С. Elek, J. Page и P. Eadie подчеркивают, что ключевыми механизмами воздействия коучинга выступают развитие рефлексии, повышение самооэффективности и формирование внутренней мотивации, что делает данный подход перспективным инструментом развития профессиональной субъектности будущих педагогов [14].

В педагогическом коучинге наиболее распространенными инструментами являются модель GROW, техника сильных вопросов, целеполагание, рефлексивные практики и коучинговый анализ профессиональных ситуаций. Согласно работам A.M. Grant и J. Whitmore, данные инструменты позволяют обучающимся осознанно выстраивать собственную траекторию развития, развивать навыки саморегуляции и принимать ответственность за результаты своей деятельности.

Данные современных казахстанских исследований, представленных в работах С.Д. Мукановой и О.А. Акифьевой, Г. Сарсенбаевой и соавторов, Н.Т. Ошановой, Ф.Б. Нұрбековой и И.Т. Сәлғожа, свидетельствуют о том, что интеграция коучинговых технологий в вузовскую подготовку делает буду-

щих учителей более уверенными, самостоятельными и готовыми к осознанному планированию карьеры [15–17].

Мировой педагогический опыт также признает коучинг мощным драйвером профессиональной активации. По данным J. Cohen и соавторов [18], а также D. van der Merwe, S. Ramsaroop и K. Fonseca [19], коучинговое сопровождение помогает педагогам «присваивать» свой опыт, превращая его в ресурс для субъектного роста. При этом A.L. Campbell и D. Mogashana подчеркивают универсальность коучинговых технологий, отмечая эффективность их применения не только в профессиональном развитии педагогов, но и в сфере академического коучинга, направленного непосредственно на поддержку обучающихся [20].

Подводя итог, можно утверждать, что синергия коучинговых методов и фокуса на базовые потребности личности (автономию и компетентность) создает оптимальную среду для взращивания профессиональной субъектности. В такой парадигме субъектность предстает как интегральное качество студента — его готовность брать ответственность за результаты, проявлять инициативу и опираться на глубокую рефлексию своего пути в профессии.

При очевидном росте интереса к коучинговым технологиям большинство современных работ фокусируется на их применении в среде уже практикующих учителей. Между тем вопрос о том, как коучинг влияет на зарождение и развитие профессиональной субъектности еще на этапе вузовской подготовки, остается в зоне эмпирического дефицита. Особый научный вызов мы видим в анализе механизмов, благодаря которым встраивание коучинговых техник в учебный план педагогического университета способно трансформировать пассивного студента в проактивного субъекта деятельности.

Объектом нашего изыскания стал процесс вузовской подготовки будущих учителей, в то время как предметом — специфика влияния коучинговых методов (интегрированных в курс «Педагогическое мастерство») на динамику их субъектных качеств.

Цель статьи — опытным путем проверить, насколько эффективно коучинговый инструментарий развивает профессиональную субъектность студентов в рамках дисциплины «Педагогическое мастерство».

Для этого были поставлены следующие исследовательские задачи:

- соотнести теоретические концепции субъектности с развивающим потенциалом коучинга;
- сконструировать и валидизировать диагностический комплекс для замера субъектности, а также реализовать квазиэксперимент с использованием контрольных срезов (пре- и пост-тестирование);
- интерпретировать эмпирические данные, чтобы верифицировать влияние коучинга на личностную позицию будущих педагогов.

В основу работы легла гипотеза о том, что обучение с применением коучинга обеспечит более выраженный прирост показателей субъектности по сравнению с классическими образовательными форматами.

Научная новизна проведенного изыскания определяется созданием и последующей опытной верификацией концептуальной модели, в которой формирование субъектности будущих педагогов базируется на синтезе коучинговых техник, идей самодетерминации и теории агентности. Если традиционно коучинг воспринимается как инструмент «подтягивания» компетенций уже практикующих учителей, то в настоящей работе фокус смещен на превентивное развитие субъектной позиции студента в стенах вуза. Предложенная нами теоретическая конструкция дает возможность увидеть скрытые связи: как именно коучинговая среда запускает внутренние мотивационные рычаги и как это отражается на структурных элементах профессионального «Я» обучающегося.

Методы и материалы исследования

Эмпирический этап работы охватил 52 студента выпускного курса педагогических специальностей (дошкольное воспитание, начальное обучение, педагогика и психология). Все участники являлись студентами выпускного курса программ бакалавриата, поступившими на базе технического и профессионального образования, и не относились к категории магистрантов либо лиц, получающих второе высшее образование. Для обеспечения чистоты эксперимента выборка была распределена на две эквивалентные группы: экспериментальную (ЭГ, $n = 26$) и контрольную (КГ, $n = 26$). При формировании групп мы следили за их сопоставимостью по возрасту (21–23 года), гендерному составу и уровню текущей успеваемости.

Установленный объем выборки ($n = 52$) является достаточным для получения статистически достоверных выводов в педагогических исследованиях. Ссылаясь на методологию J. Cohen (1988), можно утверждать, что группа из 50–60 человек позволяет фиксировать эффекты средней величины при использовании *t*-критерия Стьюдента, что вполне соответствует задачам нашего изыскания [21].

Исследование проводилось на базе Академии «Bolashaq». Выбранный дизайн квазиэксперимента подразумевал проведение входящего и итогового срезов (пре-тест и пост-тест) в обеих группах с помощью специально сконструированного авторского опросника. Поскольку участники были распределены по уже существующим академическим потокам, мы использовали нерандомизированный подход, характерный именно для квазиэкспериментальных моделей.

Образовательный процесс в ЭГ и КГ различался форматом подачи материала в рамках дисциплины «Педагогическое мастерство». В то время как контрольная группа осваивала программу в традиционном ключе (лекции и классические семинары), экспериментальная группа на протяжении 30 занятий была погружена в коучинговую среду. Внедренное воздействие базировалось на интеграции пяти ключевых инструментов:

1. систематическом использовании преподавателем системы открытых и «сильных» вопросов, провоцирующих студентов на глубокую рефлексию педагогических дилемм вместо поиска готовых ответов;

2. структурировании изучения каждой темы согласно алгоритму GROW, который заставлял студентов последовательно проходить этапы от целеполагания (Goal) до конкретного планирования действий (Will);

3. ведении студентами дневников для отслеживания личных инсайтов и эмоционального состояния после окончания каждого блока тем и в процессе обучения;

4. первичном проектировании студентами собственных целей в рамках изучения дисциплины, как ориентира личного развития;

5. разборе практических педагогических кейсов через коучинговую практику постановки вопросов в контексте от лица гипотетического педагога, исключая оценочную критику и смещая акцент на поиск ресурсов и расширение профессионального видения.

Центральным конструктом, подлежащим измерению, выступила профессиональная субъектность. Специально для данного исследования нами был сконструирован авторский опросник, теоретическим фундаментом которого послужили современные концепции субъектности и положения теории самодетерминации (SDT). Мы выделили пять базовых компонентов, определяющих структуру этого феномена:

- Автономность, отражающая субъективное ощущение свободы выбора в профессии и готовность к независимому принятию решений.

- Профессиональная самоэффективность, под которой понимается вера студента в свой потенциал и умение справляться с педагогическими вызовами.

- Инициативность, проявляющаяся в стремлении выходить за рамки шаблонов и предлагать авторские идеи в проектной деятельности.

- Рефлексивность, характеризующая склонность к глубокому самоанализу и коррекции собственных действий.

- Ответственность — осознанное принятие последствий своих педагогических и учебных решений.

Диагностика строилась на использовании 5-балльной шкалы Лайкерта (от полного несогласия до полного согласия), при этом каждая из пяти шкал содержала по пять утверждений. Мы стремились адаптировать язык опросника к профессиональному тезаурусу будущего педагога. Так, шкала автономности включает пункты о самостоятельном выборе способов решения задач, самоэффективность — об уверенности перед лицом педагогических трудностей, а инициативность — о готовности к творческому поиску вне стандартных программ.

Рефлексивную составляющую мы измеряли через склонность студентов к деконструкции собственных недочетов, а параметром ответственности выступала глубина осознания студентом своей причастности к успехам и неудачам совместной работы.

Проверка научной состоятельности выбранного инструментария потребовала проведения тщательного статистического анализа накопленных данных. В частности, для оценки надежности мы применили расчет коэффициента α Кронбаха, который позволяет судить о внутренней согласованности используемых шкал. Как отражено в таблице 1, полученные значения по всем параметрам уве-

ренно преодолели критический порог в 0,70. Столь высокие психометрические показатели подтверждают надежность опросника и дают нам основание использовать эти данные для построения дальнейших теоретических и практических выводов.

Т а б л и ц а 1

Показатель внутренней согласованности шкал (коэффициент α Кронбаха)

Шкала	α Кронбаха
Автономность	0,78
Профессиональная самооэффективность	0,82
Инициативность	0,76
Рефлексивность	0,74
Ответственность	0,80

Первичная обработка эмпирических данных выполнялась методами дескриптивной статистики. Для каждой переменной рассчитывались средние арифметические значения (M) и показатели стандартного отклонения (SD). Данный этап анализа применялся для верификации характера распределения ответов внутри сформированной выборки и оценки вариативности полученных результатов.

С учетом распределения данных, близкого к нормальному, для проверки гипотезы и оценки внутригрупповой динамики (сравнение результатов пре- и пост-тестирования) использовался парный t -критерий Стьюдента в экспериментальной и контрольной группах. Для выявления статистически значимых различий между группами по итогам экспериментального воздействия применялся t -критерий для независимых выборок.

Помимо пошкального анализа, нами был выведен интегральный индекс профессиональной субъектности, рассчитанный как среднее арифметическое по всем диагностическим компонентам опросника. Весь массив математических операций и статистическая обработка данных производились в программной среде JASP, обеспечивающей высокую точность и прозрачность вычислений.

Результаты и их обсуждение

Теоретический фундамент исследования представляет собой синтез трех векторов: теории самодетерминации (обосновывающей связь субъектности с потребностями в автономии), теории агентности (акцентирующей внимание на проактивности личности) и концепции рефлексивной практики. Такая теоретическая конвергенция позволяет сформировать многомерное видение феномена субъектности.

Опираясь на данные подходы, а также на авторский опыт проектирования персонализированных моделей развития на базе TLS-подхода, мы разработали концептуальную модель становления субъектности [22]. В данной модели (см. рис. 1) наглядно представлена корреляция между обучающим коучингом, психологическими рычагами самодетерминации и структурными элементами субъектной позиции студента.



Рисунок 1. Концептуальная модель формирования профессиональной субъектности будущего педагога

В рамках предложенной нами модели коучинговые инструменты выступают фундаментом для создания специфической образовательной среды. Именно в такой среде становится возможным полное удовлетворение базовых психологических нужд студента — его потребности в автономии, ощущении компетентности и социальной связанности. Подобный климат неизбежно трансформирует внутреннюю динамику обучающегося: происходит качественное усиление мотивации и агентности, что, в свою очередь, катализирует развитие всех компонентов профессиональной субъектности. Конечным результатом этого процесса становится не просто набор знаний, а сформированные, живые профессиональные компетенции будущего педагога.

Стоит подчеркнуть, что данная концептуальная модель не является изолированной — она органично вписывается в глобальную повестку устойчивого развития образования [23]. Мы проследили глубокую взаимосвязь между ключевыми структурными элементами модели и стратегическими задачами ЦУР 4 (в частности, пункта 4.7), что детально отражено в таблице 2.

Т а б л и ц а 2

Связь концептуальной модели исследования с задачами ЦУР 4 (4.7)

Элемент модели	Содержание	Связь с ЦУР 4
Коучинговый подход в обучении	Использование сильных вопросов, рефлексивных заданий и модели GROW в образовательном процессе	Развитие инновационных педагогических практик
Мотивационные механизмы (SDT)	Поддержка автономии, компетентности и связанности обучающихся	Создание поддерживающей образовательной среды
Профессиональная субъектность будущего педагога	Развитие автономности, инициативности, рефлексивности и ответственности	Подготовка педагогов нового типа
Профессиональные компетенции	Способность проектировать образовательные программы, принимать педагогические решения и анализировать результаты обучения	Повышение качества образования

Завершение формирующего этапа эксперимента позволило нам собрать и систематизировать данные о динамике профессиональной субъектности в обеих группах. Представленный ниже анализ отражает качественные и количественные сдвиги, произошедшие в самовосприятии студентов до и после освоения учебного курса.

Прежде чем переходить к интерпретации содержательных результатов, мы обратились к проверке психометрических качеств разработанного опросника. Статистический анализ (см. таблицу 1) подтвердил высокую внутреннюю согласованность всех пяти шкал, где значения коэффициента α Кронбаха варьируются в диапазоне от 0,74 до 0,82. Это полностью удовлетворяет академическим требованиям к исследовательскому инструменту. Примечательно, что наиболее монолитной оказалась шкала «Профессиональная самооффективность» ($\alpha = 0,82$), в то время как шкала «Рефлексивность» ($\alpha = 0,74$), хотя и продемонстрировала чуть меньшую связность, остается в зоне высокой диагностической надежности.

Этап интерпретации мы начали с применения методов описательной статистики. Сводные показатели средних значений (M) и стандартных отклонений (SD) для экспериментальной и контрольной групп зафиксированы в таблице 3. Сравнивая исходные и итоговые цифры, можно заметить предварительную тенденцию к росту показателей именно в той группе, где обучение сопровождалось коучинговой поддержкой.

Данные таблицы 3 свидетельствуют о выраженной положительной динамике средних баллов в экспериментальной группе по всему спектру измеряемых качеств. Наиболее ощутимый подъем зафиксирован по шкалам «Автономность» (+0,6) и «Рефлексивность» (+0,5), что указывает на качественную трансформацию самосознания студентов под влиянием коучинга. В то же время показатели контрольной группы на протяжении семестра оставались фактически в статичном состоянии — прирост здесь оказался номинальным и не превысил порога в 0,1 балла.

Т а б л и ц а 3

Средние значения (M) и SD по шкалам до и после эксперимента

Шкала	ЭГ до $M \pm SD$	ЭГ после $M \pm SD$	КГ до $M \pm SD$	КГ после $M \pm SD$
Автономность	$3,2 \pm 0,5$	$3,8 \pm 0,4$	$3,1 \pm 0,6$	$3,2 \pm 0,6$
Проф. самооффективность	$3,4 \pm 0,6$	$3,9 \pm 0,5$	$3,3 \pm 0,7$	$3,4 \pm 0,7$
Инициативность	$3,1 \pm 0,5$	$3,6 \pm 0,5$	$3,0 \pm 0,6$	$3,1 \pm 0,5$
Рефлексивность	$3,0 \pm 0,6$	$3,5 \pm 0,5$	$2,9 \pm 0,6$	$3,0 \pm 0,6$
Ответственность	$3,3 \pm 0,5$	$3,7 \pm 0,5$	$3,2 \pm 0,5$	$3,3 \pm 0,5$

Для верификации наблюдаемых различий и исключения фактора случайности мы провели серию t -тестов. Сравнительный анализ внутригрупповых изменений (до и после воздействия) в ЭГ выявил статистически достоверный рост по всем параметрам при высоком уровне значимости $t = 3,7-5,1$, $p < 0,001$. Полученные цифры позволяют сделать вывод, что интеграция коучингового сопровождения в учебный процесс позволила студентам экспериментальной группы не просто освоить программу, но и почувствовать себя подлинными авторами своей деятельности, повысив уровень профессиональной уверенности и инициативности.

Противоположная картина наблюдается в контрольной группе. Несмотря на прохождение того же курса в традиционном формате, математическая обработка не выявила здесь сколько-нибудь значимых сдвигов ($p > 0,1$ по всем шкалам). Это подтверждает наше предположение, что классическая лекционно-семинарская система, лишенная инструментов субъектной активации, не способна обеспечить качественный рывок в развитии профессиональной позиции будущего педагога.

В качестве финального штриха для оценки общего эффекта был выведен интегральный индекс профессиональной субъектности. Эта обобщенная метрика, аккумулирующая средние значения всех шкал, наглядно демонстрирует разрыв в траекториях развития двух групп. Визуализация данной динамики представлена на рисунке 2.

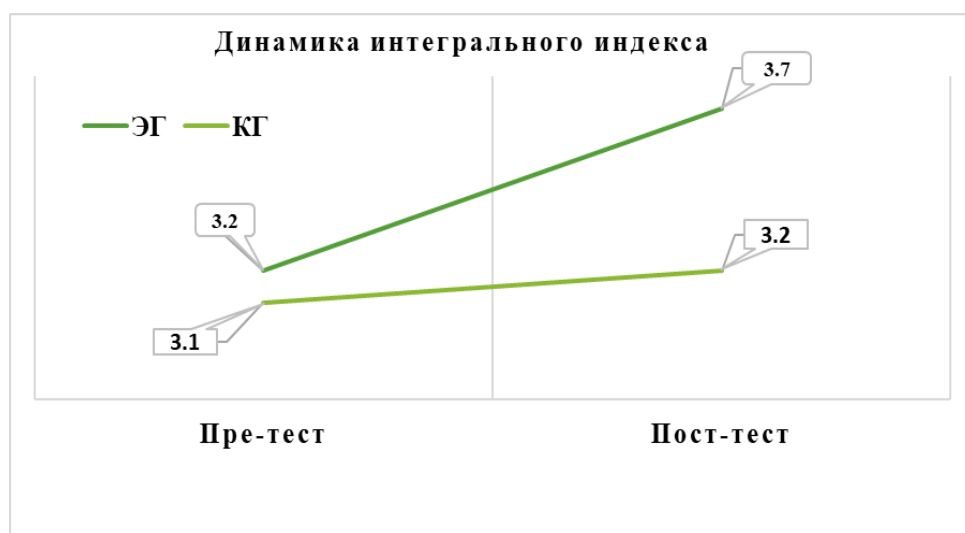


Рисунок 2. Динамика интегрального индекса профессиональной субъектности в экспериментальной и контрольной группах

При сравнении ЭГ и КГ после эксперимента разница была значима по всем шкалам. Таблица 4 иллюстрирует, что по окончании курса студенты ЭГ имели существенно более высокие оценки субъектности, чем КГ ($p < 0,001-0,01$).

Т а б л и ц а 4

Сравнение ЭГ и КГ после эксперимента (независимый t-тест)

Шкала	ЭГ после $M \pm SD$	КГ после $M \pm SD$	t	p
Автономность	$3,8 \pm 0,4$	$3,2 \pm 0,6$	4,7	$< 0,001$
Проф. самооэффект.	$3,9 \pm 0,5$	$3,4 \pm 0,7$	4,2	$< 0,001$
Инициативность	$3,6 \pm 0,5$	$3,1 \pm 0,5$	4,4	$< 0,001$
Рефлексивность	$3,5 \pm 0,5$	$3,0 \pm 0,6$	4,0	$< 0,001$
Ответственность	$3,7 \pm 0,5$	$3,3 \pm 0,5$	3,8	0,001

Статистически подтвержденная значимость зафиксированных различий ($p < 0,01$) выступает надежным аргументом в пользу того, что именно коучинговые интервенции позволили студентам экспериментальной группы совершить качественный переход на новый уровень субъектности. На фоне стагнации показателей в контрольной группе участники экспериментального потока обнаружили существенную динамику по всему спектру измеряемых качеств, что полностью подтверждает нашу исходную гипотезу.

Так, выраженный прирост автономности мы склонны интерпретировать в русле положений теории самодетерминации: создание среды, где за студентом признается право на осознанный выбор, закономерно трансформируется в причастность к будущей профессии. Параллельно с этим укрепление самооэффективности указывает на то, что коучинговые инструменты позволили будущим педагогам не просто накопить знания, но и прочувствовать собственную компетентность. Тот факт, что в экспериментальной группе заметно трансформировалась инициативность, лишний раз доказывает: коучинг сработал как пусковой механизм (триггер) для перехода студента из пассивной позиции в активную. Находясь в пространстве «сильных вопросов» и работая по модели GROW, студенты перестали ждать готовых инструкций, перейдя к самостоятельной генерации идей. Это формирует так называемое «чувство авторства», которое, согласно теории агентности, невозможно без веры в свою способность реально влиять на педагогическую ситуацию. Наши данные в этом смысле резонируют с

выводами М.В. Гасинец, А.В. Капузы и М.С. Добряковой [9], а также подтверждают взаимосвязи компонентов субъектности, описанные в работах У.С. Захаровой и К.А. Вилковой [3].

Особого внимания заслуживает динамика рефлексивности. Систематический анализ собственного опыта и коррекция действий в ходе обучения стали для студентов ЭГ осознанной привычкой. Этот эффект мы связываем с синергией поддержки автономии и совместной рефлексии.

Обнаруженные нами закономерности во многом созвучны выводам С. Elek, J. Page и Р. Eadie [14], а также находят подтверждение в работах М.А. Kraft, D. Blazar и D. Hogan [24]. Эти исследователи солидарны в том, что коучинговое сопровождение выходит за рамки простого инструментария, становясь фундаментом для глубокой трансформации всей педагогической деятельности.

Особого внимания заслуживает зафиксированный нами качественный сдвиг в осознании студентами личной профессиональной ответственности. Благодаря внедрению методик автономного целеполагания и детальному анализу реальных педагогических ситуаций, будущие педагоги смогли по-новому взглянуть на собственное обучение, признав себя ведущими субъектами образовательного процесса. Схожая корреляция между использованием коучинга и развитием автономности специалиста прослеживается в трудах D. van der Merwe и коллег [19]. Кроме того, наши результаты вносят вклад в локальный казахстанский научный контекст. Они во многом сопоставимы с теоретическими выкладками Г. Сарсенбаевой и соавторов [16] и Н.Т. Ошановой и соавторов [17], в чьих работах акцент смещен на воспитание проактивности и укрепление профессиональной самооценки современного педагога.

Подводя итог, можно констатировать, что апробированная модель доказала свою состоятельность. Коучинг действительно сработал как катализатор, запустив развитие субъектной триады «автономность — инициативность — рефлексия». Мы зафиксировали фактический переход обучающегося из пассивной позиции «объекта» в статус активного «субъекта», управляющего собственным развитием.

Вместе с тем мы осознаем наличие определенных барьеров и ограничений в данном изыскании. Локальный характер выборки (база одного вуза) и узкие рамки конкретной дисциплины накладывают ограничения на широкую экстраполяцию выводов. Нельзя исключать и специфику инструментов самоотчета, где на ответы мог повлиять фактор социальной желательности. Кроме того, квазиэкспериментальный формат оставляет за рамками анализа возможные фоновые различия в стартовой мотивации групп. Наконец, краткосрочный характер наблюдения (один семестр) не позволяет судить об устойчивости эффектов в долгосрочной перспективе. В связи с этим вектором будущих изысканий должно стать расширение выборки, увеличение длительности коучингового сопровождения и интеграция качественных методов (глубинных интервью и включенного наблюдения) для более объемного понимания динамики субъектности.

Заключение

Проведенное исследование позволяет констатировать: внедрение коучингового инструментария в рамки дисциплины «Педагогическое мастерство» служит действенным механизмом трансформации профессиональной субъектности будущих педагогов. Эмпирические данные, полученные нами, подтверждают: целенаправленное внедрение коучинговых инструментов действительно стимулирует развитие автономности, рефлексивности и ответственности. Мы рассматриваем эти качества как базовый фундамент, на котором выстраивается субъектная позиция личности. В то же время традиционные форматы обучения, характерные для контрольной группы, проявили определенную инертность — показатели студентов здесь остались фактически в статичном состоянии. Подобное различие позволяет говорить о том, что именно коучинговая среда инициирует трансформацию обучающегося, переводя его из роли пассивного потребителя образовательных услуг в статус проактивного создателя своего профессионального будущего.

Практическая ценность исследования видится в подтверждении того, что системная интеграция коучинга и рефлексивных технологий в вузовские программы является необходимостью. По нашему убеждению, развитие профессиональной субъектности не должно трактоваться как частная методическая задача; это вопрос стратегического масштаба, напрямую определяющий качество формирования педагогических кадров на национальном уровне.

Результаты изыскания наглядно иллюстрируют: современная модель выпускника-педагога должна выстраиваться вокруг технологий, не подавляющих, а стимулирующих агентность и внутреннюю автономию студента.

В научном плане полученные выводы существенно расширяют представления о возможностях коучинга. Нам удалось показать, что его потенциал не ограничивается лишь сопровождением уже практикующих учителей, но представляет собой полноценную образовательную технологию, работающую на опережение в контексте реализации задач ЦУР 4.

Горизонты дальнейших поисков мы связываем с изучением устойчивости выявленных эффектов через метод лонгитюдного наблюдения. Особый интерес представляет сравнительный анализ коучинга и иных инновационных подходов (в частности, дизайн-мышления) применительно к студентам разных специализаций. Наконец, открытым для науки остается вопрос о том, насколько успешно сформированная в вузе субъектность «выдерживает» столкновение с реальной профессиональной практикой и как она конвертируется в профессиональное долголетие молодого специалиста.

Список литературы

- 1 Об утверждении Профессиональных стандартов для педагогов организаций образования. Приказ Министерства просвещения Республики Казахстан от 24 февраля 2025 года № 31. — [Электронный ресурс]. — Режим доступа: <https://adilet.zan.kz/rus/docs/G25HP000031>
- 2 Об утверждении профессионального стандарта для педагогов (профессорско-преподавательского состава) организаций высшего и (или) послевузовского образования. Приказ Министерства науки и высшего образования Республики Казахстан от 20 ноября 2023 года № 591. — [Электронный ресурс]. — Режим доступа: <https://adilet.zan.kz/rus/docs/G23HN000591>
- 3 Захарова У.С. Субъектность студентов в условиях очного и дистанционного обучения: взгляд преподавателей / У.С. Захарова, К.А. Вилкова // Современная зарубежная психология. — 2020. — Т. 9, № 3. — С. 87–96. DOI: <https://doi.org/10.17759/jmfp.2020090308>
- 4 Fosse B.O. Revealing student teachers' sense of professional agency in their teaching practice / B.O. Fosse // Scandinavian Journal of Educational Research. — 2023. — Vol. 67, No. 6. — P. 890–903. DOI: <https://doi.org/10.1080/00313831.2023.2196533>
- 5 Uskova S.A. Teacher professional and personal development: integrative approach / S.A. Uskova, E.N. Baryshnikov, V.V. Gorshkova, L.V. Kononova, S.M. Shingayev, A.A. Katelina // European Proceedings of Social and Behavioural Sciences. — 2021. — Vol. 107. — P. 1671–1679. DOI: <https://doi.org/10.15405/epsbs.2021.05.221>
- 6 Yağan E. Professional self-understanding of teachers in different career stages: a phenomenological analysis / E. Yağan, M. Özgenel, F. Baydar // BMC Psychology. — 2022. — Vol. 10. — Article No 57. DOI: <https://doi.org/10.1186/s40359-022-00769-w>
- 7 Ryan R.M. Self-Determination Theory and the Facilitation of Intrinsic Motivation, Social Development, and Well-Being / R.M. Ryan, E.L. Deci // American Psychologist. — 2000. — Vol. 55, No. 1. — P. 68–78. DOI: <https://doi.org/10.1037/0003-066X.55.1.68>
- 8 Bandura A. Human agency in social cognitive theory / A. Bandura // American Psychologist. — 1989. — Vol. 44, No. 9. — P. 1175–1184. DOI: <https://doi.org/10.1037/0003-066X.44.9.1175>
- 9 Гасинец М.В. Агентность учителей в формировании учебного успеха школьников: роли и убеждения [Электронный ресурс] / М.В. Гасинец, А.В. Капуза, М.С. Добрякова // Вопросы образования (Educational Studies Moscow). — 2022. — № 1. — С. 75–97. — Режим доступа: <https://vo.hse.ru/article/view/15819/15083>
- 10 Kinsella E.A. Professional knowledge and the epistemology of reflective practice / E.A. Kinsella // Nursing Philosophy. — 2010. — Vol. 11, No. 1. — P. 3–14. DOI: <https://doi.org/10.1111/j.1466-769X.2009.00428.x>
- 11 Об утверждении профессионального стандарта «Коучинговая деятельность (коуч)» / Приказ Министерства труда и социальной защиты населения Республики Казахстан от 12 декабря 2025 года № 409. — [Электронный ресурс]. — Режим доступа: <https://adilet.zan.kz/rus/docs/G25G0000409>
- 12 Whitmore J. Coaching for Performance: The Principles and Practice of Coaching and Leadership / J. Whitmore. — 5th ed. — London: Nicholas Brealey Publishing, 2017. — 288 p.
- 13 Grant A.M. Evidence-Based Coaching: Flourishing or Languishing? / A.M. Grant, M.J. Cavanagh // Australian Psychologist. — 2007. — Vol. 42, No. 4. — P. 239–254. DOI: <https://doi.org/10.1080/00050060701648175>
- 14 Elek C. Identifying the theoretical foundations of coaching as a form of ongoing professional development in early childhood education: a meta-narrative review / C. Elek, J. Page, P. Eadie // Professional Development in Education. — 2024. — P. 1–21. DOI: <https://doi.org/10.1080/19415257.2024.2371862>
- 15 Mukanova S.D. Contemporary concepts and practical approaches to teacher professional development / S.D. Mukanova, O.A. Akifyeva // Bulletin of Karaganda University. Pedagogy Series. — 2025. — Vol. 30, No. 1(117). — P. 168–177. DOI: <https://doi.org/10.31489/2025Ped1/168-177>
- 16 Sarsenbayeva G. The impact of coaching on development of transversal skills: an exploratory study of teacher candidates in Kazakhstani primary education / G. Sarsenbayeva, A. Zhumabayeva, K. Yessenova, F. Ismailova // Journal of Curriculum Studies Research. — 2024. — Vol. 6, No. 2. DOI: <https://doi.org/10.46303/jcsr.2024.14>
- 17 Ошанова Н.Т. Коучинг информатика мұғалімдерін даярлаудың инновациялық құралы ретінде / Н.Т. Ошанова, Ғ.Б. Нұрбекова, И.Т. Сәлғожа // Абай атындағы Қазақ ұлттық педагогикалық университетінің хабаршысы. Педагогика ғылымдары сериясы. — 2023. — № 1(81). — Б. 246–256. DOI: <https://doi.org/10.51889/2959-5894.2023.81.1.028>

- 18 Cohen J. Experimental Evidence on the Robustness of Coaching Supports in Teacher Education / J. Cohen, V.C. Wong, S. Erickson et al. // Educational Researcher. — 2024. — Vol. 53, No. 1. — P. 19–35. DOI: <https://doi.org/10.3102/0013189X231198827>
- 19 van der Merwe D. Teacher educators' coaching experiences in a mixed-reality simulation intervention / D. van der Merwe, S. Ramsaroop, K. Fonseca // International Journal of Mentoring and Coaching in Education. — 2025. — Vol. 14, No. 3. — P. 253–270. DOI: <https://doi.org/10.1108/IJME-03-2024-0035>
- 20 Campbell A.L. Assessing the effectiveness of academic coaching interventions for student success in higher education: a systematic review / A.L. Campbell, D. Mogashana // Innovations in Education and Teaching International. — 2025. — Vol. 62, No. 4. — P. 1325–1347. DOI: <https://doi.org/10.1080/14703297.2024.2417173>
- 21 Cohen J. Statistical power analysis for the behavioral sciences / J. Cohen. — 2nd ed. — New York: Routledge, 1988. — P. 273–276. DOI: <https://doi.org/10.4324/9780203771587>
- 22 Assakayeva D. Pedagogical design for integrating formal and non-formal learning: insights from a TLS-based CPD model in a resource-constrained context / D. Assakayeva, K. Adanov, R. Belgibayev, I. Morkhova // Education Sciences. — 2025. — Vol. 15, No. 12. — Article 1662. DOI: <https://doi.org/10.3390/educsci15121662>
- 23 United Nations. Transforming our world: the 2030 Agenda for Sustainable Development [Electronic resource]. — 2015. — Access mode: <https://sdgs.un.org/2030agenda>
- 24 Kraft M.A. The Effect of Teacher Coaching on Instruction and Achievement: A Meta-Analysis of the Causal Evidence / M.A. Kraft, D. Blazar, D. Hogan // Review of Educational Research. — 2018. — Vol. 88, No. 4. — P. 547–588. DOI: <https://doi.org/10.3102/0034654318759268>

К.Б. Аданов, Д.С. Асакаева, Ж.Г. Габдуллин, А.Т. Альханова

Коучинг құралдарының болашақ педагогтердің кәсіби субъектілігінің қалыптасу процесіне әсері

Мақала педагогикалық жоғары оқу орны жағдайында коучингтік құралдардың студенттердің кәсіби субъектілігінің қалыптасу процесіне әсерін талдауға арналған. Автономиялық шешімдер қабылдауға және тәжірибені заман талабына сай бейімдеуге қабілетті педагогтарға деген өткір қажеттілік зерттеудің жоғары өзектілігін айқындайды. Теориялық негіз ретінде авторлар өзін-өзі айқындау (самодетерминация) теориясын, агенттілік тұжырымдамасын және рефлексивтік тәжірибе принциптерін синтездеді. Осы тәсілдердің негізінде коучингтік әдістердің, ішкі мотивациялық тетіктердің және білім алушылардың субъектілік қасиеттерінің өзара әрекеттесуінің күрделі механикасын ашатын тұжырымдамалық модель құрастырылды. Зерттеудің эмпирикалық бөлімі 52 студенттің қатысуымен квазиэксперимент дизайнында орындалды. Эксперименттік топта «Педагогикалық шеберлік» пәнін оқыту GROW моделін, «қуатты» сұрақтар мен рефлексивтік тапсырмалар жүйесін біріктіру арқылы трансформацияланды. Динамиканы өлшеу үшін автономиялылық, кәсіби өзіндік тиімділік, бастамашылдық, рефлексивтілік және жауапкершілік сияқты параметрлерді қамтитын авторлық сауалнама пайдаланылды; оның сенімділігі математикалық статистика әдістерімен расталды. Аprobация нәтижелері субъектіліктің барлық көрсеткіштері бойынша эксперименттік топ студенттерінің статистикалық тұрғыдан сенімді басымдығын көрсетті. Жұмыс қорытындысы ұсынылған болжамды растап қана қоймай, білім беру сапасын қамтамасыз ету жөніндегі ТДМ (Тұрақты даму мақсаттары) 4 жаһандық бағдарлармен сәйкес келеді. Ізденістің практикалық құндылығы жоғары педагогикалық білім беру жүйесіне коучингтік технологияларды енгізудің дәлелденген артықшылығында.

Кілт сөздер: кәсіби субъектілік, болашақ педагог, коучингтік тәсіл, педагогикалық коучинг, өзін-өзі айқындау теориясы, педагог агенттілігі, рефлексивтік тәжірибе, педагогикалық білім беру, білім алушылардың мотивациясы, кәсіби құзыреттіліктерді дамыту.

K.B. Adanov, D.S. Asakayeva, Zh.G. Gabdullin, A.T. Alkhanova

The Impact of Coaching Tools on the Development of Professional Subjectivity in Pre-Service Teacher Education

This study analyzes the impact of coaching tools on the development of professional subjectivity among students in a pedagogical university. The need for educators capable of acting as active subjects of professional activity, making autonomous decisions, and adapting educational practices to contemporary challenges determines the relevance of the study. The theoretical foundation integrates Self-Determination Theory (SDT), the concept of agency, and the principles of reflective practice. At the intersection of these approaches, a conceptual model is constructed to reveal the interaction between coaching techniques, internal motivational factors, and students' subjective qualities. The empirical study was conducted using a quasi-experimental design with 52 students. In the experimental group, the course "Pedagogical Mastery" was transformed through the

integration of the GROW model, powerful questioning, and reflective tasks. An author-developed questionnaire was used to assess autonomy, self-efficacy, initiative, reflexivity, and responsibility; its reliability was confirmed statistically. The results demonstrate a statistically significant advantage of the experimental group across all indicators of subjectivity. The findings confirm the hypothesis and align with the objectives of SDG 4 on quality education. The study demonstrates the effectiveness of integrating coaching technologies into higher pedagogical education.

Keywords: professional subjectivity, pre-service teacher, coaching approach, pedagogical coaching, self-determination theory, teacher agency, reflective practice, teacher education, student motivation, professional competency development.

References

- 1 Ob utverzhdenii Professionalnykh standartov dlia pedagogov organizatsii obrazovaniia. Prikaz Ministra prosveshcheniia Respubliki Kazakhstan ot 24 fevralia 2025 goda № 31 [On approval of Professional Standards for Teachers of Educational Organizations. Order of the 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].
- 2 Ob utverzhdenii professionalnogo standarta dlia pedagogov (professorsko-prepodavatel'skogo sostava) organizatsii vysshego i (ili) poslevuzovskogo obrazovaniia. Prikaz Ministra nauki i vysshego obrazovaniia Respubliki Kazakhstan ot 20 noiabria 2023 goda № 591 [On approval of the Professional Standard for Teachers (Academic Staff) of Higher and (or) Postgraduate Education Organizations. Order of the Minister of Science and Higher Education of the Republic of Kazakhstan dated November 20, 2023, No. 591]. *adilet.zan.kz*. Retrieved from <https://adilet.zan.kz/rus/docs/G23HN000591> [in Russian].
- 3 Zakharova, U.S., & Vilkova, K.A. (2020). Subektnost studentov v usloviakh ochnogo i distantsionnogo obucheniia: vzgliad prepodavatelei [Students' subjectivity in the context of face-to-face and distance learning: teachers' perspective]. *Sovremennaiia zarubezhnaia psikhologiya — Modern foreign psychology*, 9(3), 87–96. DOI: <https://doi.org/10.17759/jmfp.2020090308> [in Russian].
- 4 Fosse, B.O. (2023). Revealing student teachers' sense of professional agency in their teaching practice. *Scandinavian Journal of Educational Research*, 67(6), 890–903. <https://doi.org/10.1080/00313831.2023.2196533>
- 5 Uskova, S.A., Baryshnikov, E.N., Gorshkova, V.V., Konovalova, L.V., Shingayev, S.M., & Katelina, A.A. (2021). Teacher professional and personal development: Integrative approach. *European Proceedings of Social and Behavioural Sciences*, 107, 1671–1679. <https://doi.org/10.15405/epsbs.2021.05.221>
- 6 Yağan, E., Özgenel, M., & Baydar, F. (2022). Professional self-understanding of teachers in different career stages: A phenomenological analysis. *BMC Psychology*, 10, Article 57. <https://doi.org/10.1186/s40359-022-00769-w>
- 7 Ryan, R.M., & Deci, E.L. (2000). Self-determination theory and the facilitation of intrinsic motivation, social development, and well-being. *American Psychologist*, 55(1), 68–78. <https://doi.org/10.1037/0003-066X.55.1.68>
- 8 Bandura, A. (1989). Human agency in social cognitive theory. *American Psychologist*, 44(9), 1175–1184. <https://doi.org/10.1037/0003-066X.44.9.1175>
- 9 Gasinets, M.V., Kapuza, A.V., & Dobryakova, M.S. (2022). Agentnost uchitelei v formirovanii uchebnogo uspekha shkolnikov: roli i ubezhdeniia [Teacher agency in shaping students' academic success: roles and beliefs]. *Voprosy obrazovaniia (Educational Studies Moscow) — Educational Studies (Educational Studies Moscow)*, 1, 75–97. Retrieved from <https://vo.hse.ru/article/view/15819/15083> [in Russian].
- 10 Kinsella, E. A. (2010). Professional knowledge and the epistemology of reflective practice. *Nursing Philosophy*, 11(1), 3–14. <https://doi.org/10.1111/j.1466-769X.2009.00428.x>
- 11 Ob utverzhdenii professionalnogo standarta «Kouchingovaia deiatelnost (kouch)». Prikaz Ministra truda i sotsialnoi zashchity naseleniia Respubliki Kazakhstan ot 12 dekabria 2025 goda № 409 [On approval of the Professional Standard “Coaching Activity (Coach)”. Order of the Minister of Labour and Social Protection of the Population of the Republic of Kazakhstan dated December 12, 2025, No. 409]. *adilet.zan.kz*. Retrieved from <https://adilet.zan.kz/rus/docs/G25G0000409> [in Russian].
- 12 Whitmore, J. (2017). *Coaching for performance: The principles and practice of coaching and leadership (5th ed.)*. Nicholas Brealey Publishing.
- 13 Grant, A.M., & Cavanagh, M.J. (2007). Evidence-based coaching: Flourishing or languishing? *Australian Psychologist*, 42(4), 239–254. <https://doi.org/10.1080/00050060701648175>
- 14 Elek, C., Page, J., & Eadie, P. (2024). Identifying the theoretical foundations of coaching as a form of ongoing professional development in early childhood education: A meta-narrative review. *Professional Development in Education*, 1–21. <https://doi.org/10.1080/19415257.2024.2371862>
- 15 Mukanova, S.D., & Akifyeva, O.A. (2025). Contemporary concepts and practical approaches to teacher professional development. *Bulletin of Karaganda University. Pedagogy Series*, 30(1), 168–177. <https://doi.org/10.31489/2025Ped1/168-177>
- 16 Sarsenbayeva, G., Zhumabayeva, A., Yessenova, K., & Ismailova, F. (2024). The impact of coaching on development of transversal skills: An exploratory study of teacher candidates in Kazakhstani primary education. *Journal of Curriculum Studies Research*, 6(2). <https://doi.org/10.46303/jcsr.2024.14>
- 17 Oshanova, N.T., Nurbekova, G.B., & Salgozha, I.T. (2023). Kouching informatika mugalimderin dayarlaudyn innovatsiialyk kuraly retinde [Coaching as an innovative tool for training informatics teachers]. *Abay atyndagy Qazaq ulttyq pedagogikalyq*

universitetinin khabarshysy. Pedagogika gylymdary seriiasy — Bulletin of Abai Kazakh National Pedagogical University. Series of Pedagogical Sciences, 1(81), 246–256. DOI: <https://doi.org/10.51889/2959-5894.2023.81.1.028> [in Kazakh].

18 Cohen, J., Wong, V. C., Krishnamachari, A., & Erickson, S. (2024). Experimental evidence on the robustness of coaching supports in teacher education. *Educational Researcher*, 53(1), 19–35. <https://doi.org/10.3102/0013189X231198827>

19 Van der Merwe, D., Ramsaroop, S., & Fonseca, K. (2025). Teacher educators' coaching experiences in a mixed-reality simulation intervention. *International Journal of Mentoring and Coaching in Education*, 14(3), 253–270. <https://doi.org/10.1108/IJMCE-03-2024-0035>

20 Campbell, A. L., & Mogashana, D. (2025). Assessing the effectiveness of academic coaching interventions for student success in higher education: A systematic review. *Innovations in Education and Teaching International*, 62(4), 1325–1347. <https://doi.org/10.1080/14703297.2024.2417173>

21 Cohen, J. (1988). *Statistical power analysis for the behavioral sciences (2nd ed.)*. Routledge. <https://doi.org/10.4324/9780203771587>

22 Assakayeva, D., Adanov, K., Belgibayev, R., & Morkhova, I. (2025). Pedagogical design for integrating formal and non-formal learning: Insights from a TLS-based CPD model in a resource-constrained context. *Education Sciences*, 15(12), Article 1662. <https://doi.org/10.3390/educsci15121662>

23 United Nations. (2015). Transforming our world: The 2030 Agenda for Sustainable Development. *sdgs.un.org*. Retrieved from <https://sdgs.un.org/2030agenda>

24 Kraft, M. A., Blazar, D., & Hogan, D. (2018). The effect of teacher coaching on instruction and achievement: A meta-analysis of the causal evidence. *Review of Educational Research*, 88(4), 547–588. <https://doi.org/10.3102/0034654318759268>

Information about the authors

Adanov K.B. — PhD, Rector, Bolashaq Academy, Karaganda, Kazakhstan; e-mail: academy_bolashaq@bolashaq.edu.kz; ORCID ID: <https://orcid.org/0000-0001-6050-8664>

Assakayeva D.S. (contact person) — Candidate of Pedagogical Sciences, Vice-Rector for Research and International Cooperation, Bolashaq Academy, Karaganda, Kazakhstan; e-mail: danaassakayeva@gmail.com; ORCID ID: <https://orcid.org/0000-0002-3409-9200>

Gabdullin Zh.G. — Master's student in the educational program "Pedagogy and Psychology", Bolashaq Academy, Karaganda, Kazakhstan; e-mail: z.gabdullin@gmail.com; ORCID ID: <https://orcid.org/0009-0003-7195-5103>

Alkhanova A.T. — Master's degree in Pedagogy, Methodologist, Agrarian College named after Galym Zharylgapov, Zhanaarka, Ulytau Region, Kazakhstan; e-mail: asel_alhanova@mail.ru; ORCID ID: <https://orcid.org/0009-0003-0723-9436>