

ISSN 2520-2634; eISSN 2520-2650

ӘЛ-ФАРАБИ атындағы ҚАЗАҚ ҰЛТТЫҚ УНИВЕРСИТЕТІ

ХАБАРШЫ

«Педагогикалық ғылымдар» сериясы

КАЗАХСКИЙ НАЦИОНАЛЬНЫЙ УНИВЕРСИТЕТ имени АЛЬ-ФАРАБИ

ВЕСТНИК

Серия «Педагогические науки»

AL-FARABI KAZAKH NATIONAL UNIVERSITY

JOURNAL

of Educational Sciences

№1 (78)

Алматы
«Қазақ университеті»
2024



ХАБАРШЫ

«ПЕДАГОГИКАЛЫҚ ҒЫЛЫМДАР» СЕРИЯСЫ
№1 (78) наурыз



04.05.2017 ж. Қазақстан Республикасының Мәдениет, ақпарат және қоғамдық келісім министрлігінде тіркелген

Қуәлік №16507-Ж.

*Журнал жылына 4 рет жарыққа шығады
(наурыз, маусым, қыркүйек, желтоқсан)*

ЖАУАПТЫ ХАТШЫ

Құдайбергенова А.М., п.ғ.к. доцент м.а. (Қазақстан)

РЕДАКЦИЯ АЛҚАСЫ:

Мыңбаева А.Қ., п.ғ.д., профессор, ғылыми редактор (Қазақстан)

Булатбаева А.А., п.ғ.д., профессор м.а., ғылыми редактордың орынбасары (Қазақстан)

Айтбаева А.Б., п.ғ.к., доцент (Қазақстан)

Таубаева Ш.Т., п.ғ.д., профессор (Қазақстан)

Алғожаева Н.С., п.ғ.к., доцент (Қазақстан)

Аринова Б.А., п.ғ.к., доцент м.а. (Қазақстан)

Ахметова Г.К., п.ғ.д., профессор (Қазақстан)

Исаева З.А., п.ғ.д., профессор (Қазақстан)

Ақшалаова Б.Н., п.ғ.к., доцент (Қазақстан)

Махамбетова Ж.Т., PhD, аға оқытушы (Қазақстан)

Трапицын С.Ю., п.ғ.д., профессор (Ресей)

Тайсум Элисон (Taysum Alison), PhD, филос.ғ.д. (Ұлыбритания)

Христовова Г., п.ғ.д., профессор (Болгария)

Римантас Жельвис (Rimantas Zelvy), хабил. д., профессор (Литва)

Хусейн Хусни Бахар (Huseyin Husnu Bahar), PhD, профессор (Түркия)

Пепа Митева (Pepa Miteva), PhD, асс. профессор (Болгария)

ТЕХНИКАЛЫҚ ХАТШЫ

Әсілбек Н.Ә., докторант (Қазақстан)

Педагогикалық ғылымдар сериясы – білім беру әдіснамасы мен тарихы, психологиялық-педагогикалық зерттеулер, кәсіби білім беру, салыстырмалы педагогика, білім беру менеджменті, инклюзивті білім беру, жоғары оқу орындарын инновациялық дамыту, тәрбие теориясы мен әдістемесі, пәндерді оқыту әдістемесі бағыттарын қамтиды.



Жоба менеджері

Гүлмира Шаққозова

Телефон: +7 701 724 2911

e-mail: Gulmira.Shakkozova@kaznu.kz

Компьютерде беттеген

Ұлжан Молдашева

Баспа журналдың ішкі мәтініне жауап бермейді

ИБ 15302

Пішімі 60x84/8. Көлемі 16,1 б.т. Тапсырыс №621.

Әл-Фараби атындағы Қазақ ұлттық университетінің «Қазақ университеті» баспа үйі.

050040, Алматы қаласы, әл-Фараби даңғылы, 71.

© Әл-Фараби атындағы ҚазҰУ, 2024

2016 жылға дейін ISSN 1563-0293

1-бөлім

**МАМАНДАРДЫ КӘСІБИ ДАЙЫНДАУДАҒЫ
ПСИХОЛОГИЯЛЫҚ-ПЕДАГОГИКАЛЫҚ
МӘСЕЛЕЛЕР**

Section 1

**PSYCHOLOGICAL AND PEDAGOGICAL
PROBLEMS OF PROFESSIONAL
EDUCATION**

Раздел 1

**ПСИХОЛОГО-ПЕДАГОГИЧЕСКИЕ
ПРОБЛЕМЫ ПРОФЕССИОНАЛЬНОЙ
ПОДГОТОВКИ СПЕЦИАЛИСТОВ**

П.А. Санатбай^{1*}, Н.С. Әлқожаева², Қ.Қ. Шалғынбаева¹, М.Н. Атем³

¹Л.Н. Гумилев атындағы Еуразия Ұлттық университеті, Қазақстан, Астана қ.

²Әл-Фараби атындағы Қазақ Ұлттық университеті, Қазақстан, Алматы қ.

³Ш. Есенов атындағы Каспий технологиялар және инжиниринг университеті, Қазақстан, Ақтау қ.

*e-mail: sanatbayperizat@mail.ru

БОЛАШАҚ ӘЛЕУМЕТТІК ПЕДАГОГТЕРДЕ SOFT SKILLS ДАҒДЫЛАРЫН ДАМЫТУДЫҢ ШАРТТАРЫ

Әлеуметтік педагогтерді кәсіби даярлау қазіргі қоғамның сын-тегеуріндеріне жауап бере алатын және әлеуметтік интеграция мен дамуға елеулі үлес қоса алатын білікті мамандарды қалыптастыруда аса маңызды рөл атқарады. Алайда, қазіргі заманғы еңбек нарығының тәжірибесі көрсеткендей, тез өзгеретін әлемде тек қатаң, техникалық дағдыларға бағдарлану болашақ әлеуметтік педагогтердің кәсіби жетістіктерін қамтамасыз ете алмайды, soft skills дағдыларын дамытудың барабар қажеттілігі туындайды. Осыған байланысты, бұл мақалада жоғары оқу орындарында әлеуметтік педагогтерді даярлау процесінде soft skills дағдыларын дамыту шарттары келтірілген. Soft skills тұжырымдамасына талдау жасалды, әлеуметтік педагогтерге қажетті soft skills дағдылары анықталды. Soft skills дағдыларын дамыту 6B01801 – «Әлеуметтік педагогтерді даярлау» білім беру бағдарламасы студенттерінің болашақ әлеуметтік-педагогикалық қызметінде кәсіби табысты қамтамасыз ететін даярлаудың міндетті компоненті ретінде қарастырылды. Осыған байланысты авторлар студенттердің әлеуметтік-педагогикалық қызметін дамытуға ықпал ететін отандық және шетелдік білім беру бағдарламаларына, технологияларға, soft skills дағдыларын білім беру бағдарламаларына интеграциялау жолдарына талдау жүргізді. Мақаланың практикалық бөлімінде «Әлеуметтік педагогтерді даярлау» білім беру бағдарламасы студенттерінің soft skills дағдыларына көзқарастарын, қатынастарын анықтау мақсатында сауалнама жүргізді. Оған Оңтүстік Қазақстан педагогикалық университетінің 35 студенті қатысты. Теориялық талдау мен эмпирикалық зерттеудің нәтижесі soft skills дағдыларын дамытудың педагогикалық жағдайларын құрудың негіздемесі болып табылады.

Түйін сөздер: soft skills, дағдылар, әлеуметтік педагог, кәсіптік даярлау, даму, білім беру бағдарламасы, жоғары оқу орны.

P.A. Sanatbay^{1*}, N.S. Algozhaeva², K.K. Shalgynbayeva¹, M.N. Atem³

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

²Al-Farabi Kazakh National University, Kazakhstan, Almaty

³Caspian University of Technology and Engineering named after Sh.Yessenov, Kazakhstan, Aktau

*e-mail: sanatbayperizat@mail.ru

Conditions for the development of soft skills among future social educators

The professional training of social educators plays an important role in the formation of qualified specialists who are able to respond to the challenges of modern society and assist in social integration and human development. However, as the practice of the modern labor market shows, focusing only on “solid” subject and technical skills in a rapidly changing world cannot ensure the professional success of future social educators, there is an adequate need to develop soft skills. In this regard, the article presents the conditions for the development of soft skills in the process of training social educators at the university. The analysis of the concept of soft skills is presented, the necessary soft skills for social educators are identified. The paper considers the development of soft skills as a mandatory component of training, ensuring professional success in the future socio-pedagogical activities of students of the educational program 6B01801 – “Training of social educators”. The authors analyzed domestic and foreign educational programs, technologies that contribute to the development of students’ socio-pedagogical activities, ways to integrate soft skills into educational programs. In the practical part of the article, the results of a questionnaire are presented to identify the views of students of the educational program “Training of social educators” on the phenomenon of soft skills. 35 students of the South Kazakhstan Pedagogical University took part in it. The result of theoretical analysis and empirical research is the justification for the creation of pedagogical conditions for the development of soft skills.

Key words: soft skills, skills, social pedagogue, professional training, development, educational program, higher education institution.

П.А. Санатбай^{1*}, Н.С. Алгожаева², К.К. Шалгынбаева¹, М.Н. Атем³

¹Евразийский национальный университет имени Л.Н. Гумилева, Казахстан, г. Астана

²Казахский национальный университет имени аль-Фараби, Казахстан, г. Алматы

³Каспийский университет технологий и инжиниринга им. Ш. Есенова, Казахстан, г. Актау

*e-mail: sanatbayperizat@mail.ru

Условия развития навыков soft skills у будущих социальных педагогов

Профессиональная подготовка социальных педагогов играет важную роль в формировании квалифицированных специалистов, способных реагировать на вызовы современного общества и оказывающих помощь в социальной интеграции и развитии человека. Однако как показывает практика современного рынка труда ориентированность лишь на «твердые» – предметные и технические навыки в быстроменяющемся мире не может обеспечить профессиональный успех будущих социальных педагогов, возникает адекватная необходимость в развитии навыков soft skills. В этой связи в статье представлены условия развития навыков soft skills в процессе подготовки социальных педагогов в вузе. Представлен анализ понятия soft skills, определены необходимые навыки soft skills для социальных педагогов. Рассмотрено развитие навыков soft skills как обязательного компонента подготовки, обеспечивающий профессиональный успех в будущей социально-педагогической деятельности студентов образовательной программы 6В01801 – «Подготовка социальных педагогов». Авторами проведен анализ отечественных и зарубежных образовательных программ, технологий способствующих развитию у студентов социально-педагогической деятельности, путей интеграции навыков soft skills в образовательные программы. В практической части статьи приводятся результаты анкетирования для выявления взглядов студентов образовательной программы «Подготовка социальных педагогов» на феномен навыков soft skills. В нем приняло участие 35 студентов Южно-Казахстанского педагогического университета. Результатом теоретического анализа и эмпирического исследования является обоснование создания педагогических условий развития навыков soft skills.

Ключевые слова: soft skills, навыки, социальный педагог, профессиональная подготовка, развитие, образовательная программа, высшее учебное заведение.

Кіріспе

Соңғы бірнеше онжылдықтағы өндіріс жүйесіндегі елеулі өзгерістер, соның ішінде кең таралған технологиялық инновацияларға, жаһандандудың үздіксіз процестеріне және институционалдық қайта құруларға бағдарлану жоғары білікті және құзыретті мамандарға қажеттілікті туындатты. Соның ішінде әлеуметтік-педагогикалық қызмет саласындағы мамандардың кәсіби біліктілігіне жоғары талаптар қойылуда, себебі кез келген мемлекет үшін өсіп келе жатқан ұрпақтың әлеуметтік тәрбиеленуі мен дамуы, әлеуметтік және мәдени тәжірибені меңгеруі, қоғамдық өмірге бейімделуі, тұлғаның өзінің қабілетін іске асыра білуі және өзін-өзі танытуы аса маңызды.

Қазіргі таңда болашақ әлеуметтік педагогтерді даярлайтын жоғары оқу орындары бүкіл әлемдегі адамдардың, тауарлардың және идеялардың ұтқырлығына байланысты өсіп келе жатқан мәдениетаралық өзара әрекеттесу жағдайында қызмет етуде, осы тұрғыда soft skills дағдылары маңызды элементке айналып, назар аудартуды қажет етеді.

Soft skills дағдылары – ресми оқу бағдарламаларына тәуелсіз, бірақ олармен сәйкес қатар дамитын, жиі бағаланбайтын құзыреттіліктер мен дағдылар. Көптеген ғалымдар soft skills ұғымын қабілеттер мен жеке қасиеттер терминдерімен сәйкестендіріп, әрбір жоғары оқу орнының түлегі өмір бойына қызмет ететін ортасының кең аумағында қолданады (José S.M., Serpa S., 2022; Shaffie F., Ali Md.R., Yusof M.F., 2016) [1, 2]. Ғалымдардың пайымдауынша soft skills дағдылары студенттер үшін жоғары оқу орнын тәмамдағаннан кейін тек академиялық емес, сонымен бірге кәсіби мақсаттарға жетуде көмек береді деген түсінік көбеюде. Мәселен, Shaffie F., Ali Md.R., Yusof M.F. өздерінің зерттеулерінде soft skills дағдыларын әлеуметтік қызметкер мансабына енгізу кәсіби, сонымен бірге әлеуметтік құзыреттілікке жетудің ең тиімді әдісі деп болжайды. Болашақ әлеуметтік қызметкерлерді даярлайтын оқытушылардың арасында терең сұхбат жүргізу арқылы, soft skills дағдылары туралы хабардар болу өздерін бағалауға және әлеуметтік қызметкер немесе оларды даярлайтын оқытушы ретінде өзбетінше

кемелденуге белсенді ұмтылудың жолдарын анықтауға, осының салдарынан өздерінің қызмет саласында табысты жұмыс істеуге мүмкіндіктер туғызатынын анықтады.

Демек, жоғары оқу орындарының оқытушылары студенттердің бойында академиялық білімдер немесе hard skills дағдыларын ғана емес, сонымен бірге жұмсақ немесе soft skills дағдыларын міндетті түрде дамытуды көздеуі қажет және осы тұрғыдан оқу жоспарларын, оқу бағдарламаларын қайта қарастыру керек. Себебі әлеуметтік педагогтерге баланың жеке басының дамуына қолайлы жағдайлар жасау (физикалық, әлеуметтік, рухани-адамгершілік, интеллектуалдық), балаға әлемді қабылдау және оған бейімделу процесінде өзін-өзі дамытуға және өзін-өзі жүзеге асыруға кешенді көмек көрсету, баланы оның өмір сүру кеңістігінде қорғау, отбасы мен мектеп арасында серіктестік орнату жүктеледі.

Soft skills дағдыларының маңыздылығын ескере отырып, оларды жоғары оқу орындарында болашақ әлеуметтік педагогтерде дамыту белгілі бір шарттарды ұстанғанда ғана тиімді болуы мүмкін. Шарт ретінде белгілі бір нәрсе тәуелді болған жағдай немесе бір нәрсе жүзеге асырылатын жағдаят қарастырылады (Философский словарь, 1999) [3, 67]. Мақала көлемінде жоғары оқу орындарында soft skills дағдыларын дамытудың шарттары анықталды. Зерттеу нысаны ретінде әлеуметтік педагогтерді кәсіби даярлау үдерісі қарастырылады. Зерттеу пәні – әлеуметтік педагогтерде soft skills дағдыларын дамытудың шарттары. Зерттеу мақсаты – жоғары оқу орындарында әлеуметтік педагогтерде soft skills дағдыларын дамытудың шарттарын анықтау және негіздеу. Осы мақсатқа сай мақала көлемінде soft skills ұғымының мазмұнына қысқаша теориялық шолу берілді; шетелдегі жоғары оқу орындарында оқу жоспарлары мен бағдарламаларына soft skills дағдыларын дамытуды енгізу тәжірибелері талданды; отандық жоғары білім беру мекемелерінде әлеуметтік педагогтерді кәсіби даярлауда soft skills дағдыларын дамытудың педагогикалық шарттары негізделді. Зерттеу болжамы – егер болашақ әлеуметтік педагогтердің soft skills дағдыларын дамыту белгілі бір шарттарды ұстанғанда ғана тиімді болса, онда осы шарттарды ғылыми негіздеу қажеттілігі туындайды, өйткені заманауи еңбек нарығында soft skills дағдылары іргелі талаптар және қоғамның әмбебап қажеттіліктері ретінде қарастырылады.

Әдебиетке шолу

Жаһандану, халықаралық кіріктіру, цифрландыру жағдайында болашақ мамандарды кәсіби даярлау үдерісіне жоғары талаптар қойылады, ал ол өз кезегінде студенттердің бойында көптеген дағдылар мен құзыреттіліктерді қалыптастыруды, дамытуды қажет етеді, соның ішінде soft skills дағдыларын дамыту аса маңызды қажеттілік. Әлеуметтік педагогикалық қызмет саласының кәсіби ерекшеліктеріне байланысты болашақ әлеуметтік педагогтер үшін soft skills дағдылары елеулі рөл атқарады. Бұл қызметтегі мамандардың жетістігі тікелей қоғамда балалар мен ересектердің профилактикалық, әлеуметтік маңызды қызметін сәтті ұйымдастырумен байланысты болғандықтан, ол маманның бойынан көптеген сапалар мен қасиеттерді талап етеді: коммуникативтілік, рефлексивтілік, ықыластық, қамқорлық, эмпатия, эмоцияларды басқара алу, шыдамдылық, мейірімділік, теңтүпнұсқалылық, өнегелілік және т.б. Осы мақсатқа жету үшін жоғары оқу орындары оқу үдерісі барысында студенттерде soft skills дағдыларын дамытуға назар аударуы қажет. Себебі soft skills дағдылары студенттердің тұлғасымен айқындалмайды, ол оқу үдерісі және тәжірибе барысында дамып, жетіле түседі. Заманауи еңбек нарығында жоғары оқу орнында кәсіби даярлау үдерісі кезінде барлық білімді меңгерген маман емес, қажетті білімді тез игеретін, жаңа жағдайларға тиімді бейімделе алатын және стандартты емес шешімдерді таба білетін маман аса құнды.

Soft skills дағдыларын әлеуметтік дағдылар, әмбебап дағдылар немесе атқарушылық дағдылар ретінде сипаттайды. Қазіргі таңда ғылымда soft skills ұғымына бірмағыналы түсініктеме берілмеген.

Оксфорд сөздігінде soft skills ұғымы басқа адамдармен тиімді және үйлесімді әрекеттесуге мүмкіндік беретін адамның тұлғалық қасиеттері деген анықтама беріледі (Oxford English Dictionary, 2005) [4].

Soft skills – өзінің жұмыс орнына ендіре алатын және ұқсас дағдылар мен тәжірибелерге ие адамды басқалардан ерекшелендіретін тұлғалық сапалар, атрибуттар, таланттар немесе мақсаткерліктің деңгейінің жиынтығы (Perrelaut H., 2004) [5].

Soft skills эмоциялар мен ойлаудың оңтайлы үйлесімі және сезімдерді сәйкестендіру, түсіну, пайдалану және оларды басқару қабілетінен тұрады (Khaouja I., Mezzour G., Carley K. M., Kassou I., 2019) [6].

«Soft Skills» тұжырымдамасы батыстың педагогикалық ғылымында 2000 жылдардан бастап белсенді түрде дамып келеді. Соңғы он жылдықта батыс елдерінде әртүрлі білім беру деңгейлеріндегі білім беру стандарттарына, оқу жоспарларына «soft skills» енгізу жөнінде әртүрлі халықаралық және мемлекеттік бағдарламалар жасалануда.

Отандық ғылымда «soft skills» ұғымына бірегей тұғырдың негізінде берілген анықтама жоқ. Дегенменде soft skills ұғымын кәсіби құзыреттіліктерді тиімді жүзеге асыру үшін қажетті еңбек нарығында сұранысқа ие кәсіби дағдылардың, тұлғаның сапалары мен атрибуттарының жиынтығы ретінде қарастырылады.

С.Н. Бацунов пікірінше, педагогикалық жоғары оқу орындарының білім беру үдерісінде soft skills дамыту үшін арнайы шарттар құрып, олар тұлғалық қасиеттер мен сапалардың түрлендіруіне сеп-түрткі туғызып, ал soft skills дағдылары өз кезегінде педагогикалық қызметте кәсіби жетістіктің деңгейін көтеру үшін қажетті фактор.

Е.В. Набиева, В.И. Байденко, Э.Ф. Зеер, Ю.Г. Татур, И.А. Зимняя, А.В. Хуторской, Дж.Равен және т.б. құзыреттілік тұғырдың негізгі қағидаларын қарастырған. Кәсіби құзыреттілікті қалыптастырудың теориялық және практикалық аспектілерін Ж.Ж. Турсынова, Б.Т. Кенжебеков, К.С. Құдайбергенова және т.б. зерттеді.

Soft skills дағдыларын білім алушыларда қалыптастыру және оларды зерттеу мен дамыту мәселелерін зерттеуге Д.С. Ермаков, Ж.А. Амантай, Ж.И. Сардарова және т.б. отандық ғалымдар өз үлестерін қосты.

Л.Л. Отарбаева, М.Т. Адилханова soft skills педагогикалық қызмет аспектісі тарапынан зерттеп, Ақтөбе облысының бастамашыл педагогтерінің қатысуымен «Заманауи мұғалімнің тәжірибесіне Soft Skills технологияларын ендіру» тақырыбында 2021 жылдан бастап тәжірибелік-эксперименталды алаң ұйымдастырды (Отарбаева Л.Л., Адилханова М.Т., 2021) [7].

Кейбір авторлар (Ю.М. Давлетшина, А.И. Ивонина, О.Л. Чулпанова, Х.А. Шайхутдинова, Дж. Эндрю, М.Ш. Хамзан, Х.Хигсон, А.Джаффар, М.Набисшах, Ч.Тан, С.Тонг, М.С. Веласко және т.б.) soft skills дағдыларын жоғары білім беру жүйесінде және кәсіби даярлау үдерісінде қалыптасу ерекшеліктерін зерттей келе, болашақ маманға қажетті және оның кәсіби жетістігін қамтамасыз ететін фактор ретінде анықтады.

Зерттеушілер soft skills ұғымын өздерінің қабылдауы мен ғылыми қызығушылықтар аясы призмасы арқылы қарастырады және анықтайды. Дегенмен, барлық анықтамалар ішінара өзара және кейбіреулері бір-бірімен тығыз байланысты.

Арбатская Е.А., Тарханова Е.Г. зерттеулерінде soft skills ұғымына қатысты Elibrary ғылыми электронды кітапхана бойынша әртүрлі авторлардың анықтамаларына талдау жасалу арқылы жалпы ұғымдар анықталып, сол ұғымдардың қайталану жиілігі айқындалды. Зерттеу нәтижелеріне сүйенсек, soft skills термині бойынша «дағды», «сапа» және «құзыреттілік» ұғымдары жиі қолданылды. Ғалымдардың пайымдауынша soft skills терминіне қатысты жалпы ұғымдардың әртүрлілігі терминологиялық тұрғыда айқын еместігін және теориялық базасының жеткілікті қалыптаспағанын көрсетеді (Арбатская Е.А., Тарханова Е.Г., 2020) [8]. Алайда бұл soft skills дағдыларының болашақ мамандарды даярлауда маңыздылығын төмендетпейді.

Ғылыми әдебиеттерге талдау жүргізу арқылы soft skills ұғымының негізгі ережелері айқындалды, сонымен бірге болашақ кәсіби қызметте бәсекеге қабілеттілігін қамтамасыз ететін студенттердің жоғары оқу орындарында кәсіптік оқыту барысында ие болған кәсіби және әлеуметтік дағдылардың жиынтығы ретінде анықталады.

Көптеген зерттеулер нәтижелері soft skills дағдыларының қызметкерлердің әртүрлі салаларда, әртүрлі мамандықтарда және әртүрлі мекемелерде жұмыс істеуі мен жетістікке жетуі үшін аса маңызды екенің дәлелдеді (Yao M., Zhou X.Y., Xu Z. J., Lehman R., Haroon S., Jackson D., Cheng K.K., 2021; Schott C., Roekel H., Tummers L.G., 2020; Pang Y., Wu Q., Bi J., Wang J., 2021) [9; 10; 11].

Soft skills дағдыларының еңбек нарығында маңыздылығын ескере отырып, Вена университетінің қабырғасында Petra Oberhumer 2012 жылдың 25 мамырында «Soft Skills аккредиттеу арқылы жоғары білім беруді жаңғырту» (ModES) жобасын ұсынды (Oberhumer P., 2012) [12]. ModES жобасының жалпы мақсаты студенттердің профильдерін байыту үшін академиялық бағдарламаларға/курстарға еңбек нарығында қажетті soft skills дағдыларды біріктіруді қолдау болып табылады. P.Oberhumer бойынша soft skills – бұл когнитивті және метакогнитивті дағдылардың, тұлғааралық дағдылардың, интеллектуалды

және практикалық дағдылардың динамикалық үйлесімі. Soft skills дағдылары адамдарға бейімделуге және позитивті болуға көмектеседі, осылайша олар өздерінің кәсіби және күнделікті өміріндегі қиындықтарды тиімді шеше алады. Осы жобаға сай заманауи soft skills дағдыларын үш аспект тұрғысынан қарастыруға болады:

1) тұлғалық: оқыту дағдылары; стресске төзімділік; өмір балансы;

2) әлеуметтік: коммуникация; топтық жұмыс; байланыс желісі; келіссөздер; қақтығыстарды басқару; басшылық; мәдениетке бейімделу;

3) әдістемелік: клиентке/пайдаланушыға бағдарлану; үнемі жетілдіру; өзгерістерге бейімделу; нәтижелерге бағдарлану; талдау дағдылары; шешім қабылдау; басқару дағдылары; зерттеу жүргізу және ақпаратты басқару дағдылары (Oberhuemer P., 2012) [12].

Қазақстан және ТМД елдерінде салыстырмалы түрде soft skills мәселесіне ғылыми назар соңғы онжылдықта аударылуда, сол себепті қазіргі таңда болашақ әлеуметтік педагогтерге қажетті soft skills тізбегі бойынша зерттеулер жоқтың қасы. Осыған орай, мақала көлемінде шетелдегі зерттеулерге талдау жүргізілді:

1) Малайзия Утара университетіндегі әлеуметтік қызметкерлерді даярлайтын педагогтерге терең сұхбат өткізу арқылы, болашақ мамандардың бойында қажетті soft skills дағдыларын айқындады: коммуникативті дағдылар; рефлексивті дағдылар; ықыластылық, қамқорлық; сыни тұрғыдан ойлау дағдысы; топта жұмыс істеу дағдысы; лидерлік қасиеттер (Shaffie F., Md-Ali R., Yusof F.M.) [13].

2) Шотландия еліндегі білім беру мекемелеріндегі болашақ әлеуметтік қызметкерлерде келесі soft skills дағдыларының болуын талап етеді: оң кәсіби қарым-қатынас дағдылары; қайшылықты теңестіре білу дағдылары; тиімді, сезімтал жұмыс істеу біліктері; әлеуметтік мәселенің салдарын түсінуге қабілетті болу дағдылары; топта тиімді жұмыс істеу дағдылары; дәлелдер мен ақпаратпен жұмыс істеу дағдылары; тиімді көмек пен серіктестік қарым-қатынас дағдылары; тұлғааралық және тұлғайшілік қақтығыстарды шешу дағдылары (The framework for Social Work education in Scotland, 2003) [14].

3) АҚШ-тың білім беру мекемелеріндегі әлеуметтік қызметкерлерге қажетті soft skills дағдыларының тізбегі: белсенді тыңдау; қарым-қатынас дағдылары; эмпатия; шекараларды белгілеу; сыни тұрғыдан ойлау; уақытты басқару;

мәдениет туралы хабардар болу (Soft Skills for Social Workers, 2023) [15].

Аталған зерттеулерді талдаудың негізінде әлеуметтік педагогтер үшін soft skills дағдыларының маңыздылығы айқындалды және болашақ мамандарды кәсіби даярлау үдерісінде оқу бағдарламасы аясында осы дағдыларды дамыту үшін әлеуметтік-педагогикалық қызмет саласындағы ресми білім берудің маңыздылығы белгіленді.

Soft skills дағдыларын ғалымдар болашақ әлеуметтік педагогтердің кәсіби әлеуметтенуінің бір бөлігі ретінде де қарастырады және маманның кәсіби, әлеуметтік құзыреттілікке жетуін қамтамасыз етеді (Millar A., Devaney J., Butler M., 2019) [16].

Soft skills дағдыларын жоғары оқу орындарында мамандарды кәсіби даярлау кезінде дамыту қажет екені хақ. Сол себепті жоғары білім берудің оқу бағдарламаларына soft skills дағдыларын енгізу мәселесі бірнеше зерттеулерде қарастырылған. Мәселен:

- АҚШ-тың Мичиган және Флорида жоғары оқу орындарындағы денсаулық сақтауды басқару бағдарламасының түлектерінде soft skills құзыреттіліктерін дамыту (Green-Weir R.R., Anderson D., Carpenter R.);

- Израиль мемлекетінің білім беру, денсаулық сақтауды басқару, әлеуметтік жұмыс бағытындағы бакалавр ағымындағы студенттерге қалыптастырушы бағалау бойынша кері байланыс әдістерімен сүйемелденетін құзыреттіліктер негізінде оқыту тұлғалық, әлеуметтік, әдістемелік soft skills дағдыларының дамуына оң әсері (Alta D., Naamati-Schneider L., Weishut D.J.N.)

- АҚШ-тың орта батысындағы жоғары оқу орындарындағы белсенді оқыту технологиялар, топтық жобалар қолдану, құрдастарымен мағыналы қарым-қатынас орнату негізінде студенттердің soft skills дағдыларын жетілдірудің қолайлы ортасын құру (Stalp M.C., Hill S.);

- soft skills дағдыларын дамытуда жоғары білім беру жүйесінің маңыздылығы мен жоғары оқу орындарының білім беру бағдарламаларына soft skills дағдыларын кіріктіру (Almeida F., Morais J.);

- Абай атындағы Қазақ Ұлттық педагогикалық университетінің «Педагогика және психология» бакалавриат ағымындағы білім беру бағдарламасында университет жағдайында soft skills дағдыларын қалыптастыру ерекшеліктері, оқу үдерісінің мүмкіндіктері мен soft skills

дағдыларын тиімді қалыптастырудың педагогикалық шарттары (Айжанова Г.К.);

- Украина еліндегі ғалымдар жоғары оқу орындарында soft skills дағдыларын дамыту тәжірибесін зерттеп, оларды дамыту мен қолдану мәселелерімен тікелей байланысты академиялық нормаларды сақтау мәселелерін талдап, жоғары оқу орындарында тек аудиторияларда ғана емес, сонымен бірге тақырыптық орталықтарда да жүргізілуі қажет деген ұсыныстар берілді (Визнюк В., Ткачук И., Сосновенко Н.).

Бұл зерттеулер білім беру жүйесінде soft skills дағдыларын дамыту, оқу бағдарламаларына кіріктіру мәселесі қиын міндеттердің бірі екенің нақтылайды. Себебі, өзгермелі қоғам жағдайында еңбек нарығына қажетті soft skills дағдыларының көбісі бүгінгі оқу жоспарларында тіпті қарастырылмайды. Жоғары оқу орындарының көбісі өздерінің бағдарламаларын техникалық және пәндік дағдыларға бағыттайды, ал қазіргі қоғам өз кезегінде шығармашыл және сыни тұрғыдан ойлай алатын, топтың мүшесі бола алатын, өзінің дамып-жетілуіне жауапкершілік ала алатын, топ пен қоғамда оқытуға жағдай жасай алатын, айтарлықтай басқару қабілетіне және жақсы қарым-қатынас дағдыларына ие «идеалды түлектерді» қажет етеді. Осы soft skills дағдыларын дамыту үшін жоғары оқу орындары когнитивті қабілеттермен қатар тұлғалық дамудың элементтерінің маңыздылығын ескеруі тиіс, яғни әрбір мамандықтың іргелі білімдерінен бөлек, оқыту теориясы, әлеуметтік психология, мінез-құлық, қарым-қатынас, фасилитация, ұйымдастыру мен басқару ғылымдарын қамту қажет және де олар тұжырымдамалық тұрғыдан түсініліп іс жүзінде игерілуі керек.

Осы орайда, оқу бағдарламасына тұлғалық дамудың элементтерін енгізу оқытушылардан жаңа идеялар мен құзыреттіліктерді талап етеді. Сонымен бірге оқу бағдарламасына soft skills дағдыларын қамтитын жаңа курстарды енгізу қажет деген ой туындауы мүмкін. Бірақ зерттеу нәтижелері көрсеткендей, ең оңтайлы тәсіл бұл – бар курстарға soft skills дағдыларын кіріктіру, оларды дамытатын оқыту әдістерін, тәсілдерін қолдану, педагогикалық шарттарды айқындау. Яғни, soft skills дағдыларын дамытуға мүмкіндік туғызатын педагогикалық шарттарды негіздеу – қазіргі таңда жоғары білім беру жүйесінің аса маңызды міндеттерінің бірі.

Мақала көлемінде, шарттар – болашақ әлеуметтік педагогтерде soft skills дағдыларын дамытуды көздейтін педагогтің саналы түрде

құрған педагогикалық, кәсіби даярлау үдерістің барысына әсер ететін сыртқы жағдайлар.

Hue Tran Thi Вьетнам елінің педагогикалық жоғары оқу орындарында soft skills дағдыларын оқу үдерісіне ендірудің, кіріктірудің бірнеше шарттарын ұсынады: біріншіден, студенттердің оқу бағдарламасына soft skills стандартын интеграциялау; екіншіден, болашақ мамандар үшін soft skills дағдыларының маңыздылығы туралы жоғары оқу орынның қызметкерлеріне, оқытушыларына және студенттеріне қажетті ақпараттарды жеткізу; үшіншіден, студенттерде soft skills дағдыларын дамытуды ұйымдастыру жұмыстарын жаңарту; төртіншіден, soft skills дағдыларын дамытуға арналған іс-шараларды қажетті ресурстармен қамтамасыз ету. Ғалымның пайымдауынша, осы аталған шарттарды негіздеу және синхронды шешімдер қабылдау студенттерге еңбек нарығында қажетті soft skills дағдыларын дамыту мүмкіндігі жоғарылайды (Thi H.T., 2023) [17].

Біздің мәселеге қатысты отандық және шетелдік ғылыми әдебиеттерді, зерттеулерді талдау арқылы, болашақ әлеуметтік педагогтерде soft skills дағдыларын тиімді дамыту келесі педагогикалық шарттарды құру арқылы жүзеге асырылады:

1. Soft skills дағдыларын кәсіби маман даярлаудың маңызды компоненті ретінде «Әлеуметтік педагогтерді даярлау» білім беру бағдарламасының мазмұнына интеграциялау.

Мәселен, бірнеше елдер soft skills дағдыларын міндетті түрде дамытуды қажет ететін дағдылардың қатарына ресми, нормативті құжаттарға енгізген, басқа елдерде бұл тек қызығушылық танытқан студенттер үшін сұраныс бойынша қосымша сабақ ретінде өткізіледі. Екі жағдайда да университеттер soft skills дағдыларын дамыту курстары мен іс-шараларын ұйымдастырады. Кейбір жағдайларда студенттер бұл курстарды өздері ұйымдастырады, мысалы, Польшада студенттік кәсіподақтардың өздері soft skills дағдыларды үйрету шараларын ұсынады. Soft skills дағдыларын дамыту белгілі бір пәнге сәйкес келетін әдеттегі курсқа енгізілуі мүмкін немесе оларды жекелеген мамандандырылған іс-шаралар шеңберінде оқытуға болады (курстар ғана емес, сонымен қатар жобалық жұмыстар, сапарлар, саяхаттар және т.б.) (Санатбай П.А., Шалғынбаева Қ.Қ., Тауекелова А.Е., 2023) [18].

2. Жоғары оқу орындарының профессор-оқытушыларында болашақ әлеуметтік педагогтерде soft skills дағдыларын дамытуға даярлығы.

Қазіргі таңда жоғары оқу орындарында болашақ мамандарда soft skills дағдыларын дамытуда оқытушыларға көп жауапкершілік артылады. Себебі, жоғары оқу орындарында оқыту үдерісі кезінде студенттерде soft skills дағдыларын дамытуда үлкен септігін тигізеді, сол себепті оқытушылардың өздерінде осы дағдылар жоғары дамыған деңгейде болуы шарт. Дегенмен, Т.А. Яркова, И.И. Черкасова жұмыстарының негізінде, әлемдік тәжірибеде болашақ мамандарды даярлауда hard және soft skills дағдыларының тығыз бірлікте дамытуға бағытталғанымен, зерттеу жүргізу нәтижесінде оқытушылардың көп бөлігі soft skills дағдыларының кәсіби қызметте жоғары сұранысқа ие болғанымен, оқыту үдерісінде оларды дамытуға даярлықтары төмен деңгейде (Черкасова И.И., Яркова Т.А., 2016) [19]. Жоғары оқу орындарының оқытушылары өздерінің студенттерінде soft skills дағдыларын белсенді түрде жаттықтыру тиіс. Ол үшін ұтымды тәсіл – hard skills дағдыларды оқыту үдерісіне soft skills дағдыларына оқытуды кіріктіру. Бұл тәсілдің жағымды салдары ретінде оқыту үдерісіне қызығушылық тудыртады және болашақ мамандардың білім деңгейін жоғарлатады. Әрине бұл нәтижеге жету тікелей оқытушының бойындағы дамыған soft skills деңгейіне тікелей байланысты.

3. Болашақ әлеуметтік педагогтерге soft skills дағдыларының маңыздылығын және қажеттілігін қалыптастыру.

Мәселен, 2019 жылы W.Teng әр түрлі елдердің жоғары оқу орындарындағы және дайындықтың әртүрлі бағыттарындағы студенттердің арасында сауалнамалар жүргізу арқылы олардың еңбек нарығында бәсекеге қабілеттілігін арттыру үшін soft skills дағдыларды қалыптастырудың маңыздылығын түсіне бастағанын анықтады (Teng W., 2019) [20]. Сол себепті көптеген елдерде жоғары оқу орындарында soft skills дағдыларын дамытудың маңыздылығы жөнінде ақпараттар жиі айтылады, таратылады. Soft skills дағдыларына болашақ мамандар тарапынан немқұрайлық, оларды бағалаудың мүмкін еместігінен туындауы әбден ықтимал. Бірақ зерттеулер нәтижелері көрсеткендей, тәжірибе барысында студенттердің көп пайызы осы дағдылардың жетіспеушілігін сезініп, олардың маңыздылығын түсіне бастайды.

4. Болашақ әлеуметтік педагогтерде қажетті soft skills дағдыларының тізбесін анықтау.

Жоғарыда біз шетелдердің әлеуметтік педагогтердің (қызметкерлердің) тарапынан талап ететін soft skills дағдыларының тізбесін ұсынған болатынбыз. Салыстырма талдауға сүйене отырып, біз өзіміздің әлеуметтік педагогтердің soft skills дағдыларының таксономиясын ұсынамыз:

- тұлғалық дағдылар: өмірлік қиын жағдайдағы балалар мен жасөспірімдерге көмек беру қабілеті; үлкен ақылақтық (моральды) жүктемені көтеру қабілеті; мейірімділік; сезімталдық; нақты ойлау алу білігі; өзін-өзі реттеу және өзіндік тәртіп; стреске төзімділік;

- әлеуметтік дағдылар: коммуникативті дағдылар мен біліктер; конфликті жағдаяттарды шеше білу қабілеті; эмоционалды және әлеуметтік интеллект; клиентке бағдарлану дағдысы; әлеуметтік-педагогикалық қызметті басқару қабілеті;

- әдістемелік дағдылар: креативтілік/инновация; шешімді қабылдау дағдысы; талдау дағдысы; басқарушылық дағдысы; өзгермелі қоғам жағдайына бейімделе алу қабілеті; үнемі жетілу дағдысы; зерттеуді жүргізу және ақпаратты басқару дағдысы.

5. Soft skills дағдыларын дамытудың әдіснамалық тәсілдемелерін әзірлеу.

Бүгінгі таңда сыртқы ортаның үздіксіз өзгерістерінің әсерінен жоғары оқу орының түлектері бір жағынан жеке тұлға ретінде, кейін қоғамның ілгермелі дамуын, ал екінші жағынан оның бәсекеге қабілеттілігін жоғарлататын тұлғалық сапалар, біліктер мен дағдылардың жиынтығына ие болу керек. Яғни, болашақ мамандар жоғары оқу орындарында кәсіби даярлау үдерісі кезінде-ақ, еңбек нарығында бәсекеге қабілетті болу үшін қандай дағдылар мен біліктерге ие болу керектігін білуі тиіс. Жоғарыда атап өткеніміздей, болашақ мамандардың кәсіби даярлығының сапасы мен бәсекеге қабілеттілігі тек кәсіби білімдерге, біліктерге, дағдыларға ғана тікелей байланысты емес, сонымен бірге soft skills дағдыларына да қатысты. Яғни осы орайда жоғары оқу орындарына қойлатын басты талаптарының бірі болашақ мамандарда soft skills дағдыларын дамытуға қажетті шарттар мен мүмкіндіктерді тудырту.

Салыстырмалы талдаудың нәтижесінде шетел жоғары оқу орындарында soft skills дағдыларын дамытуға көбірек назар аударылады. Шетел тәжірибесіне талдау жүргізу арқылы soft skills дағдыларын дамыту мақсатында оқыту үдерісінде келесі инновациялық педагогикалық технологиялар қолданылады:

- бірінші курстан бастап, проблемалық бағдарланған және жобалық-ұйымдастырылған оқытуға бейілділік;

- кәсіби бағытталған іс-шаралар: семинарлар, тренингтер, жазғы тақырыптық мектептер, халықаралық жобалар;

- оқытудың интерактивті әдістері: топтық пікірталас, кейс-стади, рөлдік және іскерлік ойындар, пікірсайыс;

- мотивация, көшбасшылық, менеджмент, командадағы жұмыс, уақытты басқару, презентациялар өткізу, жеке даму бойынша тренингтер;

- кәсіпорындар мен компаниялардағы тағылымдамалар;

- волонтерлік қызмет, интервизия, супервизия;

- білім беру мекемелерімен желілік өзара іс-қимыл жобаларын іске асыру.

Демек, студенттердің soft skills дағдыларын дамытуда, олардың бәсекеге қабілеттілігін арттыруда табысқа жетудің кілті – бірінші курстан бастап, практикада осы дағдыларды жетілдіруді қамтамасыз етуге мүмкіндік беретін жоғары оқу орында ерекше білім беру ортасын қалыптастыру болып табылады.

Материалдар және әдістер

Қойылған болжамдарды тексеру мақсатында мақалада салыстырмалы және жалпылау әдістері, әдебиеттер мен әлеуметтік педагогтерді кәсіби даярлауға қатысты нормативті құжаттарды талдау қолданылды. Зерттеу әдістері әлеуметтік педагогтің қызметінің ерекшеліктеріне сай soft skills дағдылар тізбесін құру, шетел елдерінің soft skills дағдыларын жоғары оқу орындарында оқу жоспарлары мен бағдарламаларына кіріктіру тәжірибесіне шолу барысында қолданылды. Эксперименталды әдістерді нормативті құжаттарға талдау, студенттер арасында сауалнама жүргізу кезінде пайдаланылды. Сауалнамаға Оңтүстік Қазақстан мемлекеттік педагогикалық университетінің «Әлеуметтік педагогтерді даярлау» білім беру бағдарламасының 2 курс студенттері қатысты. Нәтижелерді жалпылау орташа арифметикалық және пайыздық арақатынасты есептеу арқылы жүзеге асырылды.

Нәтижелер мен талқылаулар

Soft skills дағдылары құзыреттіліктерді арттырып, тиісінше қоғамның дамуы мен

трансформациясын ілгері дамытуда адамның қабілетін ұлғайтады. Әрине, бұл дағдыларды дамыту болашақ мамандарды кәсіби даярлау үдерісінде бастау алғаны орынды. Жоғарыда атап өткеніміздей soft skills дағдыларды тиімді дамыту педагогикалық шарттарды негіздеуге тікелей байланысты. Осы нәтижеге жету мақсатында:

1) 6B01801 – «Әлеуметтік педагогтерді даярлау» білім беру бағдарламасына талдау жүргізілді;

2) 6B01801 – «Әлеуметтік педагогтерді даярлау» білім беру бағдарламасының 2 курс студенттерінен сауалнама алынды.

«Әлеуметтік педагогтерді даярлау» білім беру бағдарламасының оқу жоспарына soft skills дағдыларымен байланысты пәндерді қосу туындаған мәселені формальды тұғыр арқылы шешу. Бакалавр деңгейінде болашақ әлеуметтік педагогтер үшін басқару дағдылары, коммуникативті дағдылар, сыни тұрғыдан ойлау, эмоционалды және әлеуметтік интеллект бойынша курстарды жүргізуге болады. Дегенмен, Оңтүстік Қазақстан мемлекеттік педагогикалық университетінің 6B01801 – «Әлеуметтік педагогтерді даярлау» білім беру бағдарламасын «Кәсіби лидерлік негіздері», «Дизайн ойлау», «Адамның сандық мінез-құлқы», «Конфликтология негіздері», «Кікілжің жағдайларды шешу техникасы мен технологиясы» сияқты soft skills дағдыларына қатысты курстар жеткілікті (6B01801 – «Әлеуметтік педагогтерді даярлау» білім беру бағдарламасы, 2022) [21]. Болашақ әлеуметтік педагогтерде soft skills дағдыларын дамытудың жақсы тәсілі – hard skills дағдылармен интеграцияда оқыту. Бұл тәсіл оқу жоспарына ешқандай өзгерістер енгізуді қажет етпейді. Оның орнына оқытушылардың оқыту әдістемесінде өзгерістер орын алады. Мәселен, топтық дискуссиялардың санын көбейту, кәсіби дағдыларды қалыптастыратын пәндерде интервизияны, тәжірибе барысында супервизияны жүргізу мүмкіндігін тудырту, студенттерге презентациялар әзірлеуге мүмкіндік беру және курс бойына арнайы әдістемелерді қолдану және т.б. Soft skills дағдыларын дамыту мәселесіне қатысты бұл тұрғы білім беру бағдарламаларындағы hard skills дағдыларына қатысты курстарға қайта мән аударуды және қайта жоспарлауды қажет етеді.

Soft skills дағдылары жоғары оқу орындары үшін оқытушылар мен студенттердің болашақ қабілеттерін бағалауда ең жедел құралдар мен

әдістер болып табылады. Жоғары оқу орнының оқытушылары оқыту үдерісін іске асырушы субъекті, ал оқыту/сабақ беру – бұл көп қырлы қызмет және кең көлемдегі білім мен біліктерді, сонымен бірге осы қызметті сәтті іске асыру үшін hard және soft skills дағдыларын талап етеді. Оқытудың өзі әлеуметтік қызмет болып табылады, сол себепті де оқытушы мен студенттер арасында біріккен қарым-қатынастан құралады. Бұл шарт «Әлеуметтік педагогтерді даярлау» білім беру бағдарламасында оқыту үдерісін іске асыратын профессор-оқытушылар құрамымен терең сұхбатты өткізіп, soft skills дағдыларының деңгейін анықтауды қажет етеді. Бұл мәселе жеке зерттеудің пәні болғандықтан және біздің зерттеу жұмысымыздың шеңберінен

асып кеткендіктен, біз тек теориялық түрде қарастыруды жөн көрдік.

Оңтүстік Қазақстан мемлекеттік педагогикалық университетінің 6B01801 – «Әлеуметтік педагогтерді даярлау» білім беру бағдарламасының 2 курс студенттерімен сауалнама жүргізілді. Сауалнама 19 позициядан тұратын үш бөлімнен құралған, әрбір бөлім бойынша респонденттер өз пікірін білдірді. Бірінші бөлімде студенттер өз көзқарастары бойынша болашақ әлеуметтік педагогтерге қажетті soft skills дағдыларын таңдады. Екінші бөлімде респонденттер университетте оқу барысында осы дағдылардың мақсатты дамуын бағалады. Үшінші бөлім дағдыларды игеру орнын – жоғары оқу орны немесе басқа орынды көрсете отырып, өзін-өзі бағалауды көздеді (Кесте 1).

1-кесте – 2 курс студенттерінің өнімді кәсіби іс-әрекеті үшін маңызды soft skills дағдыларын өзіндік бағалаулары

Soft skills дағдылары	Аса маңыздылары	Жоғары оқу орнында оқу процесінде дамитын дағдылар	Аталған дағдыларды меңгеру		
			Ия, жоғары оқу орнында оқудың арқасында	Ия, бірақ жоғары оқу орнының еңбегі емес	Жалпы саны
өмірлік қиын жағдайдағы балалар мен жасөспірімдерге көмек беру қабілеті	90,4	49,6	44,4	51,5	95,9
моральды жүктемені көтеру қабілеті	65,2	27,4	34,8	51,5	86,3
Мейірімділік	78,5	17,8	17,8	78,5	96,3
Сезімталдық	51,5	17,8	17,8	71,1	88,9
нақты ойлау алу білігі	63,7	51,5	65,2	33,3	98,5
өзін-өзі реттеу және өзіндік тәртіп	71,1	25,9	36,6	51,1	87,7
стресске төзімділік	65,2	17,8	25,9	71,1	90
коммуникативті дағдылар мен біліктер	88,1	54,8	41,5	54,8	96,3
кикілжің жағдаяттарды шеше білу қабілеті	88,1	63,7	54,8	36,6	91,4
эмоционалды және әлеуметтік интеллект	80	36,6	44,4	54,8	99,2
клиентке бағдарлану дағдысы	78,5	65,2	63,7	34,8	98,5
әлеуметтік-педагогикалық қызметті басқару қабілеті	88,1	71,1	66,7	27,4	94,1
креативтілік/инновация	54,8	34,8	44,4	51,5	95,9
шешімді қабылдау дағдысы	78,5	25,9	27,4	54,8	82,2
талдау дағдысы	49,6	51,5	54,8	44,4	99,2
басқарушылық дағдысы	80	71,1	78,5	17,8	96,3
өзгермелі қоғам жағдайына бейімделе алу қабілеті	51,5	27,4	36,6	51,5	88,1
үнемі жетілу дағдысы	71,1	49,6	51,5	27,4	78,9
зерттеуді жүргізу және ақпаратты басқару дағдысы	44,4	63,7	54,8	36,6	91,4

Респонденттердің көп бөлігі келесі дағдыларды жоғары бағалады: «өмірлік қиын жағдайдағы балалар мен жасөпірімдерге көмек беру қабілеті» (90,4%), «коммуникативті дағдылар мен біліктер» (88,1%), «конфликті жағдаяттарды шеше білу қабілеті» (88,1%), «әлеуметтік-педагогикалық қызметті басқару қабілеті» (88,1).

Респонденттер (11 позиция бойынша 50% дан аз) бұл дағдылар университетте оқу кезінде мақсатты түрде дамиды деп санайды. Сарапшылардың айтуынша, оқытушылар оқу материалын игеруде оқытудың тиімділігін алғы қатарда көреді де, нәтижесінде soft skills дағдыларын дамыту екінші орынға шығады. Сабақтарды өткізудің бұл тәсілін студенттер сөзсіз байқайды.

Қатысушылардың көпшілігі белгілі бір дағдыларға ие деп санайды. Жалпы жоғары нәтижелерге қарамастан, 19 позицияның 11-сі бойынша қатысушылар өздерінің дағдыларын университетте оқумен байланысты емес, басқа жерлерде алынғанын көрсетті. Университетте оқудың арқасында студенттер нақты ойлау алу білігі, коммуникативті дағдылар мен біліктер, конфликті жағдаяттарды шеше білу қабілеті, клиентке бағдарлану дағдысы, әлеуметтік-педагогикалық қызметті басқару қабілеті, басқарушылық дағдысы, үнемі жетілу дағдысы, зерттеуді жүргізу және ақпаратты басқару дағдысы дамиды деп тұжырымдайды. Студенттердің пікірінше, қалған дағдылар жоғары оқу орнында оқу барысында тиісті дәрежеде дамымайды. Оқытушылар soft skills дағдыларын дамытуға аз көңіл бөледі, ал студенттер жоғары оқу орнында оқуды жұмысқа орналасу дағдыларын дамытумен байланыстырмайды.

Студенттерде soft skills дағдыларын дамытуға әсер ететін технологиялар іріктелді және де болашақта олардың тиімділігін эксперименталды түрде тексеру жоспарлануда:

- Action Learning – топтық жұмыс форматтарында күрделі әлеуметтік-педагогикалық жағдайларды талдау және интерактивті пікір алмасу, сұрақтар қою арқылы басқалардың тәжірибесімен салыстыра отырып, мәселені шешудің өзіндік тәжірибесін зерттеу. Бұл ретте бір студенттің жағдайын талқылауға 30 минут бөлінеді, оның ішінде: 5 мин. – студенттің міндеттер және оны шешу үшін пайдаланылған тәсілдері туралы әңгімесі; 5 мин. – басқа білім алушылардан нақтылаушы сұрақтар; 10 мин. – мәселені шешу бойынша

ұсыныстар мен кеңестер; 5 мин. – талқылау барысында туындаған әрекет ету жоспарды жоба авторының баяндауы, 5 мин. – қатысушылардан кері байланысы. Әлеуметтік-педагогикалық пәндерді оқыту барысында осы технологияны қолдану студенттерде диалог және топта өзара қатысу мәдениетін қалыптастыруға, топ қатысушылары арасындағы өзара іс-қимылды нығайтуға, білім алушыларда шығармашылық шешімдер іздеу дағдыларын жандандыруға, жоба авторын шабыттандыруға және оның жоба үшін жауапкершілік сезімін сақтауға мүмкіндік береді.

- Webquest – рөлдік ойын элементтері бар әлеуметтік педагогика бойынша проблемалық тапсырма, оны сәтті аяқтау үшін Интернет желісінің ақпараттық ресурстары пайдаланылады. Осындай нысанда оқу сабақтарын өткізу барысында қолданылатын тапсырмалардың келесі түрлерін қолдануға болады: қайталау; өзін-өзі тану; құрастыру; шығармашылық тапсырма; аналитикалық тапсырма; жоспарлау және жобалау; ғылыми зерттеулер; бағалау; детектив, басқатырғыш, жұмбақ оқиға; сендіру; журналистік тергеу; консенсусқа қол жеткізу. Сондай-ақ, сабақтың жекелеген элементтеріне қойылатын талаптарды бөліп көрсетейік: қатысушылардың рөлдері немесе квест сценарийі, алдын-ала жұмыс жоспары, бүкіл квестке шолу нақты сипатталуы керек; орталық тапсырмада оқушылардың өзіндік жұмысының қорытынды нәтижесі барынша нақты анықталуы керек; тапсырманы орындау үшін қажетті ақпараттық ресурстардың тізімі ұсынылуы керек.

- Appreciative Inquiry – позитивті көзқарасқа негізделген болашақ жобаны жоспарлау технологиясы ретінде сипаттауға болады. Әлеуметтік-педагогикалық мәселелер мен кедергілерді дәстүрлі зерттеудің орнына, барлық назар оқу тобының оң тәжірибесін зерттеуге аударылады. Осылайша, даму табыстың артуы арқылы жүреді. Технологияны енгізу төрт негізгі кезеңнен тұрады: 1. Discovery – энергия көзін іздеу, жетістіктерді талдау. 2. Dream – мүмкіндіктерді тұжырымдау. 3. Design – позитивті бағалауға негізделген идеалды жағдайды модельдеу. 4. Destiny – болашаққа жол жоспарлау, жауапкершілікті алу.

- World Cafe – бұл технологияның мәні кафе кеңістігінде болуы мүмкін сияқты шынайы әңгіме ортасын құру арқылы топтық пікірталасты ұйымдастыру. Студенттер жай-

лы ашық атмосферада 4-8 адамнан тұратын үстелдерде оқу жұмысын жүзеге асырады. Алдын ала сессия барысында оқытушы немесе топ анықтайтын бір немесе бірнеше әлеуметтік-педагогикалық мәселелер бойынша жұмыс жасайды. Бір әлеуметтік-педагогикалық мәселенің жекелеген мәселелерін немесе жекелеген аспектілерін талқылау үстелдерге бөлінуі керек, 10-30 минутта топ өз мәселесін талқылайды, жазба жүргізеді, сурет салады; орнында қалған «үстелдің иесі», сондай-ақ басқа үстелге ауысатын саяхатшылар анықталады. Сабақ әр 10-20 минутта 3-4 раунд қатарынан өтеді. Қортындыда – нәтижелерді ұсынады.

Қорытынды

Заманауи қоғам көптеген әртүрлі әлеуметтік сын-қатерлерге тап болып, кешенді және кәсіби шешімдерді қажет етеді. Осы контекстте әлеуметтік педагогтердің ролі маңызды, өйткені олар әлеуметтік әлсіз топтарға қолдау көрсетіп, олардың интеграциясына жәрдемдеседі, сонымен бірге қоғамда позитивті өзгерістердің дамуына септігін тигізеді.

Осы орайда, әлеуметтік педагогтердің кәсіби даярлау үдерісі әлеуметтік интеграциямен, бейімделумен және дамумен байланысты күрделі мәселелерді тиімді шеше алатын мамандарды даярлауға бағдарлануы керек. Ол бірнеше негізгі аспектілерге негізделеді. Соның бірі жоғары білім беру саласында, жаһандану мен халықаралық интеграцияның қазіргі жағдайында болашақ әлеуметтік педагогтерде soft skills

дағдыларын дамыту. «Әлеуметтік педагогтерді даярлау» білім беру бағдарламасының студенттері soft skills дағдылары кәсіби қызметтерінің ерекшеліктеріне байланысты маңызды рөл атқарады.

Осы мақсатқа жету үшін мақала көлемінде жоғарыоқу орындарында әлеуметтік педагогтерді даярлауда soft skills дағдыларын дамытудың педагогикалық шарттары негізделді: soft skills дағдыларын кәсіби маман даярлаудың маңызды компоненті ретінде «Әлеуметтік педагогтерді даярлау» білім беру бағдарламасының мазмұнына интеграциялау жолдары анықталды; жоғары оқу орындарының профессор-оқытушыларында болашақ әлеуметтік педагогтерде soft skills дағдыларын дамытуға даярлығының деңгейіне шолу жасалып, болашақта жеке зерттеу жүргізілу жоспарланды; болашақ әлеуметтік педагогтерге soft skills дағдыларының тізбесі және студенттер үшін маңыздылығы, қажеттілігі эксперименталды зерттеу арқылы айқындалды; soft skills дағдыларын дамытуға әсер ететін технологиялар іріктеліп, болашақта олардың тиімділігін эксперименталды түрде тексеру жоспарланды.

Сауалнама негізінде респонденттердің көпшілігі өздерінің болашақ кәсіби өмірлері үшін soft skills дағдыларын маңызды деп санайтынын көрсетті. Осыған қарамастан, студенттердің пікірінше, жоғары білім алу процесінде soft skills дағдыларын дамытуға жеткілікті көңіл бөлінбейді. Көптеген респонденттер бұл дағдыларға өздерін ие деп санайды, бірақ оларды игеруді жоғары оқу орындарындағы оқыту үдерісімен байланыстырмайды.

Әдебиеттер

1. Sa M. J., Serpa S. Higher Education as a Promoter of Soft Skills in a Sustainable Society 5.0 //Journal of Curriculum and Teaching. – 2022. – Т. 11. – №. 4. – С. 1-12.
2. Shaffie F., ALI R. M. D., YUSOF F. M. Conceptualization of soft skills as part of the professional socialization of social workers //Jurnal Pembangunan Sosial. – 2016. – Т. 19. – С. 101-116.
3. Кораблева Г. В. и др. Философский энциклопедический словарь. – ИНФРА-М, 1997.
4. Нечаева В. Р. Формирование гибких навыков обучающихся на уроках английского языка на основе технологии Eduscum //Вопросы современной филологии и теории обучения иностранным языкам. – 2022. – С. 53-58.
5. Perreault H. Basic business-business educators can take a leadership role in character education //Business education forum. – National Business Education Association, 2004. – Т. 59. – С. 23-25.
6. Khaouja I. et al. Building a soft skill taxonomy from job openings //Social Network Analysis and Mining. – 2019. – Т. 9. – С. 1-19.
7. Отарбаева Л.Л., Адилханова М.Т. Заманауи мұғалімнің тәжірибесіне Soft Skills технологияларын ендіру. – Ақтөбе, 2021. – 109 с.
8. Арбатская Е. А., Тарханова Е. Г. Исследование содержания понятия soft skills //Креативная экономика. – 2020. – Т. 14. – №. 5. – С. 905-924.
9. McDonagh S. T. J., Mejnzer N., Clark C. E. Prevalence of postural hypotension in primary, community and institutional care: a systematic review and meta-analysis //BMC Family Practice. – 2021. – Т. 22. – С. 1-23.

10. Schott C., van Roekel H., Tummers L. G. Teacher leadership: A systematic review, methodological quality assessment and conceptual framework //Educational Research Review. – 2020. – Т. 31. – С. 100352.
11. Pang Y. et al. Effectiveness of hierarchical, diversified soft skills training in clinical nursing training //International Journal of Clinical Practice. – 2021. – Т. 75. – №. 12. – С. e14935.
12. Cinque M. “Lost in translation”. Soft skills development in European countries //Tuning Journal for Higher Education. – 2016. – Т. 3. – №. 2. – С. 389-427.
13. Shaffie F., ALI R. M. D., YUSOF F. M. Conceptualization of soft skills as part of the professional socialization of social workers //Jurnal Pembangunan Sosial. – 2016. – Т. 19. – С. 101-116.
14. Scottish Executive. The framework for social work education in Scotland. – 2003.
15. Ready set study. Soft Skills for Social Workers. – 2023.
16. Millar A., Devaney J., Butler M. Emotional intelligence: Challenging the perceptions and efficacy of ‘soft skills’ in policing incidents of domestic abuse involving children //Journal of family violence. – 2019. – Т. 34. – С. 577-588.
17. Thi H. T. Solutions for Soft Skill Training for Students in Vietnam Today //IJRDO-Journal of Educational Research. – 2023. – Т. 9. – №. 3. – С. 1-5.
18. Санатбай П. А., Шалғынбаева Қ. Қ., Тауекелова А. Е. Әлеуметтік педагогты кәсіби даярлауда Soft Skills дағдыларын дамыту мүмкіндіктері. – 2023.
19. Яркова Т. А., Черкасова И. И. Формирование гибких навыков у студентов в условиях реализации профессионального стандарта педагога //Вестник Тюменского государственного университета. Серия: Гуманитарные исследования. Humanitates.–2016.–Т. 2,№ 4. – 2016.
20. Teng W. et al. Graduate readiness for the employment market of the 4th industrial revolution: The development of soft employability skills //Education+ Training. – 2019. – Т. 61. – №. 5. – С. 590-604.
21. 6B01801 – «Әлеуметтік педагогтерді даярлау» білім беру бағдарламасы. Оңтүстік Қазақстан мемлекеттік педагогикалық университеті. – Шымкент, 2022. – 55 С.

References

- 6B01801 – «Әлеуметтік педагогтарды даярлау» білім беру бағдарламасы. Оңтүстік Қазақстан мемлекеттік педагогикалық университеті (2022). [6B01801 – educational program “Training of social pedagogues”. South Kazakhstan State Pedagogical University]. Shymkent, 55. (In Kazakh)
- Arbatskaja, E.A., Tarhanova, E.G. (2020). Issledovanie soderzhaniya ponjatija soft skills [Study of the content of the concept of soft skills]. Kreativnaja jekonomika. Т. 14, 5, 905-924. (In Russian)
- Filosofskij e'nciklopedicheskiy slovar'(1999). Moscow, INFVA-M, 576. (In Russian)
- Jarkova, T.A., Cherkasova, I.I. (2016). Formirovanie gibki navykov u studentov v uslovijah realizacii professional'nogo standarta pedagoga.Vestnik Tjumenskogo gosudarstvennogo universiteta Gumanitarnye issledovanija. Humanitates. Tjumen'. 4. T.2, 222-234 (In Russian)
- José, S.M., Serpa, S (2022). Higher Education as a Promoter of Soft Skills in a Sustainable Society 5.0. Journal of Curriculum and Teaching. №11(4). P.1-12. <https://doi.org/10.5430/jct.v11n4p1>
- Khauouja, I., Mezzour, G., Carley, K. M., & Kassou, I. (2019). Building a soft skill taxonomy from job openings. Social Network Analysis and Mining. 9(1). <https://doi.org/10.1007/s13278-019-0583-9>
- Millar, A., Devaney, J., Butler, M. (2019). Emotional Intelligence: Challenging the Perceptions and Efficacy of «Soft Skills» in Policing Incidents of Domestic Abuse Involving Children. Journal of Family Violence. 34 (6), 577–588. <https://doi.org/10.1007/s10896-018-0018-9>.
- Oberhuemer, P. (2012, 25 May). Modernising higher Education through Soft Skills Accrediation. The ModES Handbook. University ofVienna. 14.
- Otarbaeva L.L., Adilhanova M.T.(2021). Zamanai mugalimnin tajribesine Soft Skills tehnologialaryn endiru [Implementation of Soft Skills technologies in the practice of a modern teacher]. Aqtöbe, 109. (In Kazakh)
- Pang, Y., Wu, Q., Bi, J., Wang, J. (2021). Effectiveness of Hierarchical, Diversified Soft Skills Training in Clinical Nursing Training. International Journal of Clinical Practice. 75(12).
- Perreault, H. (2004). Business educators can take a leadership role in character education. Business Education Forum, 59(1), 23-24.
- Sanatbai, P.A., Shalgyimbaeva, Q.Q., Tauekelova, A.E. (2023). Әлеуметтік педагогты кәсіби даярлауда Soft Skills дағдыларын дамыту мүмкіндіктері [Possibilities of developing soft skills in professional training of social pedagogue]. L.N. Gumilev atyndagy Eurazia ulttyq universitetinñ HABARSHYSY. Pedagogika. Psihologia. Aleumettanu seriasy [L.N. Gumilev Eurasian National University BULLETIN. «Pedagogy. Psychology. Sociology» Series]. 2(143), 273-284. (In Kazakh)
- Schott, C., Roekel, H., Tummers, L.G. (2020). Teacher Leadership: A Systematic Review, Methodological Quality Assessment and Conceptual Framework. Educational Research Review. 31, 100352.
- Shaffie, F., Ali, Md.R., Yusof, M.F. (2016). Conceptualization of Soft Skills as Part of the Professional Socialization of Social Workers. Jurnal Pembangunan Sosial, №19. P.101-116. <https://doi.org/10.32890/jps.19.2016.11530>
- Shaffie, F., Md-Ali, R., Yusof, F.M. (2016). Conceptualization of Soft Skills as Part of the Professional Socialization of Social Workers. Jurnal Pembangunan Sosial (Edisi Khas) Policy & Profesional Development. 101-116. <http://dx.doi.org/10.32890/jps.19.2016.11530>

Soft skills (2020). Oxford English Dictionary <https://www.oxfordlearnersdictionaries.com/definition/english/soft-skills?q=soft+skills>

Soft Skills for Social Workers (2023). <https://readystudy.com/soft-skills-for-social-workers/>

Teng, W. et al. (2019). Graduate Readiness for the Employment Market of the 4th Industrial Revolution: The Development of Soft Employability Skills. *Education and Training*. 61(5). 590-604.

The framework for Social Work education in Scotland (2023). <http://www.scotland.gov.uk/Publications/2003/01/16202/17019>

Thi, H.T. (2023). Solutions for soft skill training for students in Vietnam today. *IJRDO-Journal of Educational Research*, 9 (3), 1-5. <https://doi.org/10.53555/er.v9i3.5606>

Yao, M., Zhou, X.Y., Xu, Z. J., Lehman, R., Haroon, S., Jackson, D., Cheng, K.K. (2021). Prevalence of Postural Hypotension in Primary, Community and Institutional Care: A Systematic Review and Meta-Analysis. *BMC Family Practice*, 22 (1), 1– 23.

Авторлар туралы мәлімет:

Санатбай Перизат (корреспондент автор) – «Әлеуметтік педагогика» білім беру бағдарламасының 2-курс докторанты, Л.Н. Гумилев атындағы Еуразия Ұлттық университеті (Астана қаласы, Қазақстан, эл.пошта: sanatbayperizat@mail.ru).

Әлқожаева Нұрсұлу – педагогика ғылымдарының кандидаты, Педагогика және білім беру менеджменті кафедрасының профессор міндетін атқарушы, Әл-Фараби атындағы Қазақ Ұлттық университеті (Алматы қаласы, Қазақстан, эл.пошта: nursulu.algozhaeva@kaznu.kz).

Шалғынбаева Қадия – педагогика ғылымдарының докторы, Педагогика кафедрасының профессоры, Л.Н. Гумилев атындағы Еуразия Ұлттық университеті (Астана қаласы, Қазақстан, эл.пошта: kadisha1954@mail.ru).

Атем Маржан – PhD, «Педагогика және психология» білім беру бағдарламасының қауымдастырылған профессорының м.а., Ш.Есенов атындағы Каспий технологиялар және инжиниринг университеті (Ақтау қаласы, Қазақстан, эл.пошта: atem.marzhan@mail.ru).

Сведения об авторах:

Санатбай Перизат (корреспондентный автор) – докторант 2-курса образовательной программы «Социальная педагогика», Евразийский Национальный университет им. Л.Н. Гумилева (г. Астана, Казахстан, эл.почта: sanatbayperizat@mail.ru).

Альгожаева Нурсулу – кандидат педагогических наук, и.о. профессора кафедры педагогики и менеджмента образования, Казахский Национальный университет им. аль-Фараби (г. Алматы, Казахстан, эл.почта: nursulu.algozhaeva@kaznu.kz).

Шалғынбаева Кадия – доктор педагогических наук, профессор кафедры Педагогика, Евразийский Национальный университет им. Л.Н. Гумилева (г. Астана, Казахстан, эл.почта: kadisha1954@mail.ru).

Атем Маржан – PhD, и.о. ассоциированного профессора образовательной программы «Педагогика и психология», Каспийский университет технологий и инжиниринга им. Ш.Есенова (г.Актау, Казахстан, эл.почта: atem.marzhan@mail.ru).

Information about authors:

Sanatbai Perizat (corresponding author) – 2nd-year doctoral student of the educational program «Social Pedagogy», L.N. Gumilev Eurasian National University (Astana, Kazakhstan, e-mail: sanatbayperizat@mail.ru).

Algozhaeva Nursulu – Candidate of Pedagogical Sciences, Acting professor of the Department of pedagogy and Educational Management, Al-Farabi Kazakh National University (Almaty, Kazakhstan, e-mail: nursulu.algozhaeva@kaznu.kz).

Shalgyimbaeva Kadisha – Doctor of Pedagogical Sciences, Professor of the Department of Pedagogy, L.N. Gumilyov Eurasian National University (Astana, Kazakhstan, e-mail: kadisha1954@mail.ru).

Atem Marzhan – PhD, acting Associate Professor of the educational program «Pedagogy and Psychology», Sh. Yessenov Caspian University of technology and engineering (Aktau, Kazakhstan, e-mail: atem.marzhan@mail.ru).

Келін түсті 14.12.2023

Қабылданды 01.03.2024

IRSTI 14.35.07; 14.09.31; 14.43.47; 15.41.61

<https://doi.org/10.26577/JES2024780102>**S. Zhuzeyev** , **M. Zhailauova** 

Korkyt Ata Kyzylorda University, Kazakhstan, Kyzylorda

*e-mail: serik_juzeev@mail.ru

USE OF ETHNOPSYCHOLOGICAL FEATURES AND ETHNOPEDAGOGICAL TRADITIONS OF KAZAKHS IN THE PROFESSIONAL TRAINING OF FUTURE PRIMARY CLASS TEACHERS

The article examines the application of ethnopedagogical and ethnopsychological foundations in the preparation of primary school teachers. The authors postulate ethnopedagogical values and principles in the upbringing of the new generation of children as well as future educators. The utilization of national peculiarities in the process of professional training of future elementary school teachers is linked to teaching national-cultural values to children. Future teachers of elementary classes are professionals who will first impart national-cultural knowledge to first graders. Therefore, the aim of the research was to summarize the methods of developing ethnopsychological and ethnopedagogical traditions of the Kazakh people in the professional training of future elementary school teachers. The research results can be applied in pedagogical education. The novelty of the study lies in proposing 10 conditions for improving the preparation of future elementary school teachers based on ethnopsychological and ethnopedagogical foundations, as well as traditions of the Kazakh people. A program for an elective course «Ethnopedagogy and Ethnopsychology for Personality Development» is suggested. The empirical part of the study included surveying students and conducting interviews with 23 students from Kyzylorda Korkyt Ata University about the possibilities of applying ethnopedagogical knowledge in the professional activities of elementary school teachers in national schools.

Key words: primary school teachers, professional training, primary education, ethnopsychological characteristics, ethnopedagogical characteristics, personality, national pedagogy.

С. Жүзеев*, М. Жайлауова

Қорқыт ата атындағы Қызылорда университеті, Қазақстан, Қызылорда қ.

*e-mail: serik_juzeev@mail.ru

Болашақ бастауыш сынып мұғалімдерін кәсіби даярлауда қазақтың этнопсихологиялық ерекшеліктері мен этнопедагогикалық дәстүрлерін қолдану

Мақалада бастауыш сынып мұғалімдерін даярлауда этнопедагогикалық және этнопсихологиялық негіздерді қолдану мәселелері қарастырылған. Авторлар зерттеу барысында балалардың, сондай-ақ болашақ мұғалімдердің жаңа ұрпағын тәрбиелеудегі этнопедагогикалық құндылықтар мен принциптерді алға тартады. Болашақ бастауыш сынып мұғалімдерін кәсіби даярлау процесінде ұлттық қасиеттерді пайдалану балаларға еліміздің ұлттық-мәдени құндылықтарын үйретумен байланысты. Болашақ бастауыш сынып мұғалімдері – бірінші сынып оқушыларына ұлттық-мәдени білімдерді бірінші болып үйрететін кәсіби мамандар. Сондықтан болашақ бастауыш сынып мұғалімдерін кәсіби даярлауда қазақ халқының этнопсихологиялық ерекшеліктері және этнопедагогикалық дәстүрлерін дамыту әдістемесін жалпылау зерттеу жұмысының негізгі мақсаты болды. Зерттеу нәтижелерін кез-келген педагогикалық білім беруде қолдануға болады. Зерттеудің жаңалығы – қазақ халқының этнопсихологиялық ерекшеліктері және этнопедагогикалық дәстүрлері негіздері мен салт-дәстүрлеріне сүйене отырып, болашақ бастауыш сынып мұғалімдерін кәсіби дайындауды жетілдірудің маңызды 10 шартын ұсынуында. «Тұлға дамуының этнопедагогика және этнопсихологиясы» атты элективті курсының бағдарламасы ұсынылды. Зерттеудің эмпирикалық бөлігіне ұлттық мектепте бастауыш сынып мұғалімдерінің кәсіби іс-әрекетінде этнопедагогикалық білімдерді қолдану мүмкіндіктері туралы Қорқыт Ата атындағы Қызылорда университетінде оқитын студенттерінен арнайы сауалнама және 23 студенттен сұхбат алынды.

Түйін сөздер: бастауыш сынып мұғалімдері, кәсіби даярлау, бастауыш білім беру, этнопсихологиялық ерекшеліктер, этнопедагогикалық ерекшеліктер, жеке тұлға, ұлттық педагогика.

С. Жузеев*, М. Жайлауова

Кызылординский университет им. Коркыт Ата, Казахстан, г. Кызылорда

Использование этнопсихологических особенностей и этнопедагогических традиций казахов в профессиональной подготовке будущих учителей начальных классов

В статье рассматриваются вопросы применения этнопедагогических и этнопсихологических основ в подготовке педагога начальной школы. Авторы постулируют этнопедагогические ценности и принципы в воспитании нового поколения детей, а также будущих педагогов. Использование национальных особенностей в процессе профессиональной подготовки будущих учителей начальных классов связано с преподаванием для детей национально-культурных ценностей страны. Будущие учителя начальных классов – профессионалы, которые первыми будут обучать первоклассников национально-культурным знаниям. Поэтому целью исследования стало обобщение методов развития этнопсихологических и этнопедагогических традиций казахского народа в профессиональной подготовке будущих учителей начальных классов. Результаты исследования могут быть применены в педагогическом образовании. Новизна исследования заключается в предложении 10 условий для совершенствования подготовки будущих учителей начальных классов на основе этнопсихологических и этнопедагогических основ, традиций казахского народа. Предложена программа элективного курса «Этнопедагогика и этнопсихология для развития личности». Эмпирическая часть исследования включала опрос студентов и проведение интервьюирования с 23 студентами Кызылординского университета им. Коркыт Ата об возможностях применения этнопедагогических знаний в профессиональной деятельности учителей начальных классов в национальной школе.

Ключевые слова: учитель начальных классов, профессиональная подготовка, начальное образование, этнопсихологические особенности, этнопедагогические особенности, личность, национальная педагогика.

Introduction

The more diverse and richer people's work experience became, the more difficult it became to transfer this experience to new generations. The predominance of progressive ideas in national pedagogy predetermined its humanistic character. Careful attitude to the surrounding world, love to the personality, concern for the upbringing of a well-bred, honest, courageous, hard-working personality, make up the general, universal content of any national pedagogy. Raising children was perceived by people as a task necessary not only for self-preservation, but also for improving living conditions. The study of literature and the state of practice indicates that there is a contradiction between the objective need to improve the education of students using national pedagogy and the lack of an appropriate system of theoretical and practical preparation of teachers for this aspect of professional activity during their studies at a pedagogical university. The centuries-old experience of public education was one of the sources for the development of progressive pedagogical systems and was further developed in the pedagogical activity of Ya.A. Komensky, K.D. Ushinsky, I. Altynsarin, K. Nasyri, I. Yakovlev and others. Scientists of the Republic of Kazakhstan made an invaluable contribution to the development

of national pedagogy issues. The scientific study of Kazakh pedagogy was founded by outstanding thinkers and scientists of the 19th century, such as: Ch. Valikhanov, I. Altynsarin, A. Kunanbaev, Sh. Kudaiberdiev and many others. A huge contribution to the development of Kazakh national pedagogy was made by repressed teachers of the 20-30s of XIX century, like: A. Baitursynov, M. Zhumabaev and Zh. Aymautov.

First of all, one of the main objectives of primary school teachers is to develop a sense of national wisdom and personal well-being of the children. The primary school teacher pays a lot of attention to the problems of family relations, instilling in youth a sense of respect for elders, preserving their traditions and customs and caring for the Land of their ancestors. Particularly, a new attitude towards the family, towards the parental home, towards women and etc. accumulated through centuries (Ushinskiy, 1948).

Famous Kazakh philosopher, poet and writer Abay glorifies the Kazakh mother as the support of a reasonable family, glorifies her wisdom, spiritual beauty, and kindness. Considering the colossal influence of the family on the formation of the worldview of the character of children. The poet demands from parents that they themselves be well-mannered and honest. The thinker considers labor and educa-

tion of the people to be the main means of education. Abay also points out that only work can bring honor and honor to a personality. Today, these functions are carried out by primary school teachers in primary schools (Abdullina, 1984).

Thus, the methodological approach to issues related to the creative attitude and development of the cultural heritage of the past, based on a deep understanding of the dialectics of the cultural-historical process. It allowed us to identify the essence of national pedagogy, which is as follows:

- firstly, national pedagogy is a complex social and pedagogical phenomenon, which is an integral component of universal human culture; secondly, the core problem of national pedagogy is preparing the younger generation for work.

The activity-based approach to the process of personality formation is the basis and leading idea of national pedagogy;

- secondly, national pedagogy is an integral empirical system characterized by a number of features and characteristics;

- thirdly, national pedagogy is a historical phenomenon, determined by socio-economic conditions of social development. Over the course of many centuries, each nation has developed a unique, specific, integral system of education and training of the younger generation, aimed at their versatile preparation for life;

- fourthly, the originality of the national pedagogy of a particular people is explained by the peculiarities of historical, socio-economic, cultural development of this people. The above provisions allowed us to study and clarify the essence of Kazakh national pedagogy as a component of the national culture of the Kazakh people, which is the subject of the next aspect of this study.

Thus, based on the available research data on the problems of national pedagogy. The authors of this work made an attempt from a cultural perspective to substantiate the essence of national pedagogy as a socio-pedagogical phenomenon that arose due to the needs of practice. Its main task is transferring the social experience accumulated by previous generations to the younger generation. In this regard, the peculiarity of the research is that methodological principles are based on the development of ethnic components and ethnopedagogical positions of the content of the primary education system. A feature of ethno pedagogy is the close connection between education and life, with the work of people, its humanistic, empirical character.

In conclusion, educating the younger generation on the progressive traditions of ethno pedagogy is one of the pressing problems of our time and acts as a social order of society for pedagogical science and practice. The need to use progressive traditions of national pedagogy in modern conditions is explained by the fact that they perform an important function in the formation of personality, the transfer of social experience and the communication of the younger generation with the cultural heritage of the past.

Methods and materials

The study contains materials that reveal methodological and theoretical issues of the establishment of ethnopedagogy as a science and the essence of national pedagogy. A study of the literature has shown that in pedagogical science there have been several different approaches to clarifying the essence of national pedagogy: social, ethnographic, ethno-psychological and cultural. The methodological approach to issues related to the creative attitude and development of the cultural heritage of Kazakh nation allowed us to identify the essence of ethno-pedagogy and ethno-psychology as a socio-pedagogical phenomenon. By national pedagogy we mean the experience of education accumulated and tested by many previous generations, preserved in traditions, customs and used in the practical activities of scholars, aimed at the versatile preparation of the younger generation at primary school.

The main tasks of the first stage of experimental pedagogical work was the use of the capabilities of the ethno psychological and ethno pedagogical courses. The experiment involved 3rd year students (2 groups, 28 students) of a pedagogical university. The acquisition by students of the necessary knowledge and skills in using progressive traditions of national pedagogy was ensured through the study of "Developmental and pedagogical psychology".

Literature review

The insufficient preparedness of the future teacher to use the progressive traditions of national pedagogy in the teaching and educational process of a primary school, as well as the lack of a developed system for preparing pedagogical university students for this aspect of pedagogical activity. It was determined the need to carry out special work at the university to prepare the future teacher using pro-

gressive traditions of national pedagogy in the educational process of primary school. Revealing the potential capabilities of the teaching and educational process of a pedagogical university in developing the readiness of a future primary school teacher to use the progressive traditions of national pedagogy in educational process. Developing the content and methodology of experimental pedagogical work on the formation of the quality under study are the main objectives of this article.

Zhaylauova M.K., Zhyzeev S.E. (2019) *Bolashaq bastawish sınıp mugalimderin käsibi dayarlawda etnopedagogikalıq salt-dästürlerdi paydalanwdın erekshelikleri* [Features of the use of ethnopedagogical traditions in the professional training of future primary school teachers] (21-24) // The Eurasian Union of Scientists — publication of scientific articles in a monthly scientific journal – <https://euroasia-science.ru/pdf-arxiv/21-24-zhaylauova-m-k-zhyzeev-s-e/> (in Kazakh)

In pedagogical literature we come across various concepts: “traditions of national pedagogy”, “traditions of national education”, “national educational traditions”, “school traditions” and others. In the context of our research, the greatest interest is in revealing the essence of the concept of “traditions of national pedagogics”. Here, the researchers mean: a set of moral customs and norms, discipline requirements, ideas and views on social life that have been established in everyday life (Assanov, 1999), historically established traditions, customs, views, ideas and beliefs of the masses in the field of raising and preparing children for life (Zharikbayev, 1983); teaching traditions in the form of rituals associated with events occurring in family and everyday life (Khmel, 1984) humanity, customs, morals associated with the birth of children, caring for them, with their upbringing, certain generally accepted practical recommendations and rules, techniques, means, methods that were used in raising children (Nugmanova, 1998).

To reveal the essence of traditions in the psychological and pedagogical aspect, works in which various aspects of the problem of personality formation received wide coverage are important. Based on the methodological position about the active essence of man, scientists came to the conclusion that traditions should be included among the factors that actively influence the process of personality formation. Thus, the influence of traditions on the process of personality formation is considered by researchers from different positions. the role of tradition in

the assimilation of social experience by the younger generation (Zharikbaev, Kaliyev, Abilova, 1993 and others), traditions as one of the social factors (B.Z. Vulfov, V. S. Ilyin and others); the role of team traditions in the formation of personality (Makarenko, Stukalenko, 2018 and others); traditions as a component of the family educational process (Magauova, 2020 and etc.). A primary study of the above approaches allows us to identify the importance of a teacher’s knowledge of the essence of traditions for effectively managing the process of forming a student’s personality.

The ethnopedagogical approach to professional training of the teacher in higher education institution has to be implemented with a support on historically developed system of national education, unity of national and professional culture, education of the valuable relation to national culture and ethnopedagogics” (Stukalenko, 2018).

Considering that providing national education to the entire Kazakh people, especially the younger generation, is the basis of the country’s future, there is a need to provide general (basic) ethno-pedagogical education to future teachers, regardless of their specialty profile. Exploring the formation of personality in the social aspect, notes that in the process of activity and communication, the child learns social experience expressed in traditions, customs, and forms of human behavior (Magauova, 2020 & Boleev, 2004).

This provision allows us to assert that the teacher’s organization of various forms of activity for children to introduce them to traditions can contribute to their acquisition of social experience and skills of social behavior. Studying personality from the position of the activity approach, Akhmetova (2014) proves that modern man is simultaneously a being of a biological and social order. “The natural environment becomes a factor in the development of the child, acting, however, through the social environment, through the social and labor activities of people. For example, the children of fishermen know and are interested in those aspects of life that are completely unfamiliar to the children of factory workers living in a big city. The range of their knowledge, habits, the direction of their interests, traditions, customs are different, since they reflect the life that the people around them lead in specific environmental condition.

Hellmich, Loper, Gorel (2019) emphasized that ‘National education of knowledge and experience of

young people should develop a conscious attitude of every citizen to his homeland, to the development of state language, national culture forming state of the nation, understanding the need the development of consciousness of unity'. In this case, the dependence of traditions and customs on the nature of people's work activity is noted.

Results and Discussion

The focus of the progressive traditions of national pedagogy is on man and the complex system of his relationships: "Personality- Personality", " Personality -Nature", " Personality -Labour", " Personality -Art". These relationships help to build up personal characteristics of each child from an early age.

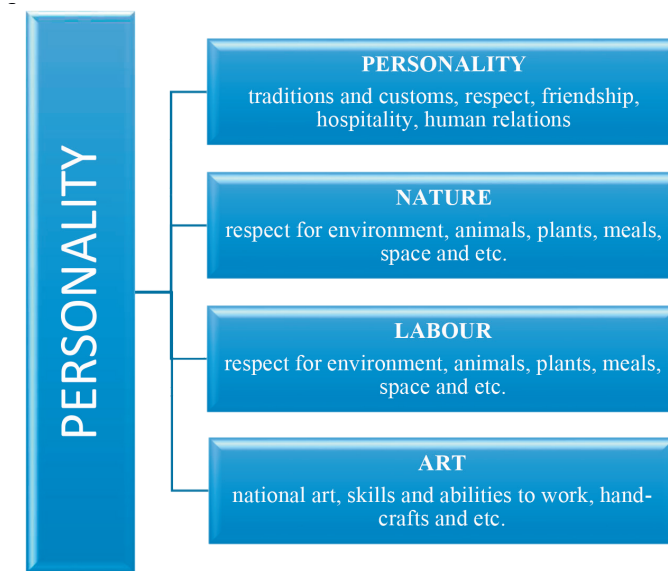


Figure 1 – Interconnections of a personality to the surrounding world

Based on the above, we tried to graphically depict "The place of traditions in the system of human relations to the surrounding world" (Figure 1). The most important traditions of humanity are located in the sphere of labor, labor activity, labor education, therefore we considered it necessary to reveal the essence, first of all, of the progressive labor traditions of national pedagogy. The presented picture clearly shows the relationship between traditions and various aspects of human activity, aimed at transforming the surrounding reality. Using the diagram, we will consider the features of the system of relationships reflected in traditions. However, without being able to consider the variety of human relationships to the surrounding reality, we will try to consider only the main ones.

The process of teaching connects the process of effectively organizing the professional training of future primary school teachers with the following 10 basic conditions:

1) ethnopedagogical traditions and laws based on the customs of that people;

2) the quality of mastering the ethnic culture of the nation;

3) target relationship between teacher and future teacher;

4) development of ethnopedagogical thinking;

5) independent ethnopedagogical activity of the future teacher;

6) level of acquisition of general ethno-pedagogical knowledge and skills;

7) mastering of new technologies by specialists in studying individual ethno-pedagogical traditions, subjects of curricula and elective courses;

8) didactic-technological conditions (step-by-step mastering of the values of folk culture, introduction of ethno-cultural education technology, mastery of the archetypal and typical folk image in the folklore and family culture of the nation);

9) psychological and pedagogical (motivation and activity in professional education, etc.);

10) organizational and managerial ability (Zhaylauova, Zhyzeev, 2019) .

However, as the analysis of psychological-pedagogical cycle programs has shown, they are not focused on the theoretical and practical preparation of future teachers for this aspect of teaching activity, while they contain potential opportunities in the formation of the quality under study. So, it is precisely this holistic approach to the organization of the educational process that contributes to using opportunities not only for extracurricular educational work of the teacher. But, using the opportunities of the learning process in familiarizing students with the progressive traditions of national pedagogy is necessary from the very beginning. It is necessary to take into account that educational traditions, like traditions in general, along with progressive ideas and useful experience. Primary school teachers retain remnants of outdated ideas and superstitions, elements of an authoritarian style of education, national limitations, therefore they require a differentiated approach .

Developing the content of a special course on ethnopedagogy and pedagogical psychology, determining its place and role in the system of professional future primary teacher training, and testing this special course in practice were the main tasks of the integrating stage of experimental pedagogical work (Khrapchenkov, 1993) .

At the stage of the formative experiment, we set ourselves the goal of developing and testing a methodology for developing the readiness of a future teacher to use the progressive traditions of national pedagogy in the teaching and educational process of school, and testing its effectiveness in practice. We associated the achievement of this goal with the solution of the following tasks:

– to use the potential capabilities of educational disciplines of the psychological and pedagogical cycle, all types of pedagogical practices in the formation of the components of the preparedness under study;

– to develop and test a special course in ethnopedagogy;

– to identify pedagogical conditions that contribute to the formation of the readiness of the future teacher to this aspect of activity (Khimmatiev, Khakimov, Daminov & Rakhmatova, 2020) .

When developing the problem of standardizing the readiness of a future teacher to use the progressive traditions of national pedagogy, we proceeded from the fact that the structural components of any readiness are motivational, content and operational components.

The motivational component of the readiness under study is expressed in the presence of a positive attitude towards the use of progressive traditions of national pedagogy in the primary school teacher's pedagogical activities.

The content component is characterized by the presence of a certain system of theoretical knowledge for understanding the essence of the pedagogical process and the progressive traditions of national pedagogy.

The procedural component includes a set of practical skills in using the progressive traditions of national pedagogy in the educational process of the primary school (Khimmatiev and et al. 2020, Nagimzhanova and et al. 2019).

The special course we developed was based on the following leading ideas:

– ideas of a creative attitude towards the pedagogical heritage of the past, where the progressive traditions of folk pedagogy occupy an important place;

– ideas of an activity-based approach to the process of personality formation;

– ideas of humanization and democratization of the educational process of a primary school.

The content of the course for students contains 8 major topics for discussion planned for lecture, seminar classes and independent work of students (Table 1).

Table 1 – Program for the course “Ethnopedagogy and ethnopsychology for personal development of child”

	Content of the course	Lectures	Seminar	Independent work
1	Main trends in the study of problems of national pedagogy in modern science	2	4	4
2	The essence of progressive traditions of national pedagogy and their place in the pedagogical activity of a primary teacher	2	4	4
3	Main trends in the study of problems of national pedagogy in modern science	2	4	4
4	The role of psychological and pedagogical disciplines in preparing the future primary teacher	2	4	4

Continuation of Table 1

5	The educational mechanisms of the educational process in primary school	2	4	4
6	Methods and techniques apply the progressive traditions of national pedagogy in the teaching and educational process of primary school	2	4	4
7	Forms of organizing various types of activities of students with progress traditions	2	4	4
8	Assessment of national pedagogy	1	3	3
	Total – 75 hours	15	30	30

Considering that the preparedness of students to use the progressive traditions of national pedagogy largely depends on the teachers of the pedagogical university, their ability to use materials of national pedagogy in the content of the subjects they teach, we considered it necessary to carry out special work among teachers of the department of pedagogy and psychology. For this purpose we organized a special seminar classes. During the seminars it was supposed to reveal some theoretical and methodological issues relating to various aspects of the problems of national pedagogy. At the seminar classes, special attention was paid to discussing the role of individual disciplines in the formation of the studied quality in students.

Based on the developed model of the future teacher's readiness and the course 'Developmental

and pedagogical psychology' to use the progressive traditions of national pedagogy we organized a survey for students. The survey was carried out for 3rd year students of pedagogical faculty. 28 students were involved in the survey. Identification of students' (future primary school teachers) knowledge of the essence of progressive traditions of national pedagogy was carried out through questionnaires, conversations, interviews, and testing (Table 2). Analysis of the survey (10 questions) showed that students correctly connect the issues of national pedagogy with the problems of the revival of culture, spirituality, language and morality. The levels of formation of the quality of student knowledge were determined, reflecting different degrees of correlation between criteria and indicators of readiness: low, average, high.

Table 2 – Reflection of the components of the future teacher's readiness to use the progressive traditions of national pedagogy in readiness levels

	Criteria	high	average	Low
1	Interest in progress traditions: language, traditions, culture	+	+	+
2	Knowledge of the technology of preparation, conduct and analysis of national pedagogy in classrooms	-	+	+
3	Awareness of the importance of educating schoolchildren on progressive traditions	+	+	+
4	Systematic vision of all components of the pedagogical process	-	+	+
5	Knowledge of the essence of national pedagogy	+	+	+
6	Knowledge of educational mechanisms of the educational process	+	-	-
7	Knowledge of the psychological and pedagogical conditions for their use in school education	+	+	-
8	Knowledge of selection criteria for progressive traditions of national pedagogy	+	-	+
9	Ability to organize various types of activities of students with progress traditions	+	+	-
10	The ability to ensure joint activities of school and family to educate students in the progressive traditions of national pedagogy	+	-	-
	Total	80%	70%	60%

As, we see from the results of survey (Table 2), we need to develop teaching technologies and methodology of the pedagogical-psychological aspect of the essence of Kazakh traditions. The results of survey revealed that future primary school teachers understanding of ethnopedagogical and ethcopsychological peculiarities reanged to 'high' level– 80%, average level -70% and low level reached to – 60%. In this connection, we can sat that the future primary school teachers need the support on ethnopedagogical and ethcopsychological peculiarities of teaching children. They need the special knowledge of educational mechanisms of the educational process and tThe ability to ensure joint activities of school and family to educate students in the progressive traditions of national pedagogy.

The results of the experimental research give reason to believe that the content and methodology of gradually developing future primary school teachers readiness to use the progressive traditions of national pedagogy are effective. Thus, based on the analysis of the pedagogical-psychological aspect of the essence of Kazakh traditions, we considered it necessary to draw the following main conclusions:

- traditions are the most important component of universal human culture, representing one of the social phenomena of social development that arose at the dawn of humaity; the fundamental basis of their emergence and developing the conditions of people's material lifves, their production activities;
- traditions should be considered as:

- a) the most important component of universal human culture;

- b) as the most generalized norms and principles of social relations, passed on from generation to generation;

- c) historically established forms of human behavior;

- d) category of social consciousness;

- e) the form of transferring to new generations ways of implementing relationships that have developed in the most diverse spheres of human life;

- the essence and content of traditions are determined by the characteristics of the life, way of life, and culture of a particular people.

Any tradition is formed on the basis of certain historical conditions of socio-economic life and, depending on the cultural, socio-economic, geographical conditions of life of the people, they are filled with new content, enriched in form;

- traditions reflect the worldview of the people, rules passed down from generation to generation labor and life, a certain type of social behavior, moral

norms, national characteristics of the people at certain historical stages of its development;

- representing forms, elements of social and cultural life, traditions are aimed, first of all, at the formation of personal qualities of a person and are a means stabilization of relationships that have developed in the most diverse spheres of human activity: in labor, language, art, morality, science, etc.;

- the main features of traditions are continuity, stability, repetition, historical character, develop and change in the process of social development .

Like any social phenomenon, traditions can be progressive and reactionary. The emergence and development of traditions depends on social needs, people's interests, and the nature of their production activities.

Conclusion

The problem of national pedagogy is considered as one of the most leading at all stages of the development of pedagogical science and practice. The centuries-old experience of public education has been remained as one of the sources for the development of progressive ethnopedagogical systems and was further developed in the pedagogical and psychological activities of outstanding teachers of the past and present.

The study and use of the experience and traditions of national pedagogy in the educational process of a primary school will create favorable opportunities for the purposeful process of personality formation and its development from national-cultural identity to universal culture. An integral component of national pedagogy is progressive traditions. Revealing the essence of the progressive traditions of national pedagogy are historically established forms of human activity in the field of training and education, aimed at developing a personality attitude towards the world around us in the younger generation. The most important integrations of a personality is related to labour, nature, art and a personality. The study of psychological and pedagogical research into the problems of readiness based on the activity approach to personality formation. It led us to the understanding that the readiness of the future primary school teacher.

The results can be recommended for implementation in the system of professional training of future primary teachers. However, the study showed that the effectiveness of organizing the professional training primary school teachers using national pedagogy. It depends on the teacher's readiness for this aspect of

joint pedagogical and psychological activity. To identify the initial state of readiness of the future teacher to use the progressive traditions of national pedagogy in the educational process of a primary school.

Әдебиеттер

1. Ушинский К.Д. Труд в его психическом и воспитательном значении. – М., 1948. – С. 333-361.
2. Абдуллина О.А. Общепедагогическая подготовка учителя в системе высшего педагогического образования. – М.: Просвещение, 1984. – 208 с.
3. Асанов Ж. Болашақ мұғалімдердің этнопедагогикалық даярлығының теориясы мен практикасы. – Алматы: Ғылым, 1999. – 228б.
4. Жарикбаев К.Б. Проблемы обучения и воспитания в произведениях казахских просветителей. – Алма-Ата: КазГУ, 1983. – 26 с.
5. Хмель Н.Д. Педагогический процесс в общеобразовательной школе. – Алма-Ата: Мектеп, 1984. – 184 с.
6. Нұрманова Х.Е. Халықтық педагогиканы болашақ мұғалімдердің кәсіби дайындығында пайдалану. – Қызылорда, 1999. – 109б.
7. Жарикбаев К.Б., Калиев С.К., Абилова З. Программа курса «Казахская этнопедагогика». – Алма-Ата: Республиканский издательский кабинет, 1993. – 52 с.
8. Stukalenko N.M. Research of ethnopedagogical approach in professional training of teachers. Кокшетау, 2018. <https://science-sd.com/pdf/2018/6/25446.pdf>
9. Мағауова А.С. Этнопедагогика в системе профессиональной подготовки специалистов – Алматы: Қазақ университеті, 2020. – 145 с.
10. Бөлеев Қ. Болашақ мұғалімдерді оқушыларға ұлттық тәрбие беруге кәсіби даярлау. – А., Нұрлы әлем, 2004. – 304б.
11. Akhmetova Sh. The Ethnopedagogics of Kazakhstan // Formation and Development- World Applied Sciences Journal. 2014. № 29 (8). – P.1050-1054
12. Zhaylauova M.K., Zhyzeev S.E. Болашақ бастауыш сынып мұғалімдерін кәсіби даярлауда этнопедагогикалық салт-дәстүрлерді пайдаланудың ерекшеліктері (21-24) // Евразийский Союз Ученых . 2019 <https://euroasia-science.ru/pdf-arxiv/21-24-zhaylauova-m-k-zhyzeev-s-e/>
13. Hellmich, F., Loper, M. F., Gorel, G. The role of primary school teachers' attitudes and self-efficacy beliefs for everyday practices in inclusive classrooms – a study on the verification of the 'Theory of Planned Behaviour' // Journal of Research in Special Educational Needs, 2019. No19(S1). P. 36-48.
14. Храпченко Г.М. Каким должен быть курс «История школы и педагогической мысли Республики Казахстан» // Вестник научно-педагогического центра: Алматинский государственный университет им. Абая. 1993. — №11. – 1-2 с.
15. Khimmataliev, D., Khakimov J., Daminov, O., & Rakhmatova, F. Criteria and indicators for assessing the level of professional training of future teachers of vocational training at a training module // Journal of Critical Reviews, 2020. -No 7(5). -P. 428-431. <https://doi.org/10.31838/jcr.07.05.89>
16. Nagimzhanova, K. M., Baimanova, L., Magavin, S. Sh., Adzhibaeva, B. Zh., Betkenova, M. S. Basis of psychological and professional personality development of future educational psychologists // Periodico Tche Quimica, 2019. – №16(33). – P. 351-368. https://doi.org/10.52571/PTQ.v16.n33.2019.366_Periodico33_pgs_351_368.pdf

References

- Abdullina, O.A. (1984). *Obshchepedagogicheskaya podgotovka uchitelya v sisteme vysshego pedagogicheskogo obrazovaniya* [General pedagogical training of teachers in the system of higher pedagogical education]. Moscow, Education, 208 (in Russian)
- Akhmetova, Sh. (2014). The Ethnopedagogics of Kazakhstan. Formation and Development- World Applied Sciences Journal, 29 (8), 1050-1054 (in English)
- Assanov, Zh. (1999). *Bolashaq mugalimderdin etnopedagogikalıq dayarlıgının teoriyası men praktikası* [Theory and practice of ethnopedagogical training of future teachers]. Alamy, Gylım. 228. (in Kazakh)
- Boleev, Q. (2004) *Bolashaq mugalimderdi oqwsılarga ultıq tärbe berwge käsibi dayarlaw* [Professional training of future teachers to provide national education to students]. Almaty, Bright world, 304. (in Kazakh)
- Hellmich, F., Loper, M. F., Gorel, G. (2019) The role of primary school teachers' attitudes and self-efficacy beliefs for everyday practices in inclusive classrooms – a study on the verification of the 'Theory of Planned Behaviour'. Journal of Research in Special Educational Needs, 19(S1), 36-48.
- Khimmataliev, D., Khakimov, J., Daminov, O., Rakhmatova, F. (2020) Criteria and indicators for assessing the level of professional training of future teachers of vocational training at a training module. Journal of Critical Reviews, 7(5), 428-431. <https://doi.org/10.31838/jcr.07.05.89> (in English)
- Khmel' N.D. (1984) *Pedagogicheskiy protsess v obshcheobrazovatelnoy shkole* [Pedagogical process in secondary schools]. Almaty, Mektep, 184. (in Russian)

Khrapchenkov, G.M. (1993). Kakim dolzhen byt' kurs «Istoriya shkoly i pedagogicheskoy mysli Respubliki Kazakhstan» [What should the course “History of school and pedagogical thought of the Republic of Kazakhstan” be like?]. Bulletin of the scientific and pedagogical center: Almaty State University named after. Abaya. 11, 1-2. (in Russian)

Magauova A.S. (2020) Etnopedagogika v sisteme professional'noy podgotovki spetsialistov. Almaty, Kazakh University, 145. (in Russian)

Nagimzhanova, K. M., Baimanova, L., Magavin, S. Sh., Adzhibaeva, B. Zh., Betkenova, M. S. Basis of psychological and professional personality development of future educational psychologists. Periodico Tche Quimica, 16(33), 351-368. https://doi.org/10.52571/PTQ.v16.n33.2019.366_Periodico33_pgs_351_368.pdf

Nazarova, N. M. (2008). Faktory i tendencii razvitiya professional'noj podgotovki kadrov dlja sistemy special'nogo obrazovaniya v vuzah Rossijskoj Federacii [Factors and trends in the development of professional training of personnel for the system of special education in higher education institutions of the Russian Federation]. Journal of Special Education, 11, 5-11. (In Russian)

Nugmanova X.E.(1999). Xalıqtıq pedagogikani bolashaq mugalimderdin käsibi dayındıgında paydalanw [Use of folk pedagogy in professional training of future teachers]. Kyzylorda, 109. (in Kazakh)

Stukalenko N.M. (2018) Research of ethnopedagogical approach in professional training of teachers. Kyzylorda. <https://science-sd.com/pdf/2018/6/25446.pdf> (in English)

Ushinskiy, K.D. (1948) Trud v yego psikhicheskom i vospitatel'nom znachenii [Labor in its mental and educational meaning]. Moscow, 333-361 p. (in Russian)

Zharikbaev, K.B., Kaliyev, S.K., Abilova, Z. (1993) Programma kursa ‘Kazakskaya etnopedagogika’ [Program course “Kazakh ethnopedagogy”]. Алма-Ата, Republican publishing office, 52. (in Russian)

Zharikbayev, K.B. (1983). Problemy obucheniya i vospitaniya v proizvedeniyakh kazakhsikh prosvetiteley [Problems of training and education in the works of Kazakh educators]. Almaty, KazSG, 26. (in Russian)

Zhaylauova, M.K., Zhyzeev, S.E. (2019) Bolashaq bastawısh sınp mugalimderin käsibi dayarlawda etnopedagogikalıq salt-dästürlerdi paydalanwdın erekshelikteri [Features of the use of ethnopedagogical traditions in the professional training of future primary school teachers] (21-24). The Eurasian Union of Scientists. <https://euroasia-science.ru/pdf-arxiv/21-24-zhaylauova-m-k-zhyzeev-s-e/> (in Kazakh)

Авторлар туралы мәлімет:

Жүзеев Серікхан (корреспондент автор) – «Қазақ тілі мен әдебиеті және журналистика» білім беру бағдарламасының аға оқытушысы, Қорқыт ата атындағы Қызылорда университеті. (Қызылорда қаласы, Қазақстан, эл.пошта: serik_juzeev@mail.ru).

Жайлауова Манат – педагогика ғылымдарының кандидаты, «Педагогика, психология және бастауыш оқыту әдістемесі» білім беру бағдарламасының доценті, Қорқыт ата атындағы Қызылорда университеті. (Қызылорда қаласы, Қазақстан, эл.пошта: mzhailauova@mail.ru).

Сведения об авторах:

Жузеев Серикхан (корреспондентный автор) – Старший преподаватель образовательной программы «Казакский язык, литература и журналистика», Кызылординской университет имени Коркыт ата (г. Кызылорда Казахстан, эл.почта: serik_juzeev@mail.ru).

Жайлауова Манат – кандидат педагогических наук, доцент образовательной программы «Педагогика, психология и методика начального обучения» Кызылординского университета имени Коркыт ата (г.Кызылорда Казахстан, эл.пошта: mzhailauova@mail.ru).

Information about authors:

Zhuzeyev Serikkhan (corresponding author) – Senior Lecturer of the educational program «Kazakh language, literature and journalism», Korkyt ata Kyzylorda University (Kyzylorda city Kazakhstan, email: serik_juzeev@mail.ru).

Zhailauova Manat – candidate of pedagogical sciences, Associate professor of the educational program «Pedagogy, psychology and methods of primary education», Korkyt ata Kyzylorda University (Kyzylorda city Kazakhstan, email: mzhailauova@mail.ru).

Received 15.12.2023

Accepted 01.03.2024

E.A. Ibragimova* , **N.R. Khegay** 

Korkyt Ata Kyzylorda University, Kazakhstan, Kyzylorda

*e-mail: ibragimova_elmira@mail.ru

UNDERSTANDING AND CULTIVATING RESEARCH COMPETENCE: A MIXED-METHODS EXPLORATION IN THE ACADEMIC CONTEXT OF KORKYT ATA KYZYLORDA UNIVERSITY

In the contemporary era of abundant information, cultivating research competence has become an essential skill in higher education. This study, conducted at Korkyt Ata Kyzylorda University in Kazakhstan, employs a mixed-methods approach to assess factors influencing the development of research competence among students and teachers. The research utilizes a survey created on the Google Form platform to gather quantitative data from 120 participants and qualitative insights from interviews with 12 students. The study aims to evaluate participants' understanding of terms like "proficiency" and "competency", explores the role of teachers in fostering research competences, and examines the impact of technology on research skills. The findings reveal diverse perspectives among students, emphasizing the multifaceted nature of research competence. Challenges include information overload and technical aspects of data analysis. Students value the integration of research competence in courses but desire a more structured approach. The study highlights the crucial role of teachers in motivating students and fostering a research culture. Results provide valuable insights for educational development and curriculum design in enhancing research competence within higher education.

Key words: Research competence, higher education, mixed methods, student perceptions, teacher influence, educational development.

Э.А. Ибрагимова*, Н.Р. Хегай

Қорқыт Ата атындағы Қызылорда университеті, Қазақстан, Қызылорда қ.

*e-mail: ibragimova_elmira@mail.ru

Зерттеу құзыреттілігін түсіну және дамыту: Қорқыт Ата атындағы Қызылорда университетінің академиялық контекстіндегі аралас әдістер

Ақпараттың көптігінің қазіргі дәуірінде зерттеу құзыреттілігін дамыту жоғары білім берудегі маңызды дағдыға айналды. Қазақстандағы Қорқыт Ата атындағы Қызылорда университетінде жүргізілген бұл зерттеуде студенттер мен оқытушылардың зерттеу құзыреттілігін дамытуға әсер ететін факторларды бағалау үшін аралас тәсіл қолданылады. Зерттеуде 120 қатысушының сандық деректерін жинау үшін Google Form арқылы дайындалған сауалнама және сапалық талдау үшін 12 студентпен алынған сұхбат ақпараты пайдаланылған. Зерттеу қатысушылардың «біліктілік» және «құзыреттілік» сияқты терминдерді түсінуін бағалауға бағытталған, зерттеу құзыреттілігін дамытудағы мұғалімдердің рөлін зерттейді және технологияның зерттеу дағдыларына әсерін зерттейді. Нәтижелер студенттер арасындағы әртүрлі көзқарастар мен зерттеу құзыреттілігінің көп қырлы сипатын көрсетеді. Мәселелерге ақпараттың шамадан тыс жүктелуі және деректерді талдаудың техникалық аспектілері жатады. Студенттер зерттеу құзыреттілігін курстарға біріктіруді бағалайды, бірақ құрылымдалған тәсілді қолдануды қалайды. Зерттеуде студенттерді ынталандыру мен зерттеу мәдениетін дамытудағы мұғалімдердің шешуші рөлі айқындалады. Алынған нәтижелер жоғары білім беру шеңберінде зерттеу құзыреттілігін арттыру мақсатында білім беруді дамыту және оқу бағдарламаларын әзірлеу үшін құнды ақпарат береді.

Түйін сөздер: зерттеу құзыреттілігі, жоғары білім, аралас әдістер, студенттің қабылдауы, оқытушының әсері, білім беруді дамыту.

Э.А. Ибрагимова*, Н.Р. Хегай

Кызылординский университет имени Коркыт Ата, Казахстан, г. Кызылорда,

*e-mail: ibragimova_elmira@mail.ru

Понимание и развитие исследовательских компетенций: комбинированные методы в академическом контексте Кызылординского университета имени Коркыт Ата

В современную эпоху обилия информации развитие исследовательской компетентности стало важным навыком в высшем образовании. В этом исследовании, проведенном в Кызылординском университете имени Коркыт Ата в Казахстане, используется смешанный подход для оценки факторов, влияющих на развитие исследовательской компетентности студентов и преподавателей. В исследовании используется анкета, созданная на Google Form платформе для сбора количественных данных от 120 участников и качественной информации – интервью с 12 студентами. Исследование направлено на оценку понимания участниками таких терминов, как «квалификация» и «компетентность», исследует роль учителей в развитии исследовательских компетенций и изучает влияние технологий на исследовательские навыки. Результаты показывают разнообразные точки зрения среди студентов, подчеркивая многогранный характер исследовательской компетентности. Проблемы включают информационную перегрузку и технические аспекты анализа данных. Студенты ценят интеграцию исследовательской компетенции в курсы, но желают более структурированного подхода. В исследовании подчеркивается решающая роль учителей в мотивации студентов и развитии исследовательской культуры. Результаты дают ценную информацию для развития образования и разработки учебных программ в целях повышения исследовательской компетентности в рамках высшего образования.

Ключевые слова: исследовательская компетентность, высшее образование, смешанные методы, восприятие студентов, влияние преподавателя, развитие образования.

Introduction

In an era characterized by an ever-expanding wealth of information and knowledge, the ability to engage in systematic inquiry and critical thinking has become an indispensable skill. Among the pillars of modern education is the cultivation of research competence among students. This multifaceted aptitude equips learners with the tools to navigate the intricate landscapes of information, draw meaningful conclusions, and contribute to the ever-advancing frontiers of human understanding. Research competence, often used interchangeably with research skills or research literacy, represents an amalgamation of proficiencies that transcend the boundaries of disciplines and career paths. It encompasses the ability to pose meaningful questions, conduct rigorous investigations, evaluate information sources critically, and communicate findings effectively.

At the first meeting of the National Council on Science and Technologies under the President, the Head of State, Kassym-Jomart Tokayev, noted that science is the primary key to development at any age. In his speech, the President stated: “All success in the history of humanity is the result of knowledge. Especially in the modern age of advanced technology, it is impossible to move forward without science. That is why I pay special attention to

the development of science. I specifically expressed my opinion on this topical issue in the pre-election program. Because the development of science is the most important part of state policy, it is one of the directions. Unfortunately, it has not been emphasized in our country for many years. Because of this, there are not a few problems that cannot be solved. It can be said that this field is lagging. To become a civilized country, we must fill this gap” (Tokayev, 2023).

Ministry of Science and Higher Education Sayasat Nurbek said in his interview: “Science and education will be one of the main priorities in the creation of New Kazakhstan. According to this approach, one of the main indicators of students’ progress should be their research activity” (Nurbek, 2022).

The theoretical development of fundamental concepts for developing students’ research competence remains incomplete, while its practical application is of great importance.

The research aims to assess and analyze the factors influencing the understanding of research competence among students and teachers within the academic context of Korqyt Ata Kyzylorda University in Kazakhstan. The research utilized a mixed method study where quantitative approach, employing a survey created on the Google Form platform to gather data from 120 participants, including faculty

members, 2nd-year, 3rd-year, and master's course students from the "Kazakh Language and Literature" and "Foreign Languages and Translation" departments. The survey included 8 questions. A survey was used to collect data related to a study aimed at developing research competence among teachers and students. To give the meaning to the study the researchers interviewed 12 students using the qualitative method. The study explores the students' and teachers' perceptions of research competence and its implications for their educational roles.

The objectives of the study:

1. Assess the understanding and differentiation of the terms "proficiency" and "competency" among the participants, as highlighted in the responses to the questionnaire.

2. Identify the key components and implications of proficiency and competency within the educational setting, as presented by the participants, including the students and faculty members.

3. Examine the pivotal role of teachers in fostering and enhancing students' research competencies, as indicated by the data derived from the students' and teachers' responses.

4. Explore the factors influencing students' motivation and engagement in research activities, analyzing the impact of teacher-student dynamics and its correlation with research competence.

5. To explore students' perceptions, experiences, and challenges related to the development of research competence.

Literature review

The term "research competence" is connected with both the teacher and student at the university. In modern society, the main goal of higher education is to prepare students for life in an erudite society, so the graduate must be able to set goals, achieve them, and solve problems independently. Therefore, it is necessary to teach the student to learn and independently acquire knowledge. In state educational standards of the third generation, competencies act as the goal and result. For a graduate to be able to engage in self-education, it is necessary to form his competence in the field. The researcher Indah R. N and others pointed out that the student's ability to conduct research is somewhat influenced by both the librarian's input and an instructional approach based on technology (Indah, 2017).

The research proficiency of students is additionally shaped by various factors, among them the capacity for self-assessment. Students capable of eval-

uating their problem-solving abilities autonomously can enhance their overall competence, including their research capabilities (Kelly, 2019).

Concerning the emphasis on research proficiency, a novel tool has been devised for evaluating the research capabilities of college students (Arici, 2019).

The researcher explained that research competencies could be described differently based on the specific purpose or subject in which they are used (Bottcher, 2018). The researchers emphasize the meaning of research competencies for two reasons. In the first case, students gain the skills of conducting research. In the second case, students get a critical, reflective attitude (Lambrechts, 2016).

Let us define the given terms using different sources.

As I.A. Zimnyaya states, there are two options for interpreting the correlation of these concepts: they are either identified or differentiated (Zimnyaya, 2003).

Ramazanov A and others understand competence as full rights and uses it mainly in the legal field, and he explains the meaning as a competent judge, who can and has the right to judge about something or anyone ... the judge is full-fledged. The concept of "competence" is not mentioned by this author. Thus, we can reason that according to Ramazanov A, both terms have a similar meaning (Ramazanov, 2020).

Native scholars A.K. Sagyndik and T.T. Ayapova defined *competence* as "a range of issues in which someone is well-informed" and proficiency as "possession of knowledge, awareness, and authority in any area" (Sagyndik, 2021:42).

According to the dictionary of V.S. Bezrukov, competency means the achievement of knowledge and skills that allow expressing professionally proficient implications, evaluations, and opinions (Bezrukova, 1996:46);

In the framework of domestic scholars A. Mendekenova and D. Dzhussubaliyeva for the definition of proficiency it is required to characterize its three components:

- Proficiency is defined as knowledge of a specific matter and knowledge of management science;
- introducing the level of education and professional work experience into the content of the proficiency concept;
- approval of proficiency in mutual relations of knowledge and means of their implementation in practice (Mendekenova, 2023:48).

Based on M. Kyaerst, when disclosing the content of proficiency, it is noted that there is a necessity to emphasize the following components:

- Preconditions for proficiency (efficiency, talent, knowledge);
- Human activity as a process (its descriptions, structure, and peculiarities);
- Activity Results (fruits of labor, changes in objects of activity) (Kyerst, 1980:45).

According to A.V. Khutorskoy, proficiency includes a set of interrelated personality traits set about a specific range of objects and processes required for high-quality productivity of activity about them. However, A.V. Khutorskoy expresses a definite attitude, in our opinion, that competence is a prearranged requirement for the learner's educational preparation, and proficiency is his progress (Khutorsky, 2002a:58).

G.Zhaksybayeva and G.T.Srailova write about basic skills that can be interpreted as proficiency:

- "primary skills," e.g. literacy, numeracy;
- "vital skills," e.g. self-management, personal development;
- relationships with other people;
- "complete skills," e.g. communication, efficiency to make solutions;
- "social and civic skills," for example, social work, values, to be a volunteer;
- "skills for employment," for example, the efficiency of processing information;
- "entrepreneurial skills," for example, exploring business opportunities;
- "managerial skills," e.g., consulting, analytical thinking;
- "broad skills," e.g., planning control. All skills are significant for carrying out people's life goals (Zhaksybayeva, 2021:128).

G.Zhaksybayeva and G.T.Srailova confirm that under the proficiency of a future specialist, foreign scientists understand the correspondence of a structured body of knowledge, skills, and attitudes acquired in the learning process (Zhaksybayeva, 2021:131).

So on, "proficiency" is considered a combinative feature, which comprises the following main aspects: efficiency for goal-setting, action, assessment, and reflection (Muzalevskaya, 2018).

The researcher A.B. Khutorsky mentions that we need to pay more attention to understanding the concept of "proficiency" and "competency" between these concepts when defining good points. Several efforts to evolve common terminology did not reach any success (Khutorsky, 2003b). In today's pedagogical advanced educational century, these two central concepts' significance is increasing daily. So, we can say that pointing out information about

this area profoundly helps us to grow educationally. Therefore, all aspects go directly to figuring out these concepts. Analyzing various scientific sources allows us to single out three approaches to determining the relationship between these concepts. The first approach is characterized by the fact that both terms are used as synonyms. Representatives of the second approach consider proficiency to be a component of competency. According to the third approach, the concept "proficiency" is interpreted as the term of reference of a particular person, a list of social requirements for its activities in a specific area, while "competency" means the generalized efficiency of a person to act.

Based on the first meaning in the dictionary, proficiency qualifies as a range of issues in which a confident person has little authority, knowledge, and experience. According to the second definition given in a dictionary, competence is well thought-out as an activity feature, i.e., a particular circle of authority, an area of issues and phenomena subject to someone's jurisdiction (Sagyndik, 2021).

According to the given definitions of proficiency and competency, we understand that professional-teaching proficiency belongs to the educational process from teaching to ruling the whole process. Competence in the field belongs to growing scientific abilities, and so on, and each balanced measure gives us results in this process. Proficiency is connected with a learning process, and competence is closely connected with research.

Competence in the field in the classification of A.V. Khutorsky serves as a component of the proficiency of personal self-improvement aimed at mastering the ways of intellectual and spiritual personal growth (Khutorsky, 2003b). Feskova defines *competence* in the field as a set of knowledge, skills, and methods of activity that allow a person to be in the position of an investigator about the world around him, using various theoretical and empirical sources of information (Feskova, 2005).

Competence in the field can only be formed in research activities such as search, independence, initiative, practical action, experiment, teamwork, underdetermination, contradictions, and different ideas (Gochiyayeva, 2018:231).

The essence of competence in the field of a teacher candidate is identified in the proficiency he mastered, which defines a set of interrelated research qualities. U.V.Ryndina notes that the theoretical analysis of the problem allowed them to create the following definition of the concept "the process of becoming and development of a teacher candidate's

competence in the field”: this is a holistic process of students’ movement – the future teacher towards subjectivity (Ryndina, 2013:147) .

It is explained in Larissa Repeta’s investigation that the formation of proficiency levels will be critical, basic, elevated, and creative (Repeta, 2011:28) .

The researcher Pongwat Fongkanta and others wrote in their work that there was a range of skills needed for conducting an investigation. To evolve teacher competency, research skill development approaches and coaching were used for the teacher’s professional development (Fongkanta, 2022) .

The authors made a scheme of stages of students’ competence in the field based on the ideas

discussed by different researchers (figure 1). If a teacher/student follows the given scheme they will get good results in elaborating the level of competence in the field.

The essence of competence in the field of a teacher candidate is identified in the proficiency he mastered, which defines a set of interrelated research qualities. U.V.Ryndina notes that the theoretical analysis of the problem allowed them to create the following definition of the concept “the process of becoming and development of a teacher candidate’s competence in the field”: this is a holistic process of students’ movement – the future teacher towards subjectivity (Ryndina, 2013) .

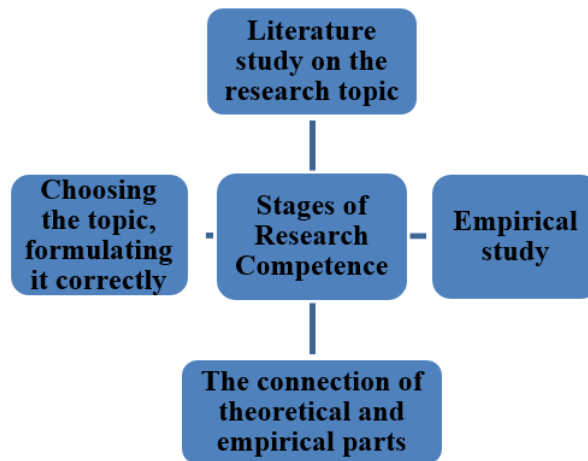


Figure 1 – Stages of Research Competence

The authors worked out a scheme of stages of students’ competence in the field based on the ideas discussed by different researchers. If a teacher/student follows the given scheme, they will get good results in elaborating the level of competence in the field. Next, a discussion concerning the most significant factors that impact the comprehension and cultivation of research competence among students and educators will be offered.

The researchers outlined general factors influencing the understanding and development of research competence among students and teachers. The authors presented the most significant factors. One of the significant factors is an educational environment which includes the availability of research facilities, mentorship programs, and a supportive academic environment (Steele, 2022) . One group

of scholars considers that the design of the curriculum provides students with the necessary theoretical and practical knowledge and skills (Dilekci, 2023) . The next group of scholars affirms that mentorship and guidance can significantly impact students’ research competence. Regular guidance helps students navigate challenges and develop a deeper understanding of research methodologies (Cutllas, 2023). Rodrigues A and others confirm that an adequate access to libraries, databases, and research materials is vital. Technological resources, such as online databases and research tools, also contribute to the development of research competence (Rodrigues, 2021) . The authors consider that motivation and interest are critical factors. Students and teachers who are passionate about their research areas are more likely to invest time and effort in developing their research competence (Setyani, 2022) . Skyrme

G states that formal training programs on research methodologies, data analysis, and academic writing are essential. Workshops and seminars that focus on specific research skills contribute to the overall competence of students and teachers (Skyrme, 2018). Several scientists point out that collaborative research experiences foster the development of research competence. Group projects, team-based research initiatives, and interdisciplinary collaborations enhance the overall research skills of individuals (Bassachs, 2020).

Another group of authors constitute that constructive feedback on research work is essential for improvement. Regular evaluation of research projects, presentations, and written work helps identify strengths and areas for development (Sparr, 2017). One of the relevant factors is an understanding the ethical aspects of research. And being aware of cultural considerations in various research contexts contribute to well-rounded research competence (Pietila, 2020). In essence, the multifaceted nature of these factors underscores the complexity of fostering research competence, emphasizing the importance of a holistic and comprehensive approach in educational settings.

Next, the authors will discuss the research materials and methods of this study.

Materials and methods

The authors used the mixed method in the study. The basic assumption is that the uses of both quantitative and qualitative methods, in combination, provide a better understanding of the research problem and question than either method by itself (Clark, 2019a). Mixed methods research involves deliberately integrating the viewpoints, methodologies, data types, and analyses linked to both quantitative and qualitative research to cultivate detailed and well-rounded insights (Creswell, 2018a), (Clark, 2015b).

Survey

A quantitative research methodology was employed in this study using a survey created on the Google Form platform. The study was conducted at Korkyt Ata Kyzylorda University in Kazakhstan, encompassing faculty members and students from various academic levels, including 2nd-year, 3rd-year, and master's course students. A total of 120 participants responded to the survey. The participants were drawn from the "Kazakh Language and Literature" and "Foreign Languages and Transla-

tion" departments. The survey was selected for its simplicity and suitability in data analysis. The researchers specifically chose participants familiar to them, including students, Ph.D. students, and faculty members.

Data collection involved using open-ended questions with clear answers presented on Google Forms. This approach was adopted to assess the respondents' understanding of research competence and their capacity to conduct research at the university. E. Ospanov highlights the importance of directly collecting information from individuals related to the research topic, often through surveys or interviews (Ospan, 2020). The study was conducted based on Creswell's notion of collecting quantitative data, emphasizing the importance of identifying the participants and locations under investigation (Creswell, 2012b). Creswell advises that researchers determine whether to study individual participants or entire organizations, specifying the type and number of participants required for the research.

The survey comprised 8 questions tailored for both teachers and students, and the respondents provided their answers via the Google Forms platform. The survey consisted of 4 scale answers. The collected data were subjected to statistical analysis.

Interviews with students and faculty members

This study utilized a qualitative method approach to explore the development of students' research competence in higher education. The research questions guided the selection and implementation of data collection methods to provide a comprehensive understanding of the topic.

The interview questions included open-ended questions that aligned with the research questions, allowing for qualitative data to be collected.

Additionally, qualitative interviews were conducted to gain in-depth insights into students' perspectives and experiences related to research competence. Open-ended questions were used to encourage participants to share their thoughts, challenges, and recommendations. The interview questions were developed based on the research questions and the aim of exploring students' perceptions and experiences in depth (Braun, 2019), (Patton, 2014).

Qualitative data from the interviews were transcribed verbatim and analyzed using thematic analysis (Braun, 2019). The transcripts were coded to identify recurring themes and patterns related to the research questions.

The rigorous analysis of qualitative data allowed for triangulation of findings, enhancing the validity and reliability of the study (Creswell, 2018a).

The research questions:

How do undergraduate students perceive and understand the concept of research competence?

What are the specific challenges and barriers that students face in developing research competence?

How do students perceive the integration of research competence within their undergraduate curriculum?

How do students perceive the role of technology in enhancing their research competence?

These research questions aim to explore students' perceptions, experiences, and challenges related to the development of research competence. They provide a starting point for qualitative inquiry to gain in-depth insights into the subjective experiences and perspectives of students in relation to research competence development.

Results and Discussion

The study's objective was to evaluate the research potential of students and the influence of teachers on the development of students' research competence, as well as their comprehension of competence within the field. Accordingly, a questionnaire was administered to both students and teachers to gauge their understanding of the terms "competence" and "competency."

The survey was designed and administered through an accessible online platform, presented natively, to ensure clarity for all participants. It consisted of two main sections. The first section includ-

ed demographic information (university, course, age, and department); the second section comprised 12 questions for participants, encompassing personal information and research-related inquiries.

For clarity, the analysis of the survey is presented separately for students and teachers due to the differing orientations of the survey. The study encompassed a diverse student population, with 25% of participants being 2nd-year students, 60.4% being 3rd-year students, and 14.6% being Ph.D. students. Additionally, 44.5% of participants were aged between 18-20, indicating the researchers' comprehensive approach to investigating the research topic among students.

The findings revealed that students' understanding of proficiency and competency was lower than expected. Specifically, 32.7% of participants disagreed that proficiency and competency held distinct meanings, while 20.4% perceived these terms as synonymous. The comparative analysis of students' perceptions of proficiency and competence was based on ten questions, emphasizing the participants' understanding and acceptance of competence within their field of study.

The survey aimed to capture students' perspectives on research competence, underscoring the authors' emphasis on students' comprehension and acknowledgment of competence in their academic pursuits. Notably, 32.7% of respondents who had achieved noteworthy milestones in their research endeavors indicated their agreement with the corresponding questionnaire items. Now, the authors would like to suggest students' results as a diagram (Figure 2 and 3)..

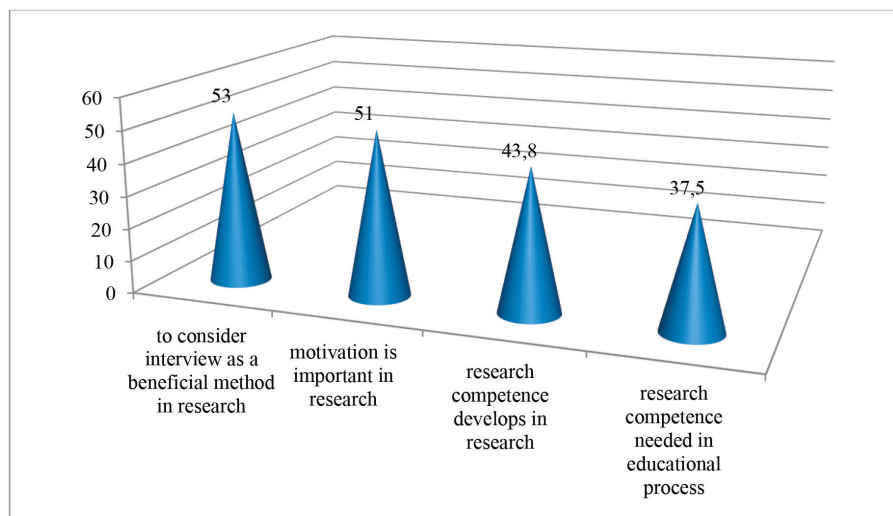


Figure 2 – Considering factors in research field

The findings of this study shed light on the persistent challenges related to research comprehension among students, signaling the prevalent issue of a lack of understanding of research and research methodologies in the educational domain. The surveyed materials initially appeared simplistic, yet the researchers discerned a latent interest among students in contributing to the discourse within the educational realm. Notably, the results indicate that students' research abilities are significantly influenced by the guidance and mentorship provided by teachers.

The researchers aimed to holistically analyze the participants' survey to gain a comprehensive understanding of the dynamics at play. Addressing the survey for teachers, the initial data presents the demographic information of the respondents. Notably, 51.2% of the participants were senior teachers, 31.7% were teachers, 7.3% comprised doctoral students and associate professors, and 9.8% were Ph.D. Most respondents (77.5%) possessed 10-20 years of work experience.

Within the core segment of the questionnaire, a consistent theme emerged, with a significant pro-

portion of teachers (48.8%) strongly advocating for integrating a specialized subject, such as "Academic Writing," to nurture students' research capabilities effectively. This indicates a widely shared belief among educators that a dedicated focus on academic writing as a distinct discipline can facilitate the development of students' research competencies. The study highlighted the discrepancy between students' active participation in conferences during their second and third years and their limited ability to produce scholarly articles and undertake comprehensive research due to a lack of research proficiency.

From this perspective, the researchers noted that 53.7% of respondents emphasized the prevailing reluctance among learners to engage with research, indicating a potential gap in students' enthusiasm for research-related activities. This finding underscores the need for tailored pedagogical interventions to foster a deeper appreciation for research endeavors among students, thus cultivating a more robust research culture within the educational framework.

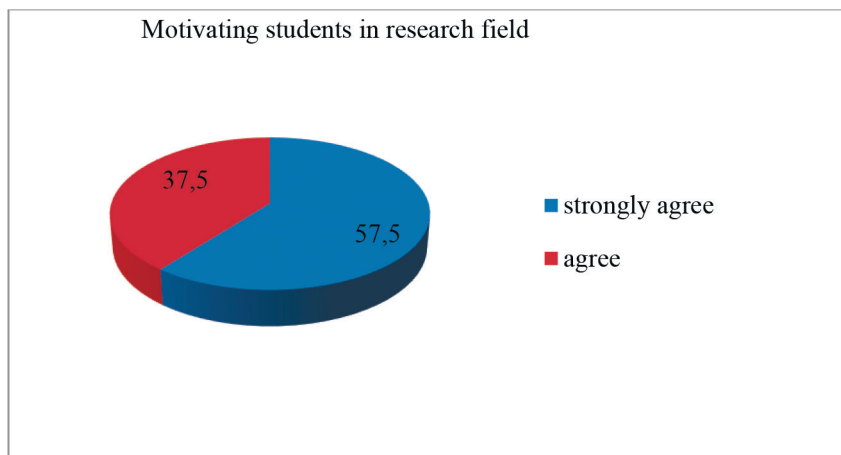


Figure 3 – Motivating students in research field

Results suggest a vital correlation between teachers' roles in fostering student motivation and cultivating students' research competencies. Figure 2 highlights the significant percentage of motivating factors reported by students, emphasizing the pivotal role of student engagement and interest in the educational process. The researchers underscore the critical importance of teachers' influence in nurturing and augmenting students' interest in academic research.

Throughout the study, the researchers identified several key factors within the teacher-student dynamic that can profoundly impact students' research competence. They observed that the collaborative efforts of both teachers and students play an integral role in the cultivation of a robust research culture within the educational sphere. The findings illuminate the reciprocal nature of the teacher-student relationship, underscoring the essential synergy between effective pedagogy and student enthusiasm,

ultimately culminating in comprehensive and impactful research endeavors.

The sample for this study consisted of undergraduate students from diverse disciplines and academic levels. Convenience sampling was utilized to recruit participants from “Kazakh language and literature”, “Foreign languages and translation” departments of Korkyt Ata Kyzylorda university. Participants were invited through email invitations, and those who expressed interest in participating were scheduled for interviews sessions.

Data collection took place over a period of three months. Interviews discussions were conducted in-person and audio-recorded with the participants’ consent. Each interview lasted approximately 45-60 minutes.

The research data that relates to each research question is discussed below.

RQ1. How do undergraduate students perceive and understand the concept of research competence?

Example:

“To me, research competence means having the skills and knowledge to effectively conduct research, such as being able to formulate research questions, gather and analyze data, then communicate findings.” (Student 6).

RQ2. What are the specific challenges and barriers that students face in developing research competence?

Example:

“One challenge I’ve faced is feeling overwhelmed by the amount of information available, and not knowing how to effectively evaluate its credibility. Another barrier is the technical aspects of data analysis, as it requires learning new software and statistical techniques.”(Student 12)

RQ3. How do students perceive the integration of research competence within their undergraduate curriculum?

Example:

“I appreciate when research competence is integrated into our courses through hands-on projects and assignments. However, sometimes it feels disjointed, and I would prefer a more structured and progressive approach that builds upon previous skills.” (Student 3)

RQ4. How do students perceive the role of technology in enhancing their research competence?

Example:

“I believe technology is vital in research today. It provides access to vast amounts of information, facilitates data analysis, and enables effective communication. However, it can also be overwhelming,

and it’s important to strike a balance and not rely solely on technology for research. For instance, we use different kinds of web sites during our research”. (Student 1)

Although the interviewees gave different answers to the questions, the main idea of the answers was based on one point.

Conclusion

The researchers focus on the opinion of the scholars who state that there are two options for interpreting the correlation of these concepts: they are either identified or differentiated. In their data, it is proved that some respondents replied that the terms “proficiency” and “competency” have the same meaning. However, another group of participants answered that these terms are different.

The concept of proficiency is more often used to denote an educational result, expressed in readiness, in the absolute mastery of methods, means of activity, in the ability to cope with the tasks set; a form of a combination of knowledge, skills, and efficiency that allows you to set and achieve goals for the transformation of the environment; a set of features (motives, beliefs, values) that ensures the performance of professional activities and the achievement of an inevitable result; compliance of the specialist with the requirements of proficiency. However, it does not mean that we stick to the same opinion.

The researchers would like to repeat that the formation of students’ competence in the field is possible only if the required environment, which contains the presence at the university of a sufficient number of highly qualified staff elaborated in research activities; the use of a competency-based approach in teaching; attracting students to scientific societies; application in practice of the project method of teaching; the general theme of the university’s work on the arrangement of a research student competencies.

If a teacher/student follows the given scheme in the paper, they will achieve good results in improving research competence.

This study employed a qualitative research methodology to delve into the development of research competence among undergraduate students in higher education. The utilization of open-ended interview questions allowed for a comprehensive exploration of students’ perceptions, challenges, and experiences related to research competence. The research questions, focused on understanding students’ perceptions of research competence, specific

challenges faced, integration within the curriculum, and the role of technology, provided a robust framework for the qualitative inquiry. The diverse sample of undergraduate students from various disciplines and academic levels added richness to the data.

Results indicated a variety of perspectives among students, emphasizing the multifaceted nature of research competence. Common themes included the importance of skills such as formulating research questions, data analysis, and effective communication. Challenges encompassed information overload, difficulties in evaluating credibility, and the technical aspects of data analysis. Students appreciated the integration of research competence in courses but desired a more structured and progressive approach.

The role of technology in enhancing research competence was acknowledged, with students emphasizing its significance for information access, data analysis, and communication. However, a need for balance, avoiding overreliance on technology, was highlighted.

The findings provide valuable insights for educators and curriculum designers seeking to enhance research competence within higher education.

In conclusion, the authors say that with the help of a mixed method, they could reach their goal set in the beginning. The authors' goal was to identify how students and teachers understood research competence and how they acted in conducting research.

Әдебиеттер

Мемлекет басшысы Президент жанындағы Ғылым және технологиялар жөніндегі ұлттық кеңестің отырысын өткізді. [Электронды ресурс]. <http://president.kz/kz/memleket-basshysy-prezident-zhanyndagy-gylym-zhane-tehnologiyalar-zhonindegilulttyk-kenestin-otyrysyp-otkizdi-123954> (қаралған күні 24.10.2023).

ҚР Ғылым және Жоғары білім министрі Саясат Нұрбек: Ғылым мен білім Жаңа Қазақстанды құрудағы негізгі басымдықтардың бірі болмақ. [Электронды ресурс]. <https://baq.kz/nurbek-gylym-men-bilim-zhana-qazaqstandy-qurudagynegizgi-basymdyqtardyn-biri-bolmaq-289165/> (қаралған күні 15.09.2023).

Indah R. N. Critical thinking, writing performance and topic familiarity of Indonesian EFL learners // *Journal of Language Teaching and Research*. – 2017. – Т. 8. – №. 2. – С. 229-236

Kelly S. L. Faculty perceptions of librarian value: The moderating relationship between librarian contact, course goals, and students' research skills // *The Journal of academic librarianship*. – 2019. – Т. 45. – №. 3. – С. 228-233.

Arici F. et al. Research trends in the use of augmented reality in science education: Content and bibliometric mapping analysis // *Computers & Education*. – 2019. – Т. 142. – С. 103647.

Böttcher F., Thiel F. Evaluating research-oriented teaching: a new instrument to assess university students' research competences // *Higher Education*. – 2018. – Т. 75. – С. 91-110.

Lambrechts W., Van Petegem P. The interrelations between competences for sustainable development and research competences // *International Journal of Sustainability in Higher Education*. – 2016. – Т. 17. – №. 6. – С. 776-795.

Зимняя, И.А. Компетентность человека – новое качество результата образования [Текст] // *Проблемы качества образования*. -Кн.- 2003.-Т.2.- 6 с.

Ramazanova, A., Yernazarova, G., Turasheva, S., & Kudaibergenova, B. Биолог зерттеушінің ізденімпаздық іскерлігін қалыптастырудың негізі // *Вестник КазНУ. Серия педагогическая*. – 2020. – Т. 62. – №. 1. – С. 35-42.

Сағындық, А.Қ, Аяпова, Т. Т. Шеттілдік білім берудегі құзыреттіліктің рөлі // *Journal of Educational Sciences (2520-2634)*. – 2021. – Т. 68. – №. 3.Р.42

Bezrukova, V.S. (1996). *Slovar' novogo pedagogicheskogo myshleniya*. Ekaterinburg: Al'ternativnaya pedagogika.96.

Mendekenova, A., Dzhussubaliyeva, D. Methods for the formation of professionally-based competence using digital technologies // *Journal of Educational Sciences (2520-2634)*. – 2023. – Т. 74. – №. 1.

Кязрст, М. Рассмотрение компетентности в психологической концепции совершенствования управления производственной организацией // *Актуальные проблемы психологии труда*. – 1980. -№4. -45-67 с.

Хуторской, А. В. Ключевые компетенции и образовательные стандарты // *Эйдос*. – 2002. – №. 2. – С. 58-64.

Жаксимаева, Г. Ф., Сраилова, Г. Т. Зерттеушілік тәсілдер арқылы оқушылардың білім сапасын дамыту жолдары // *ХА-БАРШЫ*. – 2021. – С. 128-131.

Музалевская, Н. Г. ФОРМИРОВАНИЕ ПРОФЕССИОНАЛЬНЫХ КОМПЕТЕНЦИЙ СТУДЕНТОВ ЭКОНОМИЧЕСКИХ СПЕЦИАЛЬНОСТЕЙ ПОСРЕДСТВОМ ИННОВАЦИОННЫХ МЕТОДОВ ОБУЧЕНИЯ // *Обеспечение качества профессионального образования как основной фактор подготовки конкурентоспособного специалиста*. – 2018. – С. 158-162.

Хуторской, А.В. Ключевые компетенции как компонент личностно-ориентированной парадигмы образования // *Народное образование*. – 2003. – №2. – 58-64 с.

Феськова, Е. В. Становление исследовательской компетентности учащихся в дополнительном образовании и профильном обучении // *Дис. канд. пед. наук: 13.00. 01*. – 2005.

Гочияева, М. Д., Богатырева, Ж. В. Педагогические условия формирования исследовательской компетентности студентов // *Мир науки, культуры, образования*. – 2018. – №. 3 (70). – С. 230-231.

Рындина, Ю.В. Исследовательская активность студентов педагогических вузов как критерий качества современного образования [Текст] // Альманах современной науки и образования. 2013. № 5. 147-149 с.

Репета, Л. Формирование исследовательской компетенции учащихся // General and professional education. – 2011. – №. 3. – С. 28-33.

Fongkanta P. et al. Teacher Professional Development in Research Skill of Teacher in Non-Formal Education Center, Lampung, Thailand // Journal of Education and Learning. – 2022. – Т. 11. – №. 1. – С. 125-131.

Steele, A. R., Leming, T. Exploring student teachers' development of intercultural understanding in teacher education practice // Journal of Peace Education. – 2022. – Т. 19. – №. 1. – С. 47-66.

Dilekçi, A., Karatay, H. The effects of the 21st century skills curriculum on the development of students' creative thinking skills // Thinking skills and creativity. – 2023. – Т. 47. – С. 101229.

Cutillas, A., Benolirao, E., Camasura, J., Golbin Jr, R., Yamagishi, K., & Ocampo, L. Does Mentoring Directly Improve Students' Research Skills? Examining the Role of Information Literacy and Competency Development // Education Sciences. – 2023. – Т. 13. – №. 7. – С. 694.

Rodrigues, A. L., Cerdeira, L., Machado-Taylor, M. D. L., & Alves, H. Technological skills in higher education—Different needs and different uses // Education Sciences. – 2021. – Т. 11. – №. 7. – С. 326.

Setyani, N. S., & Susilowati, L. The Effect of E-Problem Based Learning on Students' Interest, Motivation and Achievement // International Journal of Instruction. – 2022. – Т. 15. – №. 3. – С. 503-518.

Skyrme, G. Learning to write in the university after the writing course is over: what helps second language writers? // Higher Education Research & Development. – 2018. – Т. 37. – №. 6. – С. 1274-1286.

Bassachs, M., Cañabate, D., Serra, T., & Colomer, J. Interdisciplinary cooperative educational approaches to foster knowledge and competences for sustainable development // Sustainability. – 2020. – Т. 12. – №. 20. – С. 8624.

Spar J. L., Knipfer K., Willems F. How leaders can get the most out of formal training: The significance of feedback-seeking and reflection as informal learning behaviors // Human resource development quarterly. – 2017. – Т. 28. – №. 1. – С. 29-54.

Pietilä, A. M., Nurmi, S. M., Halkoaho, A., & Kyngäs, H. Qualitative research: Ethical considerations // The application of content analysis in nursing science research. – 2020. – С. 49-69.

Clark V. L. P. Meaningful integration within mixed methods studies: Identifying why, what, when, and how // Contemporary Educational Psychology. – 2019. – Т. 57. – С. 106-111.

Creswell, J. W., & Plano Clark, V. L. Designing and conducting mixed methods research. Sage Publications. 2018.

Clark V. L. P., Ivankova N. V. Mixed methods research: A guide to the field. – Sage publications, 2015. – Т. 3.

Оспан, Е.Т. Академиялық жазылым негіздері Алматы 2020 [Оқу құралы] Алматы Білік баспасы 216 б.

Creswell, J. W. Educational research. – pearson, 2012.

Braun V., Clarke V. Reflecting on reflexive thematic analysis // Qualitative research in sport, exercise and health. – 2019. – Т. 11. – №. 4. – С. 589-597.

Patton, M.Q. Qualitative research & evaluation methods: Integrating theory and practice. Sage Publications, 2014.

References

Arici, F., Yildirim, P., Caliklar, Ş., & Yilmaz, R. M. (2019). Research trends in the use of augmented reality in science education: Content and bibliometric mapping analysis. *Computers & Education*, 142, 103647.

Bassachs, M., Cañabate, D., Serra, T., & Colomer, J. (2020). Interdisciplinary cooperative educational approaches to foster knowledge and competences for sustainable development. *Sustainability*, 12(20), 8624.

Bezrukova, V.S. (1996). Slovar novogo pedagogicheskogo myshleniya: Alternativnaya pedagogika. [Dictionary of new pedagogical thinking: Alternative pedagogy]. Ekaterinburg. 46 p. (in Russian)

Böttcher, F., & Thiel, F. (2018). Evaluating research-oriented teaching: a new instrument to assess university students' research competences. *Higher Education*, 75, 91-110.

Braun V., Clarke V. (2019). Reflecting on reflexive thematic analysis. *Qualitative research in sport, exercise and health*, 11(4), 589-597.

Clark V. L. P. (2019). Meaningful integration within mixed methods studies: Identifying why, what, when, and how. *Contemporary Educational Psychology*, 57, 106-111.

Clark V. L. P., Ivankova N. V. (2015). *Mixed methods research: A guide to the field* (Vol. 3). Sage publications.

Creswell, J. W., & Plano Clark, V. L. (2018). *Designing and conducting mixed methods research*. Sage publications.

Creswell, J. W. (2012). *Educational research*. pearson.

Cutillas, A., Benolirao, E., Camasura, J., Golbin Jr, R., Yamagishi, K., & Ocampo, L. (2023). Does Mentoring Directly Improve Students' Research Skills? Examining the Role of Information Literacy and Competency Development. *Education Sciences*, 13(7), 694.

Dilekçi, A., Karatay, H. (2023). The effects of the 21st century skills curriculum on the development of students' creative thinking skills. *Thinking skills and creativity*, 47, 101229.

Fes'kova, E. V. (2005). Stanovlenie issledovatel'skoj kompetentnosti uchashchihsiya v dopolnitel'nom obrazovanii i profil'nom obuchenii. Dis. kand. ped. nauk: 13.00. 01. [Development of research competence of students in additional education and specialized training]. [Doctoral dissertation]. (in Russian)

Fongkanta, P., Buakanok, F. S., Netasit, A., & Kruaphung, S. (2022). Teacher Professional Development in Research Skill of Teacher in Non-Formal Education Center, Lampang, Thailand. *Journal of Education and Learning*, 11(1), 125-131.

Gochiyaeva, M. D., Bogatyreva, Zh. V. (2018). Pedagogicheskie usloviya formirovaniya issledovatel'skoj kompetentnosti studentov. *Mir nauki, kul'tury, obrazovaniya*. [Pedagogical conditions for the formation of research competence of students // World of science, culture, education.]. (3), 230-231. (in Russian)

Hutorskoj, A. V. (2002). Klyucheveye kompetencii i obrazovatel'nye standarty. [Key competencies and educational standards]. *Ejdos*. (2), 58-64. (in Russian)

Hutorskoj, A. V. (2003). Klyucheveye kompetencii kak komponent lichnostno-orientirovannoj paradigmy obrazovaniya. *Narodnoe obrazovanie*. [Key competencies as a component of the personality-oriented paradigm of education // People's education] (2), 58-64. (in Russian)

Indah, R. N. (2017) Critical thinking, writing performance and topic familiarity of Indonesian EFL learners. *Journal of Language Teaching and Research*, 8(2), 229-236.

KR Gylym zhane Zhogary bilim ministri Sayasat Nurbek: Gylym men bilim Zhana Kazakstandy kurudagy negizgi basymdyqtardyn biri bolmak. [The head of state held a meeting of the National Council on Science and Technologies under the President] [Electronic resource]. <https://baq.kz/nurbek-gylym-men-bilim-zhana-qazaqstandy-qurudagy-negizgi-basymdyqtardyn-biri-bolmaq-289165/> (karalghan kuni 15.09.2023) (in Kazakh).

Kelly S. L. (2019). Faculty perceptions of librarian value: The moderating relationship between librarian contact, course goals, and students' research skills. *The Journal of academic librarianship*, 45(3), 228-233.

Kyaerst, M. (1980). Rassmotrenie kompetentnosti v psihologicheskoy koncepcii sovershenstvovaniya upravleniya proizvodstvennoy organizacii. Aktual'nye problemy psihologii truda. [Consideration of competence in the psychological concept of improving the management of a production organization // Current problems of labor psychology] (4). 45-67. (in Russian)

Lambrechts W., Van Petegem P. (2016). The interrelations between competences for sustainable development and research competences. *International Journal of Sustainability in Higher Education*, 17(6), 776-795.

Memleket basshysy Prezident zhanyndagy Gylym zhane tekhnologiyalar zhonindegi ultyk kenestin otyrysyn otkizdi. [The head of state held a meeting of the National Council on Science and Technology under the President] [Electronic resource]. <http://president.kz/kz/memleket-basshysy-prezident-zhanyndagy-gylym-zhane-tehnologiyalar-zhonindegi-ultyk-kenestin-otyrysyn-otkizdi-123954> (karalghan kuni 24.10.2023) (in Kazakh).

Mendekenova, A., Dzhussubaliyeva, D. (2023). METHODS FOR THE FORMATION OF PROFESSIONALLY-BASED COMPETENCE USING DIGITAL TECHNOLOGIES. *Journal of Educational Sciences (2520-2634)*, 74(1).

Muzalevskaya, N. G. (2018). FORMIROVANIE PROFESSIONAL'NYH KOMPETENCIJ STUDENTOV EKONOMICHESKIH SPECIAL'NOSTEJ POSREDSTVOM INNOVACIONNYH METODOV OBUCHENIYA. Obespechenie kachestva professional'nogo obrazovaniya kak osnovnoj faktor podgotovki konkurentosposobnogo specialista [FORMATION OF PROFESSIONAL COMPETENCIES OF STUDENTS OF ECONOMIC SPECIALTIES THROUGH INNOVATIVE TRAINING METHODS //Ensuring the quality of vocational education as the main factor in the preparation of a competitive specialist] 158-162. (in Russian)

Ospan, E.T. (2020). Akademiyalk zhazylym negizderi Almaty [Academic Writing Basics] Almaty. Bilik press. 216. (in Kazakh)

Patton, M.Q. (2014). *Qualitative research & evaluation methods: Integrating theory and practice*. Sage publications.

Pietilä, A. M., Nurmi, S. M., Halkoaho, A., & Kyngäs, H. (2020). Qualitative research: Ethical considerations. *The application of content analysis in nursing science research*, 49-69.

Ramazanova, A., Yernazarova, G., Turasheva, S., & Kudaibergenova, B. (2020). Biolog zertteushininizdenimpazdyk iskerlygin kalyptastiru. [The basis of formation of research entrepreneurship of a biological researcher //]. *Vestnik KazNU. Pedagogical series*, 62(1), 35-42. (in Kazakh)

Ryndina, YU.V. (2013). Issledovatel'skaya aktivnost' studentov pedagogicheskikh vuzov kak kriterij kachestva sovremennogo obrazovaniya. *Al'manah sovremennoj nauki i obrazovaniya* [Research activity of students of pedagogical universities as a criterion for the quality of modern education [Text] // Almanac of modern science and education]. (5), 147-149. (in Russian)

Repet, L. (2011). Formirovanie issledovatel'skoj kompetencii uchaschihsya. *General and professional education* [Formation of students' research competence]. (3), 28-33. (in Russian)

Rodrigues, A. L., Cerdeira, L., Machado-Taylor, M. D. L., & Alves, H. (2021). Technological skills in higher education—Different needs and different uses. *Education Sciences*, 11(7), 326.

Sagyndik, A.K, Ayapova, T. T. (2021). Shettildik bilim berudegy kuzyretterdin roly [The role of competence in foreign education]. *Journal of Educational Sciences (2520-2634)*, 68(3). (in Kazakh)

Steele, A. R., Leming, T. (2022). Exploring student teachers' development of intercultural understanding in teacher education practice // *Journal of Peace Education*. 19(1). 47-66.

Setyani, N. S., & Susilowati, L. (2022). The Effect of E-Problem Based Learning on Students' Interest, Motivation and Achievement. *International Journal of Instruction*, 15(3), 503-518.

Skyrme, G. (2018). Learning to write in the university after the writing course is over: what helps second language writers?. *Higher Education Research & Development*, 37(6), 1274-1286.

Sparr J. L., Knipfer K., Willems F. (2017). How leaders can get the most out of formal training: The significance of feedback-seeking and reflection as informal learning behaviors. *Human resource development quarterly*, 28(1), 29-54.

Zimnyaya, I.A. (2003). Kompetentnost' cheloveka – novoe kachestvo rezul'tata obrazovaniya [Tekst]// Problemy kachestva obrazovaniya. [Human competence is a new quality of educational outcome [Text]// Problems of quality of education]. Kh, 2, 4-15 (in Russian)

Zhaksybayeva, G.G., Srailova, G.T. (2021). Zertteushilik tasilder arkily okushilardin bilim sapasyn damyту zholdary. Khabarshy. [Ways to develop the quality of students' education through research methods]. Bulletin. 128 p. (in Kazakh)

Авторлар туралы мәлімет:

Ибрагимова Эльмира Айтхожаевна (корреспондент автор) – Қорқыт ата атындағы Қызылорда университеті «Қазақ тілі мен әдебиеті» БББ-ның докторанты (Қызылорда қ., Қазақстан, эл.пошта: ibragimova_elmira@mail.ru);

Хегай Наталья Робертовна – гуманитарлық ғылымдар магистрі, Шетел тілдері және аударма БББ-ның аға оқытушысы, Қорқыт ата атындағы Қызылорда университеті (Қызылорда қ., Қазақстан, эл.пошта: sanakim@inbox.ru).

Сведения об авторах:

Ибрагимова Эльмира Айтхожаевна (корреспондентный автор) – докторант образовательной программы «Казакский язык и литература» Кызылординского университета имени Коркыт Ата (г. Кызылорда, Казахстан, эл.почта: ibragimova_elmira@mail.ru);

Хегай Наталья Робертовна – магистр гуманитарных наук, старший преподаватель образовательной программы «Иностранные языки и перевод» Кызылординского университета имени Коркыт Ата (г. Кызылорда, Казахстан, эл.почта: sanakim@inbox.ru).

Information about authors:

Ibragimova Elmira (corresponding author) – Doctoral student of Educational Program “Kazakh Language and Literature”, Korkyt Ata Kyzylorda University (Kyzylorda, Kazakhstan, e-mail: ibragimova_elmira@mail.ru);

Khegay Natalya – Master in Humanities, Senior lecturer of the Educational Program “Foreign Languages and Translation” of Korkyt Ata Kyzylorda University (Kyzylorda, Kazakhstan, e-mail: sanakim@inbox.ru).

Received 27.11.2023

Accepted 01.03.2024

2-бөлім
**ПСИХОЛОГИЯЛЫҚ-ПЕДАГОГИКАЛЫҚ
ЗЕРТТЕУЛЕР**

Section 2
**PSYCHOLOGICAL AND PEDAGOGICAL
RESEARCH**

Раздел 2
**ПСИХОЛОГО-ПЕДАГОГИЧЕСКИЕ
ИССЛЕДОВАНИЯ**

M. Suleimen^{*1,2} , L. Kozhageldiyeva² ,
N. Akhtayeva^{2,3} , L. Kosherbayeva^{2,3}

¹Al-Farabi Kazakh National University, Kazakhstan, Almaty

²SDU University, Kazakhstan, Kaskelen

³Asfendiyarov Kazakh National Medical University, Kazakhstan, Almaty

*e-mail: madina.suleimen@sdu.edu.kz

THE ROLE AND USED TOOLS OF PSYCHOLOGICAL-MEDICAL-PEDAGOGICAL CONSULTATIONS IN WORK WITH AUTISM SPECTRUM DISORDER CHILDREN

Kazakhstan, like all countries, aims to implement the 17 UN Sustainable Development Goals, in particular to support and provide education to the entire population. The aim of this study is to explore the role of Psychological-medical-pedagogical consultations (PMPC) and tools used to work with autism spectrum disorder (ASD) children.

Methods: A questionnaire was developed for PMPC specialists based on 16 questions. The surveys were conducted using Google Forms. The results were analyzed using SPSS13. Additionally, an analysis was carried out to the open-ended questions that were coded to be statistically quantifiable. The thematic approach was used for qualitative data from the survey.

Results: 346 respondents from eight regions of Kazakhstan took part in the survey. The majority of survey participants noted the growth of children with ASD and associate this fact with ecology, genetics and the development of digital technologies. Six categories as: socialization, communication, cognition, behavior, self-service skills as well as laws and standards were identified for placing a child with ASD to the regular school.

A need was identified for advanced training of PMPC specialists to improve the provision of support to children with ASD and their caregivers.

Key words: Autism Spectrum Disorder, PMPC, special educational needs, inclusive education, diagnosis.

М. Сүлеймен^{1,2*}, Л. Кожагельдиева², Н. Ахметова^{2,3}, Л. Кошербаева^{2,3}

¹Әл-Фараби атындағы Қазақ ұлттық университеті, Қазақстан, Алматы қ.

²SDU University, Қазақстан, Қаскелен қ.

³С.Ж. Асфендияров атындағы Қазақ ұлттық медициналық университеті, Қазақстан, Алматы қ.

*e-mail: madina.suleimen@sdu.edu.kz

Аутистік спектр бұзылысы бар балалармен жұмыста психологиялық-медициналық-педагогикалық консультацияның қолданылатын құралдары мен рөлі

Қазақстан, барлық елдер сияқты, БҰҰ-ның тұрақты дамуының 17 мақсатын, атап айтқанда, бүкіл халықтың білім алуын қамтамасыздандыруға және оны қолдауға тырысады. Зерттеудің мақсаты – аутистік спектр бұзылыстары бар балалармен жұмыс істеуде психологиялық-медициналық-педагогикалық кеңестердің (ПМПК) рөлін және олардың қолданатын құралдарын зерттеу болып табылады.

Әдістері: ПМПК қызметкерлері үшін 16 сұрақтан тұратын сауалнама жасалды. Сауалнама Google forms қосымшасымен жүргізілді. Нәтижелер SPSS.13 бағдарламасының көмегімен талданды. Сонымен қатар, статистикалық түрде өлшенуі үшін кодталған ашық сұрақтар бойынша талдау да жүргізілді. Тақырыптық тәсіл жоғары сапалы зерттеу деректерін алу үшін пайдаланылды.

Нәтижелер: сауалнамаға Қазақстанның сегіз аймағынан 346 респондент қатысты. Сауалнамаға қатысушылардың көпшілігі АСБ бар балалардың өсуіне назар аударады және осы фактіні қоршаған ортамен, генетикамен және цифрлық технологиялардың дамуымен байланыстырады. Алты категория анықталды: әлеуметтену, қарым-қатынас, танымдық, мінез-құлық, өз-өзіне қызмет көрсету дағдылары, сондай-ақ жалпы білім беретін мектепке АСБ бар баланы анықтауға арналған заңдар мен стандарттар.

АСБ және оларға күтім жасап жүрген адамдарға қолдау көрсету үшін ПМПК мамандарының біліктілігін арттыру қажеттілігі анықталды.

Түйін сөздер: аутистік спектр бұзылысы, ПМПК, ерекше білім беру қажеттілігі, инклюзивті білім беру, диагностика.

М. Сулеймен^{1,2*}, Л. Кожагельдиева², Н. Ахметова^{2,3}, Л. Кошербаева^{2,3}

¹Казахский национальный университет имени аль-Фараби, Казахстан, г. Алматы

²SDU University, Казахстан, г. Каскелен

³Казахский национальный медицинский университет имени С.Д. Асфендиярова, Казахстан, г. Алматы

*e-mail: madina.suleimen@sdu.edu.kz

Роль и используемые инструменты психолого-медико-педагогических консультаций в работе с детьми с расстройствами аутистического спектра

Казахстан, как и все страны, стремится реализовать 17 Целей устойчивого развития ООН, в частности, поддержку и обеспечение образования всему населению. Целью исследования является изучение роли психолого-медико-педагогических консультаций (ПМПК) и используемых ими инструментов в работе с детьми с расстройствами аутистического спектра (РАС).

Методы: для сотрудников ПМПК была разработана анкета, состоящая из 16 вопросов. Опрос проводился с помощью Google Forms. Результаты были проанализированы с использованием SPSS. Кроме того, был проведен анализ открытых вопросов, которые были закодированы так, чтобы их можно было статистически измерить. Тематический подход использовался для получения качественных данных опроса. Исследование одобрено локальным этическим комитетом СДУ.

Результаты. В опросе приняли участие 346 респондентов из восьми регионов Казахстана. Большинство участников опроса отмечают рост детей с РАС и связывают этот факт с экологией, генетикой и развитием цифровых технологий. Были определены шесть категорий: социализация, общение, познание, поведение, навыки самообслуживания, а также законы и стандарты для определения ребенка с РАС в общеобразовательной школе.

Выявлена потребность в повышении квалификации специалистов ПМПК для улучшения оказания поддержки детям с РАС и лицам, осуществляющих уход за ними.

Ключевые слова: расстройства аутистического спектра, ПМПК, особые образовательные потребности, инклюзивное образование, диагностика.

Introduction

Kazakhstan as other countries worldwide has adopted the 17 UN Sustainable Development Goals. The Goal 4 “Ensuring inclusive and equitable quality education and promoting lifelong learning opportunities for all” is a priority for educational organizations in the country and lays as the basis for major legal acts in educational system to provide quality education to all (UN Kazakhstan, 2022).

Historically, the active work on inclusive education has been promoted from 2011 in Kazakhstan. There is an educational organizations network, providing correctional, psychological and pedagogical support for children with Special Educational Needs (SEN). Identifying SEN is a key step in providing early interventions for children, including children with Autism Spectrum Disorder (ASD).

According to the Order of the Minister of Education and Science of the Republic of Kazakhstan No. 4, assessment of SEN can be carrying out in pre-school and secondary education organizations and

psychological-medical-pedagogical consultations (PMPCs) (MoES, 2022).

This gives an opportunity to identify the needs of children at different steps of growth and parents/caregivers of children that suspect ASD can have consultations directly from PMPC without health-care facilities direction.

So, the role of PMPC is crucial in timely provision of correctional support for children with ASD.

Unfortunately, the role and function of PMPC on the process and practices of assessment children with SEN, in particular ASD was not studied enough.

This study aimed to explore the role of PMPCs and its used tools in working with ASD children.

We tried to answer the following questions:

1. What does know PMPCs staff about ASD?
2. How they do the diagnosis and assessment and, what tools they use to diagnose, consult, define and assess educational needs of ASD children?
3. What is the main role and function of PMPCs in assessing SEN of children with ASD?

To answer these questions, we provided review on PMPCs works according to standards and laws, and conducted a survey across PMPCs staff.

Literature review

ASD

Autism Spectrum Disorder is a lifelong, neuro-developmental condition characterized by deficits in social communication and interaction, and restricted, repetitive repertoires of behavior, interests and activities (APA, 2013; Howlin et al., 2004; 2013).

Evidence-based early interventions showed positive response to early intervention including pre-treatment higher cognitive abilities expression of positive affect, decreased social avoidance, lower ASD symptom severity, younger age, higher adaptive skills, imitation, functional use of objects and goal understanding, play skills, and joint attention (Sinai-Gavrilov, 2020).

PMPC

Psychological-medical-pedagogical examination of children with ASD is carried out from birth to 18 years of age. It includes into a psychiatric examination for assess mental health, characteristics of psycho-speech development, identify mental disorders, diseases and establish the impact of mental disorders on the development, upbringing and education of the child.

Examination and consultation are carried out by: neurologist, psychiatrist, psychologist, speech therapist, special teacher, social educators and the head of the PMPCs. If necessary, other medical specialists may be involved in examination and consultation (Pather et al., 2020).

Meanwhile, Order of the Minister of Health No. 25 regulates connection between primary health facilities and PMPC. M-CHAT-R/F is recommended as highly effective tool for screening purposes for ASD both in legal acts for primary healthcare facilities and PMPC as well. Along with above-mentioned PMPCs provides consulting, assessing special educational needs (SEN) and special educational environment, identifying educational program or trajectory, defines the need and type of special psychological and pedagogical support for children with disabilities (MoES, 2022).

PMPCs determines the needs for adaptation of the curriculum/programs, methods and criteria for assessing learning outcomes and other services.

The conclusion and recommendations of the PMPC are necessary to meet the educational needs of children with ASD. The conclusion list with rec-

ommendations of the PMPC are made according to order of the Minister of Education of the Republic of Kazakhstan dated as of August 31, 2022 No. 385 (MoE, 2022) .

The main directions of PMPCs are regulated as the following:

- consulting families on issues of overcoming and preventing developmental disabilities;
- teaching and educating children with SEN;
- advisory and methodological assistance for teachers, educators, specialists of preschool and schools, educational organizations on teaching and educating children with SEN;
- monitoring and generating summary reports on children with SEN.

Moreover, PMPCs is a link between the structural organizations of the public health, social protection and educational systems. According to normative documents PMPCs also work with agencies of education, social protection, public health, public organizations for the early identification of children with special educational needs. The goal of it is providing information about educational, medical, social services.

Thus, PMPCs specialists must have highly qualified and informed skills and competencies in autism to provide quality and timely diagnostics, determine the further route of movement of children with special needs, and provide support to the entire range of stakeholders.

Materials and methods

Survey

The survey was developed on a Google form and available in two languages (Kazakh (49.7%) and Russian (50.3%)). The anonymous link was sent to participants via WhatsApp groups, staff personal emails, and PMPC's official emails.

The survey consisted of 16 questions including closed and open-ended questions (Table 1). The survey was focused on finding out the theoretical and methodological knowledge of PMPCs staff in working with ASD children. The questions were grouped into 4 areas, such as:

Background – age, gender, and region of participants;

Knowledge – what is Autism and the reason of it;

Procedure – the process of assessing and diagnosing children with SEN, developing IEP for children with ASD;

Methodological base – methods and tools used for diagnosing, and consulting children with ASD.

Survey questions are presented in Table 1.

346 participants opened and filled out the survey. However, the answers of 318 participants were taken to study, whose work at PMPC. Type of

specialist who took part in the survey are Head of PMPC; Medical specialties; Social educators; Educational psychologist; Speech therapists; Special educators (surdo-/typhlo- pedagogues).

Table 1 – Survey items

Area	Items
Knowledge	Do you think the number of children with ASD is growing?
	What are the reasons for the growth in your opinion?
Procedure	How many visits are needed to diagnose ASD in your organization?
	Who is involved in the development of an individual plan?
Methodological base	What methods do you use to diagnose children with ASD?
	Is there an established method used in working with children with ASD?
	Is there monitoring of the development dynamics of children with ASD?
	If you answered YES, then what assessment methodology do you use?
	Describe the criteria for determining a child with ASD in a general education school

Statistical analyses

SPSS 13 software was used to analyze statistical data from the survey. The open-ended questions (What are the reasons for the growth in your opinion? If you answered YES, then what assessment methodology do you use? Describe the criteria for determining a child with ASD in a general education school; Who is involved in the development of an individual plan?) were coded to be statistically quantifiable. The thematic approach was used for qualitative data from the survey.

Ethical considerations

The research study has been approved by the Local Ethical Committee of Institution “SDU University” №6 Minutes dated as of 7 March 2023.

Results

Socio-demographic characteristics

Frequency distributions of socio-demographic characteristics of specialists of working in PMPC are presented in Table 2.

346 participants from 3 cities (Astana (3.1%), Almaty (4.7%), Shymkent (6.3%)) and 5 regions (South (51.6%), West (11.3%), East (3.8%), North (9.1%), and Central (10.1%)) took part in the survey. The majority of them were female (91.2%). Almost one out of three respondents were the educational psychologists (39%), and over twenty percent (24.5%) were speech therapists, the percentage of other specialists is about and under ten (head of PMPC (9.4%); medical specialists (10.4%); special educators (8.8%).

Table 2 – Descriptive characteristics of specialists of PMPC

Characteristics of specialists	Number	Percent %
Total	318	100
Type of specialists		
Head of PMPC	30	9.4%
Medical specialists	33	10.4%
Social educators	25	7.9%
Educational psychologist	124	39%
Speech therapists	78	24.5%
Special educators (surdo/typhlo pedagogue)	28	8.8%
Gender		
Male	28	8,8%

Continuation of Table 2

Female	290	91,2%
Region		
Astana	10	3.1%
Almaty	15	4.7%
Shymkent	20	6.3%
South Kazakhstan	164	51.6%
North Kazakhstan	29	9.1%
East Kazakhstan	12	3.8%
West Kazakhstan	36	11.3%
Central Kazakhstan	32	10.1%
Age in years		
<30	49	(15,4%)
31-40	76	(23,9%)
41-50	90	(28,3%)
51-60	86	(27,0%)
≥60	17	(5,3%)

Knowledge and understanding of ASD

Data responses from the open-ended questions that asked participants about understanding the reason of ASD are shown as codes by frequency count. The majority of specialists believe that the number

of children with ASD is raising (87,1%), and the three main reasons are ecology, digital technologies and genetics. Other common responses included nutrition, vaccination, psychological-neurological disorders, and not approved factors.

Table 3 – Knowledge and Understanding ASD (survey codes count)

Focus area	Items	Fr. (N of responses)
Knowledge	Do you think that the number of children with ASD is increasing?	
	Yes	277(87,1%)
	No	41(12,9%)
	*What do you think are the reasons for the increase?	
	Ecology	88
	Digital technologies	87
	Genetics/heredity	51
	Nutrition	24
	Psychological – neurological disorders	7
	Vaccination	17
	Not approved factors	17

**Open-ended questions; ^acounts and percentages may vary because of missing values.*

The chosen of each specialist of PMPCs are shown on the table 4. Ecology was chosen by educational psychologist (42%) and speech therapists (13.6%), special educators (11.4%) mostly. Also, digital technologies were a most common answer for educational psychologist (28.7%), speech therapists (26.4%), heads of PMPCs (17.2%), medical specialists (11,5%). Third top chosen reason – ge-

netics: educational psychologist (41,2%), speech therapists (29,4%), heads of PMPCs (11,8%). The less noted reason psychological and neurological disorders was indicated only by educational psychologist (28,6%), speech therapists (42,9%), heads of PMPCs (14,3%), medical specialists (14,3%). All social educators wrote out four factors like ecology, digital technologies, genetics and nutrition.

Table 4 – Knowledge and Understanding ASD by each PMPCs specialists (survey codes count)

Item	Ecology (N=88)	Digital technologies (N=87)	Genetics/heredity (N=51)	Nutrition (N=24)	Psychological – neurological disorders (N=7)	Vaccination (N=17)	Not approved factors (N=17)
Head of PMPC	7 (8%)	15 (17.2%)	6(11,8%)	4(16,7%)	1(14,3%)	4(23,5%)	4(23,5%)
Medical specialists	5 (5.7%)	10 (11,5%)	3(5,9%)	3(12,5%)	1(14,3%)	3(17,6%)	3(17,6%)
Social educators	12 (13.6%)	7 (8%)	3 (5,9%)	4(16,7%)			
Educational psychologist	37 (42%)	25 (28.7%)	21 (41,2%)	8(33,3%)	2(28,6%)	3(17,6%)	3(17,6%)
Speech therapists	17 (19.3%)	23 (26.4%)	15(29,4%)	4(16,7%)	3(42,9%)	5(29,4%)	5(29,4%)
Special educators	10 (11.4%)	7 (8,0%)	3(5,9%)	1(4,2%)		2(11,8%)	2(11,8%)

Procedure

A half of respondents indicated that three and more visits are needed to diagnose ASD children.

PMPC specialists and parents were noted as the involved ones to develop IEP for chil-

dren with ASD. Also, psychologists, speech therapists and special educators are specialists, whose are in a team for developing educational programs for children with autism (see table 5).

Table 5 – Procedure of work with ASD children (survey codes count)

Focus area	Items	Fr. (N of responses)
Procedure	*How many visits are needed to diagnose ASD in your organization?	
	1	62 (19,5%)
	2	76 (23,9%)
	>3	180 (56,6%)
	Who is involved in the development of an individual plan?	
	PMPC specialists	75 (23,6%)
	PMPC specialists and parents	96 (30,2%)
	Other specialists	105 (33,0%)
	No answer	42 (13,2%)
	*If you choose other specialists write them	
	Psychologists	88
	Special educators	41
	Speech therapists	52

**Open-ended questions; ^acounts and percentages may vary because of missing values.*

Methodological base

In the “Methodological base” section participants were asked to indicate methods that they usually use in work with ASD children. According to their answer the most people use Psychological and pedagogical tests and surveys, observing and results of interviewing parents as an assessment tool. The specialists indicated M-

CHAT/R-F, ADOS as the most common used tools for assessment. These tools were chosen as an established method for work with ASD children as well as monitoring methods. The following tools: ABA therapy, the mix of different methods, observations and program of complex examination and counseling of children with ASD in PMPC were noted more than above mentioned tools for monitoring children development (see Table 6).

Table 6 – Methodological basis of PMPC specialists (survey codes count)

Focus area	Items	Fr. (N of responses)
Methodological base	*What methods do you use for assessing children with ASD?	
	M-CHAT-R/F	66
	ADOS	28
	ABA therapy	14
	Observation	64
	questionnaire/interview with parents	72
	Psychological and pedagogical tests and surveys	95
	Different	85
	I do not know	22
	Is there an established method used in working with children with ASD?	
	Yes	91
	No, each child is special	227
	*If yes, then what method is it?	
	M-CHAT-R/F	17
	ADOS	16
	ABA	34
	Different methods	79
	Is there monitoring of the development dynamics of children with ASD?	
	Yes	213
	No	105
	If you answered YES, then what assessment methodology do you use?	
	ADOS	3
	M-CHAT-R/F	13
	Different	68
	Observation	44
	Program of complex examination and counseling of children with ASD in PMPC	23
	Describe the criteria for determining a child with ASD in a general education school	
Socialization	83	
Communication	20	
Cognition	57	
Self-service skills	12	
Behavior	36	
Law and standards	100	

**Open-ended questions; ^acounts and percentages may vary because of missing values.*

The most common answer to question about assessment tools for all specialists was psychological and pedagogical tests and surveys. This response was indicated by Educational psychologist (34,7%), Speech therapists (24,2%), Head of PMPC (17,9%) and Medical specialists (11,6%). Questionnaire/interview with parents were noted by Educational psychologist (36,1%), Speech therapists (22,2%), Head of PMPC (13,9%) and Social educators

(11,1%) mostly. Furthermore, observation is chosen as an assessment tool for Educational psychologist (37,5%), Speech therapists (23,4%), Head of PMPC (17,2%). Educational psychologists use M-CHAT-R/F, ADOS as a tool for assessment. They wrote that different methods and tools are used for assessing ASD children.

The difference between responses of each specialists is shown in table 7.

Table 7 – Assessment tools used by each PMPCs specialists (survey codes count)

Item	M-CHAT-R/F (n=66)	ADOS (N=28)	ABA (N=14)	Observation (N=64)	questionnaire/ interview with parents (N=72)	Psychological and pedagogical tests and surveys (N=95)	Different
Head of PMPC	8(12,1%)	1(3,6%)	1(7,1%)	11(17,2%)	10(13,9%)	17(17,9%)	3(3,5%)
Medical specialists	6(9,1%)	3(10,7%)	2(14,3%)	6(9,4%)	5(6,9%)	11(11,6%)	11(12,9%)
Social educators	3(4,5%)	1(3,6%)	1(7,1%)	5(7,8%)	8(11,1%)	7(7,4%)	6(7,1%)
Educational psychologist	28(42,4%)	11(39,3%)	2(14,3%)	24(37,5%)	26(36,1%)	33(34,7%)	40(47,1%)
Speech therapists	14(21,2%)	9(32,1%)	6(42,9%)	15(23,4%)	16(22,2%)	23(24,2%)	20(23,5%)
Special educators	7(10,6%)	3(10,7%)	2(14,3%)	3(4,7%)	7(9,7%)	4(4,2%)	5(5,9%)

The criteria for determining a child with ASD in a general education school

The coded answers were grouped into following six categories:

Socialization

In this category respondents mentioned social interaction, understanding and adaptation skills to educational environment, emotionally volitional sphere, social and mental readiness of children.

Communication

Codes that related to communication are level of communicative development, speaking skills, verbal skills, understanding of spoken speech, understanding verbal instructions.

Cognition

Codes such as level of intellectual development, learning abilities, cognitive ability, understanding of school program and tasks are grouped to this category.

Behavior

Respondents noted distractibility, social-adaptive behavioral skills, ability to navigate in space, self-managing skills of children.

Self-service skills

We highlighted this category that include into codes like self-help skills, sanitary and hygienic skills, household skills, toilet skills.

Laws and standards

This category consists of codes such as readiness level of school to have a child with ASD, readiness to study by IEP and adapt a learning program, readiness of teachers to teach, availability of teaching assistants according to Laws and Standards. Each specialists wrote that they follow standards and laws.

The frequency count of each category is shown in the Table 6. The level of readiness of schools to teach children with ASD according to laws and standards, socialization, cognitive and behavioural skills of children were highlighted as the main criteria of determining them. Communication and self-service skills were included as the important criteria.

The heads of PMPCs (26%), educational psychologists and speech therapists equally (23%) as well as social educators and special educators (11%) noted that they direct children with SEN according to laws and standards.

“Based on methodological recommendations by order of the Ministry of Education and Science of the Republic of Kazakhstan dated as of May 28, 2010 “Methodological recommendation on identifying children with autism in educational organizations”- wrote educational psychologist.

Most of them mentioned that every child has a right to study at the place of residence and parents’ involvement and their choice is important in choosing an educational organizations. Moreover, they highlighted that readiness of school to study and teach of ASD children is more important.

Readiness of children to study at school also important. Specialists wrote out following:

“Children should be ready physically, mentally and socially. They should understand what school is”.

Social interaction and understanding the rules, adaptation skills as socialization are noted by educational psychologists (36.1%), speech therapists (21.7%) and head of PMPC (15.7%) more than oth-

er specialists. About importance of communication, social interaction and behavior of children in assessment their special needs specialists noted following:

“If a child has deficit of communication skills, problems in social interaction, and behavioral disorders, then he/she will be supported by a psychologist at school (together with a social educators); for child with an intellectual disability – a special

educators; for the speech disorders – a speech therapist”.

Only three professions (head of PMPC, educational psychologists and speech therapists) mentioned the importance of self-service skills.

Difference of criteria that was mentioned by each specialists is shown in Table 8.

Table 8 – Criteria for determining ASD children to mainstream school by each PMPCs specialists (survey codes count)

Item	Socialization (N=83) 71	Communication (N=20)	Cognition (N=57)	Self-service skills (N=12)	Behavior (N=36)	Law and standards (N=100)
Head of PMPC	13 (15.7%)	4 (20%)	7 (12.3%)	3 (25.0%)	4 (11.1%)	26 (26%)
Medical specialists	12 (14.5%)	1 (5.0%)	8 (14%)		6 (16.6%)	6 (6%)
Social educators	2 (2.4%)		4 (7.0%)		1 (2.7%)	11(11%)
Educational psychologist	30 (36.1%)	10 (50%)	19 (33.4%)	6 (50.0%)	12 (33.3%)	23(23%)
Speech therapists	18 (21.7%)	4 (20%)	14 (24.6%)	3 (25.0%)	9 (25%)	23 (23%)
Special educators	8 (9.6%)	1 (5.0%)	5 (8.7%)		4 (11.1%)	11 (11%)

Discussion

The aim of this study was to identify the role of PMPCs in working with ASD children, reviewing their knowledge and used tools for assessment. The network of PMPCs is based on major cities of Kazakhstan and to provide with their services the team of specialists may provide field observations and assessment for rural areas. Pather and his team for UNICEF in the report regarding mapping of role and tools of PMPC states the limited number of PMPCs per region (Pather et al., 2020). Due to this fact, the report states the long waiting list for assessment and more important is that getting a referral to organization that provide correctional activities is also very long. This puts at risk the on-time provision of early interventions.

According to the results of our research team work (research team of the project BR18574199 “Integration of children with autism spectrum disorder into the socio-educational environment based on comprehensive support: challenges and advantages”) a route for children with ASD in the

education system, starting from the diagnostic process and further provision of special educational services as part of the project was developed. The presented route was developed based on an analysis of regulations and agreed with the Ministry of Education of the Republic of Kazakhstan (see figure 1).

The route is aimed to fill the knowledge gap for stakeholders in regulations and is approved by the Ministry of Education of the Republic of Kazakhstan. This route was presented at a multisectoral meeting with the involvement of key Ministries, such as Ministry of Health, Education and Social support to strengthen the provision of care for children with ASD and their caregivers. National bodies and key specialists of the country were also involved to express their opinion and share experience to civil workers.

According to this route, we can see that the main function and role of PMPCs is supporting all members of educational system (children, parents and teachers) in planning and managing education process of each one, especially ASD children.

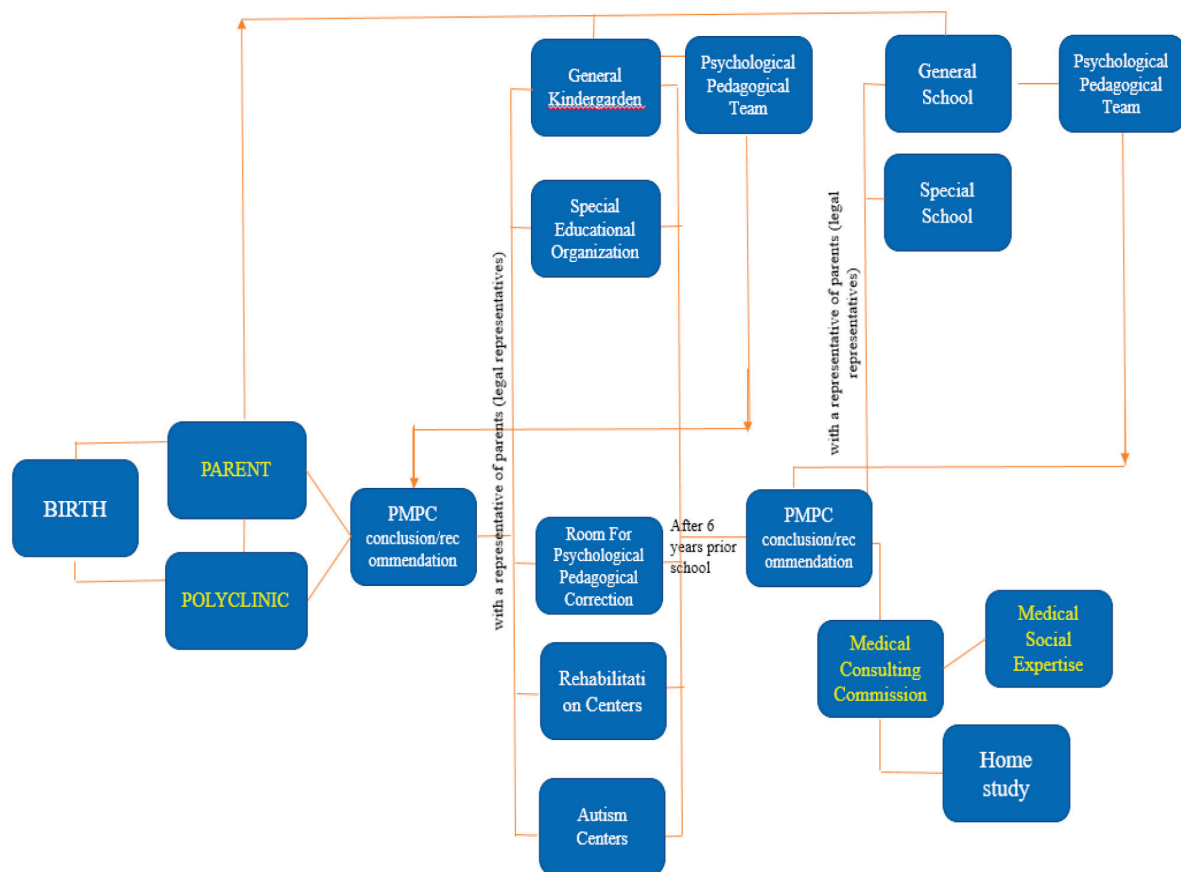


Figure 1 – Route of children with ASD in the educational system

PMPCs play important role in making diagnosis, conducting assessment, consulting, providing recommendations to teachers and parents how to provide support, choosing educational programs, and monitoring progress of children with ASD. However, in the report of Unicef, Pather and his team notes that PMPCs should be involved in monitoring the progress, but not all of them offer this service (Pather et al., 2020). The other point is that PMPCs are shown low level or limited involvement in school meeting to provide timely changes to educational program of the teachers of school.

However, according the findings from this study PMPCs specialists' knowledge about ASD are fairly disappointing. The majority of professions understand that the number of ASD children is increasing. And they mentioned factors such as ecology, digital technologies, nutrition, and vaccination as the reason of this process. The correlation between these factors and autism was not proven by evidence. For example, meta-analyses conducted by the last stud-

ies found no statistically significant association between vaccinations and the development of autism (Taylor et al., 2014).

Although some specialists of PMPCs know and use assessment tools such as M-CHAT-R/F, ADOS, the majority of them make diagnosis and assessment according to results of questionnaire/interview with parents, observing, psychological and pedagogical tests (Pather et al., 2020a; Pather et al., 2020b). The frequent answer to what resources they use respondents noted the methodological guideline of National Scientific-Practical Center for Correctional Pedagogy dates as of 2015 year, though the legislation today has undergone changes (Dzhangel'dinova and Ajtzhanova, 2015).

The insufficient use of proven technologies in the educational process has been identified in a number of studies (Gómez-Marí et al., 2021; Kisbu-Sakarya, 2021; Goldman, 2021; Larraceleta, 2022). Accordingly, Kazakhstan is witnessing the development of programs for teachers based on the best teaching methods.

Conclusion

The specialists of PMPCs who are involved in diagnosis, conducting assessment do not have enough knowledge about ASD. There is a large gap in knowledge about ASD and methodological tools in work with them among different specialists of PMPCs in Kazakhstan.

It is important to overcome misconceptions of PMPCs specialists about ASD and improve their knowledge by scientific evidence.

In conclusion, the additional training and scientifically prepared PMPCs staff working with ASD children is the best way to develop inclusive educational environment, where everyone can get

quality education (Pather et al., 2020a; Pather et al., 2020b).

The materials produced by the authors may be useful for training specialists of PMPCs in working with ASD children.

Acknowledgment

Financial support. This research was funded by the Ministry of Science and Higher Education BR18574199 “Integration of children with autism spectrum disorder into the socio-educational environment based on comprehensive support: challenges and advantages”

Conflict of interest. None

Әдебиеттер

1. UN Kazakhstan. The Sustainable Development Goals in Kazakhstan [Annual report]. – 2022. – URL: <https://kazakhstan.un.org/sites/default/files/2023-04/UN%20Kazakhstan%20Annual%20Report%202022%20EN.pdf>
2. American Psychiatric Association, DSM-5 Task Force. *Diagnostic and statistical manual of mental disorders: DSM-5™* (5th ed.). American Psychiatric Publishing, Inc. – 2013. <https://doi.org/10.1176/appi.books.9780890425596>
3. Howlin P, Goode S, Hutton J, Rutter M. Adult outcome for children with autism// *J Child Psychol Psychiatry*. -2004. – 45(2). – pp. 212-29. DOI: 10.1111/j.1469-7610.2004.00215.x PMID: 14982237.
4. Howlin, P., Moss, P., Savage, S., & Rutter, M. Social outcomes in mid- to later adulthood among individuals diagnosed with autism and average nonverbal IQ as children// *Journal of the American Academy of Child and Adolescent Psychiatry*. – 2013. – 52(6). – pp. 572–81.e1. <https://doi.org/10.1016/j.jaac.2013.02.017>
5. Sinai-Gavrilov, Y., Gev, T., Mor-Snir, I., Vivanti, G., & Golan, O. Integrating the Early Start Denver Model into Israeli community autism spectrum disorder preschools: Effectiveness and treatment response predictors// *Autism: the international journal of research and practice*. – 2020. – 24(8). – pp. 2081–2093. <https://doi.org/10.1177/1362361320934221>
6. Приказ Министра образования и науки Республики Казахстан. Об утверждении Правил оценки особых образовательных потребностей [Электр. ресурс]. – 2022. – URL: <https://adilet.zan.kz/rus/docs/V2200026618> (12 января 2022 года № 4)
7. Pather, S., Somerton, M., Stolyarova, V., Jaxybayeva, A., & Khanin, S. Diagnosing children with autism and intellectual impairment in Kazakhstan. – Astana: Nazarbayev University Graduate School of Education, 2020. – 38. – URL: https://research.nu.edu.kz/ws/portalfiles/portal/47412376/DIAGNOSING_CHILDREN_WITH_INTELLECTUAL_IMPAIRMENT_AND_AUTISM_IN_KAZAKHSTAN.pdf
8. Приказ Министра просвещения Республики Казахстан. Об утверждении Типовых правил деятельности организаций дошкольного, среднего, технического и профессионального, послесреднего образования, дополнительного образования соответствующих типов и видов [Электр. ресурс]. – 2022. – URL: <https://adilet.zan.kz/rus/docs/V2200029329> (31 августа 2022 года № 385)
9. UNICEF. Mapping of role and tools of PMPC in establishing links with schools for promotion of inclusion in education and early interventions services [Research report].-2020- URL: <https://www.unicef.org/kazakhstan/media/6721/file/Mapping%20of%20role%20and%20tools%20of%20PMPC.pdf.pdf>
10. Taylor, L. E., Swerdfeger, A. L., & Eslick, G. D. Vaccines are not associated with autism: an evidence-based meta-analysis of case-control and cohort studies// *Vaccine*. – 2014. - 32(29). – pp. 3623–3629. <https://doi.org/10.1016/j.vaccine.2014.04.085>
11. Джангельдинова З.Б., Айтжанова Р.К Организационно-методические основы включения школьников с аутизмом в общеобразовательный процесс: методические рекомендации. – Алматы, 2015. – 59 с
12. Gómez-Marí, Irene, Pilar Sanz-Cervera, and Raúl Tárraga-Mínguez. Teachers' Knowledge Regarding Autism Spectrum Disorder (ASD): A Systematic Review// *Sustainability*. -2021.- 13(9).-23p. <https://doi.org/10.3390/su13095097>
13. Kisbu-Sakarya, Y., & Doenyas, C. Can school teachers' willingness to teach ASD-inclusion classes be increased via special education training? Uncovering mediating mechanisms// *Research in developmental disabilities*. – 2021. – 113. – 103941. <https://doi.org/10.1016/j.ridd.2021.103941>
14. Goldman, S. E., & Gilmour, A. F. Educating Students with Autism Spectrum Disorders: Is Teacher Certification Area Associated with Academic Outcomes?// *Journal of autism and developmental disorders*. -2021. – 51(2). – pp. 550–563. <https://doi.org/10.1007/s10803-020-04561-w>
15. Larraceleta, Aitor, Luis Castejón, María-Teresa Iglesias-García, and José Carlos Núñez. Assessment of Public Special Education Teachers Training Needs on Evidence-Based Practice for Students with Autism Spectrum Disorders in Spain// *Children*. – 2022.- 9(1). – pp. 83. <https://doi.org/10.3390/children9010083>

References

- American Psychiatric Association, DSM-5 Task Force. (2013). Diagnostic and statistical manual of mental disorders: DSM-5™ (5th ed.). American Psychiatric Publishing, Inc. <https://doi.org/10.1176/appi.books.9780890425596>
- Dzhangel'dinova Z.B., Ajtzhanova R.K. (2015). Organizacionno-metodicheskie osnovy vkljucheniya shkol'nikov s autizmom v obshheobrazovatel'nyj process: metodicheskie rekomendacii [Organizational and methodological basis for the inclusion of school-children with autism in the general educational process: methodological recommendations]. National Scientific and Practical Center for Correctional Teaching (in Russian)
- Gómez-Marí I, Sanz-Cervera P, Tárraga-Mínguez R. (2021). Teachers' Knowledge Regarding Autism Spectrum Disorder (ASD): A Systematic Review. Sustainability, 13(9):5097. <https://doi.org/10.3390/su13095097>
- Goldman, S.E., Gilmour, A.F. (2021). Educating Students with Autism Spectrum Disorders: Is Teacher Certification Area Associated with Academic Outcomes?. Journal of autism and developmental disorders, 51(2), 550–563. <https://doi.org/10.1007/s10803-020-04561-w>
- Howlin, P., Goode, S., Hutton, J., & Rutter, M. (2004). Adult outcome for children with autism. Journal of child psychology and psychiatry, and allied disciplines, 45(2), 212–229. <https://doi.org/10.1111/j.1469-7610.2004.00215.x>
- Howlin, P., Moss, P., Savage, S., & Rutter, M. (2013). Social outcomes in mid- to later adulthood among individuals diagnosed with autism and average nonverbal IQ as children. Journal of the American Academy of Child and Adolescent Psychiatry, 52(6), 572–81.e1. <https://doi.org/10.1016/j.jaac.2013.02.017>
- Kisbu-Sakarya, Y., Doenyas, C. (2021). Can school teachers' willingness to teach ASD-inclusion classes be increased via special education training? Uncovering mediating mechanisms. Research in developmental disabilities, 113, 103941. <https://doi.org/10.1016/j.ridd.2021.103941>
- Larraceleta, A., Castejón, L., Iglesias-García, M. T., & Núñez, J. C. (2022). Assessment of Public Special Education Teachers Training Needs on Evidence-Based Practice for Students with Autism Spectrum Disorders in Spain. Children (Basel, Switzerland), 9(1), 83. <https://doi.org/10.3390/children9010083>
- Ministry of Education and Science (MoES) (2022). Prikaz No.4 ob utverzhdenii pravil ocenki osobyyh obrazovatel'nyh potrebnoyestey [Order No.4 on approval of the rules for assessing special educational needs]. (In russian) <https://adilet.zan.kz/rus/docs/V2200026618/info>
- Ministry of Education (MoE) (2022). Prikaz No.385 ob utverzhdenii tipovyh pravil dejatel'nosti organizacij doshkol'nogo, nachal'nogo, osnovnogo srednego, obshhego srednego, tehnikeskogo i professional'nogo, poslesrednego obrazovaniya, specializirovannyh, special'nyh, organizacijah obrazovaniya dlja detej-sirot i detej, ostavshihhsya bez popecheniya roditelej, organizacijah dopolnitel'nogo obrazovaniya dlja detej i vzroslyh [Order No. 385 on approval of standard rules for the activities of preschool, primary, basic secondary, general secondary, technical and vocational, post-secondary education, specialized, special, educational organizations for orphans and children without parental care, additional education organizations for children and adults]. (In russian) <https://adilet.zan.kz/rus/docs/V2200029329>
- Pather, S., Somerton, M., Stolyarova, V., Jaxybayeva, A., & Khanin, S. (2020). Diagnosing children with autism and intellectual impairment in Kazakhstan. Nazarbayev University Graduate School of Education.
- Sinai-Gavrilov, Y., Gev, T., Mor-Snir, I., Vivanti, G., & Golan, O. (2020). Integrating the Early Start Denver Model into Israeli community autism spectrum disorder preschools: Effectiveness and treatment response predictors. Autism: the international journal of research and practice, 24(8), 2081–2093. <https://doi.org/10.1177/1362361320934221>
- Taylor, L. E., Swerdfeger, A. L., & Eslick, G. D. (2014). Vaccines are not associated with autism: an evidence-based meta-analysis of case-control and cohort studies. Vaccine, 32(29), 3623–3629. <https://doi.org/10.1016/j.vaccine.2014.04.085>
- Pather, S., Almukhambetova, A., McLaughlin, C., Yakavets, N., & Fim'yar, O. (2020). Mapping of role and tools of PMPC in establishing links with schools for promotion of inclusion in education and early interventions services. University of Cambridge & Nazarbayev University Graduate School of Education for Unicef.
- UN Kazakhstan. (2022). Celi ustojchivogo razvitiya v Kazahstane [The Sustainable Development Goals in Kazakhstan]. (in russian)

Авторлар туралы мәлімет:

Сүлеймен Мәдина – докторант, әл-Фараби атындағы Қазақ ұлттық университеті, ғылыми қызметкер және лектор, Педагогика және гуманитарлық ғылымдар факультеті, SDU University (Қаскелең, Қазақстан, әл.пошта: madina.suleimen@sdu.edu.kz)

Кожгаельдиева Лаура – ғылыми қызметкер, Ғылым департаменті, SDU University (Қаскелең, Қазақстан, әл.пошта: laurahealthprojects@gmail.com)

Ахтаева Назгүл – PhD, доцент, Денсаулық сақтау саясаты және менеджменты кафедрасы, Қоғамдық денсаулық сақтау мектебі, С.Ж. Асфендияров атындағы Қазақ ұлттық медицина университеті, ғылыми қызметкер, Ғылым департаменті, SDU University (Қаскелең, Қазақстан, әл.пошта: akhtayeva_nazgul@mail.ru);

Көшербаева Ляззат – PhD, профессор, Денсаулық сақтау саясаты және менеджменты кафедрасы, Қоғамдық денсаулық сақтау мектебі, С.Ж. Асфендияров атындағы Қазақ ұлттық медицина университеті, ғылыми қызметкер, Ғылым департаменті, SDU University (Қаскелең, Қазақстан, әл.пошта: klk.lyazzat@gmail.com);

Сведения об авторах:

Сулеймен Мадина – докторант, Казахский национальный университет имени аль-Фараби, научный работник и лектор, Факультет педагогических и гуманитарных наук, SDU University (Каскелен, Казахстан, эл.почта: madina.suleimen@sdu.edu.kz)

Кожазгельдиева Лаура – научный работник, Департамент науки, SDU University (Каскелен, Казахстан, эл.почта: laurahealthprojects@gmail.com)

Ахтаева Назгуль – PhD, доцент, кафедра политики и менеджмента и здравоохранения, Школа Общественного здравоохранения, Казахский Национальный Медицинский Университет имени С.Д. Асфендиярова, научный работник, Департамент науки, SDU University (Каскелен, Казахстан, эл.почта: akhtayeva_nazgul@mail.ru);

Кошербаева Ляззат – PhD, профессор, кафедра политики и менеджмента и здравоохранения, Школа Общественного здравоохранения, Казахский Национальный Медицинский Университет имени С.Д. Асфендиярова, научный работник, Департамент науки, SDU University (Каскелен, Казахстан, эл.почта: klk.lyazzat@gmail.com);

Information about authors:

Suleimen Madina (corresponding author) – PhD candidate, al-Farabi Kazakh National University, Researcher and lecturer, Faculty of Education and humanities, SDU University (Kaskelen, Kazakhstan, e-mail: madina.suleimen@sdu.edu.kz);

Laura Kozhageldiyeva – Resercher, Department of Science, SDU University (Kaskelen, Kazakhstan, e-mail: laurahealthprojects@gmail.com);

Nazgul Akhtayeva – PhD, assistant professor, Department of health policy and management, School of Public Health, Asfendiyarov Kazakh National Medical University; Researcher, Department of Science, SDU University (Kaskelen, Kazakhstan, e-mail: akhtayeva_nazgul@mail.ru);

Lyazzat Kosherbayeva – PhD, Professor, Department of health policy and management, School of Public Health, Asfendiyarov Kazakh National Medical University; Researcher, Department of Science, SDU University (Kaskelen, Kazakhstan, e-mail: klk.lyazzat@gmail.com);

Received 10.01.2024

Accepted 01.03.2024

Г. Кучумова^{1*} , Д. Мухамеджанова¹ , А. Ибраева² , А. Жансеитова² 

¹Maqsut Narikbayev University, Казахстан, г. Астана

²Назарбаев университет, Казахстан, г. Астана

*e-mail: g_kuchumova@kazguu.kz

СИСТЕМЫ АКАДЕМИЧЕСКИХ ДОЛЖНОСТЕЙ И ПОЛИТИКИ КАРЬЕРНОГО ПРОДВИЖЕНИЯ В ЧАСТНЫХ УНИВЕРСИТЕТАХ КАЗАХСТАНА

В контексте растущей конкуренции в высшем образовании, университеты Казахстана все больше конкурируют за таланты не только среди студентов, но и среди профессорско-преподавательского состава. Однако существует ограниченное понимание как университеты в Казахстане меняют свои кадровые политики в контексте полученной автономии. Настоящая статья посвящена анализу систем академических должностей и политик академического продвижения как одних из основных механизмов выстраивания кадровой политики в казахстанских вузах. Применяя документ-анализ, нами были проанализированы стратегии развития, положения о профессорско-преподавательском составе и о рейтинговой оценке профессорско-преподавательского состава двух частных вузов Казахстана. Было выявлено что, частные вузы активно реформируют свои кадровые политики в соответствии со своими стратегическими целями и международной практикой. Карьерное продвижение основывается на квалификации или наличия соответствующей степени, стажа научно-педагогической или практической деятельности и результатов научно-исследовательской деятельности. Однако, несмотря на то что основная деятельность вузов Казахстана остается образовательной, должности, ориентированные на преподавание, не учитывают результаты преподавательской деятельности. Результаты научно-исследовательской деятельности в основном измеряются количественными показателями, которые различаются между вузами. Более того, критерии оценки могут быть недостаточно ясно описаны, что создает риски снижения уровня объективности и прозрачности кадровых политик. Результаты настоящего исследования расширяют понимание тенденций развития политик академического продвижения в развивающихся странах, стремящихся войти в глобальное научное сообщество вузов. Кроме того, они могут быть полезны для усовершенствования самих карьерных политик университетов.

Ключевые слова: академическая карьера, академическая должность, политика продвижения, высшее образование, частный университет.

G. Kuchumova^{1*}, D. Mukhamejanova¹, A. Ibrayeva², A. Zhanseitova²

¹Maqsut Narikbayev University, Kazakhstan, Astana

²Nazarbayev University, Kazakhstan, Astana

*e-mail: g_kuchumova@kazguu.kz

Academic career systems and career advancement policies at private universities in Kazakhstan

In the context of growing competition in higher education, universities in Kazakhstan are increasingly competing for talent not only among students but also among faculty members. However, there is limited understanding of how universities in Kazakhstan are changing their personnel policies in the context of gained autonomy. This article analyzes the systems of academic positions and academic promotion policies as fundamental mechanisms for shaping personnel policies in Kazakhstani universities. Applying document analysis, we analyzed the development strategies, provisions on faculty, and the rating assessment of faculty in two private universities in Kazakhstan. It was found that private universities actively reform their personnel policies in line with their strategic goals and international practices. Career advancement is based on qualifications or the possession of the relevant degree, experience in teaching or practical activities, and research outputs. Although universities in Kazakhstan remain primarily instructional, existing promotion policies, particularly on the teaching track, do not take into account the results of teaching activities. The results of research activities are mainly measured by quantitative indicators that vary between universities. Moreover, evaluation criteria may not be sufficiently clearly defined, creating risks of reducing the level of objectivity and transparency of personnel policies. The results of this study enhance our understanding of the trends in the development of academic advance-

ment policies in developing countries seeking to enter the global academic community of universities. Furthermore, they can be useful for improving the career policies in universities.

Key words: academic career, academic career system, promotion policy, higher education, private university.

Г. Кучумова^{1*}, Д. Мухамеджанова¹, А. Ибраева², А. Жансеитова²

¹Maqsut Narikbayev University, Қазақстан, Астана қ.

²Назарбаев университет, Қазақстан, Астана қ.

*e-mail: g_kuchumova@kazguu.kz

Қазақстандағы жеке университеттердегі академиялық лауазымдар жүйесі және мансаптық өсу саясаты

Жоғары оқу орындарында бәсекелестіктің күшеюі жағдайында қазақстандық университеттер тек студенттер арасында ғана емес, сонымен қатар профессорлық-оқытушылық құрам арасында да дарындылық үшін бәсекеге түсуде. Дегенмен, Қазақстандағы университеттердің пайда болған автономия жағдайында кадр саясатын қалай өзгертетінін түсіну шектеулі. Бұл мақала қазақстандық университеттердегі кадрлық саясатты құрудың негізгі тетіктерінің бірі ретінде академиялық лауазымдар жүйесін және академиялық жоғарылату саясатын талдауға арналған. Құжаттарды талдау арқылы біз Қазақстанның екі жекеменшік университетінің даму стратегияларын, профессорлық-оқытушылық құрамы туралы және профессорлық-оқытушылар құрамының рейтинг ережелерді талдадық. Жекеменшік университеттер өздерінің стратегиялық мақсаттары мен халықаралық тәжірибеге сәйкес кадр саясатын белсенді түрде реформалап жатқаны анықталды. Мансаптық өсу біліктілікке немесе тиісті дәреженің болуына, ғылыми, педагогикалық немесе практикалық қызметтегі тәжірибесіне және ғылыми-зерттеу қызметінің нәтижелеріне негізделеді. Дегенмен, Қазақстандағы жоғары оқу орындарының негізгі қызметі білім беру болып қала беретініне қарамастан, оқытуға бағытталған позициялар оқытушылық қызмет нәтижелерін есепке алмайды. Ғылыми-зерттеу қызметінің нәтижелері негізінен университеттер арасында әртүрлі болатын сандық көрсеткіштермен өлшенеді. Сонымен қатар, бағалау критерийлері нақты сипатталмауы мүмкін, бұл кадрлық саясаттың объективтілігі мен ашықтығы деңгейін төмендету тәуекелдерін тудырады. Бұл зерттеудің нәтижелері университеттердің жаһандық академиялық қауымдастығына кіруге ұмтылатын дамушы елдердегі академиялық жоғарылау саясатының даму тенденциялары туралы түсінікті кеңейтеді. Бұған қоса, олар университеттің мансаптық саясатын жақсарту үшін пайдалы болуы мүмкін.

Түйін сөздер: академиялық мансап, академиялық лауазым, жоғарылату саясаты, жоғары білім, жеке университет.

Введение

Для построения экономики, основанной на знаниях, перед вузами Казахстана ставят задачи по развитию инновационного потенциала страны и обеспечению качества высшего образования, отвечающего потребностям современности. В этом контексте отечественные университеты все больше конкурируют за таланты не только среди студентов, но и среди профессорско-преподавательского состава (Ros & Oleksiyenko, 2018) [1].

В мире, где академическая профессия становится все более глобальной, вузы конкурируют за талантливые кадры, разрабатывая, адаптируя и внедряя системы академических должностей, политики карьерного продвижения и программы профессионального развития. Данные меры направлены на оценку эффективности деятельности преподавателей и в то же время на их сти-

мулирование к более успешной профессиональной деятельности. Меры по оценке и стимулированию преподавателей стали особо актуальны с распространением нелиберальных политик в высшем образовании, приводящих к ее корпоратизации (Uzuner-Smith & Englander, 2015) [2]. Основываясь на положение о том, что результативность организации зависит от эффективности работы его сотрудников, вузы все больше склоняются к внедрению механизмов оценки деятельности преподавателей (Henningsson et al., 2018; Kivistö et al., 2017; Panova & Yudkevich, 2022) [3, 4, 5].

В Казахстане национальные политики в области образования и науки также акцентируют внимание на принципах эффективности и результативности, что отражается на финансировании вузов. Это в свою очередь влияет на кадровые политики самих университетов, которые внедряют различные системы оценки и поощ-

рения профессиональной деятельности преподавателей. Кадровая политика вузов Казахстана опирается на следующие национальные политики: закон РК «Об образовании» № 319-III от 27 июля 2007г. (с изменениями и дополнениями от 10 сентября 2023 г.), Типовые правила деятельности организаций высшего и послевузовского образования № 595 от 30 октября 2018 г. (с изменениями и дополнениями от 5 февраля 2023 г.), Типовые квалификационные характеристики должностей вузов № 338 от 13 июля 2009г. и недавно принятого Профессионального стандарта для педагогов организаций высшего и послевузовского образования № 591 от 20 ноября 2023 г. Согласно этим политикам, вузы Казахстана, которые получили больше административной и академической свободы в 2018 году, опираясь на рамочные предписания соответствующего министерства, имеют право самостоятельно разрабатывать и утверждать квалификационные характеристики и правила конкурсного замещения академических должностей, нормы учебной нагрузки, формы и размеры оплаты труда профессорско-преподавательского состава.

Вопросы карьерного роста в академии широко изучены во многих странах мира, преимущественно в западных. Однако, существует ограниченное понимание как университеты в Казахстане меняют свои кадровые политики в контексте полученной автономии. Поэтому, наше исследование посвящено анализу систем академических должностей и политик карьерного продвижения в вузах Казахстана. В рамках настоящего исследования были поставлены три задачи, призванные рассмотреть:

1. Какие существуют системы академических должностей в вузах?
2. Какие критерии используются в политике академического продвижения в вузах?
3. Как реализуются политики академического продвижения в вузах?

Результаты настоящего исследования расширяют понимание тенденций развития политик академического продвижения в развивающихся странах, стремящихся войти в глобальное научное сообщество вузов. Кроме того, они могут быть полезны для усовершенствования самих карьерных политик университетов и тем самым побудить создание более адекватной, прозрачной и стимулирующей среды для эффективной и инновационной академической деятельности.

Материалы и методы

В данной статье мы анализируем системы академических должностей и политики карьерного продвижения двух частных вузов Казахстана. Выбранный нами исследовательский подход является качественным. Дизайн исследования представлен документ-анализом, а именно системным рассмотрением и интерпретацией письменных документов (Bowen, 2009) [6]. Принято считать, что документ-анализ ценен как метод исследования, когда исследователи стремятся получить представление об организационной структуре и политиках (Merriam, 1988) [7].

Выбор двух частных вузов (А и В) был не случайным. Выбранные частные вузы зарекомендовали себя как лидеры в области реформирования вузовских политик и практик. Вузы находятся в Астане и Алматы, в двух самых крупных городах Казахстана. Данные вузы ведут подготовку специалистов в области права, экономических наук, лингвистики, переводческого дела, а также информационных технологий.

Документ-анализ основывался на сборе и контент анализе необходимых для исследования вузовских документов, а именно стратегий развития, положений о профессорско-преподавательском составе и о рейтинговой оценке профессорско-преподавательского состава. Контент анализ проводился согласно поставленным задачам с применением сравнительного подхода. Во-первых, мы пытались понять какие системы академических должностей существуют в выбранных вузах, чем они схожи и в чем их различия. Во-вторых, мы рассматривали критерии продвижения по академической карьеры, а именно их природу, соответствие стратегическим целям, схожесть и различия. В-третьих, нас интересовал вопрос организации процесса продвижения по академической карьере в двух вузах. Интересующая нас информация в документах была закодирована и категорирована согласно критериям, выявленным в ходе обзора литературы. Особое внимание при проведении качественного контент-анализа (qualitative content analysis) уделялось повторяющимся темам и идеям (Labuschagne, 2003) [8].

Обзор литературы

Обзор литературы показал, что системы академических должностей варьируются между

странами. Более того, одинаковые по статусу академические должности могут иметь разные названия в разных странах. Так, например, в США к трем основным академическим должностям, требующих наличия ученой степени, относятся ассистент-профессор (Assistant Professor), ассоциированный профессор (Associate Professor) и профессор (Full Professor), в то время как аналогичные должности в Великобритании звучат как ассоциированный старший лектор (Associate Senior Lecturer), старший лектор (Senior Lecturer) и профессор (Full Professor) (Henningsson et al., 2018) [3]. В Казахстане и России, академические должности с пререквизитом ученой степени традиционно именовались как доцент и профессор. Помимо основных академических должностей в высшем образовании существуют должности, не требующие ученой степени, такие как ассистент-преподаватель, преподаватель, старший преподаватель или ассистент-исследователь.

Следует отметить, что в Казахстане и России, бывших союзных республиках, существовали также ученые звания доцента и профессора (ныне ассоциированного профессора и профессора в Казахстане), которые в Советском Союзе являлись важным критерием на занятие должности доцента и профессора. В Казахстане, такая традиция прослеживается в недавно принятом Профессиональном стандарте для педагогов организаций высшего и послевузовского образования № 591 от 20 ноября 2023 г., согласно которому высший ранг ассоциированного профессора можно получить только при наличии ученого звания «ассоциированный профессор», а должность профессора требует ученого звания «профессор». Данные звания присуждаются Комитетом науки Министерства науки и высшего образования Республики Казахстан при наличии соответствующих результатов профессиональной деятельности.

В XX веке системы академических должностей по всему миру претерпевают большие изменения из-за растущей роли университетов в современном мире не только как образовательных учреждений и продуцентов нового знания, но и двигателей инноваций, экономического развития и социальной стабильности (Nakwa & Zawdie, 2016) [9]. В этой связи академические должности становятся все более дифференцированными: появляются исследовательские и преподавательские карьерные треки и должности с различными видами контрактов (трудовых,

фиксированных, на оказание услуг), а также с полной и частичной занятостью (Carvalho, 2017; Waaijer, 2015) [10, 11].

Считается, что карьерное продвижение является одним из основных методов стимулирования работника к эффективной профессиональной деятельности. При этом, повышение мотивации работника достигается не только за счет финансовых доходов, но и обеспечения карьерной стабильности, что, в свою очередь достигается за счет долгосрочных и постоянных контрактов или *tenure positions* (Azman et al., 2016) [12] как, например, в Соединенных Штатах Америки. В настоящее время вузы по всему миру внедряют балльные системы оценки деятельности преподавателей, что в последствии отражается на их карьерном продвижении. Их цель – обеспечить эффективность деятельности преподавателя, прозрачность и объективность в карьерном продвижении, а также повышение конкурентоспособности университета (Henningsson et al., 2018) [3].

Традиционно продвижение по карьерной лестнице в академии требовало от преподавателей вузов научных результатов. Такая тенденция существует и в настоящее время (Azman et al., 2016; Cadez et al., 2017) [12, 13], о чем свидетельствует появление термина «publish or perish» (Amutuhaire, 2022) [14]. Приоритет научно-исследовательского компонента побуждает преподавателей фокусироваться на исследовательской деятельности, в то время как образовательная деятельность уходит на второстепенный план (Tian & Lu, 2017) [15]. Более того, внедрение исследовательского и преподавательского карьерных треков также способствует разграничению трудовых обязанностей. С одной стороны, как отмечают Rapova и Yudkevich (2022) [5], такое деление ролей может способствовать повышению научно-исследовательского потенциала вуза. Однако, с другой стороны, некоторые исследователи отмечают, что разделение исследовательской и преподавательской деятельности может негативно сказываться на качестве предоставляемого образования, а также привести к фрагментации академической профессии (Carvalho, 2017; Stephenson et al., 2022) [10, 16].

Следует также отметить, что деятельность преподавателей в современных вузах становится все разнообразнее и обширнее (Smith et al., 2021) [17]. Кроме преподавания и проведения исследований, она включает в себя сотрудничество с коллегами из разных департаментов при реали-

зации междисциплинарных научных и образовательных проектов, коллаборацию с внешними стейкхолдерами (работодателями и индустрией), а также вовлеченность в вузовскую административную работу, связанную с принятием коллегиальных решений, например, в качестве членов академических комитетов или научных советов. Более того, с сокращением государственного финансирования, преподаватели вынуждены все больше вовлекаться в привлечение внешнего финансирования за счет национальных и международных грантов и коммерциализации результатов научной деятельности. Данные изменения в деятельности преподавателей находят свое отражение и в политиках карьерного продвижения, однако не всегда в полной мере. Как отмечает Kenny (2017) [18], вузовские политики не учитывают работу преподавателя по подготовке исследовательской заявки на финансирование (research proposals), которая зачастую требует значительных трудозатрат. Обычно результат такой работы засчитывается, если преподаватель получает финансирование; однако даже очень хорошо написанная исследовательская заявка может быть отвергнута из-за внешних, не зависящих от преподавателя факторов, например сокращения государственного финансирования на науку. В этой связи, возникает необходимость разработки более адекватных критериев оценки деятельности преподавателя, учитывающих различные виды работ.

Кроме того, некоторые ученые подчеркивают необходимость учитывать дисциплинарные особенности в политиках продвижения (Azman et al., 2016) [12]. Это относится в первую очередь к требованиям количества и видов публикаций в естественных, социальных и гуманитарных науках. Например, в естественных науках результаты исследования обычно публикуются в научных статьях, в то время как результаты исследования в гуманитарных науках, как правило, представляются в монографиях. Более того, как отмечает Porovic и др. (2019) [19], исследования в социальных науках проводятся все чаще в коллаборациях, что не находит своего отражения в политиках, требующих статьи с одним авторством.

Другой важный аспект, подвергающийся критике, связан с вопросами количества и качества результатов работы. Согласно предыдущим исследованиям, чрезмерный фокус на количественных показателях, например количестве публикаций, приводит к снижению качества

работы или проведению менее рискованных исследований (play it safe), а в некоторых странах (с развивающейся системой высшего образования) и к более негативным последствиям – публикациям в хищнических журналах (Azman et al., 2016; Kudaibergenova et al., 2022) [12, 20]. В этой связи, в научном сообществе появился термин «slow scholarship» (Harland et al., 2015) [21], означающий необходимость помнить, что основная цель науки – это развитие знаний, а не публикационной активности. Azman и его коллеги (2016) [12], в свою очередь, пишут о необходимости дать определение *академической успешности* (academic excellence) и рекомендует исходить от него при разработке политик академического продвижения. Согласно Smith и др. (2013) [17], академическую успешность можно ассоциировать с импактом исследований. Такой импакт может быть экономическим, политическим, социальным, культурным, а также способствующим сохранению окружающей среды. Например, количественный показатель *индекс цитирования статьи* в какой-то мере указывает на импакт исследования, однако не на академическую успешность. Ведь цитирование статьи не всегда зависит от ее качества. По мнению авторов, импакт исследования лучше измерять качественными показателями, например, посредством анализа патентов или импакт-нарратива (impact narrative) в речах политиков и администрации, государственных политиках и программах, а также интервью с пользователями результатов определенного исследования. Следует помнить, что такие меры оценки являются более трудозатратными и пока применяются только в отношении индивидуального проекта или факультета, хотя, как утверждают авторы, импакт-нарративы могут быть также применены к оценке деятельности отдельного исследователя.

Критерии оценки деятельности преподавателя, в частности касательно научных результатов, подвергаются дополнительной критике в странах, где английский язык не является официальным. Необходимость публикаций в международных высокорейтинговых журналах (где обычно статьи принимаются на английском языке) создает дополнительные преграды на пути к карьерному росту. Более того, гуманитарные исследования, которые ориентированы на конкретные региональные или национальные аспекты, могут быть менее актуальны и интересны для международных читателей и, соответствен-

но, сталкиваться с трудностями при публикации (Azman et al., 2016; Tian & Lu, 2017) [12, 15].

Немаловажным фактором снижения объективности оценки деятельности преподавателя является различия в критериях оценки среди вузов. Как показали предыдущие исследования, в одной и той же стране критерии оценки могут значительно варьироваться среди университетов касательно одних и тех же академических должностей и при относительно равной заработной плате. Это приводит к переработке преподавателей, чей вуз ставит завышенные ожидания (Kenny, 2017) [18]. Таким образом, открытым остается вопрос как вузы определяют минимальные требования к определенной должности.

И наконец, критерии оценки предполагают прозрачность и объективность в процедуре продвижения по карьере. При этом необходимо учитывать, как и кем принимаются решения повышения преподавателя по должности. В идеале такое решение должно приниматься коллегиальным органом, в который также должны входить преподаватели, ведь именно они могут обеспечить адекватную оценку результатов работы своего коллеги посредством реер-ревью. Однако, как отмечается, в вузах намечается тенденция растущей иерархии, во главе которой находятся менеджеры или администрация, которая зачастую самостоятельно оценивает деятельность преподавателя (Popovic et al., 2019) [19]. Следует также отметить, что процесс реер-ревью должен быть объективным и беспристрастным. В вузах, где отсутствует такая практика, реер-ревью может привести к гало-эффекту (halo effect), т.е. тенденции оценивать человека положительно из-за определенных характеристик или качеств, а также old boy network, т.е. системе взаимной поддержки между людьми, которые принадлежат к определенному кругу, сформировавшемуся на основе, например, их совместной деятельности (Smith et al., 2013) [17].

Таким образом, в научном сообществе до сих пор существуют неразрешенные дискуссии касательно адекватности, объективности и прозрачности критериев и процедуры оценки деятельности преподавателя. Каждая страна и вуз принимает свое решение о том, какую модель должностей и политик продвижения внедрять в своем контексте или институте. Из литературного обзора можно выделить несколько рекомендаций касательно этого вопроса. Во-первых, следует обеспечить соответствие между критериями оценки преподавателей и страте-

гией университета (Cadez et al., 2017) [13]. Во-вторых, следует разрабатывать критерии оценки коллегиально с привлечением и администрации, и преподавателей (Popovic et al., 2019) [19]. В-третьих, следует учитывать мотивы, побуждающие преподавателей к эффективной деятельности (Kenny, 2017) [18].

Результаты

Системы академических должностей

Анализ вузовских политик показал, что при подборе кадров рассматриваемые вузы акцентируют внимание на качество, что выражается в их требованиях к потенциальным кандидатам быть выпускником вуза, зарекомендовавшего себя в академическом сообществе. Например, Университет А пишет, что кандидатам в профессорско-преподавательский состав необходимо быть выпускниками университетов с международной аккредитацией или международным признанием. Университет В, в свою очередь, отмечает требование быть выпускником одного из ведущих вузов мира, а именно одного из вузов, входящих в перечень университетов программы «Болашак» или в топ-250 двух из трех международных академических рейтингов QS World University Rankings, US News Best Global Universities Rankings и Times Higher Education World University Rankings. Из отечественных вузов в категорию ведущих университетов мира также отнесен Назарбаев Университет, который в 2023 году вошел в топ 30% лучших университетов мира согласно Times Higher Education World University Rankings.

Кроме того, рассматриваемые вузы ставят своей целью набрать кадры, обладающие профессиональной сертификацией, преимущественно международной. Касательно этого, университет В отмечает, что в области экономики и финансов желательны сертификаты CIMA, ACCA, FRM и др., в сфере преподавания иностранных языков – CELTA и DELTA, а в сфере информационных технологий – сертификаты со сдачей экзамена от Microsoft, Google, Huawei, IBM и т.д.

В рамках своей академической и административной автономии рассматриваемые университеты разработали собственные системы академических должностей. В Университете А система академических должностей состоит из 11 позиций, а в Университете В из 7 позиций (см. Таблицу 1). В целом, должности схожи. В обоих вузах есть должности профессора, ассоциированного про-

фессора, ассистент-профессора, старшего преподавателя и преподавателя. В Университете А помимо перечисленных должностей есть также позиции заслуженного профессора, преподавателя-профессора и инструктора. Сотрудники на всех академических должностях вовлечены в преподавательскую и научную деятельность. При этом, с повышением в академической карьере возможность заниматься наукой увеличивается за счет сокращения часов на преподавание, что, соответственно, влечет и к повышению требований к научным результатам. Наличие должности преподавателя-профессора в Университете А также подчеркивает разделение позиций на преподавательский и исследовательский треки. Должность преподавателя-профессора является наивысшей в преподавательском треке. Разделение должностей на два трека можно объяснить стратегиче-

ской целью вуза, а именно развить свой научно-исследовательский потенциал.

В рассматриваемые системы должностей входят также позиции, такие как Adjunct Assistant Professor и Adjunct Associate Professor, которые подчеркивают стремление вузов подготовить квалифицированных специалистов, соответствующих ожиданиям современного и быстроменяющегося рынка труда. Согласно вузовским политикам, сотрудники на этих должностях, которые обычно работают по совместительству, должны быть экспертами в определенной профессиональной области, что может подтверждаться международными профессиональными сертификатами или членством в признанных международных ассоциациях. Привлекая таких сотрудников, вузы стремятся развивать практико-ориентированное образование.

Таблица 1 – Системы академических должностей

А	В
Заслуженный профессор Профессор Ассоциированный профессор Ассистент-профессор Преподаватель-профессор Старший преподаватель Преподаватель Инструктор Adjunct Assistant Professor Research Assistant Teaching Assistant	Профессор Ассоциированный профессор Ассистент-профессор Старший преподаватель Преподаватель Adjunct Assistant Professor Adjunct Associate Professor

В Университете А, есть также должности ассистента-преподавателя и ассистента-исследователя, которыми обычно являются студенты магистратуры и докторантуры, а иногда и студенты бакалавриата. Они работают, как правило, в рамках договора оказания услуг. Появление таких должностей свидетельствует о стремлении вуза предоставить для своих студентов послевузовских образовательных программ дополнительные образовательные возможности, в рамках которых они смогут развивать необходимые педагогические и исследовательские навыки для будущей карьеры, а также наработать стаж работы.

Критерии академического продвижения

Природа критериев

В Университете А продвижение в карьере соответствует росту по академическим должностям от инструктора до заслуженного профессора, однако в Университете В существует также градация из трех ступеней или грейдов в рамках каждой отдельной должности кроме позиции преподавателя. Другими словами, продвижение в карьере происходит сперва в рамках одной должности от грейда третьего уровня до первого, а после в рамках системы должностей от преподавателя до профессора. На наш взгляд,

такое грейдирование позволяет администрации вуза более детально разграничивать достижения преподавателей в рамках одной должности и поощрять их соответственно.

В целом, продвижение по академической карьерной лестнице в рассматриваемых вузах схожа и складывается из трех показателей – квалификации или наличия соответствующей степени, стажа научно-педагогической или практической деятельности, а также результатов научно-исследовательской деятельности. Например, для продвижения от старшего преподавателя до профессора в двух вузах требуется ученая степень (кандидат наук, доктор наук, PhD) и схожая продолжительность трудовой деятельности (стажа работы). Так, для должности ассоциированного профессора требуется 5 лет стажа, а для должности профессора 10 лет стажа. Следует отметить, что рост в преподавательском треке – получение должности преподавателя-профессора – также зависит от наличия ученой степени.

Результаты научно-исследовательской деятельности ППС в основном оцениваются количественными критериями, например, количеством публикаций, индексом цитируемости,

количеством полученных грантов и суммой привлеченного финансирования (см. Таблицу 2). Лишь один критерий относится к качественным показателям. Например, вузы отмечают важность публикаций в рецензируемых и репутационных изданиях. Это свидетельствует о стремлении вузов искоренить недобросовестные практики публикаций, например в хищнических журналах, где количество статей из Казахстана в 2016 году составляло почти половину всех статей (Marina & Sterligov, 2021) [22]. При этом университет В мотивирует своих сотрудников публиковаться в высокорейтинговых журналах. Например, статья, опубликованная в журналах, входящих в первый квартиль в базе Web of Science (WoS) и имеющий процентиль по CiteScore в базе Scopus выше восьмидесяти засчитывается за две статьи, опубликованных в WoS или Scopus. К качественным критериям можно также в некоторой степени отнести и индекс цитируемости, учитываемый в карьерном повышении в Университете В. Иные качественные критерии или меры оценки качества исследований в рассматриваемых политиках не обнаружены.

Таблица 2 – Критерии на академические должности, требующие ученой степени

	Преподаватель-профессор (Teaching Professor)	Ассистент-профессор (Assistant Professor)	Ассоциированный профессор (Associate Professor)	Профессор (Professor)	Заслуженный профессор (Professor Emeritus)
A	Ученая степень, стаж не менее 5 лет	Ученая степень, стаж не менее 5 лет, 1 публикация в рецензируемом журнале	Ученая степень, стаж не менее 5 лет, 5 публикаций в рецензируемом журнале, опыт руководства научными исследованиями	Ученая степень, стаж не менее 10 лет, не менее 10 публикаций в рецензируемом журнале, опыт руководства научными исследованиями	Ученая степень, стаж не менее 20 лет, не менее 20 публикаций в рецензируемом журнале, 5 защищенных доктора PhD (кандидатов и докторов в прежней системе подготовки научных кадров)
B	-	Ученая степень, стаж не менее 2 лет. Грейд I – 3 публикации (2 в WoS или Scopus), индекс Хирша 2, руководство/участие в не менее 1 научном/образовательном проекте. Грейд II – 3 публикации (2 в WoS или Scopus). Грейд III – 1 публикация.	Ученая степень, стаж не менее 5 лет. Грейд I – 5 публикаций (4 в WoS или Scopus), индекс Хирша 3. Грейд II – 4 публикаций (3 в WoS или Scopus), индекс Хирша 2. Грейд III – 5 публикаций. Руководство/участие в не менее 1 научном/образовательном проекте	Ученая степень, стаж не менее 10 лет. Грейд I – 7 публикаций (6 в WoS или Scopus), индекс Хирша 5. Грейд II – 6 публикаций (5 в WoS или Scopus), индекс Хирша 4. Грейд III – 10 публикаций. Руководство/участие в не менее 1-2 научном/образовательном проекте	-

Различия в критериях

Следует также отметить, что критерии и требования к результатам научно-исследовательской деятельности в двух вузах различаются. В Университете В эти критерии разнообразнее, выше и более детально описаны. Во-первых, в требованиях к публикациям в этом университете есть разграничение касательно количества статей в WoS или Scopus и статей КОКСНВО. Более того, статьи КОКСНВО учитываются, если претендент на повышение является первым или корреспондент-автором. Важно также отметить, что Университет В делает больше акцента на публикации в международных рецензируемых журналах. Об этом свидетельствует пункт о том, что статья, опубликованная в журнале WoS или Scopus, засчитывается за две статьи КОКСНВО. Данный пункт вузовской политики можно объяснить стремлением вуза участвовать в международных рейтингах вузов. Во-вторых, в повышении по карьерной лестнице учитывается индекс цитируемости, а именно индекс Хирша. В-третьих, руководство и участие в научно-исследовательском проекте или международном образовательном проекте учитывается, если финансирование проекта составляет не менее 1 миллиона тенге и сроком не менее одного года.

В Университете А нет таких четко обозначенных требований к научным результатам. Например, требование быть руководителем научного исследования может интерпретироваться по-разному, а именно руководителем собственного научного проекта или научного проекта магистранта или докторанта. Так как в требованиях позиции заслуженного профессора учитывается руководство докторантами, можно предположить, что руководство научным исследованием понимается в этом вузе широко. Кроме того, более размытые требования к должностям оставляют открытым вопрос объективности оценки научной деятельности.

Дисциплинарные особенности

Анализ вузовских политик показал, что критерии продвижения в должности учитывают дисциплинарные различия. Это особенно видно в Университете В, где дисциплинарные особенности отражаются в требованиях к публикациям и научным проектам. Например, в гуманитарных дисциплинах, где результаты научной деятельности обычно представляются в виде монографий, вместо двух статей КОКСНВО в рецензируемых журналах приравниваются учебные и

учебно-методические пособия, учебники и монографии, изданные в признанных международных издательствах или издательствах, утвержденных Научно-исследовательским комитетом университета. Более того, во внимание принимается вовлеченность преподавателей, например юридического факультета, в законопроектную деятельность. В дисциплинах, связанных с информационными технологиями, требования к публикациям ниже, чем в других дисциплинах, а вместо руководства научными проектами засчитывается участие в разработке приложений или программного обеспечения, внедренных в производство или готовящихся к запуску. Это объясняется более прикладным характером дисциплин сферы информационных технологий.

Приоритет научно-исследовательского компонента

Рассматриваемые вузовские политики академического продвижения ставят в приоритет научно-исследовательский компонент. Об этом свидетельствуют как критерии к результатам научно-исследовательской деятельности, так и требования к квалификации. Все должности профессорского уровня, включая преподавателя-профессора, требуют наличия ученой степени.

Более того, продвижение от преподавателя до старшего преподавателя также учитывает результаты научно-исследовательской деятельности, а именно количество публикаций, включая статьи в международных рецензируемых журналах, как например в Университете В. С одной стороны, это может мотивировать молодых специалистов к профессиональной научно-исследовательской деятельности. Кроме того, исследовательский компонент деятельности преподавателя или старшего преподавателя может быть сфокусирован на исследованиях прикладного характера, связанных с педагогической деятельностью. С другой стороны, в продвижении от инструктора до преподавателя-профессора в Университете А и от преподавателя к старшему преподавателю в Университете В не учтены критерии, оценивающие педагогические и методические навыки или результаты преподавательской деятельности. Данные аспекты преподавательской деятельности учитываются лишь в рейтинговой оценке преподавателей, например Университета А, согласно которой начисляется премиальная часть к основной заработной плате. В Университете В, продвижение даже в рам-

ках грейдов должности старшего преподавателя учитывает лишь уровень образования (магистратура), стаж и наличие публикаций. В свою очередь в Университете А получение наивысшей категории (А) в рамках преподавательского трека требует наличия результатов научно-исследовательской деятельности. Таким образом можно сделать вывод, что научно-исследовательский компонент является в приоритете в карьерном продвижении в академии, даже в преподавательском треке.

Процесс академического продвижения

Процесс академического продвижения в рассматриваемых вузах состоит из нескольких этапов. Первое, кандидаты на продвижение собирают портфолио, а именно пакет документов, соответствующий требованиям должности и свидетельствующий о профессиональных достижениях за определенный период деятельности. Далее, портфолио рассматривается комиссией факультета на соответствие прилагаемых документов требованиям должности и передается в комиссию на уровне университета. После решение комиссии передается на исполнение в отдел кадров. Соответствующие записи вносятся в личное дело преподавателя.

Стоит отметить, что вузы отмечают коллективный подход к принятию решения о продвижении. Однако, в вузовских политиках не уточнено кто именно входит в состав комиссий – администрация или также коллеги, т.е. другие члены профессорско-преподавательского состава.

Обсуждение

Результаты исследования показали, что, пользуясь административной и академической автономией, вузы меняют системы академических должностей согласно своим стратегическим целям и, опираясь на западные модели. Внедряются должности, ориентированные на научно-исследовательскую деятельность, что связано со стремлением вузов повысить свой научно-исследовательский потенциал для более успешной конкуренции на рынке высшего образования как внутри страны, так и за ее пределами. Более того, вузы создают условия, а именно должности, для привлечения высококвалифицированных и опытных экспертов из профессиональных сфер, для подготовки выпускников, соответствующих потребностям современного рынка труда.

Исследование также показало, что вузовские политики академического продвижения основываются в большинстве на количественные показатели научно-исследовательских результатов. Согласно этому можно утверждать, что, как и в зарубежных практиках (Azman et al., 2016; Cadez et al., 2017) [12, 13], научно-исследовательский компонент является в приоритете в академической профессии в Казахстане. Такое положение дел может привести к фрагментации академической профессии, а именно преподавательской и исследовательской деятельности, так как преподаватели, стремящиеся к карьерному росту, будут уделять большее внимание исследованиям (Tian & Lu, 2017) [15]. Но данный вопрос требует дальнейшего эмпирического исследования, так как имеющиеся изыскания по этому вопросу демонстрируют разные результаты. Согласно Cadez и др. (2017) [13], успешный исследователь успешен и в преподавательской деятельности. Кроме того, можно отметить, что приоритет результатов научно-исследовательской деятельности в карьерном продвижении служит стимулом развития научного потенциала организаций высшего образования. Однако, несмотря на то что основная деятельность (частных) вузов Казахстана остается образовательной (наука и исследования занимают второстепенное место), должности, ориентированные на преподавание, не учитывают результаты преподавательской деятельности, например разработку авторского курса или образовательной программы (Subbaye, 2018) [23]. Эти моменты обычно учитываются в ежегодной или семестровой рейтинговой оценке преподавателей, которая влияет на премиальную часть заработной платы.

Позитивным моментом в рассмотренных политиках является их дисциплинарный подход. Он позволяет разрабатывать критерии и требования, соответствующие практикам определенной научной области. Таким образом, политики не выглядят общими и безликими. Однако, вузам следует помнить, что более детально описанные требования и критерии к повышению являются обязательным условием обеспечения объективного и прозрачного процесса карьерного роста. Слишком обобщенное или широкое описание создает условия для индивидуальной интерпретации требований к должностям и, соответственно, субъективности в оценке. Это касается требования руководства научным проектом без уточнения каким. На наш взгляд, это

требование требует уточнения и разграничения руководства собственного научного проекта от научного проекта магистранта или докторанта, так как привлечение финансовых средств на проект и реализация собственного проекта являются более трудозатратными. Более того, необходимо четко прописывать какие публикации учитываются. Например, публикация статей в международных рецензируемых и репутационных изданиях (статьи и монографии) является более сложной, чем в казахстанских изданиях, за исключением длительности процесса, который сейчас занимает около, а то и более одного года. Причиной этому служат сокращение журналов, входящих в список КОК-СНВО, и обязательные требования публикаций не только для профессорско-преподавательского состава университетов, но и докторантов, и магистрантов.

Также стоит отметить, что вузам следует рассмотреть вопрос состава комиссий, принимающих решение о продвижении. Если такое решение принимается только административным персоналом (менеджерами, руководителями), то возникает проблема иерархии в вузе (Pоровіс et al., 2019) [19], что противоречит традиционной практике в высшем образовании, а именно коллективному принятию решений. Более того, существует мнение, что адекватную оценку профессиональной деятельности преподавателя могут дать коллеги, которые вовлечены в такую же деятельность. Администрация не всегда может быть полностью осведомлена об особенностях научно-исследовательской или преподавательской деятельности. Однако следует помнить, что коллективное принятие решение должно быть объективным, а для этого необходимо продвигать культуру непредвзятой оценки деятельности коллег и практику рефлексии над такой оценкой (Subbaue, 2018) [23].

Заключение

Настоящая статья представляет исследование, посвященное анализу кадровых политик в вузах Казахстана. Применяя документ-анализ, нами были проанализированы стратегии развития, положения о профессорско-преподавательском составе и о рейтинговой оценке профессорско-преподавательского состава двух частных вузов. Было выявлено, что казахстанские частные вузы пользуются предоставленной им возможностью реформировать вузовские кадровые политики согласно своим стратегическим целям. Их подходы основаны на международных практиках и сфокусированы на результатах научно-исследовательской деятельности. Эта деятельность в основном измеряется количественными показателями, которые различаются между вузами, а также могут быть недостаточно ясно описаны в политиках. Однако следует также учитывать локальный контекст, в котором вузы Казахстана в первую очередь выступают как образовательные учреждения. Несомненно, в долгосрочной перспективе стратегического развития казахстанским вузам необходимо повышать научный потенциал, двигателем которого в первую очередь являются научные кадры, но также следует разрабатывать критерии, учитывающие особенности деятельности на преподавательском треке как одном из основных текущих направлений вузов страны. Этот тренд может еще некоторое время сохраниться в Казахстане, что связано с увеличивающимся студенческим контингентом.

Благодарность

Статья написана в рамках реализации исследовательского проекта, финансируемого Центральноазиатским исследовательским центром образовательных инноваций и трансформации (CARCEIT) Назарбаев Университета.

Литература

1. Ros, V. Policy misalignment and development challenges in the Cambodian academic profession: Insight from public university lecturers / Ros, V., Oleksiyenko, A. // Higher Education Policy. – 2017. – № 31. – С. 19-35. <https://doi.org/10.1057/s41307-017-0043-y>
2. Uzuner-Smith, S. Exposing ideology within university policies: a critical discourse analysis of faculty hiring, promotion and remuneration practices / Uzuner-Smith, S. Englander, K. // Journal of Education Policy. – 2015. – № 30(1). – С. 62-85. <https://doi.org/10.1080/02680939.2014.895853>
3. Henningson, M. Translating tenure track into Swedish: tensions when implementing an academic career system / Henningson, M., Jörnsten, A., Geschwind, L. // Studies in Higher Education. – 2017. – № 43(7). – С. 1215-1226. <https://doi.org/10.1080/03075079.2016.1239704>

4. Kivistö, J. The influence of performance-based management on teaching and research performance of Finnish senior academics / Kivistö, J., Pekkola, E., Lyytinen, A. // *Tertiary Education and Management*. – 2017. – № 23(3). – С. 260-275. <https://doi.org/10.1080/13583883.2017.1328529>
5. Panova, A., Yudkevich, M. Reconsidering the Role of Research in Teaching-Oriented Higher Education System: The Case of Russia / Panova, A., Yudkevich, M. // *Teaching and Research in the Knowledge-Based Society* / Huang, F., Aarvevaara, T., Teichler, U. – Springer, Cham, 2022. – № 23. – С. 197-213. https://doi.org/10.1007/978-3-031-04439-7_11
6. Bowen, A. Document analysis as a qualitative research method / Bowen, A. // *Qualitative Research Journal*. – 2009. – № 9(2). – С. 27-40. <https://doi.org/10.3316/QRJ0902027>
7. Merriam, S. B. Case study research in education: A qualitative approach. – San Francisco: Jossey-Bass, 1988.
8. Labuschagne, A. Qualitative Research – Airy Fairy or Fundamental? / Labuschagne, A. // *The Qualitative Report*. – 2003. – № 8(1). – С. 100-103. <https://doi.org/10.46743/2160-3715/2003.1901>
9. Nakwa, K. The ‘third mission’ and triple helix mission’ of universities as evolutionary processes in the development of the network of knowledge production: Reflections on SME experiences in Thailand / Nakwa, K., Zawdie, G. // *Science and Public Policy*. – 2016. – № 43(6). – С. 622-629. <https://doi.org/10.1093/scipol/scw030>
10. Carvalho, T. The Study of the Academic Profession – Contributions from and to the Sociology of Professions / Carvalho, T. // *Theory and Method in Higher Education Research*. – 2017. – № 3. – С. 59-76. <https://doi.org/10.1108/S2056-375220170000003004>
11. Waaijer, C.J.F. The Coming of Age of the Academic Career: Differentiation and Professionalization of German Academic Positions from the 19th Century to the Present / Waaijer, C.J.F. // *Minerva*. – 2015. – № 53. – С. 43–67. <https://doi.org/10.1007/s11024-014-9264-z>
12. Azman, N. Academic promotion in Malaysian public universities: a critical look at issues and challenges / Azman, N., Omar, I., Yunus, A., Zain, A. // *Oxford Review of Education*. – 2016. – № 42(1). – С. 71-88. <http://dx.doi.org/10.1080/03054985.2015.1135114>
13. Cadez, S. Research, teaching and performance evaluation in academia: the salience of quality / Cadez, S., Dimovski, V., Groff, M. // *Studies in Higher Education*. – 2017. – № 42(8). – С. 1455-1473. <https://doi.org/10.1080/03075079.2015.1104659>
14. Amutuhaire, T. The reality of the ‘publish or perish’ concept, perspectives from the Global South / Amutuhaire, T. // *Publishing Research Quarterly*. – 2022. – № 38. – С. 281–294. <https://doi.org/10.1007/s12109-022-09879-0>
15. Tian, M. What price the building of world-class universities? Academic pressure faced by young lecturers at a research-centered University in China / Tian, M., Lu, G. // *Teaching in Higher Education*. – 2017. – № 22(8). – С. 957-974. <http://dx.doi.org/10.1080/13562517.2017.1319814>
16. Stephenson, G.K., Koga, S., Jefferson, A., Bégin-Caouette, O., Béland, S., Jones, G., Metcalfe, A. Canadian Universities and Incentives for Teaching or Research: Institutional Oversight and Supports / Stephenson, G.K., Koga, S., Jefferson, A., Bégin-Caouette, O., Béland, S., Jones, G., Metcalfe, A. // *Teaching and Research in the Knowledge-Based Society* / Huang, F., Aarvevaara, T., Teichler, U. Springer, Cham. – 2022. – №23. – С. 33-51. https://doi.org/10.1007/978-3-031-04439-7_3
17. Smith, K. Measuring research ‘impact’ for academic promotion: issues from the literature / Smith, K., Crookes, E. & Crookes, P. // *Journal of Higher Education Policy and Management*. – 2013. – № 35(4). – С. 410-420. <https://doi.org/10.1080/1360080X.2013.812173>
18. Kenny, J. Academic work and performativity / Kenny, J. // *Higher Education*. – 2017. – № 74(5). – С. 897-913. <https://doi.org/10.1007/s10734-016-0084-y>
19. Popovic, S. Research quality evaluation in social sciences: The case of criteria on the conditions and requirements for academic promotion in Serbia, Slovenia, and Montenegro / Popovic, S., Pekovic, S., Matic, R. // *Montenegrin Journal of Sports Science and Medicine*. – 2019. – № 8(2). – С. 55-62. <https://doi.org/10.26773/mjssm.190908>
20. Kudaibergenova, R. Managing publication change at Al-Farabi Kazakh National University: Case study / Kudaibergenova, R., Uzakbay, S., Makanova, A., Ramadinkyzy, K., Kistaubayev, E., Dussekeev, R., Smagulov, K. // *Scientometrics*. – 2022. – № 127. – С. 453-479. <https://doi.org/10.1007/s11192-021-04139-y>
21. Harland, T. An assessment arms race and its fallout: high-stakes grading and the case for slow fellowship / Harland, T., McLean, A., Wass, R., Miller, E., Sim, K. // *Assessment and Evaluation in Higher Education*. – 2015. – № 40(4). – С. 528-541. <https://doi.org/10.1080/02602938.2014.931927>
22. Marina, T. Prevalence of potentially predatory publishing in Scopus on the country level / Marina, T., Sterligov, I. // *Scientometrics*. – 2021. – № 126(6). – С. 5019-5077. <https://doi.org/10.1007/s11192-021-03899-x>
23. Subbaye, R. Teaching in Academic Promotions at South African Universities: A Policy Perspective / Subbaye, R. // *Higher Education Policy*. – 2018. – № 31. – С. 245–265. <https://doi.org/10.1057/s41307-017-0052-x>

References

- Amutuhaire, T. (2022). The reality of the ‘publish or perish’ concept, perspectives from the Global South. *Publishing Research Quarterly*, 38, 281–294. <https://doi.org/10.1007/s12109-022-09879-0>
- Azman, N., Omar, I., Yunus, A., & Zain, A. (2016). Academic promotion in Malaysian public universities: a critical look at issues and challenges. *Oxford Review of Education*, 42(1), 71-88. <http://dx.doi.org/10.1080/03054985.2015.1135114>
- Bowen, A. (2009). Document analysis as a qualitative research method. *Qualitative Research Journal*, 9(2), 27-40. <https://doi.org/10.3316/QRJ0902027>

- Cadez, S., Dimovski, V., & Groff, M. (2017). Research, teaching and performance evaluation in academia: the salience of quality. *Studies in Higher Education*, 42(8), 1455-1473. <https://doi.org/10.1080/03075079.2015.1104659>
- Carvalho, T. (2017). The Study of the Academic Profession – Contributions from and to the Sociology of Professions. *Theory and Method in Higher Education Research*, 3, 59-76. <https://doi.org/10.1108/S2056-375220170000003004>
- Harland, T., McLean, A., Wass, R., Miller, E., & Sim, K. (2015). An assessment arms race and its fallout: high-stakes grading and the case for slow fellowship. *Assessment and Evaluation in Higher Education*, 40(4), 528-541. <https://doi.org/10.1080/02602938.2014.931927>
- Henningsson, M., Jörnsten, A., & Geschwind, L. (2017). Translating tenure track into Swedish: tensions when implementing an academic career system. *Studies in Higher Education*, 43(7), 1215-1226. <https://doi.org/10.1080/03075079.2016.1239704>
- Kenny, J. (2017). Academic work and performativity. *Higher Education*, 74(5), 897-913. <https://doi.org/10.1007/s10734-016-0084-y>
- Kivistö, J., Pekkola, E., & Lyytinen, A. (2017). The influence of performance-based management on teaching and research performance of Finnish senior academics. *Tertiary Education and Management*, 23(3), 260-275. <https://doi.org/10.1080/13583883.2017.1328529>
- Kudaibergenova, R., Uzakbay, S., Makanova, A., Ramadinkyzy, K., Kistaubayev, E., Dussekeev, R., & Smagulov, K. (2022). Managing publication change at Al-Farabi Kazakh National University: Case study. *Scientometrics*, 127, 453-479. <https://doi.org/10.1007/s11192-021-04139-y>
- Labuschagne, A. (2003). Qualitative Research – Airy Fairy or Fundamental? *The Qualitative Report*, 8(1), 100-103. <https://doi.org/10.46743/2160-3715/2003.1901>
- Marina, T., & Sterligov, I. (2021). Prevalence of potentially predatory publishing in Scopus on the country level. *Scientometrics*, 126(6), 5019-5077. <https://doi.org/10.1007/s11192-021-03899-x>
- Merriam, S. B. (1988). *Case study research in education: A qualitative approach*. San Francisco: Jossey-Bass.
- Nakwa, K., & Zawdie, G. (2016). The ‘third mission’ and triple helix mission’ of universities as evolutionary processes in the development of the network of knowledge production: Reflections on SME experiences in Thailand. *Science and Public Policy*, 43(6), 622-629. <https://doi.org/10.1093/scipol/scw030>
- Panova, A., & Yudkevich, M. (2022). Reconsidering the Role of Research in Teaching-Oriented Higher Education System: The Case of Russia. In Huang, F., Aarrevaara, T., & Teichler, U. (Eds.), *Teaching and Research in the Knowledge-Based Society* (Vol. 23, pp. 197-213). Springer, Cham. https://doi.org/10.1007/978-3-031-04439-7_11
- Popovic, S., Pekovic, S., & Matic, R. (2019). Research quality evaluation in social sciences: The case of criteria on the conditions and requirements for academic promotion in Serbia, Slovenia, and Montenegro. *Montenegrin Journal of Sports Science and Medicine*, 8(2), 55-62. <https://doi.org/10.26773/mjssm.190908>
- Ros, V., & Oleksiyenko, A. (2017). Policy misalignment and development challenges in the Cambodian academic profession: Insight from public university lecturers. *Higher Education Policy*, 31, 19-35. <https://doi.org/10.1057/s41307-017-0043-y>
- Smith, K., Crookes, E. & Crookes, P. (2013). Measuring research ‘impact’ for academic promotion: issues from the literature. *Journal of Higher Education Policy and Management*, 35(4), 410-420. <https://doi.org/10.1080/1360080X.2013.812173>
- Stephenson, G.K., Koga, S., Jefferson, A., Bégin-Caouette, O., Béland, S., Jones, G., & Metcalfe, A. (2022). Canadian Universities and Incentives for Teaching or Research: Institutional Oversight and Supports. In Huang, F., Aarrevaara, T., & Teichler, U. (Eds.), *Teaching and Research in the Knowledge-Based Society* (Vol. 23, pp. 33-51). Springer, Cham. https://doi.org/10.1007/978-3-031-04439-7_3
- Subbaye, R. (2018). Teaching in Academic Promotions at South African Universities: A Policy Perspective. *Higher Education Policy*, 31, 245–265. <https://doi.org/10.1057/s41307-017-0052-x>
- Tian, M., & Lu, G. (2017). What price the building of world-class universities? Academic pressure faced by young lecturers at a research-centered University in China. *Teaching in Higher Education*, 22(8), 957-974. <http://dx.doi.org/10.1080/13562517.2017.1319814>
- Tripl, M., T. Sinozic, & Smith, H. (2015). The Role of Universities in Regional Development: Conceptual models and policy institutions in the UK, Sweden and Austria. *European Planning Studies*, 23(9), 1722–1740. doi:10.1080/09654313.2015.1052782.
- Uzuner-Smith, S. & Englander, K. (2015). Exposing ideology within university policies: a critical discourse analysis of faculty hiring, promotion and remuneration practices. *Journal of Education Policy*, 30(1), 62-85. <https://doi.org/10.1080/02680939.2014.895853>
- Waaiker, C.J.F. (2015). The Coming of Age of the Academic Career: Differentiation and Professionalization of German Academic Positions from the 19th Century to the Present. *Minerva*, 53, 43–67. <https://doi.org/10.1007/s11024-014-9264-z>

Авторлар туралы мәлімет:

Кучумова Гульфия Жасулановна (корреспондент-автор) – PhD, Мақсұт Нәрікбаев Университетінің Жоғары гуманитарлық мектебінің ассоциалды профессоры (Астана, Қазақстан, эл.пошта: g_kuchumova@kazguu.kz);

Мухамеджанова Динара Рамазановна – PhD, Мақсұт Нәрікбаев Университетінің Жоғары гуманитарлық мектебінің ассоциалды профессоры (Астана, Қазақстан, эл.пошта: dinara_tikhatejanova@kazguu.kz);

Ибраева Адия Адильқызы – Назарбаев университетінің «Білім берудегі көшбасшылық» бағдарламасының магистранты (Астана, Қазақстан, эл.пошта: adiya.ibrayeva@nu.edu.kz);

Жансейтова Анара Канатовна – магистр, Назарбаев Университетінің Жоғары білім беру мектебінің ғылыми ассистенті (Астана, Қазақстан, эл.пошта: anara.zhanseitova@nu.edu.kz).

Сведения об авторах:

Кучумова Гульфия Жасулановна (корреспондентный автор) – PhD в образовании, ассоциированный профессор Высшей гуманитарной школы Мақсұт Нарикбаев Университета (г. Астана, Казахстан, эл.почта: g_kuchumova@kazguu.kz);

Мухамеджанова Динара Рамазановна – PhD в образовании, ассоциированный профессор Высшей гуманитарной школы Мақсұт Нарикбаев Университета (г. Астана, Казахстан, эл.почта: dinara_mukhamejanova@kazguu.kz);

Ибраева Адия Адильқызы – магистрант программы «Лидерство в образовании» Назарбаев Университета (г. Астана, Казахстан, эл.почта: adiya.ibrayeva@nu.edu.kz);

Жансеитова Анара Канатовна – магистр, научный ассистент Высшей школы образования Назарбаев Университета (г. Астана, Казахстан, эл.почта: anara.zhanseitova@nu.edu.kz).

Information about authors:

Kuchumova Gulfiya (corresponding author) – PhD in Education, Associate Professor of School at Liberal Arts at Maqsut Narikbayev University (Astana, Kazakhstan, e-mail: g_kuchumova@kazguu.kz);

Mukhamejanova Dinara – PhD in Education, Associate Professor at School of Liberal Arts at Maqsut Narikbayev University (Astana, Kazakhstan, e-mail: dinara_mukhamejanova@kazguu.kz);

Ibrayeva Adiya – Master's student in the Educational Leadership program at Nazarbayev University (Astana, Kazakhstan, e-mail: adiya.ibrayeva@nu.edu.kz);

Zhanseitova Anara – MA in Multilingual Education, Research Assistant at Graduate School of Education at Nazarbayev University (Astana, Kazakhstan, e-mail: anara.zhanseitova@nu.edu.kz).

Поступила 16.01.2024

Принята 01.03.2024

А.М. Мукажанова^{1*}, З.К. Чункурова¹, А.А. Исаева²

¹Казахстанско-Американский свободный университет, Казахстан, г. Усть-Каменогорск

²Казахский национальный женский педагогический университет, Казахстан, г. Алматы

*e-mail: mukazhanova.aray@gmail.com

ПРИЧИНЫ КОНФЛИКТОВ В ШКОЛАХ ПО МНЕНИЮ РУКОВОДИТЕЛЕЙ ШКОЛ

Значительную часть своей жизни человек проводит в социальных отношениях и взаимодействии. Люди с разными представлениями и ценностями проживают свою жизнь в соответствии с этими ценностями. Это закономерно, когда в обществе людей с разными характерами и видениями происходят некоторые недопонимания и разногласия. Эти разногласия вызывают конфликты между людьми. Как и во всех организациях, большое значение имеют конфликты, возникшие в школах, которые требуют предотвращения. Замечено, что тема конфликтов также коснулась некоторых школ города Усть-Каменогорска.

В этой статье были изучены причины конфликтов в школах, согласно мнению руководителей школ города Усть-Каменогорска, Республики Казахстан. Данные были собраны путем применения «Формы личной информации» и опросника на «Выявление причин конфликтов». Опросник на «Выявление причин конфликтов» состоит из 33 пунктов касающихся конфликтных ситуации в школах. Исследование проводилось в 30 школах города Усть-Каменогорска. В исследовании приняли участие 99 руководителей школ. При анализе данных использовался количественный метод исследования. Результат исследования показал, что по мнению руководителей школ, причинами конфликтов в школах «в большинстве случаев» являются следующие 6 пунктов: «личная неприязнь учителя к руководителю», «уход учителя с работы без разрешения», «частые опоздания учителя на урок», «личностные различия», «группировка учителей против руководителя» и «избегание учителей от общения лицом к лицу с руководителем».

Исследовательскую ценность и важность этой работы представляют данные полученные в результате исследования, которые способствуют предотвращению конфликтов в школах и созданию более здоровой организационной среды в школах города Усть-Каменогорска. Опираясь на результаты своих исследований, авторы предложили некоторые рекомендации по устранению конфликтных ситуации возникающих в школах.

Ключевые слова: руководители школ, конфликты, конфликты в школах, причины конфликтов в школах.

A.M. Mukazhanova^{1*}, Z.K. Chunkurova¹, A.A. Issayeva²

¹ Kazakh-American free University, Kazakhstan, Ust-Kamenogorsk

² Kazakh-National Women's Pedagogical University, Kazakhstan, Almaty

*e-mail: mukazhanova.aray@gmail.com

Causes of conflicts in schools according to the school administrators' perspective

A person spends a significant part of his life in social relationships and interaction. People with different ideas and values live their lives in accordance with these values. It is natural when in a group of people with different characters and visions some misunderstandings and disagreements occur. These disagreements may cause conflicts between people. Conflicts that arise in schools are of great importance and require prevention. It was noticed that the topic of conflicts also affected some schools in the city of Ust-Kamenogorsk.

The researchers examined the causes of conflicts in schools, according to the school administrators' perspective in the city of Ust-Kamenogorsk, the Republic of Kazakhstan. Data were collected through the use of «Personal information form» and « Questionnaire identifying the causes of conflicts». The questionnaire for «Identifying the causes of conflicts» consists of 33 points concerning conflict situations occurring in schools. The study was conducted in 30 schools in the city of Ust-Kamenogorsk. 99 school administrators took part in the study. When analyzing the data, a quantitative research method was used. The result of the study showed that, according to the school administrators' perspective, the causes of conflicts in schools «in most cases» are the following 6 points: «personal hostility of the teacher towards the leader», «teacher leaving work without permission», «frequent lateness of the teacher to the class»,

“personality differences,” “teachers grouping against the leader,” and “teachers avoiding face-to-face interactions with the leader.”

The research value and importance of this work are represented by the data obtained as a result of the study, which contribute to the prevention of conflicts in schools and the creation of a healthier organizational environment in schools in the city of Ust-Kamenogorsk. Based on the results of their research, the authors offered some recommendations for eliminating conflict situations that arise in schools.

Key words: school administrators, conflicts, conflicts in schools, causes of conflicts in schools.

А.М. Мукажанова^{1,*}, З.К. Чункурова¹, А.А. Исаева²

¹Қазақстан-Американдық еркін университеті, Қазақстан, Өскемен қ.

²Қазақ ұлттық қыздар педагогикалық университеті, Қазақстан, Алматы қ.

*e-mail: mukazhanova.aray@gmail.com

Мектеп басшыларының пікірлері бойынша мектептерде орын алатын конфликттің себептері

Адам өмірінің маңызды бөлігін әлеуметтік қарым-қатынас және өзара қарым-қатынаста өткізеді. Әртүрлі идеялары мен құндылықтары бар адамдар осы құндылықтарға сәйкес өмір сүреді. Мінезі мен көзқарасы әртүрлі адамдардан тұратын қоғамда кейбір түсініспеушіліктер мен келіспеушіліктер орын алатыны заңдылық. Бұл келіспеушіліктер адамдар арасындағы конфликт тудырады. Барлық ұйымдардағы сияқты мектептерде туындайтын конфликттердің де маңызы зор және олардың алдын алу керек. Осы тұрғыдан қарастырғанда конфликт тақырыбы Өскемен қаласындағы кейбір мектептерді де бей-жай қалдырмағаны байқалды.

Бұл мақалада Қазақстан Республикасы Өскемен қаласындағы мектеп басшыларының пікірі бойынша мектептердегі конфликттердің себептері қарастырылды. Деректер зерттеуге қатысқан мектеп басшылары туралы «Жеке ақпараттар» және «Конфликттің себепін анықтауға арналған» сауалнама пайдалану арқылы жиналды. «Конфликттің себепін анықтауға арналған» сауалнама мектептерде орын алатын конфликт жағдайларына қатысты 33 тармақтан тұрады. Зерттеу Өскемен қаласының 30 мектебінде жүргізілді. Зерттеуге 99 мектеп басшысы қатысты (2019-2020 оқу жылы). Деректерді талдау кезінде сандық зерттеу әдісі қолданылды. Зерттеу нәтижесі көрсеткендей, мектеп басшыларының пікірінше, мектептердегі конфликттердің себептері «көп жағдайда» келесі 6 тармақты құрады: «мұғалімнің басшыға деген жеке басының жағымсыз көзқарасы», «мұғалімнің рұқсатсыз жұмыстан кетуі», «мұғалімнің сабаққа жиі кешігіп келуі», «жеке тұлғалық айырмашылықтар», «мұғалімдердің басшыға қарсы топтасуы» және «мұғалімдердің басшымен бетпе-бет қарым-қатынастан қашуы».

Бұл жұмыстың зерттеу құндылығы мен маңыздылығы зерттеу нәтижесінде алынған мәліметтер, мектептердегі конфликттердің алдын алуға және Өскемен қаласының мектептерінде салауатты ортаны құруға ықпал етеді деген сенімде. Авторлар өз зерттеулерінің нәтижелеріне сүйене отырып, мектептерде туындайтын конфликттерді жою бойынша өзіндік ұсыныстарды келтіреді.

Түйін сөздер: мектеп басшылары, конфликттер, мектептердегі конфликттер, мектептердегі конфликттердің себептері.

Введение

Каждая организация – это живой механизм. Люди в организации могут иметь разные мысли, взгляды, убеждения, некоторые модели поведения и ценности. Хотя люди предпочитают держаться подальше от конфликтов на протяжении всей своей жизни, упомянутые различия показывают, что бесконфликтность практически невозможна. Как правило, конфликт, возникающий в организациях, рассматривается как негативная ситуация и воспринимается как процесс, которого следует избегать. Однако можно максимизировать конструктивные конфликты и минимизировать деструктивные конфликты, используя

правильные модели управления. Конфликт это – разногласия между двумя или более людьми, или разногласия между группами в организации из-за того, что им приходится делить ограниченные ресурсы, трудовую деятельность или потому что у них разные статусы, цели, ценности или представления (Сометч, 2008: 364) [1]. Для того чтобы предотвратить негативное влияние конфликтов, которые являются неизбежным процессом для жизни организации, на индивидуальном и организационном уровне, необходимо знать причины конфликтов и уметь управлять конфликтными процессами (Гаффар, 2000: 213) [2]. Как и во всех организациях, конфликты неизбежны и в школах. Поэтому необходимо от-

ветить на важный вопрос почему возникает конфликт, каковы главные причины возникновения конфликтов в школах и как ими можно управлять. Прежде чем определиться с темой нашего исследования, были посещены школы города Усть-Каменогорска и был проведен опрос среди руководителей школ на тему конфликтов в школах. Отталкиваясь от результатов опроса, исследователи составили опросник на «Выявление причин конфликтов», который лег в основу постановки проблемы и отправной точки данного исследования.

Целью данной работы является определение причин организационного конфликта по мнению руководителей школ города Усть-Каменогорска. Исходя из этой цели в статье авторы искали ответ на следующий вопрос: каковы причины организационных конфликтов в школах по мнению руководителей школ? В заключительной части авторами были предложены некоторые рекомендации руководителям школ во избежание конфликтных ситуаций с учителями.

Обзор литературы

Под организацией понимают целостные управленческие структуры, образованные людьми или учреждениями, которые объединяются для достижения определенной цели и выдвигают скоординированные рациональные действия в рамках определенного бизнес-плана (Гуней, 2011: 26) [3]. Организации выступают поставщиками услуг для общества. Следовательно, организация и общество непрерывно взаимодействуют друг с другом. Невозможно представить организацию без людей и наоборот (Дургун, 2006: 113) [4]. Тем самым, в организациях, которые состоят из разных групп людей неизбежны конфликты. Организационный конфликт возникает в результате напряжения между коллегами из-за реальных или предполагаемых различий и является неизбежной частью организационной культуры (Белангер, 2015: 25) [5]. Обзор литературы показывает, что проблема конфликта стала центром притяжения организационной жизни в США и во всем мире особенно начиная с 1970-х годов (Доган, 2016: 200) [6]. Чтобы предотвратить негативное влияние конфликтов, которые являются неизбежным процессом в организации, которое влияет на индивидуальную и организационную жизнь, необходимо знать причины конфликтов и уметь управлять конфликтными ситуациями. Школы всегда оказывались

центрами конфликтов (Бентли, 1996: 122) [7]. Конфликты, возникающие в образовательных организациях, и способы их управления особенно важны с точки зрения достижения образовательных целей и обеспечения организационной целостности. В нынешнее время возникновение конфликтов в школах это нормальная, вполне допустимая ситуация (Миллер, Лейден, 1999: 390) [8]. Важно отметить, что образовательные учреждения как школы чрезвычайно уязвимы к конфликтам. Конструктивное и творческое управление конфликтами играет важную роль в достижении образовательных, управленческих и организационных целей. Руководители школ и преподаватели несут значительную ответственность в этом процессе. Другими словами, руководителям необходимо быть более чувствительными во взаимоотношениях, чтобы решать проблемы и создавать конструктивное управление конфликтами. Руководители школ и учителя должны помогать друг другу создавать позитивную, кооперативную и мирную атмосферу в школах. Они должны приобрести навыки управления конфликтами и применять их в образовательном процессе (Балай, 2006: 6) [9]. В школах конфликты могут возникнуть по разным причинам. Например, могут возникнуть конфликты между учащимися, конфликты между руководителями и учителями, а также между другими участниками образовательного процесса (Сайти, 2015: 583) [10]. Обзор литературы показывает, что причиной конфликта в школах может стать неподчинение учителя руководителю, отказ выполнения дополнительной работы связанной школой. В такой ситуации школьное руководство, как правило, применяет авторитарный подход и пытается оказать давление на учителей, чтобы не нанести вреда учебной деятельности (Мсила, 2012: 27) [11]. В литературе было сказано о возникновении конфликтов в школах из-за различий во мнениях и восприятии между учителями и руководителями школ (Макаие, Ндофиреппи 2012: 106) [12]. Другие исследования определили источники конфликта такие как недостаточные финансовые ресурсы, отсутствие помещений, а также большая рабочая нагрузка и неудовлетворенность руководства (Саллех, 2013: 3) [13]. Кроме того, существуют на следующие причины конфликтов в школе: проблемы связанные с финансами, конфликты между сотрудниками, личностные конфликты и ролевые конфликты и т. д. (Ученду, Фнижаоби-Идем, Одигуе, 2013: 69) [14]. Шанка и Туо

разделили причины конфликтов в школе на три части: организационные, связанные с работой и связанные с руководством. По их мнению, источниками организационного конфликта являются: отсутствие учебных пособий, демотивирующие условия, слухи о повышении зарплат, несправедливое распределение ресурсов. К источникам конфликтов на работе относятся: низкая удовлетворенность работой, сопротивление дополнительной работе, плохая успеваемость, плохие рабочие отношения, невнимание к правилам и положениям. Наконец, в качестве источников, связанных с лидерством, можно назвать следующие: негативный стиль руководства, плохая коммуникация, несправедливые решения, нецелевое использование финансовых ресурсов, фаворитизм (Шанка, Туо 2017: 67) [15].

Руководитель школы должен уметь разрешать возникшие конфликты на постоянной основе. Некоторые руководители пытаются подавить конфликтный случай, утверждая, что могут его контролировать. Но важно отметить, что успешный руководитель – это тот, кто не боится конфликтов и знает, что именно ему принадлежит самая важная роль в разрешении конфликтов. Хотя, во всем мире, в Европе, США, Африке и Турции, было проведено множество исследований на тему конфликтов в школах, в Казахстане проведено недостаточно исследований по этой теме. Однако в последние годы феномен конфликта в школе стал привлекать внимание

казахстанских исследователей. Управление конфликтами в школах имеет решающее значение и, безусловно, требует более глубокого понимания и анализа; потому что это работа необходимая предпосылка для глубокого исследования темы конфликтов в целом.

Материалы и методы

В статье произведен анализ с использованием количественного метода исследования. Анализ проводился с использованием программы для статистической обработки данных SPSS. Инструмент сбора данных состоит из «Формы личной информации» и опросника на «Выявление причин конфликтов». «Форме личной информации» включает в себя три пункта: пол участника (мужской/женский), тип школы в котором работает участник (с казахском языком обучения / с русским языком обучения / со смешанным языком обучения) и стаж работы (1-5 лет/ 6-10 лет/11-16 лет/17–20 лет/ 21 год и больше). Опросник на «Выявление причин конфликтов» состоит из 33 пунктов касательно конфликтных ситуации в школах.

В исследовании приняли участие 99 руководителей школ из 30 школ города Усть-Каменогорска. Из них 11 школ с казахским языком обучения, 12 школ с русским языком обучения и 7 школ со смешанным языком обучения.

Таблица 1 – Распределение участников по полу

Пол	Количество руководителей школ	В процентах
Мужской	9	9,1 %
Женский	90	90,9 %

По показаниям таблицы 1 очевидно, что большинство руководителей школ – женщины. Лишь 9,1% участников являются мужчинами. Таким образом, в рамках исследования можно сделать итог, что в Казахстане, большинство руководителей школ составляют женщины.

Причина этого в том, что профессия учителя считается профессией для женщин в Казахстане. Поэтому количество студентов-мужчин на педагогических факультетах сравнительно меньше, чем количество студентов женского пола.

Таблица 2 – Распределение участников по типу школы

Тип школы	Количество руководителей школ	В процентах
С казахском языком обучения	35	35,4
С русским языком обучения	34	34,3
Со смешанным языком обучения	30	30,3

Если посмотреть на таблицу 2, то заметно, что количество участников из школ с казахском языком обучения превышает количество участников

по сравнению с другими типами школ. Причиной этому является желание или не желание руководителей школ ответить на вопросы опросника.

Таблица 3 – Распределение участников по стажу работы (в годах)

Стаж работы	Количество руководителей школ	В процентах
1-5 лет	2	2
6-10 лет	3	3
11-16 лет	18	18,1
17–20 лет	32	32,4
21 год и больше	44	44,5

Нужно отметить, что количество руководителей школ со стажем от 21 года и больше составило 44,5 % (таблица 3). Тем самым, можно сказать, что некоторые руководители школ про-

работали в школе на протяжении всей своей профессиональной жизни. Приведем в табличной форме результаты опроса и описательную статистику (таблица 4 и 5).

Таблица 4 – Распределение количества ответов участников опроса на «Выявление причин конфликтов»

Формы поведения	Ответы				
	Никогда не является причиной конфликта	Редко является причиной конфликта	Иногда является причиной конфликта	Часто является причиной конфликта	Всегда является причиной конфликта
	(1)	(2)	(3)	(4)	(5)
1. Руководитель принимает решения относительно обучения и воспитания как правило не советуясь с учителями	23	50	21	3	2
2. Руководитель вмешивается в личную жизнь учителя	58	21	15	3	2
3. Руководитель принимает решения сам, хотя ведет себя так, как будто советовался с учителями	23	50	21	3	2
4. Руководитель ведет постоянный и строгий контроль над учителем	17	48	30	3	1
5. Руководитель не ведет никакого контроля над учителем	47	24	20	4	3
6. Руководитель больше использует методы наказания за неудачу, чем вознаграждение за успех	18	51	19	7	4

Продолжение таблицы 4

7. Бесконечная бумажная работа	6	14	54	13	12
8. Пренебрежение руководителем своих обязанностей из-за его профессиональной некомпетентности	59	25	8	4	3
9. Различные взгляды сторон на тему управленческих методов	6	13	61	9	10
10. Недоверие руководителя окружающим в школе	57	25	8	6	3
11. Доверие руководителя в школе только близким ему людям	56	20	15	5	3
12. Предвзятое отношение руководителя к учителю	70	10	8	4	7
13. Высокомерное отношение руководителя	31	40	19	7	2
14. Сплетни со стороны руководителя об учителях	58	24	9	7	1
15. Грубое обращение руководителя к учителями	33	48	14	3	1
16. Холодное отношение руководителя по отношению к учителями	17	58	19	4	1
17. Сосредоточенность руководителя больше на финансах, а не на управленческой деятельности	54	30	10	2	3
18. Зависть руководителя по отношению к успешным учителям	53	24	16	4	2
19. Использование руководителем своего служебного положения в личных интересах	27	41	15	13	3
20. Ролевой конфликт	3	26	27	35	8
21. Использование руководителем только вербального общения	55	27	9	5	3
22. Использование руководителем только письменного общения	11	43	30	10	5
23. Частые опоздания учителя на урок	3	22	15	47	12
24. Уход учителя с работы без разрешения	19	8	16	20	36
25. Обсуждение руководителя подчиненными	19	16	29	27	8
26. Невнимательность учителя в профессиональной деятельности	20	9	31	29	10
27. Личная неприязнь учителя к руководителю	1	3	11	52	32
28. Группировка учителей против руководителя	4	1	33	55	6
29. Личностные различия	5	4	26	59	5
30. Различия в восприятии	4	11	44	29	11
31. Избегание учителей от общения лицом к лицу с руководителем	5	4	30	57	3
32. Безразличное отношение учителей к работе	4	13	47	26	9
33. Недоверие со стороны учителя	7	14	44	28	7

Таблица 5 – Описательная статистика средних значений опросника, направленных на выявление причин конфликта в школах, по мнению руководителей школ

	Количество участников	Среднее значение (\bar{x})
Пункт 1	99	2.1313
Пункт 2	99	1.7172
Пункт 3	99	1.7778
Пункт 4	99	2.2323
Пункт 5	99	1.8081
Пункт 6	99	2.1919
Пункт 7	99	2.9091
Пункт 8	99	1.5455
Пункт 9	99	2.9293
Пункт 10	99	1.5859
Пункт 11	99	1.6566
Пункт 12	99	1.5051
Пункт 13	99	2.0808
Пункт 14	99	1.6566
Пункт 15	99	1.9091
Пункт 16	99	2.1010
Пункт 17	99	1.6465

Продолжение таблицы 5

Пункт 18	99	1.7273
Пункт 19	99	2.1212
Пункт 20	99	3.2121
Пункт 21	99	1.6061
Пункт 22	99	2.4646
Пункт 23	99	3.7475
Пункт 24	99	4.0101
Пункт 25	99	3.3838
Пункт 26	99	3.3030
Пункт 27	99	4.1111
Пункт 28	99	3.5455
Пункт 29	99	3.5556
Пункт 30	99	3.2626
Пункт 31	99	3.4646
Пункт 32	99	3.1515
Пункт 33	99	3.0303

Исходя от результатов средних значений по мнению руководителей школ причинами конфликтов в школах «в большинстве случаев» являются следующие пункты: «личная неприязнь учителя к руководителю» со средним значением $\bar{x} = 4.11$, «уход учителя с работы без разрешения» со средним значением $\bar{x} = 4.01$, «частые опоздания учителя на урок» со средним значением $\bar{x} = 3.74$, «личностные различия» со средним значением $\bar{x} = 3.55$, «группировка учителей против руководителя» со средним значением $\bar{x} = 3.54$ и «избегание учителей от общения лицом к лицу с руководителем» со средним значением $\bar{x} = 3.46$.

Результаты и обсуждение

По мнению руководителей школ, первой причиной конфликта в школах, была выбрана «личная неприязнь учителя к руководителю». По мнению руководителей школ, данная ситуация оценивалась как ситуация, создающая конфликт «в большинстве случаев» со средним значением $\bar{x} = 4.11$. В исследовании, проведенном Сарпкая (2002: 420) [16], «личная неприязнь учителя к руководителю» была указана в списке одной из главных причин конфликтов между руководителем и учителями школ, что и подтверждает выводы этого исследования.

По мнению руководителей школ, второй причиной конфликтов в школах «в большинстве случаев» является «уход учителя с работы без разрешения» со средним значением $\bar{x} = 4.01$. Авторы включили это утверждение в качестве одного из пунктов опросника как результат

раннего проведения опроса среди руководителей школ на тему конфликтов. Является ли эта ситуация характерной только для города Усть – Каменогорска или существует ли такая ситуация по всему Казахстану, можно выяснить с помощью аналогичных исследований, которые будут проведены в других регионах Республики Казахстан.

По мнению руководителей школ, третьей причиной конфликтов в школах являются «частые опоздания учителя на урок» со средним значением $\bar{x} = 3.74$. Анализ литературы показал, что кроме Казахстана, в других зарубежных странах учителя школ часто опаздывают на занятия и таким образом, пренебрегают своими обязанностями (Трубина, 2019: 8) [17], (Тжосвольд, Чиа, 2001: 235) [18]. В исследовании Трубиной (2019:9) [17] одной из важных причин конфликта между учителем и руководителем также была названа причина «опоздание учителя на занятие». Таким образом, можно подвести итог, что учителя не всегда компетентны по отношению к своей деятельности и соблюдения школьных правил.

По мнению руководителей школ, другая причина вызывающая конфликт в школах это «личностные различия» со средним значением $\bar{x} = 3.55$. Результаты исследования о том, что «личностные различия» представляют собой конфликтную ситуацию, между учителями и руководителями школ, также совпадает с результатами исследования Карджиогулу и Алиогуллары (2012: 5) [19], и Баяра (2015: 131) [20]. В других источниках «личностные различия» занимают первое место среди причин конфликтов между

учителями и руководителями школ. Было отмечено, что такие личностные характеристики человека, как деспотизм, агрессивность, интроверсия и экстраверсия способствуют возникновению конфликтов (Белангер и др, 2015: 25) [5]. В этом контексте конфликты, возникающие из-за личностных различий, можно считать неизбежными для организаций (Акгоз и Джемалоглу, 2020: 78) [21].

Пятая причина конфликта по мнению руководителей школ это – «группировка учителей против руководителя». В исследовании доля тех руководителей, кто отметил это утверждение как «частая» причина возникновения конфликтов показало среднее значение $\bar{x} = 3.54$. Внутри каждой организации есть небольшие группировки. Согласно автору, подобные группировки часто встречаются в школах. Разделение людей на группы, работающих в одной организации замедляет рабочий процесс и может привести к дракам и конфликтам в организации. Ситуация группировки учителей против руководителя проблема наблюдаемая не только в Казахстане. В исследованиях, проведенных в Турции, та же ситуация описывается как ситуация, вызывающая конфликт. Озгенел (2018: 675) [22] утверждает, что склонность учителей группироваться против руководителя школы является одним из важных факторов вызывающих конфликт. В работе автора «группировка учителей против руководителя» указана как частая причина возникновения конфликта со средним значением $\bar{x} = 3.96$.

Последним пунктом вызывающим конфликт «в большинстве случаев» по мнению руководителей школ был указан пункт «избегание учителей от общения лицом к лицу с руководителем» со средним значением $\bar{x} = 3.46$. Чтобы обеспечить прочную коммуникацию в организациях, руководители должны быть открыты для сотруд-

ников, а сотрудники должны быть открытыми по отношению к руководителям и уметь говорить о проблемах руководителю. Нужно отметить, что сотрудничество между учителями и руководителями и совместные действия и обсуждения той или иной проблемы приведут к здоровому отношению между двумя сторонами (Harolds, 2006) [23].

Заключение

Результат исследования показал, что по мнению руководителей школ, причинами конфликтов в школах «в большинстве случаев» являются следующие 6 пунктов: «личная неприязнь учителя к руководителю», «уход учителя с работы без разрешения», «частые опоздания учителя на урок», «личностные различия», «группировка учителей против руководителя» и «избегание учителей от общения лицом к лицу с руководителем». По результатам опроса можно отметить, руководители школ чаще всего обвиняют другую сторону (учителей) в причинах конфликта. По полученным результатам видно, что конфликты происходят на значительном уровне в школах города Усть – Каменогрска. По этой причине авторами рекомендуется организовать обучающие курсы или семинары по теме «причинах конфликтов в школах и стратегии их предотвращения». Следует рассмотреть возможность организации курсов повышения квалификации и семинаров по управлению конфликтами для руководителей школ по всему Казахстану. При прохождении таких курсов следует отдавать приоритет тем руководителям школ которые ранее не участвовали в таких курсах и семинарах.

По следующим причинам конфликтов как «уход учителя с работы без разрешения» и «частые опоздания учителя на урок» руководителям школ рекомендуется проводить частые беседы, в случаях продолжения таких действий со стороны учителей обратиться в Отдел управления образованием.

Литература

1. Sometch, A. Managing conflict in school teams: The impact of task and goal interdependence in conflict management // Educational Administration Quarterly. – 2008. – №. 44 (3). – С. 359-390.
2. Ghaffar, A. Conflict in schools: Its causes & management strategies // Journal of Managerial Sciences. – 2000. – №. 3(2). – С. 212-227.
3. Güneş, S. Örgütsel davranış. – Ankara: Nobel, 2011. – С. 129-134.
4. Durğun, S. Organizational culture and organizational communication // Yüzüncü Yıl Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi. – 2006. – №. 3(2). – С. 112-132.

5. Belanger, J., Pierro, A., Barbieri, B., De Carlo, N., Falco, A., & Kruglanski, A. Handling conflict at work // *International Journal of Conflict Management*. – 2015. – №. 26 (1). – С. 25-43.
6. Doğan, S. Conflicts management model in school: A mixed design study // *Journal of Education and Learning*. – 2016. – №. 5 (2). – С. 200-219.
7. Bentley, M. *Conflict resolution in schools: Quicker peace and service*. – Cambridge: Cambridge University, 1996. – С. 287.
8. Miller, A., & Leyden, G. A coherent framework for the application of psychology in schools // *British Educational Research Journal*. – 1999. – №. 25. – С. 389-400.
9. Balay, R. Conflict management strategies of administrators and teachers // *Asian Journal of Management Cases*. – 2006. – №. 3 (1). – С. 5-24.
10. Saiti, A. Conflicts in schools, conflict management styles and the role of the school leader: A study of Greek primary school educators // *Educational Management Administration & Leadership*. – 2015. – №. 43 (4). – С. 582- 609.
11. Msila, V. Conflict management and school leadership // *J Communication*. – 2012. – №. 3 (1). – С. 25-34.
12. Makaye, J., & Ndofirepi, A. Conflict resolution between heads and teachers: A case of four schools in Masvingo Zimbabwe // *Greener Journal of Educational Research*. – 2012. – №. 2 (4). – С. 105 – 110.
13. Salleh, M. Investigating the best practice of teachers in conflict management, Mara education institutions, Malaysia // *Journal of Education and Practice*. – 2013. – №. 4 (21). – С. 1- 6.
14. Uchendu, C., Anijaobi – İdem, F., & Odigwe, F. Conflict management and organizational performance in secondary schools in Cross River State, Nigeria // *Research Journal in Organizational Psychology & Educational Studies*. – 2013. – №. 2(2). – С. 67-71.
15. Shanka, E., & Thuo, M. Conflict management and resolution strategies between teachers and school leaders in primary schools of Wolaita Zone, Ethiopia // *Journal of Education and Practice*. – 2017. – №. 8 (4). – С. 63-74.
16. Sarpkaya, R. Conflict management in educational organizations: A case study // *Education Administration in Theory & Practice*. – 2002. – №. 31. – С. 414-429.
17. Trubina, Z. Pedagogical conflicts in the classroom: types, causes, specifics of their settlement // *World of Science. Pedagogy and Psychology*. – 2019. – №. 5 (7). – С. 1-12.
18. Tjosvold, D., & Chia, L. Conflict between managers and workers: The role of cooperation and competition. // *The journal of Social Psychology*. – 2001. – №. 129 (2). – С. 235-247.
19. Karcıoğlu, F., & Alioğulları, Z. The relationship between causes of conflict and conflict management styles // *Atatürk Üniversitesi İktisadi ve İdari Bilimler Dergisi*. – 2012. – №. 26. – С. 3-9.
20. Bayar, A. The Reasons of conflicts in school as an organization and finding some potential solutions in terms of school principals' perspective // *Sakarya University Journal of Education*. – 2015. – №. 5 (3). – С. 130-141.
21. Akgöz, E., & Cemaloğlu, N. Views of administrators and teachers on conflict causes and resolution in secondary schools // *The Journal of International Education Science*. – 2020. – №. 22 (7). – С. 60-84.
22. Özgenel, M. Modeling the relationship between school administrators' creative and critical thinking dispositions with decision making styles and problem solving skills // *Educational Sciences: Theory & Practice*. – 2018. – №. 18 (3). – С. 673-700.
23. Harolds, J., & Wood, B. Conflict management and resolution // *Journal of the American College of Radiology*. – 2006. – №. 3. – С. 200-206.

References

- Akgöz, E., & Cemaloğlu, N. (2020). Views of administrators and teachers on conflict causes and resolution in secondary schools. *The Journal of International Education Science*, 22(7), 60-84.
- Balay, R. (2006). Conflict management strategies of administrators and teachers. *Asian Journal of Management Cases*, 3(1), 5-24.
- Bayar, A. (2015). The Reasons of conflicts in school as an organization and finding some potential solutions in terms of school principals' perspective. *Sakarya University Journal of Education*, 5(3), 130-141.
- Belanger, J., Pierro, A., Barbieri, B., De Carlo, N., Falco, A., & Kruglanski, A. (2015). Handling conflict at work. *International Journal of Conflict Management*, 26(1), 25-43.
- Bentley, M. (1996). *Conflict resolution in schools: Quicker peace and service*. Cambridge: Cambridge University.
- Doğan, S. (2016). Conflicts management model in school: A mixed design study. *Journal of Education and Learning*, 5(2), 200-219.
- Durğun, S. (2006). Organizational culture and organizational communication. *Yüzüncü Yıl Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 3(2), 112-132.
- Ghaffar, A. (2000). Conflict in schools: Its causes & management strategies. *Journal of Managerial Sciences*, 3(2), 212-227.
- Güney, S. (2011). *Örgütsel davranış*. Ankara: Nobel.
- Harolds, J., & Wood, B. (2006). Conflict management and resolution. *Journal of the American College of Radiology*, 3, 200-206.
- Karcıoğlu, F., & Alioğulları, Z. (2012). The relationship between causes of conflict and conflict management styles. *Atatürk Üniversitesi İktisadi ve İdari Bilimler Dergisi*, 26, 3-9.
- Makaye, J., & Ndofirepi, A. (2012). Conflict resolution between heads and teachers: A case of four schools in Masvingo Zimbabwe. *Greener Journal of Educational Research*, 2 (4), 105 – 110.

- Miller, A., & Leyden, G. (1999). A coherent framework for the application of psychology in schools. *British Educational Research Journal*, 25, 389-400.
- Msila, V. (2012). Conflict management and school leadership. *J Communication*, 3(1), 25-34.
- Özgenel, M. (2018). Modeling the relationship between school administrators' creative and critical thinking dispositions with decision making styles and problem solving skills. *Educational Sciences: Theory & Practice*, 18(3), 673-700.
- Saiti, A. (2015). Conflicts in schools, conflict management styles and the role of the school leader: A study of Greek primary school educators. *Educational Management Administration & Leadership*, 43(4), 582- 609.
- Salleh, M. (2013). Investigating the best practice of teachers in conflict management, Mara education institutions, Malaysia. *Journal of Education and Practice*, 4(21), 1- 6.
- Sarpkaya, R. (2002). Conflict management in educational organizations: A case study. *Education Administration in Theory & Practice*, 31, 414-429.
- Shanka, E., & Thuo, M. (2017). Conflict management and resolution strategies between teachers and school leaders in primary schools of Wolaita Zone, Ethiopia. *Journal of Education and Practice*, 8(4), 63-74.
- Sometch, A. (2008). Managing conflict in school teams: The impact of task and goal interdependence in conflict management. *Educational Administration Quarterly*, 44(3), 359-390.
- Tjosvold, D., & Chia, L. (2001). Conflict between managers and workers: The role of cooperation and competition. *The journal of Social Psychology*, 129(2), 235-247.
- Trubina, Z. (2019). Pedagogical conflicts in the classroom: types, causes, specifics of their settlement. *World of Science. Pedagogy and Psychology*, 5(7), 1-12.
- Uchendu, C., Anijaobi – İdem, F., & Odigwe, F. (2013). Conflict management and organizational performance in secondary schools in Cross River State, Nigeria. *Research Journal in Organizational Psychology & Educational Studies*, 2(2), 67-71.

Авторлар туралы мәлімет:

Мукажанова Арай Мейрамбаевна (корреспонденттік автор) – педагогика ғылымдарының магистрі, Қазақстан-Американдық еркін университетінің шет тілдері кафедрасының аға оқытушысы (Өскемен қ. Қазақстан, эл.пошта: mukazhanova.aray@gmail.com);

Чункурова Зарина Кананияновна – педагогика ғылымдарының магистрі, Қазақстан-Американдық еркін университетінің педагогика және психология кафедрасының аға оқытушысы (Өскемен қ. Қазақстан, эл.пошта: Shonova_zarina@mail.ru);

Исаева Айгүль Арасбековна – педагогика ғылымдарының магистрі, Қазақ Ұлттық Қыздар Педагогикалық Университетінің шет тілдерді оқыту әдістемесі және мәдениетаралық байланыс кафедрасының оқытушысы (Алматы қ. Қазақстан, эл.пошта: arryssbekai3@gmail.com).

Сведения об авторах:

Мукажанова Арай Мейрамбаевна (корреспондентный автор) – магистр педагогических наук, старший преподаватель кафедры иностранных языков Казахстанско-Американского свободного университета (г. Усть-Каменогорск Казахстан, эл.почта: mukazhanova.aray@gmail.com);

Чункурова Зарина Кананияновна – магистр педагогических наук, старший преподаватель кафедры педагогики и психологии Казахстанско-Американского свободного университета (г. Усть-Каменогорск Казахстан, эл.почта: Shonova_zarina@mail.ru);

Исаева Айгүль Арасбековна – магистр педагогических наук, преподаватель кафедры методики преподавания иностранных языков и межкультурной коммуникации Казахского Национального Женского Педагогического Университета (г. Алматы Казахстан, эл.почта: arryssbekai3@gmail.com).

Information about authors:

Mukazhanova Aray (corresponding author) – Master of Pedagogical Sciences, Senior Teacher of the Department of Foreign Languages of Kazakh-American free university (Ust-Kamenogorsk, Kazakhstan, e-mail: mukazhanova.aray@gmail.com);

Chunkurova Zarina – Master of Pedagogical Sciences, Senior Teacher of the Department of Pedagogy and Psychology of Kazakh-American free university (Ust-Kamenogorsk, Kazakhstan, e-mail: Shonova_zarina@mail.ru);

Issayeva Aigul – Master of Pedagogical Sciences, Teacher of the Department of Methods of Teaching Foreign Languages and Intercultural Communication of Kazakh National Women's Pedagogical University (Almaty, Kazakhstan, e-mail: arryssbekai3@gmail.com).

Поступила 04.12.2023

Принята 01.03.2024

А.Д. Сыздыкбаева* , У.М. Абдигапбарова 

Казахский национальный педагогический университет имени Абая, Казахстан, г. Алматы

*e-mail: syzdykbaevaad@gmail.com

АУТСОРСИНГ: ЭТИЧЕСКИЕ ВОПРОСЫ ИССЛЕДОВАНИЙ В ОБРАЗОВАНИИ ДОКТОРАНТОВ

В статье рассматривается феномен аутсорсинга как практика, при которой докторанты нанимают других людей для выполнения своих учебных заданий, например, написания докторской диссертации. Академическая честность является важной частью образовательного процесса, и ее нарушение негативно влияет на будущую карьеру докторанта и репутацию учебного заведения в целом, поэтому, исследование имело целью выявление и анализ причин, по которым докторанты принимают решение об аутсорсинге написания своих академических работ, особенно диссертаций, а также оценку контекстуальных факторов, влияющих на это решение. Для достижения этой цели был использован конструктивистская парадигма, определившая качественное исследование, включающее интервью с докторантами, позволившее получить глубокое понимание их мотивации и факторов, влияющих на выбор аутсорсинга. Исследование выявило, что ключевыми факторами, мотивирующими докторантов к аутсорсингу, являются низкий уровень академических способностей, исследовательской компетентности, не знание методологии, ограничение времени, страх перед провалом, желание вовремя защититься, а иногда это просто лень и нежелание учиться. Также было обнаружено, что академические проступки могут включать сговор с коллегами, друзьями и членами семьи, поэтому дальнейшие исследования могут сосредоточиться на роли семьи в содействии академическим проступкам и на этических и юридических аспектах аутсорсинга академических работ. Понимание мотивации докторантов и контекстуальных условий, способствующих академическим проступкам, имеет важное значение для разработки стратегий обучения и контроля в системе послевузовского образования с целью поддержания академической честности и интегритета.

Ключевые слова: аутсорсинг, академический обман, эссе-фабрика, ChatGPT, субъекты пост-дипломного образования.

A.D. Syzdykbayeva*, U.M. Abdigapbarova

Abai Kazakh National Pedagogical University, Kazakhstan, Almaty

*e-mail: syzdykbaevaad@gmail.com

Outsourcing: ethical research issues in doctoral education

The researchers examines the phenomenon of outsourcing as a practice in which doctoral students hire other people to perform their academic tasks, for example, writing a doctoral dissertation. Academic integrity is an important part of the educational process, and its violation negatively affects the future career of a doctoral student and the reputation of the institution as a whole, therefore, the study was aimed at identifying and analyzing the reasons why doctoral students decide to outsource the writing of their academic papers, especially dissertations, as well as assessing contextual factors influencing this decision. To achieve this goal, a constructivist paradigm was used, which determined a qualitative study, including interviews with doctoral students, which allowed to gain a deep understanding of their motivation and factors influencing the choice of outsourcing. The study revealed that the key factors motivating doctoral students to outsourcing are a low level of academic abilities, research competence, lack of knowledge of methodology, time constraints, fear of failure, the desire to defend themselves in time, and sometimes it's just laziness and unwillingness to study. It has also been found that academic misconduct may involve collusion with colleagues, friends, and family members, so further research may focus on the role of the family in facilitating academic misconduct and on the ethical and legal aspects of outsourcing academic work. Understanding the motivation of doctoral students and the contextual conditions that contribute to academic misconduct is important for developing learning and control strategies in the postgraduate education system in order to maintain academic integrity and integrity.

Key words: academic fraud, outsourcing, essay factory, ChatGPT, subjects of postgraduate education.

А.Д. Сыздықбаева*, У.М. Абдигапбарова

Абай атындағы Қазақ ұлттық педагогикалық университеті, Қазақстан, Алматы қ.

*e-mail: syzdykbaevaad@gmail.com

Аутсорсинг: докторанттарды оқытудағы этикалық зерттеу мәселелері

Мақалада аутсорсинг құбылысы докторанттар докторлық диссертация жазу сияқты оқу тапсырмаларын орындау үшін басқа адамдарды жалдайтын тәжірибе ретінде қарастырылды. Академиялық адалдық білім беру процесінің маңызды бөлігі болып табылады және оны бұзу докторанттың болашақ мансабына және жалпы оқу орнының беделіне теріс әсер етеді, сондықтан зерттеу докторанттардың академиялық еңбектерін, әсіресе диссертацияларын жазуға аутсорсинг жасау туралы шешім қабылдау себептерін анықтауға және талдауға, сондай-ақ осы шешімге әсер ететін контекстік факторларды бағалауға бағытталған. Осы мақсатқа жету үшін конструктивтік парадигма қолданылды, ол докторанттармен сұхбаттасуды қамтитын сапалы зерттеуді анықтады, бұл олардың мотивациясы мен аутсорсингті таңдауға әсер ететін факторларды терең түсінуге мүмкіндік берді. Зерттеу докторанттарды аутсорсингке итермелейтін негізгі факторлар академиялық қабілеттердің төмен деңгейі, зерттеу құзыреттілігі, әдіснаманы білмеу, уақытты шектеу, сәтсіздікке ұшыраудан қорқу, уақытында қорғануға деген ұмтылыс, кейде бұл жай ғана жалқаулық және оқуға құлықсыздық екенін анықтады. Сондай-ақ, академиялық теріс қылықтар әріптестерімен, достарымен және отбасы мүшелерімен сөз байласуды қамтуы мүмкін екендігі анықталды, сондықтан қосымша зерттеулер отбасының академиялық теріс қылықтарды жеңілдетудегі рөліне және академиялық жұмыстарды аутсорсингтің этикалық және құқықтық аспектілеріне назар аударуы мүмкін. Докторанттардың уәждемесін және академиялық теріс қылықтарға ықпал ететін контекстік жағдайларды түсіну Академиялық адалдық пен интеграцияны сақтау мақсатында жоғары оқу орнынан кейінгі білім беру жүйесінде оқыту және бақылау стратегияларын әзірлеу үшін маңызды.

Түйін сөздер: академиялық алаяқтық, аутсорсинг, эссе фабрикасы, ChatGPT, дипломнан кейінгі білім беру субъектілері.

Введение

Впервые в Казахстане в рамках проекта, финансируемого Комитетом науки Министерства науки и высшего образования Республики Казахстан, проводится исследование «Академическое мошенничество субъектов постдипломного образования (на примере национальных вузов)». В рамках исследования, академическое мошенничество определено как практика, направленная на обман в образовательном или научном контексте, включающая преднамеренные действия, когда обучающийся стремится получить оценку или кредит за работу, которую фактически выполнил кто-то другой, либо прибегает к использованию несанкционированных материалов или фабрикует информацию при выполнении учебных заданий.

Методологическими подходами к изучению академического обмана выступили: теоретический подход, включающий анализ существующих теорий, объясняющих причины и факторы, влияющие на академический обман; сравнительный подход: сравнение степени распространенности академического обмана на примере в разных странах; исторический подход: изучение истории академического обмана и его развития

на протяжении времени; критический подход, заключающийся в анализе существующих исследований академического обмана и их методологических ограничений и прагматический подход, включающий разработку и оценку мер по предотвращению и искоренению академического обмана.

За два года работы определены генезис, происхождение, ведущие концептуальные теории изучаемого явления: теория самоэффективности, теория самоопределения, теория целей достижения, теория самодетерминации, теория достижения целей, теория запланированного поведения, теория оперантного обусловливания, теория преступления, теория нейтрализации, теория ожидаемой ценности, теория рационального выбора (Сыздықбаева, 2022) [1-2]. Описаны виды (списывание, плагиат, фальсификация, фабрикация, манипуляция данными и результатов научных и проектных исследований), портрет актора академического обмана (актор не имеет четкого профиля, демографические, академические, мотивационные переменные и личностные характеристики необходимо рассматривать и с точки зрения ситуационных факторов, в которых это поведение осуществлялось (Сыздықбаева, 2023) [3].

Аспекты академического обмана многогранны и включают в себя:

- мотивацию: как внешнюю (давление со стороны сверстников, стремление к хорошей оценке), так и внутреннюю (недостаток уверенности, лень);

- намерение: умышленное (сознательное нарушение правил) или непреднамеренное (неосознанное нарушение из-за незнания);

- уровень серьезности: от незначительных (несвоевременное представление задания) до серьезных (плагиат, подкуп);

- последствия: для студента (дисциплинарные взыскания, снижение оценки, отчисление) и для учебного заведения (подрыв доверия к дипломам, снижение репутации);

- профилактику: через обучение (семинары по честности), предотвращение (программы проверки на плагиат) и наказание (справедливые санкции);

- культурные особенности: отношение к обману, ожидания от студентов (в некоторых культурах – высокие оценки любой ценой);

- социальные факторы: влияние социально-экономического статуса, проблем психического здоровья;

- технологические достижения: облегчение доступа к информации для обмана (интернет), специальные программы.

Разработана программа диагностики академического мошенничества субъектов постдипломного образования (Программа основана на студенческом исследовании Murdock T. B., Stephens J. M. «Is cheating wrong? Students' reasoning about academic» (Murdock, 2007) [4]. В авторской программе использованы два эмпирических метода исследования: анкетирование и анализ продуктов деятельности. Анкетирование анонимное, полужакрытое, состоит из 2 частей: вводной и основной, общее количество вопросов анкеты 17. Эссе субъектов постдипломного образования 3 часть программы выступает как продукт анализа), получены предварительные результаты по степени распространенности академического обмана среди магистрантов национального вуза (более 35 обучающихся признались в участии в академическом обмане (Заключение, 2023) [4].

В настоящей статье мы продвигаемся далее в изучении феномена академического мошенничества и попытаемся ответить на вопрос «Почему некоторые субъекты постдипломного образования (магистранты, докторанты) стремятся

передать свою академическую работу (статьи, диссертацию) на аутсорсинг?».

Аутсорсинг – это (от англ. outsourcing: (outer-source-using) использование внешнего источника и/или ресурса) – передача организацией на основании договора определенных видов или функций производственной предпринимательской деятельности другой компании, действующей в нужной области, т.е. в настоящее время в сфере образования существует множество фирм и частных лиц, которые пытаются извлечь выгоду из этого рынка, работая в серой зоне академической поддержки обучающихся (Clarke & Lancaster, 2013) [6]. Их маркетинг широко распространен, и от него трудно отказаться, поскольку он основан на осознании обучающимися риска неудачи и несоответствии способностей предлагать решения, отвечающие академическим требованиям итоговой аттестации, к примеру, в 16 австралийских университетах, предполагалось, что студенты платили до 1000 австралийских долларов за задание, а подрядчик заработал 160 000 австралийских долларов в 2014 году (Visentin, 2015) [7]. В исследовании, проведенном Clarke & Lancaster (2013) в 2013 году, данные одной биржи фриланса, на которой свободно видны запросы студентов, свидетельствуют о ошеломляющем объеме в 4 121 036 опубликованных проектов на общую сумму 1 033 295 000 долларов США, в то время как средняя стоимость каждого студенческого задания оценивалась в 241 доллар США (Clarke & Lancaster, 2013b) [6]. Анализ операций по производству эссе, проведенный S. Owings, J. Nelson (2014), показал, что, если 2,3% студентов отдадут на аутсорсинг только одну работу, индустрия эссе получит более 50 миллионов долларов дохода (Owings, 2014) [8]. Хотя оценки выглядят значительными, фактическое количество завершённых транзакций неизвестно, следовательно данные необходимо использовать с осторожностью. Однако, сам факт огромного количества обращений вызывает тревогу.

Существует множество механизмов, которые могут использовать для передачи оцениваемой работы на аутсорсинг. Одним из них является использование эссе-фабрик, созданных для предоставления обучающимся академической работы в обмен на плату. В качестве академической работы выступают не только магистерские и докторские диссертации, но и отчеты, слайды презентаций, сценарии, диаграммы и другое. Процесс, который обучающиеся используют для

выполнения этой работы на стороне, известен как мошенничество на основании договора.

Материалы и методы

Первоначальное определение мошенничества по контракту или в нашем случае на основании договора введен R. Clarke, T. Lancaster (2006), оно определяет поведение как «предоставление обучающимся работы для получения академического кредита, которую оплатили подрядчикам за написание для них» (Clarke, 2006) [9].

Мошенничество по контракту в последнее время привлекло значительное внимание средств массовой информации и литературы по высшему образованию. Хотя мошенничество с контрактами не является новой концепцией, аутсорсинг академической оценки за оплату третьей стороне стал более распространенным из-за активного развития информационных технологий, к примеру, исследование, проведенное T. Bretag и др. (2019), показывает, что 2,2% (N = 13 462) опрошенных обучающихся сообщили, что они получили задания, которые должны быть отправлены как собственные. В том же исследовании уровень неразрешенного сотрудничества составлял 5,78% (N = 14 086). В период с 2006 по 2016 годы уровень мошенничества с договорами колеблется от 0,3 до 3,1% (N = 116 413) (Bretag, 2019) [10].

Lewellyn & Rodriguez (2015) представили проблему академического неправомерного поведения как форму мошенничества, организовав причины, указанные в литературе по академической честности, в семь измерений модели аудитора (Trompeter, Carpenter, Desai, Jones, & Riley Jr, 2013), которые включают: стимул, возможность, отношение, сокрытие, преобразование, действие и меры по борьбе с мошенничеством (Lewellyn, 2015; Trompeter, 2013) [11-12]. Среди факторов, влияющих на обманное поведение, есть финансовые обязательства (кредиты), неакадемические обязательства (работа, семейные требования, социальная деятельность), плохие навыки управления временем, нереалистичные академические ожидания (дедлайны), административные наказания (отчисление, лишение стипендии), отсутствие сдерживающих факторов (обман сверстников, этическая чувствительность, предшествующее успешное списывание), качество преподавания (отчуждение, незначительность предмета).

Фабрики эссе увеличили возможность академического мошенничества из-за неправомерного использования искусственного интеллекта. В основе проблемы лежит потенциальный ущерб репутации учебных заведений, а также общественной безопасности, если выпускники не будут действительно развивать необходимые навыки и способности. Искусственный интеллект в целом бросает вызов научному сообществу, например, сфабрикованные рефераты регулярно принимались в процессе рецензирования на профессиональных конференциях, а большое количество статей, созданных искусственным интеллектом, были опубликованы (Amigud, 2019) [13].

ChatGPT работает на огромном количестве текстовых данных из Интернета, включая как хорошо написанный, так и плохо написанный текст. Однако разница между ChatGPT и более старыми языковыми программами искусственного интеллекта заключается в используемой архитектуре преобразователя, которая предназначена для изучения долгосрочных зависимостей в текстовых данных. Он использует технику, называемую самовниманием, для определения отношений между словами в предложении, что позволяет более точно понять контекст и значение фразы, использовать различные стили письма, тона и голоса. Это воздействие помогает модели понять нюансы языка и давать более естественные ответы.

Многие университеты ввели полный запрет на ChatGPT, но это, возможно, приводит к еще большему неравенству из-за трудностей, связанных с соблюдением такой политики, особенно в среде открытых книг, неконтролируемых онлайн-экзаменов. Авторы должны осознавать границы между плагиатом и авторством, а также обсуждение потенциального h-индекса ChatGPT как соавтора журнальных статей. Целые черновики заданий, тезисы или журнальные рукописи можно перенести в ChatGPT для проверки фактов, улучшения грамматики и орфографии, а также улучшения стиля письма. Это может легко представлять собой либо мощные возможности для обучения, либо угрозу академической и научной честности (Hill-Yardin, 2023) [14].

Обзор литературы

Первые документы, связанные с академическим мошенничеством, относятся к 1779 году, когда студенты Колледжа Вильгельма и Марии создали первый кодекс академического поведе-

ния, который включал в себя письменное обещание о честности (Geiger, 1922) [15]. Подобный кодекс далее утверждается в университете Вирджинии в 1850-х годах и Уэслианском университете в 1893 году. Военные академии США продвинули кодекс дальше, не разрешая «терпимость», что значит, что если определено, что кадет или курсант не доложил о нарушении или открыто защищал того, кто совершает академически непорядочные действия, то человек должен быть исключен вместе с нарушителем.

Исследования нечестного поведения студентов получили широкое распространение в зарубежных странах. Первым крупномасштабным исследованием, посвященным этому вопросу, считается работа, опубликованная Б. Боуверсом в 1964 г. с участием более 5400 студентов в 99 кампусах в США (McCabe, 1994) [16]. Несмотря на то, что были и более ранние исследования, данная работа считается знаковой в изучении нечестного поведения студентов. На протяжении длительного времени многие исследования использовали классификацию нечестных практик, а также опросный инструмент разработанные Б. Боуверсом (Harrison et al., 2021) [17].

С тех пор тема академического мошенничества приобрела большую популярность среди исследователей во всем мире, в числе которых Е. Андерман, Д. Банн, Д. МакКейб, Дж. Стивенсон, Л. Гревино, Т. Мёрдок и другие. Большинство исследователей стремятся ответить на вопросы о том, (1) какие студенты в большей степени склонны к нечестным практикам (McCabe et al., 2006; Ghanem & Mozahem, 2019) [18-19]; (2) почему и как они совершают нечестные поступки во время обучения (Murdock & Anderman, 2006; Brimble, 2016; Yu et al., 2018; Stephens, 2019; Varan & Jonason, 2020) [20-23]; (3) какие способы предотвращения студенческой нечестности разрабатываются и применяются в университетах (McCabe, 2006b; Hamlin et al., 2013; Milovanovitch, 2020) [18, 24-25]; (4) каковы последствия академического мошенничества студентов (Nonis & Swift, 2001; LaDuke, 2013) [26-27].

Среди российских исследователей, внесших вклад в развитие темы, можно отметить: Е.В. Денисова-Шмидт, И.С. Чириков, Е.Д. Шмелева, Н.Г. Малошонок, С.В. Голунов, Г.З. Ефимова, С.М. Герцен, Э.О. Леонтьева, О.В. Дремова и другие. Исследователи обращают внимание на следующие аспекты академического мошенничества студентов: (1) отношение пре-

подавателей к нечестному поведению студентов (Радаев & Чириков, 2006; Chirikov et al., 2020); (2) факторы академической недобросовестности студентов (Сивак, 2006; Шмелева & Семенова, 2019; Малошонок & Шмелева, 2019); (3) особенности образовательной среды в университетах России, способствующие распространению нечестного поведения (Голунов, 2010; Шмелева, 2016); (4) причины нечестного поведения студентов (Ефимова & Кичерова, 2012; Кузьминов & Юдкевич, 2021); (5) эффективность мер предотвращения академического мошенничества (Ефимова, 2013; Герцен, 2013); (6) взаимосвязь коррупции в высшем образовании и академического мошенничества (Леонтьева, 2010; Макарова и Выхрушев, 2014; Denisova-Schmidt, 2016; Denisova-Schmidt et al., 2016; Solovyeva, 2018) [28].

Результаты и обсуждение

В интервью приняли участие 6 докторантов (методом случайной выборки) направления подготовки «Педагогические науки», которым был задан вопрос «Как вы думаете, почему некоторые субъекты постдипломного образования отдают свою работу на аутсорсинг?»

X₁ - «... в докторантуре обучаются в основном лица женского пола, это сопровождается дополнительными обстоятельствами, такими как замужество, рождение детей, семейные трудности, с учетом нашего менталитета, когда в одной семье живет несколько поколений, поэтому обращение в аутсорсинг позволяет более эффективно управлять своим временем и уделить внимание другим важным аспектам своей жизни... Аутсорсинг позволяет им сохранить баланс между учебой, работой и личной жизнью...».

X₂ - «... некоторые докторанты имеют сильные стороны в практической работе и преподавании (работают в школах и даже в вузах), но они испытывают трудности с академическим письмом или исследовательской методологией...». Для них аутсорсинг написания диссертации – способ обрести дополнительную экспертизу и убедиться в качественном выполнении исследования.

X₃ - «... докторант предпочел отдать написание диссертации третьим лицам, так как не имел специализированный опыт и знания в конкретной области, что обеспечит более глубокое исследование, к примеру, имел квалификацию «учитель начальных классов, но поступил в

дефектологию, я даже знаю ранее докторанта который имел уровень бакалавриата и магистратуры «Финансы», а поступила на направление подготовки «Педагогика и психология», на вопрос почему педагогика и психология, ответила: вышла замуж и свекровь сказала: «будешь педагогом...».

X₄ - «...написание диссертации ответственная задача и не каждый докторант может чувствовать себя уверенно в этом процессе. Стоит учитывать, что некоторые испытывают стресс и тревожность из-за написания диссертации. Сотрудничество с экспертами дает им дополнительное уверенность в качестве своей работы и успешном завершении учебы...».

X₅ - «... я вынуждена работать, так обучаюсь на платном отделении докторантуры и сам процесс написания диссертации для меня чрезвычайно сложный и требовательный...», т.е. докторант сталкивается с ограничением времени из-за учебных и профессиональных обязанностей, отдавая работу на аутсорсинг, он уверен, если и не в качестве, но как минимум в своевременной сдаче и успешной защите диссертации.

X₆ - «... я бы назвала причиной банальную лень или прокрастинация, иногда даже безволие и нежелание учиться, у меня есть деньги я заплачу, но учиться не хочу... вечером я хочу пойти в кино или бар...».

Также результаты показывают, что сначала многие обучающиеся пытаются выполнить работу самостоятельно, выполнив некоторую его часть, но позже поддаются ситуационному давлению, которое влияет на их способность выполнить работу. Основной движущей силой академического аутсорсинга является нежелание докторантов страдать от постоянных замечаний, рекомендаций научного руководителя. Риск неудачи является постоянным и усугубляется неспособностью обучающихся расставить приоритеты и сбалансировать конкурирующие цели, отсутствием способностей, настойчивости и самодисциплины, чтобы заставить себя начать и выполнить задание, а также из множества личных проблем, которые находятся вне контроля докторантов.

Вторая по значимости причина для аутсорсинга – академические способности. Обучающиеся поступают на академические программы с разным уровнем подготовки, к примеру из интервью: «...вынуждена обратилась к услуге аутсорсинга, так как имею базовое образование «Педагогика и методика начального обучения»,

но поступила на образовательную программу «Дефектология», здесь было выделено 30 образовательных грантов», в диссертации я не смогу качественно описать и обосновать методику работы с детьми с особыми образовательными потребностями...». В такой момент докторант сталкивается с решением: найти кого-то, кто может помочь ему учиться, или найти кого-то, кто сделает за него работу.

Результаты показывают, что некоторые обучающиеся не обладают необходимой силой воли, чтобы сопротивляться отказу от менее приятных вариантов, таких как: походы в кино, вечеринки и посещение торговых центров. Низкий уровень самодисциплины – это неспособность докторантов заставить себя приступить к работе. В качестве основных причин этого были названы прокрастинация и лень. Из интервью: «... мне трудно начать работу самостоятельно, нужен кто-то, кто придет и обучит выполнению учебной задачи или смогу ее сделать только через групповое участие». Это третья по величине причина мошенничества, связанная с мотивацией.

Для некоторых написание докторской диссертации носить утомительный, скучный или изматывающий характер. Это приводит к разочарованию и использованию аутсорсинга как средства избежать страданий.

Стремление к образованию является долгосрочным обязательством и часто зависит от жизненных событий, которые не зависят от обучающихся. В качестве причин для невыполнения заданий указали медицинские причины, усталость.

Конкурирующие цели стали также причиной обращения к аутсорсингу, способность расставлять приоритеты между конкурирующими целями является важным навыком для достижения успеха в процессе получения образования, к примеру, одновременно, работа, семейные обязанности и более широкая занятость.

Докторанты сообщали о трудностях совмещения учебы и других обязательств, из-за которых они чувствовали необходимость отдать работу на аутсорсинг. Финансовые выгоды, связанные с трудоустройством, предоставляют обучающимся средства для доступа к профессиональным письменным услугам.

Докторанты были не единственными, кто стремился передать задания на аутсорсинг. Члены семьи поддерживают решение отдать работу на аутсорсинг, поощряя, финансируя или просто игнорируя обман.

Также выявился еще один факт: некоторые докторанты находятся в режиме выживания, изо всех сил пытаются завершить работу, другие не заинтересованы или покупают себе время, чтобы расслабиться, потому что считают, что могут себе это позволить. В то время как первый использует аутсорсинг из чистой необходимости, последний делает это из роскоши. Есть два разных типа необходимости: платить за обучение и платить за то, чтобы не учиться. Способность позволить себе отдать работу на аутсорсинг, а также способность установить отношения с подрядчиком – это два фактора, которые, по видимому, влияют на участие докторантов в мошенничестве или сговоре.

Результаты указывают, что всеобъемлющей целью является успешное завершение докторантуры – предотвращение последствий, связанных с неудачей, которые могут включать такие примеры, как потеря времени, финансовые санкции или потеря будущих возможностей. Это говорит о том, что некоторые докторанты борются с академическими трудностями и нуждаются в ком-то с более высоким уровнем знаний, чтобы помочь получить более высокую оценку, чем та, которую они могли бы сделать самостоятельно. Но недостаточные знания – это только одна из причин, по которой докторанты совершают академические проступки. Обман – это и путь наименьшего сопротивления и средство самосохранения, которое позволяет им оставаться «успешными» участниками.

Заключение

В данной статье были рассмотрены исследования, связанные с причинами, по которым докторанты могут решить передать академическую работу на аутсорсинг. Мы применили конструктивный подход к изучению этой проблемы, стремясь понять мотивацию докторантов и контекст, в котором они принимают подобное решение.

Используя метод качественного исследования, мы провели интервью с обучающимися, чтобы получить глубокое понимание их решений. Этот метод дал нам возможность создать наиболее полный и объективный портрет рассматриваемого явления. Это представляет значительное улучшение по сравнению с самоотчетными мерами академического проступка, которые могут быть предвзятыми и неполными.

Анализ данных позволил выделить несколько ключевых условий, которые могут стать катализаторами академических проступков, включая академические способности, личные проблемы, конкурирующие цели и уровень самодисциплины. Важно отметить, что академические проступки не ограничиваются только наймом профессиональных услуг. Они также могут включать в себя сговор с коллегами, друзьями и членами семьи, что представляет собой интересный аспект для будущих исследований.

Дополнительные исследования могут сосредоточиться на роли семьи в содействии академическим проступкам и провести количественный анализ разницы между сговором со группниками и использованием профессиональных услуг. Это позволит получить более полное представление о механизмах и мотивациях, стоящих за академическими проступками в современном образовательном контексте.

Дальнейшие исследования могут также рассмотреть этические и юридические аспекты аутсорсинга академической работы. Этот вопрос становится все более актуальным, поскольку сфера образования и научных исследований сталкивается с ростом числа докторантов, использующих услуги профессиональных авторов.

Такие исследования могут помочь разработать эффективные стратегии предотвращения академических проступков и защиты целостности образовательных программ докторантуры. Исследование подчеркивает необходимость более глубокого исследования феномена аутсорсинга академических работ и его многочисленных аспектов. Понимание мотивации докторантов, условий, которые способствуют таким решениям, и потенциальных последствий позволит разработать более эффективные стратегии обучения и контроля в образовательных учреждениях, чтобы поддерживать академическую честность и интегритет в системе послевузовского образования.

Благодарность

Данное исследование финансируется Комитетом науки Министерства науки и высшего образования Республики Казахстан (ИРН АР13268830 Академическое мошенничество субъектов постдипломного образования (на примере национальных вузов), руководитель А.Д. Сыздыкбаева.

Литература

1. Сыздыкбаева, А.Д., Абдигалбарова, У.М. A review of conceptual theories on the nature of academic fraud // Вестник ЕНУ, ПЕДАГОГИКА. ПСИХОЛОГИЯ. СОЦИОЛОГИЯ Серия. –2022. –№3(140), С.203-212. DOI: <https://doi.org/10.32523/2616-6895-2022-140-3-203-211>.
2. Сыздыкбаева, А.Д., Абдигалбарова, У.М. Академическое мошенничество субъектов постдипломного образования: сущность, текущее состояние // BULLETIN OF NATIONAL ACADEMY OF SCIENCES OF THE REPUBLIC OF KAZAKHSTAN. –2022. –№3(397). –С.161-178. <https://doi.org/10.32014/2022.2518-1467.309>.
3. Сыздыкбаева, А.Д., Абдигалбарова, У.М. Акторы академического мошенничества в обучении // Вестник КазНПУ им. Абая, серия «Педагогические науки». –2023. –№1(77).- С.29-40.
4. Murdock, T. B., Stephens, J. M. Is cheating wrong? Students' reasoning about academic dishonesty // Psychology of academic cheating. – Academic Press, 2007. – С. 229-251.
5. Заключение Совета потическим исследованиям КазНПУ имени Абая от 5 сентября 2023 года.
6. Clarke, R., Lancaster, T. (2013). Commercial aspects of contract cheating // Proceedings of the 18th ACM conference on Innovation and technology in computer science education. – С. 219-224.
7. Visentin, L. (2015). MyMaster essay cheating scandal: More than 70 university students face suspension // Sydney Morning Herald. – Т. 19.
8. Owings, S., Nelson, J. (2014). The essay industry // Mountain Plains Journal of Business and Technology. – Т. 15. – №. 1. – С. 1.
9. Clarke, R., Lancaster, T. (2006). Eliminating the successor to plagiarism? Identifying the usage of contract cheating sites // Proceedings of 2nd international plagiarism conference. – С. 19-21.
10. Bretag, T. et al. (2019). Contract cheating: A survey of Australian university students // Studies in higher education. – Т. 44. – №. 11. – С. 1837-1856.
11. Lewellyn, P.G. et al. (2015). Does academic dishonesty relate to fraud theory? A comparative analysis // American International Journal of Contemporary Research. Т. 5. – №. 3. – С. 1-6.
12. Trompeter, G.M. et al. (2013). A synthesis of fraud-related research // Auditing: A Journal of Practice & Theory. – Т. 32. – №. Supplement 1. – С. 287-321.
13. Amigud, A., Lancaster, T. (2019). 246 reasons to cheat: An analysis of students' reasons for seeking to outsource academic work // Computers & Education.– Т. 134. – С. 98-107.
14. Hill-Yardin, E. L. et al. (2023). A Chat (GPT) about the future of scientific publishing // Brain Behav Immun.– Т. 110. – С. 152-154.
15. Geiger J.R. The honor system in colleges // The International Journal of Ethics. – 1922. – Т. 32. – No. 4. – С. 398-409.
16. McCabe D. L., Bowers W. J. Academic dishonesty among males in college: A thirty year perspective //Journal of College Student Development. – 1994.
17. Harrison D. et al. Student and faculty perceptions of study helper websites: A new practice in collaborative cheating // Journal of Academic Ethics. – 2021. – Т. 19. – С. 483-500.
18. McCabe D. L., Butterfield K. D., Trevino L. K. Academic dishonesty in graduate business programs: Prevalence, causes, and proposed action //Academy of Management learning & education. – 2006. – Т. 5. – №. 3. – С. 294-305.
19. Ghanem C. M., Mozahem N. A. A study of cheating beliefs, engagement, and perception–The case of business and engineering students // Journal of Academic Ethics. – 2019. – Т. 17. – С. 291-312.
20. Murdock T. B., Anderman E. M. Motivational perspectives on student cheating: Toward an integrated model of academic dishonesty // Educational psychologist. – 2006. – Т. 41. – №. 3. – С. 129-145.
21. Brimble M. Why students cheat: An exploration of the motivators of student academic dishonesty in higher education // Handbook of academic integrity. – 2016. – Т. 365.
22. Yu H. et al. Why college students cheat: A conceptual model of five factors //The Review of Higher Education. – 2018. – Т. 41. – №. 4. – С. 549-576.
23. Baran L., Jonason P. K. Academic dishonesty among university students: The roles of the psychopathy, motivation, and self-efficacy // Plos one. – 2020. – Т. 15. – №. 8. – С. e0238141.
24. Hamlin A. et al. A comparison of university efforts to contain academic dishonesty // J. Legal Ethical & Regul. Isses. – 2013. – Т. 16. – С. 35.
25. Milovanovitch M. Academic dishonesty: a symptom, not a problem // Corruption in Higher Education. – Brill, 2020. – С. 147-151.
26. Nonis S., Swift C. O. An examination of the relationship between academic dishonesty and workplace dishonesty: A multicampus investigation // Journal of Education for business. – 2001. – Т. 77. – №. 2. – С. 69-77.
27. LaDuke R. D. Academic dishonesty today, unethical practices tomorrow? // Journal of Professional Nursing. – 2013. – Т. 29. – №. 6. – С. 402-406.
28. Дремова О. В. Критика и оправдание практик академического мошенничества студентами: дис. – ОВ Дремова, 2022.

References

- Amigud, A., & Lancaster, T. (2019). 246 reasons to cheat: An analysis of students' reasons for seeking to outsource academic work. *Computers & Education*, 134, 98-107.
- Baran, L., & Jonason, P. K. (2020). Academic dishonesty among university students: The roles of psychopathy, motivation, and self-efficacy. *Plos One*, 15(8), e0238141.
- Bretag, T., et al. (2019). Contract cheating: A survey of Australian university students. *Studies in Higher Education*, 44(11), 1837-1856.
- Brimble, M. (2016). Why students cheat: An exploration of the motivators of student academic dishonesty in higher education. In *Handbook of Academic Integrity* (pp. 365).
- Clarke, R., & Lancaster, T. (2006). Eliminating the successor to plagiarism? Identifying the usage of contract cheating sites. In *Proceedings of 2nd International Plagiarism Conference* (pp. 19-21).
- Clarke, R., & Lancaster, T. (2013). Commercial aspects of contract cheating. In *Proceedings of the 18th ACM conference on Innovation and technology in computer science education* (pp. 219-224).
- Dremova, O. V. (2022). *Kritika i opravdanie praktik akademicheskogo moshennichestva studentami [Criticism and justification of practices of academic cheating by students]* (Doctoral dissertation). (in Russian)
- Geiger, J. R. (1922). The honor system in colleges. *The International Journal of Ethics*, 32(4), 398-409.
- Ghanem, C. M., & Mozahem, N. A. (2019). A study of cheating beliefs, engagement, and perception—The case of business and engineering students. *Journal of Academic Ethics*, 17, 291-312.
- Hamlin, A., et al. (2013). A comparison of university efforts to contain academic dishonesty. *Journal of Legal Ethical & Regul. Issues*, 16, 35.
- Harrison, D., et al. (2021). Student and faculty perceptions of study helper websites: A new practice in collaborative cheating. *Journal of Academic Ethics*, 19, 483-500.
- Hill-Yardin, E. L., et al. (2023). A Chat (GPT) about the future of scientific publishing. *Brain Behav Immun*, 110, 152-154.
- LaDuke, R. D. (2013). Academic dishonesty today, unethical practices tomorrow? *Journal of Professional Nursing*, 29(6), 402-406.
- Lewellyn, P. G., et al. (2015). Does academic dishonesty relate to fraud theory? A comparative analysis. *American International Journal of Contemporary Research*, 5(3), 1-6.
- McCabe, D. L., & Bowers, W. J. (1994). Academic dishonesty among males in college: A thirty-year perspective. *Journal of College Student Development*.
- McCabe, D. L., Butterfield, K. D., & Trevino, L. K. (2006). Academic dishonesty in graduate business programs: Prevalence, causes, and proposed action. *Academy of Management Learning & Education*, 5(3), 294-305.
- Milovanovitch, M. (2020). Academic dishonesty: A symptom, not a problem. In *Corruption in Higher Education* (pp. 147-151). Brill.
- Murdoch, T. B., & Anderman, E. M. (2006). Motivational perspectives on student cheating: Toward an integrated model of academic dishonesty. *Educational Psychologist*, 41(3), 129-145.
- Nonis, S., & Swift, C. O. (2001). An examination of the relationship between academic dishonesty and workplace dishonesty: A multicampus investigation. *Journal of Education for Business*, 77(2), 69-77.
- Owings, S., & Nelson, J. (2014). The essay industry. *Mountain Plains Journal of Business and Technology*, 15(1), 1.
- Sy'zdy'kbaeva, A.D., Abdigapbarova, U.M.(2022). A review of conceptual theories on the nature of academic fraud. *Vestnik ENU, PEDAGOGIKA. PSIXOLOGIYA. SOCIOLOGIYA Seriya*, 3(140), 203-212, DOI: <https://doi.org/10.32523/2616-6895-2022-140-3-203-211>
- Sy'zdy'kbaeva, A.D., Abdigapbarova, U.M.(2022). Akademicheskoe moshennichestvo sub`ektov postdiplomnogo obrazovaniya: sushhnost', tekushhee sostoyanie [Academic fraud in postgraduate education: essence, current state] // *BULLETIN OF NATIONAL ACADEMY OF SCIENCES OF THE REPUBLIC OF KAZAKHSTAN*. 3,397, 161-178. <https://doi.org/10.32014/2022.2518-1467.309> (in Russian).
- Sy'zdy'kbaeva, A.D., Abdigapbarova, U.M.(2023). Aktory` akademicheskogo moshennichestva v obuchenii [Actors of academic fraud in teaching]. *Vestnik KazNPU im. Abaya, seriya «Pedagogicheskie nauki»*, 1(77), 29-40 (in Russian).
- Trompeter, G. M., Carpenter, B. W., Dyreng, S. D., & Wright, A. M. (2013). A synthesis of fraud-related research. *Auditing: A Journal of Practice & Theory*, 32(Supplement 1), 287-321.
- Visentin, L. (2015, February 19). MyMaster essay cheating scandal: More than 70 university students face suspension. *Sydney Morning Herald*.
- Yu, H., Glanzer, P. L., & Jiao, Q. G. (2018). Why college students cheat: A conceptual model of five factors. *The Review of Higher Education*, 41(4), 549-576.
- Zaklyuchenie Soveta po e'ticheskim issledovaniyam KazNPU imeni Abaya ot 5 sentyabrya 2023 goda [Conclusion of the Council on Ethical Studies of Abay Kazakh National Pedagogical University dated September 5, 2023]. (in Russian)

Авторлар туралы мәлімет:

Сыздықбаева Айгүль Джуманазаровна – PhD, қауымдастырылған профессоры, постдокторант, Абай атындағы Қазақ ұлттық педагогикалық университеті (Алматы қ., Қазақстан, эл.пошта: sizdikbaeva-aya@mail.ru)

Әбдігапбарова Улжаркын Муслимовна – педагогика ғылымдарының докторы, профессор, Абай атындағы Қазақ ұлттық педагогикалық университеті (Алматы қ., Қазақстан, эл.пошта: abdigapbarova_um@mail.ru)

Сведения об авторах:

Сыздыкбаева Айгуль Джуманазаровна – PhD, ассоциированный профессор, постдокторант, НАО «Казахский национальный педагогический университет имени Абая» (Алматы, Казахстан, эл.почта: sizdikbaeva-aya@mail.ru.)

Абдигапбарова Улжаркын Муслимовна – доктор педагогических наук, профессор, НАО «Казахский национальный педагогический университет имени Абая» (Алматы, Казахстан, эл.почта: abdigapbarova_um@mail.ru)

Information about authors:

Syzdykbayeva Aigul Dzhumanazarovna – PhD, associate professor, postdoctoral, Abai Kazakh National Pedagogical University (Almaty, Kazakhstan, e-mail:sizdikbaeva-aya@mail.ru)

Abdigapbarova Ulzharkyn Muslimovna – Doctor of Pedagogical Sciences, Professor, Abai Kazakh National Pedagogical University (Almaty, Kazakhstan, e-mail:abdigapbarova_um@mail.ru)

Поступила 16.01.2024

Принята 01.03.2024

3-бөлім
**ЭЛЕКТРОНДЫ ОҚЫТУ МЕН
ДИСТАНЦИОНДЫ БІЛІМ БЕРУ**

Section 3
**E-LEARNING AND
DISTANCE EDUCATION**

Раздел 3
**ЭЛЕКТРОННОЕ ОБУЧЕНИЕ И
ДИСТАНЦИОННОЕ ОБРАЗОВАНИЕ**

S.D. Polatova 

Miras University, Kazakhstan, Shymkent

*e-mail: saulepolatova@gmail.com

DEVELOPING STUDENTS' INTERCULTURAL COMMUNICATIVE COMPETENCE USING WEBQUEST TECHNOLOGY

In today's global world, the ability to communicate effectively between people of different cultures has become very vital. As classes become more diverse, educators are faced with the challenge of preparing students for intercultural interactions and a deeper understanding of other cultures. The article explores the potential of webquest technology as a pedagogical tool for improving students' intercultural communicative competence. Webquests are inquiry-based learning activities that use Internet resources to engage students in collaborative problem solving. The article discusses how webquests can be designed and implemented to develop students' intercultural understanding and competence. The article presents a theoretical framework for integrating concepts and practical activities of intercultural communication in the form of webquests, offering teachers practical strategies for developing culturally diverse and relevant tasks.

The article highlights the benefits of using webquests to develop intercultural communication competence, such as developing critical thinking, cooperation and empathy. The use of WebQuests also helps address potential challenges in effectively incorporating intercultural components into WebQuests, ensuring that students gain meaningful intercultural experiences. Explores how students can develop cultural awareness, empathy, and effective communication skills by using diverse perspectives, cultural artifacts, and virtual interactions. 103 Miras University students took part in the empirical part of the study. The results indicate that WebQuests provide a valuable platform for students to explore, analyze, and interact with different cultures, promoting a deeper understanding and appreciation of diversity. The article concludes by discussing implications for educational practice and providing recommendations for teachers to effectively integrate WebQuests into their curriculum to enhance students' intercultural communicative competence.

Key words: WebQuest, intercultural, communicative, competence, students, education.

С.Д. Полатова

Мирас университеті, Қазақстан, Шымкент қ.

*e-mail: saulepolatova@gmail.com

Веб-квест технологиясын пайдалану арқылы студенттердің мәдениетаралық коммуникативті құзыреттілігін дамыту

Қазіргі жаһандық әлемде әртүрлі мәдениет адамдары арасында тиімді қарым-қатынас жа-сау мүмкіндігі өте маңызды болды. Сыныптар алуан түрлі болған сайын педагогтардың алдында оқушыларды мәдениетаралық қарым-қатынасқа және басқа мәдениеттерді тереңірек түсінуге дайындау міндеті тұр. Мақалада студенттердің мәдениетаралық коммуникативті құзыреттілігін арттырудың педагогикалық құралы ретінде webquest технологиясының әлеуеті зерттеледі. Веб-квесттер – бұл студенттерді бірлесе отырып мәселені шешуге тарту үшін Интернет ресурстарын пайдаланатын сұрауға негізделген оқу әрекеті. Мақалада студенттердің мәдениетаралық түсінігі мен құзыреттілігін дамыту үшін вебквесттерді қалай құрастыруға және енгізуге болатыны талқыланады. Мақалада вебквесттер түріндегі мәдениетаралық коммуникацияның концепциялары мен практикалық әрекеттерін біріктірудің теориялық негізі ұсынылған, мұғалімдерге мәдени әртүрлі және өзекті міндеттерді әзірлеудің практикалық стратегияларын ұсынады.

Мақалада сыни ойлауды, ынтымақтастықты және эмпатияны дамыту сияқты мәдениетаралық коммуникациялық құзыреттілікті дамыту үшін вебквесттерді пайдаланудың артықшылықтары көрсетілген. WebQuests қолдану сонымен қатар мәдениетаралық құрамдастарды WebQuests-ке тиімді енгізудегі ықтимал қиындықтарды шешуге көмектеседі, бұл студенттердің мәнді мәдениетаралық тәжірибе алуын қамтамасыз етеді. Әртүрлі көзқарастарды, мәдени артефактілерді және виртуалды өзара әрекеттесу арқылы студенттердің мәдени сананы, эмпатияны және тиімді қарым-қатынас дағдыларын қалай дамыта алатынын зерттейді. Зерттеудің эмпирикалық бөлігіне Мирас университетінің 103 студенті қатысты. Нәтижелер WebQuests студенттерге әртүрлі

мәдениеттерді зерттеуге, талдауға және өзара әрекеттесуге, әртүрлілікті тереңірек түсінуге және бағалауға көмектесетін құнды платформаны қамтамасыз ететінін көрсетеді. Мақала білім беру тәжірибесіне әсер етуді талқылаумен және мұғалімдерге оқушылардың мәдениетаралық коммуникативті құзыреттілігін арттыру үшін WebQuests бағдарламасын оқу жоспарына тиімді енгізу бойынша ұсыныстар берумен аяқталады.

Түйін сөздер: WebQuest, мәдениетаралық, коммуникативті, құзыреттілік, студенттер, білім.

С.Д. Полатова

Университет Мирас, Казахстан, г. Шымкент

*e-mail: saulepolatova@gmail.com

Развитие межкультурной коммуникативной компетенции студентов с использованием веб-квест технологии

В современном глобальном мире способность эффективно общаться между людьми разных культур становится очень важной. По мере того, как группы становятся более разнообразными, преподаватели сталкиваются с проблемой подготовки учащихся к межкультурному взаимодействию и более глубокому пониманию других культур. В статье исследуется потенциал технологии веб-квестов как педагогического инструмента для повышения межкультурной коммуникативной компетенции учащихся. Веб-квесты — это учебные мероприятия, основанные на запросах, в которых используются интернет-ресурсы для вовлечения учащихся в совместное решение задач. В статье обсуждается, как можно разработать и внедрить веб-квесты для развития межкультурного понимания и компетентности учащихся. В статье представлены теоретические основы интеграции концепций и практических мероприятий межкультурного общения в форме веб-квестов, предлагая учителям практические стратегии для разработки культурно разнообразных и актуальных задач.

В статье подчеркиваются преимущества использования веб-квестов для развития межкультурной коммуникативной компетенции, такой как развитие критического мышления, сотрудничества и эмпатии. Применение веб-квеста помогает также решать потенциальные проблемы по эффективному включению межкультурных компонентов в веб-квесты, гарантируя, что учащиеся получают значимый межкультурный опыт. Исследовано, как учащиеся могут развивать культурную осведомленность, эмпатию и эффективные коммуникативные навыки, используя различные точки зрения, культурные артефакты и виртуальное взаимодействие. В эмпирической части исследования приняли участие 103 студента Университета Мирас. Результаты показывают, что веб-квесты предоставляют учащимся ценную платформу для изучения, анализа и взаимодействия с различными культурами, способствуя более глубокому пониманию и оценке разнообразия. В заключении статьи обсуждаются последствия для образовательной практики и даются рекомендации учителям по эффективной интеграции веб-квестов в их учебный план для повышения межкультурной коммуникативной компетенции учащихся.

Ключевые слова: веб-квест, межкультурная, коммуникативная, компетенция, студенты, образование.

Introduction

The modernization of education involves the formation of new models of educational activities using information and telecommunications teaching aids.

Among students, most often there is a passive perception of information received via the Internet, which leads to stereotyped thinking and a decrease in learning motivation. With such an attitude, Internet resources do not become a basis for personal development, but simply a universal cheat sheet for all occasions. Meanwhile, developing information technologies offer a lot of opportunities for students and teachers to work together.

One of such promising educational opportunities is the Web-Quest technology, according to which

the teacher does not give lectures in the traditional form, but acts as a consultant, organizer and coordinator of students' research educational and cognitive activities. In turn, students become equal participants in the learning process, sharing with the teacher responsibility for the process and learning outcomes.

The relevance of this technology is that it helps to reveal the "educational vector" of the use of network resources. Having gained access to the World Wide Web, students, as mentioned above, do not use all its advantages to the full. The Web Quest technology takes students away from the consumer attitude to the network, encouraging them to be creative, collaborating, developing the ability to work in a team, and perform various social roles.

WebQuest technology has revolutionized the field of education by providing an innovative and engaging approach to online learning. This article explores the history and concept of WebQuests, drawing on insights from various authors in the field. By examining the evolution of WebQuest technology and understanding its core principles, educators can effectively incorporate WebQuests into their teaching practices, enhancing student engagement and promoting active learning.

Literature review

In the late 1990s, Bernie Dodge, a professor of educational technology, introduced the concept of WebQuests as a framework for designing inquiry-based learning activities that utilize the vast resources of the internet (Dodge, 1995). WebQuests were designed to guide students through a structured exploration of online content, promoting critical thinking, information literacy, and collaboration. The initial aim of WebQuests was to provide students with a purposeful and meaningful learning experience in the digital age.

WebQuests are characterized by specific elements that make them unique and effective instructional tools. According to Dodge and March, WebQuests consist of an authentic task or problem to be solved, a clear description of the task, a set of online resources for students to access, and a well-defined process that guides students' inquiry (Dodge and March, 2001: 27). These components ensure that students actively engage with the content, make connections, and construct knowledge.

WebQuests offer several benefits that enhance the learning experience. According to studies by Kirschner, Sweller, and Clark (Kirschner, Sweller, and Clark, 2006: 75) and Liu and Huang, WebQuests promote student engagement, critical thinking, and information literacy skills (Liu and Huang, 2008: 238). By integrating technology, multimedia, and real-world applications, WebQuests create an interactive and immersive learning environment that caters to diverse learning styles and motivates students.

The integration of WebQuests into the curriculum requires careful planning and alignment with educational goals. Teachers should ensure that WebQuests are designed with clear learning objectives and align with the curriculum standards (Reeve, 2012: 35). The flexibility of WebQuests allows for their integration across various subjects and grade levels, making them versatile tools for enhancing student learning in multiple domains.

As technology continues to evolve, so does the potential of WebQuests. Authors such as Dodge

(Dodge, 2007: 22) and O'Neill and McLaughlin discuss the future directions of WebQuests, including the incorporation of mobile devices, social media, and virtual reality (O'Neill and McLaughlin, 2005: 770). However, challenges persist, such as the need for professional development and the potential for information overload (Owston & Wideman, 2001: 175). Educators must stay informed, adapt to technological advancements, and address these challenges to maximize the effectiveness of WebQuests.

So, WebQuest technology has a rich history and a promising future in education. By understanding the concept and principles of WebQuests, educators can harness the power of technology to engage students in meaningful and interactive learning experiences. The research and insights provided by authors in the field lay the foundation for effective implementation and integration of WebQuests into the curriculum, empowering students to become active learners in the digital age.

Also, it is necessary to note that worldwide research has shown that WebQuests can be effective in developing English language skills among university students. A study by Khalifa and Sarab examined the impact of WebQuests on English reading comprehension skills and found significant improvement among participants (Khalifa and Sarab, 2016: 56). WebQuests provide opportunities for authentic language use, vocabulary expansion, and reading comprehension practice through engaging online tasks. Additionally, the interactive nature of WebQuests encourages students to communicate, collaborate, and present information in English, thereby enhancing their speaking and writing skills.

WebQuests empower students to take ownership of their learning process and develop self-directed learning skills. According to Jonassen, WebQuests promote active learning and autonomy by allowing students to navigate through online resources, make decisions, and solve problems independently (Jonassen, 2008: 9). Through the process of inquiry and exploration, students develop critical thinking, information literacy, and research skills. WebQuests also foster motivation and engagement as students work on tasks that are relevant, meaningful, and aligned with their interests and goals.

The use of WebQuests in English language instruction integrates technology and enhances students' digital literacy skills. WebQuests require students to navigate websites, evaluate online information, and utilize digital tools to complete tasks. By engaging with digital resources, students become proficient in online research, information evalua-

tion, and effective communication. This aligns with the 21st-century skills necessary for success in the digital era.

While WebQuests offer numerous benefits, there are also challenges to consider when implementing them in English language teaching. Technical issues, such as limited internet access or unreliable websites, can impede the smooth functioning of WebQuests. Designing effective and engaging WebQuests requires careful planning, resource curation, and consideration of diverse learner needs. Additionally, the assessment of student performance in WebQuests can be challenging, as it requires a balance between process and product evaluation.

WebQuest technology has emerged as a valuable tool for teaching English language at the university level. By incorporating WebQuests into English language instruction, educators can enhance students' language skills, promote autonomy and self-directed learning, foster digital literacy, and provide engaging and authentic learning experiences. As technology continues to evolve, it is essential for educators to explore innovative approaches like WebQuests to adapt to the changing educational landscape and meet the needs of 21st-century learners.

According to the above mentioned facts, and the requirements of the educational system to the learners and teachers to move with the times and keep cultural values, we combined modern technology with moral cultural values in order to make learning and teaching English more effective and productive. As we know, in an interconnected world characterized by diverse cultures and global interactions, the development of intercultural communicative competence has become crucial for students. Educators are constantly seeking innovative approaches to equip students with the necessary skills and knowledge to effectively communicate across cultural boundaries.

WebQuests, inquiry-based learning activities that leverage internet resources, offer an engaging and interactive platform for students to collaborate on problem-solving tasks. By integrating intercultural communication concepts and activities into WebQuests, educators can create meaningful learning experiences that foster intercultural understanding, empathy, and effective communication skills. This article delves into the theoretical foundations, practical strategies, and empirical evidence supporting the use of WebQuests in developing students' intercultural communicative competence.

Integrating intercultural communication concepts into WebQuests is grounded in theoretical frame-

works such as the Intercultural Communicative Competence (ICC) model proposed by Byram (Byram, 1997). This model emphasizes the development of knowledge, attitudes, and skills necessary for effective intercultural communication. It includes components such as cultural awareness, empathy, knowledge of cultural norms, and intercultural communication strategies. By designing WebQuest tasks that explicitly address these components, educators can create a holistic learning environment that enhances students' intercultural competence.

To design culturally diverse and relevant WebQuest tasks, educators can adopt several practical strategies. Firstly, selecting appropriate cultural content is essential. It involves choosing authentic materials that represent different cultural perspectives, practices, and values. Secondly, educators can incorporate collaborative learning experiences within WebQuests to encourage students to interact with peers from diverse cultural backgrounds. This interaction fosters empathy, cultural understanding, and teamwork. Additionally, leveraging technology allows students to engage in virtual exchanges with peers from different countries, providing authentic intercultural communication opportunities.

While integrating intercultural components into WebQuests, educators may encounter challenges such as cultural biases, misconceptions, or the risk of reinforcing stereotypes. However, these challenges can be mitigated through careful task design and facilitation. Educators should encourage critical thinking, reflection, and respectful dialogue to address cultural biases and promote accurate representations of diverse cultures. Moreover, providing guidance and scaffolding throughout the WebQuest process can help students navigate intercultural challenges and develop a deeper understanding of cultural differences.

The first strategy for using webquest technology to develop ICC is creating opportunities for interaction and collaboration among students from different cultures. Kim and Kwon note that online intercultural exchange can promote ICC development (Kim and Kwon, 2018: 130). Webquests can be designed to require students from different cultures to work together on a task, such as researching a topic or creating a project. This can promote communication across cultures and encourage students to understand different perspectives.

The second strategy for using webquest technology to develop ICC is including materials that provide information on different cultures. Koc et al. suggest that telecollaborative webquests can facili-

tate ICC development (Koc et al., 2019: 444) . Webquests can include links to websites, videos, and articles that provide information on various cultures worldwide. Students can use these resources to develop a deeper understanding of the customs, beliefs, and values of people from diverse backgrounds.

The third strategy for using webquest technology to develop ICC is providing opportunities for reflection. Li and Gao note that reflecting on one's experiences can facilitate the development of cultural awareness and sensitivity. Students can be encouraged to reflect on their experiences working with students from different cultures. This can help them identify areas where they need to improve and foster a growth mindset (Li and Gao, 2017: 12) .

Through the use of webquest technology, students can develop a range of skills that are essential for ICC development. These include improving knowledge of different cultures, promoting cultural empathy, and encouraging intercultural communication. Lu (2019) conducted a study that found that students who participated in a web-based language teaching program improved their intercultural communicative competence significantly. Students who participate in webquest activities can develop a deeper understanding of different cultures, promoting empathy and effective communication skills across cultures (Lu, 2019: 15) .

The integration of WebQuests in developing students' intercultural communicative competence has several implications for educational practice. It emphasizes the importance of promoting intercultural understanding and empathy in curriculum design. Educators should receive professional development opportunities to enhance their own intercultural competence and effectively implement WebQuests. Additionally, collaboration among educators, curriculum specialists, and intercultural experts is crucial to ensure the design of culturally responsive WebQuest tasks.

WebQuest technology presents a promising avenue for developing students' intercultural communicative competence. By integrating intercultural communication concepts and activities, educators can create immersive and engaging learning experiences that foster cultural awareness, empathy, and effective communication skills. The theoretical foundations, practical strategies, and empirical evidence presented in this article highlight the value of WebQuests in preparing students to navigate a diverse and interconnected world. As educators embrace this technology, they empower students to become effective intercultural communicators,

equipped with the skills needed for successful intercultural interactions.

Methods and Materials

This section discusses the approaches for the implementation of the formation of intercultural communication using the webquest, which contribute to the mastery English language as the third language and the development of intercultural communication among future specialists.

This research aims to investigate the effectiveness of using WebQuest technology in enhancing intercultural communication skills and intercultural competence among the 1st year students of non-linguistic specialties at Miras University, Shymkent.

This research paper was focus on intercultural communication which is closely connected to the ideology of implementation of trilingual education at the Universities of Kazakhstan. Also, the research methodology outlines the approach, participants, data collection methods, and data analysis techniques that will be employed to achieve the research objectives.

According to the standard curriculum of the cycle of general education disciplines in the universities of the Republic of Kazakhstan, the discipline "Foreign language" in 1 course of non-linguistic specialties is a mandatory component of the general education cycle, with a duration of 5 credits per 1 semester (150 academic hours) (Order of MHES,2016).

Results of research

In the content of the discipline "Foreign Language", the inclusion of elements of trilingual education is welcomed in a multilingual and multicultural world. Unfortunately, at present, for mastering a trilingual program by students of non-linguistic specialties, there are problems that create obstacles to high-quality trilingual education in the conditions of Kazakh-Russian (Russian-Kazakh) bilingualism, which prompted us to develop a webquest site for students of non-linguistic specialties, such as:

- lack of methodological recommendations for students depending on their language skills;
- there are not enough methodological teaching materials using innovative technologies within the framework of psychological and pedagogical conditions that will make it possible to more productively master trilingual education in foreign language classes;
- low language training among students of non-linguistic specialties;

- insufficient motivation of students in the process of learning the language and cultural traditions of other countries.

According to the above problems, for the effective implementation of trilingual education, it is necessary to create additional changes in the educational basic modules to improve the personal and professional needs of students in mastering trilingualism. According to the above mentioned reasons, I have created webquest site for students of 1st year of non – linguistic specialties at Miras University (Intercultural communication, information from Google sites).

In the experiment, teachers of English and me used materials from the electronic textbook “Intercultural Communication” using innovative technologies, which is an additional material to the main subject “Foreign Language”. The topics of this textbook and the webquest correspond to the topics in the modules of the standard curriculum of the cycle of general education disciplines in the universities of the Republic of Kazakhstan, “Foreign language” in 1 course of non-linguistic specialties. The electronic text book was created for teachers of English but the webquest site was created for the 1st year students of non-linguistic specialties (Intercultural communication, information from Google sites). This site is aimed at developing an understanding of the importance of intercultural communication in trilingual education and covers current topics on culture, traditions, national clothes, food, poetry, music and national sports games in the countries of the USA, Great Britain, Russia and Kazakhstan. This site contains tasks using audio and video materials, online resources, authentic materials, role-playing games, games (online) that contribute to the development of foreign language communicative competence and positive motivation for trilingualism.

The task section outlines the main goal of the webquest, which is to navigate through three cultural contexts (Kazakh, Russian and English) and engage in interactive activities that promote intercultural understanding. It provides a clear and concise

description of the tasks to be accomplished throughout the webquest (Intercultural communication, information from Google sites).

For example, to improve language skills, interpersonal communication, as well as improve intellectual abilities and breadth of views, the following texts of the intercultural context “The cultural heritage of Kazakhstan”, “Russian Culture Facts for Heritage and Traditions” and “Some facts about the USA” on 2 languages (English, Kazakh or Russian), where students must read the text (if in Kazakh, Russian) translate into English, and if the text is in English, then translate into Kazakh or Russian, respectively, depending on the group (Kazakh or Russian). Also, the students were divided into 2 language teams (Kazakh or Russian, English), where each team had to read their texts and be ready for a story. The team that read the text in English should prepare for a story in Russian or Kazakh, and vice versa, the team that read the text in Kazakh or Russian should prepare a story in English. After the discussion of each section about Kazakhstan, Russia, English-speaking countries, “virtual excursions” were organized by the innovative WebQuest method, where students were given links to a site with assignments about countries. Students must follow the links and read the task carefully, find on their own information about the sights of each country in the languages of that country, and then they prepare an oral report or presentation. Classes were based on the method of projects, discussions, and Internet/computer technologies (Intercultural communication, information from Google sites).

For clarity, there is another example from the lesson plan, where the process section guides participants through the step-by-step process of completing the webquest activities. It includes instructions on how to access and utilize the resources provided, as well as guidelines for conducting research, engaging in cultural exchanges, and reflecting on the learning experience (Intercultural communication, information from Google sites).

Table – 1 Theme “Wedding customs and traditions”

STAGES	PROCEDURE/MATERIALS	SOURCES OF MATERIALS (Internet links)
Lead-in	T shows the pictures of weddings customs in different countries and asks the questions: In what countries are these weddings? Do you know the wedding customs of these countries?	Wedding pictures

Vocabulary is given in three languages (Kazakh, Russian, English)	T reads and asks Ss to repeat the words Bride – қалындық – невеста groom religious ceremony crochery rituals gift wishes kidnap ransom	
Reading	Ss go to the link and listen to the audio, then fill in the correct words in the text “Wedding customs”	Links to the WebSite
Speaking	<i>Answer the following questions</i> 1. Do people follow these traditions nowadays? 2. What saying is there about wedding clothes in England? 3. What and why do the bride and groom exchange garlands of flowers after the wedding ceremony? 4. What specific wedding customs are there in Germany, Greece, and China? 5. Is Kazakh wedding complicated? Why? <i>Discuss the following topics:</i> 1. Find the similarities and differences between Kazakh, Russian and these cultures. 2. Prepare information and act out about «Kazakh wedding custom, Bride kidnapping or Ransoming “Kalyn bery” », «Russian wedding customs», «American wedding customs». (Students are divided into three teams)	
Debate	T divides the students into 2 teams “For” or “Against” the theme “Bride kidnapping and ransoming “Kalyn bery”	
Homework	Find and present interesting facts about wedding traditions and customs of other countries	

The resources section offers a curated collection of multimedia materials, including articles, videos, interactive websites, and case studies. These resources cover a wide range of cultural topics, traditions, customs, communication styles, and cultural dimensions. Participants can access these materials to gather information and deepen their understanding of three cultures (Kazakh, Russian and English).

To find out and see the effectiveness of the Webquest site, the test results (University test centre) were taken. The placement test results showed that students have a low level of language proficiency, not only because of the ineffective study of a foreign language as a third language in secondary schools, but mostly because of the lack of high-quality teaching materials in universities. In order to clarify the root causes of this situation, a formative stage of experimental work was carried out.

Based on the information presented above, the following research objectives were formed:

- observation and analysis of the obtained data at the stage of formation of the experimental work;

- assessment of the degree of productivity of the web quest site using innovative technologies in the process of learning a foreign language in a trilingual environment.

To conduct experimental work to test the effectiveness of the site, the Miras University was chosen as the base for the study. Within the framework of this study, the following research method was applied: testing at the beginning of the academic 2022 year and at the end of the semester. The study sample consisted of 103 students of this university, Shymkent.

The purpose of the testing was to determine the level of English in the 1st year students of non-linguistic specialties of the Miras University. 2 stages of testing were carried out in order to see the dynamics of learning:

The level test “placement test” was conducted at the beginning of the semester (at the beginning of the experiment) to determine the level of knowledge of the English language according to the Cambridge Placement Test (Cambridge Placement Test, 2019).

- The final test “final test” was held after the end of the semester to assess the learning content of the introduced educational module with elements of trilingualism on the topic “Intercultural Communication” in the content of the basic course “Foreign Language”. That is, during the 1st semester, on the basis of teaching a foreign language, additional practical classes of an intercultural nature were introduced with elements of trilingualism based on innovative technologies, that is, a Webquest on the topic “Intercultural Communication”, developed for 1st year students of non-linguistic specialties of the Miras University.

The level of language preparation of students was assessed on the basis of the Common European Framework of Reference for Languages (CEFR).

The following table 2 presents the results of the English language proficiency levels of the students of the Miras University in accordance with CERF for one semester.

Having carried out a comparative analysis of the Placement and Final testing results obtained in the course of the study, it is worth noting that the indicators are higher, i.e. the level of foreign language proficiency is 77.5%, which is clearly shown in Figure 1.

The site's efficiency ratio turned out to be 44.3%. As a result, the level of English at the end of the experiment increased by 44.3%, which means that the implementation of the online tasks we proposed for the web quest as part of trilingual education turned out to be quite productive.

Table 2 – The indicators results of English proficiency levels among students of Miras University in %

English proficiency levels		Placement		Final	
		n	%	n	%
High	(Advanced) C1	-	-	24	23.3
Middle	(Upper-inter) B2	-	-	55	53.4
	(Intermediate) B1	25	24.3	16	15.5
low	(Pre-inter.) A2	36	35.0	6	5.8
	(Elementary) A1	38	36.9	2	1.9
Zero	(Beginners)	4	3.9	-	-
Total	Cp.	33.2		77.5	
	G.	44,3			

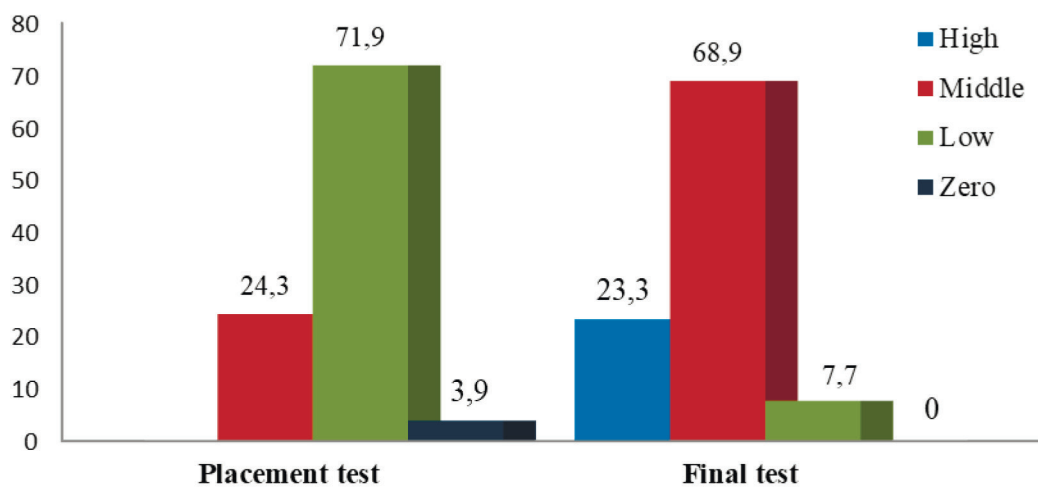


Figure 1 – Comparative analysis of the results of placement and final testing at Miras University in %

Based on the presented data, the participants of the experimental group showed great interest in learning a foreign language, as well as cultures and traditions of the countries of the studied language and we can conclude that 1st year students of non-linguistic specialties had noticeable differences, which was clearly shown by the results of the final testing.

Thus, the test results indicate a positive perception of WebQuest technology in teaching the English language oriented on Intercultural Communication at the university level and clearly demonstrated that incorporating webquests into the curriculum has the potential to significantly increase student engagement. The interactive and dynamic nature of webquests, coupled with the promotion of autonomy and collaboration, proved effective in enhancing students' interest and participation in the learning process. Both students and instructors recognize the effectiveness of WebQuests in enhancing engagement, providing authentic language practice, and integrating technology into language learning. However, challenges such as limited technology resources, time constraints, and technical difficulties need to be addressed for the successful implementation of WebQuests. The findings of this test can serve as a valuable resource for educators and institutions interested in incorporating WebQuest technology in their English language teaching practices oriented on developing and forming intercultural communicative competence among the students.

Discussion

The theme of developing students' intercultural communicative competence using WebQuest technology offers tremendous potential for enhancing students' understanding and appreciation of different cultures while improving their communication skills. Throughout this exploration, I have delved into the significance of intercultural competence in today's globalized world and recognized the role of technology in facilitating its development.

Analyzing the results of the Final Test on English in the part of methodology which demonstrated a notable enhancement in student engagement through the implementation of webquests, the utilization of webquests, which are inquiry-based learning activities using online resources, positively impacted students' interest and participation in the learning process.

Firstly, the incorporation of webquests allowed students to explore English language concepts in a more interactive and dynamic manner. The web-

based nature of these quests provided students with diverse multimedia resources, including videos, articles, and interactive exercises, fostering a multi-sensory learning experience. This variety not only catered to different learning styles but also captured students' attention, making the learning process more engaging.

Secondly, webquests facilitated a sense of autonomy and self-directed learning among students. By navigating through the online materials, students took on a more active role in their education, which not only deepened their understanding of English concepts but also instilled a sense of ownership in their learning journey. This increased level of autonomy contributed to higher motivation and sustained interest in the subject matter.

Furthermore, the collaborative and inquiry-based nature of webquests promoted peer interaction and teamwork. Students collaborated on tasks, shared findings, and collectively solved problems, fostering a sense of community in the classroom. This social aspect of learning not only made the English Final Test a more engaging experience but also contributed to a positive and supportive learning environment.

Assuredly, the final testing in the subject can provide valuable insights into the effectiveness of webquests, but it should be considered as *one component* among various assessment measures. While the results of the final test can offer a snapshot of students' performance and understanding, a comprehensive evaluation of the webquest's effectiveness should encompass a broader range of assessments and considerations.

To determine the efficacy of webquests, it is essential to analyze multiple factors, including student engagement, participation, and qualitative feedback. Assessments should go beyond traditional tests and incorporate diverse measures such as project outcomes, collaborative learning experiences, and the development of critical thinking skills within the context of the webquest.

Moreover, a holistic assessment should consider the long-term impact of webquests on students' language proficiency, retention of knowledge, and their ability to apply language skills in practical scenarios. It's important to look for trends and patterns across various assessments to draw more robust conclusions about the effectiveness of webquests in the Foreign Language – English class.

So, while the final testing in the subject "Foreign Language – English" can provide useful data, it should be part of a broader assessment strategy that includes di-

verse measures and considers both short-term and long-term impacts. A comprehensive evaluation will offer a more nuanced understanding of whether webquests are effective in achieving the desired educational outcomes.

Conclusion

WebQuest technology, with its interactive and inquiry-based approach, provides an effective platform for students to engage with diverse cultures, languages, and perspectives. By utilizing online resources, collaborative activities, and authentic tasks, students are encouraged to actively explore and critically analyze various intercultural contexts. They become more aware of their own cultural biases and assumptions, fostering empathy, tolerance, and respect for others.

Moreover, WebQuests offer opportunities for students to interact and collaborate with peers from different cultural backgrounds. Through virtual exchanges, discussions, and joint projects, students can bridge cultural gaps, exchange ideas, and develop cross-cultural communication skills. They learn to navigate intercultural challenges, negotiate meanings, and adapt their communication strategies accordingly.

By incorporating WebQuests into educational settings, educators can effectively foster students' intercultural communicative competence. Through a

carefully designed curriculum, teachers can guide students to explore diverse cultural topics, analyze cultural artifacts, engage in cross-cultural dialogue, and reflect on their intercultural experiences. As a result, students become more competent and confident communicators in multicultural environments, equipping them with invaluable skills for their personal and professional lives.

However, it is important to acknowledge that WebQuests alone cannot fully develop students' intercultural communicative competence. They should be integrated into a comprehensive intercultural education framework that encompasses face-to-face interactions, cultural immersion experiences, and ongoing reflective practices. Additionally, teachers need to receive appropriate training and support to effectively implement WebQuests and address the challenges that may arise.

In conclusion, the integration of WebQuest technology into educational practices holds great potential for developing students' intercultural communicative competence. It enables them to navigate the complexities of our interconnected world, embrace diversity, and communicate effectively with people from different cultural backgrounds. By nurturing these skills, we empower our students to become global citizens who contribute to a more inclusive and harmonious society.

Әдебиеттер

1. Dodge, B. Some thoughts about WebQuests. – 1995. Retrieved from <http://webquest.org/index.php>
2. Dodge, B., & March, T. B WebQuests: A technique for Internet-based learning // *Distance Learning*. – 2001. – T. 2, № 4. – C. 27-34..
3. P. A. Kirschner, J. Swelle, R. E. Clark. Why minimal guidance during instruction does not work: An analysis of the failure of constructivist, discovery, problem-based, experiential, and inquiry-based teaching // *Educational Psychologist*. – 2006. – T. 41, № 2. – C. 75-86.
4. C. C. Liu, C. W. Huang. Effects of WebQuest learning on elementary school students' inquiry-related preferences and skills // *Journal of Educational Technology & Society*,. – 2008. – T. 11, № 2. – C. 238-248.
5. Reeve, S. A. Integrating WebQuests into the curriculum: Guidelines and examples // *Journal of Library & Information Services in Distance Learning*. – 2012. – T. 6, № 1-2. – C. 35-50.
6. Dodge, B. WebQuests 20 // *Information Today*. – 2007. – T. 24, № 11. – C. 22-25..
7. D. K. O'Neill, S McLaughlin. A WebQuest about WebQuests // *The Reading Teacher*. – 2005. – T. 58, № 8. – C. 770-777.
8. R. D Owston, H. H. Wideman. A constructivist approach to online learning: The community of inquiry framework // *Computers & Education*. – 2001. – T. 37, № 1. – C. 175-192.
9. A Khalifa, M. Sarrab. A The Effect of Using WebQuests on Enhancing Reading Comprehension among EFL University Students // *International Journal of English Language and Linguistics Researc*. – 2016. – T. 4, № 4. – C. 56-68..
10. Jonassen, D. H. An Introduction to WebQuests:Emerging perspectives on learning, teaching, and technology // *Association for Educational Communications and Technology*. – 2008. – C. 9-15.
11. Byram, M Teaching and assessing intercultural communicative competence // *Multilingual Matters*. – 1997.
12. J. Kim, Y. Kwon. Enhancing intercultural communicative competence through online intercultural exchange // *Language Learning & Technology*. – 2018. – T. 22, № 1. – C. 130-150.
13. S. Koc, H. Karatas, F. V. Tochon. Developing intercultural communicative competence through telecollaborative webquests // *Computer Assisted Language Learning*. – 2019. – T. 32, № 5-6. – C. 444-466.
14. B. Li, X. Gao. Developing pre-service teachers' intercultural communicative competence through a webquest in a Chinese language and culture course // *Journal of Educational Technology Development and Exchange*. – 2017. – T. 10, № 1. – C. 1-14.

15. M. Lu. Chinese students' intercultural communicative competence development through web-based English language teaching // *Journal of Technology and Chinese Language Teaching*. – 2019. – Т. 10, № 2. – С. 1-27.
16. Об утверждении типовых учебных планов и типовых учебных программ по специальностям технического и профессионального образования: Приказ Министра образования и науки Республики Казахстан от 15 июня 2015 года № 384 // Зарегистрирован в Министерстве юстиции Республики Казахстан. – 17 июля 2015 года. – № 11.
17. Intercultural Communication. <https://sites.google.com/view/intercultural-communication-21/home>
18. Lesson 1. <https://sites.google.com/view/intercultural-communication-21/lesson-1?authuser=0>
19. Lesson 2. <https://sites.google.com/view/intercultural-communication-21/lesson-2?authuser=0>
20. Cambridge Placement Test. <https://www.cambridgeenglish.org/test-your-english/> 07.09.2019.

References

- Byram, M. (1997). Teaching and assessing intercultural communicative competence. *Multilingual Matters*. Cambridge Placement Test. <https://www.cambridgeenglish.org/test-your-english/> 07.09.2019.
- Dodge, B. (1995). Some thoughts about WebQuests. Retrieved from <http://webquest.org/index.php>
- Dodge, B. (2007). WebQuests 2.0. *Information Today*, 24(11), 22-25.
- Dodge, B., & March, T. (2001). WebQuests: A technique for Internet-based learning. *Distance Learning*, 2(4), 27-34. <https://sites.google.com/view/intercultural-communication-21/lesson-1?authuser=0>
<https://sites.google.com/view/intercultural-communication-21/lesson-2?authuser=0>
- Intercultural Communication. <https://sites.google.com/view/intercultural-communication-21/home>
- Jonassen, D. H. (2008). An Introduction to WebQuests. In M. Orey (Ed.), *Emerging perspectives on learning, teaching, and technology* (pp. 9-15). Association for Educational Communications and Technology.
- Khalifa, A., & Sarrab, M. (2016). The Effect of Using WebQuests on Enhancing Reading Comprehension among EFL University Students. *International Journal of English Language and Linguistics Research*, 4(4), 56-68.
- Kim, J., & Kwon, Y. (2018). Enhancing intercultural communicative competence through online intercultural exchange. *Language Learning & Technology*, 22(1), 130-150.
- Kirschner, P. A., Sweller, J., & Clark, R. E. (2006). Why minimal guidance during instruction does not work: An analysis of the failure of constructivist, discovery, problem-based, experiential, and inquiry-based teaching. *Educational Psychologist*, 41(2), 75-86.
- Koc, S., Karatas, H., & Tochon, F. V. (2019). Developing intercultural communicative competence through telecollaborative webquests. *Computer Assisted Language Learning*, 32(5-6), 444-466.
- Li, B., & Gao, X. (2017). Developing pre-service teachers' intercultural communicative competence through a webquest in a Chinese language and culture course. *Journal of Educational Technology Development and Exchange*, 10(1), 1-14.
- Liu, C. C., & Huang, C. W. (2008). Effects of WebQuest learning on elementary school students' inquiry-related preferences and skills. *Journal of Educational Technology & Society*, 11(2), 238-248.
- Lu, M. (2019). Chinese students' intercultural communicative competence development through web-based English language teaching. *Journal of Technology and Chinese Language Teaching*, 10(2), 1-27.
- Об истории типовых научных планов и типовых научных работ по специальностям технического и профессионального образования. Приказ Министра образования и науки Республики Казахстан от 15 июня 2015 года № 384. Зарегистрирован в Министерстве юстиции Республики Казахстан 17 июля 2015 года № 11690. <https://adilet.zan.kz/rus/docs/V1500011690> 12.09.2020.
- O'Neill, D. K., & McLaughlin, S. (2005). A WebQuest about WebQuests. *The Reading Teacher*, 58(8), 770-777.
- Owston, R. D., & Wideman, H. H. (2001). A constructivist approach to online learning: The community of inquiry framework. *Computers & Education*, 37(1), 175-192.
- Reeve, S. A. (2012). Integrating WebQuests into the curriculum: Guidelines and examples. *Journal of Library & Information Services in Distance Learning*, 6(1-2), 35-50.

Авторлар туралы мәлімет:

Полатова Сауле Дүйсенбаевна (корреспонденттік автор) – PhD докторы, «Мирас» университетінің шет тілдері секторының аға оқытушысы (Шымкент қ., Қазақстан, эл.пошта: saulepolatova@gmail.com).

Сведения об авторах:

Полатова Сауле Дүйсенбаевна (корреспондентный автор) – доктор PhD, старший преподаватель сектора иностранных языков университета «Мирас» (г. Шымкент, Казахстан, эл.почта: saulepolatova@gmail.com).

Information about authors:

Polatova Saule (corresponding author) – PhD, a senior teacher of Foreign languages sector at Miras University (Shymkent, Kazakhstan, e-mail: saulepolatova@gmail.com).

Received 01.12.2023

Accepted 01.03.2024

Г.К. Нуркенова^{1*}, Р.Б. Маженова¹, С.К. Молдабекова²

¹Е.А. Бөкетов атындағы Қарағанды университеті, Қазақстан, Қарағанды қ.

²Ш. Уалиханов атындағы Көкшетау университеті, Қазақстан, Көкшетау қ.

*e-mail: gelnur24.10.84@mail.ru

БІЛІМ БЕРУДІ ЦИФРЛАНДЫРУ ЖАҒДАЙЫНДА БОЛАШАҚ ПЕДАГОГ-ПСИХОЛОГТЕРДІ ОҚУШЫЛАРҒА КӘСІБИ БАҒЫТ-БАҒДАР БЕРУГЕ ДАЯРЛАУ

Мақалада білім беруді цифрландыру жағдайына сәйкес, оның ішінде білім берудегі инновациялық процестерге сүйене отырып, болашақ педагог-психологтерді оқушылармен кәсіптік бағдар беру жұмысына дайындаудың ұйымдастырылуы, құрылымы, мазмұны қарастырылады. Қазіргі педагог-психолог оқушылармен кәсіптік бағдарлау жұмысына дайын болуы, оқушылардың өзін-өзі бағалауын, өзін-өзі тануын, оқушылардың кәсіби өзін-өзі анықтауын қалыптастыру бойынша білім мен дағдыларды игеруі үшін қолайлы жағдайлар жасай білуі, оқушылардың қабілеттерін дамыта білуі, оның ішінде кәсіптік-бағдарлау қызметін цифрландыру жағдайларына бейімдей алуы қажет.

Зерттеудің мақсаты – болашақ педагог-психологтерді білім беруді цифрландыру жағдайында оқушылардың кәсіби бағдарлануына дайындауды ғылыми-теориялық және әдістемелік тұрғыдан негіздеу. Мақалада кәсіптік бағдар беру, оқушылардың кәсіби өзін-өзі анықтауы, болашақ педагог-психологтерді даярлау, кәсіптік даярлау ұғымдарының мәні нақтыланды. Болашақ педагог-психологтерді оқушылардың кәсіби бағдарлануына дайындау мәселесін қарастырған отандық және шетелдік ғалымдардың жұмыстарына ғылыми-теориялық талдау жүргізілді. Жоғары сынып оқушыларының қазіргі заманғы кәсіптік бағдар беру жұмысын жүзеге асырудың жай-күйі мен тәсілдеріне қатынасын анықтау мақсатында олардан сауалнама алынды. Сондай-ақ болашақ педагог-психологтердің оқушыларға кәсіптік бағдарлау жұмысының маңыздылығын, оны жүзеге асырудың заманауи өзекті технологияларын түсіну дәрежесі зерттелді. Оған Е.А.Бөкетов атындағы ҚарУ, Көкшетау университеті және Қарағанды Bolashaq академиясының студенттері қатысты. Көмекші құрал ретінде болашақ педагог-психологтер оқушыларды кәсіптік бағдарлау кезінде веб-сайтты, цифрлық технологиялардың басқа мүмкіндіктерін пайдалана алады.

Түйін сөздер: Білім беруді цифрландыру, педагог-психолог, кәсіптік бағдар, кәсіби өзін-өзі анықтауы, даярлау, кәсіби даярлық, құзыреттілік, цифрлық технологиялар.

G.K. Nurkenova^{1*}, R.B. Mazhenova¹, S.K. Moldabekova²

¹E.A. Buketov Karaganda University, Kazakhstan, Karaganda

²Sh. Ualikhanov Kokshetau University, Kazakhstan, Kokshetau

*e-mail: gelnur24.10.84@mail.ru

Preparation of future teachers-psychologists for professional orientation of students in the context of digitalization of education

The researchers examines the article examines the organization, structure, content of the system of preparing future teachers-psychologists for Career Guidance work with students in accordance with the conditions of digitalization of education and the need for their interaction with innovative processes in education. The educational process of the Higher School should increase the readiness of future teachers-psychologists for professional orientation work with students, create the most favorable conditions for them to acquire the knowledge and skills necessary for the formation of students' self-esteem, self-knowledge, professional self-determination, develop their abilities, and adapt vocational guidance to the conditions of digitalization.

The purpose, main directions and ideas of scientific research. The purpose of the study is a scientific theoretical and methodological justification of the preparation of future teachers-psychologists for professional orientation of students in the context of digitalization of Education. The article clarifies the essence of the concepts of professional orientation, professional self-determination of students, training of future teachers-psychologists, professional training.

Brief description of the scientific and practical significance of the work. The scientific and practical significance of the work is the problem of methodically increasing the readiness of future teachers-

psychologists for Career Guidance work, updating the content of Career Guidance work in the context of digitalization of knowledge and the effective use of the capabilities of digital technologies.

Brief description of the research methodology. A scientific theoretical analysis of the works of domestic and foreign scientists was carried out, which considered the issue of preparing future teachers-psychologists for professional orientation of students. In order to determine the views of high school students on the state and approaches to the implementation of modern career guidance work, they were surveyed. The degree of understanding of the importance of vocational guidance work for students by future teachers-psychologists, modern relevant technologies of implementation is studied.

The main results and analyzes of the research work, conclusions. Based on the results of the survey obtained on the topic of the study, the authors put forward the problem of improving the content of Career Guidance work through the rational use of the capabilities of digital technology.

The value of the study (the contribution of this work to the relevant field of knowledge). It was noted that the web site is being developed as an auxiliary tool for future teachers-psychologists in the professional orientation of students, and it is planned to improve the content of Career Guidance work through other possibilities of digital technology.

Practical significance of the results of work. The result of the research problem is the implementation of forms, methods and means of professional orientation in accordance with the conditions of digitalization of Education.

Key words: digitalization of education, teacher-psychologist, career guidance, professional self-determination, training, professional training, competence, digital technologies.

Г.К. Нуркенова^{1*}, Р.Б. Маженова¹, С.К. Молдабекова²

¹Карагандинский университет им. Е.А. Букетова, Казахстан, г. Караганда

²Кокшетауский университет имени Ш. Уалиханова, Казахстан, г. Кокшетау

*e-mail: gulnur24.10.84@mail.ru

Подготовка будущих педагогов-психологов к профориентации учащихся в условиях цифровизации образования

В статье рассмотрены организация, структура, содержание подготовки будущих педагогов-психологов к профориентационной работе с учащимися в соответствии с условиями цифровизации образования, в том числе опираясь на инновационные процессы в образовании. Современному педагогу-психологу необходимо быть готовым к профориентационной работе с учащимися, уметь создать благоприятные условия для приобретения школьниками знаний и навыков по формированию самооценки, самопознанию, профессионального самоопределения школьников, развить способности учащихся, в том числе через адаптацию профессионально-ориентационной деятельности к условиям цифровизации.

Цель исследования – научно-теоретическое и методическое обоснование подготовки будущих педагогов-психологов к профессиональной ориентации учащихся в условиях цифровизации образования. В статье уточнено значение понятий профориентация, профессиональное самоопределение учащихся, подготовка будущих педагогов-психологов, профессиональная подготовка. Проведен научно-теоретический анализ работ отечественных и зарубежных ученых, рассматривавших вопрос подготовки будущих педагогов-психологов к профессиональной ориентации учащихся. С целью определения отношения старшеклассников к состоянию и способам осуществления современной профориентационной работы у них был проведен опрос. В нем приняли участие студенты КарУ им. Букетова, Кокшетауского университета, Карагандинской академии Bolashaq. Изучена степень понимания будущими педагогами-психологами значения профориентационной работы учащихся, современных актуальных технологий реализации. В качестве вспомогательного средства будущие педагоги-психологи при профориентации учащихся могут использовать веб-сайт, другие возможности цифровых технологий.

Ключевые слова: цифровизация образования, педагог-психолог, профориентация, профессиональное самоопределение, подготовка, профессиональная подготовка, компетентность, цифровые технологии.

Кіріспе

Жастарға кәсіби жолды анықтауға, олардың мүдделері мен қабілеттерін түсінуге көмектесу жоғарғы сынып оқушыларымен жүргізілетін оқу-

тәрбие жұмыстарының құрамдас бөлігі болып табылады. Бұл оқу-тәрбие жұмысының бағыты кәсіби бағыт бағдар беру негізінде жүзеге асады. Кәсіптік бағдар жұмыстары білім алушылардың қызығушылықтары мен мүдделеріне орай ке-

лешек кәсібін анықтауда бағыт беріп, олардың кәсіби өзін-өзі анықтауында қолдау жасауға бағытталады.

Кәсіптік бағдар – бұл адамның дербес ерекшеліктерін, қызығушылықтары мен қабілеттерін анықтауға бағытталған іс-шаралар жүйесі, оған өзінің жеке мүмкіндіктеріне сәйкес келетін мамандықты дұрыс таңдауға көмектесуі. Кәсіби бағдарлаудың негізгі мақсаты – жастарға кәсіби жолды анықтауға, олардың мүдделері мен қабілеттерін түсінуге көмектесу (Романова, 2013: 304)[1].

Кәсіби бағдар процесс ретінде белгілі бір мақсатқа жетуге бағытталады. Жоғары сынып оқушыларымен жұмыс жасауда мұндай мақсат мектеп оқушыларының кәсіби өзін-өзі анықтауына қол жеткізу болып табылады. Кәсіби өзін-өзі анықтауы әр адамның өміріндегі маңызды кезең болып табылады. Ересек өмірде адам өзінің өмірінің көп бөлігін үйде емес, жұмыста өткізетіндігі белгілі. Бұл дегеніміз өмірінің басым көп бөлігі кәсібімен байланысты. Адамның кәсіби оның қызығушылықтары мен мүддесіне сай таңдалған болса, ол оған келешегінде жағымды ахуалда болуын және мансаптық үлкен жетістіктерге жетуге жол ашады. Сондықтан кәсіби өзін-өзі анықтауына адам немқұрайды қарамауы тиіс. Осы мәселенің болашақ мамандықтар мен құзыреттіліктер атласында да назарға ілінуі бекер емес. Демек оқушылардың кәсіби өзін-өзі анықтауына бағытталған іс-шаралар жүйесіне үлкен мән берілуі қажет.

Д.Б.Элькониннің зерттеулерін басшылыққа алатын болсақ, жоғары сыныптардағы оқушылардың оқу іс-әрекеті болашақ мамандық таңдауымен байланысты бағыт алады. Болашақ мамандықтары мен оқу қызығушылықтары арасында айтарлықтай берік байланыс орнатылады. Жоғары сынып оқушыларының өзін-өзі анықтау қажеттілігіне байланысты қоршаған ортаны және өзін-өзі түсінуі, болып жатқан оқиғаның мәнін табу қажеттілігі туындайды. Жоғары сыныптарда білім алушылар теориялық, әдіснамалық негіздерді, түрлі оқу пәндерін меңгеруге көшуі керек (Соколова, 2015: 304)[2].

Оқушының дербес ерекшеліктері, қызығушылықтары, қабілеттері мен өзін-өзі кәсіби анықтауы сәтті өтуі үшін кәсіби бағыт бағдар жұмыстары ұтымды, жүйелі жүргізілуі керек.

Өмірдің барлық салаларының заманауи трансформациясы қарқынды технологиялық және цифрлық дамумен байланысты. Бүгінгі таңда

ақпараттық технологиялардың біздің өміріміздің көптеген аспектілеріне әсерін кеңейтуді елеуге болмайды, сонымен қатар олардың білім беру саласында өсіп келе жатқан танымалдығы мен қолданылуын жоққа шығаруға болмайды (Vitoria, 2018: 20)[3]. Ендеше заманауи цифрлық технологиялар жоғары сынып оқушыларына кәсіби бағыт бағдар беру мәселелерінде шешімдерді дамытудың жаңа перспективаларына жол ашады.

Цифрлық білім беру жағдайы қолданыстағы әдіс-тәсілдерді қайта қарауды талап етеді, сондай-ақ жаңартулардың қажеттілігін белгілейді. Демек заманның қарқынды дамуына орай кәсіптік бағдар беру жұмыстарының әдіс-тәсілдері цифрландыру жағдайына қайта бейімдеуді талап ететіндігін көрсетеді. Осыған орай білім беруді цифрландыру жағдайында болашақ педагог-психологтерді оқушыларға кәсіби бағыт бағдар беруге даярлау мәселесін өзекті болып табылады деп ойлаймыз.

Оқушылармен кәсіби бағдар беру жұмысы бүгін де аса өзекті жұмыс бағыттары болғандықтан, арнайы педагог-профориентаторларды мектеп штатына енгізіп жатқанымен, оқушылардың кәсіби өзін-өзі кәсіби анықтауы жеткілікті деңгейде жүзеге асырылып жатпауы арасындағы қайшылықтар байқалуда. Ол білім беруді цифрландыру жағдайында болашақ педагог-психологтердің оқушылармен кәсіби бағдар беру жұмысына кәсіби дайындығын қалыптастыру қажеттілігі және осы процестің біртұтас теориялық және тәжірибелік негіздемесінің болмауы болып табылады. Осыдан болашақ педагог-психологтерді оқушылармен кәсіби бағдар беру жұмысына кәсіби даярлау процесін теориялық және тәжірибелік тұрғыдан негіздеу қажеттілігінен тұратын мәселе анықталып отыр.

Бұл мәселені шешу үшін болашақ педагог-психологтерді оқушылармен кәсіптік бағдарлау жұмысына даярлау жүйесін, оқу-тәрбие жұмысын цифрландыру жағдайына сәйкес оның ұйымдастырылуын, құрылымын, мазмұнын, білім берудегі инновациялық процестермен өзара байланысын арттыру қажет. Осыған сәйкес, ЖОО білім беру процесі болашақ педагог-психологтерді оқушылармен кәсіби бағдар беру жұмысына дайындығын ынталандыру, олардың рефлексиясын, өзін-өзі бағалауын, өзін-өзі тануын қалыптастыру, студенттердің қажетті білімдерін, дағдыларын игеру арқылы олардың кәсіби және жеке ұстанымдарын қалыптастыру

үшін ең қолайлы жағдайлар жасалатындай етіп құрылуы және қабілеттерін дамыту, кәсіптік бағдар беру бағытын цифрландыру жағдайына бейімдеп қалыптастыру керек.

Зерттеудің мақсаты: білім беруді цифрландыру жағдайында болашақ педагог-психологтерді оқушыларға кәсіби бағыт бағдар беруге даярлауды ғылыми теориялық және әдістемелік тұрғыдан негіздеу.

Зерттеудің міндеттері:

– білім беруді цифрландыру жағдайында болашақ педагог-психологтерді оқушыларға кәсіби бағыт бағдар беруге даярлығына ғылыми теориялық және әдістемелік тұрғыдан талдау жасау;

– жоғары сынып оқушыларының кәсіптік бағдарлау жұмысының іске асырылуының жай-күйі мен жүзеге асырылу тәсілдеріне көзқарастарын анықтау;

– болашақ педагог-психологтердің оқушыларға кәсіптік бағдар беру мәселесінің жағдайын, оның мазмұнын, іске асырудың өзекті технологияларын түсіну дәрежесін зерделеу.

Зерттеу нысаны: болашақ педагог-психологтерді даярлау процесі.

Зерттеу пәні: болашақ педагог-психологтерді білім беруді цифрландыру жағдайында оқушыларға кәсіби бағыт бағдар беруге даярлаудың мәселелері.

Зерттеудің ғылыми болжамы: білім беруді цифрландыру жағдайында болашақ педагог-психологтерді оқушыларға кәсіби бағыт-бағдар беруге даярлау ғылыми теориялық және әдістемелік тұрғыдан негізделіп, кәсіби бағдарлауда цифрлық технологиялардың мүмкіндіктерін ұтымды пайдалануға болашақ мамандарды даярласақ, онда олар оқушылардың кәсіби өзін-өзі анықтауы, келешек мамандығын таңдауда дұрыс шешім қабылдауы үшін оң нәтижелерге қол жеткізе алар еді.

Материалдар мен әдістер

Зерттеушілер оқушылардың келешек кәсібін таңдауға дайын болмауын мектептің оқу-тәрбие процесінде кәсіби бағыт бағдар жұмыстарының дұрыс жүргізілмеуімен байланыстырады. Бесклубная А. В. оқушының мамандық таңдауға дайындығының жоғары, орташа, төмен деңгейлерін анықтайды (Бесклубная, 2013: 135) [4].

Бесклубная А.В. осы тұста оқушының кәсіби өзін-өзі анықтауының төмен деңгейде болуын бірнеше себептермен байланыстырады:

1. Кәсіптік бағдарлау жұмыстарының жеткіліксіздігі.

2. Заманауи оқыту тәсілдерінің артуына байланысты ең жаңа техникалық жабдықты пайдалану қажеттілігі. Кәсіптік бағыт бағдар беруші жаңа технологияларды қолдана отырып, кәсіптік бағдарлау іс-шараларын жүзеге асыруды қамтамасыз ете алмайды, сондықтан бұл міндет көбінесе екінші орынға шығады. Мұндай жағдайда кәсіби бағдар ресми сипатқа ие болады.

3. Білім алушылардың қазіргі заманғы шындықтары мен сұраныстарына сәйкес келетін құралдар туралы кең білімі бар кәсіби бағдар беру саласындағы білікті мамандардың жетіспеушілігі. Білім алушыларды кәсіптік бағдарлау педагог-профориентатор мен мектептердің педагог-психологтеріне міндеттеледі, ал біздің зерттеуде педагогтардың кәсіби даярлығы қарастырылып отырғандықтан, олардың әрдайым білім беруді цифрландыру жағдайында оқушыларға кәсіби бағыт бағдар беруге дайын бола бермейтіндігін айтқымыз келеді.

Осы аталған себептерді біз де өз зерттеуімізде басшылыққа ала отырып, оқушының өзін-өзі кәсіби анықтауы педагогтың атқаратын қызметіне байланысты деген тұжырымға келеміз. Сол себепті де болашақ педагог-психологтерді оқушыларға кәсіби бағыт бағдар беруге даярлауды жетілдіру қажет ойлаймыз. Ал бұл даярлықты кәсіби білім алу барысында назарға алған жөн. Болашақ педагог-психологтердің оқушыларға кәсіби бағыт бағдар беруге даярлығын қарастырмас бұрын, алдымен «даярлық», «кәсіби даярлық», «кәсіптік бағдарлау құзыреттілігі», «педагогтың кәсіптік бағдар беру жұмысын жүргізуге дайындығы» ұғымдарына тоқталып өтейік.

Қазіргі заманғы педагогика мен психологиядағы «даярлық» ұғымы адамның іс-әрекетті сәтті орындау үшін қажетті білім, білік, дағдылармен қарулануы; оның іс-әрекетке жарамдылығын анықтайтын жеке қасиеттердің синтезі ретінде; жеке тұлғаның тұтас көрінісі ретінде; элементтердің тұтас динамикалық жүйесі ретінде айқындалады. Жеке қасиеттердің бұл синтезі мыналарды қамтиды: белсенділікке оң көзқарас, тұрақты интеллектуалды сезімдер, қолайлы психикалық күй, тиісті саладағы белгілі бір білім, білік, дағдылар қоры, белгілі бір іс-әрекетке қабілеттілік (Мутнык, 2023: 112)[5].

«Кәсіби даярлық» жұмысқа деген оң көзқарасты, жұмысқа практикалық дайындықты,

өзара әрекеттесу мақсатына жетуге ұмтылуды, өз қызметін және өзін субъект ретінде бағалауды қамтиды.

Борисова Т.С. болашақ педагогтың «кәсіби бағдарлау құзыреттілігін» кәсіби бағдарлау білімін, іскерлігін, практикалық тәжірибесін, жеке және кәсіби қасиеттерін біріктіретін және болашақ кәсіби қызметте кәсіби бағдарлау функцияларын орындаудың тиімділігін қамтамасыз ететін жүйелі тұлғалық білім болып табылатын кәсіби құзыреттіліктің құрамдас бөлігі ретінде қарастырады. Ол болашақ педагог-психологтердің кәсіби бағдарлау құзыреттілігінің құрылымын ұсынады, ол келесі компоненттерден тұрады: мотивациялық, когнитивті, операциялық-белсенді, эмоционалды-ерікті және бағалау (Борисова, 2008: 135)[6].

Щёголь В.И. және Муравина Е.В. кәсіби бағдар беру құзыреттілігі педагогтың кәсіби құзыреттілігінің құрамдас бөліктерінің бірі ретінде әрекет етеді және жүйелі тұлғалық білім педагогтың басым кәсіби құзыреттіліктерінің өзара әрекеттесуінің ажырамас бөлігі ретінде белгілі бір дәрежеде болашақ маманның алдағы мета-іс-әрекетінің тақырыбына сәйкес келеді деп санайды (Глузман, 2018: 6)[7].

Р.А. Жумабобоевтың айтуынша, педагогтың кәсіптік бағдарлау жұмысын жүргізуге дайындығы тұтас педагогикалық процестегі кәсіптік бағдарлау жұмысының орнын түсінумен; кәсіптік бағдарлау жұмысының міндеттері, мазмұны, әдістері мен нысандары туралы педагогикалық білім жүйесімен; жалпы еңбек сипатындағы кәсіптік бағдарлау дағдыларының белгілі бір шеңберімен анықталады (Жумабобоев, 2007: 22)[8].

Куракбаева А.Ж., Абуханова А.Б. маманның кәсіптік бағдар беру жұмысына дайындығының келесі компоненттерін ажыратады:

1. Мотивациялық-тұлғалық (педагогтың кәсіптік бағдарлау жұмысын ұйымдастыруға оң көзқарасы, педагогтың кәсіптік бағдарлау жұмысын тиімді ұйымдастырудың маңыздылығын түсінуі, педагогтың кәсіптік бағдарлау жұмысын ұйымдастыру үшін қажетті білім, білік және дағдылар, құзыреттер кешенін меңгеруге ұмтылуы);

2. Мазмұнды-шығармашылық (кәсіптік бағдарлау жұмысының тұжырымдамалық негіздерін білу, кәсіптік бағдарлау жұмысының теориялық негіздерін білу (философиялық, психологиялық, педагогикалық), кәсіптік бағдарлау жұмысын ұйымдастырудың нысандары мен әдістерін білу);

3. Процессуалдық-кәсіптік бағдар беру жұмысының әртүрлі нысандарын, әдістерін, құралдарын, тәсілдерін пайдалана білу, кәсіптік бағдар беру жұмысын мазмұндық-әдістемелік қамтамасыз етуді әзірлей білу (Куракбаева, 2014: 69)[9].

Біз өзіміздің зерттеуімізде ғалымдардың пікірлерін ұстана отырып, қазіргі таңдағы цифрлық білім беру жағдайында болашақ педагог-психологтердің оқушыларға кәсіби бағыт бағдар беруге дайындығын бірнеше компоненттерден тұратын тұтас жүйе ретінде қарастыруды жөн көрдік. Демек осы кәсіби бағыт бағдар беруге дайындықты қамтитын компоненттерді цифрлық технологиялардың мүмкіндіктерін (веб.сайттар, платформалар, мобильді ойындар) ұтымды қолдану арқылы жүзеге асыруға болады. Көршілес елдердің осы саладағы тәжірибесін зерделеу негізінде осындай тәжірибенің қолданыста бастау алғанын байқадық. Дәл осындай тәжірибені еліміздегі оқушыларға кәсіби бағыт бағдар беруде ұтымды қолдану жолын ұсынғымыз келеді. Өкінішке орай бүгінгі жастарға дәстүрлі форматтан қарағанда цифрлық форматтың назарларын аударуға ықпалы зор екенін білеміз. Сол себепті болашақ педагогтарға оқушыларға кәсіби бағыт бағдар беруде көмекші құрал ретінде арнайы веб.сайт әзірленуі үстінде. Оның бірнеше блоктан тұруы жоспарланып отыр. Кешенді кәсіптік бағдарлау диагностикасы (жоғары сынып оқушыларының кәсіби өзін-өзі анықтауына арналған автоматты нәтижелері берілетін психологиялық-педагогикалық тестілер, әдістемелер), кеңес беру (онлайн форматта, чат арқылы), кәсіби бағыт бағдар бойынша ағартушылық (жалпы кәсіптер әлемі туралы нақты идеяларды құру, кәсіптің негізгі міндеттерінің, функцияларының мазмұны мен сапалық ерекшеліктерін видео форматта бейнеленуі). Осындай цифрлық білім беру ресурстарын қолдану студенттердің кәсіби бағдарлау құзыреттілігін қалыптастыруға үлкен ықпалын тигізеді. Олар тек өздерінің білімін ғана жетілдіріп қана қоймай, іс-тәжірибеде оны қолдану арқылы білік дағдыларын шындайды.

Кәсіби бағыт бағдар беру кезіндегі кеңес беруде болашақ педагогтар тек оқушының қалауын ғана емес, сонымен қатар мамандық адамға қоятын талаптарды да басшылыққа ала отырып түсіндіруі керек. Оларға цифрлық ресурстар арқылы оқушыларға ұсынатын кәсіптің ерекшеліктерімен, соның ішінде ашық білім беру платформаларымен, ғаламтор-

олимпиадаларымен таныстыру орынды деп санаймыз. Мамандық таңдауда және оқушының мүдделерін ескеруде даралықты қамтамасыз ету қажет. Кәсіптік бағдар беру жұмысында ата-аналармен жұмыс маңызды, қазіргі таңдағы ата-аналардың жұмысбастылығын ескере отырып, оны цифрлық байланыс форматына да аударуға болады. Ғылыми-педагогикалық зерттеулердің нәтижелері бойынша ата-аналардың балаларының кәсіби таңдауына әсері расталғандықтан, ата-аналар арасында ағартушылық жұмыс бірдей маңызды болады (Бурнаева, 2018: 272)[10].

Сондай-ақ, белгілі бір салалардың өкілдерінен кәсіптік бағдарлау іс-шараларын назардан тыс қалдырмау қажет. Бұл жағдайда талапкерлер үшін өндіріспен танысуға, мамандыққа енуге және өз үміттерін шындықпен салыстыруға болады (Королева, 2013: 83)[11].

Болашақ педагог-психологтердің білім беруді цифрландыру жағдайында кәсіптік бағдар беруге дайындығы – бұл болашақ маманның жеке қасиеті, ол цифрлық технологиялар негізінде кәсіптік бағдарлау іс-шараларын (олардың нысандарын, әдістері мен құралдарын) ойдағыдай

пайдалану, құрастыру, өзгерту қабілетін сипаттайды және кәсіптік бағдарлау қызметі үшін цифрлық технологияны пайдалануға деген ұмтылысты, әзірлеу үшін мамандандырылған білімді (психофизиологиялық, педагогикалық, диагностикалық-әдістемелік) және мамандандырылған дағдыларды біріктіреді.

Зерттеуде теориялық (талдау, синтез, нақтылау, жалпылау, модельдеу) және эмпирикалық әдістер (студенттердің оқу іс-әрекетін бақылау, кәсіптік бағдар беру жұмысының тәжірибесін зерделеу, сауалнама) қолданылды. Негізгі әдіс ретінде авторлық әзірленген оқушыларға [12] және студенттерге [13] арналған «Білім беруді цифрландыру жағдайында білім алушылармен кәсіптік бағдар беру жұмысы» сауалнамасы болды.

Студенттерге арналған сауалнама 2022-2023 оқу жылында Е.А. Бөкетов атындағы Қарағанды университеті, Ш. Уалиханов атындағы Көкшетау университеті және Қарағанды Bolashaq академиясының білім беру бағдарламаларының студенттеріне жүргізілді. Зерттеуге қатысқан жоғары оқу орындарының сауалнамасына қатысушылардың саны бойынша бөлу 1-кестеде келтірілген.

1-кесте – ҚР Жоғары оқу орындарының студенттерінің білім беруді цифрландыру жағдайында кәсіби бағдарлау жұмысына даярлығын зерттеуге қатысушылар

ЖОО атауы	Қатысушылардың саны (күндізгі, ҚББТ қолдану негізінде күндізгі қысқартылған)
Е.А. Бөкетов атындағы Қарағанды университеті	120
Ш. Уалиханов атындағы Көкшетау университеті	182
Қарағанды Bolashaq академиясы	141

Оқушылардың пікірін білу үшін жалпы білім беретін мектептердің білім алушылары қатысты: Қарағанды қаласының және облыс көлеміндегі аудан орталықтарының жоғары сы-

нып оқушыларына *google формасы негізінде жүзеге асты.*

Зерттеуге қатысқан оқушылардың саны бойынша бөлу 2-кестеде келтірілген.

2-кесте – Қарағанды қаласының және облыс көлеміндегі аудан орталықтарынан қатысқан жоғары сынып оқушыларының саны

Қатысшылар	Қатысушылардың саны (9,10,11 сыныптар)
Қарағанды қаласындағы ЖББМ қатысқан білім алушылар	395
Облыс көлеміндегі аудан орталықтарындағы ЖББМ қатысқан білім алушылар	175

Болашақ педагогтарға жүргізілген сауалнаманың мақсаты оқушыларға кәсіби бағыт бағдар беру мәселесінің жағдайын, оның мазмұнын, іске асырудың өзекті технологияларын түсіну дәрежесін анықтауға бағытталды. Ал оқушыларға өткізілген сауалнаманың мақсаты кәсіптік бағдарлау жұмысының қазіргі таңдағы іске асырылуының жай-күйі мен жүзеге асырылу тәсілдеріне көзқарастарын анықтау болды.

Болашақ педагог-психологтердің оқушыларға кәсіби бағыт бағдар беру мәселесінің жағдайын, оның мазмұнын, іске асырудың өзекті технологияларын түсіну дәрежесін зерделеу үшін білім алушыларға және студенттерге арналған «Білім беруді цифрландыру жағдайында білім алушылармен кәсіптік бағдар беру жұмысы» сауалнамасы әзірленді (Қаңтар 2022 ж.).

Зерттеудің келесі кезеңі 2022 жылдың қараша-желтоқсан айларында өтті, онда Қарағанды қаласындағы Е.А.Бөкетов атындағы Қарағанды университетінен 120 білім алушы, Қарағанды Bolashaq академиясынан 141 студент қатысқан сауалнама ұйымдастырылды. Келесі кезеңде (2023 ж. ақпан) зерттеуге *Ш. Уалиханов атындағы Көкшетау университеті* (182 студент), қосылды.

2023 жылдың басында сандық нәтижелерді математикалық өңдеу және деректерді сапалық талдау жүргізілді.

2022-2023 оқу жылында жүргізілген зерттеу кезеңінде Е.А.Бөкетов атындағы Қарағанды университеті мен Bolashaq академиясының білім беруді цифрландыру жағдайында болашақ педагог-психологтерді оқушыларға кәсіби бағыт бағдар беруге даярлауда тағы бір қадам жасалды. 2023-2024 жылғы оқу жоспарларына элективті пәндер енгізіліп, іс-тәжірибе бағдарламаларының мазмұнына арнайы бөлім енгізілді.

Әдебиеттерге шолу

Мәселе бойынша отандық және шетелдік ғалымдардың еңбектеріне талдау жасау кәсіптік бағдар беру жүйесі келесі авторлардың еңбектерінде қарастырылғандығын атап өтуге болады: елімізде Дуйсембекова Ш. Д., Смагулова Г. А., Садыкова М. К., Икрамова А. Ш., Юсупова И. Б., Бейсенова Ж.Ж., Молдабекова С.К. және шетелдік Бельницкая Е. А., В. К. Ага-рагимова, М. М. Асильдерова, Д. М. Даудова, Е.И.Рубанова, Файзрахманова А.Л., Сергеев О.В.,

Зеер, Э. Ф., Лобова Е. В., Дусь Т. Э., Мухамедова Э. В., Шамсутдинова И. Г., Артемова Л. К., Никулина О. В., Разумова М. В., А. М. Бакунов, Казаков Д. В., Яковлев Б. П., Кирилова С. А., Толстопятова Е. А., Харьковина М. А., Чебанов К. А., Безусова Т.А., Шестакова Л.Г., Борозинец Н.М., Дьяченко Т.В., Евсеева С.А., Палиева Н.А., Сальникова О.Д., Климов Е. А., Игнатович Е. С., Кибакин С.В., Файзрахманова А.Л., Гуткин, М.С., Слепухина Г. В., Чахлова Г. А., Гаврикова Т. В., Байбородова Л. В., Панина С. В., Калинова В. С., Касьянова Т. И., Ососова М. В., Чистякова С. Н., Гузич М. Э., Petrov R. және Korachev D., Prince A., Hodge J., Bridges W., Katsiyannis A., Fialová I., Ianes D. және т.б.

Кәсіптік бағдар беру жұмысын инновациялық тәсілмен іске асыру мәселелерін келесі ғалымдар қарастырды: Амиров А.Ж., Абдуллаева Г.О., Ш. Эргашев, А. Калонтаров, Нематова Г., Ахметов, Л. Г., Егармин П. А., Феоктистова Т. В., Прокошев Д.А., Сухих Р.О., Титова С. В., Халина Е. В., Никифорова Н. Н., Пряжников Н. С., Адольф В. А., Никодимова Е.А, Белоусова А. К., Ковалев М. Н. Алтухов В.В., Декина, Е.В., Шалагинова К.С., Извекова, Е.М., Пфетцер, А.А., З.Г. Иргалина, Грибкова Ю.В., Кашинцева О. А., Сарычева И. А. және т.б.

Болашақ педагог-психологтерді оқушыларға кәсіби бағыт бағдар беруге даярлау мәселесін қарастырған отандық және шетелдік ғалымдардың қатарына қатарына Глузман Ю.В., Курочкина Л. В., Е. Н. Коренева, Е. А. Подвигина, Борисова Т.С., Щёголь В.И., Муравина Е.В., Жумабоев Р.А, Куракбаева А.Ж., Абуханова А.Б., Ефимов А. Л., Правдюк В. Н., Мушта А. О., Пряжников Н. С. және т.б. атап өтуге болады.

Нәтижелер және талқылау

Қазіргі әлемде оқушы үшін саналы өзін-өзі анықтаудың маңыздылығы артып келеді. Орта мектептің маңызды міндеттерінің бірі-түлекке жан-жақты жалпы білім беру, оны саналы өмірлік және кәсіби өзін-өзі анықтауға дайындау. Бұл білім беруді цифрландыру жағдайында кәсіби бағдарлау теориясы мен практикасын жетілдіруді, оның сапасын арттыруды талап етеді.

Сауалнама жоғарыда атап өткеніміздей оқушыларға және болашақ педагогтарға арналып әзірленген болатын. Жалпы білім беретін мектеп білім алушышыларына арналған сауалнаманың тақырыбы «Білім беруді цифр-

рландыру жағдайында білім алушыларды кәсіптік бағдарлау». Сауалнаманың мақсаты: білім алушылардың кәсіптік бағдарлау жұмысының іске асырылуының жай-күйі мен жүзеге асырылу тәсілдеріне көзқарастарын анықтау. Сауалнама сұрақтары білім алушылардың жас ерекшеліктерін ескере отырылып әзірленгендіктен, сұрақтар түсінікті, қысқа, анық болды. Алдымен білім алушылардан олардың «кәсіби бағдар» ұғымын қалай түсінетіндіктері туралы сұралды. Сауалнамаға қатысушы респонденттердің 36,8% мамандық таңдауға көмектеседі деген жауапты таңдаған, ал 42,7% мамандықтар туралы ақпарат береді деп түсінсе, қалған 19,9% кәсіби өзін-өзі анықтауға ықпал етеді деген, 0,6% білмеймін деп өз жауап нұсқасын қосқан. Осы сауал бойынша алынған жауаптардан көріп отырғанымыздай біз білім алушылар кәсіптік бағдар жұмысын тек мамандықтар туралы ақпарат беретін, оны таңдауға көмектесетін іс-шаралар жүйесі ретінде қабылдайтынын көруімізге болады.

Сауалнамаға қатысушылардың шамалы бөлігі (19,9%) ғана кәсіби өзін-өзі анықтауға ықпал етеді деп түсінетіндігін көрсетті. Бұл дегеніміз әлі де болса, оқушылардың оқу-тәрбие жұмысының бұл бағытын әлі де жетік түсінбейтіндігінен болар.

«Менің болашақ мамандығымды таңдауға әсер етеді» деген сұрақ бойынша келесідей жауап нұсқалары алынды: менің мүмкіндіктерім, қабілеттерім және жеке ерекшеліктерім-61,4%; менің ата-анамның пікірі-11,7%; менің қызығушылықтарым, бейімділіктерім, сенімдерім, құндылықтарым-56,1%; менің достарымның пікірі немесе таңдауы-1,2%; жауап беруге қиналамын-1,8%. Алынған жауаптардан көріп отырғанымыздай оқушылардың болашақ кәсібін таңдауға ата-анасының пікірі әсер етедіктің байқауымызға болады. Сол себепті де кәсіби бағыт бағдар жұмысы барысында болашақ педагогтар білім алушылардың тек өздерімен ғана емес, сонымен қатар ата-анасымен де ағартушылық жұмыстарды назардан тыс қалдырмағандары абзал.

«Мектепте кәсіптік бағдар беру жұмысын жүргізу маңызды деп санайсыз ба?» деген сауалға оқушылардың 87,7% иә деп жауап берген, ал 11,1% жоқ десе, ал қалған 1,2 % кейде деген пікірде болған.

Оқушылар мектептеріндегі жиі жүргізілетін кәсіптік бағдарлаудың келесі түрлерін көрсеткен: ашық есік күндері 41,5%, кәсіптер

жәрмеңкесі-19,3%, әңгімелесулер, интервью-34,5%, ойындар, тренингтер-10,5%, олимпиадалар, байқаулар – 29,2%, ал 6,6% түкке өткізілмейді деп қосымша жауап нұсқамын ұсынған. Осы сауалдан алынған пікірге орай біз кәсіби бағыт бағдар жұмысы өз мәнінде өткізілмейтін мекемелер де бар екеніне көзіміз жетеді. Сондай-ақ алынған пікірлерге сүйенетін болсақ, көп жағдайда мектептерде кәсіби бағыт бағдар жұмысы ашық есік күндерімен, кәсіптер жәрмеңкелерімен шектеліп қалатын да сияқты. Ал бұл шаралар біз білетіндей ЖОО тарапынан өтетіндіктен, бұлар көбіне әр оқу орнының өз ұйымын жарнамалаумен шектеліп қала береді. Оқушылардың кәсіби өзін-өзі анықтауы назардан тыс қала береді. Олар келешек мамандығын тек ЖОО беделіне, ұсынатын мүкіндіктер мен жеңілдіктерге қарап таңдау жасайды деген сөз.

Оқушылардан кәсіптік бағдар беруді кім жиі жүзеге асыратындығын сұраған кезде олардың 39,8% педагог-психолог, 19,3% сынып жетекшісі, 35,1% педагог-профориентатор, 17% тәрбие ісі жөніндегі меңгеруші, 24% ЖОО өкілдері, 10,5% ешкім деген пікір білдірген. Алынған пікір негізінде мектепте қазіргі таңда педагог-профориентаторлар болғанымен, басым көп бөлігі педагог-психолог атқаратынын көрсеткен. Біздің ойымызша да бұл бағытты педагог-психологтер жүргізгені ұтымды болады, себебі педагог-психологтердің оқу-тәрбие саласында да, психология саласында да кәсіби даярлықтан өткен, кәсіби даярлығы жеткілікті. Себебі кәсіби өзін-өзі анықтау дегеніміз бұл тұлғалық өзін-өзі анықтау болып табылады. Сол себепті бұл бағыттағы жұмысты арттыру үшін маман педагог та, психолог та болуы керек. Әйтпесе кәсіби бағыт бағдар беру тек экономикалық сипатқа ғана ие болып қала береді.

Кәсіптік бағдар беру жұмысы аясында ақпарат алу қандай форматта ыңғайлы деген сұраққа 39,2% электронды түрде, 14,6% қағаз түрінде десе, ал 46,2% аралас форматты қалайтынын жеткізген. Көріп отырғанымыздай оқушылардың басым көпшілігі электронды немесе аралас форматты қалайтынын көрсеткен. Бұл да қазыргы замандағы білім беруді цифрландыру жағдайындағы негізгі талаптардың біріне айналып отыр.

«Сіздің мектебіңізде кәсіптік бағдар беру жұмыстарын жүргізу кезінде цифрлық технологиялар қолданыла ма?» деген сұраққа 58,5% сирек, 38% жиі, 3,5% мүлдем қолданылмайды деген пікірлер қалдырған. Алынған пікірлерден

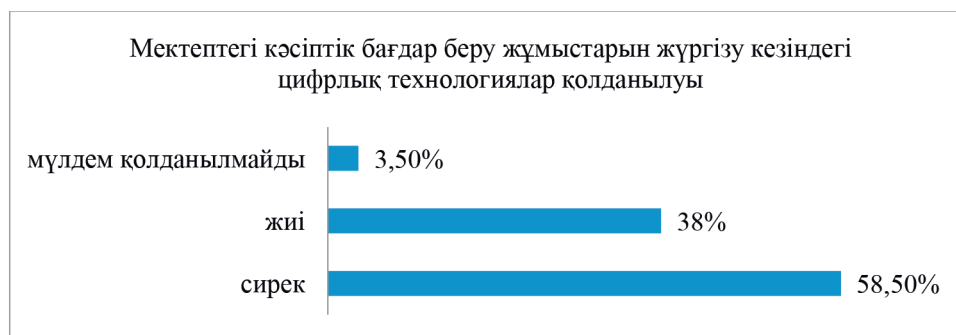
көріп отырғанымыздай білім беруді цифрландыру жағдайындағы кәсіби бағыт-бағдар беру жұмыстары әлі де жетілдіруді қажет етеді.

Біз диаграмманы нақты зерттеу тақырыбымыздың мазмұнын ашатын бөлігіне құрдық.

Білім беруді цифрландыру жағдайындағы кәсіби бағыт бағдардың жүзеге асыруда цифрлық технологияларды қолданудың жағдайын келесі диаграммаларға келтірдік (1,2-сурет).



1-сурет – Кәсіптік бағдар беру жұмысы аясында ақпаратты қолдану форматы



2-сурет – Мектептегі кәсіптік бағдар беру жұмыстарын жүргізу кезіндегі цифрлық технологиялар қолданылуы

Жоғарыда айтып өткеніміздей сауалнама болашақ педагогтарға да өткізілді. Сауалнаманың мақсаты: болашақ педагог-психологтердің оқушыларға кәсіптік бағдар беру мәселесінің жағдайын, оның мазмұнын, іске асырудың өзекті технологияларын түсіну дәрежесін анықтау.

«Кәсіптік бағдар» терминін студенттердің 43% мамандық таңдауда көмек көрсетеді, 28% мамандықтар туралы ақпарат береді, 23,3% оқушылардың кәсіптер туралы хабардарлығын арттыруға бағытталған іс-шаралар, 22,8% кәсіби өзін-өзі анықтауға ықпал ететін іс-шараларды өткізу деген пікірді ұстанса, ал 0,5 % барлық аталғандар деп өз жауап нұсқасын ұсынған. Берілген пікірлерден көріп отырғанымыздай болашақ педагог-психологтердің басым көпшілігі кәсіби бағдарды тек мамандықтар

таңдауда көмектесетін ақпараттар ағымы деп түсінеді.

«Сіздің ойыңызша оқушылардың кәсіби таңдауына үлкен әсерін тигізеді» деген сұраққа 62,1% өз мүмкіндіктерін, қабілеттерін, ерекшеліктерін білу; 20,2% ата-аналарының пікірі; 14,1% белгілі бір кәсіптің өкілдерімен қарым-қатынас жасау; 19,2% мүдделер, бейімділіктер, сенімдер, құндылық бағдарлары; 7,1% достарының пікірі немесе таңдауы; 7,1% бұқаралық ақпарат құралдары; 8,6% ғаламтор-ресурсы; 11,6% білім беру ұйымдарында психологиялық-педагогикалық сүйемелдеу деген пікірлерге таңдау жасаған.

Болашақ педагог-психологтердің басым көпшілігі (97,5%) кәсіптік бағдарлау жұмысын

маңызды деп тапты, тек 2% маңызды емес деп ойласа, 0,5% білмеймін деген өз жауап нұсқасын берген.

Оқушыларға кәсіптік бағдар беруде ең жиі қолданылатын жұмыс формаларына 39,3% ашық есік күндері, 34,8% мамандықтар жәрмеңкесі, 24,4% әңгімелесулер, интервью; 25,9% ойындар, тренингтер; 16,9% олимпиадалар, байқаулар жатқызған.

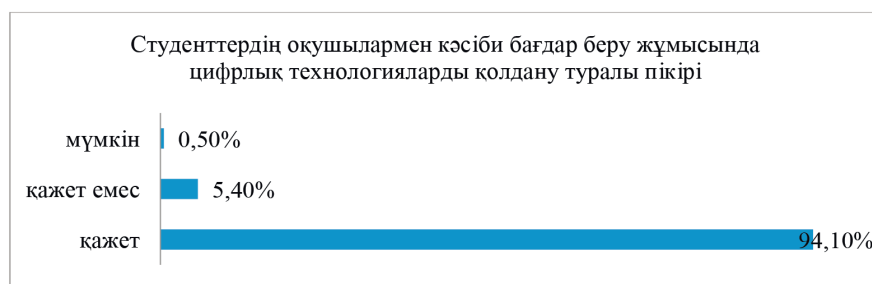
Оқушылармен кәсіби бағдар беру жұмысын қазіргі заманғы ұйымдастыруда атап өтілген мәселелер келесідей болды: 33,2% жүйеліліктің болмауы, 30,2% кәсіптік бағдарлау материалдарының мазмұнының өзекті еместігі, 29,2% кәсіптік бағдар беру жұмысының ескірген құралдарының қолданылуы, 30,7% кәсіптік бағдар беру жұмысының бірқалыптылығы десе, қалған 2% барлығы деп өз жауап нұсқасын қалдырған (3-сурет).



3-сурет – Оқушылармен кәсіби бағдар беру жұмысын қазіргі заманғы ұйымдастыруда атап өтілген мәселелер

«Оқушылармен кәсіби бағдар беру жұмысында цифрлық технологияларды қолдану қажет деп санайсыз ба?» деген сұраққа респонденттердің

94,1% цифрлық технологияларды қолдану қажет деп мәлімдеді, 5,4% қажет емес, 0,5% мүмкін деген жауап пікірде болған (4-сурет).



4-сурет – Студенттердің оқушылармен кәсіби бағдар беру жұмысында цифрлық технологияларды қолдану туралы пікірі

Оқушылармен кәсіптік бағдар беру жұмысында қолданылуға ұсынылған цифрлық технологияларға респонденттердің 37,1% сайттар, 37,1% кәсіптік бағдарлау бойынша

квест ойындары, 47% әртүрлі мамандық өкілдерімен онлайн кездесу, 9,9% ютуб канал, 20,8% мобильді қосымша деген пікір қалдырды (5-сурет).



5-сурет – Оқушылармен кәсіптік бағдар беру жұмысында қолданылуға ұсынылған цифрлық технологиялар

Сауалнама нәтижесі көрсетіп отырғандай мектептерде кәсіби бағыт бағдар беру жұмыстары өз мәнінде жүзеге аса бермейді. Кәсіби бағыт бағдар беру жұмыстарының жаңаша көзқараста болмауы, болашақ мамандардың кәсіптік бағдар беру жұмыстарына даярлығының жеткіліксіздігі, өткізілетін жұмыстардың әдістемелік тұрғыдан жеткілікті қамтылмауы, заман талабына орай оқу-тәрбие процесін цифрландыру жағдайындағы мүмкіндіктерді пайдалануға даяр болмауы мәселелері орын алып отыр. Осыған орай осындай мәселелердің алдын алу үшін болашақ педагог-психологтерді оқушыларға кәсіби бағыт бағдар беру жұмыстарына даярлау қажет. Ал ЖОО тәжірибесін талдауы көрсеткендей, студенттердің едәуір бөлігінде кәсіби бағдарлау құндылықтарының қалыптасқан жүйесі жоқ, ойлаудың тұрақты стереотиптері байқалады, кәсіби өзін-өзі дамытуға әлсіз назар аударылды. Бұл жағдайдың негізгі себептері дәстүрлі оқытудың қалыптасқан тәжірибесінде жатыр деп ойлаймыз, себебі ЖОО оқу процесінде болашақ педагог-психологтерді оқушылармен кәсіби бағдар беру жұмысына дайындау, олардың кәсіби әлемдегі орнын анықтауға көмектесуге инновациялық тәсілмен қарауды қажет екенін ескере бермейді.

Қорытынды

Зерттеу мәселесін шешудің маңызды қорытындысы кәсіптік бағдарлау нысандарын,

әдістері мен құралдарын білім беруді цифрландыру жағдайына сәйкес жүзеге асыруды жетілдіру болып табылады.

Сауалнамадан алынған нәтижелерге сүйене отырып, келесідей қорытынды жасауға болады:

- болашақ педагог-психологтердің кәсіби бағдарлау жұмысы бойынша даярлығын әдістемелік тұрғыдан арттыру;
- білімді цифрландыру жағдайында кәсіптік бағдарлау материалдарының мазмұнын өзектілендіру;
- кәсіптік бағдар беру жұмысының цифрлық құралдарының мүмкіндіктерін қолдану.

Айтылғандарды басшылыққа ала отырып, біз жоғарыда атап өткеніміздей болашақ педагог-психологтерге оқушыларға кәсіби бағыт бағдар беруде көмекші құрал ретінде веб-сайт әзірлену үстінде, сонымен қатар цифрлық технологияның басқа да мүмкіндіктерін жүзеге асырып кәсіби бағдарлау жұмысының мазмұнын жетілдіруді жоспарлап отырмыз.

Осылайша, болашақ мамандықты таңдау ретінде тұлғаны дамытудың маңызды саласына цифрлық технологияларды енгізу кәсіптік бағдар беру жұмысының тиімділігін едәуір арттыруға көмектеседі. Кәсіптік бағдар беру жұмыстарына қолданыстағы тәсілдер өзектілігін жоғалтып, түбегейлі өзгерістерді талап ететіндігін көрсетеді. Біздің ойымызша, кәсіби бағдарлау қазіргі адамды нарыққа толығымен бағыттап, оның цифрлық кеңістікте табысты дамуының қажетті шарты болуы керек.

Әдебиеттер

- 1 Романова Е.С. Организация профориентационной работы в школе. – М: Издательский центр «Academia», 2013. – 304 с.
- 2 Соколова Д.В., Сеничева Н.Н. «Психологическая готовность старшеклассников к профессиональному самоопределению». *Voprosy territorial'nogo razvitiya*. №5 (25) [Электронный ресурс]. – 2015. – URL: <https://cyberleninka.ru/article/n/psihologicheskaya-gotovnost-starsheklassnikov-k-professionalnomu-samoopredeleniyu> (дата обращения: 07.03.2023)
- 3 Vitoria, L., Mislinawati M., Nurmasyitah N.J. «Students' perceptions on the implementation of elearning: Helpful or unhelpful?» // *Phys.: Conf. Ser.* – 2018. – Vol. 1088. – P. 20-28.
- 4 Бесклубная А.В. Формирование готовности старшеклассников к выбору профессии: дисс. канд. пед. наук: 13.00.01. – Нижний Новгород, 2013. – 204 с.
- 5 Mytnyk A., Ivashkevych E., Chanchykov I., Predko V., Stakhova O. Professional training of future psychologists in the information space in higher education institutions // *Amazonia Investiga*. – 2023. – №12(61). P. 112-121
- 6 Борисова Т.С. Формирование профориентационной компетентности у будущих учителей технологии и предпринимательства в образовательном процессе вуза: дис. канд. пед. Наук : 13.00.08. – Нижний Новгород, 2008. – 188 с.
- 7 Глузман Ю.В. Формирование готовности будущих педагогов-психологов к организации профориентационных мероприятий со старшеклассниками с ограниченными возможностями здоровья // Интернет-журнал «Мир науки». – 2018. – №3(6) <https://mir-nauki.com/PDF/63PDMN318.pdf>
- 8 Жумабоев Р.А. Формирование готовности будущих учителей технологии к профориентационной работе в общеобразовательной школе: автореф. дис. канд. пед. наук. – Душанбе, 2007. – 22 с.
- 9 Куракбаева А.Ж., Абуханова А.Б. Подготовка будущих педагогов к профориентационной работе // Научный журнал «Молодой ученый». – 2014. – №2 (6). – С. 69-74.
- 10 Бурнаева Е.М., Саломатова С.Н., Мельникова В.В., Бурнаева В.А. Результаты мониторинга мнений старшеклассников о формировании их жизненных и профессиональных позиций // Ученые заметки ТОГУ. – 2018. – № 2(9). – С.272-276.
- 11 Королева И.А., Кулакова А.Б. Психолого-педагогическое сопровождение профориентационной работы со школьниками // Проблемы развития территории. – 2013. – № 3 (65). – С.83–92
- 12 Оқушыларға арналған сауалнама <https://docs.google.com/forms/d/1oSNpN-ICj2i1QrZJ74dYcj4491ReZN08LKHR2HzhRVE/edit>
- 13 Болашақ педагог-психологтерге арналған сауалнама <https://docs.google.com/forms/d/1po4DHT4D88IvUTT1gYRhJo2oRTYz8VSIoQwXsWubThc/edit>

References

- Besklubnaja A.V. (2013). Formirovanie gotovnosti starsheklassnikov k vyboru professii [Formation of readiness of high school students to choose a profession]. [Candidate dissertation, Nizhniy Novgorod]. Dissercat. (In Russian).
- Borisova, T.S. (2008). Formirovanie proforientacionnoj kompetentnosti u budushhih uchitelej tehnologii i predprinimatel'stva v obrazovatel'nom processe vuza [Formation of career guidance competence of future teachers of technology and entrepreneurship in the educational process of the university]. [Candidate dissertation, Nizhniy Novgorod]. Dissercat. (In Russian).
- Bolaşaq pedagog-psihologtarğa arnalğan saualnama [Questionnaire for future teachers-psychologists] <https://docs.google.com/forms/d/1po4DHT4D88IvUTT1gYRhJo2oRTYz8VSIoQwXsWubThc/edit>
- Burnaeva E.M., Salomatova S.N., Mel'nikova V.V., Burnaeva V.A. (2018). Rezul'taty monitoringa mnenij starsheklassnikov o formirovanii ih zhiznennyh i professional'nyh pozicij [The results of monitoring the opinions of high school students about the formation of their life and professional positions]. *Uchenye zametki TOGU*, no 2(9), P. 272-276. (In Russian).
- Gluzman Ju.V. (2018) Formirovanie gotovnosti budushhih pedagogov-psihologov k organizacii proforientacionnyh meroprijatij so starsheklassnikami s ogranichennymi vozmozhnostjami zdorov'ja [Formation of the readiness of future teachers-psychologists to organize career guidance events with high school students with disabilities]. *Internet-zhurnal «Mir nauki»*,no 3(6). (In Russian).
- Kurakbaeva A.Zh., Abuhanova A.B. (2014). Podgotovka budushhih pedagogov k proforientacionnoj rabote [Preparation of future teachers for career guidance work] *Nauchnyj zhurnal «Molodoy uchenyj»*, no 2 (6), p. 69-74. (in Russian)
- Koroleva I.A., Kulakova A.B. (2013). Psihologo-pedagogicheskoe soprovozhdenie proforientacionnoj raboty so shkol'nikami [Psychological and pedagogical support of career guidance work with schoolchildren]. *Problemy razvitiya territorii*,3(65),P. 83–92(In Russian).
- Mytnyk, A., Ivashkevych, E., Chanchykov, I., Predko, V., & Stakhova, O. (2023). Professional training of future psychologists in the information space in higher education institutions. *Amazonia Investiga*, 12(61), 112-121.
- Oқушыларға арналған saualnama [Questionnaire for students] <https://docs.google.com/forms/d/1oSNpN-ICj2i1QrZJ74dYcj4491ReZN08LKHR2HzhRVE/edit>
- Romanova, E.S. (2013) Organizacija proforientacionnoj raboty v shkole [Organization of career guidance work at school] – М: Izdatel'skij centr «Academia». (in Russian)
- Sokolova D.V., Senicheva N.N. (2015). Psihologicheskaja gotovnost' starsheklassnikov k professional'nomu samoopredeleniju [Psychological readiness of high school students for professional self-determination]. *Voprosy territorial'nogo razvitiya*. – no 5 (25). – URL: <https://cyberleninka.ru/article/n/psihologicheskaya-gotovnost-starsheklassnikov-k-professionalnomu-samoopredeleniyu> (in Russian)

Zhumaboev R.A. (2007). Formirovanie gotovnosti budushhih uchitelej tehnologii k proforiacionnoj rabote v obshheobrazovatel'noj shkole [Formation of readiness of future technology teachers for career guidance work in a secondary school]. [Avtoref dissertatsion, Nizhniy Novgorod]. Dissertat. (In Russian).

Авторлар туралы мәлімет:

Нуркенова Гулнур Канышевна (корреспонденттік автор) – 8D01101 – Педагогика және психология білім беру бағдарламасының докторанты, Академик Е.А.Бөкетов атындағы Қарағанды университеті (Қарағанды қ., эл.пошта: gulnur24.10.84@mail.ru);

Маженова Рауана Букеновна – п.ғ.к., қауымдастырылған профессор, педагогика факультеті, мектепке дейінгі және психологиялық-педагогикалық даярлық кафедрасы, Академик Е.А.Бөкетов атындағы Қарағанды университеті (Қарағанды қ., эл.пошта: argosha2005@mail.ru);

Молдабекова Сандугаши Кайрхановна – PhD, қауымдастырылған профессор, педагогика және психология кафедрасы, Ш. Уәлиханов атындағы Көкшетау университеті (Көкшетау қ., Қазақстан, эл.пошта: SMoldabekova@shokan.edu.kz)

Сведения об авторах:

Нуркенова Гулнур Канышевна (корреспондентный автор) – докторант образовательной программы 8D01101 – Педагогика и психология, Карагандинский университет имени академика Е.А. Букетова, (г. Караганда Казахстан, эл.почта: gulnur24.10.84@mail.ru);

Маженова Рауана Букеновна – к.п.н., асс. профессор, педагогический факультет, кафедра дошкольной и психолого-педагогической подготовки, Карагандинский университет им. Е. А. Букетова, (г. Караганда Казахстан, эл.почта: argosha2005@mail.ru);

Молдабекова Сандугаши Кайрхановна – PhD, ассоциированный профессор, кафедра педагогики и психологии, Кокшетауский университет имени Ш. Уалиханова (г. Кокшетау, Казахстан, эл.почта: SMoldabekova@shokan.edu.kz).

Information about authors:

Nurkenova Gulnur (corresponding author) – doctoral student of the educational program 8D01101 – Pedagogy and Psychology, Karaganda Buketov University (Karaganda, Kazakhstan, e-mail: gulnur24.10.84@mail.ru);

Mazhenova Rauana – Candidate of Pedagogical Sciences, associate professor, faculty of Education, Department of Preschool and psychological-pedagogical preparation, Karaganda Buketov University (Karaganda, Kazakhstan, e-mail: argosha2005@mail.ru);

Moldabekova Sandugash – PhD, associate Professor, Department of Pedagogy and Psychology, Kokshetau Shoqan Ualikhanov University (Kokshetau, Kazakhstan, e-mail: SMoldabekova@shokan.edu.kz).

Келін түсті 16.01.2024

Қабылданды 01.03.2024

4-бөлім
ИНКЛЮЗИВТІ БІЛІМ БЕРУ

Section 4
INCLUSIVE EDUCATION

Раздел 4
ИНКЛЮЗИВНОЕ ОБРАЗОВАНИЕ

Ж.И. Сардарова^{1*}, **Г.Н. Кисметова²**, **Т.И. Нурушева²**,
С.И. Кадыргалиева², **Г.М. Гауриева³**

¹Абай атындағы Қазақтың ұлттық педагогикалық университеті, Қазақстан, Алматы қ.

²М. Өтемісұлы атындағы Батыс Қазақстан университеті, Қазақстан, Орал қ.

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

*e-mail: sardar.Zh@mail.ru

ЖОҒАРЫ МЕКТЕПТЕ ИНКЛЮЗИВТІ БІЛІМ БЕРУДЕ СЫН ТҰРҒЫСЫНАН ОЙЛАУ ТЕХНОЛОГИЯСЫН ҚОЛДАНУ

Мақала қазіргі қоғам сұранысына жауап беретін өзекті мәселе – инклюзивті білім беруде сын тұрғысынан ойлау технологиясын қолдану әдістемесін қарастырған. Бүгінгі күні инклюзивті оқытуды сапалы жүзеге асыратын құзыретті маманды дайындау – педагогтерді дайындайтын бүгінгі жоғары мектептің алдында тұрған басты мәселе. Авторлар барлық педагогикалық мамандықтарға оқытылатын «Инклюзивті білім беру» пәнін меңгертуде сын тұрғысынан ойлау технологиясын қолдану тиімділігін толық ашқан. Зерттеуде 2022–2023 оқу жылында 6В01513 «Биология» мамандығының 3 курс студенттерімен тәжірибе барысында жүргізілген жұмыс мазмұны баяндалып, сандық және сапалық әдістер негізінде алынған нәтижелер жүйелі пайымдалған. Тәжірибелік жұмыс қорытындысы нәтижесінде сын тұрғысынан ойлау технологиясының тек оқу материалын жетік меңгертіп қана қоймай, білім алушылардың бүгінгі тез өзгермелі қоғамға икемді бейімделе алатын, сындарлы ойлау қабілеті дамыған құзыретті маман дайындаудағы орасан зор мүмкіндігі айқындалған. Ұсынылған зерттеу жұмысының практикалық тұрғыдан маңыздылығы – бүгінгі инклюзивті білім беру жағдайында сыни дағдыны дамытатын тиімді әдіс-тәсілдер тобы мен практикаға бағытталған тапсырмалар негізінде ұсыну әдістемесінің берілуі. Мақала авторлары зерттеу тақырыбына қатысты теориялық әдебиеттерді, ғылыми-зерттеу жұмыстарын толық қамтып, жан-жақты талдау жасап, өзіндік ой қорытындысын тұжырымдаған. Оның ішінде сын тұрғысынан ойлау технологиясының үш кезеңін ашып, олардың әрқайсысының мақсатын нақты анықтап, қолданылатын әдіс-тәсілдерге толық сипаттама берген. Сонымен қатар сыни ойлау – бұл білімге, сыни психикаға және қабілеттілікке негізделе отырып, анықталған жағдаятта тиімді шешім қабылдауға мүмкіндік беретін позитивті ойлау процесі деген мазмұндағы анықтамасы нақтыланған.

Түйін сөздер: жоғары мектеп, инклюзивті білім беру, сын тұрғысынан ойлау технологиясы, әдіс-тәсілдер, сыни ойлау дағдысы, аргумент, тұжырым, тиімді шешім.

Zh.I. Sardarova^{1*}, G.N. Kismetova², T.I. Nurusheva², S.I. Kadyrgaliev², G.M. Gauriyeva³

¹Abay Kazakh National Pedagogical University, Kazakhstan, Almaty

²SC West Kazakhstan University named after M. Utemisov, Kazakhstan, Uralsk

³L.N. Gumilyov Eurasian National University, Kazakhstan, Astana

*e-mail: sardar.Zh@mail.ru

Application of critical thinking technology in inclusive education in higher education

The article considers an urgent problem that meets the needs of modern society – this is the method of applying critical thinking technology in inclusive education. Since the training of a competent specialist who qualitatively carries out inclusive education is the main task facing today's Higher School, which is engaged in the training of teaching staff. The authors describe the effectiveness of the use of critical thinking technology, its main methods and techniques in the development of the discipline "Inclusive Education", which is studied by all students of pedagogical specialties. The study presents the full content of the work carried out during the experimental work with 102 3rd-year students in the 2022-2023 academic year, systematically evaluates the results obtained on the basis of quantitative and qualitative methods. Based on the results of the research work, the possibilities of critical thinking technology are determined not only to master the educational material perfectly, but also to prepare a competent specialist who is able to flexibly adapt to today's rapidly changing society, with developed constructive thinking. The practical significance of the presented research work lies in the fact that in modern conditions of inclusive education, a group of effective methods that develop critical skills and a methodology

for their presentation based on practical tasks are presented. The authors of the article analyzed in detail the theoretical literature, research work on the research topic, conducted a comprehensive analysis and formulated their conclusions. In particular, the methods and techniques used are described in detail, clearly revealing the three stages of critical thinking technology and defining in more detail the purpose of each of them. In addition, the definition has been clarified, which has the following content: "critical thinking is a positive thought process that allows you to make effective decisions in a certain situation based on knowledge, critical mentality and abilities.

Key words: Higher school, inclusive education, critical thinking technology, methods, critical thinking skills, argumentation, conclusion, effective solution.

Ж.И. Сардарова^{1*}, Г.Н. Кисметова², Т.И. Нурушева², С.И. Кадыргалиева², Г.М. Гауриева³

¹Казахский национальный педагогический университет им. Абая, Казахстан, г. Алматы

²Западно-Казахстанский университет им. М. Утемисова, Казахстан, г. Уральск

³Евразийский национальный университет имени Л. Гумилева, Казахстан, г. Астана

*e-mail: sardar.Zh@mail.ru

Применение технологии критического мышления в инклюзивном образовании в высшей школе

В статье рассматривается актуальная проблема, отвечающая запросам современного общества: методика применения технологии критического мышления в инклюзивном образовании. Подготовка компетентного специалиста, качественно осуществляющего инклюзивное образование – главная задача, стоящая перед высшей школой в подготовке педагогов. Авторы раскрыли эффективность применения технологии критического мышления при изучении дисциплины «Инклюзивное образование» на всех педагогических специальностях. В исследовании описывается содержание работы, проведенной в ходе эксперимента со студентами 3 курса специальности «В01513-Биология» в 2022-2023 учебном году, системно представлены результаты, полученные на основе количественных и качественных методов. По результатам экспериментальной работы выявлены огромный потенциал технологии критического мышления в подготовке компетентного специалиста с развитым конструктивным мышлением, способного не только в совершенстве усвоить учебный материал, но и гибко адаптироваться к современному быстро меняющемуся обществу. Практическая значимость предлагаемого исследования заключается в представлении методики с применением группы эффективных методов и приемов и практико-ориентированных заданий развития критического мышления в современных условиях инклюзивного образования. Авторы статьи подробно рассмотрели теоретическую литературу, научно-исследовательские работы по теме исследования, провели комплексный анализ и сформулировали свои выводы. Раскрыли три этапа технологии критического мышления, четко определили задачи каждого этапа и дали подробное описание применяемых методов. Кроме того, уточнено определение критического мышления – это позитивный мыслительный процесс, который позволяет принимать эффективные решения в определенной ситуации, основываясь на знаниях, критической психике и способностях.

Ключевые слова: высшая школа, инклюзивное образование, технология критического мышления, методы и приемы, навык критического мышления, аргумент, вывод, эффективное решение.

Кіріспе

Бүгінгі таңда әрбір жеке тұлғаның ойлау іс-әрекетінің сапалық көрсеткіші сыни ойлаумен өлшенуде. Сол себепті де қазіргі жоғары мектептің алдында тұрған басты міндеттердің бірі – бұл әрбір білім алушының қабілеттерін әр қырынан жан-жақты аша отырып, жоғары технологиялық және бәсекелестік қоғамда өмір сүруге дайын тұлғаны тәрбиелеу. Аталған міндеттің маңыздылығы сонымен қатар бүгінгі инклюзивті білім беру жағдайында педагог мамандарды дайындауға деген сұраныстың ар-

тып, ерекше мәнге ие болуымен сипатталады. Бұл өз кезегінде, білім беру саласындағы мамандардан барлық тұлғалардың тең құқықтық, демократиялық қағидатын басшылыққа ала отырып, бәріне қол жетімді білім беру ортасын құра алатын білікті педагогтерді даярлауды талап етуде.

Зерттеу жұмысымыздың өзектілігі біріншіден, инклюзивті білім беру отандық практикада соңғы жылдары жедел қарқынмен дамып келе жатқан оқыту түрі болуымен сипатталады, себепші басты фактор – денсаулығында кінәраты бар балалардың жылдан-жылға көбеюі.

Екіншіден, жоғары оқу орындарында педагог дайындайтын мамандықтарға «Инклюзивті білім беру» пәнінің енгізілуіне байланысты оны сапалы меңгерудің тиімді әдістемесін ұсыну қажеттілігі артуда. Осыған орай, жоғары мектептегі бұл пәннің мақсаты – болашақ педагогтердің инклюзивті білім беру туралы теориялық-әдіснамалық білімдерін кеңейту, инклюзивті тәжірибені қабылдап, оны дамытуға дайындау және инклюзивті құзыреттерін дамыту. Үшіншіден, сын тұрғысынан ойлау технологиясын болашақ педагогке сапалы меңгерту оған кәсіби жұмысында ерекше білім беруді қажет ететін балалардың бойында өз көзқарасын нақты тұжырымдай алуына, оңтайлы шешім қабылдауына және өзін-өзі жүзеге асыруына негіз болатын сындарлы ойлау қабілеттерін қалыптастырып, дамытуына көмектеседі деп пайымдаймыз.

Біз зерттеу жұмысымызда отандық практикада инклюзивті білім беру бойынша ғылыми-зерттеу жұмыстарының жылдан-жылға терең зерттелуі үстінде екендігін және керісінше, сын тұрғысынан ойлау технологиясы, оның әрбір кезеңдеріндегі әдіс-тәсілдер, оларды тиімді қолдану әдістемесі мәселесі өз деңгейінде қарастырылмағандығын ескере отырып, оны теориялық-практикалық деңгейде толық ашуды жөн санадық.

Зерттеу әдістері: зерттеу мәселесі бойынша теориялық әдебиеттерге, ғылыми-зерттеу жұмыстарына талдау, бақылау, сұрақ-жауап әдісі, сауалнама, Литер Старкидің диагностикасы.

Әдебиеттерге шолу

Отандық практикада инклюзивті білім беруді терең зерттеп, ғылыми-зерттеу жұмыстарымен оның қалыптасып, дамуына өзіндік үлестерін қосып жүрген Намазбаева Ж.И. [1], З.А.Мовкебаева [2], А.К.Сатова [3], Н.Б.Жиенбаева [4], Г.А.Абаева [5], А.Н.Аутаева, А.К.Рсалдинова [6] А.А.Байтұрсынова [7] сияқты дефектолог-ғалымдарымызды ерекше атап өте аламыз. Сонымен қатар ерекше білім берілуіне қажеттілігі бар балалардың оқыту үдерісіне тиімді әдістер мен технологияларды енгізу бойынша ғылыми-әдістемелік бағытта қомақты жұмыс атқарып келе жатқан Ы.Алтынсарин атындағы ҰБА ғалымдар тобының ролі зор [8].

Сын тұрғысынан ойлау технологиясының зерттелу тарихына үңілсек оның негізін салушы американдық ғалымдар Темпл Ч., Дж.Стилл, Мередит К. [9], Халперн Д.[10], Бак Н.Т. [11],

Кластер Д. [12] және практикалық тұрғыдан негіздеген ресейлік ғалымдар С.И.Зайр-Бек, И.В.Муштавинская, И.О.Загашев [13, 14].

Біздің елімізде 1997 жылдардан бастап қолданыс тапты және оны жоғары мектепте қолдану мәселелері отандық ғалымдардан Б.А.Тұрғынбаева [15], А.С.Амирова [16], А.К.Мыңбаева [17], А.А.Ташетов [18], Л.М.Искакованың [19] ғылыми-зерттеу жұмыстарында жан-жақты қарастырылады.

Жалпы сыни ойлау ұғымының тарихына үңілсек, «critical», «criticism», «critic» сияқты ағылшын терминдері ежелгі грек сөзі «kritikos», яғни бағалау, салыстыру, таңдау қабілеті деген мағынаны білдіреді. Оксфорд сөздігіне сәйкес сыни ойлау – бұл сізге шындық немесе жалған деп логикалық шешім жасауға мүмкіндік беретін ақпаратты талдау процесі. Сонымен қатар Кембридж сөздігіне жүгінсек, сыни ойлау – сізге басқа көзқарастардың немесе эмоциялардың әсер етуіне мүмкіндік бермейтін мәселені, ойды терең зерттеу процесі.

Американдық философия ассоциациясы ғалымдарының тұжырымдауына, сыни ойлау – интерпретациялық іс-әрекетте, талдауда, бағалауда және қорытындысында мақсатқа бағытталған, өзін-өзі түзетуші баға.

Дж.А.Браус пен Д.Вудтың тұжырымдауына, сыни ойлау – бұл объективті тұжырым жасауға, ақылға қонымдылық тұрғысынан логикалық әрекет етуге, кез келген нәрсеге түрлі көзқарас шеңберінде қарауға және мәселені шешудің жаңа мүмкіндіктерін ашуға көмектесетін рефлексивті, баға беретін ойлау. Оның басты мақсаты – білім алушылардың өзін-өзі бағалау, бақылау және өз іс-әрекетін жоспарлау арқылы өз бетімен білім алуға апаратын метакогнитивті қабілеттері мен біліктерін дамыту. Яғни бүгінгі тез өзгермелі әлемде білім алушылардың практикалық әрекетіне аса қажетті ақпаратты сауатты талдау және бағалау дағдыларын дамытуы [11, 41 б.].

Жоғарыда «сыни ойлау» ұғымына берілген шетелдік ғалымдардың анықтамаларын талдай келе, біз өз зерттеуімізде Н.Т.Бактың берген анықтамасын басшылыққа алдық: «сыни ойлау – білімге, сыни психикаға және қабілеттілікке негізделі отырып, анықталған жағдаятта тиімді шешім қабылдауға мүмкіндік беретін позитивті ойлау процесі» [11, 63 б.].

Американдық педагог Д.Кластердің пікірінше, сыни ойлауға тән бес негізгі сипаттама келесі мазмұн құрайды [12, 18 б.]:

- өзіндік дербес ойлау;
- ақпарат сыни ойлаудың соңғы аялдама-сы болып табылмайды және ол үздіксіз;
- сыни ойлау шешуді талап ететін сұрақ қою мен проблеманы анықтаудан басталады;
- сыни ойлау тұжырым жасауға ұмтылады;
- сыни ойлау – ол әлеуметтік ойлау.

Енді сынтұрғысынан ойлау технологиясының кезеңдеріне қатысты зерттеуші ғалымдардың ой тұжырымдарын сараласақ, тұжырымды түрде негізгі үш кезеңге сәйкес қарастыратындығын көре аламыз, олар:

I кезең – Ой шақыру: бар білімді өзектендіру; жаңа ақпарат алуға қызығушылықты ояту; білім алушының өз мақсатын қоюы;

II кезең – Мазмұнын ұғыну: жаңа ақпарат алу; білім алушының қойған мақсатына түзету енгізуі;

III кезең – Рефлексия: ой қорыту, жаңа білім туындауы; білім алушының оқытудың жаңа мақсаттарын қоюы.

Біз зерттеу жұмысымызда ресей ғалымы С.И.Зайр-Бектің сын тұрғысынан ойлау техно-логиясын әр кезеңіне сәйкесті қолданылатын әдіс-тәсілдерге сүйендік (кесте 1).

1-кесте – Сын тұрғысынан ойлау технологиясы кезеңдері, әдістемелік тәсілдеріне сипаттама

Ой шақыру	Оқытушының әрекеті	Білім алушы әрекеті	Қолданылатын әдіс- тәсілдер
1.Ой шақыру	Білім алушыларда оқытылатын тақырып бойынша бар білімді ашуға, оны белсендіруге және меңгеруге деген ынтасын арттыруға бағытталған	Білім алушы оқытылатын тақырып бойынша оған не белгілі екенін «есіне түсіреді», (болжам жасайды), жаңа материалды оқығанға дейін ақпаратты жүйелейді, жауап алғысы келетін сұрақтар аясында ой қозғайды	Белгілі ақпараттар» тізімін құру»: түйінді сөздер бойынша әңгіме-болжам; материалды жүйелеу (графикалық): кластерлер, кестелелер; Дұрыс және дұрыс емес тұжырымдар; Шатасқан логикалық тізбектер және т.б.
<i>Ой шақыру кезеңінде алынған ақпарат тыңдалады, жазылады, талқыланады. Жұмыс жеке, жұптық немесе топтық түрде жүргізіледі. Басты ереже: «айтылған әрбір пікір құнды»</i>			
2.Мазмұнын ұғыну	Жаңа ақпаратпен жұмыс істеуде тақырыпқа қызығушылық сақсактауға, біртіндеп «ескі» білімнен «жаңа» білімге жылжу	Білім алушы мәтінді оқиды, тыңдайды және жаңа ақпаратты ұғыну өлшеміне қарай белгілеп отырады (мен үшін жаңа ақпарат т.б.)	Оқылымның белсенді әдістері : Инсерт (√ – бұны мен білемін; + мен үшін жаңа ақпарат; – менің ойлағаным қайшы келеді; ? – ақпарат түсініксіз немесе жеткіліксіз) мәтінді оқу барысында парақтың оң жағына белгі қою; түрлі жазудың түрлерін (борттық журнал, екі қабатты күнделік, т.б.) жүргізу; бірінші кезеңде қойылған сұрақтарға жауаптар іздеу.
Мазмұнын ұғынуда жаңа ақпаратпен тікелей жұмыс істеу (мәтін, фильм, лекция, көрнекі материалдар т.б.). Жұмыс жеке немесе жұппен жүргізіледі.			
3. Рефлексия	Оқытушы білім алушыларды алғашқы болжам жазуға бұру; өзгеріс, толықтыру енгізу; ақпаратты зерттеу негізінде шығармашылық, зерттеу немесе практикалық тапсырмалар беру	Білім алушы мазмұнын ұғыну кезеңінде алған білімдерін пайдаланып, «жаңа» ақпаратты «ескі» ақпаратпен салыстырады.	Кестелерді, кластерлерді толтыру. Ақпараттың блоктары арасындағы себеп – салдарлық байланысты анықтау. Түйінді сөздерге, дұрыс және дұрыс емес тұжырымдарға, қойылған сұрақтарға оралу. Ауызша, жазбаша дөңгелек үстел, түрлі пікір талас түрлерін ұйымдастыру.
<i>Рефлексия кезеңінде оқылған ақпаратты талдау, шығармашылық өңдеу, интерпретация жүргізіледі. Жұмыс жеке немесе жұппен жүргізіледі.</i>			

Зерттеу нәтижелері

Тәжірибелік жұмыс 2022-2023 оқу жылында Абай атындағы Қазақ ұлттық педагогикалық университеттің «6В01513 -Био-

логия» мамандығының 3 курс студенттерімен «Инклюзивті білім беру» пәні негізінде жүргізілді. Зерттеуге төрт оқу тобы, барлығы 102 студент қамтылды. 5 ECTS кредиттік сағат құрайтын

бұл пәннің дәріс, семинар сабақтарында сын тұрғысынан ойлау технологиясының тәсілдері топтық жұмыс түрінде кеңінен қолданылды. Сонымен қатар оқытушымен бірлескен өз бетімен жұмыс, студенттің өз бетімен жұмыстарында да өз жалғасын тауып, презентация, баяндама жасау, эссе жазу, сабақ жоспарын құру, сұрақтар, тест тапсырмаларын құру және т.б. шығармашылық мазмұндағы жұмыстарымен ұштастырылды.

Енді қысқаша сыни тұрғысынан ойлауды дамыту технологиясындағы тәсілдерге сипаттама беріп, ұйымдастырылған топтық жұмыс мазмұнына тоқталып өтсек. Сонымен қатар бұл технологияның әр кезеңіне сәйкес берілген тапсырма түрлері де баяндалады.

Білім алушыларға сын тұрғысынан ойлауды дамыту технологиясындағы тәсілдер бойынша берілген тапсырмаларды орындау бары-

сында оқытушы тарапынан психологиялық-педагогикалық қолдау көрсету жұмысы ең басты орын алды. Бұл бағытта таныстырылатын тәсіл туралы нақты мәлімет, түсініктеме беру, оның үлгісін ұсыну, топтық жұмыстарға басымдылық беру, жағымды психологиялық ахуал тудыру мәселелері жан-жақты ескерілді.

Сабақ басында «ой шақыру» кезеңінде студенттердің жаңа тақырып бойынша білетін білімдеріне, мағлұматтарына негізінде мәліметтер жинақталып, ол мұғалімнің басшылығымен жаңа деректермен толықтырылды. Мысалы, «Денотат графы» тәсілі.

Денотат граф (лат. *Denoto* — таңбалаймын және греч. *Grapho* — жазамын) – мәтіннен кілттік сөздердің мәнді белгілерін бөліп алу тәсілі. Бұл тәсіл білім алушыға ақпаратты ұғынуды үйретуді көздейді. Мысалы, сыни ойлаудың денотат графы (1-сурет):



1-сурет – Сыни ойлаудың денотат графы

Әдістемелік нұсқау: денотат графты құру алгоритмі:

1. *Негізгі ұғымды* парақтың ортасына жазу (мысалы, адам т.б.)

2. Одан ұғымға тән негізгі әрекеттер мен қатынастарды ашатын *етістіктер* тармақталады

(мысалы, таниды, қорғайды, үйренеді т.б.)

3. Етістіктерден негізгі ұғым байланысатын ұғымдар мен байланыстар «*есім сөздер бұтақтары*» тарайды (мысалы, қоршаған әлемді, табиғат заңдылықтарын; табиғатты т.б.)

Топтық жұмыс. «Инклюзивті білім беру» денотат графын құру. Білім алушылардың жасақтаған графтары талданып, ортақ сұлбасы келесі мазмұнда ұсынылды (2-сурет).

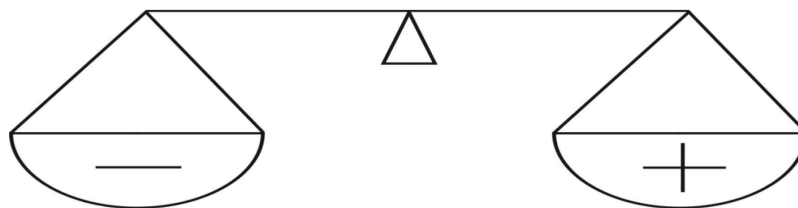


2-сурет – Инклюзивті білім беру денотат графы

Дәріс барысында жоғарыда айтылған үш кезеңде қолданылатын әдіс-тәсілдерді нақты қолданысқа енгізе отырып, оларды практикаға бағдарланған мазмұндағы тапсырмалармен ұштастыру жағы да ескерілді. Мысалы, бірінші «**Ой шақыру**» кезеңінде «таразыға өлшеу» тәсілімен бастап, бұнда «ҚР-да инклюзивті білім

берудің қажеттілігі» мәселесін ашуға берілген топтық жұмыс түрінде орын алды. Тақтаға келесі мазмұндағы презентация ұсынылды.

3. *Ой шақыру.* Түйінді сөздер – етістіктерді қолданып, «ҚР-да инклюзивті білім берудің қажеттілігі» мәселесін ашу («+», «-») «таразыға өлшеу», сурет 3).



3-сурет – Таразыға өлшеу тәсілі

Білім алушылар ҚР білім беруді дамытудың 2020-2025 жылдарға арналған мемлекеттік бағдарламасында жалпы білім беретін мектептерді (100%) инклюзивті білім беру үшін жағдай жасалуы тиіс және педагогтерді даярлау қажеттілігі міндеттелгендігін баса көрсете келе және әлемдік тәжірибеге талдау негізінде «таразыны» төмендегі мазмұнда толтырды.

- +
- Елімізде ерекше білім берілуіне қажеттілігі бар балалардың жылдан-жылға артуы
 - Ерекше білім берілу қажеттілігі (ЕББК) бар балалардың әлеуметтік ортадан оқшау қалуы;

- Әлемдік тәжірибеге сәйкес (АҚШ, Ұлыбритания, Дания, Испания, Финляндия, Германия, Италия, Австралия т.б.) түрлі бұзылыстары балаларды қалыпты дамыған құрдастарымен бірге табысты оқыту мүмкіндігі;

- Барлық балалардың жеке тұлғалық мүмкіндіктерін кеңейтіп, толеранттылық, адамгершілік қасиеттерін қалыптастырып, дамытуы.

-
- Инклюзивті білім беруді қажет ететін балаларды сүйемелдеуде осы саладағы арнайы педагог-мамандардың жетіспеуі
 - Мұғалімдер, ата-аналар, білім алушылар тарапынан арнайы психологиялық-педагогикалық дайындық қажеттігі

- Білім берудің жаңа бағыты арнайы жабдықталған инклюзивті ортаны, жетілдірілген әдістемені талап етуі
- Инклюзивті білім беруді қажет ететін балалардың білімін бағалау қиындығы

2. Ұғыну кезеңі. «Фишбон» тәсілі. Топтық жұмыс. «ҚР-да инклюзивті білім берудің қазіргі жағдайы» атты тақырыпта фишбон құру.

«Фишбон» (балық қаңқасы) тәсілі. Негізін салған жапондық профессор Ишикавы (Исикавы). Балық қаңқасын төрт блок құрайды: бас, құйрық, жоғарғы және төменгі сүйектер.

Фишбон құрылымы: *бас* – бұл талдауға, салыстыруға, талқылауға жататын проблема, сұрақ, тақырып; *жоғарғы қатардағы сүйектер* – тақырыптың негізгі ұғымдары, проблемаға әкелген себептер; *төменгі қатардағы сүйектер* – құрастырылған себептерді дәлелдейтін деректер; *құйрық* – қойылған сұраққа жауап, тұжырым, жалпылау, қорытынды.

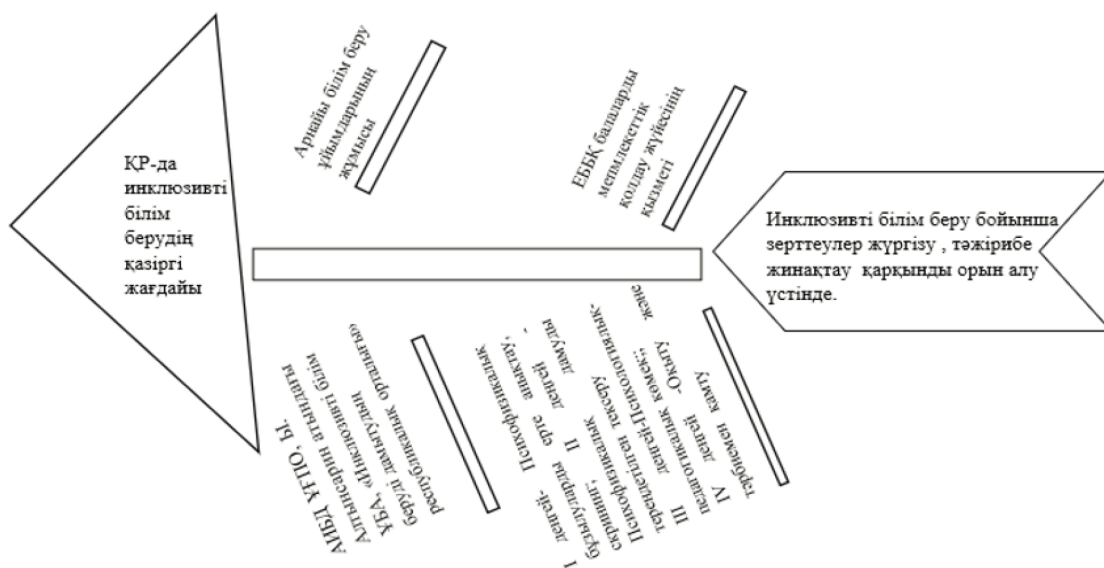
Ерекшелігі – түйінді ұғымдарды және олардың арасындағы логикалық байланысты ашып, тақырыптың оқу материалын ұсынуға көмектесетін ақпараттың графикалық түрі; есте сақтауға қажетті ақпарат көлемін қысқартады; сыни ойлаудың көрнекі мазмұндық формасын дамытуға арналған.

Әдістің басты мәні – талдау нысаны мен таңдау жасауға әсер ететін факторлар арасындағы себеп-салдарлық өзара байланыстарды анықтау;

ол ақпаратпен жұмыс істеу дағдысын және проблемаларды қойып, шеше білу білігін дамытуға бағытталған.

2.3 Презентация жасап, таныстырады (сурет 4).

«ҚР-да инклюзивті білім берудің қазіргі жағдайы» тақырыбындағы топтық жұмысты қорғау барысында бірінші себеп – бұл бүгінгі таңда арнайы білім беру ұйымдарын атап өтті. Оған дерек ретінде Арнайы және инклюзивті білім беруді дамытудың Ұлттық ғылыми-практикалық орталығының, Ы.Алтынсарин атындағы Ұлттық білім академиясы базасында «Инклюзивті білім беруді дамытудың республикалық орталығының нормативтік-құқықтық базаны толықтырып, оқу-әдістемелік, көмекші нұсқау құралдарымен қамтамасыз етудегі жүйелі жұмысымен дәлелдеді. Екінші себеп -ерекше білім беруді қажет ететін балаларды мемлекеттік қолдау жүйесінің қызметі аталды. Оның келесі деректермен негіздеді: I деңгей -психофизикалық бұзылуларды ерте анықтау, скрининг (Алғашқы медициналық-санитарлық көмек мекемесі); II деңгей – психофизикалық дамуды тереңдетілген тексеру (Психологиялық-медициналық-педагогикалық консультация); III деңгей – психологиялық-педагогикалық көмек (Психологиялық-педагогикалық түзеу кабинеттері, Оңалту орталықтары); IV деңгей – Оқыту және тәрбиені қамту (Арнайы балабақшалар мен мектептер, Жалпы білім беретін мектептер, балабақшалар).



4-сурет – Фишбон тәсілі «ҚР-да инклюзивті білім берудің қазіргі жағдайы»

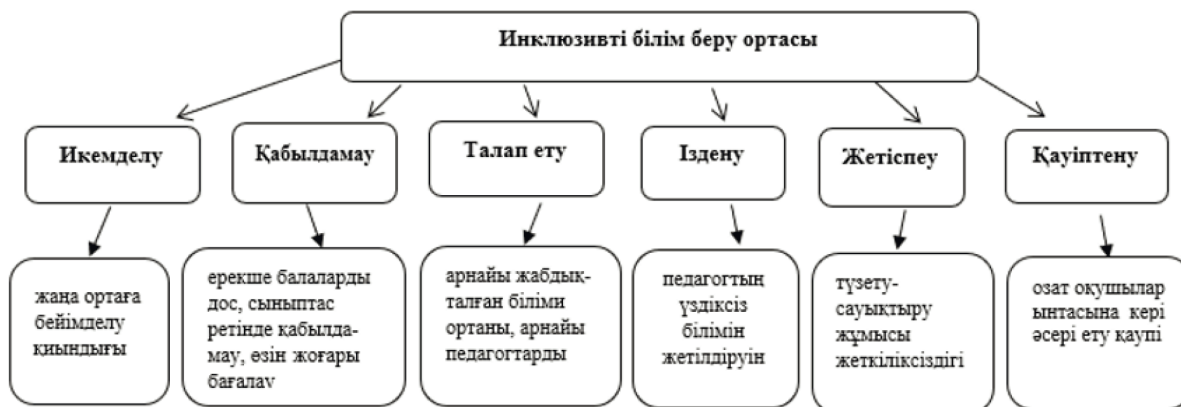
Рефлексия кезеңі

Бұл кері байланыс, білім алушылардың алған білімдерінің көрініс табатын кезеңі. Осыған орай, топтық жұмыстар қалыпты балалар үшін

инклюзивті білім беру ортасының мүмкіндіктері» бойынша жағымды және жағымсыз денотат графтарын құрастырып, ол келесі құрылымдық мазмұнда болды (сурет 5, сурет 6).



5-сурет - Жағымды денотат граф



6-сурет – Жағымсыз денотат граф

Сонымен қатар білім алушылар инклюзивті білім беру ортасының жағымды және жағымсыз денотат графын құра отырып, бұл жаңа ортаның қалыпты балалар үшін де тиімді, тиімсіз жақтарын тұжырымдады.

Қалыпты балалар үшін тиімді жағғы:

- Эмпатияның, «ерекше балаларға» толерантты көзқарастың дамуы және оларды қоғамның толыққанды және тең мүшелері ретінде қабылдауы;
- ЕББҚ балалармен әлеуметтік қарым-қатынастың кенеюі, танымдық белсенділіктері артуы;

- Достық, жолдастық көмек көрсету арқылы адамгершілік қабілеттерін, өзбетіндік дербестікті дамытуы;
- Қоршаған орта адамдарын бағалай біліп, қолдау көрсетуге үйретуі.

Қалыпты балалар үшін тиімсіз жағғы:

- Түрлі зақымдану сипатындағы балалардың дені сау балаға зақым келтіру қаупі;
- Сөйлеу тілі бұзылыстары бар балаларға еліктеу негізінде қалыпты баланың сөйлеу тілінің бұзылыққа ұшырау қаупі;

• Сабақта мұғалімнің уақыты барлық қалыпты балалармен жұмыс істеуге жетіспей қалуына әкелуі.

Нәтижелерді талдау

Алғашқы зерттеу жұмысының басында сұрақ-жауап әдісі, авторлық сауалнама, тест жұмыстары арқылы білім алушылардың инклюзивті білім беру, сын тұрғысынан ойлау технологиясы және оның әдіс-тәсілдері туралы мағлұматтарын анықтап алуға арналған жұмыстар орын алды.

Бастапқы кезеңде жүргізілген сұхбат барысы бізге студенттердің көпшілігінің «Инклюзивті білім беру» пәнін оқуға, инклюзивті білім берудің теориялық-практикалық аспектілерін жете меңгеріп, оны болашақ кәсіби қызметінде қолдануға деген ынтасы, қызығушылығы басым екендігін көрсетті. Алайда сауалнама барысында

инклюзивті білім берудің нормативтік-құқықтық құжаттары туралы, сыни ойлау дағдылары, сын тұрғысынан ойлау технологиясы мен әдіс-тәсілдері туралы ішнара ғана мағлұматтары болғанымен, нақты теориялық білімдері жеткіліксіздігін және оны күнделікті практикада қолдану тәжірибесі де жоқтығы байқалды.

Бұл алынған алғашқы зерттеу қорытындылары тәжірибелік жұмыстың келесі кезеңдерінде ескеріліп, оны толықтыруға, сын тұрғысынан ойлау дағдыларын дамытуға баса назар аудару қажеттігін дәлелдеді.

Біз білім алушылардың сыни дағдыларының қалыптасу деңгейін анықтауда ағылшын ғалымы Литер Старкидің өңделген диагностикасына сүйендік [20]. Бұнда сыни дағдылар алты түйінді танымдық дағдыларға топталды, олар: интерпретация, талдау, бағалау, тұжырымдар құру, түсіндіру, өзін-өзі реттеу. Бұл дағдыларға толық мазмұндық сипаттама келесі кестеде берілген (кесте 2).

2-кесте – Сын тұрғысынан ойлау дағдыларына сипаттама

N	Сын тұрғысынан ойлау дағдылары	Мазмұндық сипаттама
1	Түсіну	Құбылыстардың, жағдаяттың түрлі мазмұндық мәнін түсіну және жеткізе білу қабілеті, келесі субдағдыларды қамтиды:топтау, қайталау, мәнін айқындау.
2	Талдау	Тұжырымдар, сұрақтар, ұғымдар, сипаттамалар ішінен логикалық байланыстарды анықтау қабілеті; келесі субдағдыларды қамтиды: идеяларды тексеру, аргументтерді табу, аргументтерді талдау.
3	Бағалау	Тұжырымдарды аналитикалық бағалау қабілеті, келесі субдағдыларды қамтиды: тұжырымдарды бағалау, аргументтерді бағалау
4	Тұжырым	Қорытынды жасау қабілеті, келесі субдағдыларды қамтиды: дәлелдемелерді нақтылау, баламаларды болжау, қорытынды құру.
5	Түсіндіру	Пайымдаулар құру және түсіндіру қабілеті, нанымды дәлелдерді қолдана отырып, пайымдаулар ұсыну, келесі субдағдыларды қамтиды: нәтижелерді ұсыну, әдістер мен процедураларды түсіндіру және негіздеу, аргументтерді келтіру
6	Өзін-өзі реттеу	Танымдық іс-әрекетті басқару қабілеті, келесі субдағдыларды қамтиды: өзін-өзі тексеру, өзін-өзі түзету

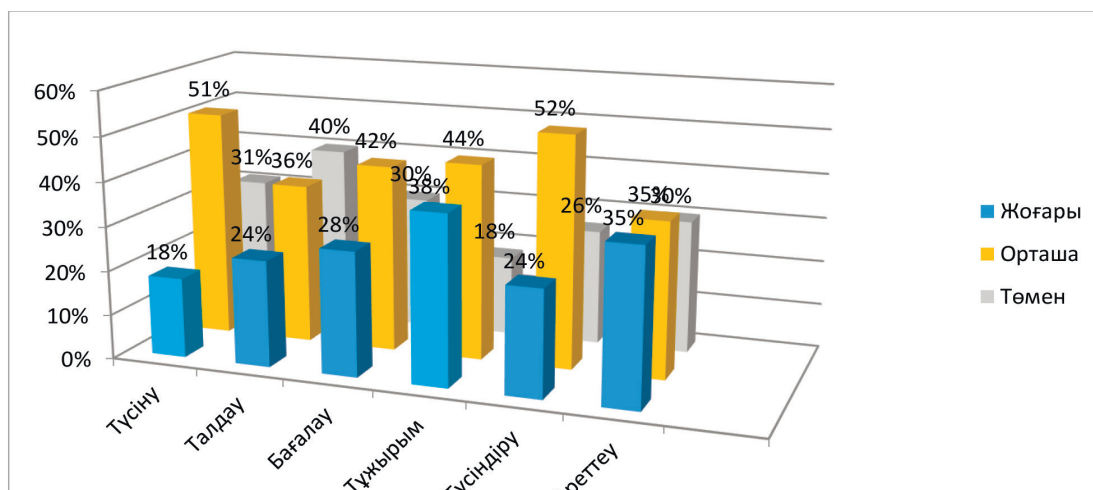
Енді сын тұрғысынан ойлау дағдыларының қалыптасуына қатысты тәжірибелік эксперимент басында және аяғында алынған нәтижелерге са-

лыстырмалы талдау жасасақ, елеулі сапалық өзгерістерді төмендегі кесте және график түрінде көре аламыз (кесте 3, сурет 8,9).

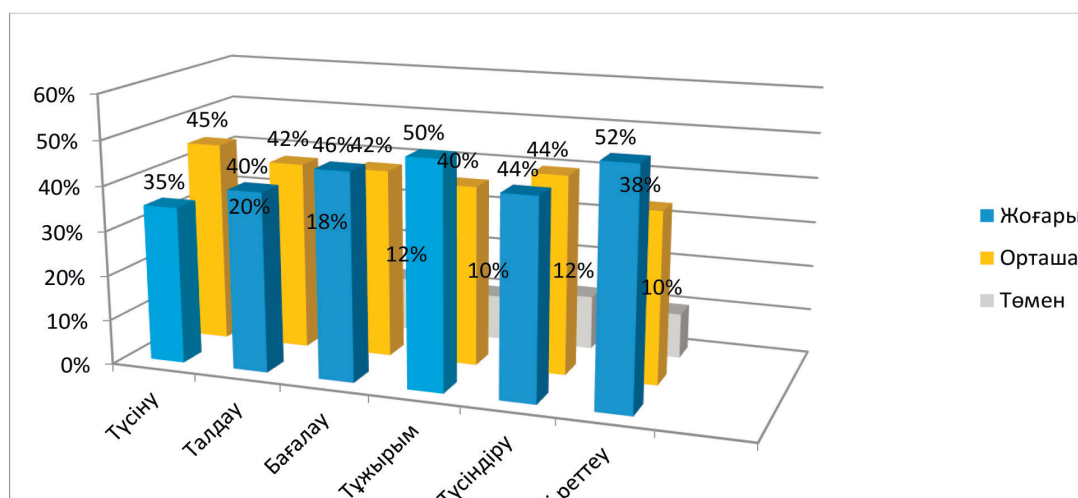
3-кесте – Сын тұрғысынан ойлау дағдыларының қалыптасуы

N	Сын тұрғысынан ойлау дағдылары	Тәжірибе басында (%)			Тәжірибе соңында (%)		
		Жоғары	Орташа	Төмен	Жоғары	Орташа	Төмен
1	Түсіну	18	51	31	35	45	20
2	Талдау	24	36	40	40	42	18

3	Бағалау	28	42	30	46	42	12
4	Тұжырым	38	44	18	50	40	10
5	Түсіндіру	24	52	26	44	44	12
6	Өзін-өзі реттеу	35	35	30	52	38	10



7-сурет – Тәжірибе басында



8-сурет – Тәжірибе аяғында

Кестеден мен суреттен байқап отырғанымыздай, тәжірибе басында және аяғында алынған көрсеткіштерде сапалық деңгейде өзгерістер бар екендігіне көз жеткіземіз. Соның ішінде жоғары деңгейдегі пайыздық көрсеткіштерге тоқталсақ, мысалы, түсіну дағдысы 18 %-35 %-ға, талдау 24 %-40 %-ға, бағалау 28 %-46%-ға, тұжырым 38%- 50%-ға, түсіндіру 24%-44%-ға, өзін-өзі реттеу 35%-

52%-ға өскендігін байқаймыз. Бұл ең алдымен, жүйелі түрде орын алып, тиімді қолданыс тапқан сын тұрғысынан ойлау технологиясының әдіс-тәсілдері кешені нәтижесі екендігін нақты айта аламыз. Бұған қоса оның дәйекті дәлелі – тәжірибе аяғында қайта жүргізілген сауалнамада білім алушылар «Инклюзивті білім беру» пәнін меңгеріп қана қоймай, сын тұрғысынан ойлау технологиясы, оның тиімді әдіс-тәсілдері

туралы толық мәлімет алып, теориялық білім мен практикалық тәжірибе жинақтағандары туралы берген сұхбаттары. Мысалы, студент Ә. ерекше білім беруді қажет ететін балалардың психологиялық-педагогикалық ерекшеліктеріне сәйкес жүргізілетін оқу-тәрбие, түзету-дамыту жұмыс мазмұны берілетін білімді топтық жұмысқа бағытталған инновациялық технологиялар, тиімді әдістер арқылы түсінікті де жеңіл меңгергенін баяндады. Ал студент К. мектепке практикаға барғанда белсенді әдістердің кейбіреуін ғана қолданғанын, алайда сын тұрғысынан ойлау технологиясының тиімді әдіс-тәсілдерін жаңадан меңгеріп, үйренгендігін және оны басқа сабақтарда қолдануға құлшынысы жоғары екендігін түйіндеді. Сондай-ақ студент Ж. кері байланыс кезінде өзінің бойында пайда болған басты қандай өзгерістерді байқадың? деген сұраққа ең алдымен, жеке пікірімді өзіндік сынауға бой бермей, көпшілікке ұсынуды, оны қорғай білуді және әрбір жағдаятта сенімді түрде оңтайлы шешім қабылдауға үйренгендігімен бөлісті.

Сонымен қатар сабақ кезінде пікір-талас (дискуссия) түріндегі сабақтар кеңінен қолданыс тапты. Өйткені бүгінгі жүйелілік, әрекеттік тұғырға негізделген оқыту әдіснамасы білім алушылардың танымдық белсенді әрекетін, практикаға бағдарланған оқытуды талап етеді.

Бұнда топ мүшелері талқынатын мәселені қолдау және қарсы тұжырым аргументтерін айқындауы тиіс. Қатысушылар сурет қиындыларын құрастыру арқылы 3 топқа бөлінеді, яғни:

- 1 топ – көзқарасты қолдайтындар;
- 2 топ – тұжырымға қарсылар;
- 3 топ – бағалаушы эксперттер)

Мысалы, «Инновациялық технологияларға құрылған белсенді сабақ» тақырыбындағы топтар жұмыс қорытындысында қолдау және қарсы аргументтеу пікірлері көрініс тапты. Мысалы, қолдау тобы студенттері өз аргументтерін келесі мазмұнда ұсынды:

- студент талқылауда өз жолдастарын тыңдап, өз көзқарасымен салыстырып, өзгелер пікірін ескеріп қорытады және ол міндетті түрде білім сапасына оңтайлы әсер етеді;
- зерттеу жұмыстарына негізделген белсенді сабақтардың нақты және өзі үшін практикалық тұрғыдан пайдалы тәжірибе жинақтайды;
- бұндай сабақта студент белсенді, өз бетімен әрекеттенеді, бұл сабақ тиімділігін және білім сапасын арттырады;

- белсенді сабақтар педагогтің кәсіби шеберлігін үздіксіз жетілдіруді қажет ету негізінде педагогтің кәсіби құзыреттілігін шыңдай түседі.

Қарсы топ студенттері өз аргументтерін төмендегіше тұжырымдады:

- белсенді сабақ түрі көп уақытты қажет ететіндіктен, ол оқытушы жұмысына қосымша жүк салып, оның жұмыс сапасына кері әсерін тигізеді;

- топтық жұмыста берілетін тапсырмаларды орындау кейбір білім алушылардың пассивті болуына себепші болады;

- белсенді сабақтарды үздіксіз қолдану жағдаяттың бақылаудан шығып кету, сабақ мақсатынан ауытқу қаупін тудырады;

- қызықты сабақ түрімен әуестену сабақ мазмұнының ғылымилығының және жалпы білім сапасының төмендеуіне әкелуі мүмкін.

Пікір-таласқа құрылған сабақтың басты тиімділігі - бұл сенім қалыптастырудың ең тиімді тәсілі, себебі оның басты мақсаты түрлі пікірлерді нақтылау және салыстыру, шынайы пікірді іздеу және табу, даулы мәселенің дұрыс шешімін табу.

Біздіңше, бұл сабақ түрінің басты тиімділігі – бұл құзыретті және нәтижелі талқылай білу, дәлелдеу және сендіру, өз көзқарасын аргументті түрде қорғай алу және қарсыластың пікірін жоққа шығару дағдысын қалыптастыруы. Сондықтан да білім алушылардың сыни ойлау дағдыларын жетілдіруде пікір-талас сабақтың маңыздылығы мен қажеттілігі орасан зор деп тұжырымдай аламыз және ол өз тиімділігін дәлелдеді.

Қорытынды

Біз зерттеу жұмысымызда ресей ғалымы С.И.Зайр-Бектің сын тұрғысынан ойлауды дамыту технологиясындағы білім алушылардың білімдерінің даму механизмін нақтылаған пікірін толықтай құптап, өз тәжірибемізде ескеруге тырыстық, олар:

- Бірінші кезеңде білім алушыда бар білімді өзектендіру, жетіспейтін білімді және қиындықтарды анықтауға мүмкіндік беретін сұрақтар құрастыру, басты нәтиже – бұл оқу іс-әрекетінің нақты мақсатын қоюға бағдарлану жұмысының орын алуы көзделді.
- Екінші кезеңде жаңа ақпаратпен танысу, оны бар біліммен сәйкестендіру, сұрақтарға жауап іздеу, қиындықтарды, қарама-қайшылықтарды анықтау арқылы мақсаттарға

түзету енгізу жұмыстарын жандандыруға баса назар аударылды.

• Үшінші кезеңде жаңа ақпаратты жүйелеу және біріктіру, оны бағалау, алдыңғы қойылған сұрақтарға жауап іздеу, сұрақ құрастыру, оқу іс-әрекетінің жаңа мақсаттарын қоюға бағыттау, жетелеу және қолдау көрсету жұмыстары жүргізілді.

Сын тұрғысынан ойлауға берілген отандық, шетелдік ғалымдардың анықтамалары оны әр қырынан ашуға тырысқанымен, түп мазмұны жағынан ұқсастығын байқай аламыз. Бұл орайда біз толықтай Н.Т.Бактың берген анықтамасына сүйендік.

Тәжірибелік жұмыс барысында «Инклюзивті білім беру» пәнінде сын тұрғысынан ойлау технологиясының әдіс-тәсілдерін тиімді қолдану болашақ педагогтарға инклюзивті білім беру құндылықтарын оңтайлы қабылдауға, инклюзивті білім берудің әдіснамалық-теориялық негіздерін меңгеру отырп, инклюзивті саясат, инклюзивті мәдениет, инклюзивті тәжірибе туралы білімдерін толықтырудағы ролі зор екендігін анықтадық. Сонымен қатар ерекше білім беру қажеттіліктері бар балалардың көп түрлігін ресурс ретінде қабылдауға, мүмкіндіктері мен қажеттіліктерін ескере отырып, психологиялық-педагогикалық қолдауды деңгейлік тұрғыда жоспарлауға, сабақ барысында көп деңгейлі тапсырмаларды құрастыру, оқытудың балама әдістерін шығармашылықпен қолдануға қолайлы да жағымды орта құра отырып, сапалы жүзеге асуына толық мүмкіндік беретіндігі дәлелденді.

Зерттеу жұмысымыздың қорытынды нәтижелері мен жинақталған тәжірибе бізге келесі әдістемелік нұсқау – ұсыныстарды жасақтауға негіз болды:

1. Ой шақыру кезеңінде мотивациялық, ақпараттық, коммуникативтік компоненттердің бірлескен жүйелі жұмысын жоспарлау. Яғни жаңа ақпаратпен жұмысқа деген қызығушылығын ояту, бағыттау; тақырыпқа қатысты бар білімді сенімді түрде ұсынып, «жарыққа» шығару; білім алушылардың өзара түсіністікпен, шиеленіссіз пікір алмасуын қамтамасыз ететін жағымды психологиялық орта құру.

2. Мазмұнын ұғыну кезеңінде (мотивациялық) оқылатын тақырыпқа деген қызығушылығын сақтаумен қатар, ақпараттық және жүйелілік компоненттердің басымдылығы жоғары көрініс табуы тиіс. Яғни тақырып бойынша жаңа ақпарат алу, оның тиімді көздері туралы мағлұмат жинақтау және алынған ақпаратты білім категориясына қарай топтау, саралау сияқты жұмыс түрлерін қамтитын ақпараттық орта құрылу қажет.

3. Рефлексия кезеңі коммуникативтік, ақпараттық, мотивациялық, бағалау компоненттерінің өзара үйлесімді, бір-бірін толықтыру сипатындағы жұмыс мазмұнын құрайды: жаңа ақпарат туралы пікір алмасу, жаңа біліммен толығу, ақпараттық кеңістікті кеңейтуге талпыныс жасауға, жаңа ақпарат пен бар біліммен салыстырмалы талдауға, өзіндік бағалау ұстанымын құруға итермелейтін дамушы орта құру.

4. Инклюзивті білім беру» пәнінде сын тұрғысынан ойлау технологиясының әдіс-тәсілдерін тиімді қолдану әдістемесі басқа пәндерде де кеңінен қолданыс тапса, өйткені бір пән шеңберімен шектелу сапалық деңгейде нәтижесін бермейтіндігі анық. Өйткені болашақ маман инклюзивті білім беру мен сандық технологиялардың қарқынды дамыған ғасырында қызмет атқаратын педагог екенін ескерсек, бұл мәселенің салмақтығы мен құндылығы арта түседі.

Әдебиеттер

1. Намазбаева Ж. И., Жақесова А. Ә. Инклюзивті білім беру жағдайында сөйлеу тілінде ауыр бұзылыстары бар бастауыш сынып оқушыларын әлеуметтік оңалту //Вестник КазНПУ имени Абая серия «Специальная педагогика». – 2023. – Т. 72. – №. 1. – С. 14-19.
2. Мовкебаева З.А., Дүйсенбаева Б.А. Инклюзивті білім берудегі арнайы оқытушының құзыреті. Қазақ ұлттық қыздар педагогикалық университеті Хабаршысы. –2021. – №1. – С.47-55.
3. Сатова А. К., Төлеубаева А. А. Особенности групповой работы логопеда и педагогов в условиях инклюзивного образования //Вестник КазНПУ имени Абая серия «Специальная педагогика». – 2023. – Т. 73. – №. 2. – С. 44-48.
4. Жиенбаева Н. Б., Тұрсынғали Н. Б. Инклюзивті білім беру ортасында сөйлеу қабілеті бұзылған балалардың әлеуметтік бейімделу ерекшеліктері //Вестник КазНПУ имени Абая серия «Специальная педагогика». – 2023. – Т. 72. – №. 1. – С. 40-46.
5. Шадырова А., Абаева Г., Бутабаева Л. Қазақстан Республикасында инклюзивті білім берудің қалыптасуы және қазіргі жағдайы: қазақстан республикасында инклюзивті білім берудің қалыптасуы және қазіргі жағдайы //Вестник. Серия «Психология». – 2022. – Т. 73. – №. 4.

6. Аутаева А.Н., Рсалдинова А.К., Сардарова Ж.И., Кемешева А.М. Инклюзивті білім беру жағдайында болашақ педагогтердің кәсіби қызметке дайындығын қалыптастыру. Л.Н.Гумилев атындағы Еуразия ұлттық университеті Хабаршысы «Педагогика.Психология.Әлеуметтану сериясы.–2022. –№ 1 (138). – Б.254-266.
7. Искакова А.Т., Мовкебаева З.А., Закаева Г., Айтбаева А.Б., Байтурсынова А.А. Инклюзивті білім беру негіздері. Оқу құралы. -Алматы: ЖК «Балауса», 2016. -Б.320.
8. Ерекше білім берілуіне қажеттілігі бар балалардың оқыту үдерісіне тиімді әдістер мен технологияларды енгізу бойынша әдістемелік ұсынымдарды әзірлеу. Әдістемелік ұсынымдар.- Астана:Ы.Алтынсарин атындағы ҰБА, 2019.-216 б.
9. Темпл Ч., Дж.Стилл, Мердит К. Сабақтарды жоспарлау және бағалау. «Сыни ойлауды оқу мен жазу арқылы дамыту» жобасы үшін әзірленген IV-құрал.-Алматы, 1998. -Б.55
10. Халперн Д. Психология критического мышления \пер.Н.Мальгина, С.Рысев, Л.Царук.- Изд-во.4-е международное.- СПб.:Питер, 2000.-С. 512
11. Бак Н. Т. Исследование некоторых инструментов оценки критического мышления студентов в университетах // Психология и педагогика служебной деятельности. – 2022. – №. 4. – С. 92-95.
12. Клустер Д. Что такое критическое мышление? //Критическое мышление и новые виды грамотности.–М.: ЦГЛ. – 2005. – Т. 57.
13. Заир-Бек С. И., Муштавинская И. В. Развитие критического мышления на уроке. – 2004.
14. Загашев И. О., Заир-Бек С. И. Критическое мышление: технология развития. – 2003.
15. Тұрғынбаева Б.А. Біліктілікті арттыру жүйесінде мұғалімдердің шығармашылық әлеуетін дамыту:пед.ғыл.док.... дис.-Алматы:Абай ат.ҚазҰПУ, 2003.-Б.144
16. Әмірова Ә.С. Бастауыш сынып оқушыларының шығармашылық іс-әрекетін қалыптастырудың теориясы мен практикасы: пед.ғыл.док. ...дис.:13.00.01.-Алматы, 2009. -Б. 157.
17. А.К.Мынбаева, З.М.Садвакасова. Искусство преподавания: концепции и инновационные методы обучения. Учебное пособие, Алматы, 2013. -226 стр.
18. Ташетов А.А. Болашақ педагог-психологтардың сыни ойлауын дамытуда медиа-ресурстарды пайдаланудың ғылыми-тәжірибелік негіздері:филос.док.ғыл. ...дис.-Алматы, 2017.- Б.171
19. Л.М.Искакова. Болашақ мамандардың зияткерлігін дамытуда сыни ойлау технологиясын пайдаланудың тиімділігі \Батыс Қазақстан мемлекеттік университеті Хабаршысы. «Педагогика ғылымдары» сериясы. –2018. –N2 (70). –Б.3-9.
20. Starkey L. Critical thinking skills success. NY: Learning Express, LLC, 2004.-P.169

References

- Amirova A. S.(2009). Bastauys synyp oquşylarynyñ şyğarmaşylyq is-äreketin qalyptastyruyñ teoriasy men praktikasy: ped. ғыл.dok. [theory and practice of the formation of creative activity of Primary School students: PED.science.Doc. ...dis.:13.00.091.] (in Kazakh)
- Autaeva A. N., Rsaldinova A. K., Sardarova Zh.I., Kemesheva A.M.(2022). İnklyuzivti bilim beru jağdaiynda bolaşaq pedagog-tardyñ käsibi qyzmetke daiyndyğyn qalyptastyru [Formation of readiness of future teachers for professional activity in the context of Inclusive Education]. Bulletin of L. N. Gumilyov Eurasian National University “pedagogy.Psychology.Sociology series, 1 (138), 254-266 p. (in Kazakh)
- Bak N.T.(2022). İssledovanie nekotoryh instrumentov osenki kriticheskogo myşlenia studentov v universitetah [Research of some tools for assessing critical thinking of students at universities] .Psychology and pedagogy of service activities, 4, 92-95 (in Russian)
- Development of methodological recommendations for the introduction of effective methods and technologies in the educational process of children with special educational needs. Methodological recommendations.- National Bank of the Republic of Kazakhstan named after I. Altynsarin.[Erekeşe bilim berilüne qajettılıgı bar balalardyñ oqytu üderisine tiimdi ädister men tehnologialardy engizu boynşa ädistemelik üsynymdardy äzirleu. Ädistemelik üsynymdar.- Astana:Y.Altynsarin atyndağy ŪBA] (Astana, 2019,216 p.) (in Kazakh)
- Halpern D.(2000). Psihologia kriticheskogo myşlenia [Psychology of critical thinking \trans.N.Malgina, S.Rysev, L.Tsaruk.- Publishing house. 4th international.-St.Petersburg.], 512 p. (in Russian)
- Iskakova A. T., Movkebaeva Z. A., Zakaeva G., Aitbaeva A. B., Baitursynova A. A.(2016). İnklyuzivti bilim beru negizderi. Oqu qūraly. [fundamentals of Inclusive Education. Training manual].Almaty: IP “Balausa” (in Kazakh)
- Kluster D(2005). Chto takoe kriticheskoe myşlenie? [What is critical thinking? Critical thinking and new types of literacy], 5-13. (in Russian)
- Iskakova L.M. (2018). Bolaşaq mamandardyñ ziatkerlıgın damytuda syni oilau tehnologiasyn paidalanudyñ tiimdılıgı [The effectiveness of the use of critical thinking technology in the development of intelligence of future specialists \Bulletin of the West Kazakhstan State University. Series “pelagogical Sciences”.- (Uralsk: M. Utemisov WKSU, 2018. – N2 (70).-3-9 p.) (in Kazakh)
- Movkebaeva Z. A., Duisenbayeva B. A.(2021). İnklyuzivti bilim berudegi arnaiy oqytuşynyñ qūzireti. [competence of a special teacher in Inclusive Education]. Bulletin of the Kazakh National Women’s teacher training University ,1, 47-55 . (in Kazakh)
- Mynbayeva A.K., Sadvakasova Z.M.(2013). İskustvo preodavania: konsepsii i innovasionnye metody obuchenia. Uchebnoe posobie [The Art of overcoming: concepts and innovative teaching methods. Textbook.]

Namazbaeva Zh. I., Zhakesova A. A.(2013). Inklüzivті bilim beru jaǵdaiynda söileu tilinde auyr büzylystary bar bastauyş synyp oquşylaryn әleumettik oñaltu [Social rehabilitation of Primary School students with severe speech disorders in the context of Inclusive Education]. Bulletin of the Kazakh National Pedagogical University named after Abai, series “special pedagogy”,1, 14-19.(in Kazakh)

Satova A. K., Tuleubaeva A. A.(2023). Osobenosti grupovoi raboty logopeda i pedagogov v usloviah inklüzivnogo obrazovania [Features of group work of speech therapy teachers in the context of Inclusive Education]. Bulletin of the Kazakh National Pedagogical University named after Abai, series “special pedagogy”, 2, 43-49 . (in Russian)

Shadyrova A., Abayeva G., Butabayeva L.(2023). Qazaqstan respublikasynda inklüzivті bilim berudiñ qalyptasuy jáne qazırgı jaǵdaiy: qazaqstan respublikasynda inklüzivті bilim berudiñ qalyptasuy jáne qazırgı jaǵdaiy [The Establishment and modern education of inclusive education in the Republic of Kazakhstan]. Bulletin of the Kazakh National Pedagogical University series “Psychology”. 4 ,35-43 . (in Kazakh)

Starkey L.(2004) .Critical thinking skills success. (in Russian)

Tashetov A. A.(2017). Bolaşaq pedagog-psihologtardyñ syni oilaun damytuda media-resurstarty paidalanudyñ ǵylymi-tәjiribelik negizderi [Scientific and practical foundations of the use of media resources in the development of critical thinking of future teachers-psychologists:Philos.Doc.science. ...dis.] (in Kazakh)

Temple Ch., J.Still, Meredith K.(1988). Sabaqtardy josparlau jáne baǵalau. «Syni oilaudy oqu men jazu arqyly damytu» jobasy üşin әзіrlengen IV-qural [lesson planning and evaluation. IV-tool developed for the project” development of critical thinking through reading and writing”]. Almaty, 1998. -55 p. (in Kazakh)

Turgunbaeva B. A.(2003). Biliktіlікті arttyru jüiesinde mұǵalimderdiñ şyǵarmaşylyq әleuetin damytu:ped.ǵyl.dok....dis [development of the creative potential of teachers in the system of advanced training: PED.science.Doc....dis.- Almaty: Abay,Kaznpu] (in Kazakh)

Zagashev I.O., Zair-Bek S.I.(2003). Kriticheskoe myshlenie: tehnologiya razvitia. [Critical thinking: technology of development]. (in Russian)

Zair-Bek S.I., Mushtavinskaya I.V.(2011). Razvitie kriticheskogo myshlenia na uroke. [Development of critical thinking in the classroom: a manual for teachers.-FGOS; Publishing house:Enlightenment].Moscow, 223 p. (in Russian)

Zhienbayeva N. B., Tursyngali N. B.(2023). Inklüzivті bilim beru ortasynda söileu qabileti büzylǵan balalardyñ әleumettik beimdelu erekşelikteri [Features of social adaptation of children with speech disorders in the environment of Inclusive Education]. Bulletin of the Kazakh National Pedagogical University named after Abai, series “special pedagogy”. 1, 40-46. (in Kazakh)

Авторлар туралы мәлімет:

Сардарова Жаннат Исмагуловна (корреспондент автор) – Педагогика ғылымдарының докторы, «Арнайы педагогика» білім беру бағдарламасының профессоры, Абай атындағы Қазақ ұлттық университеті. (Алматы қаласы, Қазақстан, эл.почта: sardar.Zh@mail.ru)

Кисметова Галия Нагибудаевна – педагогика ғылымдарының кандидаты, «Шет тілі: екі шет тілі» білім беру бағдарламасының доценті, М.Өтемісов атындағы Батыс Қазақстан университеті (Орал қаласы, Қазақстан, эл.почта: galiya-1969@mail.ru)

Нурушева Тамара Ивановна – «Шет тілі: екі шет тілі» білім беру бағдарламасының аға оқытушысы, М.Өтемісов атындағы Батыс Қазақстан университеті (Орал қаласы, Қазақстан, эл.почта: tamara.ivanovna.nurusheva@gmail.com)

Кадыргалиева Сауле Исламовна – Шет тілі: екі шет тілі» білім беру бағдарламасының аға оқытушысы, М.Өтемісов атындағы Батыс Қазақстан университеті (Орал қаласы, Қазақстан, эл.почта: saule0312@mail.ru)

Гауриева Гулжан Мухаметкалиевна –«Шетел тілдері» білім беру бағдарламасының профессор м.а., Л. Гумилев атындағы Еуразия ұлттық университеті (Астана қаласы, Қазақстан, эл.почта: gaurieva@yandex.ru)

Сведения об авторах:

Сардарова Жаннат Исмагуловна (корреспондентный автор) – Доктор педагогических наук, профессор образовательной программы «Специальная педагогика», Казахский педагогический университет им.Абая (г.Алматы Казахстан, эл.почта: sardar.Zh@mail.ru)

Кисметова Галия Нагибудаевна -кандидат педагогических наук, доцент образовательной программы «Иностранный язык: два иностранного языка», Западно- Казахстанский университет имени М. Утемисова (г. Уральск Казахстан, эл.почта: galiya-1969@mail.ru)

Нурушева Тамара Ивановна – старший преподаватель образовательной программы «Иностранный язык: два иностранного языка», Западно- Казахстанский университет имени М. Утемисова (г.Уральск Казахстан, эл.почта: tamara.ivanovna.nurusheva@gmail.com)

Кадыргалиева Сауле Исламовна – старший преподаватель образовательной программы «Иностранный язык: два иностранного языка», Западно- Казахстанский университет имени М. Утемисова (г.Уральск Казахстан, эл.почта: saule0312@mail.ru)

Гауриева Гулжан Мухаметкалиевна – и.о. профессор, образовательной программы «Иностранные языки», НАО «Евразийский национальный университет имени Л. Гумилева» (г.Астана, Казахстан, эл.почта: gaurieva@yandex.ru)

Information about authors:

Sardarova Zhannat Ismagulovna (corresponding author) -Doctor of Pedagogical Sciences, Professor, of the educational program «Special Pedagogy», Abay Kazakh National Pedagogical University (Almaty, Kazakhstan, e-mail: sardar.Zh@mail.ru)

Kismetova Galiya Nagibudaevna -candidate of pedagogical sciences, Associated Professor, of the educational program «Foreign language: two language», West Kazakhstan University named after M.Otemisov (Uralsk, Kazakhstan, e-mail: galiya-1969@mail.ru)

Nurusheva Tamara Ivanovna – Senior teacher, of the educational program «Foreign language: two language», West Kazakhstan University named after M.Otemisov (Uralsk, Kazakhstan, e-mail: tamara.ivanovna.nurusheva@gmail.com)

Kadyrgalieva Saule Islamovna, Senior teacher, of the educational program «Foreign language: two language», West Kazakhstan University named after M.Otemisov (Uralsk, Kazakhstan, e-mail: saule0312@mail.ru)

Gauriyeva Gulzhan Mukhametkaliyevna, Acting professor, of the educational program «Foreign languages», National University NPJSC (Astana, Kazakhstan, e-mail: gaurieva@yandex.ru)

Келін түсті 18.01.2024

Қабылданды 01.03.2024

МРНТИ 14.35.07

<https://doi.org/10.26577/JES20247801011>**Ж.Т. Махамбетова***  , **К.Ш. Молдасан**  , **С. А. Рамазанова** 

Казахский национальный университет им. аль-Фараби, Казахстан, г. Алматы

*e-mail: mzhamilyam@gmail.com

МОДЕЛИРОВАНИЕ И ФОРМИРОВАНИЕ ПРОФЕССИОНАЛЬНЫХ КОМПЕТЕНЦИЙ ЛИЧНОСТИ БУДУЩИХ СОЦИАЛЬНЫХ ПЕДАГОГОВ К РАБОТЕ В УСЛОВИЯХ ИНКЛЮЗИВНОГО ОБРАЗОВАНИЯ

В статье описана структурно-содержательная модель формирования профессиональных компетенций личности будущих социальных педагогов к работе в условиях инклюзивного образования. Предложенная модель разработана на основе сравнительного анализа подготовки социальных педагогов к работе в условиях инклюзивного образования в Республике Казахстан, Литве и Германии, помогает зафиксировать исходное состояние формирования профессиональных компетенций будущих социальных педагогов к работе в условиях инклюзивного образования. Модель как компонент вошла в основу проектирования процесса формирования профессиональных компетенций будущих социальных педагогов к работе в условиях инклюзивного образования. На основе разработанных моделей была организована опытно-экспериментальная работа по формированию профессиональных компетенций будущих социальных педагогов к работе в условиях инклюзивного образования. В эксперименте принимали участие 68 студентов бакалавриата образовательной программы «Социальная педагогика и самопознание» Казахского национального университета имени аль-Фараби (34 студента) и Казахского национального педагогического университета имени Абая (34 студента). Результатом экспериментального исследования является высокий уровень сформированности профессиональных компетенций будущих социальных педагогов к работе в условиях инклюзивного образования, таких как социальные и коммуникативные компетенции, организационные компетенции, системные компетенции, компетенции вмешательства, компетенции в области развития и обучения.

Ключевые слова: будущие социальные педагоги, инклюзивное образование, профессиональные компетенции, структурно-содержательная модель.

Zh.T. Makhambetova*, K.Sh. Moldasan, S.A. Ramazanova

Al-Farabi Kazakh National University, Kazakhstan, Almaty

*e-mail: mzhamilyam@gmail.com

Modeling and development of professional competences of pre-service social educators' personality to work in conditions of inclusive education

Structural –content model of the development of professional competences of the personality of pre-service social educators to work in conditions of inclusive education is described in the article. The proposed model was developed on the basis of a comparative analysis of the preparation of social educators to work in the conditions of inclusive education in the Republic of Kazakhstan, Lithuania and Germany, and helps to fix the initial state of the development of professional competences of pre-service social educators to work in the conditions of inclusive education. The model as a component became the basis for designing the process of developing professional competences of pre-service social educators to work in conditions of inclusive education. Based on the developed models, experimental work was organized to develop the professional competences of pre-service social educators to work in conditions of inclusive education. 68 bachelor students of the educational program “Social Pedagogy and Self-cognition” of Al-Farabi Kazakh National University (34 students) and Abay Kazakh National Pedagogical University (34 students) took part in the experiment. The result of the experimental study is a high level of development of professional competences of pre-service social educators to work in conditions of inclusive education, such as social and communicative competences, organizational competences, system competences, intervention competences, competences in the field of development and training.

Key words: inclusive education, pre-service social educators, professional competences, structural – content model.

Ж.Т. Махамбетова*, К.Ш. Молдасан, С.А. Рамазанова
Әл-Фараби атындағы Қазақ Ұлттық Университеті, Қазақстан, Алматы қ.
*e-mail: mzhamilyam@gmail.com

Инклюзивті білім беру жағдайында болашақ әлеуметтік педагогтердің кәсіби құзыреттерін модельдеу және қалыптастыру

Мақалада инклюзивті білім беру жағдайында болашақ әлеуметтік педагогтердің кәсіби құзыреттерін қалыптастырудың құрылымдық-мазмұнды моделі сипатталған. Ұсынылған модель Қазақстан Республикасында, Литвада және Германияда инклюзивті білім беру жағдайында әлеуметтік педагогтерды кәсіпке даярлауды салыстырмалы талдау негізінде әзірленді, инклюзивті білім беру жағдайында болашақ әлеуметтік педагогтердің жұмысқа кәсіби құзыреттерін қалыптастырудың мәнін білуге көмектеседі. Модель компонент ретінде болашақ әлеуметтік педагогтердің инклюзивті білім беру жағдайында жұмыс істеуге кәсіби құзыреттерін қалыптастыру процесін жобалаудың негізіне кірді. Әзірленген модельдер негізінде болашақ әлеуметтік педагогтердің инклюзивті білім беру жағдайында жұмысқа кәсіби құзыреттерін қалыптастыру бойынша тәжірибелік-эксперименттік жұмыс ұйымдастырылды.

Экспериментке әл-Фараби атындағы Қазақ ұлттық университетінен (34 студент) және Абай атындағы Қазақ ұлттық педагогикалық университетінен (34 студент) «Әлеуметтік педагогика және өзін-өзі тану» білім беру бағдарламасы бакалавриатының 68 студенті қатысты.

Эксперименттік зерттеудің нәтижесі әлеуметтік және коммуникативтік құзыреттер, ұйымдастырушылық құзыреттер, жүйелік құзыреттер, арнайы құзыреттері, даму және оқыту саласындағы құзыреттер сияқты инклюзивті білім беру жағдайында жұмыс істеуге қажетті болашақ әлеуметтік педагогтердің кәсіби құзыреттерін қалыптастырудың жоғары деңгейі болып табылады.

Түйін сөздер: болашақ әлеуметтік педагогтер, инклюзивті білім беру, кәсіби құзыреттер, құрылымдық-мазмұндық модель.

Введение

Актуальность темы исследования определена необходимостью формирования профессиональных компетенций будущего социального педагога, требующихся для эффективной деятельности в условиях инклюзивного образования. Стандарты высшего образования предполагают формирование компетенций студентов для успешной профессиональной деятельности. В связи с этим в педагогической науке и практике формирование профессиональных компетенций является актуальной проблемой, что отражается в требованиях стандартов к результатам образования. В нашем исследовании мы опираемся на Концептуальную основу профессиональных компетенций социальных педагогов Международной ассоциации социальных педагогов (МАСП) [3], которая ориентирует на формирование следующих компетенций: социальные и коммуникативные компетенции, организационные компетенции, системные компетенции, компетенции вмешательства, компетенции в области развития и обучения.

Структурно-содержательная модель формирования профессиональных компетенций была нами разработана с опорой на теорию моделирования, представленную в работах В.А. Загва-

зинского (Загвязинский, 2004:14)[1], В.В. Краевского (Краевский, 2001:222) [2], В.А. Штоффа (Штофф, 1996:17)[3], J.E. Grossia (Grossia, 1997:5)[4], К. Подниекса (Podnieks, 1)[5] и др. В.В. Краевский определяет моделирование как воспроизведение характеристик некоторого объекта на другом объекте, специально созданном для их изучения. Второй из объектов называют моделью первого, а модель определяет как «систему элементов, воспроизводящую определенные стороны, связи, функции предмета исследования» (Краевский, 2001:107) [2]. Согласно J.E. Grossia, «модели – это коммуникационные инструменты для обобщения, передачи понимания, для облегчения понимания сложного процесса или концепции» (Grossia, 1997:4) [4].

Методы исследования

Использованы теоретические методы анализ, синтез, моделирование. В практической части исследования был проведен констатирующий эксперимент, применена методика М. Рокича «Ценностные ориентации», опросник «Шкала эмоционального отклика» А. Меграбяна и Н. Эпштейна, методика К. Замфир в модификации А.А. Реана «Мотивация профессиональной деятельности».

Целью статьи является разработать и описать структурно-содержательную модель формирования профессиональных компетенций личности будущих социальных педагогов к работе в условиях инклюзивного образования.

Обзор литературы

Моделирование в области инклюзивного образования было предложено S. Vubpha и др. [6], E.N. Deno, B.B. Хитрюк, С.Д. Аубакировой, И.А. Оралкановой, А.Р. Рымхановой, С. Teschers. В 1970 году E.N. Deno была предложена модель «Каскад». Ученый предлагает понимать «каскад» как систему социально-педагогических мер, позволяющих ребенку с ООП максимально эффективно взаимодействовать в мейнстриме. Дж. Хейл определил модель обучения, которая основана на активном использовании обратной связи (RTI) – реакция на вмешательство (Hale, 2008:2) [7]. В. В. Хитрюк разработала дидактическую модель формирования инклюзивной готовности у будущих педагогов в условиях ИО (Хитрюк, 2015: 188) [8]. С. Teschers предложил целостную модель инклюзивного образования для политики, учебной программы и развития класса, которая была сосредоточена на пяти аспектах, таких как целостный взгляд на образование, подход для ребенка в целом, подход для всей школы, подход сообщества и системный подход (Teschers, 2020:75) [9]. А. Р. Рымханова представила педагогическую систему подготовки студентов педагогических специальностей к профессиональной деятельности в условиях ИО (Рымханова, 2019: 85) [10].

В разработанной модели структурными компонентами формирования профессиональных компетенций будущих социальных педагогов для работы в условиях инклюзивного образования являются *мотивационно-ценностный, содержательный, деятельностный, компетентностный компоненты*. Критериями мотивационно-ценностного компонента являются *профессиональная направленность и профессионально значимые качества будущего социального педагога к работе в условиях инклюзивного образования*.

Мотивационно-ценностный компонент. Исследования мотивационно-ценностного компонента личностной готовности к профессиональной деятельности будущих педагогов, проведенные В.А. Багиной, О.А. Боровковой (Багина, 2014:36)[11], свидетельствуют о том, что успеваемость во многом зависит от формирова-

ния личностной готовности к профессиональной деятельности в период обучения в вузе.

Критерий *«профессиональная направленность социального педагога*, характеризуется следующими показателями: *понимание философии инклюзивного образования; ценностное отношение к лицам с ООП; гуманистическая ценность профессиональной деятельности; удовлетворенность своим делом; осознание социальной значимости работы в инклюзивном образовании; инклюзивная культура; готовность принять ребенка с ООП*.

Понимание философии инклюзивного образования. Важным аспектом в подготовке социальных педагогов является принятие философии инклюзивного образования. Исследователи считают наиболее существенными и трудными ценностные трансформации: трансформация принципов образования – от «образование для образования» к «образованию для развития»; изменение социальных и профессиональных стереотипов по отношению к детям с ОВ; создание сообщества, принимающего и разделяющего идеи равноправия (Пургина, 2014:154). *Ценностное отношение к лицам с ООП* описаны в Саламанской Декларации и рамках действий по образованию лиц с особыми потребностями (1994) [13], где говорится, что ценность человека не зависит от его способностей и достижений; каждый человек способен чувствовать и думать; каждый человек имеет право на общение и на то, чтобы быть услышанным; все люди нуждаются друг в друге. В современных условиях главной задачей ИО является создание благоприятной среды для всех, которая позволяет получать знания, в максимальной степени реализовать собственные возможности и способности в постановке и достижении жизненных целей. *Гуманистические ценности в профессиональной деятельности* специалистов рассматривались В.А. Сластениным, (Сластенин, 1993 :253 [14], V. Grinceviciene, J. Bareviciflte, V. Asakaviciflte, J. Grincevicius (Grinceviciene, 2019:48)[15] и др. В.А. Сластенин считал, что социально-педагогическая деятельность предполагает наличие у специалистов гуманистических ценностей; социально – педагогической направленности; профессионально – этической культуры; профессионального самосознания (Сластенин, 1993:176) [14]. *Удовлетворенность своим делом* является важным фактором успешности социального педагога в условиях ИО. Ориентация на выбор профессии индивидуальна и включает в себя

личностное самоопределение и поиск своего призвания. Критерием результативности служит удовлетворенность профессией, социальное положение и занимаемое место среди профессионалов в мире (Нежиховская, 2001:146) [16]. *Осознание социальной значимости работы в инклюзивном образовании*. С точки зрения Л.В. Мардахаева, под воздействием общественного и средового статуса формируется субъектный статус специалиста, профессиональная деятельность способствует самосовершенствованию специалиста, росту его профессионализма, позитивному изменению личности, возникновению профессиональной культуры (Мардахаев, 2005:225) [17]. *Инклюзивная культура*. Анализ научной литературы показал неоднозначность подходов исследователей к определению феномена «инклюзивная культура». Т. Бут, М. Эйнскоу (Бут, 2007: 39) [18] определяют в качестве индикаторов оценки инклюзивной культуры такие компоненты как построение школьного общества и принятие инклюзивных ценностей. *Готовность принять лицо с особыми образовательными потребностями*. В психолого-педагогических исследованиях готовность педагогов к реализации ИО рассматривается как ключевой фактор успешности формирования инклюзивного процесса. Предметом исследования проблемы подготовки социальных педагогов по мнению М.А. Галагузовой считается личностный аспект (Галагузова, 2006:21) [19]. В.В. Хитрюк считает, что «готовность в качестве психолого-педагогического феномена трактуется как предрасположенность к выполнению какой-либо деятельности. Компетенции, являясь обобщенной характеристикой личности специалиста, определяющей способность и готовность использовать свой потенциал для успешной деятельности в некоторой социальной или профессиональной области, в формировании основываются на закономерностях возникновения готовности» (Хитрюк, 2012:81) [20].

Следующим критерием компонента профессиональной направленности будущего социального педагога является наличие профессионально-значимых качеств, таких как положительная мотивация, эмпатия, толерантность, адаптивность и рефлексия.

И.В. Возняк в модели формирования готовности педагогов к инклюзивному образованию детей в системе повышения квалификации в качестве профессионально-значимых качеств педагога рассматривает эмпатию, рефлексивную и

ответственность (Возняк, 2017:60) [21]. *Мотивация* один из главных факторов, определяющих результативность педагогической деятельности, и она непосредственно влияет на развитие чувства удовлетворенности профессией (Миронова, 2006:90) [22]. Зарубежные ученые (А.Г. Маг, S. Sinfield, T. Burns) утверждают о необходимости восстановить основные универсальные ценности мира, справедливости и благополучия, о том, что необходимо проявлять *эмпатию* к тем, кто рядом с нами, прислушиваться к детям и бороться за справедливость, принципы и ценности (Маг, Sinfield, Burns, 2017: 12011-3) [23]. Будущий социальный педагог должен применять разнообразные формы и методы взаимодействия с обучающимися с ООП, способствующие созданию доверительных отношений, доброжелательной атмосферы, помощи росту самооценки, приобретению навыков толерантного поведения.

В качестве критериев *содержательного компонента* модели формирования профессиональных компетенций будущих социальных педагогов к работе в условиях инклюзивного образования можно выделить: *систему знаний о сущности инклюзивного образования, знание особенности работы социального педагога в условиях инклюзивного образования.*

Система знаний о сущности инклюзивного образования содержит в себе знание законодательных, нормативных основ инклюзивного образования, *основ инклюзивного образования*, профессиональные, специальные знания. Важным элементом ИО является создание инклюзивной образовательной среды, основываясь на психолого-медико-педагогическом сопровождении процесса обучения, целью которого является воспитание и развитие детей с ограниченными возможностями во *взаимодействии* с нормально развивающимися детьми. *Знания законодательно-нормативных основ инклюзивного образования*. Существуют нормативно-правовые документы международного уровня и документы, регулирующие инклюзивное образование на территории Республики Казахстан. *Знание основ инклюзивного образования*. Будущие социальные педагоги должны быть осведомлены и владеть знаниями основ инклюзивного образования. *Общепрофессиональные знания в области инклюзивного образования*. К общепрофессиональным знаниям педагога для осуществления развивающей деятельности в условиях инклюзии относятся: готовность принять обучающихся вне зависимости от их академических возмож-

ностей, особенностей в поведении, состояния психического и физического здоровья; наличие профессиональной установки на оказание помощи любому обучающемуся, способность в ходе наблюдения выявлять, анализировать разнообразные проблемы обучающихся, связанные с особенностями их развития, умение защитить тех, кого в коллективе не принимают, и т.д. (Махамбетова, 2023а:89) [24]. К критерию «знание особенности работы социального педагога в условиях инклюзивного образования» можно отнести: знания особенности работы с субъектами инклюзивного образования.

Деятельностный компонент направлен на развитие у будущих социальных педагогов готовности к работе в условиях инклюзивного образования. По мнению Л.В. Мардахаева, «социально-педагогическое сопровождение» – это взаимодействие социального педагога и воспитанника, его родителей на основе предположений субъектом возможностей поведения и самопроявления в процессе развития, направленного на обеспечение условий и целесообразной помощи и поддержки» (Мардахаев, 2010:4) [25]. О необходимости и важности построения индивидуальной учебной программы говорится в исследовании А.Д. Жомартовой, Е.И. Бурдиной, С.Д. Аубакировой (Жомартова, 2022:427) [26]. Казахстанские исследователи изучили социально-педагогические условия организации волонтерского движения студентов в рамках ИО к которым относятся: расширение возможностей для самореализации студентов в волонтерской деятельности в рамках инклюзивного образования; поддержка инициатив социально-значимых проектов; формирование у студентов толерантного отношения к волонтерской деятельности с лицами с ООП (Дюсембинова, 2021:171) [27]. Согласно «Атласу новых профессий», тьютор это педагог, сопровождающий индивидуальное развитие учащихся в рамках дисциплин, формирующий образовательную программу, прорабатывающий индивидуальные задания, рекомендуя траекторию карьерного развития (Лукша, 2014:28) [28]. *Социально-педагогическая диагностика* имеет важное значение в условиях ИО. Квалифицированный социальный педагог обладает всеми профессиональными компетенциями, необходимыми для выявления особенностей здоровья ребенка, его внутренних ресурсов и способностей, и возможностей его семьи. Социальный педагог составляет план эффективно социально-педагогического сопровождения

ребенка с ОВ в образовательной среде, взаимодействуя с другими организациями, подготавливает программу помощи семье в полном объеме.

Компетентностный компонент модели формирования профессиональных компетенций будущих социальных педагогов к работе в условиях инклюзивного образования включает в себя следующие критерии: *социальные и коммуникативные компетенции; организационные компетенции; системные компетенции; компетенции вмешательства, компетенции оценивания, компетенции в области развития и обучения* [29].

Социальные и коммуникативные компетенции. А.В. Стрелкова в своей работе дает определение социальной компетенции как «способности человека к самостоятельному выбору определенной модели поведения по достижению наиболее эффективного процесса взаимодействия в обществе, основанного на адекватном отношении к ситуации и целесообразности действий» (Стрелкова, 2016:5) [30]. *Организационные компетенции* имеют отношение к организации, менеджменту, и развитию социально-педагогического учреждения, чтобы социально-педагогическая работа выполнялась по плану и системно. Центром социально-педагогической работы и компетенций социальных педагогов является ребенок/подросток/взрослый и их проблемы. Социальный педагог должен знать об административных процедурах, приоритетных для данного педагогического учреждения, т.к. документация, компьютерные технологии, оценивание, управление собраниями коллег, родителей и других профессиональных групп [29]. *Системные компетенции* выделяют виды способностей такие как: способность обучения; применение знаний на практике; исследовательские умения и навыки; адаптирование к изменившимся реальностям; инновационность; лидерство; стратегическое и аналитическое мышление; принятие культур, обычаев, традиций других стран и народов; самостоятельность в действиях; и т.д. (Никитин: 4) [31]. Компетенции, сформированные в ходе профессиональной практики, включают в себя – *профессионализм, культуроведческие и творческие компетенции, компетенции вмешательства; компетенции оценивания, компетенции в области развития и обучения. Компетенции вмешательства.* Социальный педагог должен уметь правильно и без колебаний действовать непосредственно в реальной, актуальной ситуации в соответствии с потребностями и желаниями ребенка, подростка, взрослого. Со-

циально-педагогическое раннее вмешательство направлено на удовлетворение воспитательных, социальных, психологических потребностей детей от рождения до трех лет и членов их семей. *Компетенции оценивания.* Социальный педагог должен уметь квалифицированно планировать, организовывать будущие действия, вмешательства, должен уметь оценивать связь между намерением, действием, результатом. *Компетенции в области развития и обучения.* Возросшие ожидания и требования со стороны государственных органов в отношении документации, оценки, обеспечения качества и междисциплинарного сотрудничества могут способствовать повышению квалификации образовательной работы [29].

Результаты и обсуждение

с объектом, предметом и целью нашего исследования и опираясь на разработанную «Структурно-содержательную модель процесса формирования профессиональных компетенций будущих социальных педагогов к работе в условиях инклюзивного образования (Махамбетова, 2023б:98) [24], а также на результаты сравнительного анализа подготовки социальных педагогов к работе в условиях инклюзивного образования в Республике Казахстан, Литве и Германии нами было изучено исходное состояние формирования профессиональных компетенций будущих социальных педагогов к работе в условиях ИО.

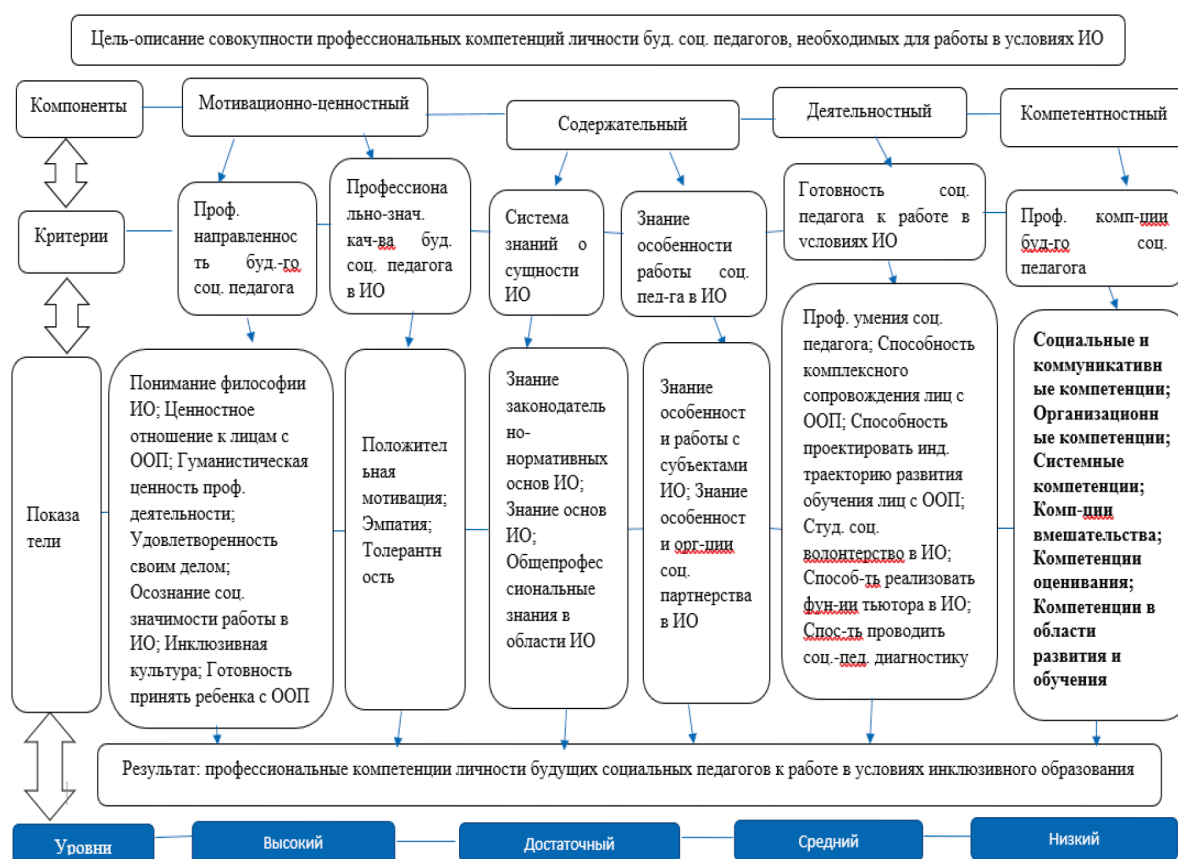


Рисунок 1 – Структурно-содержательная модель формирования профессиональных компетенций личности будущих социальных педагогов к работе в условиях инклюзивного образования

Определение уровня сформированности профессиональных компетенций будущих социальных педагогов к работе в условиях ИО осуществлялось с помощью комплекса методов научно-педагогических исследований. В целях получения достоверных данных были использованы ряд методик. Статистическая обработка данных была проведена с помощью компьютерных программ Microsoft Excel и статистической системы SPSS 23.

С целью определения исходного уровня сформированности профессиональных компетенций будущих социальных педагогов к работе в условиях инклюзивного образования нами был проведен констатирующий эксперимент. В экспериментальном исследовании приняли участие студенты вузов г. Алматы. Экспериментальную группу составили студенты бакалавриата образовательной программы «Социальная педагогика и самопознание» факультета философии и политологии КазНУ имени аль-Фараби в количестве 34 человек. Контрольную группу составили студенты образовательной программы «Социальная педагогика и самопознание» в количестве 34 человек КазНПУ имени Абая.

Для исследования мотивационно-ценностного компонента будущих социальных педагогов к работе в условиях инклюзивного образования применялись следующие методики. Методика М. Рокича «Ценностные ориентации», применялась для диагностики ценностно-смысловой сферы личности будущего социального педагога к работе в условиях инклюзивного образования [33]. Для исследования эмпатии будущих социальных педагогов в условиях инклюзивного образования была использована методика «Шкала эмоционального отклика» А. Меграбяна и Н. Эпштейна [34]. Методика мотивации профессиональной деятельности К. Замфира в модификации А.А. Реана [35] применялась для опре-

деления сформированности удовлетворенности своей профессией и мотивации.

Результаты анализа ответов на вопросы, связанные со знанием философии инклюзивного образования, инклюзивной культуры характеризуется в основном средними уровнями сформированности. С целью выяснения ценностного отношения к лицам с ООП был применен тест М. Рокича, эссе, метод незаконченных предложений, анкета.

С целью выяснения представленности содержательного компонента, включающую такие критерии как система знаний о сущности инклюзивного образования и знание особенности работы социального педагога в инклюзивном образовании нами были использованы авторская анкета [24, с.221], тестирование, решение ряда поставленных задач, решение и анализ педагогических ситуаций, анализ внеурочного мероприятия. Путем метода незаконченного предложения мы выяснили представления студентов об инклюзивном образовании. Будущие социальные педагоги не сразу осознают социальную значимость работы в инклюзивном образовании. Осознание приходит постепенно, во время прохождения педагогической практики. Инклюзивная культура, как личностное качество будущего социального педагога, как его собственно позиция по отношению к ИО, формируется и оценивается в процессе обучения в вузе; готовность принять лицо с ООП как предрасположенность к деятельности в условиях ИО также формируется, закрепляется и прослеживается во время педагогической практики, аудиторной, внеаудиторной, общественной и творческой деятельности студентов.

Для определения компетентностного компонента на данном этапе применялись задания для формирования профессиональных компетенций.

Таблица 1 – Исходное состояние сформированности профессиональных компетенций будущих социальных педагогов к работе в условиях инклюзивного образования (в %)

Уровни сформированности	Исходный «срез»	
	Экспер.гр.	Контр.гр.
1. Низкий	14 (40,1 %)	15 (44,4%)
2. Средний	16 (48 %)	16 (47,4%)
3. Достаточный	4 (11,9 %)	3 (8,2%)
4. Высокий	-	-

Проведенный констатирующий эксперимент позволил определить исходный уровень сформированности профессиональных компетенций будущих социальных педагогов для работы в условиях инклюзивного образования, выявить трудности в практической работе с лицами с ОВ (таблица 1).

Заключение и выводы

Результаты констатирующего эксперимента позволили заключить, что на данном этапе подготовка студентов, их профессиональных компетенций недостаточна, это вызывает необходимость организации формирующего этапа опытно-педагогической работы. Результаты исследования дали основания для проведения формирующего эксперимента.

На этапе формирующего эксперимента, целью которого – апробировать модель процесса формирования профессиональных компетенций будущих социальных педагогов к работе в условиях инклюзивного образования, проверить ее эффективность на практике мы опирались на структурно-содержательную модель формирования профессиональных компетенций личности будущих социальных педагогов к работе в условиях ИО и на результаты констатирующего эксперимента.

Достижение данной цели мы связываем с решением следующих задач:

1. Выявить педагогические условия, способствующие эффективному формированию про-

фессиональных компетенций будущих социальных педагогов к работе в условиях инклюзивного образования.

2. Использовать все потенциальные возможности учебных дисциплин вуза, всех видов педагогических практик, СРС, НИРС, различных видов учебной и внеучебной деятельности студентов в формировании профессиональных компетенций;

3. Разработать и апробировать модуль «Инклюзия в образовательной среде», включающий в себя две элективные дисциплины: «Тьютор в инклюзивном образовании», «Инновационные технологии в деятельности тьютора по сопровождению учащихся с ООП в инклюзивном образовании».

4. Проследить динамику изменения уровней формирования профессиональных компетенций будущих социальных педагогов и показать результативность разработанной модели процесса формирования профессиональных компетенций будущих социальных педагогов к работе в условиях инклюзивного образования.

Опытно-экспериментальная работа с будущими социальными педагогами была организована в три взаимосвязанных этапа, каждый из которых способствовал поэтапному формированию профессиональных компетенций будущих социальных педагогов к работе в условиях инклюзивного образования. Формирующий эксперимент охватывает 3 этапа: адаптационный, интегрирующий и деятельностный.

Литература

1. Загвязинский В.П. Моделирование в структуре социально-педагогического проектирования // Вестник Высшей школы. – 2004. – №4. – С. 14-21.
2. Краевский В.В. Методология педагогики: пос. – Чебоксары: Изд-во Чуваш, ун-та, 2001. – 244 с.
3. Штофф В.А. Моделирование и философия. – М.; Л: Наука, 1996. – 30 с.
4. Groccia J.E. (1997). A model for understanding teaching and learning // In book: Handbook of College and University Teaching: A Global Perspective. – Los Angeles: SAGE Publications, 2-14.
5. Podnieks K. The limits of modeling. (n.d.) // http://philsci-archive.pitt.edu/5475/1/Podnieks_Limits_of_Modeling.pdf
6. Bubpha S., Erawan P., Saihong P. Model Development for Inclusive Education Management: Practical Guidelines for Inclusive Schools // Journal of Education and Practice. – 2012. – Vol. 3, №8. – P. 223-233.
7. Hale J.B. Response to Intervention: Guidelines for Parents and Practitioners, 2008 // <https://www.researchgate.net/publication/237790527>
8. Хитрюк В.В. Формирование инклюзивной готовности будущих педагогов в условиях высшего образования: методика диагностики инклюзивной готовности педагогов: дис. ... док. пед. наук: 13.00.08. – Калининград, 2015. – 390 с.
9. Teschers C. Proposing a holistic inclusive education model for policy, curriculum and classroom development // Teachers' Work. – 2020. – Vol. 17, №1(2). – P. 73-87.
10. Рымханова А.Р. Психолого-педагогические основы подготовки студентов педагогических специальностей к профессиональной деятельности в условиях инклюзивного образования: дис. ... док. PhD: 6D010300. – Караганда: КарГУ имени Е.А. Букетова, 2019. – 163 с.

11. Багина В.А., Боровкова О.А. Особенности мотивационно-ценностного компонента личностной готовности к профессиональной деятельности студентов с учетом успешности обучения в вузе // Наука и современность. – 2014. – №34. – С. 35-40.
12. Пургина Е.И. Философские основы инклюзивного образования в контексте специального Федерального государственного образовательного стандарта для детей с ограниченными возможностями здоровья // Педагогическое образование в России. – 2014. – №2. – С. 152-156.
13. The Salamanca Statement and Framework for Action on Special Needs Education // <https://www.european-agency.org/sites/default/files>
14. Слостенин В. А. Социальный педагог и социальный работник: личность и профессия // Теория и практика социальной работы: отечественный и зарубежный опыт: сб. – М.; Тула, 1993 – Т. 2. – 269 с.
15. Grinceviciene V., Vareviciflte J., Asakaviciflte V. et al. Inclusive education as a value: philosophical and socio-educational approaches // Вестник Том. гос. ун-та. – 2019. – №50. – С. 47-52.
16. Нежиховская Е.М. К вопросу о формировании мотивов выбора вуза и факультета // В кн.: Мотивация жизнедеятельности студента. – Каунас, 2001. – С. 145-159.
17. Мардахаев Л.В. Социальная педагогика: – М.: Гардарики, 2005. – 269 с.
18. Бут Т., Эйнксоу М. Показатели инклюзии: практ. пос. / пер. с англ. – М.: РООИ «Перспектива», 2007. – 124 с.
19. Галагузова М.А. Научно-методическое обеспечение профессиональной подготовки социальных педагогов // Социально-педагогическая деятельность: проблемы и перспективы: матер. науч.-практ. конф. – Самара, 2006. – С. 21-25.
20. Хитрюк В.В. Инклюзивная готовность как этап формирования инклюзивной культуры педагога: структурно-уровневый анализ // Вестник БГУ. – 2012. – №1(1). – С. 80-84.
21. Возняк И.В. Формирование готовности педагогов к инклюзивному образованию детей в системе повышения квалификации: дис. ... канд. пед. наук: 13.00.08. – Белгород: БГИИиК, 2017. – 225 с.
22. Миронова Е.Е. Мотивация профессиональной деятельности: сб. псих. тестов. – Минск, 2006. – Ч. 3. – 120 с.
23. Mag A.G., Sinfield S., Burns T. The benefits of inclusive education: new challenges for university teachers // *Matec Web of Conferences*. – 2017. – №121(1). – P. 12011-1-12011-7.
24. Махамбетова Ж.Т. Формирование профессиональных компетенций будущих социальных педагогов к работе в условиях инклюзивного образования: дис. ... док. PhD: 6D012300. – Алматы: КазНУ имени аль-Фараби, 2023.-240.
25. Мардахаев Л.В. Социально-педагогическое сопровождение и поддержка человека в жизненной с ситуации // Педагогическое образование и наука. – 2010. – №6. – С. 4-10.
26. Жомартова А.Д., Бурдина Е.И., Аубакирова С.Д. Из опыта подготовки педагогов к инклюзивному образованию за рубежом // Вестник Торайгыров университета. – 2022. – №1. – С. 427-439.
27. Дюсембинова Р.К., Рымханова А.Р., Абильдина С.К., Ранова Г.А. Социально-педагогические условия организации волонтерского движения студентов в рамках инклюзивного образования // Мир педагогики и психологии. – 2021. – №10 (63). – С. 171-181.
28. Лукша П., Лукша К., Песков Д. и др. Атлас новых профессий. – М.: Московская школа управления, 2014. – 168 с.
29. The professional competences of social educators a conceptual framework (2008) // <https://www.thetcj.org/wp-content/uploads/2008/03/aiej.pdf>
30. Стрелкова А. В. Формирование социальных компетенций старших подростков методом кейсов: автореф. ... канд. пед. наук: 13.00.01. – М., 2016. – 22 с.
31. Никитин М. Признаки ключевых компетентностей // <https://znanio.ru/media/priznaki-klyuchevyh-kompetentnostej-2681026>
32. Magauova, A., Makhambetova, Zh., & Lukashova, S. (2021). Comparative analysis of educational programs for training social pedagogues on the example of universities in Kazakhstan, Lithuania, and Germany. In V. Dislere (Ed.), *Rural Environment. Education. Personality (REEP)* (pp. 281-289). Latvia University of Life Sciences and Technologies, Faculty of Engineering, Institute of Education and Home Economics. <http://dx.doi.org/10.22616/REEP.2021.14.031>
33. Методика М. Рокича «Ценностные ориентации» // <http://dip-psi.ru/psikhologicheskkiye-testy/post/metodika-m-rokicha-tsennostnyye>
34. Опросник методики «Шкала эмоционального отклика» А. Меграбяна и Н. Эпштейна // <https://www.psychologos.ru/articles/view/oprosnik>
35. Мотивация профессиональной деятельности (методика К. Замфир в модификации А.А. Реана) // http://www.miu.by/kaf_new/mpp/102.pdf

References

- Bagina V.A., Borovkova O.A. (2014). Osobennosti motivacionno-cennostnogo komponenta lichnostnoj gotovnosti k professional'noj dejatel'nosti studentov s uchetom uspehnosti obuchenija v vuze. [Features of the motivational and value component of students' personal readiness for professional activity, taking into account the success of their studies at the university]. *Science and Modernity*, no.34, pp.35-40. (In Russian)
- Booth T., Einksou M. (2007). Pokazateli inkljuzii [Inclusion indicators]. *Perspektiva* (In Russian)
- Bubpha S., Erawan P., Saihong P. (2012). Model Development for Inclusive Education Management: Practical Guidelines for Inclusive Schools. *Journal of Education and Practice*, vol. 3, no 8, pp. 223-233.

- Dyusembinova R.K., Rymkhanova A.R., Abildina S.K., Ranova G.A. (2021). Social'no-pedagogicheskie uslovija organizacii volonterskogo dvizhenija studentov v ramkah inkljuzivnogo obrazovanija [Socio-pedagogical conditions for organizing the volunteer movement of students within the framework of inclusive education]. *The World of Pedagogy and Psychology*, vol.10, no.63, pp. 171-181 (In Russian)
- Galaguzova M.A. (2006). Nauchno-metodicheskoe obespechenie professional'noj podgotovki social'nyh pedagogov [Scientific and methodological support of professional training of social educators] *Socio-pedagogical Activity: Problems and Prospects: material scientific and practical conference – Samara*, – pp. 21-25. (In Russian)
- Grinceviciene V., Bareviciflte J., Asakaviciflte V. et al. (2019). Inclusive education as a value: philosophical and socio-educational approaches. *Bulletin of Tomsk State University*, no.50, pp.47-52.
- Groccia J.E. (1997). A model for understanding teaching and learning // In book: Handbook of College and University Teaching: A Global Perspective. Los Angeles: SAGE Publications, pp.2-14.
- Hale J.B. (2008). Response to Intervention: Guidelines for Parents and Practitioners <https://www.researchgate.net/publication/237790527>
- Khitryuk V.V. (2012). Inkljuzivnaja gotovnost' kak jetap formirovanija inkljuzivnoj kul'tury pedagoga: strukturno-urovnevnyj analiz [Inclusive readiness as a stage in the formation of an inclusive teacher's culture: a structural and level analysis] *Bulletin of BSU*, no 1(1), pp. 80-84. (In Russian)
- Khitryuk V.V. (2015.). Formirovanie inkljuzivnoj gotovnosti budushih pedagogov v uslovijah vysshego obrazovanija: metoda diagnostiki inkljuzivnoj gotovnosti pedagogov [Formation of inclusive readiness of future teachers in conditions of higher education: a method for diagnosing inclusive readiness of educators]: dis. ... doctor of pedagogical sciences: 13.00.08.-Kaliningrad (In Russian)
- Krayevskiy V.V. (2001). Metodologiya pedagogiki [*Methodology of pedagogy*]. Cheboksary: Chuvash university (In Russian)
- Luksha P., Luksha K., Peskov D. (2014.). Atlas novyh professij [Atlas of New Professions]. Moscow: Moscow School of Management (In Russian)
- Mag A.G., Sinfield S., Burns T. (2017). The benefits of inclusive education: new challenges for university teachers. *Matec Web of Conferences*, vol.121. no.1, pp. 12011-1-12011-7.
- Magauova, A., Makhambetova, Zh., & Lukashova, S. (2021). Comparative analysis of educational programs for training social pedagogues on the example of universities in Kazakhstan, Lithuania, and Germany. In V. Dislere (Ed.), *Rural Environment. Education. Personality (REEP)* (pp. 281-289). Latvia University of Life Sciences and Technologies, Faculty of Engineering, Institute of Education and Home Economics. <http://dx.doi.org/10.22616/REEP.2021.14.031>
- Makhambetova Zh.T. (2023). Formirovanie professional'nyh kompetencij budushih social'nyh pedagogov k rabote v uslovijah inkljuzivnogo obrazovanija ["Pre-service social pedagogues' professional competences development: Inclusive education context"]: dis. ...doc. PhD: 6D012300. – Almaty: Al-Farabi Kazakh National University (In Russian)
- Mardakhaev L.V. (2005). Social'naja pedagogika [Social pedagogy] M.: Gardariki (In Russian)
- Mardakhaev L.V. (2010). Social'no-pedagogicheskoe soprovozhdenie i podderzhka cheloveka v zhiznennoj s situacii [Socio-pedagogical support and support of a person in a life situation]. *Pedagogical Education and Science*, no 6, pp. 4-10. (In Russian)
- M. Rokich's method of "Value orientations" <http://dip-psi.ru/psikhologicheskiye-testy/post/metodika-m-rokicha-tsennostnyye> (In Russian)
- Mehrabyan A., Epstein N. Questionnaire of the methodology "Emotional response scale" by // <https://www.psychologos.ru/articles/view/oprosnik>
- Mironova E.E. (2006). Motivacija professional'noj dejatel'nosti: sb. psih. testov. [Motivacija professional'noj dejatel'nosti: sb. psih. Testov]. [Motivation of professional activity: collection of psych. Tests]. Minsk, Part 3. (In Russian)
- Motivacija professional'noj dejatel'nosti [Motivation of professional activity (K. Zamfir's methodology modified by A.A. Rean)] // http://www.miu.by/kaf_new/mpp/102.pdf (In Russian)
- Nezhikhovskaya E.M. (2001). K voprosu o formirovanii motivov vybora vuza i fakul'teta [On the question of the formation of motives for choosing a university and faculty] // In the book: Motivation of a student's life activity, pp. 145-159. (In Russian)
- Nikitin M. Priznaki kljuchevyh kompetentnostej [Signs of key competencies] <https://znanio.ru/media/priznaki-klyuchevyh-kompetentnostej-2681026> (In Russian)
- Rymkhanova A.R. (2019). Psihologo-pedagogicheskie osnovy podgotovki studentov pedagogicheskikh special'nostej k professional'noj dejatel'nosti v uslovijah inkljuzivnogo obrazovanija [Psychological and pedagogical foundations of preparing students of pedagogical specialties for professional activity in the context of inclusive education]: dis. ...doc. PhD: 6D010300. – Karaganda: E.A. Buketov KarSU (In Russian)
- Podnieks K. The limits of modeling. (n.d.) http://philsci-archive.pitt.edu/5475/1/Podnieks_Limits_of_Modeling.pdf
- Purgina E.I. (2014). Filosofskie osnovy inkljuzivnogo obrazovanija v kontekste special'nogo Federal'nogo gosudarstvennogo obrazovatel'nogo standarta dlja detej s ogranichennymi vozmozhnostjami zdorov'ja [Philosophical foundations of inclusive education in the context of a special Federal state educational standard for children with disabilities] *Pedagogical Education in Russia*, no 2, pp. 152-156. (In Russian)
- Slastenin V.A. (1993). Social'nyj pedagog i social'nyj rabotnik: lichnost' i professija [Social pedagogue and social worker: personality and profession] Theory and practice of social work: domestic and foreign experience: collection – M.; Tula. (In Russian)
- Shtoff V.A. (1996.). Modelirovanie i filosofija [Modeling and philosophy]. M.; L: Nauka (In Russian)
- Strelkova A.V. (2016). Formirovanie social'nyh kompetencij starshih podrostkov metodom kejsov [Formation of social competencies of older adolescents by the case study method]: abstract. ... candidate of Pedagogical Sciences: 13.00.01. – M. (In Russian)

Teschers C. (2020). Proposing a holistic inclusive education model for policy, curriculum and classroom development . *Teachers' Work*, vol. 17, no 1(2), pp.73-87.

The professional competences of social educators a conceptual framework (2008) // <https://www.thetcj.org/wp-content/uploads/2008/03/aieji.pdf>

The Salamanca Statement and Framework for Action on Special Needs Education // <https://www.european-agency.org/sites/default/files>

Vozniak I.V. (2017). Formation of teachers' readiness for inclusive education of children in the system of advanced training: dis. ... candidate of Pedagogical Sciences: 13.00.08. – Belgorod: BGIK (In Russian)

Zagvyazinsky V.P. (2004). Modelirovanie v strukture social'no-pedagogicheskogo proektirovaniya [Modeling in the structure of socio-pedagogical design] *Bulletin of the Higher School*. no 4, pp. 14-21. (In Russian)

Zhomartova A.D., Burdina E.I., Aubakirova S.D. (2022). Iz opyta podgotovki pedagogov k inkljuzivnomu obrazovaniju za rubezhom [From the experience of preparing teachers for inclusive education abroad] *Bulletin of the Toraighyrov University*. No 1, pp. 427-439. (In Russian)

Авторлар туралы мәлімет:

Махамбетова Жамиля (корреспондент автор) – PhD., педагогика және білім беру менеджменті кафедрасының аға оқытушысы, Әл-Фараби атындағы Қазақ Ұлттық Университеті (Алматы қ., Қазақстан, эл.пошта: mzhamilyam@gmail.com)

Молдасан Куаныш – педагогика ғылымдарының кандидаты, педагогика және білім беру менеджменті кафедрасының доценті, Әл-Фараби атындағы Қазақ Ұлттық Университеті (Алматы қ., Қазақстан, эл.пошта: moldasank@mail.ru)

Рамазанова Самал- педагогика және білім беру менеджменті кафедрасының аға оқытушысы, Әл-Фараби атындағы Қазақ Ұлттық Университеті (Алматы қ., Қазақстан, s.ramazanovakz@gmail.com)

Сведения об авторах:

Махамбетова Жамиля (корреспондентный автор) – PhD., старший преподаватель кафедры педагогики и образовательного менеджмента Казахского Национального Университета им. Аль-Фараби (г.Алматы, Казахстан, эл.почта: mzhamilyam@gmail.com)

Молдасан Куаныш – кандидат педагогических наук, доцент кафедры педагогики и образовательного менеджмента Казахского Национального Университета им. Аль-Фараби(г.Алматы, Казахстан, эл.почта: moldasank@mail.ru)

Рамазанова Самал- старший преподаватель кафедры педагогики и образовательного менеджмента Казахского Национального Университета им. Аль-Фараби (г.Алматы, Казахстан, эл.почта: s.ramazanovakz@gmail.com)

Information about authors:

Makhambetova Zhamilya (corresponding author) – PhD., Senior Lecturer of the department of pedagogy and educational management of Al-Farabi Kazakh National University (Almaty, Kazakhstan, email: mzhamilyam@gmail.com)

Moldasan Kuanysh – candidate of pedagogical sciences, Associate professor of the department of pedagogy and educational management of Al-Farabi Kazakh National University(Almaty, Kazakhstan, email: moldasank@mail.ru)

Ramazanova Samal- Senior Lecturer of the department of pedagogy and educational management of Al-Farabi Kazakh National University(Almaty, Kazakhstan, email: s.ramazanovakz@gmail.com)

Поступила 08.01.2024

Принята 01.03.2024

5-бөлім
**ТӘРБИЕ ЖҰМЫСЫНЫҢ
ТЕОРИЯСЫ МЕН ӘДІСТЕМЕСІ**

Section 5
**THEORY AND METHODOLOGY
OF UPBRINGING WORK**

Раздел 5
**ТЕОРИЯ И МЕТОДИКА
ВОСПИТАТЕЛЬНОЙ РАБОТЫ**

Б.Ж. Санбаева  , **К.А. Есенова*** 

Әл-Фараби атындағы Қазақ ұлттық университеті, Қазақстан, Алматы қ.

*e-mail: kamchat_esenova@mail.ru

ҚАЗАҚСТАНДЫҚ ЖОО-ДА ШЕТЕЛДІК СТУДЕНТТЕРДІҢ БЕЙІМДЕЛУ ЕРЕКШЕЛІГІ

Мақалада мемлекеттер арасындағы халықаралық қатынастарды жетілдіруге көмектесетін және білім беруді интернационалдандыруға ықпал ететін шетелдік студенттерді оқыту мәселелері қарастырылады. Қазіргі уақытта көптеген шетел азаматтары жоғары білім алу үшін Қазақстандық жоғары оқу орындарын, соның ішінде Әл-Фараби атындағы Қазақ ұлттық университетін таңдайды. Сонымен қатар, шетелдік азаматтарға кейде бейтаныс елде бейімделу қиынға соғады. Мақаланың мақсаты – әл-Фараби атындағы Қазақ Ұлттық Университетінің шетел азаматтарын бейімдеудің кейбір проблемаларын анықтау және осы проблемаларды шешуді ұсыну. Зерттеудің педагогикалық тәжірибені жалпылау, деректерді талдау және синтездеу әдістері. Зерттеу базасы: Әл-Фараби атындағы Қазақ ұлттық университетінің жоғары оқу орнына дейінгі факультет, шетелдіктердің тілдік және жалпы білім беру кафедрасы. Педагогикалық тәжірибені талдау барысында шетел азаматтарында психофизикалық, әлеуметтік, коммуникативтік сипаттағы проблемалар, тілдік және тұрғын үй проблемалары туындайтыны анықталды. 2023-2024 оқу жылының 3 айдың көлемінде Әл-Фараби атындағы Қазақ ұлттық университетінің жоғары оқу орнына дейінгі факультетінің 118 шетел азаматтарына сауалнама жүргізілді. Зерттеу нәтижелері студенттердің әлеуметтік және білім беру ортасында бейімделуін жақсарту, сондай-ақ елдер арасындағы халықаралық қатынастарды кеңейту, Қазақстан мен басқа елдердің жоғары оқу орындары арасында байланыс орнату мақсатында пайдаланылуы мүмкін.

Түйін сөздер: шетел азаматтары, бейімделу, әлеуметтік бейімделу, педагогикалық бейімделу, психологиялық бейімделу.

B.Zh. Sanbayeva, K.A. Yesenova *

Al-Farabi Kazakh National University, Kazakhstan, Almaty

*e-mail: kamchat_esenova@mail.ru

Features of adaptation of foreign students in Kazakhstan universities

The researchers examines the issues of teaching foreign students, which help to improve international relations between states and contribute to the internationalization of education. Currently, many foreign citizens choose Kazakh universities for higher education, including Al-Farabi Kazakh National University. At the same time, it is sometimes difficult for foreign citizens to adapt to an unfamiliar country. The purpose of the article is to identify some problems of adaptation of foreign citizens of al-Farabi Kazakh National University and propose solutions to these problems. The research uses methods of generalization of pedagogical experience, analysis and synthesis of data, the author's questionnaire "Adaptation of students Research base: pre-university Faculty, Department of Language and General Education training of foreigners of al-Farabi Kazakh National University. During the analysis of pedagogical experience, it was found that foreign citizens have problems with psychophysical, social, communicative nature, language and housing problems. Research was conducted during 3 months of the 2023-2024 academic year with a survey of 118 foreign citizens of the pre-university faculty of the Al-Farabi Kazakh National University. The results of the study can be used to improve the social and educational adaptation of students, as well as to expand international relations between countries, establish links between higher education institutions of Kazakhstan and other countries.

Key words: foreign citizens, adaptation, social adaptation, pedagogical adaptation, psychological adaptation.

Б.Ж. Санбаева, К.А. Есенова*

Казахский национальный университет имени аль-Фараби, Казахстан, г. Алматы

*e-mail: kamchat_esenova@mail.ru

Особенности адаптации иностранных студентов в казахстанских вузах

В статье рассматриваются вопросы обучения иностранных студентов, которые помогают совершенствованию международных отношений между государствами и способствуют интернационализации образования. В настоящее время многие иностранные граждане выбирают для получения высшего образования казахстанские вузы, в том числе Казахский национальный университет им.аль-Фараби. В то же время иностранным гражданам иногда сложно адаптироваться в незнакомой стране. Цель статьи – выявить некоторые проблемы адаптации иностранных граждан Казахского национального университета имени аль-Фараби и предложить решения данных проблем. В исследовании использованы методы обобщения педагогического опыта, анализа и синтеза данных, авторская анкета «Адаптация студентов База исследования: довузовский факультет, кафедра языковой и общеобразовательной подготовки иностранцев Казахского национального университета им.аль-Фараби. В ходе анализа педагогического опыта было установлено, что у иностранных граждан возникают проблемы с психофизического, социального, коммуникативного характера, языковые и жилищные проблемы. Были проведены исследования в течение 3 месяцев 2023-2024 учебного года с опросом 118 иностранных граждан довузовского факультета Казахского национального университета им. аль-Фараби. Результаты исследования могут быть использованы в целях улучшения социальной и образовательной адаптации студентов, а также расширения международных отношений между странами, установления связей между высшими учебными заведениями Казахстан и других стран.

Ключевые слова: иностранные граждане, адаптация, социальная адаптация, педагогическая адаптация, психологическая адаптация.

Кіріспе

Әлеуметтік өмірдің ХХІ ғасырға көшуі әрбір халықтың өзін-өзі билеуге деген үлкен ұмтылысымен байланысты. Өзінің тарихи-мәдени қайнар көздері, әдет-ғұрпы, сенімі, адамдардың құндылықты ұғыну қоғамды интеграция амалын іздеуге итермеледі. Түрлі ұлт өкілдері арасындағы қарым-қатынас құндылығын қайта қарастыру, әртүрлі жастағы адамдардың миграциясы мен иммиграцияның күшеюі, сол адамдардың өміріндегі психологиялық, әлеуметтік, экономикалық және де басқа жақтарын белгілі-бір өзгерістерге әкеледі. Жаңа бейімделу үдерісі, ресоциализация күрделі жағдайларды тудыруы мүмкін. Сондықтан шетелдік студенттердің бейімделуі әлеуметтік-психологиялық, педагогикалық, мәселесі қазіргі таңда өзекті болып отыр.

Әл-Фараби атындағы Қазақ ұлттық университеті де шетелдік азаматтарға білім беру және сапалы кадр шығару жағынан да өз үлесін қосып жатыр. Әл-Фараби атындағы Қазақ ұлттық университеті (ҚазҰУ) – Қазақстандағы ең ірі және беделді университеттердің бірі, сонымен қатар оның көптеген білім алып жүрген шетелдік студенттері бар. Әл-Фараби университетінің бай тарихы бар және ол 1933 жылы құрылған.

Осы жылдар ішінде ол Қазақстан мен Орталық Азиядағы жетекші оқу орындарының біріне айналды, әртүрлі салаларда әртүрлі білім беру бағдарламаларын ұсынады.

Шетелдік студенттерді бейімдеу: ҚазҰУ шетелдік студенттердің университетте табысты оқуын және жайлы болуын қамтамасыз ету үшін оларды бейімдеу бойынша белсенді жұмыс істейді. Бұл келесі аспектілерді қамтиды:

Тілдік дайындық: Университет шетелдік студенттерге оқу бағдарламасына байланысты қазақ немесе орыс тілдерін жақсартуға көмектесетін Тілдік курстар ұсынады.

Тәлімгерлік қолдау: шетелдік студенттер жаңа ортаға бейімделуге көмектесу үшін тәжірибелі студенттерден немесе оқытушылардан тәлімгерлік қолдау ала алады.

Ақпараттық қолдау: Университет ҚазҰУ-да өмір сүрудің және оқудың әртүрлі аспектілері, оның ішінде тұру, визалық формальдылық және т. б. мәселелер бойынша ақпарат пен кеңестер береді.

Мәдени интеграция: ҚазҰУ студенттерге жергілікті мәдениетті жақсы түсінуге және әсер етуге көмектесу үшін мәдени іс-шаралар ұйымдастырылады.

ҚазҰУ шетелдік студенттердің табысты бейімделуіне ықпал ететін және оларға

Қазақстанда академиялық және жеке табыстарға қол жеткізуге мүмкіндік беретін ішкі ортаны құруға ұмтылады. Қазіргі таңда Әл-Фараби атындағы Қазақ ұлттық университетінде 1769 шетелдік студент білім алады. Оның ішінде: Әзірбайжан (1 студент), Ауғанстан (56), Бангладеш (2), Бахрейн (1), Босния және Герцеговина (1), Вьетнам (2), Германия (1), Доминика (1), Египет (77), Замбия (1) сияқты елдердің азаматтары бар, Үндістан (437), Индонезия (7), Иордания (65), Иран (9), Ирландия (1), Италия (1), Йемен (17), Кабо-Верде (4), Катар (2), Кения (7), Қытай (93), Кувейт (1), Қырғызстан (5), Ливия Араб Жамахириясы (1), Мали (1), Марокко (1), Моңғолия (16), Нигерия (4), Біріккен Араб Әмірліктері (5), Біріккен Танзания Республикасы (9), Пәкістан (27), Ирак Республикасы (44), Корея Республикасы (1), Молдова Республикасы (1), Ресей (8), Сауд Арабиясы (4), Сирия Араб Республикасы (27), Судан (10), Тәжікстан (15), Тунис (2), Түрікменстан (324), Түркия (63), Өзбекстан (94), Украина (3), Эфиопия (1), Оңтүстік Африка (1).

Әл-Фараби атындағы Қазақ ұлттық университеті 1985 жылы құрылған шетелдік азаматтарға арналған дайындық факультетінің негізінде 2011 жылы Жоғары оқу орнына дейінгі білім беру факультетін құрды. Құрылғаннан бастап бүгінгі күнге дейін бұл факультет Қазақстанның білім беру жүйесінде маңызды рөл атқарды. Жоғары оқу орнына дейінгі білім беру факультеті Қазақстанда одан әрі оқу үшін шетелдік студенттерді даярлау мақсатында құрылды. Халықаралық қауымдастық: факультет құрылғаннан бері ұлттық құрамы бойынша әр-тараптандырылды, әлемнің 100-ден астам елінен, соның ішінде АҚШ, Германия, Англия, Испания, Италия және басқа елдерден студенттер жиналды. Шетелдіктерге білім беру: факультет әр түрлі елдерден, соның ішінде Латвия мен Қырғызстаннан 7000-нан астам шетелдік студенттерді сәтті бітіріп шықты.

Жалпы шетелдік студенттердің бейімделу ұғымына тоқталатын болсақ, ол ұғымды ең алғаш болып қарастырғандар Г. Селье (Селье, 1960:225)[1], П. Анохин (Анохин, 1975:278) [2], Ф. Меерсон (Меерсон, 1981:278) [3], В. Казначеева (Казначеева 1986:120) [4], В. Медведев (Медведев, 1989:109)[5] және т.б.

Ал шетелдік студенттердің жоғары оқу орнына бейімделуін Т. Rysbekov, В. Shintimirova өз жұмысында Қазақстан Республикасындағы білім беруді интернационалдандыруды аша отырып, бұл процесс шетелдік студенттерді

жоғары оқу орындарына қабылдауды және оларды оқыту үшін барлық қажетті жағдайларды жасауды қамтиды деп мәлімдейді (Rysbekov and Shintimirova, 2020:26) [6]. Сонымен қатар Z. Nurligenova, A. Sagatova, Қазақстан Республикасында жоғары білім беруді дамытуға интернационалдандырудың әсерін зерттей отырып, шетелдік студенттерді оқыту ел үшін стратегиялық маңызды болып табылатынын және халықтар арасындағы өзара түсіністікті жақсартуға қабілетті екенін атап өтті (Nurligenova and Sagatova, 2021:204) [7]. Яғни біз шетелдік студенттерге білім беріп қана қоймай олардың жақсы бейімделуінде қолға алуымыз қажет. Е. Dudinova, М. Negizbayeva өз жұмысында Қазақстандағы мигранттар мен қандастардың элеуметтік-психологиялық бейімделу мәселесін ашып, жабық коммуникациялық жүйе проблемасы бар деп мәлімдейді (Dudinova and Negizbayeva, 2021:33) [8]. Басқа елдерден келгендер тек өздері сияқты иммигранттармен қарым-қатынасты болуы, жергілікті тұрғындармен қарым-қатынастан аулақ болуы, педагогикалық ұжыммен қарым-қатынас орната алмауы, оқытушылардан қолдау ала-алмауы, тілдік кедергілер, оқу тапсырмаларымен қиындық туындауы, тұрғын үй мәселесіндегі қиындықтар бұл қосымша күйзеліске әкеледі және бейімделу процесін қиындатады. Бейімделу тақырыбында осындай зерттеулер жасалған, алайда нақты Әл-Фараби атындағы Қазақ ұлттық университетінің шетел азаматтарын бейімделуінің ерекшеліктері жеткілікті зерттелмегенін көреміз. Осылайша біздің зерттеуіміздің мақсаты айқындалады Әл-Фараби атындағы Қазақ ұлттық университетінің шетел азаматтарын бейімделуінің тиімділігін арттыру. Алайда бұл мәселені толығымен шешу өте қиын болғандықтан. Біз бірақ жалпы тенденцияларды байқауға болатын модель ретінде жоғарыда айтылған әл-Фараби атындағы Қазақ Ұлттық Университетінің Жоғары оқу орнына дейінгі білім беру факультетінің шетелдіктердің тілдік және жалпы білім беру дайындығы кафедрасының шет ел азаматтарын алдық. Бұл мақалада шетел азаматтарының оқу процесінде бейімделуі және оқытушылар мен отандық студенттермен арасындағы мәселелерінің бейімделудегі қиындық туғызатын тұстарын қарастыратын боламыз.

Жоғарыда айтылғандарды ескере отырып мақалада әдебиетке шолу жасалып, әдістерді негіздеп, сандық зерттеулер мен нәтежиелері талданды.

Әдебиетке шолу

Қазақстан Республикасында шетелдік студенттерді оқыту экономиканы және халықаралық қатынастарды дамыту үшін де, білім беру бағдарламалары мен бастамаларын қолдау үшін де маңызды болып табылады. Қазақстан Республикасының Білім туралы заңында жоғары оқу орнына оқуға түсетін студенттерді бейімдеу процесін жеңілдету, сапалы оқыту және бәсекеге қабілетті мамандарды даярлау оқытушылардың, куратор-эдвайзерлердің, университет қызметкерлерінің міндеттері болып табылады делінген (On approval of the..., 2019) [9]. Жалпы бейімделу мәселесі қазіргі таңда отандық, шетелдік ғалымдардың философия, педагогика, психология, әлеуметтану салаларында қарастырылып жүрген мәселелердің бірі. Жоғары оқу орнының студенттерінің бейімделуі қарастырылғанымен нақты шетел студенттерінің университеттік білім беру ортасына бейімделуі бүгінгі күннің өзекті мәселелерінің бірі.

Алдымен бейімделу ұғымын қарастыратын болсақ «Бейімделу» ұғымы латын тілінен аударғанда – икемделу, үйлесу деген мағынаны береді.

«Икемделу» және «бейімделу» терминдерін синоним ретінде қолданыста, десек те, «икемделу» (adjustment) ерекше жағдайлардың талаптарына ыңғайлану болса, ал «бейімделу» (adaptation) үйреншікті қиындықтарды жеңудің жақсы ұйымдасқан тәсілдеріне – тұрақты шешімдерге икемделулер арқылы кристалданатын тәсілдерге қатысты» деген американдық әлеуметтік психолог Т. Шибутани (Шибутани, 1969:45)[10].

Биоәлеуметтік детерминанттары мен құрамдас бөліктерінің бірлігіндегі бейімделу генез феномені. Ғылымда соңғы жылдары қарқын алған интеграция үдерістері аталмыш феноменді кешенді түрде қарастырып, икемделудің ерекше түрі – әлеуметтік бейімделуді бөліп көрсетуге мүмкіндік береді. Осылайша, бейімделу ерекше биологиялық түсініктердің қатарынан интегративтік түсінікке айналады. Т. Шибутани (Шибутани, 1969:45) [10].

Биологияда бейімделу мәселесін алғашқылардың бірі болып, эволюцияның ағзаға орталықтанған теориясының негізін қалаушы француз зоологі Ж.Б. Ламарк қарастырды. Ол жекелеген ағзалардың бейімделу өзгерістері арқылы тірі ағзалардың жекелеген түрлерінің пайда болуын және олардың эволюциясын

түсіндірді. Ғалым бейімделудің үш тәсілін бөліп көрсетті: 1) ағзаның (өсімдіктер және төменгі жануарлар) тікелей икемделуі; 2) жаттығулар немесе органдарының жаттықпаулары арқылы ағзаның жанама икемделуі (жоғарғы жануарларға тән); 3) өз ағзасын жетілдіруге (барлық жануарларда) ішкі ұмтылыс ортасы арқылы пайда болған. Ламарк бойынша бейімделу өзгерістері екі жынысқа да тән болса немесе ұрпақ таратқан әйелге ғана тән болса, әйелдегі барлық өзгерістер тасымалданады және мұрагерлік бойынша беріледі.

Әлеуметтік бейімделудің бір түрі ретінде жоғары оқу орындарындағы білім беру ортасына бейімделу сол әлеуметтік бейімделу үдерісінің заңдылықтарымен жүріп отырады. Бейімделу үдерістері ғылым саласына сәйкес әртүрлі қырларынан зерделенеді. Адамның жаңа ортаға бейімделуі зерттеулерде жоғары оқу орындарына бейімделуге арналған жұмыстар біршама негізделді. Бейімделу мәселелері А.М. Ростунов, В.С. Викторова., Ш. Курманалина еңбектерінде студенттердің білімдерінің үлкен көлемін меңгеру, оқытудың жаңа жүйесіне бейімделу тұлға аралық қарым-қатынас қиыншылықтарын жеңе білу мәселелерін қарастырады (Курманалина 2010:34) [11].

Авторлардың пікірінше, бұл үдеріс педагогикалық реттеу студенттердің құндылық бағаларын, дүниетанымдық ұстанымдарын, кәсіби нормаларын қалыптастырады.

Психологияда бейімделу мәселесі бойынша Г.Айзенк, Г.Гартмана, Ж.Пиаже, Л.Филиппияқты ғалымдар зерттеу жұмыстарын жүргізген. Олардың дәлелдеуінше, тұлғаның жаңа ортаға бейімделуінде өзіне тән жеке типологиялық қасиеттері маңызды орынды иеленеді.

Сонымен қатар, психологиялық және әлеуметтік бейімделу жөнінде – К.А.Абульханова-Славская, Ю.А.Александрова, О.И.Зотова, И.К.Кряжева, А.А.Налчаджана, Б.Ф.Паршнева сияқты ғалымдар зерттеп, ғылыми жұмыстарында әлеуметтік-психологиялық бейімделудің механизмдерін тұжырымдайды. XX ғасырдың 90-жылдарында Россияда әлеуметтік бейімделудің түрліше аспект және контекстерін зерттеуді, сондай-ақ трансформациялық процестерді зерттеуге ат салысады

Жоғарыда айтылған ғалымдардың ойларын саралай отыра жалпы жоғары оқу орнындағы оқытуға бейімделу – басқа кез келген бейімделу үдерісіне тән аспектілерге ие, адамның бейімделгіш мінез-құлқының бір формасы. Ал

(К.У. Биекенов*, 2012:35) [12] өз зерттеуінде қалыптасуының аз қарқынды кезеңінде көрініс табатын тұлғалық жүйе қуатының азаюымен сипатталады. Бір сатыдан екінші сатыға өту бейімделу жүктемесінің үдеуі арқылы жүзеге асырылады, бұл ретте тұлғалық жүйе қуаты барынша толығыады. Осы сатылар жоғары оқу орнына бейімделу үдерісінде де кездесетінін болжауға болады. Бұл жағдайда бейімделу жағдаяты – студент тұлғасының белгілі бір жоғары оқу орнындағы нақты жағдаймен өзара әрекеттеседі. Осыны толығырақ қарастыратын болсақ студенттердің бейімделу үдерісін зерттеудің бірнеше бағыттары бар деп Г.П.Шолохова, И.В. Чикова студенттің бейімделуінің астарында студентке қатысты сыртқы фактор ретінде жоғары оқу орнындағы жаңа жағдаймен динамикалық тұрғыдан тепе-теңдік жағдайындағы, соған сәйкес әлеуметтік және тұлғалық сипаттарының негізгі өлшемдерін үдеріске түсіруді түсіну керектігін айтады (Петровна, 2014:79) [13].

Ал енді шетелдік азаматтардың бейімделуіне тоқталатын болсақ М.Т. Иманалиева мен Е.В. Ключникова жүргізген зерттеулерінде басқа елдердің студенттерінің университеттік ортаға бейімделуіне байланысты аспектілерге бағытталған. Олар қиындықтардың бірнеше негізгі категорияларын, соның ішінде психофизиологиялық аспектілерді, оқу және танымдық процестердегі қиындықтарды, қауіпсіздік пен жайлы өмір сүру мәселелерін, қаржылық қиындықтарды және оқу кезінде шетел студенттерді жұмысқа орналастыру мәселелерін анықтады (М.Т. Иманалиева 2020:147) [14], (Е.В. Ключникова 2018:133) [15].

Алайда шетелдік студенттердің бейімделуінің тағы да бір мәселесі коммуникациялық жүйеге, мәдени және этникалық өзара әрекеттесудің болмауына, жағымсыз эмоционалды жағдайға және нәтижесінде оқуға деген ынтаның болмауына әкелетін тілдік тосқауыл. Осыған орай А. Szabó 291 шетелдік студенттің бейімделуіне әсері туралы зерттеу жүргізді (Szabó et.al., 2020:69) [16]. Сарапшылар оқшауланған коммуникация (жалпы коммуникацияның болмауы), тек басқа елдердің студенттерімен қарым-қатынас, тек отандастармен қарым-қатынас және отандастармен және қабылдаушы елдің студенттерімен қарым-қатынас сияқты байланыс түрлері бар екенін анықтады. Зерттеу нәтижелері бейімделу процесі отандастармен және жергілікті тұрғындармен бірдей қарым-қатынасты сақтаған

шетелдік студенттерде сәтті болғанын көрсетті. Бұл зерттеуде шетел азаматының отандастарымен және шет ел студенттерімен қарым-қатынас жасауы оның коммуникациялық жағдайының жақсаруына әкеледі.

Ал С.И. Моднов мен Л.В. Ухова жүргізген зерттеулер көрсеткендей, шетелдік студенттердің университеттік ортаға бейімделу проблемасы тек тілдік қиындықтармен шектелмейді. Олар материалдық және тұрмыстық жағдайдың төмен деңгейі бұл студенттердің өмірдегі қанағаттанарлықсыз жағдайлармен байланыстыра отырып, олардың сәтті бейімделуіне айтарлықтай әсер ететінін атап көрсетеді (Моднов, 2013:111) [17].

С.И. Моднов мен Л.В. Ухова пікірінше, шетелдік студенттерге тиімді білім беру үшін университет оларға жатақханаларда толыққанды баспана беруі керек деп пайымдайды (Моднов, 2013:111) [17].

Қазіргі уақытта Қазақстанда осы мәселелер туралы ақпарат шектеулі, біз өз зерттеуімізді жүргізу маңызды деп санаймыз. Біздің зерттеуіміз, ең алдымен, Әл-Фараби атындағы Қазақ ұлттық университетінің шетел азаматтары оқу ортасына бейімделуіне әсер етуі мүмкін тілдік аспектілерге, оқытушымен студент арасындағы қарым-қатынасқа, тұрмыстық жағдайларға және басқа салаларға бағытталған. Біз ғалымдардың бұрын ұсынылған тұжырымдамаларын ескере отырып, шетелдік студенттердің сәтті бейімделуіне кедергі болатын себептерді талдауды жоспарлап отырмыз.

Зерттеу материалдары мен әдістері

Зерттеу Әл-Фараби атындағы Қазақ ұлттық университетінде шетелдік студенттердің бейімделу проблемаларын анықтауға бағытталған. Ол үшін сауалнама әдістемесі қолданылды, Қытай, Жапония, Корея, Германия, Түрікменстан, Түркия және Филиппинді қоса алғанда, әртүрлі елдерден келген 118 шетелдік студенттердің деректері жиналды. Сауалнамада тілдік кедергілерді, педагогикалық ұжым мен отандық студенттер арасындағы қарым-қатынасты және бейімделудің басқа аспектілерін қамтитын 15 сұрақ болды. Деректер статистикалық әдістерді қолдану арқылы талданды, содан кейін негізгі нәтижелер шығарылды, талқыланды және респонденттер арасында белгілі бір елдердің өкілдігінің жеткіліксіздігі және тілдік және мәдени контексттердің әртүрлілігі сияқты

ықтимал шектеулерді ескере отырып, университет ортасында шетелдік студенттердің бейімделуін жақсарту бойынша ұсыныстар ұсынылды.

Зерттеу нәтижелері және талқылау

Әл-Фараби атындағы Қазақ ұлттық университетінің шетел азаматтарын бейімделуінде қандай қиыншылықтар туындайды, бейімделуіне не кедергі болады деген сауалға жауап іздеу барысында Әл-Фараби атындағы Қазақ ұлттық университетінің Жоғарғы оқу орнына

дейінгі факультеті шетелдіктердің тілдік және жалпы білім беру дайындығы кафедрасының шетелдік азаматтары арасында сауалнама әдісі жүргізілді. Шетел азаматтарының тілдік ерекшеліктерін ескере отырып сауалнама 4 тілде алынды яғни қазақ тілінде, орыс тілінде, ағылшын және қытай тілінде. Сауалнамаға жалпы 118 шетелдік азамат қатысты. Сауалнаманың қортындысы бойынша «Білім беру сапасымен қанағаттанасыз ба?» деген сауалға «иә» 115 азамат, «жоқ» деген сауалға 3 азамат дауыс берген. Төменде 1 суретте проценттік көрсеткішті көре аласыз.



1-сурет – «Білім беру сапасымен қанағаттанасыз ба?», «Педагогикалық ұжымның сізге деген қарым-қатынасына көңіліңіз тола ма?»

«Педагогикалық ұжымның сізге деген қарым-қатынасына көңіліңіз тола ма?» деген сұраққа 113 респондент «иә» деп таңдаса, қалған 5 респондент «жоқ» деп жауап берді. Яғни бұл жерде шетелдік азаматтардың университет қабырғасындағы педагогикалық ұжымның

қарым-қатынасына 98% көңілі толатынын 1 суретте көреміз

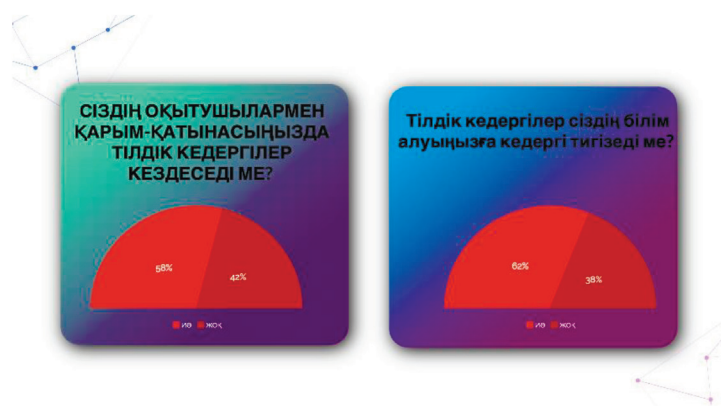
«Оқытушылардың талабын бірден түсінесіз бе?» осы сұраққа 101-і «иә» деп жауап берсе 17-сі «жоқ» деген жауап алдық 2 суреттен көре аламыз.



2-сурет – «Оқытушылардың талабын бірден түсінесіз бе?», «Сіз әрқашан оқытушылардан қолдау аласыз ба?»

Келесі сауалдың сұрағына «Сіз әрқашан оқытушылардан қолдау аласыз ба?» 108 «иә» деген жауап берсе 10 респондент «жоқ» деген жауап алдық 2 суреттен көре аламыз.

«Сіздің оқытушылармен қарым-қатынасыңызда тілдік кедергілер кездеседі ме?» деген сауалға шетел студенттері «иә» 68, «жоқ» 50 студент жауап бергенін 3 суретте көрсетілген.



3-сурет – «Сіздің оқытушылармен қарым-қатынасыңызда тілдік кедергілер кездеседі ме?», «Тілдік кедергілер сіздің білім алуыңызға кедергі тигізеді ме?»

«Тілдік кедергілер сіздің білім алуыңызға кедергі тигізеді ме?» шетел студенттерінің жауабы «иә» 73 студент ал «жоқ» 45 студент жауап берді. Яғни біз бұл жерде шетелден келген студенттердің басым бөлігі оқытушылармен тілдік қарым-қатынаста

қиыншылық туындағанын 3 суретте көре аламыз.

Шетелдік азаматтардың «Сіздің тілдік дайындығыңыз жоғары деңгейде өтіп жатыр ма?» сауалына «иә» 89 жауабын алсақ, 29 «жоқ» деген жауап беріпті 4 сурет көрсетілген.



4-сурет – «Сіздің тілдік дайындығыңыз жоғары деңгейде өтіп жатыр ма?», «Қазақстандық топтарыңызбен қарым-қатынас қиындық туғызбайды ма?»

Біздің келесі сұрағымыз шетелдік студенттердің отандық студенттерімен қарым-қатынасы қызықтырды. «Қазақстандық топтаста-

рыңызбен қарым-қатынас қиындық туғызбайды ма?» атты сауалға «иә» 42 болса «жоқ» 76 студент жауа бергендігі 4 суретте көрсетілген.

Келесі сұрағымызға «Сіз алдыңызға қойылған оқу тапсырмаларын оңай орындайсыз ба?» 98 шетелдік

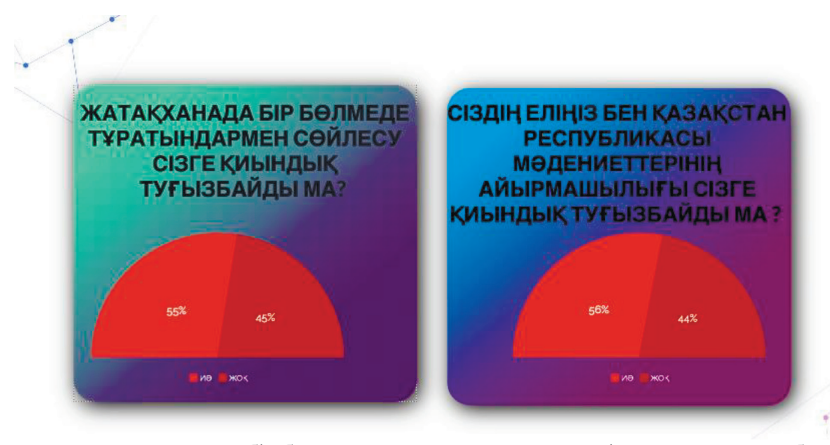
азамат «иә» деп жауап берсе қалған 20 студент «жоқ» деген жауабын берді 5 суреттен көрсек болдаы.



5-сурет – «Сіз алдыңызға қойылған оқу тапсырмаларын оңай орындайсыз ба?», «Жатақханада тұру сізге ыңғайлы ма?»

Шетелдік студенттердің бейімделуіндегі тағы бір басты мәселе ол жатақхана, «Жатақханада тұру сізге ыңғайлы ма?» сұрағына «иә» 66, «жоқ» 27, «мен жатақханада тұрмаймын» 25. Бұл жерде ескеретін бір жағдай жатақхана деп айтып отырғанымыз хостелдер яғни университеттің жатақханасы емес. Жауаптары 5 суретте көрсетілген.

«Жатақханада бір бөлмеде тұратындармен сөйлесу сізге қиындық туғызбайды ма?» сауалымызға «иә» 65 студент, 53 студент «жоқ» деп жауап берді. Яғни бұл жерде көріп отырғанымыздай шетелдік студенттердің бір бөлмеде тұратын студенттермен қарым-қатынас қиындық туғызбайтынын 6 суреттен көріп отырмыз.



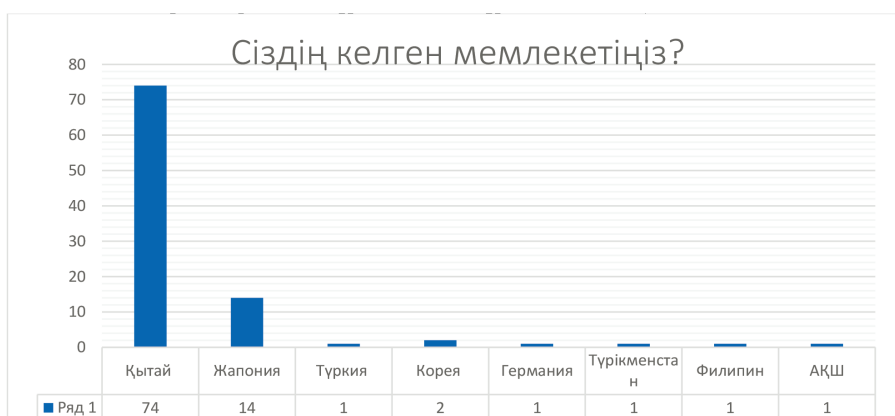
6-сурет – «Жатақханада бір бөлмеде тұратындармен сөйлесу сізге қиындық туғызбайды ма?», «Сіздің еліңіз бен Қазақстан Республикасы мәдениеттерінің айырмашылығы сізге қиындық туғызбайды ма?»

Қазақстан мемлекетімен өзге елдің мәдениеттерінде, тұрмыс-тіршілігінде айыр-

машылығы болады. Әрине ол шетелдік студенттердің бейімделуіне әсерін тигізеді,

сол себепті біздің келесі сұрағымыз «Сіздің еліңіз бен Қазақстан Республикасы мәдениеттерінің айырмашылығы сізге қиындық туғызбайды ма?» болды. Ол сұраққа «иә» 52 шетелдік азамат жауап берсе, «жоқ» 66 студент жауап бергендігін 6 суреттен көре аламыз.

Келесі сұрағымыз шетелдік студенттердің қай мемлекеттен келгенін анықтау болды. Келесі 7 суретте біз көре аламыз қандай мемлекеттен Әл-Фараби атындағы Қазақ ұлттық университетіне көп шетелдік студенттер келетінін. Шетел студенттерінің келген елдері (Қытай, Жапония, Корея, Германия, Түрікменстан, Түркия, Филиппин).



7-сурет – «Сіздің келген мемлекетіңіз?»

Біздің зерттеуімізде тағы бір қызықтырған сұрақ «Қай мамандықта білім алып жатырсыз?» өйткені бізге Әл-Фараби атындағы Қазақ ұлттық университетіне шетел азаматтарының қай мамандықты көбірек таңдайтыны маңызды болды. Жоғарғы оқу орнына дейінгі факультеті шетелдіктердің тілдік және жалпы білім беру дайындығы кафедрасының шетелдік азаматтарының таңдаған мамандығы: басым

бөлігі орыс тілі таңдаған және қазақ тілі, археологияда бар.

Шетел азаматтарының не себепті Әл-Фараби атындағы Қазақ ұлттық университетін таңдауының себебін де анықтадық «Сіз не себепті Әл-Фараби атындағы Қазақ Ұлттық университетін таңдадыңыз?». Бұл сауалға шетелдік студенттердің жауабы әр- түрлі болды 8 суретте көре аламыз.



8-сурет – «Сіз не себепті Әл-Фараби атындағы Қазақ Ұлттық университетін таңдадыңыз?»

Бұл сауалнамада тағы да көптеген себептері жазылды, біз осы жауаптардың ішінде ең көп жазылған жауаптарды алдық. Және де жауаптардың арасында: білім беру бағдарламалары көп, орыс тілінде оқуға жақсы университет, терең мәдени мұра мен оқытудың керемет сапасының арқасында, байсалды және жауапты оқыту, себебі Әл-Фараби университетінде ең жақсы тіл мұғалімдері бар және т.б. жауаптар кездесті.

Әл-Фараби атындағы Қазақ ұлттық университетінде шетелдік студенттерді бейімдеу бойынша жүргізілген зерттеу осы студенттердің оқу процесінде кездесетін бірнеше негізгі кедергілерді егжей-тегжейлі анықтады. Зерттеу барысында көрсетілген негізгі аспектілердің бірі-тілдік кедергілер. Шетелдік студенттер жаңа тілді меңгеруде қиындықтарға тап болады, бұл оқу материалын игеруді және оқытушылармен және топтағылармен өзара әрекеттесуді қиындатады.

Сонымен қатар, оқытушылармен өзара әрекеттесу шетелдік студенттердің бейімделуінде маңызды рөл атқаратыны анықталды. Оқытушылармен қарым-қатынас деңгейі және олардың шетелдік студенттердің қажеттіліктерін түсінуі оқу орнындағы жалпы атмосфераға және студенттердің оқудағы жетістіктеріне әсер етеді.

Бейімделудің әлеуметтік-мәдени аспектілеріне де ерекше назар аударылады. Жатақханада тұру, сондай-ақ жергілікті студенттермен және тұрғындармен әлеуметтік қарым-қатынас университеттің ерекше назары мен қолдауын қажет ететін бейімделудің маңызды аспектілерін білдіреді.

Зерттеу нәтижелері алдыңғы зерттеулердің нәтижелеріне сәйкес келеді. Мысалы, Szabó et.al., 2020:69) [16]. Ал С.И. Моднов мен Л.В. Ухова (Моднов, 2013:111) [17] жұмыстары сәтті бейімделу үшін байланыс пен тұрғын үй жағдайының маңыздылығын көрсетеді. Сонымен қатар, Биекенов сияқты зерттеушілер шетелдік студенттердің бейімделу процесіне әсер ететін мәдени айырмашылықтарға назар аударады. I. Mordvintseva және бірлескен авторлар шетелдік студенттердің инклюзивті бейімделу ерекшеліктерін зерттей отырып, басқа елден оқуға келген студент оқу орны мен педагогикалық ұжымның басшылығынан ерекше қолдауды талап ететінін және олардың академиялық қиындықтарының негізгісі тілдік кедергі және әлеуметтік байланыстарды орнатудағы қиындықтар болуы мүмкін екенін атап өтті (Mordvintseva 2023:249) [18].

Алынған нәтижелер контекстінде халықаралық студенттерге жеке және ұжымдық қолдауды қамтитын тиімді бейімделу стратегияларын әзірлеу маңызды. Бұған қосымша тілдік курстар өткізу, әртүрлі ұлт студенттері үшін бірлескен іс-шаралар ұйымдастыру, сондай-ақ оқытушылар мен университет әкімшілігінің мәдени және әлеуметтік қолдауын қамтамасыз ету. Бұл тәсіл шетелдік студенттердің бейімделу жағдайларын жақсартуға және оқу орнын барлық студенттер үшін ашық әрі инклюзивті етуге мүмкіндік береді.

Зерттеушілер шетелдік студенттердің басты проблемасы тілдік кедергі болып табылады деп келіседі. Алайда, сарапшылардың пікірінше, жабық байланыс жүйесі студенттердің бейімделуіне оң әсер етуі мүмкін, егер мұндай жүйенің қатысушылары жергілікті тұрғындармен ең аз байланыста болса. Ғалымдар бірлескен демалыс идеясын, сондай-ақ ұзақ мерзімді тілдік курстарды қолдайды, бұл әдістер бейімделу процесін жеделдетуге және бейімделу стрессін төмендетеді деп санайды. Талданған зерттеулер сонымен қатар шетел азаматтарына бейімделу стрессін азайтуға және оқу үлгерімі мен өмір сүру деңгейін жақсартуға көмектесетін тәлімгер ұсынуды ұсына отырып, бейімделу процесінде білім беру мекемесі мен оқытушының рөлін қолдайды.

Қорытынды

Осы зерттеу барысында әл-Фараби атындағы Қазақ ұлттық университетінде оқуға бейімделу процесінде шетелдік студенттердің алдында тұрған негізгі проблемалар анықталып, талданды. Ең алдымен, “бейімделу” ұғымы оның әр түрлі аспектілерін ескере отырып анықталды, мысалы, тұрақты өзгерістер, қоршаған ортамен өзара әрекеттесу және өз қажеттіліктерін қанағаттандыру.

Зерттеу университеттегі Жоғары оқу орнына дейінгі факультеттің шетелдіктердің тілдік және жалпы білім беру кафедрасының 118 шетелдік студенттерінен 3 ай ішінде алынған мәліметтер негізінде жүргізілді. Нәтижелер көрсеткендей, студенттердің көпшілігі бейімделуде белгілі бір қиындықтарға тап болады, ең алдымен тілдік кедергілер мен қарым-қатынас мәселелеріне байланысты.

Алайда, осы қиындықтарға қарамастан, шетелдік студенттердің көпшілігі білім беру процесіне қанағаттанудың жоғары деңгейін

көрсетті және әлеуметтік және педагогикалық тұрғыдан сәтті бейімделді. Бір қызығы, жабық байланыс жүйесі мәселесі, әсіресе жатақханаларда тұратын студенттер үшін өзекті болып қала береді. Сондай-ақ, тілдік кедергілерге байланысты білім беру процесінің талаптарын түсінудегі қиындықтар анықталды.

Зерттеуде шетелдік студенттерді бейімдеу процесінде университет оқытушылары мен басшылығының рөліне ерекше назар аударылды. Олар шетелдік студенттерге қиындықтарды жеңуге және оқу ортасына сәтті еруге көмектесу арқылы қолдау көрсетуде шешуші рөл атқарады.

Қорытындылай келе, зерттеу университет ортасында шетелдік студенттерді бейімдеудің тиімді әдістерін әзірлеу мақсатында осы саладағы зерттеулерді жалғастырудың маңыз-

дылығын көрсетеді. Әл-Фараби атындағы Қазақ ұлттық университетінде шетелдік студенттердің бейімделу процесін жақсарту үшін менторлық бағдарламалар мен қызығушылық клубтары сияқты қосымша тілдік бағдарламалар мен әлеуметтік бастамаларды әзірлеу, оқытушыларды шетелдік студенттердің алдында тұрған қиындықтар туралы ақпаратпен қамтамасыз ету, олар өздерін еркін сезінетін ашық қоршаған ортаны құру және мәдени іс-шараларды ұйымдастыру ұсынылады. Мәдени қарым-қатынасты алмасуды ынталандыру бағдарламалары. Бұл шаралар тілдік және әлеуметтік-мәдени кедергілерді жеңілдетуге, шетелдік студенттерге қолдау көрсетуге, олардың сәтті бейімделуіне және оқу үдерісіне ықпал етуге көмектеседі.

Әдебиеттер

1. Селье Г., Кандров В. И., Рогов А. А. Очерки об адаптационном синдроме. – Медгиз, 1960.
2. Анохин П. Очерки об адаптационном синдроме. – Москва: Изд-во Медицина, 1975.
3. Меерсон Ф. З. Адаптация, стресс и профилактика. – 1981.
4. Казначеева, В. Современные аспекты адаптаций. – Москва: Новосибирск, 1986.
5. Медеведев, В. Компоненты адаптационного процесса. – Л.: Наука, 1989.
6. Rysbekov, T. Z., Shintimirova, B. G. Internationalization of education and improvement joint educational programs in Kazakhstan. *Bulletin of the international education center and scientific information in Germany*.-2020.-№. 1- с. 24-28.
7. Nurligenova, Z. N., Sagatova, A.S. Influence of internationalization on the development of higher education in the Republic of Kazakhstan. *Bulletin "Historical and socio-political sciences"*.-2021.- № 3(66).
8. Dudinova, E. I., Negizbayeva, M. O. Media discourse for the socio-psychological adaptation of migrants and kandas in Kazakhstan. *Journalism Series*.-2021.- № 62 (4).- с.33-43. <https://doi.org/10.26577/HJ.2021.v62.i4.04>
9. Қазақстан Республикасының Білім және ғылымды дамытудың 2020 – 2025 жылдарға арналған мемлекеттік бағдарламасын бекіту туралы. 2019.<https://adilet.zan.kz/kaz/archive/docs/P1900000988/27.12.2019>
10. Т. Шибутани. Социальная психология. Сокращенный пер. с англ. В. Б. Ольшанского ; Общ. ред. и послесл. проф. Г. В. Осипова. – Москва : Прогресс, 1969. стр 49
11. Курманалина Ш. Х. и др. «Совершенствование профессиональной деятельности педагога в условиях информационно-образовательной среды». Қазақстан педагогикалық ғылымдар академиясының хабаршысы. Ноб (қараша – желтоқсан), 2010 жыл, стр 34
12. Viekenov K. U., Nogaubaev E. O. К проблеме социальной адаптации иностранных студентов к условиям казахстанских вузов //Вестник КазНУ. Серия психологии и социологии. – 2012. – Т. 43. – №. 4..
13. Шолохова Г. П., Чикова И. В. Адаптация первокурсников к условиям обучения в вузе и ее психолого-педагогические особенности //Вестник Оренбургского государственного университета. – 2014. – №. 3 (164). – С. 103-107.
14. М.Т. Иманалиева, А.С. Бакирова, А.Н. Қуат, М.К. Мурзахметова. Оқушылардың жанартылған оқу бағдарламасына психо-физиологиялық бейімделу ерекшеліктерін зерттеу //Вестник КазНУ. Серия педагогическая. – 2020. – Т. 62. – №. 1. – С. 147-155.
15. Ключникова Е. В. Проблемы адаптации иностранных студентов в России //Вестник Тверского государственного университета. Серия: Педагогика и психология. – 2018. – №. 1. – С. 133-140.
16. Szabó Á., Papp Z. Z., Luu L. A. N. Social contact configurations of international students at school and outside of school: Implications for acculturation orientations and psychological adjustment //International journal of intercultural relations. – 2020. – Т. 77. – С. 69-82. <https://doi.org/10.1016/j.ijintrel.2020.05.001>
17. Моднов С. И., Ухова Л. В. Проблемы адаптации иностранных студентов, обучающихся в техническом университете //Ярославский педагогический вестник. – 2013. – Т. 1. – №. 2. – С. 111-115.
18. Мордвинцева И. Ю., Ордабаева Р. Б., Сурабалдиева Б. Т. Педагогические особенности инклюзивного сопровождения адаптации иностранных студентов в казахстане //Вестник КазНПУ имени Абая, серия «Педагогические науки». – 2023. – Т. 77. – №. 1. – С. 249-256.

References

- Anohin, P. (1975). "Ocherki ob adaptacionnym syndrome [Essays on the adaptation syndrome]". Moskva. (In Russian)
- Biekenov K.U., Nogajbaev E.O. (2012). "K probleme social'noj adaptacii inostrannyh studentov k uslovijam kazahstanskikh vuzov [On the problem of social adaptation of foreign students to the conditions of Kazakhstani universities]". Bulletin of KazNU. Psychology and Sociology Series. No4 (43). – C- 35 . (In Russian)
- Dudinova, E. I., Negizbayeva, M. O. (2021) Media discourse for the socio-psychological adaptation of migrants and kandas in Kazakhstan. *Journalism Series*, № 62 (4), 33–43. <https://doi.org/10.26577/HJ.2021.v62.i4.04>
- Kaznacheeva, V. (1986). "Sovremennye aspekty adaptacij [Modern aspects of adaptation]". Moskva. Novosibirsk. 120 c. (In Russian)
- Kljushnikova E. "Problemy adaptacii inostrannyh studentov v rossii [Problems of adaptation of foreign students in Russia]". Bulletin of TvGU. Psychology and Sociology Series.. No 1. , – S.- 133-140. (In Russian)
- Kurmanalina Sh. H. I dr. (2010 zhyl) "Covershenstvovanie professional'noj dejatel'nosti pedagoga v uslovijah informacionno-obrazovatel'noj sredy [Improving the professional activity of teachers in the conditions of the information and educational environment]". Bulletin of the Academy of Pedagogical Sciences of Kazakhstan]". Bulletin of the Academy of Pedagogical Sciences of Kazakhstan. No6 (November-December). (In Russian)
- M.T. Imanalieva , A.S. Bakirova , A.N. Қуат , M.K. Murzahmetova. (2020). "Оқушылардың зһаңартуға оқу бағдарламасына псиһо-физиологикалық бејімделу ерекшеліктерін зерттеу [To study the features of psycho-physiological adaptation of students to the updated curriculum]". Bulletin. Series of pedagogical sciences.No1 (62). Doi.org/10.26577/JES.2020.v62.i1.14 (in Kazakh)
- Medvedev, V. (1989). "Komponenty adaptacionnogo processa [Components of the adaptation process]". Science. (In Russian)
- Meerson, F. (1981) . "Adaptacija, stres i profilaktika [Adaptation, stress and prevention]". Moskva. Science. (In Russian)
- Modnov S. I., Uhov L. V. (2013). "Problemy adaptacii inostrannyh studentov, obuchajushhihsja v tehničeskom universitete [Problems of adaptation of foreign students studying at a technical university]". Yaroslavl Pedagogical Bulletin (In Russian)
- Mordvintseva, I.Yu., Ordabaeva, R.B., Surabaldieva, B.T. (2023). Pedagogical features of inclusive support of adaptation of foreign students in Kazakhstan. *Bulletin of KazNPU named after Abai, series "Pedagogical Sciences"*, № 77(1), 249–256. <https://bulletin-pedagogy.kaznpu.kz/index.php/ped/article/view/1978>
- Nurligenova, Z. N., Sagatova, A.S. (2021). Influence of internationalization on the development of higher education in the Republic of Kazakhstan. *Bulletin "Historical and socio-political sciences"*, № 3(66). <https://bulletin-histsocpolit.kaznpu.kz/index.php/ped/article/view/204>
- On approval of the State Program for the Development of Education and Science of the Republic of Kazakhstan for 2020 – 2025. 2019. <https://adilet.zan.kz/kaz/archive/docs/P1900000988/27.12.2019>
- Rysbekov, T. Z., Shintimirova, B. G. (2020). Internationalization of education and improvement joint educational programs in Kazakhstan. *Bulletin of the international education center and scientific information in Germany*, № 1, 24-28. <https://d-nb.info/1219186031/34#page=26>
- Sel'e, G. (1960). "Ocherki ob adaptacionnym syndrome [Essays on the adaptation syndrome]". Moskva. Publishing house Medgiz. (In Russian)
- Sh.G. Petrovna, Ch.I. Vjacheslavovna. (2014) . "Adaptacija pervokursnikov k uslovijam obuchenija v vuze i ee psihologo-pedagogičeskie osobennosti [Adaptation of first-year students to the conditions of study at the university and its psychological and pedagogical features]" Bulletin of OGU. №3 (164).
- Shibutani T. (1969). "Social'naja psihologija [Social psychology]". Abridged translation from the English by V. B. Olshansky; General ed. and afterword by prof. G. V. Osipov. – Moscow: Progress
- Szabó, A., Papp, Z., Luu, L. (2020). Social contact configurations of international students at school and outside of school: Implications for acculturation orientations and psychological adjustment. *International Journal of Intercultural Relations*, № 77, 69-82. <https://doi.org/10.1016/j.ijintrel.2020.05.001>

Авторлар туралы мәлімет:

Санбаева Балым – «Әлеуметтік педагогика және өзін-өзі тану» білім беру бағдарламасының докторанты, Әл-Фараби атындағы Қазақ ұлттық университеті (Алматы қ., Қазақстан, эл.пошта: sanbaeva.balim@mail.ru)

Есенова Камшат (корреспондент автор) – PhD доктор, педагогика және білім беру менеджменті кафедрасының аға оқытушысы, Әл-Фараби атындағы Қазақ ұлттық университеті (Алматы қ., Қазақстан, эл.пошта: kamchat_esenova@mail.ru)

Сведения об авторах:

Санбаева Балым – докторант образовательной программы «Социальная педагогика и самопознание», Казахский национальный университет имени аль-Фараби (г.Алматы, Казахстан. эл.почта: sanbaeva.balim@mail.ru)

Есенова Камшат (корреспондентный автор) – PhD доктор, старший преподаватель кафедры педагогики и образовательного менеджмента Казахского национального университета им. Аль-Фараби (г.Алматы, Казахстан, эл.почта: kamchat_esenova@mail.ru)

Information about authors:

Sanbayeva Balym – doctoral student educational program « Social pedagogy and self-knowledge », Al-Farabi Kazakh National University (Almaty, Kazakhstan, email: sanbaeva.balim@mail.ru)

Esenova Kamchat (corresponding author) – PhD, Senior Lecturer of the department of Pedagogy and Educational management of Al-Farabi Kazakh National University (Almaty, Kazakhstan, email: kamchat_esenova@mail.ru)

Келін түсті 01.12.2023
Қабылданды 01.03.2024

6-бөлім
ПӘНДЕРДІ ОҚЫТУ ӘДІСТЕМЕСІ

Section 6
METHODS OF TEACHING DISCIPLINE

Раздел 6
МЕТОДИКА ПРЕПОДАВАНИЯ ДИСЦИПЛИН

M.P. Nartayeva , **A.N. Zhylysbayeva*** , **G.A. Rysbaeva** 

U. Zhanibekov South Kazakhstan Pedagogical University, Kazakhstan, Shymkent

*e-mail: zhylysbayeva.akkonyr@okmpu.kz

THE IMPACT OF CLIL TECHNOLOGY ON THE PROFESSIONAL COMPETENCE OF PRE-SERVICE BIOLOGY TEACHERS

The article examines the impact of content and language integrated learning (clil) technology on students enrolled in the educational program of teacher training in biology. according to the results of the study, conducted on the formation of professional competence of a future biology teacher, the effectiveness of the use of clil technology in biology lessons taught in english is theoretically justified.

The article presents the results of a survey conducted to assess the perception of integrated learning technology by senior students in the context of higher education. the students' understanding of the essence of clil technology, the duration of its use, the advantages and difficulties associated with the application, as well as the impact on the formation of professional competencies of pre-service biology teachers are analyzed. students of u.zhanibekov south kazakhstan pedagogical university took part in the survey. the survey results revealed the prospects and difficulties related to the introduction of clil technology into the educational process of universities. clil classes cannot completely replace the biology lesson taught in the native language, but can only complement it. integrated teaching of biology with a foreign language is an effective way to implement a trilingual education program. the article gives important recommendations to future teachers and researches in the field of education and intercultural communication.

Key words: CLIL technology, integrated teaching of a foreign language, pre-service biology teacher, methodological approaches, multicultural personality.

М.П. Нартаева, А.Н. Жылысбаева*, Ф.А. Рысбаева

Ө. Жәнібеков атындағы Оңтүстік Қазақстан педагогикалық университеті, Қазақстан, Шымкент қ.

*e-mail: zhylysbayeva.akkonyr@okmpu.kz

CLIL технологиясының болашақ биология мұғалімдерінің кәсіби құзыреттілігіне әсері

Мақалада биология мұғалімдерін даярлаудың білім беру бағдарламасы бойынша оқитын студенттерге пән мен тілді кіріктіріп оқыту (CLIL) технологиясының әсері қарастырылады. Болашақ биология мұғалімінің кәсіби құзыреттілігін қалыптастыру бойынша жүргізілген зерттеу нәтижелеріне сәйкес, ағылшын тілінде оқытылатын биология сабақтарында CLIL технологиясын қолданудың тиімділігі теориялық тұрғыдан негізделген.

Мақалада жоғары білім контекстінде жоғары курс студенттерінің интеграцияланған оқыту технологиясын қабылдауын бағалау мақсатында жүргізілген сауалнама нәтижелері келтірілген. Студенттердің CLIL технологиясының мәнін, оны қолдану ұзақтығын, қолданудың артықшылықтары мен қиындықтарын түсінуі, сондай-ақ болашақ биология мұғалімдерінің кәсіби құзыреттіліктерін қалыптастыруына әсері талданады. Сауалнамаға Ө.Жәнібеков атындағы Оңтүстік Қазақстан педагогикалық университетінің студенттері қатысты. Сауалнама нәтижелері университеттердің білім беру процесіне CLIL технологиясын енгізудің перспективалары мен қиындықтарын анықтады. CLIL сабақтары ана тілінде оқытылатын биология сабағын толығымен алмастыра алмайды, тек оны толықтыра алады. Биологияны шет тілімен интеграцияланған оқыту-үш тілді білім беру бағдарламасын жүзеге асырудың тиімді тәсілі. Мақалада білім беру және мәдениетаралық коммуникация саласындағы болашақ мұғалімдер мен зерттеушілерге маңызды ұсыныстар берілген.

Түйін сөздер: CLIL технологиясы, пән мен тілді кіріктіріп оқыту, болашақ биология мұғалімі, әдістемелік тәсілдер, көпмәдениетті тұлға.

М.П. Нартаева, А.Н. Жылысбаева*, Г.А. Рысбаева

Южно-Казахстанский педагогический университет имени О. Жанибекова, Казахстан, г. Шымкент

*e-mail: zhylysbayeva.akkonyr@okmpu.kz

Влияние технологии CLIL на профессиональную компетентность будущих учителей биологии

В статье рассматривается влияние технологии интегрированного обучения содержанию и языку (CLIL) на студентов, обучающихся по образовательной программе подготовки учителей биологии. Согласно результатам исследования, проведенного по формированию профессиональной компетентности будущего учителя биологии, теоретически обоснована эффективность использования технологии CLIL на уроках биологии, преподаваемых на английском языке. В статье представлены результаты опроса, проведенного с целью оценки восприятия технологии интегрированного обучения студентами старших курсов в контексте высшего образования. Анализируется понимание студентами сути технологии CLIL, продолжительность использования, преимуществ и трудностей, связанных с применением, а также влияния CLIL на формирование профессиональных компетенций будущих учителей биологии. В опросе приняли участие студенты Южно-Казахстанского педагогического университета им. О. Жәнібеков. Результаты опроса выявили перспективы и трудности, связанные с внедрением технологии CLIL в образовательный процесс университетов. Занятия CLIL не могут полностью заменить урок биологии, преподаваемый на родном языке, а могут лишь дополнять его. Интегрированное преподавание биологии с иностранным языком – эффективный способ реализации программы трехязычного образования. В статье даны важные рекомендации будущим учителям и исследователям в области образования и межкультурной коммуникации.

Ключевые слова: технология CLIL, интегрированное обучение иностранному языку, будущий учитель биологии, методологические подходы, поликультурная личность.

Introduction

The development of a biology teacher's professional competences, the ongoing updating of instructional strategies, the mastering of novel ideas, and their efficient application are essential in the current information era. At the same time, an educational technology called Content and Language Integrated Learning (CLIL) is gaining popularity due to its unique concept: teaching the second language as part of the curriculum, allowing students to learn content material in an additional language.

This provides an opportunity for future specialists to study the language by implementing a multilingual, trilingual policy reflected in the Message of the Head of the state K.K. Tokayev to the people in 2022.

However, in order for a country to have its place in the global world, we must first understand that it directly depends on the level of the national education system and the direction of its development. In this regard, especially in biology curricula, there is a need for qualified specialists, since the learning goals teach a person to recognize real problems and study them. Moreover, the updated educational system as a program focused on competence and quality requires critical thinking skills, communicative skills, experimental research skills, the ability to apply ICT at the proper level, to work individually,

in pairs and in groups, creating a harmoniously favourable educational environment for the students' personality. Therefore, the training of the specialists who are able to apply optimal methods to solve these problems is the relevance of this article. Considering that this is directly related to the problem of training of future biology teachers in universities, in the course of training, special attention is paid to the formation of professional competence of a pre-service biology teacher based on the best technologies.

Literature review

At the last twenty years, CLIL has been increasingly popular, particularly at international schools that provide a variety of bilingual education courses (Kampen et al., 2020, Smet et al., 2018) and multilingual education are included into professional development programs for teachers and training programs for future specialists in various fields (Banegas et al., 2020, Zhou&Mann, 2021, Pennelle et al., 2023).

The formation of own national model of the multilingual education system and development of its mechanics, the direction of language teaching methods in a new guidance have been purposefully undertaken in recent years. Nevertheless, the theoretical foundations of integration in education were considered in works by Komensky et al., (1988) almost several centuries ago.

Almost half a century has passed since the Content and Language Integrated Learning method began to be used in European countries. Applying CLIL in teaching process can enable an integration of any subject with English or other foreign languages. CLIL, as an instructional approach outlined by Fortanet-Gomez in 2013, facilitates the development of language and communication proficiency in a foreign language among students. Within CLIL lessons, mastery of any subject is achievable. This program not only enhances the understanding of a specific subject by incorporating a foreign language but also promotes a thorough exploration of the foreign language through the subject being taught. The process of teaching chemistry, mathematics, geography, biology and other subjects with the linking topics in their native language or the language they know can be explained by aforementioned goals to the bachelor or master students (Fortanet – Gomez, 2013) . In CLIL classes, it is accessible to use interesting materials from authentic resources on the Internet. In one of the researches, CLIL lessons showed positive results on the basis of effective use of ICT tools (Martínez-Soto&Prendes-Espinosa, 2023) .

According to Smith (2010) , it is more beneficial to teach the language through CLIL technology than separately. That is why, he concludes that “In the learning process based on CLIL more attention should be paid to a balanced approach”. The theoretical foundations of bilingual education through CLIL in universities were studied by scientists Ball (2010) , Coyle et al., (2010). They highlighted the following advantages of incorporating CLIL into higher education:

1. Integrated lessons boost students’ language learning motivation, as they view language as a tool for mastering other subjects and acquiring intriguing new information.
2. Students gain increased opportunities to express themselves verbally and in writing, sharing their observations and analyses with classmates.
3. Acquisition of new knowledge and skills is emphasized, encouraging practical application.
4. Language learning becomes a potent tool for expanding professional expertise.
5. CLIL aids in broadening horizons and understanding cultural values.
6. Students develop collaboration skills and foster independence.
7. The approach creates an “authentic” language learning experience, tapping into the innate language-learning ability present in childhood and adolescence.

8. The flexibility of CLIL is evident as it can be easily adapted to diverse learning contexts, curricula, or educational systems.

However, despite these benefits, teachers encounter challenges, such as subject teachers facing difficulties in teaching content in a foreign language (e.g. chemistry, physics, history), and language teachers experiencing challenges in interpreting subject content during language lessons.

In recent years, interest in the theoretical foundations of integration in education has been developing quite intensively. The ability to use English as a second language, new national programs of the country oblige to initiate multilingual education. This particularly contributes to the formation of a generation fluent in English using CLIL strategies. Pre-service biology teachers can integrate simple short tasks they can perform daily in English while teaching biology at the same time. Domestic scientists Nurakayeva&Shegenova (2013) , Akhmetova (2020) , Tyutenova et al., (2020) , Zhorabekova&Abilkhaorova (2020) published scientific papers in this direction and Nazarbayev university published a book called “CLIL classroom practices in multilingual education in Kazakhstan: guidelines and examples” edited by San Isidro et al. (2020) . The book examines a number of areas integration of CLIL into educational content. It delves into innovative methods for organizing integration, which plays a role in addressing the coordination challenges in education. Additionally, the book explores interdisciplinary connections as a tool and the necessary conditions for successful learning. It focuses on educational units that are built upon the interrelationship of different components within advanced pedagogical training for students. However, despite the availability of researches on CLIL technology, there is still lack of studying science subjects, encompassing biology courses. Additionally, according to Morton (2023) , CLIL still requires the study of the following outstanding directions: increased attention to the use of CLIL as a basis for content-based learning, focus on academic literacy within CLIL, assessment of CLIL experience, equity, especially, views on the impact of CLIL on low-income group of students, diverse multilingual developments in CLIL settings from a monolingual point of view, teaching experience, identity in CLIL and connection between CLIL and the knowledge in the second language.

This technology offers practical, flexible materials and ideas useful to revise the content by introducing themes. Biology materials in Kazakh can be easily adapted to apply in other foreign languages.

CLIL aims to facilitate pre-service biology teachers introduce English into biology.

Purpose of study. Our research in this article is aimed at studying the impact of CLIL on a low-income group of students. Hence, the purpose of our research work was to study the influence of future biology teachers studying in the South Kazakhstan region on their competence in the application of CLIL technology. In addition, our research paper aimed at the identification of problems and challenges that arise while using CLIL.

Research materials and methods

In this study, the methods were applied comprehensively by the theoretical justification of the effective impact of the CLIL on the professional competence of future biology teachers. In particular, such theoretical methods as analysis and synthesis, generalization and comparison, abstraction and refinement, as well as the design of the results were used. The subsequent approach involved an empirical method, encompassing a survey of prospective biology teachers enrolled in the specialization, engaging in conversations with them, overseeing their practical experiences, and analysing their educational and methodological documents. To assess our hypotheses, we utilized various statistical analyses, which involved discussing the outcomes, drawing conclusions, and formulating recommendations.

Participants. The participants of our survey constituted respondents studying biology in the South Kazakhstan pedagogical university named after U.Zhanibekov (34 students).

In order to investigate the influence of CLIL on professional competence of pre-service biology teachers, the third and the fourth years students were considered. The survey questionnaire for university students are as follows:

How do you understand what CLIL technology is? (express your point of view in one or two sentences)

How long have you been studying through CLIL?

What are the advantages of using CLIL in the educational process? (select several options)

What difficulties have arisen while applying CLIL in the learning process? (select several options)

Does CLIL influence the formation of your professional competence as a future biology teacher?

Will you use this technology in your classrooms as a professional teacher in the future?

Results

The survey was conducted in the form of Google forms and the experiment yielded the following outcomes:

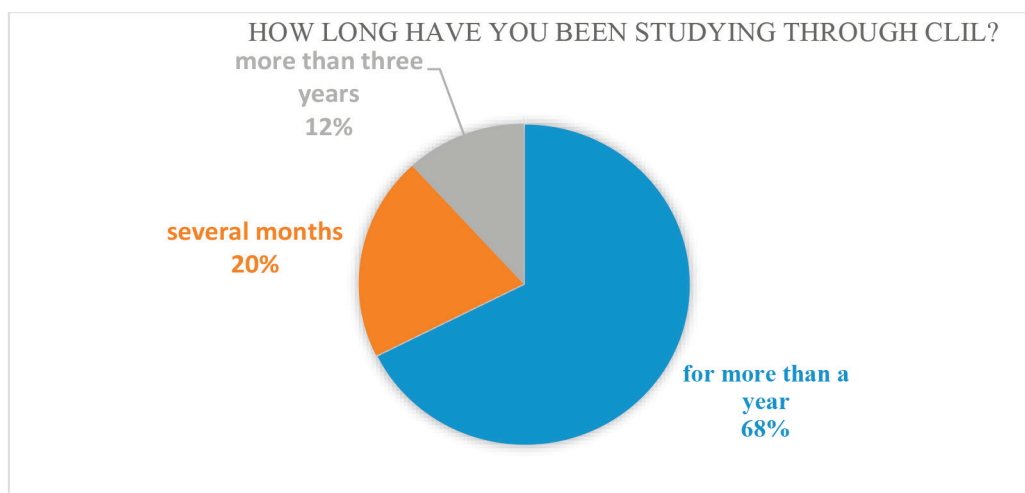


Figure 1 – Duration of leaning through CLIL.

According to the survey results, the respondents are students of the third and fourth academic year, and most of them have been studying through CLIL technology for more than a year (Pic.1). For the question “How do you understand what CLIL tech-

nology is?” the following answers were received: “studying the content of the discipline through a foreign language”, “integrated learning technology”, “technology that teaches natural science disciplines in a foreign language”.

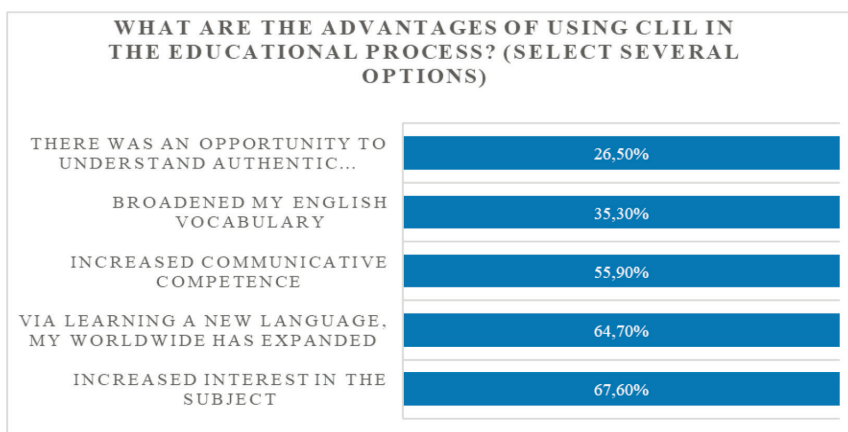


Figure 2 – Advantages of using CLIL technology in the educational process for students.

Among the options demonstrated in the picture 2, the predominant amount of students chose the op-

tion “increased interest in the subject” comprising 67,6%.

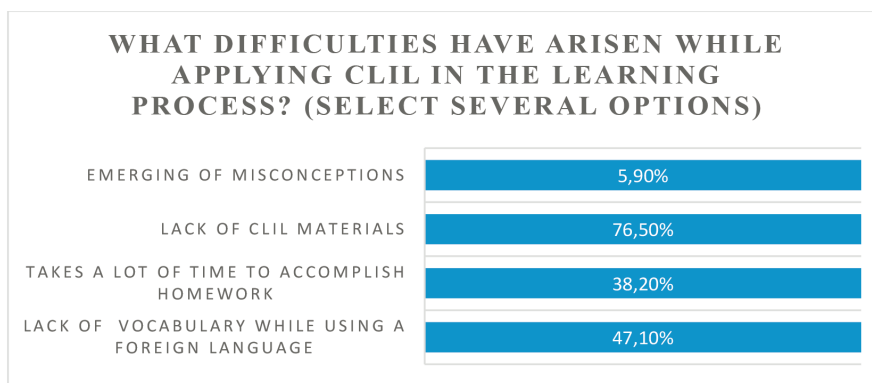


Figure 3 – Challenges faced by CLIL technology during the educational process.

Out of the difficulties that arise in the learning process based on CLIL (Figure 3), “lack of educational material” and “lack of vocabulary” are at the forefront, that is why it is necessary to decide wheth-

er the biology classroom is equipped with teaching equipment, the availability of handouts, age-related features, the level of the students’ readiness must be taken into account.

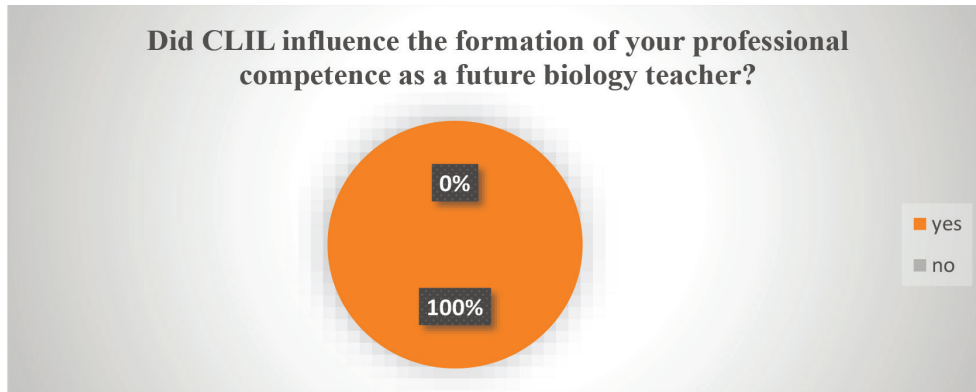


Figure 4 – Improving the professional competence of students based on CLIL.

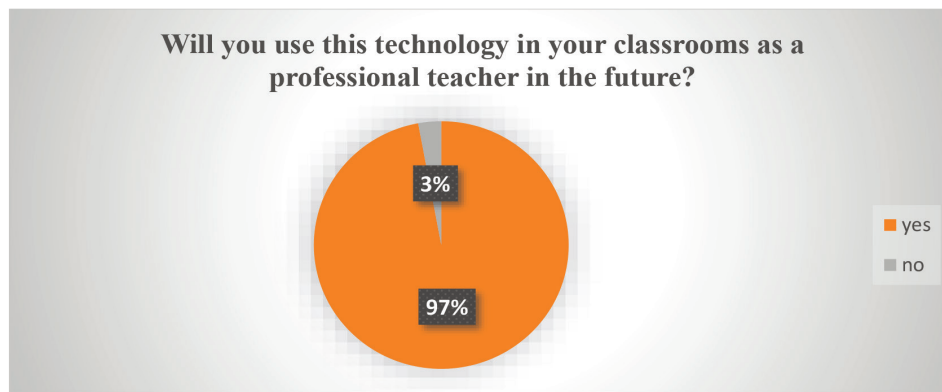


Figure 5 – Expected use of CLIL in teaching process as a future teacher.

Despite all the above mentioned challenges, it is evident from the results that the use of CLIL is a unique approach to teach foreign language. As shown in Figures 4 and 5, 100% of the students surveyed demonstrated that the CLIL affects positively the formation of their professional competence, and 97% of them will apply CLIL in the teaching process when they become teachers. Taking into consideration all the factors pertaining to methodology of CLIL, future biology teachers can develop their professional competence and achieve the following results:

- showcases the global educational standing of the country;
- substantially boosts students' motivation to acquire proficiency in foreign languages;

- instructs in the deliberate and unrestrained utilization of a foreign language in everyday communication;
- expands horizons, fostering an inclination towards knowledge and embracing diverse cultural values;
- equips students for further education in their chosen fields of study;
- enhances linguistic and communicative competencies through the acquisition of a new language;
- there will be an opportunity to flourish students' potential, cognitive and creative skills;
- obtaining a chance to participate in international Olympiads, world-class competitions;
- positive impact on the growth of the number of educated and qualified specialists (Table 1).

Table 1 – Results of developing the professional competence of a future biology teacher via CLIL.

Formation of professional competence of a pre-service biology teacher through CLIL						
Assists to demonstrate the level of the education of the country at the world level;	Teaches the conscious and free use of a foreign language in everyday communication;	Prepares students to proceed education in their chosen specialty;	Broadening of horizons, orientation towards knowledge and acceptance of other cultural values;	Improves linguistic and communicative competences through learning a new language;	Positive impact on the growth of the number of educated and qualified specialists;	Significantly increases the motivation of students to learn foreign languages.

Students, as future biology teachers, must be constantly in demand and professionally

qualified to contribute to the formation of a competent personality capable of working on the basis of world standards, with deep knowledge, business-like and thoughtful in accordance with the level of advancement of science and technology.

Discussion

The methodology of integrated language teaching enables a departure from conventional delivery of the subject, facilitating the acquisition of comprehensive, profound knowledge beneficial for both future professional endeavours and everyday communication. Students have the chance to showcase not only their language proficiency but also their expertise in diverse aspects of biology.

The goals of future specialists teaching biology through CLIL:

- introducing students to novel concepts and ideas within the realm of biology;
- facilitating the simultaneous learning of both biology and a foreign language;
- cultivating students' confidence in expressing themselves in a second language apart from their native one;
- setting up the assimilation of the content of the discipline as a main task in biology lesson;
- the ability to plan a foreign language in accordance with the curriculum in biology lessons, present tasks more accurately that enhance their thinking skills and supporting students while mastering two subjects in one lesson at once.

At the seminar classes, students generate various literary sources and get prepared with pre-

made plan. During the lesson, they gain the opportunity not only to tell the essence of a particular issue, but also to compare its presentation in different articles, express their opinion and point of view. This contributes to the development of their intellectual potential, the formation of skills to deal with literary sources. While teaching biology in primary classes, explanatory, visual and research skills are often used, since the age characteristics of students, their level of training require the intervention of a teacher and allocating more time. Research practices and observations are considered as an essential part of extracurricular work. The efficiency of the methods depends on the teacher's ability to enrich them with methodological approaches. The proper use of natural objects, descriptions, schemes, systematizing and accumulative tables in the process of storytelling and conversations establishes conditions for increasing the cognitive activity of students and mastering the basic material. Methods become more rational and more valid via methodological techniques. Methodological approaches are characterised by a close connection with methods.

Utilizing visuals such as charts, tables, and pictures pertaining to the biology topic aids in a swift comprehension of the subject matter presented in the textbook. Once the topic is thoroughly grasped, students should be capable of summarising the text in their own words. The teacher's emphasis should be on guiding students to focus on lexical phrases related to the ongoing study of the topic. When devising assignments, consideration must be given to the students' proficiency levels and learning objectives.

As language serves as a tool for addressing specific communicative tasks, language learning becomes more targeted. Furthermore, students gain insight into the culture associated with the studied language, contributing to the development of socio-cultural competence. Engaging with a substantial amount of language material immerses the student in a natural language environment. It is noteworthy that exploring various topics allows students to refine specific terms and language constructions, enriching their vocabulary with subject-specific terminology and preparing them for further study and application of acquired knowledge and skills.

The CLIL technology, while offering advantages, also presents challenges. On the positive side, it leverages language for specific communicative tasks, fosters the development of socio-cultural competence, and supplements vocabulary with subject-specific terminology. However, this approach places high demands on foreign language teachers to effectively fulfil these tasks.

CLIL classes cannot completely replace the biology lesson taught in the native language, but can only complement it. Tasks performed during the lesson demonstrate the peculiarities of language forms and strengthen the ability to apply various types of verification and evaluation, such as self-control and mutual control. Carefully selected tasks also enhance communicative skills in both oral and written expressions in a foreign language, promoting independent and creative engagement by students. To achieve this, students need to be acquainted with understandable strategies that are responsible for the language acquisition.

Integrated teaching of biology with a foreign language is an effective way to implement a trilingual education program that meets today's requirements imposed by the government. During the training process, we were convinced that the formation of the professional competence of a future biology teacher based on CLIL is an effective method aimed at boosting students' critical thinking skills, fluency of speech, teaching clear and full self-expression and expanding horizons. It is obvious that the CLIL enables finding an answer to a significantly expanded range of educational tasks. Simultaneous integrated teaching of a foreign language and biology is an additional means of achieving educational goals. Despite the current state of knowledge on interdisciplinary connections as a tool of educating and upbringing, the complete system of these correlation still requires improvement.

In this context, students as future specialists and teachers of the school can use the following types of activities with students in the classroom to accomplish pedagogical approaches in teaching biology: be able to organize experimental research; apply modelling methods in the classroom; encourage students to opt for the necessary information from wide range of sources related to the subject; analyse it by giving reliable estimates via comparing the information received; teach to work out potential issues; be able to use various methods of modelling students to comprehend, explain and predict natural phenomena.

Recent advancements in CLIL have made it possible to embed all kinds of communication during the lesson. This takes up most of the learning process. Therefore, biology students are advised to possess the ability to effectively organize lessons, present materials through audio-visual texts, and engage in dialogues and conversations employing advanced teaching methods. When combining oral and written exercises, the oral and writing skills of pre-service biology teachers are formed together. As a result, students master several new words and phrases on the lesson, consequently being able to use them in their speech. The topics from biology textbook, divided into small parts and accompanied by drawings, maps, charts, etc., achieve full absorption of the lesson by students.

In addition, it should be borne in mind that the integration of a foreign language with other subjects lacks coordination in existing programs, hindering students from deliberately applying knowledge, skills, and abilities gained in biology to the foreign language context. Our analysis showed that there are insufficient teaching materials and absence of special methodology while using CLIL. Despite the presence of such problems, the results confirm the validity of CLIL technology as an effective method in the formation of professional competencies of pre-service biology teachers, acquiring necessary knowledge and skills in their subject.

Conclusion

As a result of the research work carried out, the following conclusions can be drawn:

Training pre-service biology teachers using CLIL technology is an important and promising approach. The results of our research have shown that CLIL contributes to a deeper and more effective assimilation of educational material and the enhancement of student's language skills;

The use of CLIL in biology lessons conducted in English provides future teachers to advance their career in the future by improving their language skills, enabling them to form professional competencies;

A survey among students showed that students support CLIL technology to some extent, and challenges arise while implementing it. These results demonstrated the importance of teaching methods and strategies for carrying out CLIL in the learning process to future biology teachers, as well as the need for its support in educational institutions;

The introduction of CLIL into the educational process of universities and secondary schools requires careful planning and teacher training. However, the advantages in the form of quality education and the enhancement of students' language skills are significant factors aiding the necessity to implement CLIL in the educational process;

Our investigation on literature review and a conducted survey revealed the importance of further research in the field of CLIL for a more detailed study of the impact on the professional competence of future teachers and determining the most appropriate strategies for integrating CLIL into educational practice.

In conclusion, in light of the above analysis, it becomes evident that CLIL boosts the quality of education of future biology teachers and contributes to their professional growth.

Recommendations

From our findings, we have articulated the following recommendations:

Creation and adaptation of educational CLIL materials in the context of teaching biology. This encompasses textbooks, online resources and methodological tools that correspond to the content of the program enabling students to strengthen their language skills;

Assistance and training of teachers for the successful implementation of CLIL in their teaching practices. It may include methods of teaching English and the application of modern teaching technologies;

Establishing an environment to refine students' language proficiency: initiating language courses, generating supplementary language assignments, and fostering a communicative setting in English;

Broadening interdisciplinarity within the university, i.e. the enhancement of cooperation between biology and foreign language teachers. This will enrich the learning process and create holistic experience for students;

Constantly evaluate and take actions to improve the effectiveness of the realisation of CLIL in the teaching process;

Maintenance for further research on the impact of CLIL on the professional competence of biology teachers. This will assist to expand knowledge about the privileges and limitations of this approach.

These recommendations will facilitate further improvements in the integration of CLIL into biology lessons and the quality of pre-service biology teachers professional training.

Литература

1. Мемлекет басшысы Қасым-Жомарт Тоқаевтың Қазақстан халқына жолдауы(16.03.2022) https://adilet.zan.kz/kaz/docs/K22002022_1
2. van Kampen E. et al. Do we all share the same goals for content and language integrated learning (CLIL)? Specialist and practitioner perceptions of 'ideal' CLIL pedagogies in the Netherlands //International Journal of Bilingual Education and Bilingualism. – 2017. <https://doi.org/10.1080/13670050.2017.1411332>
3. De Smet A. et al. Classroom anxiety and enjoyment in CLIL and non-CLIL: Does the target language matter? //Studies in Second Language Learning and Teaching. – 2018. – Т. 8. – №. 1. – С. 47-71.. <https://doi.org/10.14746/sslit.2018.8.1.3>
4. Banegas D. L., Poole P. M., Corrales K. A. Content and language integrated learning in Latin America 2008-2018: Ten years of research and practice //Studies in Second Language Learning and Teaching. – 2020. – Т. 10. – №. 2. – С. 283-305.<http://dx.doi.org/10.14746/sslit.2020.10.2.4>
5. Zhou X., Mann S. Translanguaging in a Chinese university CLIL classroom: Teacher strategies and student attitudes //Studies in Second Language Learning and Teaching. – 2021. – Т. 11. – №. 2. – С. 265-289. <http://dx.doi.org/10.14746/sslit.2021.11.2.5>
6. Pennelle S. G., Case R. E., Williams G. Bilingual paraprofessionals in the second language acquisition classroom //Education Inquiry. – 2023. – Т. 14. – №. 2. – С. 251-266. <https://doi.org/10.1080/20004508.2021.1994117>
7. Кларин В. М., Джуринский А. Н. Педагогическое наследие: Коменский ЯА, Локк Дж., Руссо Ж //Ж., Песталоцци ИГ. – 1988.
8. Fortanet-Gomez I. (2013). CLIL in Higher Education towards a multilingual policy. - Bristol: Multilingual Matters Publ., 2013. - 312 p.

9. Martínez-Soto T., Prendes-Espinosa P. A Systematic Review on the Role of ICT and CLIL in Compulsory Education // *Education Sciences*. – 2023. – Т. 13. – №. 1. – С. 73. <https://doi.org/10.3390/educsci13010073>
10. Smit U. English as a lingua franca in higher education: A longitudinal study of classroom discourse. – De Gruyter Mouton, 2010. <https://doi.org/10.1515/9783110215519>
11. Ball Ph. (2010). What is CLIL? www.onestopenglish.com
12. Coyle, D., Hood, P., & Marsh, D. (2010). Content and language integrated learning. abdn.elsevierpure.com
13. Нуракаева, Л. Т., & Шегенова, З. К. (2013). Методические рекомендации учителям по использованию метода предметно-интегрированного обучения (CLIL). Астана.–2013.
14. Akhmetova, M.S. (2020) Subject-language integrated teaching of biology. URL: viewer_images/15684311/f/1.png.
15. Tyutenova, A. A., Gumarova, L. Z., & Tyutenov, K. S. Применение технологии CLIL в обучении естественнонаучным предметам общеобразовательных школ Казахстана: опрос учителей // *Вестник КазНУ. Серия педагогическая*. – 2020. – Т. 63. – №. 2. – С. 147-154. <https://doi.org/10.26577/JES.2020.v63.i2.16>
16. Zhorabekova A., Abilkhairova Z. Развитие готовности вузовских педагогов к формированию полилингвальных компетенций будущего учителя // *Pedagogy and Psychology*. – 2020. – Т. 45. – №. 4. – С. 178-186.
17. CLIL classroom practices in multilingual education in Kazakhstan: guidelines and examples /eds.: X. San Isidro, D. Coyle, S.I. Kerimkulova. – Nur-Sultan: Nazarbayev University, 2020. - 146 p.
18. Morton, T., (2023). Chapter CLIL: Future directions, in Book: *The Routledge Handbook of Content and Language Integrated Learning*, Edited By Dario Luis Banegas, Sandra Zappa-Hollman, Published 3 July 2023, Pub. Location London, Imprint Routledge, Pages 568, <https://doi.org/10.4324/9781003173151>

References

- Akhmetova, M.S. (2020) Subject-language integrated teaching of biology. URL: viewer_images/15684311/f/1.png.
- Ball Ph. (2010). What is CLIL? www.onestopenglish.com
- Banegas, D. L., Poole, P. M., & Corrales, K. A. (2020). Content and language integrated learning in Latin America 2008-2018: Ten years of research and practice. *Studies in Second Language Learning and Teaching*, 10(2), 283-305. <http://dx.doi.org/10.14746/ssl.2020.10.2.4>
- CLIL classroom practices in multilingual education in Kazakhstan: guidelines and examples /eds.: X. San Isidro, D. Coyle, S.I. Kerimkulova. – Nur-Sultan: Nazarbayev University, 2020. - 146 p.
- Coyle, D., Hood, P., & Marsh, D. (2010). Content and language integrated learning. abdn.elsevierpure.com
- De Smet, A., Mettwie, L., Galand, B., Hilgsmann, P., & Van Mensel, L. (2018). Classroom anxiety and enjoyment in CLIL and non-CLIL: Does the target language matter?. *Studies in Second Language Learning and Teaching*, 8(1), 47-71. <https://doi.org/10.14746/ssl.2018.8.1.3>
- Fortanet-Gomez I. (2013). CLIL in Higher Education towards a multilingual policy. - Bristol: *Multilingual Matters Publ.*, 2013. - 312 p.
- VM Klarin, AN Dzhurinsky. (1988). Komensky, Y. A., Lock, D., Russo, Z. Z., & Pestalozzy, I. G. *Pedagogicheskoe nasledie [Pedagogical Heritage]*. (in Russian)
- Martínez-Soto, T., & Prendes-Espinosa, P. (2023). A Systematic Review on the Role of ICT and CLIL in Compulsory Education. *Education Sciences*, 13(1), 73. <https://doi.org/10.3390/educsci13010073>
- Memleket basısı Qasım-Jomart Toqaevtiñ Qazaqstan Xalıqına Joldawı [Message of the Head of State Kassym-Jomart Tokayev to the people of Kazakhstan dated March 16, 2022]. https://adilet.zan.kz/kaz/docs/K22002022_1
- Morton, T., (2023). Chapter CLIL: Future directions, in Book: *The Routledge Handbook of Content and Language Integrated Learning*, Edited By Dario Luis Banegas, Sandra Zappa-Hollman, Published 3 July 2023, Pub. Location London, Imprint Routledge, Pages 568, <https://doi.org/10.4324/9781003173151>
- Nurkayeva, L. T., & Shegenova, Z. K. (2013). Metodicheskiye rekomendatsii dlya uchiteley po ispol'zovaniyu predmetno-integririvannogo metoda obucheniya (CLIL). [Methodological recommendations for teachers on the use of the subject-integrated learning method (CLIL)]. Астана. (in Russian)
- Pennelle, S. G., Case, R. E., & Williams, G. (2023). Bilingual paraprofessionals in the second language acquisition classroom. *Education Inquiry*, 14(2), 251-266. <https://doi.org/10.1080/20004508.2021.1994117>
- Smith, U. (2010). English as a lingua franca in higher education: A longitudinal study of classroom discourse. De Gruyter Mouton. <https://doi.org/10.1515/9783110215519>
- Tyutenova, A. A., Gumarova, L. Z., & Tyutenov, K. S. (2020). Primeneniye tekhnologii CLIL pri prepodavanii yestestvennonauchnykh predmetov v obshcheobrazovatel'nykh shkolakh Kazakhstana: opros uchiteley. [Application of CLIL technology in teaching science subjects in secondary schools of Kazakhstan: a survey of teachers]. *Bulletin of KazNU. Pedagogical series*, 63(2), 147-154. <https://doi.org/10.26577/JES.2020.v63.i2.16> (in Russian)
- van Kampen, E., Meirink, J., Admiraal, W., & Berry, A. (2017). Do we all share the same goals for content and language integrated learning (CLIL)? Specialist and practitioner perceptions of 'ideal' CLIL pedagogies in the Netherlands. *International Journal of Bilingual Education and Bilingualism*, 23:8, 855-871. <https://doi.org/10.1080/13670050.2017.1411332>
- Zhorabekova, A., & Abilkhairova, J. (2020). Razvitiye gotovnosti prepodavateley vuza k formirovaniyu poliyazychnykh kompetentsiy budushchego uchitelya. [Development of university teachers' readiness to forming polylingual competences of the future teacher]. *Pedagogy and Psychology*, 45(4), 178-186. <https://doi.org/10.51889/2020-4.2077-6861.22> (in Russian)

Zhou, X., & Mann, S. (2021). Translanguaging in a Chinese university CLIL classroom: Teacher strategies and student attitudes. *Studies in Second Language Learning and Teaching*, 11(2), 265-289. <http://dx.doi.org/10.14746/ssllt.2021.11.2.5>

Авторлар туралы мәлімет:

Нартаева Малика – докторант, Өзбекәлі Жәнібеков атындағы Оңтүстік Қазақстан педагогикалық университеті, (Шымкент қ., Қазақстан, эл.пошта: nartayeva.malika@okmru.kz)

Жылысбаева Аққоңыр – химия ғылымдарының кандидаты, химия кафедрасының доценті, жоғары оқу орнынан кейінгі білім беру институтының директоры, Өзбекәлі Жәнібеков атындағы Оңтүстік Қазақстан педагогикалық университеті (Шымкент қ., Қазақстан, эл.пошта: zhylysbayeva.akkongyr@okmru.kz)

Рысбаева Галия – биология ғылымдарының кандидаты, биология кафедрасының доценті, Өзбекәлі Жәнібеков атындағы Оңтүстік Қазақстан педагогикалық университеті (Шымкент қ., Қазақстан, эл.пошта: galiya732014@mail.ru)

Сведения об авторах:

Нартаева Малика – докторант, Южно-Казахстанский педагогический университет имени Өзбекәлі Жәнібеков (г. Шымкент, Казахстан, эл.почта: nartayeva.malika@okmru.kz)

Жылысбаева Аккоңыр(корреспондентный автор) - кандидат химических наук, доцент кафедры химии, директор института послевузовского образования Южно-Казахстанского педагогического университета имени Өзбекәлі Жәнібеков (г. Шымкент, Казахстан, эл.почта: zhylysbayeva.akkongyr@okmru.kz)

Рысбаева Галия – кандидат биологических наук, доцент кафедры биологии, Южно-Казахстанский педагогический университет имени Өзбекәлі Жәнібеков (г. Шымкент, Казахстан, эл.почта: galiya732014@mail.ru)

Information about authors:

Nartayeva Malika – PhD student, O.Zhanibekov South Kazakhstan Pedagogical University named after Uzbekali Zhanibekov (Shymkent, Kazakhstan, e-mail: nartayeva.malika@okmru.kz)

Zhylysbayeva Akkongyr (corresponding author) – candidate of Chemical Sciences, Associate Professor of the Department of Chemistry, Director of the Postgraduate Education Institute of O.Zhanibekov South Kazakhstan Pedagogical University (Shymkent , Kazakhstan e-mail: zhylysbayeva.akkongyr@okmru.kz)

Rysbayeva Galiya – candidate of Biology Sciences, Associate Professor of the Department of Biology, O.Zhanibekov South Kazakhstan Pedagogical University (Shymkent , Kazakhstan, e-mail: galiya732014@mail.ru)

Received 17.01.2024

Accepted 01.03.2024

A.N. Oraz^{1,*} , K.T. Malikov¹ , T. Sadykov² 

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

²Bishkek Humanitarian University named after K. Karasayev, Kyrgyzstan, Bishkek

*e-mail: Aydana.oz.1997@mail.ru

THE IMPACT OF VOICE BLOGGING ON THE ORAL PROFICIENCY OF UPPER SECONDARY STUDENTS IN L2 KAZAKH SPEAKING

This study had the goal to assess the impact of a 12-week voice blogging intervention on the oral proficiency of Russian-speaking upper secondary students learning Kazakh in Kazakhstan. A total of 84 learners were randomly assigned to either an experimental group, which engaged in weekly voice recording and posting via WhatsApp outside of regular class time, or a control group that received standard classroom instruction without any extracurricular speaking in Kazakh. The speaking output of both groups was evaluated based on complexity, fluency, and accuracy measures before and after the intervention. Additionally, the experimental group completed a questionnaire after the experiment to provide insights into their perceptions of the course. The results revealed that learners in the trial group exhibited significantly higher levels of complexity and fluency in their post-test narrations as opposed to the no-blogging group. However, there was no significant effect on speech accuracy. The schoolers' feedback on the audio blogging activity was positive. These findings suggest that audio blogging can be an effective and engaging method to hone L2 speaking skills.

Key words: L2 speaking, Kazakh language, oral performance, audio blogging, second language.

А.Н. Ораз^{1,*}, Қ.Т. Маликов¹, Т. Садыков²

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

²Қ. Карасаев атындағы Бишкек мемлекеттік университеті, Қырғызстан, Бішкек қ.

*e-mail: Aydana.oz.1997@mail.ru

Жоғары сынып оқушыларының қазақша ауызекі тілде сөйлеу дағдыларына дауыстық блогингтің әсері

Зерттеу жұмысының мақсаты қазақ тілін шет тілі ретінде оқытатын Қазақстандағы орыс тілді жоғары сынып оқушыларының ауызша сөйлеу деңгейіне дауыстық блогингтің 12 апталық курсының әсерін бағалау болды. 84 оқушы кездейсоқ тәсілмен қазақ тілінің сыныптан тыс сөйлеу практикасынсыз стандартты мектепте оқыған білімі негізінде бақылау тобына, сондай-ақ қатысушылары апта сайын сабақтан тыс уақытта дауыстық хабарламалар жазып, WhatsApp-қа жолдап отыратын эксперименттік топтарға бөлінді. Екі топ қатысушыларының ауызша қазақшасы эксперименттік жұмысқа дейін және одан кейін сөйлеудің күрделілігі, еркін сөйлеуі мен дәлдік көрсеткіштері негізінде бағаланды. Сонымен қатар эксперименттік топтың білім алушылары эксперименттен кейін олардың өтілген курсты қабылдауы туралы нәтижені анықтау үшін сауалнама толтырды. Алынған нәтижелер бойынша зерттеу аяқталғаннан кейін эксперименттік топтағы оқушылар бақылау тобымен салыстырғанда қазақ тілінде сөйлеудің күрделілігі мен еркіндігінің едәуір жоғары деңгейін көрсетті. Алайда эксперимент барысы сөйлеудің дәлдігіне айтарлықтай әсер еткен жоқ. Дауыстық блог туралы мектеп оқушылары оң пікір білдірді. Нәтижелер аудиоблог жүргізу шет тілінің сөйлеу дағдыларын жақсартудың тиімді және қызықты әдісі деген тұжырымды растады.

Түйін сөздер: L2 деңгейіндегі ауызекі сөйлеу тілі, қазақ тілі, ауызша орындау, аудиоблогинг, екінші тіл.

А.Н. Ораз^{1,*}, Қ.Т. Маликов¹, Т. Садыков²

¹Евразийский национальный университет имени Л. Н. Гумилева, Казахстан, г. Астана

²Бишкекский Государственный Университет им. К. Карасаева, Кыргызстан, г. Бишкек

*e-mail: Aydana.oz.1997@mail.ru

Влияние голосового блогинга на навыки устной казахской речи учащихся старших классов

Целью исследования было оценить влияние 12-недельного курса голосового блогинга на уровень владения устной речью русскоязычных старшеклассников в Казахстане, изучающих

казахский язык. 84 школьника были случайным образом распределены в контрольную группу, которая проходила стандартное школьное обучение без какой-либо внеклассной речевой практики казахского языка, а также в экспериментальную группу, в которой участники еженедельно во внеурочное время записывали голосовые сообщения и публиковали их в WhatsApp. Казахская речь участников обеих групп оценивались на основе показателей сложности, беглости и точности речи до и после экспериментального вмешательства. Кроме того, ученики из экспериментальной группы после эксперимента заполнили опросник для сбора информации об их восприятии пройденного курса. Результаты показали, что учащиеся в экспериментальной группе по окончании исследования продемонстрировали значительно более высокий уровень сложности и беглости казахской речи по сравнению с контрольной группой. Однако значительного влияния на точность речи не наблюдалось. Отзывы школьников о голосовом блоггинге были положительными. Полученные результаты свидетельствуют о том, что ведение аудиоблога может быть эффективным и увлекательным методом для улучшения речевых навыков иностранного языка.

Ключевые слова: разговорная речь уровня L2, казахский язык, устное исполнение, аудиоблоггинг, второй язык.

Introduction

Language policy of Kazakhstan has been strongly motivated by the need to popularize Kazakh, which had occupied a relatively peripheral position in the Soviet-era marketplace as a national language of a new nation-state. With the aim of promoting Kazakh as the new national language, Kazakhstan's language policy has emphasized its development and institutionalization in government and schools (Smagulova, 2021: 265).

However, the promotion of Kazakh language is not only a matter of national identity and pride, but also a crucial skill for teachers and learners in the 21st century. In the rapidly evolving landscape of education, teachers face the imperative to adapt to new technological advancements and embrace the challenges presented by the evolving educational system. Alongside foundational skills and competencies, it is increasingly crucial for teachers to implement today's technologies to motivate students to learn the language. Knowledge transfer is considered one of the key problems that should be solved in the education field, especially when improving academic performance is an integral element of an educational program (Shunatay, 2023: 92).

To enhance students' academic performance, it is essential to examine how they can apply their knowledge across different domains and contexts. This is especially relevant for language learning, which involves both receptive and productive skills.

In language learning, listening and reading are commonly classified as receptive skills since they involve the comprehension and interpretation of the language input. These skills require students to perceive and understand spoken and written

language, respectively. On the other hand, oral and written speech are categorized as productive skills as they involve the active production of language (Kaldarova, 2023: 117-118), that is, students are required to generate their own spoken or written output, expressing their thoughts, ideas, and opinions using the target language. Productive skills require learners to apply their knowledge of vocabulary, grammar, and discourse to create meaningful and coherent communication. Developing proficiency in both receptive and productive skills is crucial for effective language acquisition and communication.

Language learning has undergone a significant transformation with the advent of digital technologies and online communication platforms. These advancements have opened up new avenues for language learners to practice their target language in authentic and meaningful ways. Moreover, resorting to appropriate means for second language acquisition plays an essential role in foreign language teaching and learning (Ualikhan, 2020). One such innovative approach is voice blogging, which combines the benefits of traditional writing with the power of spoken communication. Voice blogging involves recording and sharing audio messages through digital platforms, enabling learners to express themselves orally and receive feedback from their peers and instructors.

This scholarly work strives to address the mentioned research gap by elucidating the influence of a twelve-week voice blogging intervention on the speaking performance of upper secondary students who were native Russian speakers in the context of L2 Kazakh. The study was guided by the following research questions:

1. Does the implementation of voice blogging enhance the oral complexity of L2 Kazakh in upper secondary students?

2. Does the implementation of voice blogging enhance the oral fluency of L2 Kazakh in upper secondary students?

3. Does the implementation of voice blogging improve the oral accuracy of L2 Kazakh in upper secondary students?

By answering these research questions, this research intends to enrich the knowledge base concerning the efficacy of voice blogging as a tool for improving L2 Kazakh speaking skills.

Goals and methods

Participants

The study involved 84 Russian-speaking students (45 females) ranging in age from 14 to 18 years, with a mean age of 15.82. These students were enrolled in grades 9-11 in a Kazakh language class but had limited knowledge of the Kazakh language (A1-A2 proficiency level according to Qaztest). The participants were recruited from an urban general education school in Kazakhstan, with two classes selected from each of the 9th, 10th, and 11th grades. There were 28 participants from each grade, with 14 students in each class. The participants were randomly assigned to either the experimental group ($n = 42$), where their regular Kazakh language lessons were supplemented with voice blogging, or the control group ($n = 42$), which did not receive additional speaking practice in Kazakh.

Intervention

The participants were invited to join a private WhatsApp group created by the researchers. In addition to their regular Kazakh language lessons, they were required to produce an audio blog entry outside the classroom on a weekly basis for a total of 12 weeks. Once a week, the researcher sent a reminder to the participants to post a voicemail to the group, discussing the topic covered in that week's Kazakh language class. The participants were instructed to keep their voice recordings between 30 seconds and five minutes in length. The researcher listened to all the voicemail recordings and provided constructive criticism by recording a response voice message for each of the 42 participants who submitted their audio messages to the group.

Measures

A picture description task was used to assess the complexity, fluency, and accuracy of the participants' spoken Kazakh before and after the intervention. The task involved showing participants a series of simple

pictures related to daily routines and food, and they were asked to describe what they saw in Kazakh. For example, the pictures depicted activities such as waking up, having breakfast, going to school or work, having lunch, doing homework or office work, and going to bed. Participants had three minutes to prepare before starting the description task. The narratives were recorded for later evaluation. The researchers transcribed and analyzed the narrative test outcomes using a quantitative content analysis approach with the PRAAT software. Changes in the participants' oral performance over the research period were estimated based on speaking complexity (total number of clauses / total number of sentences), fluency ($[\text{total number of syllables} / \text{seconds of speech record}] \times 60$), and accuracy (total number of grammatical and lexical errors per 100 words of the speaking test response, excluding minor mispronunciations). The Guiraud index could not be computed due to the absence of a commonly accepted list of the most frequent Kazakh words, unlike in English.

Data analysis

In the data analysis phase, the following steps were taken:

1. Descriptive statistics: Mean (M) and standard deviation (SD) were determined for demographics and speech data.

2. Assessment of assumptions: The D'Agostino-Pearson test and visual inspection of Q-Q plots were performed to assess the normal distribution of the variables.

3. Unpaired t-test: Pre- and post-test scores were analyzed using a two-tailed unpaired t-test to explore the differences between the control and experimental groups. The difference between groups was deemed significant once p-value was <0.05 . The procedures were conducted using an R package.

Literature Review

By examining the effectiveness of digital learning tools and methods, researchers seek to contribute to the advancement of language education in Kazakhstan's secondary schools, and secondary education is no exception (Abdikeroova, 2023: 34).

Thus, Toleuzhan et al. (2023) have undertaken research exploring the relationship between digital learning and oral skills in secondary education. Their study attempted to discover how technology-based educational approaches affected the oral proficiency among secondary school students. The findings of

the study indicated that secondary education students had a positive attitude to the use of modern digital learning technologies for oral speech development (Toleuzhan, 2023: 198-221).

Albogami & Algethami (2022) investigated the use of WhatsApp as a tool for teaching English speaking in a Saudi EFL context. As a result, the intervention enhanced learners' speaking performance, increased their motivation and attitude towards speaking, and reduced their anxiety and fear of making mistakes. WhatsApp proved to be an effective platform for teaching speaking skills, particularly in an EFL setting where limited time is available for oral communication. These findings highlight the value of incorporating mobile applications like WhatsApp in language learning to foster speaking proficiency and create a supportive learning environment (Albogami, 2022: 183-201).

Namaziandost et al. (2022) undertook a study to explore the impact of synchronous computer-mediated communication (CMC) text chat and voice chat on the oral proficiency and anxiety levels of Iranian EFL learners. The participants were divided into two groups, one engaging in synchronous text chat for six weeks and the other in synchronous voice chat, for the same period. Eventually, both groups showed improved performance in their post-test compared to their pretest scores. Furthermore, the text chat group experienced a decrease in anxiety levels. These findings suggest that synchronous CMC, particularly text chat, can be beneficial in enhancing oral proficiency and reducing anxiety in EFL learners (Namaziandost, 2022: 599-616).

Kim et al. (2021) elucidated how blogs influence the oral proficiency of Korean EFL learners. The participants were allocated to groups practicing (a) voice and text blogging, (b) voice blogging, (c) text blogging, and (d) a control group. Each trial group received 15 blog sessions in total. The findings revealed that all experimental groups demonstrated improvement in oral proficiency, with the voice and text blogging group outperforming the voice blogging group and the control group. The results of the interviews were also positive, further supporting the effectiveness of the blogging activities (Kim, 2021: 712-734).

Miskam & Saidalvi (2019) investigated the effectiveness of Flipgrid, an online video-mediated communication tool, in enhancing students' oral presentation skills. The findings imply that the use of Flipgrid translates into successful mastery of oral speech skills among the students (Miskam, 2019: 536-541).

Another research (Anggraeni et al., 2020) discovered that vlogs led to improvements in various areas of students' speaking abilities, including vocabulary enrichment, enhanced speaking fluency, as well as better pronunciation and intonation. Based on these positive outcomes, the authors recommend the use of vlogs as option for fostering speaking skills, highlighting the favorable responses from students towards this approach (Anggraeni, 2020: 23-31).

A paper by Zemlyanova et al. (2021) focussed on the effectiveness of the VoiceThread application to boost oral foreign language skills. The results revealed that the majority of the research sample reported positive experiences with VoiceThread, stating that it helped improve their oral language skills and they enjoyed using it for language learning purposes. These findings have practical implications for incorporating mobile learning platforms, such as VoiceThread, into language teaching practices, particularly for beginners (Zemlyanova, 2021: 1-11).

Umirzakova & Yotsov (2023) studied user dialogues for creating student-oriented chatbots, and also identified the functions and areas of their use in the educational environment, and a comparative analysis of platforms and their potential for implementing chatbots was run. With the help of the ManyBot constructor, a chatbot «Virtual Assistant for DO» was integrated into the Telegram messenger and browser. A survey was conducted among teachers, students, undergraduates and doctoral students. The survey results showed the relevance of the use of chatbots in education (Umirzakova, 2023: 161-172).

The voice blogging has gained popularity in various contexts of language learning, however there is a scarcity of research exploring its effectiveness in improving oral proficiency, particularly in the context of L2 Kazakh speaking among upper secondary students who are native Russian speakers. This gap in the literature calls for a study that goes into the impact of a voice blogging course on the oral proficiency of these learners.

Another problem is that teaching foreign language, including speaking dimension, is commonly treated carelessly in our country. Evidence unearthed that literacy praxis in the high schools of Central Asia seem to be deficient both in the quality of literacy teaching and in the culture of literacy, namely critical thinking and metacognition (Dimitriou, 2020: 27-47).

Jiang et al. (2021) in their study claim that shifting oral communication to a less-priority position among

teachers exerts a negative influence on upper secondary students (Jiang, 2021: 8). Students generally exhibit higher levels of proficiency in reading, writing, and translation compared to their oral communication skills. The underdevelopment of their oral communication abilities is primarily manifested in two ways. Firstly, they struggle with accurate pronunciation in Kazakh, lack fluency in expression, and are weak in organize their discourse coherently in both dialogic and monologic narratives. Secondly, they lack a sense of appropriateness and politeness in their speech. Despite having acquired vocabulary, sentence patterns, and idioms, students are often uncertain about the semantic specifics and usage rules in real-life communication, which engenders pragmatic errors.

Results ana Discussion

To address the research questions 1 to 3 and further investigate the specific effects of the voice blogging intervention on individual dependent variables (post-test complexity, fluency, and accuracy), follow-up univariate tests were conducted. These tests aimed to determine if there were significant differences between the experimental and control groups.

The results of the univariate tests indicated the following:

- For research question 1 (L2 Kazakh speaking complexity), there was a statistically significant difference between the experimental and control groups ($F(1, 75) = 9.112, p = .003$). This suggests that voice blogging had an impact on improving the complexity of participants' speaking in L2 Kazakh.

- For research question 2 (L2 Kazakh speaking fluency), there was a statistically significant difference

between the experimental and control groups ($F(1, 75) = 6.513, p = .013$). This indicates that voice blogging had a positive effect on enhancing the fluency of participants' L2 Kazakh speaking skills.

- For research question 3 (L2 Kazakh speaking accuracy), there was a statistically significant difference between the experimental and control groups ($F(1, 75) = 5.221, p = .025$). This suggests that voice blogging contributed to improving the accuracy of participants' L2 Kazakh speaking.

These findings demonstrate that the voice blogging intervention had a significant influence on the participants' L2 Kazakh speaking performance in terms of complexity, fluency, and accuracy. The results provide support for the effectiveness of voice blogging as a means of enhancing oral communication skills in L2 Kazakh among Russian-speaking upper secondary school students.

1. Does the implementation of voice blogging enhance the complexity of L2 Kazakh speaking skills among upper secondary school students?

The t-test analysis in Figure 1 reveals a statistically significant difference in L2 speaking complexity between the participants who engaged in blogging ($M = 1.576, SD = .183$) and their counterparts who did not ($M = 1.463, SD = .169$) at the end of the treatment period ($t = 2.9, p = .004$, Cohen's $d = .642$). This indicates that the participants who utilized voice blogging demonstrated a higher level of L2 speaking complexity compared to those who did not participate in the intervention. The effect size, as indicated by Cohen's d , is considered medium to large, suggesting a meaningful impact of voice blogging on L2 speaking complexity.

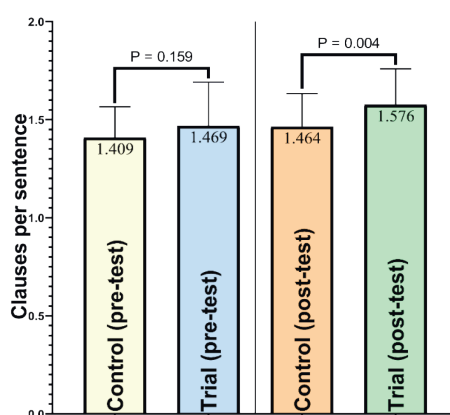


Figure 1 – Scores on speaking complexity ($n = 84$). Horizontal bars correspond to mean values. Error bars show standard deviation.

2. Does the implementation of voice blogging enhance the fluency of L2 Kazakh speaking skills among upper secondary school students?

Figure 2 illustrates the results of an independent t-test conducted to examine the L2 speaking fluency in the audio blogging group compared to the control group. The sample size consisted of participants who underwent the experiment. The

mean values for the two groups are represented by the corresponding bars, and the error bars indicate the standard deviation. The analysis revealed a significant difference between the groups, with the audio blogging group ($M = 112.214$, $SD = 5.757$) demonstrating higher L2 speaking fluency compared to the control group ($M = 108.693$, $SD = 3.327$) ($t = 3.4$, $p = .001$, Cohen's $d = .749$).

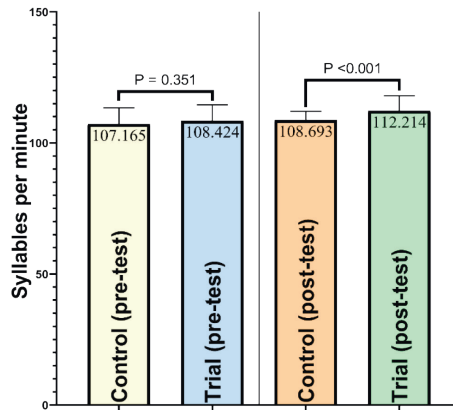


Figure 2 – Scores on speaking fluency ($n = 84$).

Horizontal bars correspond to mean values. Error bars show standard deviation.

3. Does the implementation of voice blogging improve the accuracy of L2 Kazakh speaking skills among upper secondary school students?

Figure 3 illustrates the comparison of error rates in the oral language of bloggers and non-bloggers at the end of the research. The mean values for the two groups are represented by the corresponding bars,

and the error bars indicate the standard deviation. The analysis revealed that the bloggers' oral language ($M = 81.928$, $SD = 4.852$) had a slightly lower error rate compared to non-bloggers ($M = 83.526$, $SD = 4.092$). However, this difference was not statistically significant ($t = 1.6$, $p = .11$, Cohen's $d = .356$).

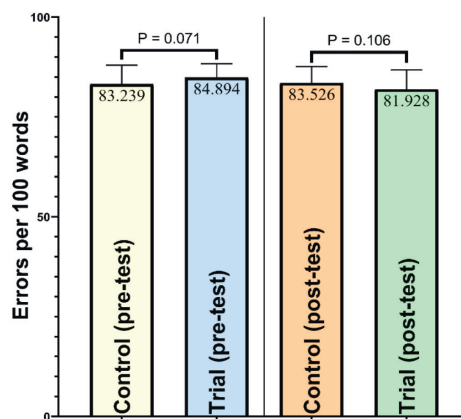


Figure 3 – Scores on speaking accuracy ($n = 84$). Horizontal bars correspond to mean values. Error bars show standard deviation.

Conclusion

This research aimed to investigate the impact of a 12-week voice blogging course on the L2 Kazakh speaking proficiency of upper secondary school students who were native Russian speakers. The findings demonstrated that voice blogging had a positive influence on the complexity and fluency of L2 Kazakh speaking, although it did not have a significant effect on speaking accuracy. The retrospective perception survey revealed that students who participated in the voice blogging course found it manageable, met their learning expectations, and increased their interest in and success with acquiring the Kazakh language compared to not engaging in the course.

Through regular recording and sharing of voicemail messages, students had the opportunity to practice using more complex sentence structures and vocabulary, leading to improved complexity in their speech. Voice blogging also contributed to more fluent and natural production of Kazakh speech, as evidenced by the higher number of syllables per minute in the post-test narrations of

the experimental group. However, the lack of a significant impact on speaking accuracy suggests that the focus on complexity and fluency may have resulted in a higher occurrence of grammatical and lexical errors.

Based on these findings, it is recommended that foreign language teachers incorporate audio blogging activities into their students' extracurricular learning. By providing L2 students with opportunities for voice-based communication and feedback, educators can enhance their oral performance. However, it is important for teachers to adopt holistic pedagogical strategies that encompass both the interconnected and competing aspects of speaking proficiency. Further research should explore the long-term effects of audio blogging beyond the intervention period used in this study, as well as the transferability of the acquired skills to face-to-face communication scenarios. Additionally, investigating the impact of this extracurricular activity on different learner groups and settings, as well as identifying the factors that moderate its effectiveness, would be valuable directions for future research.

Әдебиеттер

1. Smagulova, J. When language policy is not enough // *International Journal of the Sociology of Language*, 2021. – № 2021(267-268). – P. 265. <https://doi.org/10.1515/ijsl-2020-0101>
2. Шынаатай Г., Шындалиев Н.Т., Ерланова Г.Ж. Технология виртуальной реальности в высшем образовании: «зонтичный» обзор систематических обзоров и мета-анализов // *Вестник КазНУ. Серия педагогическая*. – 2023. – Т. 74. – № 1. – С. 92. <https://doi.org/10.26577/JES.2023.v74.i1.09>
3. Kaldarova, A.K., Vasquez, M.A., Rakhimzhanova, M.M. Improving the writing skills of 1st year it students // *Bulletin of KazNU. The pedagogical sciences series*. – 2023. – № 75(2). – Pp. 117-118. <https://doi.org/10.26577/JES.2023.v75.i2.011>
4. Ualikhan, A. The influence of textbook type on the oral communication development in young L2 English learners [электронный ресурс]. – Nazarbayev University Repository, 2020. – Режим доступа: <https://nur.nu.edu.kz/handle/123456789/4711> (дата обращения: 20.05.2023)
5. Әбдікерова Г.О., Садырова М.С. Жоғары сынып оқушыларының кәсіби қалауының негізгі бағыттары және траекториясының өзгеруі // *ҚазҰУ хабаршысы. Педагогикалық ғылымдар сериясы*. – 2023. – Т. 75. – № 2. – 34 б. <https://doi.org/10.26577/JES.2023.v75.i2.04>
6. Toleuzhan, A., Sarzhanova, G., Romanenko, S., Uteubayeva, E., Karbozova, G. The educational use of YouTube videos in communication fluency development in English: digital learning and oral skills in secondary education // *International Journal of Education in Mathematics, Science and Technology*. – 2023. – № 11(1). – Pp. 198-221. <https://doi.org/10.46328/ijemst.2983>
7. Albogami, A., Algethami, G. Exploring the use of WhatsApp for teaching speaking to English language learners: a case study // *Arab World English Journal (AWEJ) 2nd Special Issue on Covid 19*. – 2022. – Pp. 183-201. <https://doi.org/10.24093/awej/covid2.12>
8. Namaziandost, E., Razmi, M.H., Hernández, R.M., Ocaña-Fernández, Y., & Khabir, M. Synchronous CMC text chat versus synchronous CMC voice chat: impacts on EFL learners' oral proficiency and anxiety // *Journal of Research on Technology in Education*. – 2022. – № 54(4). – Pp. 599-616. <https://doi.org/10.1080/15391523.2021.1906362>
9. Kim, H.S., Cha, Y., Kim, N.Y. Effects of AI chatbots on EFL students' communication skills // *영어학*. – 2021. – № 21. – Pp. 712-734. <https://doi.org/10.21559/aellk.2018.44.1.009>
10. Miskam, N.N., Saidalvi, A. The use of Flipgrid for teaching oral presentation skills to engineering students // *International Journal of Recent Technology and Engineering*. – 2019. – № 8(1). – Pp. 536-541.
11. Anggraeni, A., Rachmijati, C., Apriliyanti, D.L. Vlog: a tool for students' speaking practice enhancement // *Research and Innovation in Language Learning*. – 2020. – № 3(1). – Pp. 23-31. <https://doi.org/10.33603/rill.v3i1.2775>
12. Zemlyanova, M., Muravyeva, N., Masterskikh, S., Shilova, L., Shevtsova, A. Advancing English language learners' speaking skills using voicethread in mobile learning for Russian tertiary context // *International Journal of Web-Based Learning and Teaching Technologies*. – 2021. – № 16(6). – Pp. 1-11. <https://doi.org/10.4018/IJWLTT.286754>

13. Umirzakova Zh., Yotsov V. The role of a chat-bot for the organization of a student-centered approach in the educational process // *Bulletin of KazNU. The pedagogical sciences series.* – 2023. – № 75(2). – Pp. 161-172. <https://doi.org/10.26577/JES.2023.v75.i2.015>
14. Dimitriou, K. K., Omurzakova, D., Narymbetova, K. L1 literacy in Kazakhstan and its effect on L2 English academic literacy // *Global Trends and Values in Education.* – 2020. – № 1(1). – Pp. 27-47.
15. Jiang, Y., Tursynzhan, P., Luo, M. A survey on the current situation of teaching spoken Chinese as a foreign language in Kazakhstan: a case study of the international Kazakh-Chinese language college in Almaty // *Bulletin of KazNU. The oriental studies series.* – 2021. – № 3(98). – P. 8. <https://doi.org/10.26577/JOS.2021.v98.i3.01>

References

- Abdikerova, G.O., & Sadyrova, M.S. (2023). Joғary synyp oқuşıларының кәсіби қалауының негізгі бағыттары және траекториясының өзгеруі [Transformation of the main directions and trajectories of professional preferences of high school students]. *Bulletin of KazNU. The pedagogical sciences series*, 75(2), 34. <https://doi.org/10.26577/JES.2023.v75.i2.04> (In Kazakh).
- Albogami, A., & Algethami, G. (2022). Exploring the use of WhatsApp for teaching speaking to English language learners: a case study. *Arab World English Journal (AWEJ) 2nd Special Issue on Covid 19*, 183-201. <https://doi.org/10.24093/awej/covid2.12>
- Anggraeni, A., Rachmijati, C., & Apriliyanti, D.L. (2020). Vlog: a tool for students' speaking practice enhancement. *Research and Innovation in Language Learning*, 3(1), 23-31. <https://doi.org/10.33603/rill.v3i1.2775>
- Dimitriou, K. K., Omurzakova, D., & Narymbetova, K. (2020). L1 literacy in Kazakhstan and its effect on L2 English academic literacy. *Global Trends and Values in Education*, 1(1), 27-47.
- Jiang, Y., Tursynzhan, P., & Luo, M. (2021). A survey on the current situation of teaching spoken Chinese as a foreign language in Kazakhstan: a case study of the international Kazakh-Chinese language college in Almaty. *Bulletin of KazNU. The oriental studies series*, 3(98), 8. <https://doi.org/10.26577/JOS.2021.v98.i3.01>
- Kaldarova, A.K., Vasquez, M.A., & Rakhimzhanova, M.M. (2023). Improving the writing skills of 1st year it students. *Bulletin of KazNU. The pedagogical sciences series*, 75(2), 117-118. <https://doi.org/10.26577/JES.2023.v75.i2.011>
- Kim, H.S., Cha, Y., & Kim, N.Y. (2021). Effects of AI chatbots on EFL students' communication skills. *영어학*, 21, 712-734. <https://doi.org/10.21559/aellk.2018.44.1.009>
- Miskam, N.N., & Saidalvi, A. (2019). The use of Flipgrid for teaching oral presentation skills to engineering students. *International Journal of Recent Technology and Engineering*, 8(1), 536-541.
- Namazandost, E., Razmi, M.H., Hernández, R.M., Ocaña-Fernández, Y., & Khabir, M. (2022). Synchronous CMC text chat versus synchronous CMC voice chat: impacts on EFL learners' oral proficiency and anxiety. *Journal of Research on Technology in Education*, 54(4), 599-616. <https://doi.org/10.1080/15391523.2021.1906362>
- Shynatay, G., Shyndaliyev, N.T., & Yerlanova, G.Zh. (2023). Tehnologija virtual'noj real'nosti v vysshem obrazovanii: «zontichnyj» obzor sistemacheskikh obzorov i meta-analizov [Virtual reality technology in higher education: an umbrella review of systematic reviews and meta-analyses]. *Bulletin of KazNU. The pedagogical sciences series*, 74(1), 92. <https://doi.org/10.26577/JES.2023.v74.i1.09> (In Russian).
- Smagulova, J. (2021). When language policy is not enough. *International Journal of the Sociology of Language*, 2021(267-268), 265. <https://doi.org/10.1515/ijsl-2020-0101>
- Toleuzhan, A., Sarzhanova, G., Romanenko, S., Uteubayeva, E., & Karbozova, G. (2023). The educational use of YouTube videos in communication fluency development in English: digital learning and oral skills in secondary education. *International Journal of Education in Mathematics, Science and Technology*, 11(1), 198-221. <https://doi.org/10.46328/ijemst.2983>
- Ualikhan, A. (2020). The influence of textbook type on the oral communication development in young L2 English learners. <https://nur.nu.edu.kz/handle/123456789/4711>
- Umirzakova, Zh., & Yotsov, V. The role of a chat-bot for the organization of a student-centered approach in the educational process. *Bulletin of KazNU. The pedagogical sciences series*, 75(2), 161-172. <https://doi.org/10.26577/JES.2023.v75.i2.015>
- Zemlyanova, M., Muravyeva, N., Masterskikh, S., Shilova, L., & Shevtsova, A. (2021). Advancing English language learners' speaking skills using voicethread in mobile learning for Russian tertiary context. *International Journal of Web-Based Learning and Teaching Technologies*, 16(6), 1-11. <https://doi.org/10.4018/IJWLTT.286754>

Авторлар туралы мәлімет:

Ораз Айдана Нұрмаханқызы (корреспондент-автор) – педагогика ғылымдарының магистрі, Л.Н.Гумилев атындағы Еуразия ұлттық университеті қазақ тіл білімі кафедрасының докторанты (Астана қ., Қазақстан, эл.пошта: aydana.oraz.1997@mail.ru);

Маликов Қуанышбек Тұрарбекұлы – филология ғылымдарының кандидаты, доцент, Л.Н.Гумилев атындағы Еуразия ұлттық университеті колледжінің директоры (Астана қ., Қазақстан, эл.пошта: k.malikov@mail.ru);

Садықов Ташполот (1949-2023) – филология ғылымдарының докторы, профессор, академик Қ.Қарасаев атындағы Бішкек мемлекеттік университетінде оқытушы болып жұмыс істеген (Бішкек қ., Қырғызстан, эл.пошта: tashsadykov0097@gmail.com).

Сведения об авторах:

Ораз Айдана Нурмахановна (корреспондентный автор) – магистр педагогических наук, докторант кафедры казахского языкознания, Евразийский национальный университет имени Л.Н.Гумилева (Астана, Казахстан, эл.почта: aydana.oraz.1997@mail.ru);

Маликов Куанышбек Тұрарбекович - кандидат филологических наук, ассоциированный профессор, директор колледжа Евразийского национального университета имени Л.Н.Гумилева (Астана, Казахстан, эл.почта: k.malikov@mail.ru);

Садыков Ташполот (1949-2023) - доктор филологических наук, профессор, работал преподавателем преподавателем Бишкекского государственного университета им.академика К.Карасаева (Кыргызстан, Бишкек, эл.почта: tashsadykov0097@gmail.com).

Information about authors:

Oraz Aidana Nurmakhankyzy (corresponding author) – Master of Pedagogical Sciences, doctoral student of the Department of Kazakh Linguistics, L.N. Gumilyov Eurasian National University (Astana, Kazakhstan, e-mail: aydana.oraz.1997@mail.ru);

Malikov Kuanyshbek Turarbekovich - candidate of philological sciences, associate professor, director of the college of the Eurasian National University named after L.N. Gumilyov (Astana, Kazakhstan, e-mail: k.malikov@mail.ru);

Sadykov Tashpolot (1949-2023) - Doctor of Philology, professor, worked as a lecturer at Bishkek State University named after academician K. Karasaev (Kyrgyzstan, Bishkek, email: tashsadykov0097@gmail.com)

Received 01.12.2023

Accepted 01.03.2024

М. Серік^{1*}, Д.Ш. Тлеумагамбетова¹, С.Ф. Құрымбаев², Г.Е. Самашова³

¹Л.Н. Гумилев атындағы Еуразия Ұлттық университеті, Қазақстан, Астана қ.

³Е.А. Бөкетов атындағы Қарағанды университеті, Қазақстан, Қарағанды қ.

⁴Абылқас Сағынов атындағы Қарағанды техникалық университеті, Қазақстан, Қарағанды қ.

*e-mail: serik_meruerts@mail.ru

«АҚПАРАТТЫҚ ҚАУІПСІЗДІК» АРНАЙЫ КУРСЫНЫҢ МАЗМҰНЫН ОҚУ ПРОЦЕСІНДЕ ЖЕТІЛДІРУ: МАШИНАЛЫҚ ОҚЫТУДЫҢ КӨМЕГІМЕН КИБЕРШАБУЫЛДАРДЫ АНЫҚТАУ

Қазіргі таңда ақпараттық-коммуникациялық технологиялардың дамуы нәтижесінде ақпараттық шабуылдарды қолданыстағы дәстүрлі әдіс-тәсілдермен анықтау тиімсіз болуы фактілері анықталуда. Ал, машиналық оқыту алгоритмдері интернет протоколының трафигін жіктеу, шабуылдарды анықтау үшін дұрыс емес трафикті сүзуден бастап тривиальды шабуылдарға жауап беру сияқты мәселелерді шешудің тиімді шешімін табуда. Сондықтан біздің зерттеу жұмысымызда Л.Н.Гумилев атындағы Еуразия ұлттық университетінің «6B01511-Информатика» білім беру бағдарламасының ақпараттық қауіпсіздікке байланысты арнайы курсының мазмұнын заманауи ақпараттық технологиялардың дамуына сәйкес жетілдіру негізге алынды. Сәйкесінше, зерттеу жұмысының мақсаты – нейронды желілердің көмегімен кибершабуылдарды анықтау мен жоғары оқу орнының білім мазмұнына ендіру. Зерттеу жұмысының мақсатына сәйкес кибершабуылдары бар деректерді жинақтау, деректерді кластарға жіктеу, нейронды желі моделін әзірлеу, әзірленген модель негізінде кибершабуылдарды анықтау сияқты жұмыстар атқарылды. Әзірленген модельді кез-келген салада қандай да бір процесті анықтау үшін қолдануға болады. Зерттеу жұмысының нәтижесі бойынша сауалнама қорытындысы білім алушылардың арнайы курс мазмұнына қанағаттану деңгейінің 55%-ға артқандығын байқаймыз. Демек, ақпараттық қауіпсіздік саласы бойынша білім беру мазмұнын жетілдіру оң нәтиже берді. Болашақта жаңартылған арнайы курсты еліміздің жетекші жоғары оқу орнына қолжетімді болатындай жүзеге асырылады.

Түйін сөздер: нейронды желілер, кибершабуыл, машиналық оқыту, білім беру жүйесі, көпқабатты персептрон.

M. Serik^{1*}, D. Tleumagambetova¹, S. Kurymbayev², G. Samashova³

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

²Buketov Karagandy University, Kazakhstan, Karaganda

³A. Saginov Karaganda Technical University, Kazakhstan, Karaganda

*e-mail: serik_meruerts@mail.ru

Improving the content of the special course “Information Security” during the training process: detecting cyber attacks using machine learning

Currently, as a result of the development of information and communication technologies, facts are being revealed that the detection of information attacks using existing traditional methods is ineffective. Meanwhile, machine learning algorithms find effective solutions to problems such as classifying Internet Protocol traffic, filtering malformed traffic to detect attacks, and responding to trivial attacks. Therefore, our research work was based on improving the content of a special course on information security of the educational program «6B01511-Informatics» of the L. N.Gumilyov Eurasian National University in accordance with the development of modern information technologies. Accordingly, the goal of the research work is to identify cyber-attacks using neural networks. In accordance with the purpose of the research work, work was carried out such as collecting data with cyber-attacks, classifying data into classes, developing a neural network model, identifying cyber-attacks based on the developed model. The developed model can be used to define any process in any area. According to the survey results, we see that the level of student satisfaction with the content of the special course increased by 55%. Thus, improving the content of education in the field of information security has yielded positive results. In the future, the updated special course will be available to the country's leading higher education institutions.

Key words: neural networks, cyber-attack, machine learning, educational system, multilayer perceptron.

М. Серік^{1*}, Д.Ш. Тлеумагамбетова¹, С.Г. Курымбаев², Г.Е. Самашова³

¹Евразийский национальный университет имени Л.Н. Гумилева, Казахстан, г. Астана

²Карагандинский университет имени Е.А. Букетова, Казахстан, г. Караганда

³Карагандинский технический университет имени А. Сагинова, Казахстан, г. Караганда

*e-mail: serik_meruerts@mail.ru

Совершенствование содержания специального курса «Информационная безопасность» в процессе обучения: выявление кибератак с использованием машинного обучения

В настоящее время в результате развития информационно-коммуникационных технологий выявляются факты неэффективности выявления информационных атак существующими традиционными методами. Тем временем алгоритмы машинного обучения находят эффективные решения таких проблем, как классификация трафика интернет-протокола, фильтрация искаженного трафика для обнаружения атак и реагирование на тривиальные атаки. Поэтому в нашей исследовательской работе за основу было взято совершенствование содержания специального курса по информационной безопасности образовательной программы «6В01511-Информатика» Евразийского национального университета им.Л.Н. Гумилева в соответствии с развитием современных информационных технологий. Соответственно, целью исследовательской работы является выявление кибератак с использованием нейронных сетей. В соответствии с целью исследовательской работы были проведены такие работы, как сбор данных с кибератаками, классификация данных по классам, разработка модели нейронной сети, выявление кибератак на основе разработанной модели. Разработанная модель может быть использована для определения любого процесса в любой области. По результатам опроса мы видим, что уровень удовлетворенности студентов содержанием спецкурса увеличился на 55%. Таким образом, совершенствование содержания образования в области информационной безопасности дало положительные результаты. В дальнейшем обновленный спецкурс будет доступен ведущим высшим учебным заведениям страны.

Ключевые слова: нейронные сети, кибератака, машинное обучение, образовательная система, многослойный перцептрон.

Кіріспе

Қазіргі әлем күнделікті өмірдің барлық аспектілерінің киберкеңістікке толығымен тәуелді болуына байланысты оны пайдалану жағдайлары күн сайын артып келеді. Интернет желісінде киберқауіптер мен киберқылмыстардың артуына байланысты оларды қалыпты антивирустық немесе ақпараттық қауіпсіздік құралдарымен төтеп беру мүмкін емес болатындай жағдайлары тіркелуде. Киберқылмыскерлер уақыт өте келе қорғаныс қабырғасын жеңу үшін әдістерін өзгертеді. Кәдімгі әдістер күндік шабуылдар мен күрделі шабуылдарды анықтай алмайды. Осы уақытқа дейін киберқылмыстарды анықтау және киберқауіптермен күресу үшін көптеген машиналық оқыту әдістері әзірленді. Бұл зерттеу жұмысының мақсаты – машиналық оқытудың саласы нейронды желілердің көмегімен кибершабуылдарды анықтау.

Зерттеу тақырыбы аясында Қазақстан Республикасы Ғылым және жоғары білім министрлігі тарапынан гранттық қаржыландыру негізінде АР19677348 «Білімнің жаһандануы жағдайында жасанды интеллектің бағыты машиналық оқыту негізінде информатика мұғалімдерінің даярлықтарын жетілдіруге арналған ақпараттық

білім порталын құру» атты ғылыми жобасы жүзеге асырылуда. Бұл ақпараттық білім порталы машиналық оқыту, ақпараттық қауіпсіздік, бұлтты технологиялар, үлкен деректер сияқты бөлімдерді де қамтиды. Жалпы ақпараттық қауіпсіздік машиналық оқытудың бақыланатын оқыту және бақыланбайтын оқытудың барлық жағдайларында қолданылады (Dasgupta, 2022: 106) [1].

Киберқауіпсіздік саласындағы бақыланатын машиналық оқыту деректерді жіктеу немесе нәтижелерді болжау үшін қолданылады. Ол алгоритмдерді үйрету және көрсетілген кіріс және шығыс деректерімен корреляцияға бағаланатын айнымалыларды анықтау үшін белгіленген деректер жиынтығын пайдаланады. Киберқауіпсіздік саласындағы бақыланатын машиналық оқыту бірнеше тәсілдермен қолданылады, соның ішінде: сканерлеу және ауыстыру сияқты желілік тәуекелдердің бірегей белгілерін анықтау, белгілі бір қауіпсіздік қауіпі үшін мақсатты айнымалыны болжау немесе жіктеу (мысалы, таратылған қызмет көрсетуден бас тарту немесе DDOS-Distributed Denial of Service шабуылы), жаңа үлгілердің зиянды екенін болжауға көмектесу үшін катерсіз және зиянды үлгілердегі оқу үлгілері.

Киберқауіпсіздіктегі бақыланбайтын машиналық оқыту таңбаланбаған деректер жиынтығын (мысалы, фотосуреттер, аудио және бейне жазбалар, мақалалар немесе әлеуметтік медиа жазбалары) талдау және кластерлеу үшін қолданылады. Ол адамның араласуынсыз жасырын заңдылықтарды немесе деректерді топтастыруды анықтай алады. Алгоритм ақпаратты ішкі жиындарға топтастыру үшін қолданылатын үлгілерді іздеуде деректер жиындарын қарайды. Бақыланбайтын машиналық оқыту көбінесе терең оқыту үшін қолданылады. Киберқауіпсіздік саласындағы бақыланбайтын машиналық оқытуды бірнеше жолмен қолдануға болады, соның ішінде: ерекше мінез-құлықты анықтау, шабуылдардың жаңа үлгілерін анықтау, күндік шабуылдарды азайту.

Сонымен қатар, жартылай басқарылатын киберқауіпсіздік машиналарын оқыту бақыланатын және бақыланбайтын машиналық оқытуды біріктіреді. Ол бақыланатын оқыту алгоритмі үшін таңбаланған деректер жеткіліксіз болған кезде белгілерді жіктеу және алу үшін үлкенірек таңбаланбаған деректер жиынтығынан шағын таңбаланған деректер жинағын шығарады. Ол сондай-ақ, деректер жиынтығын таңбалау өте қымбат болған кезде қолданылады. Киберқауіпсіздікті қамтамасыз ету үшін ішінара бақыланатын машиналық оқытуды мыналар үшін пайдалануға болады: қарсылас нейрондық желілер, зиянды және қатерсіз боттарды анықтау, зиянды программаны анықтау, төлем программаларын анықтау. Осындай типті ақпараттық қауіпсіздік мәселелері біздің зерттеу жұмысымызда қарастырылады.

Әдебиеттерге шолу

Ақпараттық қауіпсіздік шараларын машиналық оқыту алгоритмдері көмегімен көптеген отандық, шетелдік ғылыми зерттеуші практиктер өздерінің ғылыми жұмыстарында қарастырды. Атап айтқанда, G.Apruzzese пен P.Laskov-тың «Машиналық оқытудың киберқауіпсіздіктегі ролі» зерттеу жұмысында машиналық оқытудың ақпараттық қауіпсіздік саласына қалай әсер ететінін және нақты қай бағытта қолдануға болатындығы көрсетілген (Apruzzese, 2022:33) [2]. Galina Momcheva, Ali Sabra «Machine learning in cybersecurity» кітабында ақпараттық қауіпсіздіктің негізгі аспектілерінде фишинг, кредит карта, Интернет заттар, зиянды программалардағы қауіп-қатерлерді машиналық

оқыту алгоритмдерімен алдын-алу шаралары қарастырылған (Momcheva, 2022: 69) [3]. Сонымен қатар, M. A. Manjramkar пен K. C. Jondhale-нің «Cyber Security Using Machine Learning Techniques» еңбегінде ақпараттық қауіпсіздік саласында машиналық оқыту технологияларының маңыздылығы мен нақты қай алгоритмдерді қолдану қажеттігі қарастырылған (Manjramkar, 2022:701) [4]. Дәл сол сияқты P. Kantamsetti-дің «Machine learning applications in the field of cyber security» атты жұмысында ұйымда фишингтік сілтемелердің болуын анықтау, желілік трафикті бақылау, активтер мен хаттамалардың қауіпсіздігін тексеру, спамды анықтау және киберкеңістіктегі күнделікті жұмысты автоматтандыру мәселелері қарастырылады (Kantamsetti, 2021:103) [5]. Сонымен қатар, ақпараттық қауіпсіздік саласында машиналық оқытуды қолдануды жетік меңгеру мақсатында Bharadiya J.P.-ның «Machine Learning in Cybersecurity: Techniques and Challenges» еңбегі қарастырылды. Мақалада автор киберқауіпсіздік саласындағы машиналық оқытудың бірнеше қосымшаларын қарастырған, яғни фишингті анықтау, желіге кіруді анықтау, пернелерді басу динамикасының аутентификациясы, криптография, адамдардың өзара әрекеттесуінің дәлелі, әлеуметтік желілердегі спамды анықтау, смарт есептегіштердің энергия тұтынуын профильдеу және машиналық оқыту әдістеріне қатысты қауіпсіздік мәселелері осы зерттеуде қамтылған. Машиналық оқыту модельдері фишингтік хаттар мен веб-сайттарды жоғары дәлдікпен және жалған позитивтердің төмен деңгейімен тиімді анықтай алатындығы нақты мысалдармен келтірірілген. Фишингті анықтауды жақсарту үшін фишингтің жаңа әдістерін қосу үшін оқу деректер жинағын үздіксіз жаңартып отыру және өнімділікті жақсарту үшін машиналық оқытудың бірнеше үлгілерін біріктіретін ансамбльдік әдістерді қолдану ұсынылатыны туралы қарастырылған (Bharadiya, 2023:14) [6]. Дәл сол сияқты, ақпараттық қауіпсіздік саласында машиналық оқытудың жағдайын түсіну үшін Suresh P-ның «Contemporary survey on effectiveness of machine and deep learning techniques for cyber security» мақаласы қарастырылды. Автор сәйкестендіру, модельдеу, қадағалау және талдау сияқты киберқауіпсіздік мақсаттарын ілгерілету, сондай-ақ құпия деректер мен қауіпсіздік жүйелеріне төнетін әртүрлі қауіптерден қорғау үшін машиналық және терең оқыту тәсілдерін қалай пайдалануға болатынын

қарастырған. Мақаладағы мысалдарда әртүрлі киберқауіпсіздік мәселелерін машиналық оқыту және терең оқыту жағдайы келтірілген (Suresh, 2022: 200) [7]. Shaukat K.-ның «A Survey on Machine Learning Techniques for Cyber Security in the Last Decade» атты мақаласында соңғы онжылдықта компьютерлік желілер мен мобильді желілердегі интрузияларды, спамдарды анықтауды және зиянды бағдарламаларды анықтауды қоса алғанда, киберқауіпсіздікке арналған машиналық оқыту әдістері туралы әдебиеттерді ұсына отырып, киберкеңістікті шабуылдардан қорғауда машиналық оқыту әдістерінің алдында тұрған қиындықтарға жан-жақты шолу жасалған. Сондай-ақ, әрбір машиналық оқыту әдісінің қысқаша сипаттамаларын, жиі қолданылатын қауіпсіздік деректер жиынын, маңызды машиналық оқыту құралдарын және жіктеу үлгісін бағалау үшін бағалау көрсеткіштерін, киберқауіпсіздік саласындағы машиналық оқытудың қазіргі тенденцияларын ұсынады (Shaukat, 2020: 222354) [8]. Ahsan M.-нің «Cybersecurity Threats and Their Mitigation Approaches Using Machine Learning» атты мақаласында киберқауіпсіздік жүйелері мен қызметтерінде деректерге негізделген интеллектуалды шешім қабылдауды сәтті орындау үшін машиналық оқыту әдістерінің қалай қолданылатыны зерттелген. Сондай-ақ, оның қауіпсіздік оқиғалары туралы түсінік алу және деректерді бағалау тұрғысынан қауіпсіздік деректеріне қалай әсер ететіні туралы пікірталас ұсынылған. Киберқауіпсіздікпен машиналық оқыту саласындағы болашақ зерттеу идеяларының қызығушылығын көрсету үшін қауіпсіздікті талдаудың әртүрлі негізгі мәселелері талқыланды. Шабуылдар дамыған сайын машиналық оқыту әдістері де дамып, бұл саланы өте динамикалық етеді. Кибершабуылдардан болатын зиянды азайту үшін машиналық оқыту бойынша сарапшылардан ғана емес, сонымен қатар оқытудың соңғы деректер жиынтығын ұсынуға жауапты зерттеушілер мен мекемелерден де тұрақты қолдау қажетті айқындалған. Мекемлердегі ақпараттың қауіпсіздігін күшейту мақсатында машиналық оқытудың алгоритмдерімен қоса шифрлеу алгоритмдерінің маңыздылығы да қарастырылады. Атап айтқанда, гомоморфты шифрлеу тәсілдері зерттелген (Ahsan, 2022: 555) [9].

Көпқабатты перцептронның құрылымы, орындалу принципі және оларды жылдам

оқытудың әдістері (импульс әдісі, оқыту жылдамдығына айнымалыны қолдану) қарастырылады. Автор көп қабатты перцептрондарды оқыту үшін кері таралу алгоритмін пайдалана отырып, оларды функционалдық жуықтаудан бастап есептеу жүйесінің жүктемесін бағалау немесе полимерленудің химиялық реакцияларының эволюциясын модельдеу сияқты әртүрлі салалардағы болжауға дейінгі қолданбалардың кең ауқымы үшін пайдалануға болады деп тұжырымдаған. Сонымен қатар, автор алгоритмді іске асыру барысында параметрлерді таңдауға және желіні конфигурациялауға байланысты бірқатар практикалық мәселелерді анықтаған (Popescu, 2009) [10]. Көпқабатты перцептрондардың құрылымы туралы Toha S.F. «MLP and Elman Recurrent Neural Network Modelling for the TRMS» атты жұмысында қарастырады. Автор сонымен қатар басқа да көп қабатты перцептронды қарастырады, ал ол MLP көпқабатты перцептронның ерекшеліктерін ажыратуға мүмкіндік береді. Демек, мұндағы қарастырылған көпқабатты перцептрондың біздің зерттеуімізде қарастырылатын перцептрондардан ең негізгі айырмашылығы бірнеше шығыс қабаттарына ие болуы және екі факторлы аутентификацияның болуымен қарастырылады (Toha, 2009) [11]. Carlson L. «Using Multilayer Perceptrons as means to predict the end-point temperature in an Electric Arc Furnace» еңбегінде машиналық оқыту моделі, көп қабатты перцептрон зерттелген. Бұл жинақта қарастырылған модель басқа модельдерге қарағанда тиімділігімен кез-келген салада қандай да бір болжамды анықтау үшін қолдануға болады. Демек, деректердің негізінде нақты көпқабатты перцептрон модельді әзірленіп, олардың әрқайсысы сәйкес қателік мәндері негізінде бағаланған. Осы модельдердің бесеуі модель жасалғанға дейінгі көптеген қолайсыз болжамдар мен шарттарға қарамастан, белгіленген модельден дәлдік көрсеткіші өте жоғары болды, себебі кіріс айнымалыларының көбірек болуы модельдің жақсы жұмыс істеуіне ықпал ететіні анықталды (Carlson, 2015: 75) [12]. Abu-Doush I. -ң «Enhancing multilayer perceptron neural network using archive-based harris hawks optimizer to predict gold prices» мақаласында көп қабатты перцептронды нейрондық желіні пайдалану мүмкіндіктері қарастырылған. Мақалада зерттелген көп қабатты перцептронды нейронды желіні зерттеу моделі тиімді

жолмен көрсетілген. Ең бастысы, көпқабатты перцептронды нейронды желінің құрылымын, жұмыс істеу принципі жетік қарастырылған (Abu-Doush, 2023) [13].

Зерттеуші ғалымдардың ақпараттық қауіпсіздік саласындағы машиналық оқыту мен көпқабатты перцептрондарды модельдеу туралы еңбектері зерттеу жұмысының әдістемесін анықтауға мүмкіндік берді.

Зерттеу әдістері

Жалпы еліміздің алдыңғы қатарлы жоғары оқу орындарындағы «6B01511-Информатика» білім беру бағдарламалысының ақпараттық қауіпсіздік пәні бойынша силлабустарына қысқаша түрде талдау жүргізілді. Л.Н.Гумилев атындағы ЕҰУ, Яссауи атындағы ХТҚУ, Шәкәрім атындағы Семей МУ, А.Қуатбеков атындағы Халықтар достығы университеттерінде «Ақпараттық қауіпсіздік негіздері» пәні 5 кредитті, ал М.Әуезов атындағы ОҚМУ, М.Өтемісов атындағы БҚМУ, Мырзахметов атындағы КМУ, Астана университеттерінде «Ақпараттық қауіпсіздік және ақпаратты қорғау» пәні 4 кредитті құрайды. Жалпы, пәннің мазмұны 5 кредитті қамтитын болса, онда 1 дәріс, 2 практикалық жұмыс және 2 сағат білім алушының өз бетінше жұмысын құрайды. Пәндердің білім мазмұны жалпылама мынадай тақырыптарды қамтитындығы анықталды: ақпараты қорғау мәселесінің өзектілігі мен негіздемесі, ақпаратты қорғау аймағындағы қауіпсіздік стандарттар мен бағдарламалар, ақпаратты қорғаудың концептуалды моделі, ақпараттық қауіпсіздіктің қауіп-қатер жүйесі, қаскүнем модель, заманауи қорғау технологиялары, вирусқа қарсы қорғау, заманауи қорғау технологиялары, желілік сүзгілеу, заманауи қорғау технологиялары, тунельдеу VPN арналарын қолдану, программалық интерактивтік орталар қызметтерін қолдану, ақпараттық қауіпсіздік мәдениетке қарасты тақырыптар. Демек, ақпараттық қауіпсіздікті жүзеге асыратын құралдар мен заманауи технологиялар толықтырылуы қажет.

Ақпараттық қауіпсіздік саласында машиналық оқыту алгоритмдерін қолдану Л.Н.Гумилев атындағы Еуразия ұлттық университетінің «6B01511-Информатика» білім беру бағдарламасының ақпараттық қауіпсіздікке байланысты арнайы курсының мазмұнын жетілдіру мақсатында қарастырылды. Оқыту әдісі ретінде

топтық тәсіл қолданылды. Әрбір топқа жұмысты орындау үшін төмендегідей тізбекті алгоритм ұсынылды:

- 1) Google colab ортасында архивтелген файлдармен жұмыс жасау;
- 2) деректер базасында берілген деректердің өлшемін анықтау;
- 3) Tensorflow keras кітапханасын іске қосу;
- 4) деректерді оқыту;
- 5) нейронды желі арқылы кибершабуылдарды анықтау.

Деректерге шабуылдарды анықтау үшін көпқабатты перцептрон MLP NN (Multi-Layer Perceptron Neural Network) архитектурасы қолданылды.

Көп қабатты перцептрон (MLP) – машиналық оқытуда қолданылатын қарапайым және кең таралған нейрондық желі архитектураларының бірі. Бұл өзара байланысқан нейрондардың бірнеше қабаттарынан, соның ішінде кіріс қабатынан, бір немесе бірнеше жасырын қабаттардан және шығыс қабатынан тұратын нейрондық желі. Көпқабатты перцептрон кіріс және шығыс деректермен тікелей және кері таралу арқылы үйренеді. Оқытудың бұл түрі деректердің күрделі байланыстарын тіркеу және модельдеуге мүмкіндік береді. Көпқабатты перцептронның негізгі сипаттамаларын қарастырайық (Abd-elaziem, 2023: 37) [14]:

Кіріс деңгей: нейрондарды оқу процесі кіріс деңгейінен басталады.

Жасырын қабаттар: бұл қабаттардағы нейрондар кіріс деректерінде есептеулер жүргізеді. Әрбір нейронның шығысы оның кірістерінің өлшенген қосындысын қолдану, орын ауыстыруды қосу, содан кейін шыққан қосындыны белсендіру функциясы арқылы есептейді.

Шығыс қабат: классификация есептерінде бұл деңгейде softmax функциясын қолданылады.

Көпқабатты перцептрондар толықтай өзара байланысқан болғандықтан, бір қабаттың әрбір түйіні келесі қабаттың түйінімен арнайы салмағымен байланысқан. Перцептронда оқыту күтілетін нәтижемен салыстырғанда шығудағы қателер санына байланысты әрбір деректер фрагментін өңдегеннен кейін қосылыстардың салмағын өзгерту арқылы жүзеге асырылады. Бұл қатені кері тарату арқылы жүзеге асырылатын алгоритм бақыланатын оқытудың мысалы болып табылады.

Жоғарыдағы көп қабатты перцептрон диаграммасында біз төрт кіріс және жасырын

қабатта төрт түйін бар екенін көре аламыз. Шығу деңгейі төрт шығыс сигналын береді, яғни төрт шығыс түйіні бар. Кіріс деңгейіндегі түйіндер кірістерді қабылдайды және оларды әрі қарай өңдеу үшін жібереді, жоғарыдағы диаграммада кіріс деңгейіндегі түйіндер өз нәтижелерін үш түйіннің әрқайсысына жасырын деңгейде жібереді және сол сияқты жасырын деңгей ақпаратты өңдейді және оны шығыс деңгейіне жібереді.

Қабатты қабылдаудағы әрбір түйін сигма тәрізді белсендіру функциясын пайдаланады. Сигмоида белсендіру функциясы кіріс ретінде нақты мәндерді қабылдайды және оларды сигмоида формуласын пайдаланып 0-ден 1-ге дейінгі сандарға түрлендіреді (Grosse, 2024: 7) [15].

Көпқабатты персептрондардың жұмыс істеу негіздерін жүзеге асыру үшін Python ортасының TensorFlow кітапханасын пайдаланылатын боламыз.

Оқыту деректердің жиынтығы ретінде 694x201 деректер нүктесі бар элементтер қолданылды, ал тестілеу деректер жиынтығының өлшемі 15x201-ге тең.

Деректерді даярлау процесі аяқталған соң модель архитектурасын анықтаймыз. Біздің жағдайымызда көпқабатты персептрон архитектурасы қарастырылды. Бастапқы қажетті процестер жүзеге асырылған соң, мынадай келесі кезеңдерді қарастырамыз.

Модельді құрастыру: жоғалту функциясын, оңтайландырғышты және барлық тиісті көрсеткіштерді көрсету арқылы көпқабатты персептрон құрастырамыз.

Модельді оқыту: MLP дәуірлердің саны мен пакеттің өлшемін көрсете отырып, оқыту деректері бойынша үйретеміз.

Модельді бағалау: кез келген сәйкес көрсеткіштерді (мысалы, дәлдік, еске түсіру) есептеу арқылы сынақ деректері негізінде MLP өнімділігін бағалаймыз.

Нәтижелерді визуализациялау: оқу және валидация кезінде жоғалту және дәлдік графиктерін қолдана отырып, оқыту кезінде көпқабатты персептрон өнімділігін бейнелейміз.

Жіктеу мәселелерінде шығыс белгілері көбінесе категориялық болып табылады, яғни олар белгіленген кластар жиынтығына жатады. Жоғарыда айтылғандай, кодтау осы категориялық белгілерді 0s және 1s векторларына түрлендіру үшін қолданылады. Әрбір вектордың ұзындығы кластардың санымен

бірдей және шынайы классқа сәйкес келетін индекстегі мән 1-ге, ал қалған барлық мәндер 0-ге тең болады. Модельдің шығыс деңгейі кластар бойынша ықтималдық үлестірімін берілетін болғандықтан, деректерді кластарға бөлу процесі маңызды болып табылады (Bento, 2021) [16]. Біздің жағдайымызда, Keras тегтерді бір реттік кодтауға түрлендіру үшін `to_categorical` деп аталатын қызметтік функцияны ұсынамыз:

```
from tensorflow import keras
model = keras.models.Sequential()
```

Нәтижесінде, 3 классқа (`dense 1, dense2, dense 3`) жіктеледі. Мұнда барлығы 26503 параметр болатын болса, оның 20503 параметрі оқыту үшін, ал қалғаны тестілеу үшін анықталды.

Кластарға жіктелген соң, жалпы қабаттары бар модельдерді анықтаймыз. Функционалды API (Application Programming Interface) күрделі модельдерден бірнеше кірісі немесе шығысы бар модельдерді немесе жалпы қабаттары бар модельдерді анықтауға мүмкіндік береді. Функционалды API пайдалану үшін алдымен кіріс қабатын анықтап, содан кейін кіріс қабатында оларды шақыратын қабаттар тізбегі жасалынады. Мұнда функционалды API көмегімен 200 және 150 бірліктен тұратын екі тығыз қабаты және softmax шығыс қабаты бар MLP құрылады.

Модельді Keras-қа құрастыру оңтайландырғышты, шығын функциясын және бағалау көрсеткішін көрсету арқылы модельді оқыту процесін орнатуды қамтамасыз етеміз.

Модельді оқыту барысында қолданылатын оңтайландырғыш, шығын функциясы мен бағалау көрсеткішіне қысқаша тоқталалсақ.

Шығын функциясы. Ол көп класты жіктеу тапсырмасы жағдайында кросс-энтропияның категориялық шығын функциясын қолданады. Бұл жоғалту функциясы болжанған ықтималдықтар мен шынайы класс белгілері арасындағы айырмашылықты өлшейді. Кросс-энтропияның категориялық жоғалуы көп класты жіктеу тапсырмалары үшін тиімді таңдау болып табылады, өйткені ол шығыс кластарының ықтималдық үлестірімін ескереді. Екілік жіктеу есебі үшін екілік кросс-энтропияның жоғалу функциясы, ал регрессия есебі үшін RMS (Retail Management System) жоғалту функциясы қолданылады (Rojas, 2022: 16) [17].

Көрсеткіштер (accuracy). Оқу және тестілеу кезінде модельдің өнімділігін бағалау үшін қолданылатын дәлдік көрсеткіші болып табы-

лады. Дәлдік үлгілердің жалпы санынан дұрыс жіктелген үлгілердің үлесін өлшейді. Бұл жіктеу тапсырмалары үшін кеңінен қолданылатын көрсеткіш, әсіресе кластар теңдестірілген кезде қолданылады. Бұл көрсеткіш машиналық

оқытуды барлық алгоритмдерінде қолданылады (Brownlee, 2022) [18]. Орындалатын процесс барысында әрбір дерек бойынша 1-ші суретте көрсетілген код фрагментіне сәйкес 1000 іс-әрекет орындалды.

```

from keras import losses
model.compile(loss="categorical_crossentropy",
optimizer=keras.optimizers.Adam(learning_rate=0.00001, beta_1=0.9, beta_2=0.999, amsgrad=True),
metrics=["accuracy"])
hist = model.fit(Combined_training, target_total_train, epochs=1000, steps_per_epoch=2, validation_steps=2, validation_data = (Combined_testing, target_total_test))

Epoch 1/1000
2/2 [=====] - 1s 221ms/step - loss: 69.3337 - accuracy: 0.0812 - val_loss: 93.9307 - val_accuracy: 0.3333
Epoch 2/1000
2/2 [=====] - 0s 46ms/step - loss: 67.4461 - accuracy: 0.0821 - val_loss: 93.4087 - val_accuracy: 0.3333
Epoch 3/1000
2/2 [=====] - 0s 53ms/step - loss: 65.5635 - accuracy: 0.0831 - val_loss: 92.8695 - val_accuracy: 0.3333
Epoch 4/1000
2/2 [=====] - 0s 33ms/step - loss: 63.6911 - accuracy: 0.0845 - val_loss: 92.3114 - val_accuracy: 0.3333
    
```

1-сурет – Модельді оқыту процесі

Мұндағы fit () функциясы берілген x_train және y_train оқу деректері негізінде модельді оқыту үшін қолданылады. Batch_size параметріне 2 мән беріледі, яғни оқыту деректері әрқайсысында 2 үлгіден тұратын пакеттерге бөлінеді. Fit () функциясы модельді 1000 ретінде берілген дәуірлердің берілген са-

нына үйретеді. Модель салмақтары әр деректер пакетін өңдегеннен кейін жаңартылады және процесс көрсетілген «дәуір саны=1000» ішінде қайталанатын. Құрылған модель негізінде нейронды желілердің көмегімен кибершабуылдарды анықтау үшін келесі код тізбегі қолданылады (2-сурет):

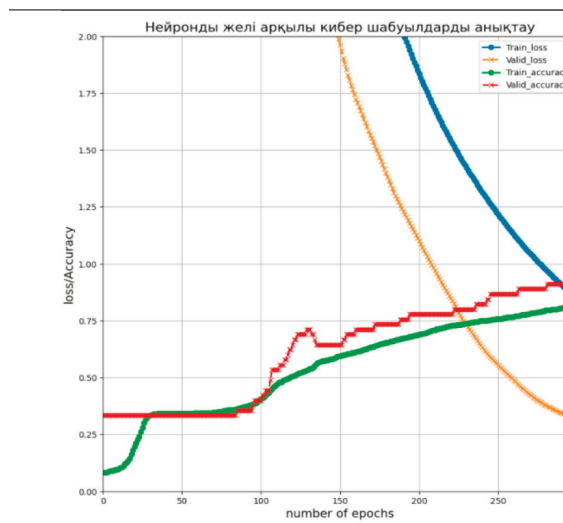
```

import pandas as pd
import matplotlib.pyplot as plt
plt.rcParams["figure.figsize"] = (10,10)
plt.plot(hist.history['loss'],label = "Train_loss",linestyle='solid', linewidth = 2,marker='o', markersize=6)
plt.plot(hist.history['val_loss'],label = "Valid_loss",linestyle='--', linewidth = 2,marker='x', markersize=6)
plt.plot(hist.history['accuracy'],label = "Train_accuracy",linestyle='solid', linewidth = 2,marker='o', markersize=6)
plt.plot(hist.history['val_accuracy'],label = "Valid_accuracy",linestyle='--', linewidth = 2,marker='x', markersize=6)
plt.gca().set_xlim(0, 300)
plt.gca().set_ylim(0, 2) # set the vertical range to [0-1]
plt.xlabel('number of epochs', fontsize=14)
plt.ylabel('loss/Accuracy', fontsize=14)
plt.title('Нейронды желі арқылы кибер шабуылдарды анықтау',fontsize=16)
plt.legend()
plt.grid(True)
    
```

2-сурет – Кибершабуылдарды анықтау кодының фрагменті

Нейронды желілердің көмегімен кибершабуылдарды анықтаудың нәтижесін

график түрінде 3-ші суреттегідей ұсынамыз.



3-сурет – Кибершабуылдарды анықтаудың графиктік нәтижесі

Берілген функция оқу және валидация шығындарын, сондай-ақ оқу және валидация дәлдігін жоспарлау үшін ыңғайлы. Оның графикке арналған көрсеткіштер тізімі болып табылатын жалғыз міндетті аргументі бар. Мұндағы оқу және валидация шығындары бастапқыда

төмендей бастағанын, ал көрсеткіш деңгейлерінің тұрақтылықты сақтайтындығын көре аламыз. Бұл модельдің оқу деректер жиынтығымен тиімді жұмыс істейтінін көрсетеді.

Әзірленген модельдің тиімділігін анықтау мақсатында SWOT талдау жүргізілді.

1-кесте – SWOT талдау нәтижесі

<p>S Кибершабуылдарды анықтау моделі басқа да қауіп-қатерлерді анықтауға мүмкіндік береді; Кибершабуылдарды анықтау үшін модельді әзірлеудің алгоритмін білу.</p>	<p>W Модельге сәйкес мысал қарастыру; Модельді басқа да шабуылдарды анықтау үшін тестілеу.</p>
<p>O Әзірленген модельдің негізінде кибершабуылдарды анықтау; Модельді әзірлеу барысында қолданылған NLP әдісінен басқа, машиналық оқытудың басқа да алгоритмдерін қолдану.</p>	<p>T Басқа да типті кибершабуылдарды анықтау үшін модельдің тиімсіз болуы. Кибершабуылдарды анықтау барысында қателіктерге тап болу жағдайының анықталуы.</p>

SWOT талдау жұмысы бойынша қорытынды жасайық. Модельдің күшті жақтары ретінде кибершабуылдарды анықтау моделі басқа да қауіп-қатерлерді анықтауға мүмкіндік беруі мен кибершабуылдарды анықтау үшін модельді әзірлеудің алгоритмін білуді жатқызамыз. Демек, әзірленген модельге негізделі білім алушылар басқа да кибершабуылдарды анықтаудың моделін құруға, шабуылдарды анықтау мүмкіндік алады. Әлсіз жақтары ретінде модельге сәйкес нақты шабуылдарды анықтайтын мысалдарды қарастырмау жатады. Яғни, егер де мысал қарастыру бары-

сында қандай да бір қателік анықталса, онда модельдің жарамсыздығы анықталады. Сондай ақ, модельдің мүмкіндіктері ретінде әзірленген модельдің негізінде кибершабуылдарды анықтау мен модельді әзірлеу барысында қолданылған NLP әдісінен басқа, машиналық оқытудың басқа да алгоритмдерін қолдануды жатқызуға болады, яғни бұл модельде қарастырылған алгоритм білім алушыға Python ортасында қандай да бір процесті анықтау(болжау) моделдерін құру түсінігін қалыптастырады. Ал, модельдің қауіп-қатерлері ретінде басқа да типті кибер-

шабуылдарды анықтау үшін модельдің тиімсіз болуы мен кибершабуылдарды анықтау барысында қателіктерге тап болу жағдайының анықталуын жатқызамыз, яғни қандай да бір қателіктер пайда болатын болса, онда модель тиімсіз болып табылады. Әзірленген модельдің әлсіз жақтары мен қауіп-қатерлеріне қарамастан оның күшті жақтары мен мүмкіндіктерін талдай келе, ол білім алушыларға кибершабуылдарды анықтау үшін модель әзірлеу түсініктерін қалыптастыруға, ақпараттық қауіпсіздік саласы бойынша білімдерін жетілдіруге мүмкіндік береді деп тұжырымдаймыз.

Ақпараттық қауіпсіздік бойынша арнайы пән курсының мазмұнын жетілдіру мақсатында машиналық оқыту алгоритмдері көмегімен мынадай типтес практикалық сағаттар енгізілетін болады: спамды анықтау, қауіптерді ерте кезеңде анықтау, желінің осалдылықтарын анықтау, ақпараттық технологиялардың жұмыс жүктемелері мен шығындарын азайту, нейронды желі көмегімен кибершабуылды анықтау, Wireshark көмегімен желіні бақылау, Nmap (ақпарат жинау), анонимді FTP сканерін пайдалану, жойылған файлдарды анықтау, Zip құпия сөзін бұзушы, Brute Force FTP, порт сканері. Аталған практикалық жұмыстарды жүзеге асыру нәтижесі ақпараттық қауіпсіздік саласы бойынша білім алушыларға мынадай дағдыларды қалыптастыруға мүмкіндік береді:

1) нақты уақыт режимінде желілік қатерлерді қателіксіз алдын-ала анықтай алу мүмкіндігі;

2) машиналық оқыту көмегімен ақпараттық қауіпсіздік мәселелерін шешуде басқа пән (салалармен) интеграциялану мүмкіндігі, яғни Matlab, Python сияқты орталармен жұмыс істеу мүмкіндігі;

3) ақпараттық қауіпсіздік мәселелерінің нақты қалай жұмыс істейдігін түсіну;

4) үлкен көлемді деректерді жылдам жалпылай алу мүмкіндігі; аналитиктерге қандай да бір болжам жасау барысында ең үлкен қиындық туғызатын проблемалардың бірі – барлау жұмыстарын жылдамдату, ал, машиналық оқыту тарихи және динамикалық ақпараттың үлкен көлемін тез талдай алады; командаларға нақты уақыт режимінде әр түрлі көздерден деректерді өңдеуге мүмкіндік береді;

5) қолмен орындалатын қайталанатын тапсырмаларды аутоматтандыра алуы; белгілі бір тапсырмаларға машиналық оқытуды қолдану қауіпсіздік топтарын күнделікті, қайталанатын тапсырмалардан арылтуға көмектеседі; кіріс ескертулеріне жауап беру әрекеттерін масштабтауға және уақыт пен ресурстарды күрделі стратегиялық жобаларға бағыттауға мүмкіндік береді;

6) машиналық оқытудың нақты уақыт режимінде аналитикалық ақпаратты өзекті деректермен толықтыра алуы – қауіп-қатерлерді іздеуге және қауіпсіздік операцияларына қатысатын аналитиктерге өз ұйымының маңызды осалдықтарын жою үшін ресурстарға тиімді басымдық беруге мүмкіндік береді.

Нәтижелер және талқылау

Ақпараттық қауіпсіздік саласында машиналық оқыту алгоритмдерін қолдану тиімділігін анықтау мақсатында Л.Н. Гумилев атындағы Еуразия ұлттық университетінің «6B01511-Информатика» білім беру бағдарламасының білім алушыларына экспериментке дейін және эксперименттен кейін сауалнамалық жұмыстар жүргізілді. Сауалнамалық жұмыстардың негізгі мазмұны ақпараттық қауіпсіздік саласындағы машиналық оқыту алгоритмдерінің маңыздылығы, тиімділігі сияқты сұрақтарды қамтиды. Эксперимент өткенге дейінгі және өткеннен кейінгі сауалнама нәтижесін қарастырайық (2-кесте). 2-ші кестеден көріп отырғанымыздай, пәннің мазмұнына экспериментке дейін 11% білім алушы қанағаттанса, эксперименттен кейін 66% білім алушы қанағаттанушылық танытқан. Бұл дегеніміз, арнайы пән курсының мазмұнын жетілдіру сәтті жүзеге асырылды деген тұжырымды береді. Сәйкесінше, пәннің заманауи проблемаларды қарастыру деңгейі мен пәндік интеграциялану деңгейі де 10%-ға жоғарылаған. Ал, сабақ барысында қолданылатын оқытудың әдіс-тәсілдерін, формаларын қолдану деңгейі шамамен өзгеріссіз қалған. Арнайы пән курсының мазмұнын жетілдіру нәтижесінде білім алушылардың практикалық дағдыларды қалыптастыру деңгейінің 55%-ға жоғарылағанын байқаймыз.

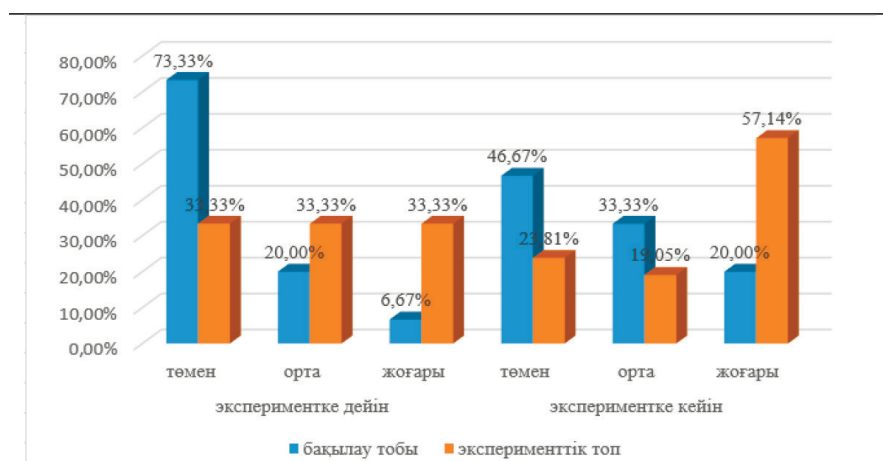
2-кесте – Сауалнама нәтижесі

№	Бағалау критерийлері	Экспериментке дейін					Эксперименттен кейін				
		Бағалау, балл (пайызбен)					Бағалау, балл (пайызбен)				
		1	2	3	4	5	1	2	3	4	5
1	Пәннің мазмұнына қанағаттану деңгейі	0	6	32	51	11	0	0	21	13	66
2	Заманауи проблемаларды қарастыру деңгейі	0	8	50	30	12	0	5	25	35	35
3	Пәндік интеграция деңгейі	5	10	25	25	25	0	5	20	40	35
4	Аппараттық қамтамасыздандыруды қолдану деңгейі	32	38	20	10	0	10	15	15	30	30
5	Программалық қамтамасыздандыруды қолдану деңгейі	0	0	0	45	55	0	0	0	35	65
6	Заманауи педагогикалық әдіс-тәсілдерді қолдану деңгейі	0	0	0	48	52	0	0	0	45	55
7	Практикалық дағдыларды қалыптастыру деңгейі	0	0	15	25	60	0	0	10	15	75

Демек, зерттеу жұмысы барысында ақпараттық-коммуникациялық технологияларды заман ағымына сай дамуына байланысты ақпараттық қауіпсіздік саласы бойынша оқу мазмұнының жетілдірілуі оң әсерін берді деп нақты айта аламыз. Топтық жұмыс барысында бақылау(ақпараттық қауіпсіздік пәнінің мазмұны жетілдірілмеген) және эксперименттік топтар(ақпараттық қауіпсіздік пәнінің мазмұны жетілдірілген) тағайындалды (4- сурет).

Нөлдік: егер ақпараттық қауіпсіздік бойынша пәннің мазмұны жетілдіріліп, ЖОО-ның оқу процесінде іске асырылса, онда жоғары оқу орындарының білім алушыларында ақпараттық қауіпсіздік саласы бойынша білім сапасының артуына әсері болмайды;

Альтернативті: егер ақпараттық қауіпсіздік бойынша пәннің мазмұны жетілдіріліп, ЖОО-ның оқу процесінде іске асырылса, онда жоғары оқу орындарының білім алушыларында ақпараттық қауіпсіздік саласы бойынша білім сапасы артады.



4-сурет – Эксперименттік жұмыстардың графикалық нәтижесі

- 1) минималды және максималды кибершабуылдары бар жабық цикл деректері жинақталды;
- 2) нейронды желі моделінің архитектурасы анықталды;
- 3) деректер кластарға жіктелді;
- 4) жіктелген деректердің негізінде модель оқытылды;
- 5) нейронды желі негізінде кибершабуылдар анықталды.

Қорытынды

Әзірленген модельдің тиімділігін анықтау мақсатында SWOT-талдау жұмыстары анықталды. Нәтижесінде, кибершабуылдарды анықтау моделі білім алушыларға кибершабуылдарды анықтау моделін әзірлеу түсініктерін қалыптастыруға, ақпараттық қауіпсіздік саласы бойынша білімдерін

жетілдіруге мүмкіндік береді деп тұжырымдалады. Сонымен қатар, әзірленген машиналық оқытуда нейронды желі моделін әртүрлі салада, кез-келген процесті анықтау үшін қолдануға болады. Бұл процес «БВ01511-Информатика» білім беру бағдарламасының ақпараттық қауіпсіздікке байланысты арнайы курсының мазмұнын жетілдіру мақсатында жүзеге асырылды. Сауалнама қорытындылары бойынша осындай типті зерттеу жұмыстарын арнайы курсқа енгізу нәтижесі оң әсерін беретіндігін анықтайды. Сондай-ақ, бақылау(ақпараттық қауіпсіздік пәнінің мазмұны жетілдірілмеген) және эксперименттік топтар (ақпараттық қауіпсіздік пәнінің мазмұны жетілдірілген) негізінде жүргізілген эксперименттік жұмыстардың нәтижесі бойынша ақпараттық қауіпсіздік пәнінің мазмұнын жетілдіру арқылы білім алушылардың ақпараттық қауіпсіздік саласы бойынша білім сапасы арттыра аламыз.

Әдебиеттер

1. Dasgupta D., Akhtar Z., Sen S. Machine learning in cybersecurity: a comprehensive survey //The Journal of Defense Modeling and Simulation. – 2022. – Т. 19. – №. 1. – С. 57-106
2. Apruzzese G. et al. The role of machine learning in cybersecurity //Digital Threats: Research and Practice. – 2023. – Т. 4. – №. 1. – С. 1-38.
3. Momcheva G., Sabra A., Rmeiti N. Machine learning in Cybersecurity. – 2022.
4. Manjramkar M. A., Jondhale K. C. Cyber Security Using Machine Learning Techniques //International Conference on Applications of Machine Intelligence and Data Analytics (ICAMIDA 2022). – Atlantis Press, 2023. – С. 680-701.
5. Kantamsetti P. Machine Learning applications in the field of cyber security //Machine Learning. – 2021. – Т. 8. – №. 8.
6. Bharadiya J. Machine Learning in Cybersecurity: Techniques and Challenges //European Journal of Technology. – 2023. – Т. 7. – №. 2. – С. 1-14.
7. Suresh P. et al. Contemporary survey on effectiveness of machine and deep learning techniques for cyber security //Machine Learning for Biometrics. – Academic Press, 2022. – С. 177-200.
8. Shaukat K. et al. A survey on machine learning techniques for cyber security in the last decade //IEEE access. – 2020. – Т. 8. – С. 222310-222354.
9. Ahsan M. et al. Cybersecurity threats and their mitigation approaches using Machine Learning—A Review //Journal of Cybersecurity and Privacy. – 2022. – Т. 2. – №. 3. – С. 527-555.
10. Popescu M. C. et al. Multilayer perceptron and neural networks //WSEAS Transactions on Circuits and Systems. – 2009. – Т. 8. – №. 7. – С. 579-588.
11. Toha S. F., Tokhi M. O. MLP and Elman recurrent neural network modelling for the TRMS //2008 7th IEEE international conference on cybernetic intelligent systems. – IEEE, 2008. – С. 1-6.
12. Carlsson L. E. O. Using Multilayer Perceptrons as means to predict the end-point temperature in an Electric Arc Furnace. – 2015.
13. Abu-Doush I. et al. Enhancing multilayer perceptron neural network using archive-based Harris hawks optimizer to predict gold prices //Journal of King Saud University-Computer and Information Sciences. – 2023. – Т. 35. – №. 5. – С. 101557.
14. Abd-elaziem A. H., Soliman T. H. M. A Multi-Layer Perceptron (MLP) Neural Networks for Stellar Classification: A Review of Methods and Results //International Journal of Advances in Applied Computational Intelligence. – Т. 3. – №. 10.54216.
15. Grosse R. Lecture 5: Multilayer Perceptrons //inf. téc. – 2019.
16. Bento C. Multilayer perceptron explained with a real-life example and python code: Sentiment analysis //Towards Data Science. – 2021.
17. Rojas M. G., Olivera A. C., Vidal P. J. Optimising Multilayer Perceptron weights and biases through a Cellular Genetic Algorithm for medical data classification //Array. – 2022. – Т. 14. – С. 100173.
18. Brownlee J. Crash Course on Multi-Layer Perceptron Neural Networks. 2022.

References

- Abd-elaziem, A. H., & Soliman, T. H. A Multi-Layer Perceptron (MLP) Neural Networks for Stellar Classification: A Review of Methods and Results. *International Journal of Advances in Applied Computational Intelligence*, 3(10), 54216.
- Abu-Doush, I., Ahmed, B., Awadallah, M. A., Al-Betar, M. A., & Rababaah, A. R. (2023). Enhancing multilayer perceptron neural network using archive-based Harris Hawks optimizer to predict gold prices. *Journal of King Saud University-Computer and Information Sciences*, 35(5), 101557.
- Ahsan, M., Nygard, K. E., Gomes, R., Chowdhury, M. M., Rifat, N., & Connolly, J. F. (2022). Cybersecurity threats and their mitigation approaches using Machine Learning—A Review. *Journal of Cybersecurity and Privacy*, 2(3), 527-555.
- Apruzzese, G., Laskov, P., Montes de Oca, E., Mallouli, W., Brdalo Rapa, L., Grammatopoulos, A. V., & Di Franco, F. (2023). The role of machine learning in cybersecurity. *Digital Threats: Research and Practice*, 4(1), 1-38.
- Bento C. (2021, September 21). Multilayer perceptron explained with a real-life example and python code: Sentiment analysis. *Towards Data Science*. <https://towardsdatascience.com/multilayer-perceptron-explained-with-a-real-life-example-and-python-code-sentiment-analysis-cb408ee93141>
- Bharadiya, J. (2023). Machine learning in cybersecurity: Techniques and challenges. *European Journal of Technology*, 7(2), 1-14.
- Brownlee, J. *Crash Course on Multi-Layer Perceptron Neural Networks*. 2022.
- Carlsson, L. E. O. (2015). Using Multilayer Perceptrons as means to predict the end-point temperature in an Electric Arc Furnace.
- Dasgupta, D., Akhtar, Z., & Sen, S. (2022). Machine learning in cybersecurity: a comprehensive survey. *The Journal of Defense Modeling and Simulation*, 19(1), 57-106.
- Grosse, R. (2019). Lecture 5: Multilayer Perceptrons. *inf. tec*.
- Kantamsetti, P. (2021). Machine Learning Applications in the Field of Cyber Security. *International Journal of Innovations in Engineering Research and Technology*, 8(08), 103-110.
- Manjramkar, M. A., & Jondhale, K. C. (2023, May). Cyber Security Using Machine Learning Techniques. In *International Conference on Applications of Machine Intelligence and Data Analytics (ICAMIDA 2022)* (pp. 680-701). Atlantis Press.
- Momcheva, G., Sabra, A., & Rmeiti, N. (2022). Machine Learning in cybersecurity.
- Popescu, M. C., Balas, V. E., Perescu-Popescu, L., & Mastorakis, N. (2009). Multilayer perceptron and neural networks. *WSEAS Transactions on Circuits and Systems*, 8(7), 579-588.
- Rojas, M. G., Olivera, A. C., & Vidal, P. J. (2022). Optimising Multilayer Perceptron weights and biases through a Cellular Genetic Algorithm for medical data classification. *Array*, 14, 100173.
- Shaukat, K., Luo, S., Varadharajan, V., Hameed, I. A., & Xu, M. (2020). A survey on machine learning techniques for cyber security in the last decade. *IEEE access*, 8, 222310-222354.
- Suresh, P., Logeswaran, K., Keerthika, P., Devi, R. M., Sentamilselvan, K., Kamalam, G. K., & Muthukrishnan, H. (2022). Contemporary survey on effectiveness of machine and deep learning techniques for cyber security. In *Machine Learning for Biometrics* (pp. 177-200). Academic Press.
- Toha, S. F., & Tokhi, M. O. (2008, September). MLP and Elman recurrent neural network modelling for the TRMS. In *2008 7th IEEE international conference on cybernetic intelligent systems* (pp. 1-6). IEEE.

Авторлар туралы мәлімет:

Серік Меруерт (корреспонденттік автор) - педагогика ғылымдарының докторы, Л.Н.Гумилев атындағы Еуразия Ұлттық университеті Информатика кафедрасының профессоры (Астана қ., Қазақстан, эл. пошта: serik_meruerts@mail.ru);

Тлеумагамбетова Данара Шайқуалиевна - техника ғылымдарының магистрі, Л.Н.Гумилев атындағы ЕҰУ «8D01511-Информатика» білім беру бағдарламасының 2 курс докторанты (Астана қ. Қазақстан, эл. пошта: danara1310@gmail.com);

Құрымбаев Саят Гайниевич - педагогика ғылымдарының кандидаты, Академик Е.А.Букетов атындағы Қарағанды университеті Транспорт және логистикалық жүйелер кафедрасының доценті (Қарағанды қ., Қазақстан, эл. пошта: sakura3874@mail.ru).

Самашова Гүлфариды Ергалиевна - педагогика ғылымдарының кандидаты, А. Сағынов атындағы Қарағанды техникалық университеті, Ақпараттық технологиялар факультетінің деканы, Кәсіби білім беру және педагогика кафедрасының доценті (Қарағанды қ., Қазақстан, эл. пошта: gsamash74@mail.ru)

Сведения об авторах:

Серик Меруерт (корреспондентный автор) – доктор педагогических наук, профессор кафедры Информатика Евразийского Национального университета им. Л.Н.Гумилева (г. Астана Казахстан, эл. почта: serik_meruerts@mail.ru);

Тлеумагамбетова Данара Шайкуалиевна – магистр технических наук наук, докторант 2 курса образовательной программы «8D01511-Информатика» Евразийского Национального университета (г. Астана Казахстан, эл. почта: danara1310@gmail.com);

Курымбаев Саят Гайниевич - кандидат педагогических наук, доцент кафедры Транспорта и логистических систем Карагандинского университета им. Академика Е.А. Букетова (г. Караганда Казахстан, эл. почта: sakura3874@mail.ru);

Самашова Гульфариди Ергалиевна- кандидат педагогических наук, декан факультета Информационной технологии, доцент кафедры Профессионального образования и педагогики Карагандинского технического университета им. А. Сагыннова (г. Караганды, Казахстан, эл.почта: gsamash74@mail.ru).

Information about authors:

Serik Meruyert (corresponding author) – Doctor of Pedagogical Sciences, Professor of the Department of Computer Science of L.N. Gumilyov Eurasian National University (Astana, Kazakhstan, e-mail: serik_meruyerts@mail.ru);

Tleumagambetova Danara- Master of Technical Sciences, Doctoral student of educational program «8D01511 – Computer science» of L.N. Gumilyov Eurasian National University (Astana, Kazakhstan, e-mail: danara1310@gmail.com);

Kurymbayev Sayat- Candidate of Pedagogical Sciences, Associate Professor of the Department of Transport and Logistics Systems of Karaganda Buketov University (Karaganda, Kazakhstan, e-mail: sakura3874@mail.ru);

Samashova Gulfarida- Candidate of Pedagogical Sciences, Dean of the Faculty of Information Technology, Associate Professor of the Department of Vocational Education and Pedagogy of the A. Sagynov Karaganda Technical University (Karaganda, Kazakhstan, e-mail: gsamash74@mail.ru).

Келін түсті 23.01.2024

Қабылданды 01.03.2024

Авторлар үшін ақпарат

«ҚазҰУ Хабаршысы. Педагогикалық ғылымдар сериясы» журналы 1992 жылы құрылған. Әл-Фараби атындағы Қазақ ұлттық университеті журналдың құрылтайшысы және баспагері болып табылады. Журналдың қалыптасқан және бекітілген ЖОО көрсетілген мұқабасы мен титулдық беттер, шығарылым деректері, ISSN, eISSN, редакция алқасы, редакциялық саясат, жариялану этикасы және веб-сайт көрсетілген.

Журнал жылына 4 рет шығады.

Журналдағы мақала CrossRef ДБ тіркеледі және әр авторлық мақалаға DOI –объектінің сандық идентификаторы тағайындалады, ол дәйексөз келтіруді, сілтеме және электронды құжаттарға шығуды қамтамасыз етеді.

Журнал Қазақстандық дәйексөз келтіру базасы Ұлттық Мемлекеттік ғылыми-техникалық сараптама орталығы (ҰМҒТСО) АҚ индекстеледі.

Журнал сонымен қатар elibrary.ru Ғылыми электронды кітапханасында оқырмандарға ашық қолжетімділікте және «Ғылыми дәйексөздеудің Ресейлік индексінің» (РИНЦ) сараптамалық базасына енгізілген.

Журналдың редакция алқасы мүшелігіне жетекші қазақстандық және шетел ғалымдары ұсынылған.

Журнал ақпараттық ашықтық және авторлар жарияланымдарының толық қолжетімділігі саясатын ұстанады, мақалалар үш тілде сайтында жарияланады.

Журналдың мақсаттары мен міндеттері

Журналдың мақсаты - білім беру және педагогика, философия және білім беру, білім берудің әлеуметтану және психологиясы, білім беруді басқару және экономикасы саласында ғылыми зерттеулер нәтижелерін жариялау және талқылау, қазақстандық ғылым мен білім берудің даму деңгейі мен сапасын арттыру және жетілдіру, әлемдік білім беру қауымдастығында қазақстандық ғалымдардың зерттеулерінің көрсетілуі. Бұл тұрғыда журнал білім беру саласындағы зерттеулер нәтижесін әр түрлі әлеуметтік, гуманитарлық және жаратылыстану ғылымдары тарапынан көрсетуде интеграциялық сипатқа ие: педагогика және психология, әлеуметтану және философия, экономика және менеджмент, дидактика және ғылыми пәндерді оқытудың әдістері, әлемдік және отандық білім беру және тәрбие беру саласындағы әр түрлі ғылыми тәсілдерді зерттеу.

Журнал білім беру саласындағы заманауи реформаларды мектепке дейінгі, мектеп, жоғары оқу орнындағы және жоғары оқудан кейінгі, университет ғалымдары мен мектеп мұғалімдерінің, білім беру саласындағы психологтардың, әлеуметтік қызметкерлердің, экономистер мен философтардың, дәрігерлердің, ғылыми-білім беру ынтымақтастығы мүмкіндігін жүзеге асыру, озат ғылыми зерттеулер нәтижелерін қарастыру, отандық және шетел ғалымдарының ынтымақтастығын көрсетуді ғылыми тұрғыда талқылайтын алаңды құрайды.

Журналда жарияланудың артықшылығы – ғылыми жаңалық, ғылымның қарқындылығы, мақалаларды таңдаудың жоғарғы деңгейі – мақалалардың бірегейлігі және тәуелсіз сарапшылардың сараптамасы, білім беру мәселелерін қарастырудың пәнаралық сипаты.

Журналдың міндеттері:

- Қазақстанның әр аймақтарында және шетелде жүргізілетін білім беру және педагогика саласындағы фундаменталды, қолданбалы, инновациялық жаңа ғылыми зерттеулер нәтижесін үш тілде – қазақ, орыс, ағылшын тілдерінде қарастыру;
- Халықаралық және отандық ғалымдар тобының ғылыми зерттеулер нәтижелерін талқылау және қолжетімділігі – педагогтар, психологтар, әлеуметтанушылар, мұғалімдер, практиктердің ынтымақтастығы мен коллаборациясы;
- Отандық және шетел білім беру ғылымының психо-педагогикалық тәсілдерінің интеграциясы, зерттеу нәтижелерінің сандық және сапалық маңызының күрделі дизайнын көрсету;
- Журналдың әлемдік, халықаралық журналдар мен мақалалар деректер базасына енуі арқылы қазақстандық және шетел авторларының ғылыми зерттеулерінің нәтижелерінің көрсетілуі;

- Қазақстандық педагогикалық ғылымының, ғылыми мектептерінің әлемдік жетістіктерге алға жылжыту және жарнамасы;
- Жас ғалымдар – Phd докторанттардың ғылыми зерттеу нәтижелерін талқылауға ашық және қолжетімді орта қалыптастыру;

- Ағылшын тіліндегі мақалалар үлесінің - 20-30% дейін және т.б. біртіндеп өсіру .

Журналдың тақырып бағыттары

Журнал материалдары білім беруді дамыту және педагогика саласындағы кең ауқымды мәселелерді - ғылыми шолулар, білім берудің әдістемесі мен тарихын зерттеу бойынша теориялық және қолданбалы зерттеу нәтижелерін, білім берудің әлеуметтік және психологиялық сұрақтарын, мамандардың кәсіби даярлығын, салыстырмалы педагогика, инклюзивті білім беру, тәрбиелеу әдістемесі мен пәндерді оқытудың әдістемесін, электронды оқыту мен дистанционды білім беру және т.б. қарастырады. Мақалалар педагогика мен білім беру мәселелері бойынша келесідей бөлімдерде жарияланады:

- Тарих. Заманауи білім беру әдіснамасы.
- Мамандарды даярлаудың психологиялық-педагогикалық мәселелері.
- Психологиялық-педагогикалық зерттеулер.
- Электронды оқыту мен дистанционды білім беру.
- Салыстырмалы білім беру.
- Білім беру менеджменті.
- ЖОО инновациялық дамуы.
- Инклюзивті білім беру.
- Білім беруді өлшеу және бағалау: отандық және шетелдік тәжірибе.
- Тәрбие жұмысының әдістемесі мен теориясы.
- Пәндерді оқытудың әдістемесі. Қазіргі уақыттағы Қазақстандағы өзекті бағыттарға жатады:
- Қоғамдағы жүйелік өзгерістер шартындағы жастарды тәрбиелеудің этнопедогогикалық негіздері.
- Педагогика мен білім берудің философиясы мен әдіснамасы. Педагогика теориялары парадигмаларының ауысымы.
- Ұлы ойшылардың педагогикалық концепциялары (Әл-Фараби, Абай Құнанбаев және т.б.) және олардың білім берудегі жетістіктерге жетуінің әлеуеті.
- Полимәдениеттік және мультимәдениеттік білім беру кеңістігі.
- Білім беру сапасын халықаралық зерттеу.
- Оқушылардың академиялық және функционалды сауаттылығы.
- Орта және жоғары мектебі дидактикасының жаңа инновациялық жетістіктері.
- Ғылыми-педагогикалық кадрларды даярлаудың жүйесін құру: отандық және шетелдік тәжірибе.
- Қазақ мектептеріндегі білім беру мазмұнының даму эволюциясы. Қазақстан аумағындағы бірегей мектептер.

«ҚазҰУ Хабаршысы. Педагогикалық ғылымдар сериясы » журналының тақырыптық бағыттарына сәйкес келетін және қолжазбаны ресімдеу талаптары бойынша қатаң ресімделген, автордың (авторлардың) қазақ, орыс немесе ағылшын тілдерінде бұрын жарияланбаған мақалалары қабылданады.

«ҚазҰУ Хабаршысы. Педагогикалық ғылымдар сериясы » журналы авторлардың ғылыми жұмысқа құқығын сақтайды және журналға бірінші жариялау құқығын жұмыспен бірге береді, оны бір уақытта Creative Commons Attribution License (CC BY-NC-ND 4.0) бойынша лицензиялайды.

Жариялау процесінің барлық қатысушылары, атап айтқанда, әрбір автор, ғылыми редактор, рецензент, жауапты хатшы, «ҚазҰУ Хабаршысы. Педагогикалық ғылымдар сериясы » ғылыми журналының редакциялық алқасының мүшелері міндетті түрде жариялау этикасының қағидаларын, нормалары мен стандарттарын ұстануға міндетті.

Этикалық қағидаларды сақтау ғылыми журналдың сапасын қамтамасыз ету және сақтау үшін де, жариялау процесіне қатысушылар арасында сенімді және құрметті қарым-қатынас құру үшін де маңызды.

Мақаланы жариялау төлемі тек редакцияның мақаланың қабылданған шешімі хабарламасынан кейін ғана жүргізіледі. Жарияланым құны – 2000 теңге/бет WORD форматында (шрифт 12, Times New Roman)

Реквизиттер:

«Әл-Фараби атындағы ҚазҰУ» коммерциялық емес акционерлік қоғамы

Индекс 050040

мекенжайы: Алматы қаласы, Әл-Фараби даңғылы, 71

БИН 990140001154

КВЕ 16

«Бірінші Heartland Jusan Bank» АҚ

ИИК KZ19998СТВ0000567141 – теңге

ИИК KZ40998СТВ0000567151 – АҚШ доллары

БИК TSESKZKA

Information for Authors

Journal of Educational Sciences was founded in 1992. The founder and publisher of the journal are Al-Farabi Kazakh National University. The journal has developed and approved cover and title pages indicating the university, the output data of the issue, ISSN, eISSN, the composition of the editorial board, editorial policy, publication ethics and website.

The journal is published 4 times a year.

Journal articles are registered in the CrossRef database and each author's article is necessarily assigned a DOI-a digital object identifier that is used to provide a citation, reference and access to electronic documents.

The journal is indexed by the Kazakhstani Citation Database of JSC "National Center for State Scientific and Technical Expertise".

The journal is also available in the Scientific Electronic Library elibrary.ru in open access for readers and included in the analytical database "Russian Science Citation Index".

The editorial board of the journal includes leading Kazakh and foreign scientists.

The journal follows the policy of information openness and accessibility of authors' publications, articles are published on the journal's website in three languages in full-text access.

Purposes and objectives of the journal

The purpose of the journal is to publish and discuss the results of scientific researches in the field of education and pedagogy, philosophy and education, sociology and psychology of education, economy and management of education for the improvement of the level and quality of development of Kazakhstani's education and science, the representation of researches of Kazakhstani scientists in the world educational community.

In this regard, the journal has an integrative character for presenting the results of research in the field of education from the point of view of various social, humanitarian and natural sciences: pedagogy and psychology, sociology and philosophy, economy and management, didactics and methods of teaching scientific disciplines, studying various scientific approaches to the development of the world and domestic system of education and upbringing.

The journal provides a platform for discussing modern educational reforms from a scientific point of view on preschool, school, university and postgraduate education; implementing the possibility of scientific and educational cooperation between university scientists and school teachers, educational psychologists, social workers, economists and philosophers, doctors; reflecting advanced scientific research results, presenting cooperation between domestic and foreign scientists.

Advantages of publications in the journal – scientific novelty, research intensity, high level of selection of articles-uniqueness and peer review of articles by independent experts, interdisciplinary nature of consideration of educational problems.

The objectives of the journal:

- Covering of new scientific results of fundamental, applied, innovative research conducted in different regions of Kazakhstan and abroad in the field of education and pedagogy in three languages-Kazakh, Russian, English;
- Accessibility and discussion of the results of scientific researches, international and domestic groups of scientists-pedagogues, psychologists, sociologists, teachers, practitioners in their cooperation and collaboration;
- Integration of approaches of domestic psycho-pedagogical and foreign educational science, demonstration of complex research designs with quantitative and qualitative validation of the obtained research results;
- Reflection of the results of scientific researches of Kazakhstani and foreign authors in the world educational community by including the journal in the world, international databases of journals and articles;
- Promotion and advertising of Kazakhstani pedagogical science, scientific schools to new world achievements;
- Creating an environment of openness and accessibility to discuss the results of scientific researches of young scientists-PhD students;
- A gradual increase in the share of articles in English – up to 20-30%, etc.
- Review articles of specialized researches in the field of education;
- Original scientific articles with new scientific achievements, experimental pedagogical and experimental data in the field of education;
- Reviews and reviews of various new scientific studies, monographs and textbooks;
- Editorials, comments or summaries on ongoing scientific events, discussions of educational regulations, etc.

Thematic directions of the journal

The materials of the journal cover a wide range of problems in the field of pedagogy and education development – scientific reviews, results of theoretical and practical researches in the history and methodology of education, social and psychological issues of education, professional training, comparative pedagogy, inclusive education, methods of teaching subjects and methods of upbringing, e-learning and distance education, etc. Articles are published in the following sections of pedagogy and problems of education:

- History. The methodology of modern education.
- Psycho-pedagogical problems of professional training of specialists.
- Psycho-pedagogical researches.
- E-learning and distance education.
- Comparative education.
- Management of education.
- Innovative development of universities.
- Inclusive education.
- Evaluation and measurement in education: domestic and foreign experience.
- Theory and methodology of upbringing work.
- Methods of teaching disciplines.

Current relevant directions in Kazakhstan are:

- Ethno-pedagogical foundations of national education of young people in the context of systemic changes in society.
- Philosophy and methodology of pedagogy and education. Paradigm shifts in the theories of pedagogy.
- Pedagogical concepts of great thinkers (al-Farabi, Abay Kunanbayev, etc.) and their potential to achieve success in the educational process.
- Multicultural educational space.
- International studies on the quality of education.
- Academic and functional literacy of students.
- New achievements of innovative secondary and higher school didactics.
- Creation of a system for training scientific and pedagogical personnel: domestic and foreign experience.
- Evolution of the development of the content of education in Kazakh schools. Unique schools on the territory of Kazakhstan.

It is accepted previously unpublished articles by the author (s) in Kazakh, Russian or English for publication in the journal “Bulletin of KazNU. The pedagogical sciences series”, which correspond to the thematic directions of the journal and are designed strictly according to the requirements of the manuscript.

The authors of articles of the journal “Bulletin of KazNU. The pedagogical sciences series” (Journal of Educational Sciences) retain the author’s right on scientific work and pass the journal right of first publication with the work simultaneously licensing it under the Creative Commons Attribution License (CC BY-NC 4.0). All participants in the publication process, namely, each author, scientific editor, reviewer, executive secretary, members of the editorial board of the scientific journal “Journal of Educational Sciences” are obliged to unconditionally adhere to the principles, norms and standards of publication ethics. Compliance with ethical principles is important both to ensure and maintain the quality of a scientific journal, as well as to create trust and respect between participants in the publication process.

Информация для авторов

Журнал «Вестник КазНУ. Серия педагогические науки» был основан в 1992 году. Учредителем и издателем журнала является Казахский национальный университет имени аль-Фараби. Журнал имеет разработанные и утвержденные обложку и титульные листы с указанием вуза, выходные данные номера, ISSN, eISSN, состава редколлегии, редакционную политику, публикационную этику и веб-сайт.

Журнал выпускается периодичностью 4 раза в год.

Статьи журнала регистрируются в БД CrossRef и к каждой авторской статье обязательно присваивается DOI – цифровой идентификатор объекта, который используется для обеспечения цитирования, ссылки и выхода на электронные документы.

Журнал индексируется Казахстанской базой цитирования (КазБИ) АО «Национальный центр государственной научно-технической экспертизы» (НЦГНТЭ).

Журнал также размещен в Научной электронной библиотеке eLibrary.ru в открытом доступе для читателей и включен в аналитическую базу данных «Российский индекс научного цитирования» (РИНЦ).

В составе редакционной коллегии журнала представлены ведущие казахстанские и зарубежные ученые.

Журнал следует политике информационной открытости и доступности публикаций авторов, статьи размещаются на сайте журнала на трех языках в полнотекстовом доступе.

Цели и задачи журнала

Цель журнала – публикация и обсуждение результатов научных исследований в области образования и педагогики, философии образования, социологии и психологии образования, экономики и менеджмента образования для совершенствования и повышения уровня и качества развития казахстанского образования и науки, представленности исследований казахстанских ученых в мировом образовательном сообществе. В этом отношении журнал носит интеграционный характер для представления результатов исследования в области образования с точки зрения разных социальных, гуманитарных и естественных наук: педагогики и психологии, социологии и философии, экономики и менеджмента, дидактике и методикам обучения научных дисциплин, изучения различных научных подходов к развитию мировой и отечественной системы обучения и воспитания.

Журнал представляет площадку для дискуссий по реализации современных реформ образования с научной точки зрения по дошкольному, школьному, вузовскому и послевузовскому образованию; реализации возможности научно-образовательного сотрудничества университетских ученых и учителей школ, психологов образования, социальных работников, экономистов и философов, врачей; отражения передовых научных результатов исследований, презентации сотрудничества отечественных и зарубежных ученых.

Преимущества публикаций в журнале – научная новизна, наукоемкость, высокий уровень отбора статей – уникальность и рецензирование статей независимыми экспертами, междисциплинарный характер рассмотрения проблем образования и др.

Задачи журнала:

- Освещение новых научных результатов фундаментальных, прикладных, инновационных исследований, проводимых в разных регионах Казахстана и за рубежом в области образования и педагогики на трех языках – казахском, русском, английском;
- Доступность и обсуждение результатов научных исследований, международных и отечественных групп ученых – педагогов, психологов, социологов, учителей, практиков в их сотрудничестве и коллаборации;
- Интеграция подходов отечественной психолого-педагогической и зарубежной образовательной науки, демонстрация сложных дизайнов исследования с количественной и качественной валидностью полученных результатов исследования;
- Отражение результатов научных исследований казахстанских и зарубежных авторов в мировом образовательном сообществе посредством включения журнала в мировые, международные базы данных журналов и статей;
- Продвижение и реклама казахстанской педагогической науки, научных школ к новым мировым достижениям;
- Создание среды открытости и доступности обсуждения результатов научных исследований молодых ученых – докторантов PhD;
- Постепенное увеличение доли статей на английском языке – до 20-30%, и др.

Тематические направления журнала

Материалы журнала освещают широкий круг проблем в области педагогики и развития образования – научные обзоры, результаты теоретических и практических исследований по истории и методологии образования, социальным и психологическим вопросам образования, профессиональной подготовке кадров, сравнительной педагогике, инклюзивному образованию, методике преподавания предметов и методике воспитания, электронному обучению и дистанционному образованию и др. Статьи публикуются по следующим разделам педагогики и проблем образования:

- История. Методология современного образования.
- Психолого-педагогические проблемы профессиональной подготовки специалистов.
- Психолого-педагогические исследования.
- Электронное обучение и дистанционное образование.
- Сравнительное образование.
- Менеджмент образования.
- Инновационное развитие вузов.
- Инклюзивное образование.
- Оценка и измерение в образовании: отечественный и зарубежный опыт.
- Теория и методика воспитательной работы.
- Методика преподавания дисциплин.

Текущими актуальными направлениями в Казахстане являются:

- Этнопедагогические основы национального воспитания молодежи в условиях системных изменений в обществе.
- Философия и методология педагогики и образования. Парадигмальные сдвиги в теориях педагогики.
- Педагогические концепции великих мыслителей (аль-Фараби, Абай Кунанбаев и др.) и их потенциал в достижении успехов в образовательном процессе.
- Поликультурное и мультикультурное образовательное пространство.
- Международные исследования качества образования.
- Академическая и функциональная грамотность обучающихся.
- Новые достижения инновационной дидактики средней и высшей школы.

- Создание системы подготовки научно-педагогических кадров: отечественный и зарубежный опыт.
- Эволюция развития содержания образования в казахских школах. Уникальные школы на территории Казахстана.

Для публикации в журнале «Вестник КазНУ. Серия педагогические науки» принимаются ранее не опубликованные автором (авторами) статьи на русском, казахском или английском языке, которые соответствуют тематическим направлениям журнала и оформлены строго по требованиям оформления рукописи.

Авторы статей журнала «Вестник КазНУ. Серия педагогические науки » сохраняют за собой право автора на научную работу и передают журналу право первой публикации вместе с работой, одновременно лицензируя ее по лицензии Creative Commons Attribution License (CC BY-NC-ND 4.0). Все участники процесса публикации, а именно, каждый автор, научный редактор, рецензент, ответственный секретарь, члены редакционной коллегии научного журнала «Вестник КазНУ. Серия педагогические науки» обязаны безусловно придерживаться принципов, норм и стандартов публикационной этики. Соблюдение этических принципов является важным как для обеспечения и поддержания качества научного журнала, также и для создания доверительных и уважительных отношений между участниками процесса публикации.

Оплата производится только после принятия статьи к публикации и сообщения редакции. Стоимость публикации – 2000 тенге/страница в формате WORD (шрифт 12, Times New Roman)

Реквизиты:

Некоммерческое акционерное общество «Казахский национальный университет имени Аль-Фараби»

Индекс 050040

адрес: г. Алматы, пр. аль-Фараби 71

БИН 990140001154

КБЕ 16

АО «First Heartland Jýsan Bank»

ИИК KZ19998СТВ0000567141 – тенге

ИИК KZ40998СТВ0000567151 – USD

БИК TSESKZKA

МАЗМҰНЫ – CONTENT – СОДЕРЖАНИЕ

1-бөлім Мамандарды кәсіби дайындаудағы психологиялық- педагогикалық мәселелер	Section 1 Psychological and Pedagogical Problems of Professional Education	Раздел 1 Психолого-педагогические проблемы профессиональной подготовки специалистов
<p><i>П.А. Санатбай, Н.С. Әлқожаева Қ.Қ. Шалғынбаева, М.Н. Атем</i> Болашақ әлеуметтік педагогтерде soft skills дағдыларын дамытудың шарттары 4</p> <p><i>S. Zhuzeyev, M. Zhailauova</i> Use of ethnopyschological features and ethnopedagogical traditions of kazakhs in the professional training of future primary class teachers 17</p> <p><i>Е.А. Ibragimova, N.R. Khegay</i> Understanding and cultivating research competence: a mixed-methods exploration in the academic context of Korkyt Ata Kyzylorda University 27</p>		
2-бөлім Психологиялық-педагогикалық зерттеулер	Section 2 Psychological and pedagogical Research	Раздел 2 Психолого-педагогические исследования
<p><i>М. Suleimen, L. Kozhageldiyeva, N. Akhtayeva, L. Kosherbayeva</i> The role and used tools of psychological-medical-pedagogical consultations in work with autism spectrum disorder children 41</p> <p><i>Г. Қучумова, Д. Мухамеджанова, А. Ибраева, А. Жансеитова</i> Системы академических должностей и политики карьерного продвижения в частных университетах Казахстана 54</p> <p><i>А.М. Мукажанова, З.К. Чункурова, А.А. Исаева</i> Причины конфликтов в школах по мнению руководителей школ 68</p> <p><i>А.Д. Сыздықбаева, У.М. Абдиганбарова</i> Аутсорсинг: этические вопросы исследований в образовании докторантов 78</p>		
3-бөлім Электронды оқыту мен дистанционды білім беру	Section 3 E-learning and Distance Education	Раздел 3 Электронное обучение и дистанционное образование
<p><i>S.D. Polatova</i> Developing students' intercultural communicative competence using WebQuest technology 89</p> <p><i>Г.К. Нуркенова, Р.Б. Маженова, С.К. Молдабекова</i> Білім беруді цифрландыру жағдайында болашақ педагог-психологтарды оқушыларға кәсіби бағыт-бағдар беруге даярлау 100</p>		

**4-бөлім
Инклюзивті
білім беру**

**Section 4
Inclusive
Education**

**Раздел 4
Инклюзивное
образование**

Ж.И. Сардарова, Г.Н. Кисметова, Т.И. Нурушева, С.И. Кадыргалиева, Г.М. Гауриева
Жоғары мектепте инклюзивті білім беруде сын тұрғысынан ойлау технологиясын қолдану 114

Ж.Т. Махамбетова, К.Ш. Молдасан, С.А. Рамазанова
Моделирование и формирование профессиональных компетенций личности будущих социальных педагогов к работе в условиях инклюзивного образования..... 129

**5-бөлім
Тәрбие жұмысының теориясы
мен әдістемесі**

**Section 5
Theory and Methodology
of Upbringing Work**

**Раздел 5
Теория и методика
воспитательной работы**

Б.Ж. Санбаева, К.А. Есенова
Қазақстандық ЖОО-да шетелдік студенттердің бейімделу ерекшелігі..... 141

**6-бөлім
Пәндерді оқыту
әдістемесі**

**Section 6
Methods of Teaching
Discipline**

**Раздел 6
Методика преподавания
дисциплин**

M.P. Nartayeva, A.N. Zhylysbayeva, G.A. Rysbaeva
The impact of CLIL technology on the professional competence of pre-service biology teachers..... 154

A.N. Oraz, K.T. Malikov, T. Sadykov
The impact of voice blogging on the oral proficiency of upper secondary students in L2 kazakh speaking 165

М. Серік, Д.Ш. Тлеумагамбетова, С.Ф. Құрымбаев, Г.Е. Самашова
«Ақпараттық қауіпсіздік» арнайы курсының мазмұнын оқу процесінде жетілдіру: машиналық оқытудың көмегімен кибершабуылдарды анықтау 174

Мақаланың мазмұнына автор жауапты.
За содержание статей ответственность несет автор