

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 (82)

Алматы
«Қазақ университеті»
2025



ISSN 2520-2634; eISSN 2520-2650

ХАБАРШЫ

«ПЕДАГОГИКАЛЫҚ ҒЫЛЫМДАР» СЕРИЯСЫ
№1 (82) 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)

Әлиакбарова А.Т., PhD (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)

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

Римантас Жельвис (Rimantas Zelvys), 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 Шаккозова

Телефон: +7 701 724 2911

e-mail: Gulmira.Shakkozova@kaznu.kz

Пішімі 60x84/8. Көлемі 19,1 б.т.

Әл-Фараби атындағы Қазақ ұлттық университетінің

«Қазақ университеті» баспа үйі.

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

© Әл-Фараби атындағы ҚазҰУ, 2025

2016 жылға дейін ISSN 1563-0293

Баспа журналдың ішкі мазмұнына жауап бермейді.

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**

Sh.B. Kadirsizova 

Semey Medical University, Semey, Kazakhstan

e-mail: synar2024@mail.ru

SOME FACTORS FOR FORMING THE READINESS OF PROSPECTIVE TEACHERS FOR ACADEMIC MOBILITY

Undoubtedly, the changes taking place as a result of the society's entry into the global community require competitive high-quality specialists. Such changes are directly related to the field of education, including the training of future teachers, because the status of the teacher is highly valued in the country, and laws and concepts are adopted at the state level. This necessitates the training of a flexible, mobile, professional, adaptable and competent specialist who can compete in accordance with the ongoing changes in the international arena. Academic mobility is a key step in a prospective teacher's professional and academic growth. The purpose of this paper is to identify several factors influencing future teachers' readiness for academic mobility. To achieve the set goal, a qualitative research method was used, which included a theoretical analysis of the problem, as well as a focus group interview, with responses recorded and coded. The identified results were discussed, institutional, curricular, and professional factors of future teachers' readiness to undergo academic mobility were determined and analyzed. We expect that the proposed factors would allow future teachers to prevent obstacles in their academic mobility. The issue presented in the article may encourage other researchers to focus on various large-scale solutions for preparing future teachers for academic mobility in higher education institutions.

Keywords: academic mobility, future teacher, training, institutional, curricular, and professional factors.

Ш.Б. Кадирсизова

Семей медицина университеті, Семей, Қазақстан

e-mail: synar2024@mail.ru

Болашақ мұғалімдердің академиялық ұтқырлыққа даярлығын қалыптастыру факторлары

Қоғамның әлемдік қауымдастыққа кірігуінің нәтижесінде орын алып жатқан өзгерістер бәсекеге қабілетті жоғары сапалы мамандарды талап етері сөзсіз. Мұндай өзгерістер білім саласына, оның ішінде болашақ мұғалімді даярлауға тікелей қатысты, өйткені, елімізде мұғалімнің мәртебесіне аса жоғары мән беріліп, мемлекет дәрежесінде заңдар мен тұжырымдамалар қабылдануда. Бұл халықаралық аренадағы күнделікті өзгерістерге сай бейімделіп, бәсекеге түсе алатын икемді, ұтқыр, кәсіби және құзіретті маман даярлауды талап етеді. Болашақ мұғалімнің кәсіби-ғылыми дамуына ықпал ететін маңызды қадамдардың бірі студенттің академиялық ұтқырлықтан өтуі. Мақаланың мақсаты болашақ мұғалімдердің академиялық ұтқырлықтан өтуге даярлығын қалыптастырудың бірнеше факторларын айқындау. Қойылған мақсатқа қол жеткізу үшін зерттеу әдістері ретінде сапалы зерттеу жүргізілді, оның ішінде мәселе бойынша теориялық талдау жасалып, фокус-топ интервью өткізіліп, жауаптар таспаға салынып, кодталды. Анықталған нәтижелер талқыланып, болашақ мұғалімдердің академиялық ұтқырлықтан өтуге даярлығын қалыптастырудың институционалдық, бағдарламалық, кәсіби факторлар айқындалып, талданды. Ұсынылған факторлар болашақ мұғалімдердің академиялық ұтқырлықтан өтуде кездесетін кедергілердің алдын-алуға мүмкіндік береді деп үміттенеміз. Мақалада көтерілген мәселе жоғары оқу орындарында болашақ мұғалімдердің академиялық ұтқырлыққа даярлығын қалыптастырудың басқа да ауқымды шешімдерін табу үшін басқа зерттеулерге түрткі бола алады.

Түйін сөздер: академиялық ұтқырлық, болашақ мұғалім, даярлық, институционалдық, бағдарламалық, кәсіби факторлар.

Ш.Б. Кадирсизова

Семейский медицинский университет, Семей, Казахстан
e-mail: synar2024@mail.ru

Факторы формирования готовности будущих учителей к академической мобильности

Изменения, происходящие в результате вхождения общества в мировое сообщество, требуют конкурентоспособных специалистов высокого качества. Подобные процессы напрямую связаны со сферой образования, в том числе с подготовкой будущих учителей, поскольку в стране высоко ценится статус учителя, а законы и концепции принимаются на государственном уровне. Это требует подготовки гибкого, мобильного, профессионального и компетентного специалиста, способного адаптироваться к непрерывным изменениям на международной арене и конкурировать. Одним из важных шагов, способствующих профессионально-научному развитию будущего учителя, является академическая мобильность студента. Цель статьи – выявить несколько факторов готовности будущих учителей к прохождению академической мобильности. Для достижения этой цели было проведено качественное исследование, включающее теоретический анализ проблемы и фокус-групповое интервью, в ходе которого ответы были зафиксированы и закодированы. Результаты были обсуждены и проанализированы, выявлены некоторые факторы готовности будущих учителей к прохождению академической мобильности. Предложенные факторы позволят будущим учителям предотвратить препятствия в их академической мобильности. Проблема, поднятая в статье, может помочь в мотивации других исследований по поиску масштабных решений, направленных на формирование подготовки будущих преподавателей к академической мобильности в высших учебных заведениях.

Ключевые слова: академическая мобильность, будущий учитель, подготовка, институциональные, учебные, профессиональные факторы.

Introduction

The entry of Kazakhstan into the area of international integration will undoubtedly necessitate changes in the labor market in the country, including the quality of future specialists. The modern world society creates the need for the future specialist to be competent, as well as to be ready for comprehensive, ongoing global and professional changes. In this regard, it is not surprising that the aim is “to establish a training system that maintains alignment with the requirements of the labor market and encourages everyone to make the most of their knowledge-based individual potential in society” (Law of the Republic of Kazakhstan on Education, 2007). In addition, meticulous changes are taking place in the country’s education system, as well as educational standards and strategies are being developed in accordance with new requirements, and among them, the issue of training a competitive future teacher has transformed into one of the greatest concerns in the country. Its proof is the adoption of the Law “On the status of a teacher” in the Republic of Kazakhstan (2019), which recognizes “the special status of a teacher” and “provides the necessary conditions”. The organization of the educational process and training curriculum for future teachers are designed to ensure that the specialist receives high-quality education and develops into a highly

capable expert. Increasing the importance of academic mobility is one of the most effective means of increasing the effectiveness of the future teacher’s professional potential and competence. After all, academic mobility among students is regarded as the primary determinant in the development of professional competencies (Law RK on the status of teachers, 2019). Academic mobility has become an essential component of higher education in today’s progressively interconnected world. It enables students and instructors to broaden their horizons, gain new perspectives, and promote cross-cultural understanding. Future teachers benefit immensely from academic mobility, as their responsibility in influencing the next generation necessitates a broad and diversified educational experience. To prepare future teachers for academic mobility, it is crucial to consider all aspects of students’ potential, including opportunities for professional knowledge formation. As a result, there is an immediate need to modify the goals and objectives of the higher educational institution in order to enhance the professional-pedagogical training of the future teacher, that is, the development of the “mobility” of the future teacher, and the search for effective factors that contribute to the formation of the academic mobility of the future teacher is an urgent problem (Hou, 2022). For this reason, this article explores the essential factors necessary for preparing future teachers for

academic mobility, examining both institutional and individual factors that contribute to their readiness. It was aimed to undertake a theoretical analysis of these challenges, determine the ways to increase the academic mobility of the future teacher, conduct a focus group interview with future teacher students who have passed the academic mobility, code and analyze the results of the interview. In the presented article, an effort was undertaken to find an answer to the following research question: What are possibly the most significant institutional, curricular, and professional factors in preparing future teachers for academic mobility?

Literature Review

The concept of higher education and science development in the Republic of Kazakhstan for 2023-2029(2023), states that it is crucial to collaborate with science and knowledge; to promote and establish circumstances for the advancement of international academic and scientific-technical partnerships. In addition, it is indicated that “extensively growth of multiple methods of both internal and external academic mobility of learners and faculty members of higher educational organizations is predicted”. The fact that this document states “multiple languages education by means of mobility programs shall continue to be put into effect for the complete involvement of students in the internationally recognized academic community” (Concept of development of HES in RK, 2023) can be evidence of the country’s emphasis on academic mobility in its higher education institutions. Academic mobility might be characterized as “the exchange for students or researchers for a particular academic duration (which incorporates training or employment experience), generally a semester or an academic year, to an additional higher education institution (local or abroad) to perform investigations or study findings, which takes the form of credit at their own higher education institution and must be reconfigured in the prescribed manner of gained proficiency in educational programs” (Methodological recommendations, 2018). Rostovskaya, Skorobogatova et al.(2021) note that academic mobility makes a contribution to the accumulation of human and cultural scientific capital by connecting research communities in different nations. Academic mobility refers to future teachers’ commitment (or aptitude) to encounter international standards, language acquisition, and geographical challenges in order to accomplish their educational and academic goals (Seggie, 2021).

The Republic of Kazakhstan is a full participant of the European higher education space, that is, the processes of reforming the national education system take into account European trends (Methodological recommendations, 2018). In accordance with the European Higher Education Strategy, academic mobility for students and faculty is expected to enhance the effectiveness of programs and scientific research accomplishments. It promotes the academic and culture internationalizing of European higher education, reinforces the European Higher Education Area’s multilingual historical context, and facilitates more substantial competition as well as collaboration among higher education institutions. As a consequence, mobility should be the primary element of the European higher education environment (Mobility strategy for EHEA, 2020). Academic mobility has been considered to be important in the European area because it ensures that students acquire knowledgeable, interpersonal, and multicultural abilities while additionally improving their potential for employment. Subsequently is additionally suggested that students from higher education institutions who participate in academic mobility internationally are far more probable to find work within a year subsequent to completion (European Education, 2023). Academic mobility in our country is carried out within the framework of the Bologna process. Kazakhstan actively cooperates with other countries within the networks of ENIC (European Network of Information Centers), NARIC (National Academic Recognition Information Centers in the European Union) (Methodological recommendations, 2018).

Kazakhstani scientists classify academic mobility into two types: mutual and level. Mutual academic mobility guarantees that a student accumulates completely educational institutions at a foreign higher educational institution and investigates at a different one higher educational institution at the following level of education, while level mobility enables a student to continue their education at a foreign university for a limited period (semester, academic year) (Abdykhalykova, 2021), (Kabanbayeva, 2019).

Conversely, researchers occasionally criticize the academic mobility of students and researchers, calling it “a certain “choice” within the framework of specific and individualized restrictions”, as well as “the absence of “intra-national” inter-institutional mobility” (Ackers, 2008). Kondakci reveals that long-term academic mobility is effective (2011), Granja, Visentin argued that short-term

academic mobility is the best element of mobility in higher education (2024). Despite this, Quiroz-Schulz(2024) asserts, that academic mobility fosters relationships with fellow students abroad, encourages educational and research experiences, makes a contribution to the transformation of investment in the scientific field, and provides practical knowledge about the requirement to publish outcomes in order to acquire recognition around the world . Ples-sis and Joey(2022) argue that the development of “pedagogical mobility,” which includes academic mobility, is critical for future teacher preparation in higher education institutions. Nevertheless, contrary to the notion of how beneficial academic mobility is, as well as growing enthusiasm and popularity of it, the country’s academic mobility procedures continues to produce inconsistent outcomes. Specifically, with regard to the different perspectives and significant distinctions between the internal structure of the educational system in our country and the foreign education system, a student of a higher educational institution may not be prepared for an outstanding foreign academic mobility program, since the future teacher “is influenced by his subsequent previous knowledge and expertise as well as desires to acquire new concepts,” and in order to comply with their expectations, they must be able to relocate effectively(Bradly, 2023).

Research methodology and methods

Based on the article’s research topic and research question, a theoretical analysis of scientific and pedagogical literature was conducted, a focus group interview was organized among 5 future teachers – students who had undergone academic mobility, and effective, ineffective, advantages and disadvantages of academic mobility were analyzed. A focus group is defined as “listening to and collecting information and opinions on a specific question”. A focus group, according to Winke P.(2017), is a technique to learn more about the members’ perspectives on the issue

being discussed . A focus group is a kind of discussion that focuses on a certain topic and produces qualitative data. The names of future teachers who participated in the focus group were coded as “Future Teacher 1”, “Future Teacher 2”, “Future Teacher 3”, “Future Teacher 4”, “Future Teacher 5”. The participants visited Sweden, the Czech Republic, Poland, South Korea, and China with the academic mobility program. The interview for the focus group mainly consisted of 10 open-ended questions within the framework of one topic, additional questions were asked during the focus group interview. The discussion in the focus group was recorded in detail, the findings were thematically coded, and the responses were analyzed in categories. The contradictions and issues in the answers were highlighted and prompted to provide a clarification to the article’s research question. Consequently, objective variables for preparing future teachers for academic mobility were identified and evaluated. An investigation concluded with recommendations for further research on the subject, as well as additional proposals for the factors encountered in future teachers readiness for academic mobility.

Results and discussion

To answer the article’s research question, we first conducted a focus group interview with 5 future teacher students from different cities of the country who had undergone academic mobility abroad. Furthermore, in order to acquire the information required to define the major institutional, methodological, and professional factors that contribute to the effective creation of future teachers’ readiness for academic mobility. Based on the experience of the future teacher-students, it was aimed to analyze and code the proposals and demands during the focus group interview. The focus group questions are presented in the table below (Table 1). The focus group interview was conducted in face-to-face meetings.

Table 1 – Focus group interview questions

Questions for the focus group	Open answers
What motivated you to participate in the academic mobility program?	
How important was the academic mobility program to you?	
What difficulties did you encounter during the academic mobility program? In terms of education system and scientific skills?	
What knowledge and skills does the candidate need (in advance) during the academic mobility program?	

Continuation of the table

Questions for the focus group	Open answers
After completing the academic mobility program, what knowledge and skills did you improve, what advantages did you get?	
What personal qualities should a future teacher undergoing academic mobility have?	
Were there any intercultural difficulties during the academic mobility?	
Did you develop any scientific interest or desire to conduct research within a scientific topic while familiarizing yourself with pedagogical-innovative methods, various advanced educational contexts and strategies?	
As a result of the academic mobility, did you find like-minded friends and mentors in accordance with your professional and scientific interests? Do you have a professional relationship with them?	
Do you feel that you are fully prepared for academic mobility ahead of your group?	

Upon completing analyzing the focus group responses from participants and using thematic coding, we identified a number of categories, settling particular consideration to the contradictions and challenges encountered by future teachers during academic mobility, and then pointed out two or three issues to analyze independently. The suggested categories are the following: 1) Institutional issues; 2) Integration of educational programs; 3) Professional-scientific issues; 4) Personal qualities. Analyzing the proposed categories, we answer the research question of the article.

Institutional issues: Participants in the focus group frequently stated that they encountered an imbalance in the choice of mobility programs for their particular subject, that the student's proficiency was insufficient to be successful at a foreign educational institution, along with the fact they had many difficulties with a foreign language. The responses provided by each of the students revealed that there were some challenges with the aforementioned issues.

Future Teacher 1: My English is at a sufficient level, basically a good language. However, during the course, I realized that my language was bad at the academic level, and that was the obstacle in the process of understanding.

Future Teacher 4: My language "let me down" during the lesson, but I had to study a lot. I also used a translator. However, I got a good knowledge.

Future Teacher 3: I am a future teacher of chemistry. But in the environment I entered, I had to go to the classes they set, not my desired field and subject.

Future Teacher 5: To be honest, the level of education I learned here is completely different from that there. Teaching methods, organization, communication are completely different. I have learned a lot, and there is much to learn.

Issues of curriculum integration. The similarity of the answers of the majority of the respondents led to the inclusion of the issue of curriculum integration as a separate category. For example, to the question "What knowledge and skills does the candidate need (in advance) during the academic mobility program?", the participants unanimously responded that a student who goes on academic mobility should first develop certain knowledge and skills and acquire certain competencies. Cultural competency is recognized as essential for future teachers to properly manage different educational situations.

Future Teacher 2: If we, as future teachers, are aware of the world experience, structure and methods, the knowledge we get there will be of high quality. This is because a person who knows something easily absorbs new knowledge, and if you don't know it, it takes time to absorb and process that information, and you partially accept other new information. I don't know, that's how I understood it from my experience.

Future Teacher 3: During the academic mobility there were intercultural inconveniences; we have a different mentality and culture. We gradually got used to it, being there and seeing it. But there were many differences. There are a lot of things to learn and a lot of things not to learn (laughs).

Professional and academic issues. The professional-academic problem of academic mobility was identified as a result of categorizing future teachers' responses. The future teachers underlined that they all had mentors in higher education institutions abroad who provided them with thorough academic, scientific-organizational, and personal support to the students. Furthermore, the participants gained a distinct perspective on scientific knowledge and networking opportunities.

Future Teacher 1: What I really liked there it was the mentor's help. A mentor is not just a helper, but a real, true motivator and helper from the academic point of view. To be honest, even though we were studying, we did not pay attention to the academic part. It looked like something difficult and scary. It turns out that the methods, strategies, and topics used in the lesson are all related to science and can be studied. From this point of view, my attention was opened and I returned knowing "the edge" of true research. If only we had such a mentoring and training system. For example, if I knew all this before then, I would even "fly".

Future Teacher 4: Yes, I think so too. Our knowledge and research can be combined and studied. For example, I can conduct experimental work with students and in my classes. In general, it is really interesting.

Future Teacher 5: What is new for me is networking. For example, when we meet someone, usually we become friends if we have similar hobbies. Networking here is a like-minded person, where you can get to know and communicate with anyone. For example, if he and I are future physicists, if our common topic is physics, I will hang out with that person, maybe we will write an article together, and then invite each other to conferences. I liked this very much. In our country, it is not so developed.

At the same time, having analyzed the focus group data, we made another additional important core factor. The analysis of the following questions became prompts for arising of this factor: What personal qualities should a future teacher who undergoes academic mobility have?, What motivated you

to participate in the academic mobility program?, How important was the academic mobility program for you? In terms of education system and scientific skills? etc. Along with the responses, the majority of prevalent attributes required for a potential teacher were friendliness, abilities to communicate, tolerance and adaptation, cultural competence, and intellectual curiosity, among others.

Future teacher 3: The first thing a student needs abroad is sociability. Openness and cultural competence are needed as well. Because you get to know many students, you need to communicate with mentors and teachers.

Future teacher 5: These qualities are needed not only abroad, but for teachers in general. Since the teacher works with the child, openness and communication skills are very important.

Careful subject matter coding of focus group interviews revealed that there are professional and scientific challenges, organizational problems in future teachers' academic mobility programs, and educational initiative incorporation. That example, if we describe and categorize aspects that contribute to the prevention of identified difficulties, we can use institutional assistance, academic counseling, and language learning tools. The integration of curriculum factors include: internationalizing of educational programs, multicultural competence training, and practical training possibilities. Mentoring programs, research collaborations, and networking opportunities might be characterized as professional-academic issues. Personality attributes include resilience and flexibility, cultural competency, and openness. (Figure 1).

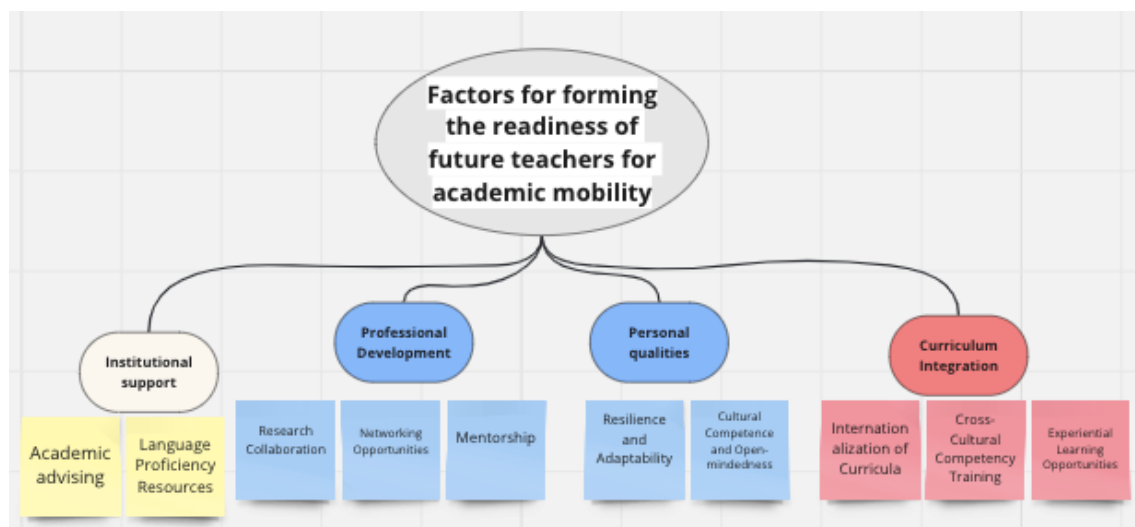


Figure 1 – Factors preventing future teachers' problems with academic mobility

The focus group interview results provided the answer to the article's research question. According to the findings of the study, future teachers in the country who are undergoing academic mobility will confront a variety of institutional, curricular, professional, and personal challenges. Nevertheless, we believe that the stated difficulties and problems can be overcome by planning various events with prospective teachers in advance. For this reason, we categorized the focus group interviews and highlighted institutionalized curriculum integration, professional-academic, and personal attributes as potential preventative factors for the difficulties observed throughout the analysis. We believe that focusing on the mentioned characteristics is crucial to educate future instructors for academic mobility. It is accomplished through the integration of educational programs. For instance, future teacher education programs should include components on international perspectives in education, multiculturalism, and student-centered teaching strategies, among other things. Additionally, "the management of extracurricular initiatives at the college or university is extremely significant because it guarantees familiarization of the future teacher to self-awareness, self-improvement, professional growth, rapid adjustments to new circumstances and preparedness to actively change challenging circumstances" (Bradly, 2023). Special academic advisors should assist future teachers in choosing suitable mobility programs and making sure the experience aligns with their professional and academic objectives in order to prepare them for academic mobility. In other words, one of the factors determining the future teacher's preparedness for academic mobility is the requirement for institutional encouragement from the student.

The language of instruction is one of the main obstacles to academic mobility overseas. Future educators have to "be familiar with a foreign language or possibly different foreign languages" in order to support educational interaction (Khramova et.al, 2013). Unfortunately, for the vast majority of upcoming learners across our nation, language adaptation is still a significant problem. Language courses and competency assessments, for example, are required provided to enable future teachers to communicate successfully in multilingual environments while participating in academic discourse. Academic mobility is characterized as "a instrument for strengthening beneficial interpersonal abilities as well as comprehension among students" highlighting the need of intercultural competence for future

teachers throughout this process (Doyle et.al, 2010). A future teacher is expected to be able to integrate academically into a new setting while also demonstrating "hard," "soft," and "adaptive" skills (Sylvie, 2024).

Training and seminars for future teachers is supposed to be available to help students improve their intercultural competence. These training sessions should focus on interdisciplinary interaction, resolution of disputes, and cultural knowledge, preparing potential teachers to perform competently and respectfully in varied educational situations. Multidisciplinary learning activities, particularly programs for studying abroad, foreign internships, and teaching training programs in culturally diverse educational institutions, allow potential teachers to obtain comprehensive experience with different systems of education and methods of instruction. At the most basic level, "academic mobility of the future teacher is required as an indicator of a specialist, since not every mobile individual has the capacity to acquire the essential skills on themselves, establish novel concepts on their basis, and subsequently to impart this knowledge to other people" (Didenko et.al, 2021). Regardless of the growing popularity of academic mobility programs, the research potential of future teachers remains limited. Foreign higher education institutions still neglect to consider students' academic mobility very seriously (Teichler, 2015). As a component of academic mobility, future teachers' professional growth, and entry into the world of scientific cooperation, it is vital to encourage involvement in joint research projects with international partners. These rules persuade future teachers to pursue academic mobility and to share best practices in education. The collaboration would allow students to develop novel teaching approaches, improve the global reputation of teacher education programs, and advance the professional growth of future teachers. Research cooperation assists a student in overcoming the "ongoing global challenges" around the future teacher and will prepare them for academic mobility (Pfingsthorn, 2017). Organizing networking events, conferences, and symposia allows potential teachers to connect with like-minded students, scholars, and educational leaders from around the world. These experiences allow them to form professional relationships, exchange ideas, and stay up to date on the latest advancements in education. Furthermore, cultural competence is required for potential instructors to properly use diverse educational settings. Future teachers should be compassionate, adaptable, and sensitive to the

diverse cultural norms, languages, and methodologies of instruction encountered throughout academic mobility programs. Cultural sensitivity promotes meaningful cross-cultural contacts and trains future teachers to participate productively in a variety of learning situations. The ability to succeed despite failure, deal with stress, and adjust to new situations enhances their academic preparedness while simultaneously fostering their development as individuals and professionals. It is critical to include sessions, classroom instruction, and experiences that can influence the future teacher's emotional resilience in the educational curriculum.

Conclusion

In accordance with the research question stated in the article, a focus group interview was conducted with five students who had undergone academic mobility abroad, while making a theoretical analysis of the works of scientists. As a result, the challenges encountered during academic mobility were identified, and factors influencing future teachers' preparation for academic mobility were proposed. To prepare future teachers for academic mobility, a multidimensional approach is required, including institutional support, curricular integration,

professional development activities, and personal traits. Therefore, by providing various learning opportunities and creating comfortable surroundings, educational institutions encourage future teachers to thrive in multicultural environments, integrate global viewpoints, and make meaningful contributions to global education. We may foster a fresh generation of educators capable of meeting students' changing requirements in an interconnected world by making particular investments in future teacher preparation for academic mobility. Furthermore to the factors mentioned above, cultural competency, language skills, multidisciplinary knowledge, global awareness, and tolerance additionally have an impact on future teachers' academic mobility readiness.

By developing these qualities and providing a positive learning environment, we may effectively prepare future teachers to thrive in diverse educational contexts and contribute to the advancement of global education. One of the limitations encountered during the writing of the article was the absence of Kazakh conversion programs for audio recording of the focus group interview. Extensive information had to be manually typed and recorded. The article suggests holding a larger focus group interview to discuss the issue and thoroughly researching the scientific potential of academic mobility.

References

1. Abdykhalykova, Zh., & Abdullaeva, Zh. (2021). Pedagogical support of future teacher for academic mobility at the university. *Methodology and Theory of Pedagogy and Psychology*, 46, 5–13. <https://doi.org/10.51889/2021-1.2077-6861.01>
2. Ackers, L. (2008). Internationalisation, mobility and metrics: A new form of indirect discrimination? *Minerva*, 46, 411–435. <https://doi.org/10.1007/s11024-008-9110-2>
3. Bradly, A., & Iskhakova, M. (2023). Systematic review of short-term study abroad outcomes and an agenda for future research. *Journal of International Education in Business*, 16(1), 70–90. <https://doi.org/10.1108/JIEB-02-2022-0012>
4. Didenko, O., Balendr, A., Ryzhykov, V., Novikova, T., & Tuz, O. (2021). Professional mobility of a future specialist in the structure of readiness for activity in specialty: Essential and conceptual aspect. *Педагогічні науки*, 1(24), 108–120.
5. Doyle, S., Gendall, P., Meyer, L.H., Hoek, J., Tait, C., McKenzie, L., & Looiparg, A. (2010). An investigation of factors associated with student participation in study abroad. *Journal of Studies in International Education*, 14(5), 471–490. <https://doi.org/10.1177/1028315309336032>
6. European Commission. (2022). Mobility strategy 2020 for the European Higher Education Area (EHEA). https://eurydice.eacea.ec.europa.eu/sites/default/files/2022-06/ehea_bologna_2020_chapter05_0.pdf
7. European Commission. (n.d.). European Education Area. Quality education and training for all. Mobility and Cooperation. <http://surl.li/tvdho>
8. Granja, C.D., & Visentin, F. (2024). International student mobility and academic performance: Does timing matter? *Research in Higher Education*, 65, 322–353. <https://doi.org/10.1007/s11162-023-09755-6>
9. Hou, C., Fan, P., Du, D., Gui, Q., & Duan, D. (2022). Does international student mobility foster scientific collaboration? Evidence from a network analysis. *Compare*, 52(2), 327–344. <https://doi.org/10.1080/03057925.2020.1765316>
10. Kabanbayeva, G., Gureva, M., Bielik, P., & Ostasz, G. (2019). Academic mobility and financial stability: A case of Erasmus student exchange program. *Journal of International Studies*, 12(1), 324–337. <https://doi.org/10.14254/2071-8330.2019/12>
11. Khramova, A.Y., Khramov, V.Y., & Ivanov, V.G. (2013). Academic mobility of students as a key factor for professional competences development of future engineers. *American Society for Engineering Education*, 2, 4.
12. Kondakci, Y. (2011). Student mobility reviewed: Attraction and satisfaction of international students in Turkey. *Higher Education*, 62(5), 573–592. <https://doi.org/10.1007/s10734-011-9406-2>
13. Pflingsthor, J., & Czura, A. (2017). Student teachers' intrinsic motivation during a short-term teacher training course abroad. *Language, Culture and Curriculum*, 30, 107–128.

14. Plessis, A.D., & Joey, Ch. (2022). Preservice teachers' pedagogical mobility: A case study about classroom preparedness and flexibility in a disrupted professional placement context. *International Journal of Higher Education*, 11(4), 103–119.
15. Quiroz-Schulz, L. (2024). Professional learning derived from international academic mobility during PhD programs. *Higher Education Forum*, 21, 181–199. <https://doi.org/10.15027/55014>
16. Rostovskaya, T.K., Skorobogatova, V.I., Pismennaya, E.E., & Bezverbny, V.A. (2021). Incoming and outgoing academic mobility in Russia and abroad: Main trends, administrative challenges. *International Journal of Sociology and Social Policy*, 41(1/2), 154–166. <https://doi.org/10.1108/IJSSP-03-2020-0091>
17. Seggie, F. N., & Çalıkoğlu, A. (2021). Changing patterns of international academic mobility: The experiences of Western-origin faculty members in Turkey. *A Journal of Comparative and International Education*, 53(1), 1–18. <https://doi.org/10.1080/03057925.2020.1868975>
18. Sylvie, D.A., & Juan José, R.B. (2024). Mexico-Japan technical and academic exchange program in transition: Challenges and issues of interculturality. *Higher Education Forum*, 21, 93–114.
19. Teichler, U. (2015). Academic mobility and migration: What we know and what we do not know. *European Review*, 23, 6–37. <https://doi.org/10.1017/S1062798714000787>
20. Winke, P. (2017). Using focus groups to investigate study abroad theories and practice. *System*, 71, 73–83. <https://doi.org/10.1016/j.system.2017.09.018>
21. Қазақстан Республикасы Білім және ғылым министрлігінің Болон процесі және академиялық ұтқырлық орталығы. (2018). Академиялық ұтқырлық бағдарламаларын іске асыру жөніндегі әдістемелік ұсынымдар (49 б.). Астана: ҚР БҒМ.
22. Қазақстан Республикасында жоғары білімді және ғылымды дамытудың 2023 – 2029 жылдарға арналған тұжырымдамасын бекіту туралы Қазақстан Республикасы Үкіметінің қаулысы. (2023, наурыз 28). № 248. <https://adilet.zan.kz/kaz/docs/P2300000248> (жүгінген күні: 16.04.2024).
23. Қазақстан Республикасының Білім туралы Заңы. (2007, шілде 27). № 319. https://adilet.zan.kz/kaz/docs/Z070000319_#z0
24. Қазақстан Республикасының Педагог мәртебесі туралы Заңы. (2019, желтоқсан 27). № 293-VI ҚРЗ. <https://adilet.zan.kz/kaz/docs/Z1900000293>

Әдебиеттер

- Abdykhalykova, Zh., & Abdullaeva, Zh. (2021). Pedagogical support of future teacher for academic mobility at the university. *Methodology and Theory of Pedagogy and Psychology*, 46, 5–13. <https://doi.org/10.51889/2021-1.2077-6861.01>
- Ackers, L. (2008). Internationalisation, mobility and metrics: A new form of indirect discrimination? *Minerva*, 46, 411–435. <https://doi.org/10.1007/s11024-008-9110-2>
- Bradly, A., & Iskhakova, M. (2023). Systematic review of short-term study abroad outcomes and an agenda for future research. *Journal of International Education in Business*, 16(1), 70–90. <https://doi.org/10.1108/JIEB-02-2022-0012>
- Didenko, O., Balendr, A., Ryzhykov, V., Novikova, T., & Tuz, O. (2021). Professional mobility of a future specialist in the structure of readiness for activity in specialty: Essential and conceptual aspect. *Педагогічні науки*, 1(24), 108–120.
- Doyle, S., Gendall, P., Meyer, L.H., Hoek, J., Tait, C., McKenzie, L., & Loorparg, A. (2010). An investigation of factors associated with student participation in study abroad. *Journal of Studies in International Education*, 14(5), 471–490. <https://doi.org/10.1177/1028315309336032>
- European Commission. (2022). Mobility strategy 2020 for the European Higher Education Area (EHEA). https://eurydice.eacea.ec.europa.eu/sites/default/files/2022-06/ehea_bologna_2020_chapter05_0.pdf
- European Commission. (n.d.). European Education Area. Quality education and training for all. Mobility and Cooperation. <http://surl.li/tvdho>
- Ganja, C.D., & Visentin, F. (2024). International student mobility and academic performance: Does timing matter? *Research in Higher Education*, 65, 322–353. <https://doi.org/10.1007/s11162-023-09755-6>
- Hou, C., Fan, P., Du, D., Gui, Q., & Duan, D. (2022). Does international student mobility foster scientific collaboration? Evidence from a network analysis. *Compare*, 52(2), 327–344. <https://doi.org/10.1080/03057925.2020.1765316>
- Kabanbayeva, G., Gureva, M., Bielik, P., & Ostasz, G. (2019). Academic mobility and financial stability: A case of Erasmus student exchange program. *Journal of International Studies*, 12(1), 324–337. <https://doi.org/10.14254/2071-8330.2019/12>
- Khramova, A.Y., Khramov, V.Y., & Ivanov, V.G. (2013). Academic mobility of students as a key factor for professional competences development of future engineers. *American Society for Engineering Education*, 2, 4.
- Kondakci, Y. (2011). Student mobility reviewed: Attraction and satisfaction of international students in Turkey. *Higher Education*, 62(5), 573–592. <https://doi.org/10.1007/s10734-011-9406-2>
- Pfingsthorn, J., & Czura, A. (2017). Student teachers' intrinsic motivation during a short-term teacher training course abroad. *Language, Culture and Curriculum*, 30, 107–128.
- Plessis, A.D., & Joey, Ch. (2022). Preservice teachers' pedagogical mobility: A case study about classroom preparedness and flexibility in a disrupted professional placement context. *International Journal of Higher Education*, 11(4), 103–119.
- Qazaqstan Respublikasy Bılıм және ғылым министрлігінің Болон процесі және академиялық ұтқырлық орталығы (Ministry of Education and Science of the Republic of Kazakhstan, Bologna Process and Academic Mobility Center). (2018). Академиялық ұтқырлық бағдарламаларын іске асыру жөніндегі әдістемелік ұсынымдар (49 p.). Астана: ҚР БҒМ. (Methodological recommendations for the implementation of academic mobility programs (49 p.). Astana: Ministry of Education and Science of the Republic of Kazakhstan.) (in Kazakh)

Qazaqstan Respublikasynda joǵary bilimdi jáne ǵylymdy damytudyń 2023 – 2029 jyldarǵa arnalǵan tūjyrymdamasyn bekıtu turaly Qazaqstan Respublikasy Úkimetiniń qaulysy (Decree of the Government of the Republic of Kazakhstan on approval of the Concept for the Development of Higher Education and Science for 2023–2029). (2023, march 28). № 248. <https://adilet.zan.kz/kaz/docs/P2300000248> (No. 248. <https://adilet.zan.kz/kaz/docs/P2300000248> (in Kazakh)

Qazaqstan Respublikasynyń Bılım turaly Zańy (Law of the Republic of Kazakhstan on Education). (2007, shilde 27). № 319. Elektrondy resurs. https://adilet.zan.kz/kaz/docs/Z070000319_#z0(No. 319. Electronic resource. https://adilet.zan.kz/kaz/docs/Z070000319_#z0) (in Kazakh)

Qazaqstan Respublikasynyń Pedagog mártebesi turaly Zańy (Law of the Republic of Kazakhstan on the Status of Teachers). (2019, jeltoqsan 27). № 293-VI QRZ.. <https://adilet.zan.kz/kaz/docs/Z1900000293> (No. 293-VI QRZ. <https://adilet.zan.kz/kaz/docs/Z1900000293>) (in Kazakh)

Quiroz-Schulz, L. (2024). Professional learning derived from international academic mobility during PhD programs. Higher Education Forum, 21, 181–199. <https://doi.org/10.15027/55014>

Rostovskaya, T.K., Skorobogatova, V.I., Pismennaya, E.E., & Bezverbny, V.A. (2021). Incoming and outgoing academic mobility in Russia and abroad: Main trends, administrative challenges. International Journal of Sociology and Social Policy, 41(1/2), 154–166. <https://doi.org/10.1108/IJSSP-03-2020-0091>

Seggie, F. N., & Çalıkoğlu, A. (2021). Changing patterns of international academic mobility: The experiences of Western-origin faculty members in Turkey. A Journal of Comparative and International Education, 53(1), 1–18. <https://doi.org/10.1080/03057925.2020.1868975>

Sylvie, D.A., & Juan José, R.B. (2024). Mexico-Japan technical and academic exchange program in transition: Challenges and issues of interculturality. Higher Education Forum, 21, 93–114.

Teichler, U. (2015). Academic mobility and migration: What we know and what we do not know. European Review, 23, 6–37. <https://doi.org/10.1017/S1062798714000787>

Winke, P. (2017). Using focus groups to investigate study abroad theories and practice. System, 71, 73–83. <https://doi.org/10.1016/j.system.2017.09.018>

Автор туралы мәлімет:

Ш.Б. Кадирсизова – КеАҚ Семей медицина университетінің Жалпы білім беру пәндері кафедрасының аға оқытушысы, PhD (Семей қаласы, Қазақстан, эл.пошта: synar2024@mail.ru)

Сведения об авторе:

Ш.Б. Кадирсизова – PhD, старший преподаватель кафедры общего образования, КАО «Семипалатинский медицинский университет» (г. Семей, Казахстан, эл. почта: synar2024@mail.ru)

Information about the author:

Sh.B. Kadirsizova – Senior lecturer of general education department, PhD, NAO Semey Medical University (Semey city, Kazakhstan, e-mail: synar2024@mail.ru)

Received 18.11.2024

Accepted 01.03.2025

И.Б. Шмигирилова^{ID}, А.А. Таджигитов^{ID}, А.А. Чугунова^{ID*}

Северо-Казахстанский университет им. М. Козыбаева, Петропавловск, Казахстан

*e-mail: anna030867@mail.ru

ГОТОВНОСТЬ К ИННОВАЦИОННОЙ ДЕЯТЕЛЬНОСТИ БУДУЩИХ УЧИТЕЛЕЙ

Нацеленность на инновационное развитие современной экономики определяет необходимость опираться на профессионалов, готовых к инновационной деятельности. Это тем более важно, когда речь идет о сегодняшних студентах – завтрашних учителях. Несмотря на заинтересованность ученых и педагогов-практиков в развитии готовности к инновационной деятельности выпускников вуза, открытым вопросом все еще остается недостаток четких представлений о реальном уровне инновативности современных студентов, а также о тех факторах, которые могут иметь существенное значение для ее проявления в контексте профессиональной практики. Цель исследования: формирование объективного представления о готовности к инновационной деятельности выпускников вуза – будущих учителей математики и информатики и выявление факторов, которые могут повлиять на их инновационную профессиональную деятельность. Реализация обозначенной цели осуществлялась на основе анализа научных источников, анкетирования студентов и преподавателей, методов статистической обработки результатов анкетирования. Проведенное исследование позволило установить, что уровень их готовности к инновационной профессиональной деятельности будущих учителей лишь немного превышает средние показатели. Теоретическая значимость исследования состоит в детальном анализе и систематизации терминологического поля рассматриваемой проблемы. Практическая значимость исследования заключается в определении компонентов образовательной среды современного вуза, которая будет способствовать развитию инновативности студентов.

Ключевые слова: инновационная деятельность, инновативность, подготовка учителей в вузе, инновационная образовательная среда.

I.B. Shmigirilova, A.A. Tadzhigitov, A.A. Chugunova*

North Kazakhstan University named after Manash Kozhybayev, Petropavlovsk, Kazakhstan

*e-mail: anna030867@mail.ru

Readiness for innovative activities of future teachers

The focus on innovative development of the modern economy determines the need to rely on professionals ready for innovative activity. This is especially important when it comes to today's students – tomorrow's teachers. Despite the interest of scientists and practicing teachers in developing the readiness for innovative activity of university graduates, an open question still remains the lack of clear ideas about the real level of innovativeness of modern students, as well as about the factors that can be significant for its manifestation in the context of professional practice. The purpose of the study: to form an objective idea of the readiness for innovative activity of university graduates – future teachers of mathematics and computer science and to identify the factors that can affect their innovative professional activity. The implementation of the designated goal was carried out on the basis of the analysis of scientific sources, questionnaires of students and teachers, methods of statistical processing of the survey results. The conducted study allowed us to establish that the level of their readiness for innovative professional activity of future teachers only slightly exceeds the average. The theoretical significance of the study lies in the detailed analysis and systematization of the terminological field of the problem under consideration. The practical significance of the study lies in determining the components of the educational environment of a modern university, which will contribute to the development of students' innovativeness.

Keywords: innovative activity, innovativeness, teacher training at a university, innovative educational environment.

И.Б. Шмигирилова, А.А. Таджигитов, А.А. Чугунова*

М. Қозыбаев атындағы Солтүстік Қазақстан университеті, Петропавл, Қазақстан

*e-mail: anna030867@mail.ru

Болашақ мұғалімдердің инновациялық қызметіне дайындық

Қазіргі экономиканың инновациялық дамуына назар аудару инновациялық қызметке дайын мамандарға сенім арту қажеттілігін анықтайды. Бұл бүгінгі студенттерге – ертеңгі мұғалімдерге қатысты маңызды. Ғалымдар мен педагог-практиктердің университет түлектерінің инновациялық қызметіне дайындығын дамытуға қызығушылығына қарамастан, қазіргі студенттердің инновациялылығының нақты деңгейі туралы, сондай-ақ оның кәсіби практика контекстінде көрінуі үшін маңызды болуы мүмкін факторлар туралы нақты идеялардың жетіспеушілігі әлі де ашық мәселе болып қала береді. Зерттеу мақсаты: университет түлектерінің – болашақ математика және информатика мұғалімдерінің инновациялық қызметіне дайындығы туралы объективті идеяны қалыптастыру және олардың инновациялық кәсіби қызметіне әсер етуі мүмкін факторларды анықтау. Белгіленген мақсатты іске асыру ғылыми дереккөздерді талдау, студенттер мен оқытушыларға сауалнама жүргізу, сауалнама нәтижелерін статистикалық өңдеу әдістері негізінде жүзеге асырылды. Зерттеу олардың болашақ мұғалімдердің инновациялық кәсіби қызметіне дайындық деңгейі орташа көрсеткіштерден сәл ғана жоғары екенін анықтады. Зерттеудің теориялық маңыздылығы қарастырылып отырған мәселенің терминологиялық өрісін егжей-тегжейлі талдау және жүйелеу болып табылады. Зерттеудің практикалық маңыздылығы студенттердің жаңашылдығын дамытуға ықпал ететін қазіргі университеттің білім беру ортасының компоненттерін анықтау болып табылады.

Түйін сөздер: инновациялық қызмет, инновативтілік, ЖОО-да мұғалімдерді даярлау, инновациялық білім беру ортасы.

Введение

Сегодня экономика и общество любого государства характеризуется потребностью в инновациях, которые и определяют их дальнейший прогресс. Мир профессий кардинально меняется под влиянием инновационных технологий, проникающий во все сферы жизни человека. В свою очередь нацеленность на инновационное развитие определяет необходимость в членах общества, готовых к инновационной деятельности. В связи с этим актуализируется вопрос о становлении выпускников вузов, нацеленных на инновационное поведение. Это тем более важно, когда речь идет о сегодняшних студентах – завтрашних учителях, поскольку своей профессиональной деятельностью они в значительной мере участвуют в формировании будущего. Американский писатель и историк Г. Адамс(1988) в этой связи заметил: «Учитель оказывает воздействие на века. Ему не дано предугадать, где предел его влияния».

Нельзя не согласиться с мнением исследователей, когда они замечают, что инновационное поведение учителя и творческие стратегии обучения могут повысить академическую вовлеченность, интерес и креативность обучающихся, улучшить их академические результаты (Махаджан, Каушал, 2017), (Хикма, 2019). Таким образом, важной проблемой вузовской

подготовки будущего учителя является нацеленность образовательного процесса не только на формирование системы психолого-педагогических и предметных знаний и компетенций, но и на становления готовности выпускников вуза принимать вызовы инновационных процессов, сопровождающих жизнь общества, и активно участвовать в них.

Несмотря на заинтересованность ученых и педагогов-практиков в развитии готовности к инновационной деятельности выпускников вуза, открытым вопросом все еще остается недостаток четких представлений о реальном уровне инновативности современных студентов, а также о тех факторах, которые могут иметь существенное значение для ее проявления в контексте профессиональной практики.

Это противоречие и определило *цель данного исследования*: формирование объективного представления о готовности к инновационной деятельности выпускников вуза – будущих учителей математики и информатики и выявление факторов, которые могут повлиять на их инновационную профессиональную деятельность.

Обзор литературы

Терминологическое поле рассматриваемой проблемы включает в себя множество понятий, находящихся друг с другом в тесной связи.

Центральным звеном поля является категория инновации. Обобщая множество определений этого понятия, большинство из которых появились во второй половине двадцатого века, можно указать три его основных значения: инновация – внедренное новшество, повышающее эффективность какого-либо процесса; инновация – процесс создания и освоения такого новшества; инновация – процесс внедрения новшества. Таким образом, инновация, в самом общем понимании, может рассматриваться как процесс обеспечения принципиально нового, ранее не существующего, качества любой сферы человеческой деятельности, превращающего потенциальные возможности для ее прогресса в реальные, для наилучшего удовлетворения запросов членов общества. В этой связи, специфическим признаком инновационного процесса являются качественные изменения, обладающие принципиальной новизной, которые в свою очередь обеспечиваются инновационной деятельностью.

Не смотря на высокий интерес исследователей к проблеме инновационной деятельности в различных областях существования человека, в научных источниках не обнаруживается единого подхода к толкованию данного феномена. Объединяющим аспектом различных авторских определений инновационной деятельности является ее продуктивность и нацеленность на повышение эффективности различных процессов и систем, за счет создания и внедрения новшеств (Болысбекова, 2020), (Загоруля, 2014). Инновационная деятельность в образовании как общественно ценная практика, рассматривается как комплекс предпринятых действий и мер, обеспечивающих инновационность процессов, направленных, прежде всего, на качественное изменение личности обучающегося.

Схожая трактовка обнаруживается для терминов «инновационное поведение» и «инновационная активность» (Баскаран, Раджаратинам, 2018), (Девлоо и др., 2015). Авторы связывают эти термины с процессом, посредством которого новые идеи (инновации) генерируются, создаются, разрабатываются, внедряются, поощряются, реализуются для повышения эффективности и производительности (Гконтелос и др., 2022). По мнению В.Е. Ключко и Э.В. Галажинского (2009) инновационное поведение представляет собой выход за пределы привычных, устоявшихся поведенческих стереотипов, который обеспечивается: инновационными возможностями личности, готовностью их к реализации, а также

средой, соответствующей таким возможностям. Таким образом, инновационное поведение, являясь реакцией субъекта на происходящие изменения, в контексте саморазвития человека реализует функцию перехода его потенциальных возможностей в действительность. При этом совокупность личностных ресурсов, которые при наличии предпосылок проявляются в качестве основы для порождения инновационного поведения человека, определяется как его инновационный потенциал. В свою очередь инновационный потенциал личности и его мотивационная готовность к проявлению инновационного поведения характеризуют инновативность человека.

Готовность к инновационной деятельности, способность ее реализовать исследователи соотносят с одной из важнейших составляющих профессиональной компетентности представителей любой сферы деятельности, в том числе и современного педагога (Геро и др., 2017), (Ванг и др., 2018), (Гревцева и др., 2021). В большинстве исследований, посвященных рассматриваемой проблеме, в той или иной форме озвучивается мысль о том, что инновационность должна быть обязательной характеристикой деятельности каждого учителя. Готовность учителя к инновационной деятельности, как качество его личности интегрирует себе совокупность составляющих:

- инновационное мышление – мышление, сопровождающее инновационную деятельность, реализующееся на когнитивном и инструментальном уровнях в процессе восприятия, оценки и преобразования окружающей действительности, актуализирующее необходимость освоения и создания новых моделей взаимодействия с миром – соотносится исследователями с нестандартным, творческим мышлением и даже с дизайн-мышлением (Азми и др., 2023), (МакЛур и др., 2024), (Михоненко, 2023), (Сокерина, 2021);
- инновационная восприимчивость, относимая авторами к морально-психологическим факторам, определяющим интерес к инновациям, способность их принимать, осознавать их необходимость, проявлять готовность к их освоению и внедрению (Роффей, 2018), (Быкова, 2019) (Кох и др., 2022);
- инновативные качества и умения – креативность, признание ценности познания, любознательность, умения анализировать и генерировать информацию, нацеленность на самообучение и саморазвитие, вера в себя, инициативность, асертивность, гибкость, способность к само-

оценке, готовность рисковать, решительность, уверенность, способность преодолевать стереотипы и препятствия, жизнестойкость, рефлексивность, конструктивное отношение к ошибкам и неудачам, умения видеть противоречия и обнаруживать проблемы, волевые качества, прогностические умения и др. (Быкова, 2019), (Бедналл, 2018), (Трапицин, 2019).

Закрепленная в сознании и поведении человека готовность к инновационной деятельности, обеспеченная необходимыми знаниями, умениями и личностными качествами приобретает характер инновационной культуры личности – значимой составляющей его общей культуры. В. И. Долгова (2015) считает, что элементы инновационной культуры наличествуют в каждом виде культур человека, а саму эту категорию можно рассматривать как область пересечения разнообразных культур (личностной, профессиональной, правовой и т.д.), от которой зависит их целенаправленное развитие. Т.Б. Загорюля (2017), придерживаясь схожей точки зрения, определяет инновационную культуру субъектов образования как интегративную категорию, характеризующую «исторически достигнутый уровень открытости личности к инновациям, способность и готовность их принимать, использовать и создавать». Данная категория вбирает в себя не только инновационное мышление, умения и вовлеченность, но и ценности, и убеждения. В этой связи, введение данного термина, по мнению автора, объясняет особенности использования инноваций в образовательных контекстах как социокультурных феноменов. Таким образом, можно заключить, что инновационная личность – это личность, не только активно взаимодействующая с современностью, но и обладающая способностью понимать тенденции зарождающегося будущего и видеть свое место в нем.

К эффективным практикам формирования инновационной культуры авторы относят: обучение в формате полисубъектного взаимодействия; построение моделей познания, формирующих представление об инновационных образовательных технологиях и обеспечивающая первичный опыт их реализации; творческие, исследовательские и проектные задания, работа с которыми строится в логике возрастания креативности и предоставляющие возможность выхода из потока рутинной повседневной практики; использование интеллектуальных технологий (Махаджан, Каушал, 2017), (Алгожаева,

Жумабекова, 2021), (Кусаинова и др., 2024). При этом, большинство исследователей указывают на необходимость разумного сочетания в образовательном процессе традиций и инноваций.

Рассматривая проблему формирования инновационных качеств будущих педагогов в рамках вузовского обучения, нельзя не обсудить вопрос о связи знаний и инновационного мышления, и поведения. Нередко от сегодняшней молодежи можно услышать мнение, что инновационность может проявляться и при ограниченности знаний. Безусловно, человек, обладающий решительностью, уверенностью в себе (подчас неоправданной) и развитой фантазией и при недостатке знаний может выдвинуть идею, однако его дилетантизм не позволит довести ее до такой практической реализации, которая бы действительно отвечала характеристикам инновации, основной из которых является принципиальная новизна, качественно изменяющая характер процессов, появление их новых свойств, свидетельствующих о повышении эффективности и развитии. Так рождаются псевдоинновации. Однако отсутствие необходимых знаний, не позволяет такому «инноватору» даже обнаружить свое заблуждение.

Не случайно исследователи рассматривают знания и инновационность в неразрывной связи: одно движет другое в непрерывном цикле прогресса и открытия (Кенетт, 2024), (Моренте и др., 2018), (Алиханова, Исаев, 2019). Знания – это фундамент, на котором строятся инновации. В основе этого лежит понимание того, что знания – это не просто статическое хранилище фактов, а динамическая, развивающаяся сущность, которая приобретает ценность при творческом применении для решения проблем или создания новых возможностей. Инновации, в свою очередь, обогащают знаниевую сферу, наполняя ее новыми концепциями, свежими идеями и актуальным осмыслением сложившегося опыта.

В качестве инструментов для определения сформированности инновационности мышления, деятельности и поведения исследователи у различных категорий обучающихся и представителей профессиональных сообществ авторы используют различные методики, которые либо строятся на системах критериев, например, таких как «креативность», «риск ради успеха», «ориентация на будущее», «открытость изменениям», «готовность к переменам» и т.п., либо ориентируются на структурные компоненты инновационной деятельности – мотивационно-

ценностные, когнитивные, организационно-деятельностные, личностные (Баубекова, Жантеев, 2020), (Босынбекова, 2020), (Суроедова, 2021). Кроме того, в англоязычных источниках часто используются специально разработанные различные задания на генерацию идей, направленные на исследования такой грани инновационности как креативность (Фортманн и др., 2016), (Харт и др., 2022).

Материалы и методы исследования.

Теоретические методы в исследовании, которые реализовывались как анализ научных источников, позволили установить какие составляющие входят в понятие готовности к инновационной деятельности. Это позволило определиться с выбором инструментов для эмпирического исследования, которое состояло из трех процедур. Эмпирическое исследование проводилось в течение пяти лет. Участие в исследовании было добровольным. В результате в исследовании согласились принять участие 147 студентов 4 курса, заканчивающих обучение по направлениям подготовки учителей математики и информатики.

Индекс инновативности студентов оценивался с использованием «Шкалы самооценки инновативных качеств личности» Л.Н. Лебедевой и А.Н. Татарко (2009), состоящей из 12 пунктов, объединенных в три группы: «Креативность», «Риск ради успеха», «Ориентация на будущее». Студенты сравнивают себя с характеристиками, представленными в каждом пункте, степень сходства с которыми оценивается баллами в диапазоне от 1 до 5.

Поскольку исследование с помощью указанной методики осуществлялось в формате самооценки дополнительно проводилось оценивание

каждого студента преподавателями, ведущими дисциплины с использованием аналогичных шкал. Отбор преподавателей осуществлялся по критерию, чтобы в течение года перед проведением опроса преподаватель в группе, где обучается студент вел не менее одной дисциплины в каждом из двух семестров или в одном семестре не менее двух дисциплин. Студентам и преподавателям были даны рекомендации, при оценивании рассматривать их предлагаемые характеристики в контексте будущей профессиональной деятельности студентов. Сравнение средних значений индекса инновативности, полученных по итогам самооценивания студентов и на основе их оценок преподавателями осуществлялся с использованием *t*-критерия Стьюдента для случая несвязных выборок.

Кроме того, была разработана анкета, которая непосредственно была направлена на выяснение того, как студенты представляют себе инновационный контекст своей будущей трудовой деятельности в школе. Анкета состояла из семи вопросов с выбором одного или двух ответов. Кроме того, каждый студент при желании мог дополнительно прокомментировать свои ответы или высказать мнение по рассматриваемой проблеме.

Результаты и обсуждение

Результаты самооценки студентов по шкале инновативных качеств личности и оценки студентов преподавателями представлены в таблице 1. Таким образом, несмотря на то, что значение индекса инновативности у студентов выпускного курса, будущих учителей математики и информатики, выше среднего уровня, он не может считаться приемлемым, чтобы говорить о полной их готовности к инновационной профессиональной деятельности.

Таблица 1 – Сопоставление результатов самооценки и оценки инновативных качеств студентов

Критерии	Среднее значение по результатам самооценки	Среднее значение по результатам оценки преподавателей
Креативность	2,975	2,675
Риск ради успеха	2,65	2,7
Ориентация на будущее	3,25	3,075
Общий индекс инновативности	3,04	2,82

Кроме того, исходя из данных, приведенных в таблице, видно, что преподаватели инновативность студентов оценивают ниже, чем сами студенты. При сравнении средних значений индекса инновативности студентов по их самооценке и оценке преподавателями на основе использования t -критерия Стьюдента для двух несвязных выборок найдено $t_{\text{эмп}} = 2,12$, что позволяет заключить, что различия значимы на уровне 0,05. Примечательным является то, что наибольшие различия в оценках студентов и преподавателей отмечается по подшкале «Креативность». Преподаватели, менее склонны обнаруживать это качество у студентов, чем сами обучающиеся. Если говорить о конкретных характеристиках,

то наибольшее различие в средних оценках (на 1,6) наблюдалось по пункту «Для него характерна любовь к исследованию нового, любознательность», поскольку преподаватели не наблюдают у обучающихся явно выраженного осознанного стремления к приобретению новых знаний.

Мнения студентов о их личной нацеленности на инновационную образовательную деятельность были получены в процессе анализа результатов анкетирования. Отвечая на первые два вопроса анкеты, студенты должны были выбрать один из пяти ответов: «да», «скорее да, чем нет», «затрудняюсь ответить», «скорее нет, чем да», «нет». Ответы на вопросы представлены на рисунках 1 и 2.

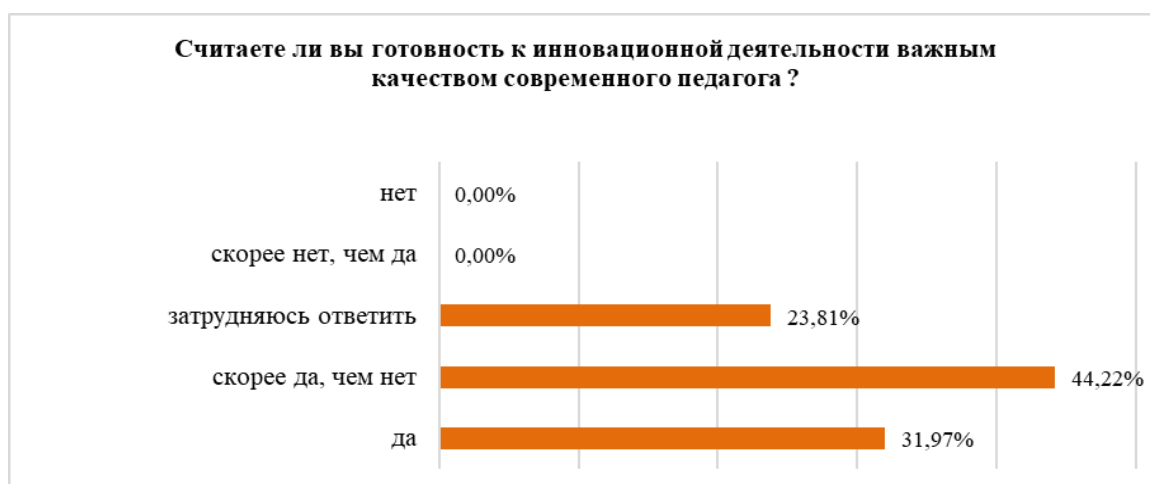


Рисунок 1 – Результаты ответа студентов на первый вопрос анкеты

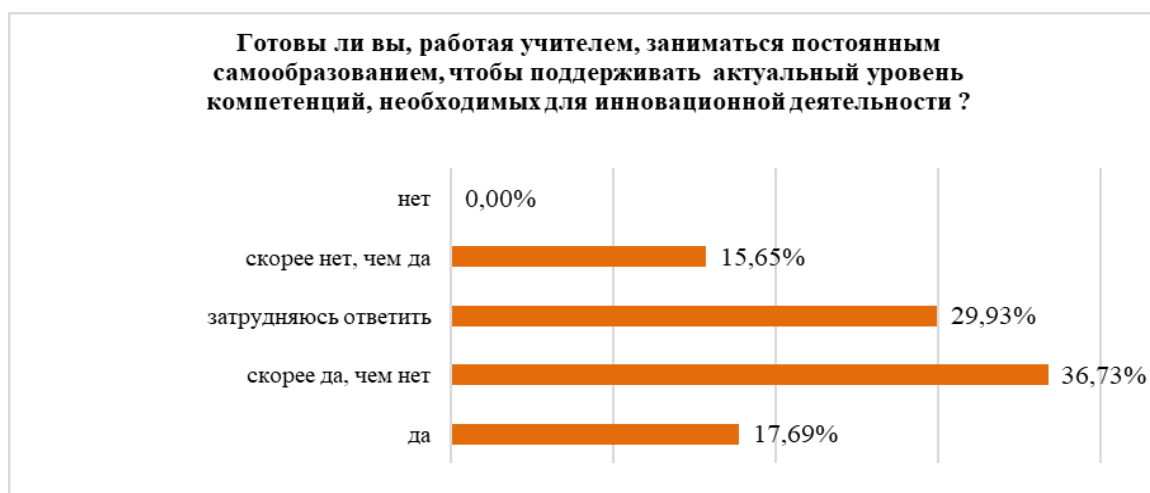


Рисунок 2 – Результаты ответа студентов на второй вопрос

Анализ результатов ответов на два первых вопроса свидетельствуют о понимании студентами значимости готовности к инновационной деятельности для современного учителя (рис. 1). Но, в то же время, более 15% опрошенных не демонстрируют стремления заниматься самообразованием, чтобы поддерживать данное качество, а еще почти 30 % затрудняются с ответом (рис. 2).

Третий вопрос анкеты был направлен на выявление того, какие методы и приемы, используемые преподавателями, по мнению студентов, в большей мере способствовали развитию их креативности и готовности к инновационной деятельности. Отвечая на этот вопрос, студенты должны были выразить свое мнение в свободной форме. К сожалению, большинство респондентов ответили на это вопрос односложно. В таких ответах чаще сего упоминалось использование информационных технологий и групповые формы работы, а также решение кейсов или выполнение небольших творческих заданий по педагогике или методике обучения математике. Однако были и другие ответы. Так, например, ряд студентов упомянули работу в рамках дипломного исследования. Будущие учителя отметили, что больше всего развивает креативность написание методической части дипломной работы, когда, по сути, нужно было самостоятельно разработать идею решения поставленной проблемы и подробно описать ее практическое воплощение, учитывая разнообразные контексты школьного обучения.

Еще несколько обучающихся отметили, что для развития их креативности была очень полезна работа по конструированию нестандартных математических задач по школьному курсу математики и разработки методических рекомендаций по их использованию в обучении школьников. Поскольку нестандартность задачи определяется по одному из трех показателей: содержанию, форме представления и методу решения, а работа с такими задачами требует гибкости и критичности мышления, то качественно выполнить подобное задание невозможно, не проявив креативность (Григоренко, Шмигирилова, 2017).

Также будущие учителя упомянули и о педпрактике. При этом заметили, что педпрактика только тогда оказывают влияние на развитие инновационных качеств студента, когда он попадает в инновационную школьную среду или,

по крайней мере, учитель, который является непосредственным наставником в рамках педагогической практики сам проявляет склонность к креативности и нацеливает на это своего подопечного.

Ряд студентов также упомянули, что на развитие их инновационных качеств существенное влияние оказывает личность преподавателя. Если преподаватель вуза сам демонстрирует инновационное поведение, ориентируется на творческий подход, осуществляя учебный процесс, то его профессиональная деятельность сама по себе выступает в качестве образца. Студенты, общаясь с таким педагогом, учатся не только конкретному учебному содержанию, но и усваивают стиль деятельности и ценностные установки, характерные для человека с развитой инновационной культурой.

Результаты ответов на следующий вопрос, представленные на рисунке 3, дают понимание того, что будущие учителя вкладывают в понятие «эффективность образовательной инновации».

Наиболее значимым признаком эффективности внедряемой инновации с точки зрения студентов является позитивные сдвиги в образовательных результатах учащихся, что вполне согласуется с общепризнанным пониманием роли инновации в системе образования. Следующий по значимости критерий эффективности образовательной инновации связан с непосредственной ее пользой для самого инноватора. Ориентация на экономию времени учителя благодаря внедрению инновации, как на критерий ее эффективности, с одной стороны, вполне объяснима, а с другой стороны, может мешать инновационной деятельности, поскольку вряд ли этот критерий можно применять на этапе внедрения инновационных идей и подходов. Напротив, зачастую первичная апробация инновации на практике, требует дополнительных временных затрат. Именно это может привести к потере интереса к инновации и прекращению ее внедрения.

Анализ результатов ответов студентов на пятый пункт анкеты (рис. 4) позволяет обнаружить, что факторы, которые могли бы заставить задуматься студентов в их будущей профессиональной деятельности о необходимости разработки инновационной идеи и ее реализации в школьной практике, распределились на три группы согласно значимости.



Рисунок 3 – Результаты ответа студентов на четвертый вопрос



Рисунок 4 – Результаты ответа студентов на пятый вопрос

Так в наибольшей степени значимыми являются два фактора «Низкая успеваемость школьников» и «Необходимость подтверждения или повышения категории», которые по своей сути находятся на разных полюсах шкалы «общественное - Как видно из диаграммы в приоритете у будущих учителей два фактора: материальное стимулирование и моральное удовлетворение от интересной профессиональной деятельности. Примечательно, что оба этих фактора многими студентами были обозначены одновременно. Также значимой является поддержка со стороны администрации школы и атмосфера сотрудничества в коллективе. Наименее важным фактором при реализации инновационной деятельности для выпускников вуза является нематериальное

стимулирование, хотя были и такие обучающиеся, которые указали и этот фактор.

Самой серьезной помехой для инновационной профессиональной деятельности студенты считают большую загруженность (рис. 6).

Вторым по значимости фактором, который может мешать будущим педагогам при создании и использовании инноваций является нехватка необходимых материальных ресурсов. Оба фактора можно отнести к объективными. Действительно, сложно проявлять креативность, если текущие дела отнимают не только все рабочее время, которое предусматривается законодательством, но и занимают довольно значительную часть личного времени. А отсутствие в аудитории современной электронной доски или, например,

компьютера со свободным и быстрым интернетом, может также помешать реализовать инновационную идею. Стоит обратить внимание на то, что выбор студентами таких факторов, как отсутствие стремления прикладывать дополнительные

усилия, а также неготовность реализовывать инновации только при отсутствии лидера говорит об их очень низкой мотивационной готовности к инновационной деятельности, о нежелании брать на себя ответственность за ее результаты.



Рисунок 5 – Результаты ответа студентов на шестой вопрос



Рисунок 6 – Результаты ответа студентов на седьмой вопрос

В комментариях к своим ответам на два последних пункта анкеты обучающиеся вполне резонно замечали, что достаточно трудно выбрать как наиболее значимый поддерживающий фактор для инновационной деятельности, так и то препятствие, которое может помешать. Скорее в каждом из случаев будет иметь значение целая система факторов и условий, как объективных, так и субъективных, которые в конкретной ситуации профессиональной дея-

тельность могут повлиять на уровень ее инновационности.

Заключение

Реализация обозначенной в данном исследовании цели на основе использования комплекса теоретических и эмпирических методов позволила сделать ряд выводов, основные из которых представлены ниже.

Терминологическое поле рассматриваемой проблемы, центральным звеном которого является категория «инновации», содержит, среди прочего, множество характеристик, относящихся к личности человека, интеграция которых определяет его готовность к инновационной профессиональной деятельности. Условно такие характеристики можно объединить в группы: интеллектуальные (компоненты инновационного мышления); морально-психологические (инновационная восприимчивость); организационно-деятельностные (инновационные умения и качества).

Общий индекс инновативности, полученный на основе самооценки студентов выпускного курса – будущих учителей математики и информатики, свидетельствует о среднем уровне их готовности к инновационной профессиональной деятельности. Сравнение средних значений индекса инновативности студентов на основе их самооценки и оценок преподавателей с использованием t-критерия Стьюдента говорит об их различиях на уровне 0,05. При этом, наибольшая разница обнаруживается по группе критериев «Креативность». А поскольку, согласно ответам студентов, на вопросы анкеты, не все из них готовы заниматься самообразованием для развития собственной инновационной культуры существует необходимость создания в вузе такой образовательной среды, которая будет способствовать развитию инновативности студентов.

Анализ литературы и результаты анкетирования студентов позволили определить основные компоненты такой образовательной среды:

- нацеленность коллектива на создание инноваций как неопременного результата осознанной педагогической и научно-исследовательской деятельности;
- систематическое использование в учебном процессе инновационных образовательных и информационных технологий, творческих методов и приемов, практико-ориентированных кейсов, требующих от студентов погружения в проблемы будущей профессии и проявления креативности для их решения;
- ориентация на использование форм обучения, обеспечивающих творческое сотрудничество субъектов образовательного процесса и поддерживающих их созидательную активность;
- всемерное содействие формированию у обучающихся потребности работать увлеченно

и эффективно, потребности в творческом самовыражении, готовности принимать ответственность за результат своей деятельности;

- принятие ценности профессиональной идентичности преподавателя вуза как носителя инновационной культуры в контексте обеспечения развития достаточного уровня инновативности обучающихся, как значимого образовательного результата;

- поддержка образовательных инициатив субъектов педагогического процесса со стороны администрации вуза и государственных органов, обеспечение возможности апробирования на практике инновационных проектов, идей и технологий;

- надлежащий стандарт социального партнерства, который не только позволит гарантировать качественное проведение профессиональной практики для обучающихся, обеспечив их в этот период наставниками с достаточным уровнем инновационной культуры, но и расширит возможности для совместной деятельности вуза и работодателей при создании и апробации инноваций;

- высокий уровень материально-технического обеспечения образовательной и научно-исследовательской деятельности, отвечающей современным требованиям.

Образовательная среда, отвечающая описанным требованиям, позволит обеспечить детерминацию личности студента как носителя инновационных качеств, которые будут необходимы в профессиональной деятельности. В этой связи интересными были бы исследования, в которых будут представлены образовательные практики, подтвердившие свою эффективность в решении проблемы повышения уровня инновативности обучающихся.

Заметим также, что пока сегодняшние выпускники вуза еще не обладают достаточным уровнем инновационной культуры, то, как свидетельствуют результаты анкетирования, представленные в исследовании, для проявления готовности к инновационной профессиональной деятельности молодые педагоги нуждаются во внешних стимулах (материальных и мотивационно-психологических). Кроме того, актуальными представляются исследования, направленные на решение проблемы поддержания актуального уровня компетентности в области педагогической инноватики у практикующих педагогов.

Литература

1. Algozhaeva, N., & Zhumabekova, K. (2021). Technologies of formation of teachers' readiness for innovative activity. *Journal of Educational Sciences*, 67(2), 4–10. <https://doi.org/10.26577/JES.2021.v67.i2.01>
2. Azmi, A. N., Chua, Y. P., Loo, F. Y., & Md Zahir, N. (2023). Creative and critical thinking of becoming a teacher. *International Journal of Modern Education*, 5(19), 280–290. <https://doi.org/10.35631/IJMOE.519020>
3. Baskaran, K., & Rajarathinam, M. (2018). Innovative teaching practices in educational institutions. *International Journal of Educational Sciences*, 20, 72–76.
4. Bednall, T. C., Rafferty, A., Shipton, H., Sanders, K., & Jackson, C. J. (2018). Innovative behaviour: How much transformational leadership do you need? *British Journal of Management*, 29, 796–816. <https://doi.org/10.1111/1467-8551.12275>
5. Devloo, T., Anseel, F., De Beuckelaer, A., & Salanova, M. (2015). Keep the fire burning: Reciprocal gains of basic need satisfaction, intrinsic motivation and innovative work behaviour. *European Journal of Work and Organizational Psychology*, 24, 491–504. <https://doi.org/10.1080/1359432X.2014.931326>
6. Forthmann, B., Gerwig, A., Holling, H., Çelik, P., Storme, M., & Lubart, T. (2016). The Be-Creative Effect in divergent thinking: The interplay of instruction and object frequency. *Intelligence*, 57, 25–32. <https://doi.org/10.1016/j.intell.2016.03.005>
7. Gkontelos, A., Vaiopoulou, J., & Stamovlasis, D. (2022). Teachers' innovative work behavior scale: Psychometric properties of the Greek version and measurement invariance across genders. *Social Sciences*, 11(7), 306. <https://doi.org/10.3390/socsci11070306>
8. Hart, Y., Kosoy, E., Liquin, E. G., Leonard, J. A., Mackey, A. P., & Gopnik, A. (2022). The development of creative search strategies. *Cognition*, 225, 105–102. <https://doi.org/10.1016/j.cognition>
9. Hero, L.-M., Lindfors, E., & Taatila, V. (2017). Individual innovation competence: A systematic review and future research agenda. *International Journal of Higher Education*, 6(5), 103–121.
10. Kenett, Y. N. (2024). The role of knowledge in creative thinking. *Creativity Research Journal*, 1–8. <https://doi.org/10.1080/10400419.2024.2322858>
11. Khikmah, L. (2019). Teachers' creativity in designing learning activities: Sustaining students' motivation. *English Review. Journal English Education*, 7, 85–92. <https://doi.org/10.25134/erjee.v7i2.1639>
12. Mahajan, A., & Kaushal, K. (2017). Impact of innovative pedagogical teaching methods on students' academic performance. *New Nigerian Journal of Clinical Research*, 6(10), 41. <https://doi.org/10.4103/2250-9658.225332>
13. McLure, F., Won, M., & Treagust, D. F. (2024). Science teachers' understanding of creative thinking and how to foster it as mandated by the Australian curriculum. *Journal of Science Teacher Education*, 35(5), 524–543. <https://doi.org/10.1080/1046560X.2024.2313882>
14. Morente, F., Ferràs, X., & Žižlavský, O. (2018). Innovation cultural models: Review and proposal for next steps. *Universidad & Empresa*, 20(34), 53–82. <https://doi.org/10.12804/revistas.urosario.edu.co/empresa/a.5433>
15. Roffeei, S. H. M., Yusop, F., & Kamarulzaman, Y. (2018). Determinants of innovation culture amongst higher education students. *TOJET: The Turkish Online Journal of Educational Technology*, 17(1), 37–50.
16. Trapitsin, S., Granichin, O., Granichina, O., & Zharova, M. (2019). Innovative behavior of teachers: Definition and analysis. *Professional Culture of the Specialist of the Future*, 51, 350–359. *European Proceedings of Social and Behavioural Sciences*, V. Chernyavskaya & H. Kuße (Eds.).
17. Wang, Z., Utemov, V. V., Krivonozhkina, E. G., Liu, G., & Galushkin, A. A. (2018). Pedagogical readiness of mathematics teachers to implement innovative forms of educational activities. *Eurasia Journal of Mathematics, Science and Technology Education*, 14(1), 543–552. <https://doi.org/10.12973/ejmste/80613>
18. Адамс, Г. (1988). Воспитание Генри Адамса. М: Прогресс.
19. Алиханова, Ф. Н., & Исаев, М. И. (2019). Структуризация компонентного состава инновационной культуры учителя как путь его эффективного формирования. *Мир науки, культуры, образования*, 5(78), 32–34.
20. Баубекова, Г. Д., & Жантикеев, С. К. (2020). Диагностика формирования инновационной культуры будущих специалистов. *Вестник КазНУ. Серия психологии и социологии*, 74(3), 4–11. <https://doi.org/10.26577/JPS.2020.v74.i3.01>
21. Болысбекова, Г. А. (2020). Готовность учителя к инновационной деятельности: Понятие и средства оценки. *Евразийский союз ученых*, 9(78), 21–24.
22. Быкова, Е. А. (2019). Формирование мотивации к инновационной деятельности у студентов – будущих педагогов. *Перспективы науки и образования*, 4(40), 102–115. <https://doi.org/10.32744/pse.2019.4.9>
23. Гревцева, Г. Я., Котлярова, И. О., Сериков, Г. Н., Фахрутдинова, А. В., & Циулина, М. В. (2021). Методологические подходы к подготовке студентов к профессиональной инновационной деятельности. *Вестник Томского государственного университета*, 462, 181–191. <https://doi.org/10.17223/15617793/462/22>
24. Григоренко, О. В., & Шмигирилова, И. Б. (2017). Нестандартные задачи в компетентностном обучении математике. *Вестник Балтийского федерального университета им. И. Канта. Серия: Филология, педагогика, психология*, 2, 80–87.
25. Долгова, В. И. (2015). Феномен инновационной культуры. *Концепт*, 10, 1–5.
26. Загоруля, Т. Б. (2014). Личность как носитель инновационной культуры. *Историческая и социальная образовательная мысль*, 4(26), 107–112.
27. Загоруля, Т. Б. (2017). Студенты – носители инновационной культуры: Понятийно-категориальный аппарат проблемы исследования. *Успехи современной науки*, 1(1), 23–27.
28. Ключко, В. Е., & Галажинский, Э. В. (2009). Психология инновационного поведения. Томск.

29. Кох, М. Н., Гедзь, Ю. В., & Сурженко, Л. В. (2022). Восприимчивость к инновации работника в организации: Психологический аспект проблемы. *Мир науки. Педагогика и психология*, 10(4).
30. Кусаинова, Р., Тажитова, Г., & Калиева, А. (2024). Мультимедийные технологии как инструмент привлечения молодых преподавателей к инновационной деятельности. *Вестник КазНУ. Серия педагогическая*, 79(2), 36–46. <https://doi.org/10.26577/JES2024790204>
31. Лебедева, Н. М., & Татарко, А. Н. (2009). Методика исследования отношения личности к инновациям. *Грамота, Альманах современной науки и образования*, 4(23), 89–96.
32. Михоненко, О. И. (2023). Парадоксальное педагогическое мышление как детерминанта готовности учителя к инновационной педагогической деятельности. *Мир науки, культуры, образования*, 4(101), 167–170.
33. Сокерина, С. В. (2021). Инновационное мышление: концептуальный подход. *Human Progress*, 7(2), 14. <https://doi.org/10.34709/IM.172.14>
34. Суреедова, Е. А. (2021). Стили мышления как предикторы психологической готовности студентов к инновационной деятельности. *Вестник Самарского Государственного Технического Университета. Серия «Психолого-педагогические науки*, 18(2), 19–30. <https://doi.org/10.17673/vsgtu-pps.2021.2.2>

References

- Adams, G. (1988). *Vospitaniye Genri Adamsa [The Education of Henry Adams]*. Progress. (in Russian)
- Algozhaeva, N., & Zhumabekova, K. (2021). Technologies of formation of teachers' readiness for innovative activity. *Journal of Educational Sciences*, 67(2), 4–10. <https://doi.org/10.26577/JES.2021.v67.i2.01>
- Alikhanova, F. N., & Isayev, M. I. (2019). Strukturizatsiya komponentnogo sostava innovatsionnoy kul'tury uchitelya kak put' yego effektivnogo formirovaniya [Structurization of the component composition of innovative culture of a teacher as a way of efficiency of its formation]. *World of Science, Culture, Education*, 5(78), 32–34. (in Russian)
- Azmi, A. N., Chua, Y. P., Loo, F. Y., & Md Zahir, N. (2023). Creative and critical thinking of becoming a teacher. *International Journal of Modern Education*, 5(19), 280–290. <https://doi.org/10.35631/IJMOE.519020>
- Baskaran, K., & Rajarathinam, M. (2018). Innovative teaching practices in educational institutions. *International Journal of Educational Sciences*, 20, 72–76.
- Baubekova, G. D., & Zhantikeev, S. K. (2020). Diagnostika formirovaniya innovatsionnoy kul'tury budushchikh spetsialistov [Diagnostics of formation of innovative culture of future specialists]. *The Journal of Psychology & Sociology*, 74(3), 4–11. <https://doi.org/10.26577/JPsS.2020.v74.i3.01>
- Bednall, T. C., Rafferty, A., Shipton, H., Sanders, K., & Jackson, C. J. (2018). Innovative behaviour: How much transformational leadership do you need? *British Journal of Management*, 29, 796–816. <https://doi.org/10.1111/1467-8551.12275>
- Bolysbekova, G. A. (2020). Gotovnost' uchitelya k innovatsionnoy deyatel'nosti: ponyatiye i sredstva otsenki [Teacher's readiness for innovative activities: Concept and assessment tools]. *Eurasian Union of Scientists*, 9(78), 21–24. (in Russian)
- Bykova, Ye. A. (2019). Formirovaniye motivatsii k innovatsionnoy deyatel'nosti u studentov – budushchikh pedagogov [Formation of motivation for innovative activity among students – future teachers]. *Perspektivy nauki i obrazovaniya [Perspectives of Science and Education]*, 40(4), 102–115. <https://doi.org/10.32744/pse.2019.4.9> (in Russian)
- Devloo, T., Anseel, F., De Beuckelaer, A., & Salanova, M. (2015). Keep the fire burning: Reciprocal gains of basic need satisfaction, intrinsic motivation, and innovative work behaviour. *European Journal of Work and Organizational Psychology*, 24, 491–504. <https://doi.org/10.1080/1359432X.2014.931326>
- Dolgova, V. I. (2015). Fenomen innovatsionnoy kul'tury [Phenomenon of innovative culture]. *Concept*, 10, 1–5. (in Russian)
- Forthmann, B., Gerwig, A., Holling, H., Çelik, P., Storme, M., & Lubart, T. (2016). The Be-Creative effect in divergent thinking: The interplay of instruction and object frequency. *Intelligence*, 57, 25–32. <https://doi.org/10.1016/j.intell.2016.03.005>
- Gkontelos, A., Vaiopoulou, J., & Stamovlasis, D. (2022). Teachers' innovative work behavior scale: Psychometric properties of the Greek version and measurement invariance across genders. *Social Sciences*, 11(7), 306. <https://doi.org/10.3390/socsci11070306>
- Grigorenko, O. V., & Shmigirilova, I. B. (2017). Nestandartnyye zadachi v kompetentnostnom obuchenii matematike [Non-standard tasks in competence-based teaching of mathematics]. *Bulletin of the Immanuel Kant Baltic Federal University. Series: Philology, pedagogy, psychology*, 2, 80–87. (in Russian)
- Grevtseva, G. YA., Kotlyarova, I. O., Serikov, G. N., Fakhrutdinova, A. V., & Tsiulina, M. V. (2021). Metodologicheskiye podkhody k podgotovke studentov k professional'noy innovatsionnoy deyatel'nosti [Methodological approaches to preparing students for professional innovative activity]. *Tomsk State University Journal*, 462, 181–191. <https://doi.org/10.17223/15617793/462/22> (in Russian)
- Hart, Y., Kosoy, E., Liqin, E. G., Leonard, J. A., Mackey, A. P., & Gopnik, A. (2022). The development of creative search strategies. *Cognition*, 225, 105–102. <https://doi.org/10.1016/j.cognition>
- Hero, L.-M., Lindfors, E., & Taatila, V. (2017). Individual innovation competence: A systematic review and future research agenda. *International Journal of Higher Education*, 6(5), 103–121.
- Kenett, Y. N. (2024). The role of knowledge in creative thinking. *Creativity Research Journal*, 1–8. <https://doi.org/10.1080/10400419.2024.2322858>
- Khikmah, L. (2019). Teachers' creativity in designing learning activities: Sustaining students' motivation. *English Review. Journal English Education*, 7, 85–92. <https://doi.org/10.25134/erjee.v7i2.1639>
- Klochko, V. E., & Galazhinsky, E. V. (2009). *Psikhologiya innovatsionnogo povedeniya [Psychology of innovative behavior]*. Tomsk. (in Russian)

- Kokh, M. N., Gedz, Yu. V., & Surzhenko, L. V. (2022). Vospriimchivost' k innovatsii rabotnika v organizatsii: psikhologicheskiy aspekt problemy [Susceptibility to innovation of an employee in an organization: The psychological aspect of the problem]. *World of Science. Pedagogy and psychology*, 10(4). (in Russian)
- Kusainova, R., Tazhitova, G., & Kaliyeva, A. (2024). Mul'timediynnye tekhnologii kak instrument privlecheniya molodykh prepodavateley k innovatsionnoy deyatel'nosti [Multimedia technologies as a tool for engaging young teachers in innovative activities]. *Journal of Educational Sciences*, 79(2), 36–46. <https://doi.org/10.26577/JES2024790204> (in Russian)
- Lebedeva, N. M., & Tatarko, A. N. (2009). Metodika issledovaniya otnosheniya lichnosti k innovatsiyam [Methodology for studying the attitude of the individual to innovations]. *Gramota, Al'manakh sovremennoy nauki i obrazovaniya*, 4(23), 89–96. (in Russian)
- Mahajan, A., & Kaushal, K. (2017). Impact of innovative pedagogical teaching methods on students' academic performance. *New Nigerian Journal of Clinical Research*, 6, 41. <https://doi.org/10.4103/2250-9658.225332>
- McLure, F., Won, M., & Treagust, D. F. (2024). Science teachers' understanding of creative thinking and how to foster it as mandated by the Australian curriculum. *Journal of Science Teacher Education*, 35(5), 524–543. <https://doi.org/10.1080/1046560X.2024.2313882>
- Mikhonenko, O. I. (2023). Paradoksal'noye pedagogicheskoye myshleniye kak determinanta gotovnosti uchitelya k innovatsionnoy pedagogicheskoy deyatel'nosti [Paradoxical pedagogical thinking as a determinant of a teacher's readiness for innovative pedagogical activity]. *World of Science, Culture, Education*, 4(101), 167–170. (in Russian)
- Morente, F., Ferràs, X., & Žižlavský, O. (2018). Innovation cultural models: Review and proposal for next steps. *Universidad & Empresa*, 20(34), 53–82. <https://doi.org/10.12804/revistas.urosario.edu.co/empresa/a.5433>
- Roffeei, S. H. M., Yusop, F., & Kamarulzaman, Y. (2018). Determinants of innovation culture amongst higher education students. *TOJET: The Turkish Online Journal of Educational Technology*, 17(1), 37–50.
- Sokerina, S. V. (2021). Innovatsionnoye myshleniye: Kontseptual'nyy podkhod [Innovative thinking: A conceptual approach]. *Human Progress*, 7(2), 14. <https://doi.org/10.34709/IM.172.14> (in Russian)
- Suroyedova, Ye. A. (2021). Stili myshleniya kak prediktory psikhologicheskoy gotovnosti studentov k innovatsionnoy deyatel'nosti [Thinking styles as predictors of psychological readiness of students for innovative activities]. *Vestnik of Samara State Technical University. Series Psychological and Pedagogical Sciences*, 18(2), 19–30. <https://doi.org/10.17673/vsgtu-pps.2021.2.2> (in Russian)
- Trapitsin, S., Granichin, O., Granichina, O., & Zharova, M. (2019). Innovative behavior of teachers: Definition and analysis. In V. Chernyavskaya & H. Kuße (Eds.), *Professional Culture of the Specialist of the Future* (Vol. 51, pp. 350–359). *European Proceedings of Social and Behavioural Sciences. Future Academy*.
- Wang, Z., Utemov, V. V., Krivonozhkina, E. G., Liu, G., & Galushkin, A. A. (2018). Pedagogical readiness of mathematics teachers to implement innovative forms of educational activities. *Eurasia Journal of Mathematics, Science and Technology Education*, 14(1), 543–552. <https://doi.org/10.12973/ejmste/80613>
- Zagorulya, T. B. (2014). Lichnost' kak nositel' innovatsionnoy kul'tury [A person as a bearer of innovation-targeted conduct]. *Historical and Social Educational Thought*, 4(26), 107–112. (in Russian)
- Zagorulya, T. B. (2017). Studenty – nositeli innovatsionnoy kul'tury: ponyatiyno-kategorial'nyy apparat problemy issledovaniya [Students – carriers of innovative culture: Conceptual and categorical apparatus of the research problem]. *Uspekhi Sovremennoy Nauki*, 1(1), 23–27. (in Russian)

Авторлар туралы мәлімет

Шмигирилова Ирина – педагогика ғылымдарының кандидаты, профессор, «Математика және физика» кафедрасы, М.Қозыбаев атындағы Солтүстік Қазақстан университеті, (Петропавл, Қазақстан, e-mail: irinankzu@mail.ru)

Таджигитов Аскар – физика-математика ғылымдарының кандидаты, аға оқытушы М. Қозыбаев атындағы Солтүстік Қазақстан университеті, (Петропавл, Қазақстан, e-mail: askartadzhigitov@mail.ru)

Чугунова Анна (корреспондент автор) – педагогика ғылымдарының кандидаты, аға оқытушы «Математика және физика» кафедрасы, М. Қозыбаев атындағы Солтүстік Қазақстан университеті, (Петропавл, Қазақстан, e-mail: anna030867@mail.ru)

Сведения об авторах

Шмигирилова Ирина – кандидат педагогических наук, доцент, профессор кафедры «Математика и физика», Северо-Казахстанский университет им. М. Козыбаева, (г. Петропавловск, Казахстан, e-mail: irinankzu@mail.ru)

Таджигитов Аскар – кандидат физико-математических наук, старший преподаватель кафедры «Математика и физика», Северо-Казахстанский университет им. М. Козыбаева, (г. Петропавловск, Казахстан, e-mail: askartadzhigitov@mail.ru)

Чугунова Анна (корреспондентный автор) – кандидат педагогических наук, старший преподаватель кафедры «Математика и информатика», Северо-Казахстанский университет им. М. Козыбаева, (г. Петропавловск, Казахстан, e-mail: anna030867@mail.ru)

Information about authors

Irina Shmigirilova – Ph.D. (Pedagogy), Assistant Professor, Professor of the Department of Mathematics and Informatics, M. Kozybaev North Kazakhstan University (Petropavlovsk, Kazakhstan, e-mail: irinankzu@mail.ru)

Askar Tadzhitov – Ph.D., senior lecturer of the Department of Mathematics and Informatics, M. Kozybaev North Kazakhstan University, (Petropavlovsk, Kazakhstan, e-mail: askartadzhitov@mail.ru)

Anna Chugunova (corresponding author) – Candidate of Pedagogical Sciences, senior lecturer of the Department of Mathematics and Physics, M. Kozybaev North Kazakhstan University (Petropavlovsk, Kazakhstan, e-mail: anna030867@mail.ru)

Поступила: 20.01.2025

Принята: 01.03.2025

М.З. Сейдина^{1*} , Ж.С. Бекбаева² , Ж.Т. Махамбетова² 

¹Ж. Ташенов университеті, Шымкент, Қазақстан

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

*e-mail: moldir_03_87@mail.ru

ТОЛЕРАНТТЫЛЫҚ БОЛАШАҚ ПЕДАГОГТЕРДІҢ СЫНИ ОЙЛАУЫН ҚАЛЫПТАСТЫРУДЫҢ ТӘСІЛДЕМЕСІ РЕТІНДЕ

Мақалада жаһандану дәуіріндегі толеранттылықтың өзектілігі мен болашақ педагогтердің сыни ойлауын қалыптастырудағы толеранттылық тәсілдеменің маңызы қарастырылады. Авторлар толеранттылықты болашақ педагогтердің сыни ойлауында объективті талдауға, дербес қорытынды жасауға, ақпаратты бағалау дағдыларын дамытуға ықпал ететіндігін негіздейді. Сонымен қатар, болашақ педагогтердің кәсіби этикасының ажырамас бөлігі ретінде толеранттылық тәсілдемені келесідей зерделейді: ашық болу, мектептегі білім алушылардың әртүрлі пікірлері мен мәдени ерекшеліктерін ескеруге дайын болу, гуманизм, эмпатия, жауапкершілік т.б.

Авторлар Web of Science және Scopus халықаралық деректер базасында жарияланған ғылыми жарияланымдарды мақала тақырыбына сәйкес 4 бағытта қарастырады: 1) жеке тұлға (дара ерекшелікті) құрметтеу; 2) әртүрлілікті (айырмашылықты) қабылдау; 3) тыңдау және диалог; 4) сынды қабылдай білу және келісімге келу. Сонымен бірге толеранттылық және сыни ойлау мәселелері бойынша жарияланған ғылыми еңбектерді келесідей топтастырады: 1) ғылыми мақалалар бойынша; 2) оқулықтар мен әдістемелік құралдар бойынша; 3) нормативтік құжаттар және халықаралық декларациялар бойынша; 4) психологиялық тренингтер мен жаттығулар бойынша; 5) кейстер және практикалық тапсырмалар бойынша; 6) бейнематериалдар мен дәрістер бойынша; 7) анықтамалық және интерактивті ресурстар бойынша.

Ж. Ташенов атындағы университеттің «Педагогика және психология», «Бастауышта оқыту педагогикасы мен әдістемесі» мамандықтары бойынша сауалнама жүргізіліп, толеранттылық деңгейлері (жүйелік ойлау, рефлексиялық, шығармашылық, коммуникативтілік, бағалаушылық) мен компоненттеріне (түсіну, өзара түсіну, ынтымақтастық) сәйкес бастапқы және соңғы эксперимент жүргізілді. Сыни ойлауды қалыптастырудың кезеңдеріне (дайындық, топтарға бөлу және нұсқаулық, сыни ойлауды құрылымдау, рефлексия және жалпылау, бағалау және кері байланыс) сәйкес қолданылған тиімді әдістердің жиынтығына талдаулар жасалынады.

Түйін сөздер: толеранттылық, толеранттылық тәсілдеме, сыни ойлау, түсіну, өзара түсіну, ынтымақтастық, тәсілдеме.

M.Z. Seidina ^{1*}, Zh.S. Bekbayeva ², Zh.T. Makhambetova ²

¹Tashenev University, Shymkent, Kazakhstan

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

*e-mail: moldir_03_87@mail.ru

Tolerance as an Approach to the Formation of Critical Thinking of Future Teachers

The article addresses the relevance of tolerance in the era of globalization and the importance of a tolerant approach in the formation of critical thinking of future teachers. The authors justify that tolerance promotes objective analysis, independent conclusion, and the development of information assessment skills in the critical thinking of future teachers. In addition, a tolerant approach is being studied as an integral part of the professional ethics of future teachers in the following ways: openness, willingness to take into account different opinions and cultural characteristics of students at school, humanism, empathy, responsibility, etc.

The authors consider scientific publications published in the international databases Web of Science and Scopus, in accordance with the topic of the article in 4 directions: 1) Respect for individuality (singularity); 2) Acceptance of diversity (differences); 3) Listening and dialogue; 4) The ability to accept criticism and reach an agreement. At the same time, published scientific works on tolerance and critical thinking are grouped as follows: 1) On scientific articles; 2) On textbooks and methodological manuals; 3) On normative documents and international declarations; 4) On psychological trainings and exercises;

5) On cases and practical tasks; 6) On video materials and lectures; 7) On reference and interactive resources.

A survey is conducted among students specialized in "Pedagogy and Psychology" and "Pedagogy and Methods of Primary Education" of the University named after Zh. Tashenev, the initial and final experiment carried out in accordance with the levels (systemic thinking, reflexive, creative, communicative, evaluative) and components of tolerance (understanding, mutual understanding, cooperation). The analysis of the set of effective methods used is carried out in accordance with the stages (preparation, division into groups and instruction, structuring of critical thinking, reflection and generalization, evaluation and feedback) of the formation of critical thinking.

Keywords: tolerance, tolerant approach, critical thinking, understanding, mutual understanding, cooperation, approach.

М.З. Сейдина ^{1*}, Ж.С. Бекбаева ², Ж.Т. Махамбетова ²

¹Университет Ж. Ташенева, Шымкент, Казахстан

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

*e-mail: moldir_03_87@mail.ru

Толерантность как подход к формированию критического мышления будущих педагогов

В статье рассматривается актуальность толерантности в эпоху глобализации и значение толерантного подхода в формировании критического мышления будущих педагогов. Авторы обосновывают, что толерантность способствует объективному анализу, самостоятельному заключению, развитию навыков оценки информации в критическом мышлении будущих педагогов. Кроме того, изучается толерантный подход как неотъемлемая часть профессиональной этики будущих педагогов следующим образом: открытость, готовность учитывать различные мнения и культурные особенности обучающихся в школе, гуманизм, эмпатия, ответственность и др.

Авторы рассматривают научные публикации, опубликованные в международной базе данных Web of Science и Scopus, в соответствии с тематикой статьи в 4 направлениях: 1) уважение индивидуальности (особенностей); 2) принятие разнообразия (различия); 3) слушание и диалог; 4) умение принимать критику и достигать согласия. Вместе с тем, опубликованные научные труды по вопросам толерантности и критического мышления группируются следующим образом: 1) по научным статьям; 2) по учебникам и методическим пособиям; 3) по нормативным документам и международным декларациям; 4) по психологическим тренингам и упражнениям; 5) по кейсам и практическим заданиям; 6) по видеоматериалам и лекциям; 7) по справочным и интерактивным ресурсам.

Проводится анкетирование студентов специальностей «Педагогика и психология», «Педагогика и методика начального обучения» университета им. Ж. Ташенева, начальный и завершающий эксперимент в соответствии с уровнями (системное мышление, рефлексивное, творческое, коммуникативное, оценочное) и компонентами толерантности (понимание, взаимопонимание, сотрудничество). Проводится анализ совокупности применяемых эффективных методов в соответствии с этапами (подготовка, деление на группы и инструктаж, структурирование критического мышления, рефлексия и обобщение, оценка и обратная связь) формирования критического мышления.

Ключевые слова: толерантность, толерантный подход, критическое мышление, понимание, взаимопонимание, сотрудничество, подход.

Кіріспе

Жаһандану дәуіріндегі мәдениеттердің әртүрлілігі мен этникалық сананың өзгеруінен елімізде бейбітшілік пен келісім, татулық пен бірлік басты құндылықтар болып табылады. Себебі ұлттардың, нәсілдердің, діндердің алуан түрлілігі мен интеграция, көші-қон әсерлерінен әлеуметтік қауіпсіздік пен тұрақтылықты қамтамасыз ету мәселесі әлемдік деңгейде өзекті болып отыр. Бұл мәселені шешу саяси, әлеуметтік, мәдени, рухани жағдайларда ғана емес, білім

беру процесін ұйымдастыруда толеранттылық құндылықтарға негізделген көпмәдениетті кеңістікте жүзеге асырылуды қажет етеді.

Елбасы Н.Ә. Назарбаев (2012) «Қазақстан-2050» Стратегиясы қалыптасқан мемлекеттің жаңа саяси бағытында: «Біз бірлік пен татулық құндылықтарын қоғамның іргетасына, қазақстандық ерекше толеранттылықтың негізіне айналдырдық. Біз ұят, толеранттылық және төзімділік еркіндігі принциптерін қастер тұтуымыз керек», – деп тұжырымдаса, «Әділетті Қазақстан: заң мен тәртіп, экономикалық өсім,

қоғамдық оптимизм» атты жолдауында мемлекет басшысы Қ.К. Тоқаев (2024): «Қазақстанда тіліне, дініне, ұлтына, әлеуметтік жағдайына және басқа да себептерге байланысты ешкімге ешқандай қысым жасалмайды, жасалуы да мүмкін емес», – деп қазақ халқының қашанда кең пейілімен, толеранттылығымен ерекшеленетіндігін атап көрсетті.

Бұл толеранттылықты білім беру процесінде болашақ педагогтердің сыни ойлауын қалыптастыруда әртүрлі пікірлерді, мәдениеттер мен құндылықтарды қабылдау және оларға құрмет пен ашық көзқарас білдіруде негізгі құндылық, принцип ретінде өзектілігін айқындайды.

Толеранттылық болашақ педагогтердің сыни ойлауында объективті талдау, дербес қорытынды жасау және ақпаратты бағалау дағдыларын дамытуға ықпал етеді. Сонымен қатар болашақ педагогтердің кәсіби этикасының ажырамас бөлігі ретінде педагогикалық кәсіптің құндылығы болып табылады. Ол ашық болу, мектептегі білім алушылардың әртүрлі пікірлері мен мәдени ерекшеліктерін ескеруге дайын болуынан, гуманизм, эмпатия, жауапкершіліктен көрінеді. Педагогикалық шешім қабылдауда толеранттылықтың рөлі болашақ бастауыш сынып педагогтері оқыту мен тәрбиелеуге қатысты шешімдер қабылдауда білім алушылардың мәдениеті, жынысы, әлеуметтік жағдайына бейтарап бағалауда сыни ойлауын күшейтуге көмектеседі. Ал, болашақ педагог-психологтар үшін әр баланың қажеттіліктері мен қабілеттерін ескере отырып білім алушылардың бойында өзара құрмет сезімін дамыту негізінде сыни ойлауда дәлелдер негізінде талдау, қорытынды жасау қабілеттерін үйретеді. Бұл біржақты шешімдерден аулақ болып, әртүрлі білім алушылармен бірдей шарттармен жұмыс жасауға және салмақты шешімдер шығаруда қажетті сыни ойлауды күшейтеді.

Болашақ педагогтердің сыни ойлауын қалыптастыру әлеуметтік-педагогикалық мәселе ретінде педагогикалық сұрақтарды шешу, педагогикалық жағдайларды жалпылау және түрлендіру, педагогикалық шешімдер қабылдау, орындау, білім алушылардың жас және дара ерекшеліктеріне сәйкес толеранттылық тәсілдемесі қолдануына байланысты.

Web of Science (Вэб оф Сайнс) және Scopus (Скопус) халықаралық деректер базасында жарияланған білім беруге арналған ғылыми жарияланымдарды талдау барысында толеранттылық тәсілдеме болашақ педагогтердің сыни ойлауын дамытуда 4 бағытта қарастырылған:

1) *Жекелікті (дара ерекшелікті) құрметтеу.* Әрбір адам жеке және дара тұлға. Толеранттылық тәсілдеме бірегейлікті тануды, яғни, басқа адамның таңдауын және жеке көзқарасын құрметтеуді үйретеді;

2) *Әртүрлілікті (айырмашылықты) қабылдау.* Адамдар ұлты, діні, мәдениеті, жынысы және басқа да көптеген аспектілері бойынша ерекшеленеді. Толеранттылық тәсілдеме аталған айырмашылықтарды білуге және оларды өзгертуге емес, бірлесіп жұмыс істеуге бағыттайды;

3) *Тыңдау және диалог.* Толеранттылық тәсілдеме басқаларды бірден өз көзқарасын айтып сендіруге тырыспай-ақ тыңдауға және түсінуге дайындайды. Диалог ретінде басқаның көзқарасын жақсы түсінуге және ортақ тіл табысуға көмектеседі.

4) *Сынды қабылдай білу және келісімге келу.* Толеранттылық тәсілдеме өз пікірлерінен өзгеше пікірлерді сабырлы түрде қабылдай білу және қажет болған жағдайда агрессиясыз келісімге келу.

Болашақ педагогтердің сыни ойлауын қалыптастыруда толеранттылық тәсілдеме жоғарыда аталған бағыттарға сәйкес 3 шеңберде топтастырылады:

1) *Ұйымдастыру: пікірталастарды ұйымдастыру, мәдени әртүрлілікпен жұмыс істеу, даулы мәселелерді талқылау.* Бұл болашақ педагогтердің әртүрлі көзқарастарды талдауды үйрену арқылы сыни ойлауын дамытуға көмектеседі.

2) *Қатысу: дөңгелек үстелдер, диалогтар, пікірталастар, рөлдік ойындар және көп мәдениетті топтарда жұмыс істеу.* Бұл студенттерді сыни ойлауын дамытудың нақты жолдарын сипаттайды.

3) *Ықпал ету: құрмет, эмпатия.* Бұл студенттердің сыни ойлауын қалыптастыруда құрмет пен эмпатия адамгершілік пен әртүрлі көзқарастарды түсінуге бағыттайды.

Сондықтан да толеранттылық тәсілдеме сыни ойлауға оң әсер етеді, болашақ педагогтердің жағдаяттарды әртүрлі деңгейде қарастыру қабілетін нығайтып, ақпараттарды біржақты талқыламай, бағалау дағдыларын да дамытады.

Әдебиетке шолу

Толеранттылық тәсілдемені зерттеушілер ғылымдардың әртүрлі бағыттарында қарастырады. Еуропаның әртүрлі контексттеріндегі иммиграцияға қатысты білім берудегі рөлін

Уманский К. және т.б. (2025), мектепке дейінгі ұйымдарда әртүрлі мәдени және тілдік топтардағы балаларды тәрбиелеудегі жолдарын Экер А. және Найланд Б. (2025), кәсіби оқыту процесінде сыни ойлауға тәрбиелеудегі механизмдерін Лейбович Ю.М. және т.б. (2025), сыныптағы бұқаралық ақпарат құралдарымен білім алушыларды сыни ойлауға үйретудегі маңызын Касас-Розал Дж. С. және т.б. (2025), компьютерлік сауаттылықты дамытудағы сыни ойлаудың мәнін Ли Юлун және Сяоцин Лю (2025), білім алушылардың сыни ойлауындағы жасанды интеллекттің ерекшеліктерін Друшляк М. және т.б. (2025), студенттердің сыни ойлауын дамытудағы конструктивтік оқыту теорияларының өзектілігін Ван П. және т.б. (2025), студенттердің тіл үйрену кезіндегі есте сақтау белсенділігін Карраседо Хуан Мануэль Кастро (2025), сыни құзыреттіліктерді бағалау үшін тесттерді әзірлеудегі және тексерудегі нәтижелердің дұрыстығын Уррутия М.Л. және т.б. (2025), машиналық оқытудың негізінде сыни ойлауды дамытудың бағыттарын Пеллас Н. (2025), студенттердің метатанымдық санасын дамытуда өзіндік тапсырмаларды орындаудағы сыни ойлауын Сассон И. және Тиферет С. (2025) зерттеулерінде көрсетеді.

Ғалымдардың еңбектерінде сыни ойлаудағы толеранттылық адамдардың бір-біріне деген қарым-қатынастарынан байқалатынын және жұмсақ дағдыларды дамытуға көмектесетіндігін негіздейді.

Жоғарыда талданған ғылыми мақалаларда гуманитарлық және жаратылыстану-математикалық пәндер бойынша толеранттылық тәсілдеме цифрлық технологияларды қолданылу жағдайында болашақ педагогтердің сыни ойлауын дамытуда зерделенеді. Болашақ педагогтердің сыни ойлауын қалыптастыруда толеранттылық білім алушылармен қарым-қатынасқа түсуде мамандыққа деген қызығушылықты арттырып қана қоймай, кәсіби жауапкершілікті алуға және практикалық дағдыларды жетілдіруге көмектеседі. Білім алушылармен қарым-қатынас барысында жұмсақ дағдылар өзіндік тапсырмаларды орындау кезінде болашақ педагогтерде сыни ойлау өндірістегі принциптер негізінде жүзеге асырылады. Болашақ педагогтердің мамандығына деген жауапкершілігі артып, сабақ беру әдістемесі жаңа идеяларға толы болады. Білім алушыларды әлеуметтік ортаға бейімдей отырып, өзіндік позицияларын қалыптастыруда сыни ойлау жолдарын тұлғааралық үйлесімділікке, тиім-

ді өзара қарым-қатынасқа әкеледі. Бұл толеранттылықтың түсіну, құрметтеу, қолдау, көмектесу әрекеттерімен тікелей байланысты.

Зерттеу материалдары мен әдістер

Тақырыпты зерделеу барысында білім беру саласы бойынша алыс және жақын шетелдік ғалымдардың зерттеулеріндегі материалдарға талдау жасалынды. Себебі, толеранттылық және сыни ойлау мәселелері бірнеше бағыттарда қарастырылған. Оларды келесідей топтастырдық:

1) *Ғылыми мақалалардағы зерттеулер бойынша* қазақстандық, ресейлік, шетелдік «педагогика», «психология», «білім» серияларындағы ғылыми журналдардағы мақалалар зерделенді. Білім беру ортасында сыни ойлауды қалыптастыруда толеранттылық тақырыбы теориялық және практикалық аспектілерде қарастырылған. Авторлардың басым көпшілігі көпмәдениетті білім беру саласындағы толеранттылық тәсілдемені Джеймс А. Бэнкс (1996) мектебіндегі мәдениетаралық қарым-қатынастың маңыздылығына баса назар аударған.

2. *Оқулықтар мен әдістемелік құралдар бойынша* қазақстандық, ресейлік, шетелдік ғалымдар толеранттылыққа тәрбиелеу стратегиялары негізінде көпұлтты сыныптарда жұмыс істеу дағдыларын сипаттайды. Білім беру ортасында сыни ойлауды қалыптастырудағы толеранттылық тақырыптары бойынша сыныптарда толерантты климатты орнатудағы практикалық кеңестерге басымдық беріледі. Әсіресе В.Я. Ляудис (1996) және Н.Б. Крылова (1994) еңбектеріндегі педагогикалық этика мен толеранттылық жөніндегі нұсқаулыққа әдістемелік ұсыныстар көрсетіледі.

3. *Нормативтік құжаттар және халықаралық декларациялар бойынша* қазақстандық, ресейлік, шетелдік қолжетімді ақпараттар ЮНЕСКО-ның «Толеранттылық принциптерінің декларациясын» (1995) негізгі құжат ретінде көрсетеді. Ғалымдардың зерттеулерінде аталған құжатты тәжірибеде студенттермен талқылап және талдап, болашақ педагогтердің сыни ойлауын қалыптастыруда толеранттылықты түсінудің негіздері ұсынылады. Сонымен қатар құжатта берілген қағидалар студенттерге қазіргі уақыттағы инклюзивті білім берудің нормативтік құжаттарында, орта білім беру мекемелеріндегі толеранттылыққа тәрбиелеу стратегияларында, заңдар мен ережелердегі толеранттылық тәсілдемелердің құқықтық аспектілерін түсінуге көмектеседі.

4. *Психологиялық тренингтер мен жаттығулар бойынша* қазақстандық, ресейлік, шетелдік педагог-психологтар мәдениетаралық және эмоционалды құзыреттілікті дамыту бойынша тренингтерді болашақ педагогтердің сыни ойлауын қалыптастыруға ұсынады. Эмпатияны қалыптастыруға, мәдени айырмашылықтарды түсінуге және тиімді қарым-қатынас дағдыларын дамытуға бағытталған арнайы жаттығулар, семинарлар мен рөлдік ойындар толерантты мінез-құлықты қажет ететін жағдайларда басшылыққа алынады. Қазіргі уақытта ерекше білім беруді қажет ететін балалармен жұмыс жасауда, жанжалдарды шешу, әртүрлі мәдени және әлеуметтік ерекшеліктері бар білім алушылармен жұмыс кезеңінде байқалады.

5. *Кейстер және практикалық тапсырмалар бойынша* қазақстандық, ресейлік, шетелдік практиктер мәдениетаралық жағдаяттардың мысалдарын ұсынады. Болашақ педагогтер айырмашылықтарға байланысты әртүрлі мәселелер туындауы мүмкін болатын жағдайларды талдауда толеранттылық тәсілдеменің стратегияларын жасай алады. Сонымен қатар жанжалдарды шешуге арналған практикалық тапсырмаларда, тұлғааралық және мәдениетаралық деңгейлерде туындайтын күрделі жағдаяттарды шешуге бағытталған міндеттерде студенттер толеранттылықты практикада қолдануға үйренеді.

6. *Бейнематериалдар мен дәрістер бойынша* болашақ педагогтердің сыни ойлауын қалыптастыруда толеранттылық тақырыбындағы деректі фильмдер мен бейне дәрістер маңызды рөл атқарады. Фильмдер мен бейне курстар толерантты мінез-құлықтың әртүрлі аспектілерін ашады және нақты мысалдарды көрсетеді. Мысалы, толеранттылық пен көпмәдениеттілік туралы TED Talks, онлайн және оффлайн курстар. Әсіресе ғалымдар толеранттылық модульдерін табуға болатын инклюзивті білім беру мен көпмәдениетті білім беру курстары бар Coursera және EDX платформаларын ұсынады.

7. *Анықтамалық және интерактивті ресурстар бойынша* қазақстандық, ресейлік, шетелдік электрондық кітапханалар мен анықтамалық материалдар қарастырылды. Әсіресе, ғалымдар сыни ойлау және толеранттылықты қалыптастырудың педагогикалық, психологиялық мәселелерін Google Scholar, eLibrary немесе JSTOR сияқты мәліметтер базасында жиі қарастырғандығы кездеседі. Олар интерактивті жаттығулар мен тесттер арқылы сыни ойлауды қалыптастыруды, мәдени айырмашылықтарды қабылдау және біржақтылықты талдауды, тек-

серуге арналған тапсырмалардың нәтижелері мен студенттердің өзіндік көзқарастарын білуді, толерантты ойлау мен сыни ойлауды дамыту жолдарын көрсетеді.

Нәтижелер

Біздің қарастырып отырған тақырыбымыздың аясында жарияланған ғылыми материалдарды талқылап, болашақ педагогтердің сыни ойлауын қалыптастырудың толеранттылық тәсілдемесін 4 деңгейде топтық әдістер арқылы жүргіздік. Олар:

1) «Жүйелік ойлау» деңгейі – педагогикалық жағдаяттарды өзіндік бағалау және оның шешімін ұсынудың дағдылары. Топ мүшелері фактілер мен ақпараттарды өңдейді, оларды сыни түсініп, өз ойларын анық айтады және басқаларға өзіндік бағаларын тұжырымдайды. Іс-әрекеттің жеке, дербес сипаты сыни ойлаудың дамуын қамтамасыз етеді.

2) «Рефлексиялық» деңгей – көзқарасты талқыға салу және эмоцияларды басқару қабілеті. Топ мүшелеріне бірқатар мәселелер беріледі. Студенттер белгілі бір мәселеде көзқарастарын салыстырады, идеяларды топ болып талқылайды, қызықтыратын сұрақтарға жауап тауып, тыңдай білу арқылы эмоцияларды меңгереді.

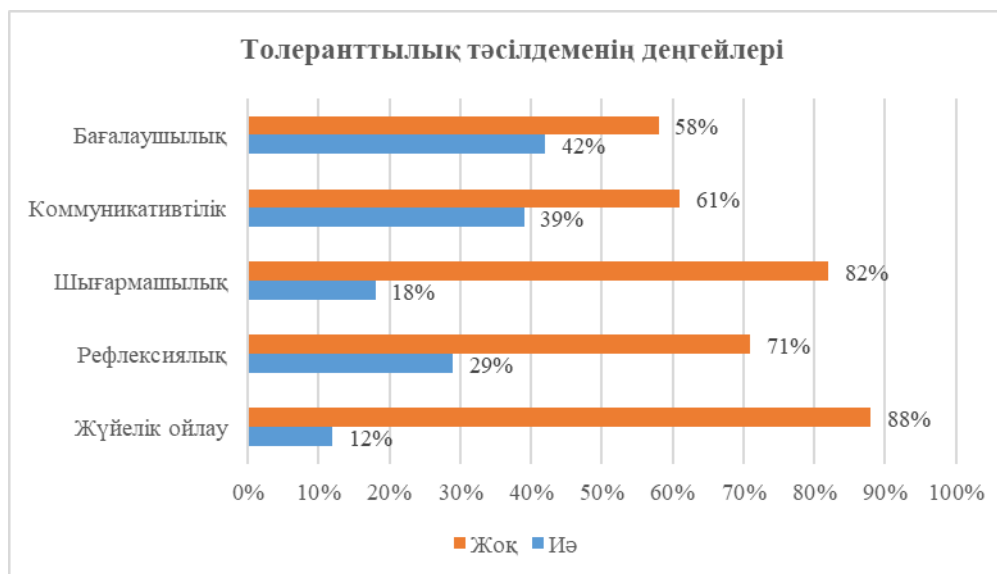
3) «Шығармашылық» деңгей – мәселелерді анықтау және қазіргі педагогикалық жағдаяттардан шығудың жолдарын табу, өзіндік пікірін ашық айту қабілеті.

4) «Коммуникативтілік» деңгей – әңгімелеушіні тыңдау және есту қабілеті.

5) «Бағалаушылық» деңгей – дәлелдерді бағалау және қабылдау дағдылары.

Ж. Ташенев атындағы университетте оқитын студенттерге жоғарыда анықталған деңгейлер бойынша сауалнама жүргізілді. Сауалнамаға «Педагогика және психология», «Бастауышта оқыту педагогикасы мен әдістемесі» мамандықтары бойынша 85 студент қатысты (1-сурет).

Сауалнаманың нәтижесінде «Бағалаушылық» деңгейі бойынша студенттердің 42%-ы «иә», 58%-ы «жоқ» деп жауап берсе, «Коммуникативтілік» деңгейі бойынша 39%-ы «иә», 61%-ы «жоқ» деп жауап берген. Ал, «Шығармашылық» деңгей бойынша 18%-ы «иә», 82%-ы «жоқ» деп жауап берсе, «Рефлексиялық» деңгей бойынша 29%-ы «иә», 71%-ы «жоқ» деп жауап берген. «Жүйелік ойлау» деңгей бойынша 12%-ы «иә», 88%-ы «жоқ» деп жауап берген. Бұл сауалнаманың нәтижесі келесі мәселелерді толеранттылық деңгейлерімен байланыстыруға көмектесті (1-кесте).



1-сурет – Студенттерге жүргізілген сауалнаманың нәтижесі (бастапқы кезең)

1-кесте – Студенттерге жүргізілген сауалнаманың нәтижесінде анықталған мәселелердің толеранттылық деңгейлерімен байланысы

Толеранттылық деңгейлері	Анықталған мәселелер
Жүйелік ойлау	Әдістемелік дайындықтың болмауы: болашақ педагогтерге сыни ойлауды дамытатын әдістер мен тәсілдер жеткілікті түрде үйретілмейді. Оқу бағдарламалары сыни тұрғыдан ойлау бойынша арнайы курстарды немесе модульдерді қамтымауы мүмкін. Бұл студенттерде педагогикалық жағдаяттардағы «білім алушы», «педагог», «мектеп», «отбасы» ақпараттарын терең түсінбестен талдауға, дәлелдеуге және дұрыс сұрақ қоюға қабілетсіз дағдыларды қалыптастыруға әкеледі Дәстүрлі оқыту әдістерін қолдану: жоғары білім беру жүйесі көбінесе талдау мен сынға емес, ақпаратты есте сақтауға бағытталған репродуктивті оқыту әдістеріне негізделген. Бұл студенттердің талдау, ақпаратты бағалау және өзіндік ойлау дағдыларын дамытуға кедергі келтіреді
Рефлексиялық	Практикалық тапсырмалар мен жағдаяттардың (кейс) тәжірибеде қолданбауы: сыни тұрғыдан ойлау практикалық жағдаяттармен жұмыс жасау және нақты тапсырмаларды талдау арқылы дамиды. Алайда университеттердің оқу бағдарламаларында мұндай тапсырмалар жеткіліксіз болуы мүмкін. Бұл студенттердің сыни көзқарастарын дамуын шектейді Стереотиптер және когнитивтілік бұрмаланулардың болуы: студенттерде ақпаратты объективті қабылдау мен талдауға кедергі келтіретін стереотиптер мен когнитивті бұрмаланулар болуы мүмкін. Бұл білім алушы туралы ақпаратты объективті қабылдауға кедергі келтіретін ойлаудағы жүйелі қателіктер болғанда рефлексия білуге және түзетуге көмектеседі. Мысалы, ерекше білім беруді қажет ететін баланың қабілеті төмен, әлеуметтік отбасыдан шыққан баланың оқуға деген ынтасы аз, білім алушының тапсырманы жалқаулықтан орындай алмауы т.б. Болашақ педагогтер өздерінің бейімділіктерін білмегендіктен, сыни ойлауды қалыптастыруда қиындықтарға тап болады
Шығармашылық	Пікірсайыстар мен дискуссиялардағы шектеулі мүмкіндіктердің болуы: сыни ойлауды дамыту үшін пікірсайыстар мен дискуссияларға қатысу тәжірибесі маңызды, мұнда студенттер өз ұстанымдарын дәлелдеуге, әртүрлі көзқарастарды талдауға және логикалық қателіктерді табуға үйренеді. Алайда оқу орындарында аталған форматтар жиі болмағандықтан сыни тұрғыдан ойлау тәжірибесі шектеледі Жылдам өзгеретін ақпараттық кеңістікке бейімделу қажеттілігі: студенттер әртүрлі дереккөздерінен алынған ақпаратты, әсіресе цифрландыру дәуірінде және деректердің үлкен көлемінің қолжетімділігін сыни тұрғыдан бағалай білуі керек. Бұл болашақ педагогтерде интернеттегі ақпаратпен жұмыс істеу, дереккөздердің дұрыстығын бағалау және жалған ақпараттарды анықтау дағдыларының қалыптасуына әкеледі

Толеранттылық деңгейлері	Анықталған мәселелер
Коммуникативтілік	Мысалдар мен рөлдік үлгілерінің болмауы: студенттерге бағдарлауға болатын мысалсыз сыни ойлауды дамыту қиынға соғады. Бұл студенттерде белсенді тыңдау, кәсіби қарым-қатынас орнату, педагогикалық тренинг жүргізуде байқалады. Егер оқытушылардың өздері оқуда және студенттермен қарым-қатынаста сыни ойлауды көрсетпесе, онда студенттер оны өздігінен дамытуға аз ұмтылады
	Рефлексияны қалыптастырудағы қиындықтардың болуы: сыни тұрғыдан ойлау рефлексиямен тығыз байланысты. Студенттердің өз ойларын, шешімдері мен әрекеттерін талдау мүмкіндігі. Алайда болашақ педагогтерде рефлексия дағдылары жеткіліксіз дамығандықтан өздерінің қателіктері мен бұрмалануларын түсінбеуі мүмкін
Бағалаушылық	Сыни ойлауды бағалау мәселесінің болуы: оқу орындарында сыни ойлауды бағалау қиындық тудырады, өйткені дәстүрлі тесттер мен емтихандар талдау, дәлелдеу және ақпаратты сыни тұрғыдан қабылдау дағдыларын объективті түрде бағалай алмайды
	Өзгерістерге толеранттылықтың болуы: болашақ педагогтер өзіндік көзқарастарын өзгерту қажеттілігіне қарсы тұра алады, өйткені сыни тұрғыдан ойлау үнемі қайта қарауды және бейімделуді қамтиды. Бұл дәстүрлі оқыту әдетінен және жаңа тәсілдерді игерудегі ішкі кедергілерден туындауға әкеледі

Сыни ойлауды табысты қалыптастыру үшін болашақ педагогтерде аталған мәселелерді қарастыратын арнайы курстар мен тәсілдемелерді енгізу, сондай-ақ тәжірибе, рефлексия және талқылау үшін жағдай жасау маңызды орын алады.

Студенттермен «толеранттылық тәсілдеме», «сыни ойлау» мәселелері бойынша әңгімелесіп, аудиториялық сабақтарда жоғарыда анықталған мәселелерді толеранттылықтың келісі компоненттерімен (түсіну, өзара түсіну, ынтымақтас-тық) шешу көзделді (Сейдина, 2018).

Бұл бізге болашақ педагогтердің сыни ойлауын қалыптастыруда ғалымдардың зерттеулеріндегі келесідей кезеңдерде толеранттылық тәсілдемесін қолдануға мүмкіндік берді (2-сурет).

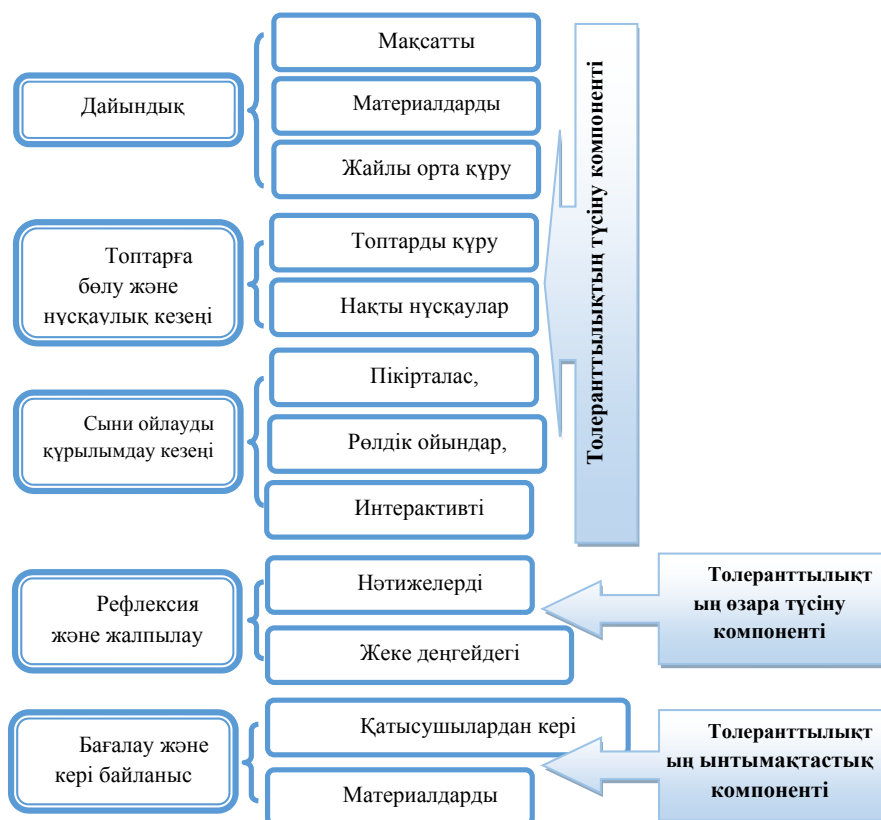
Сыни ойлауды қалыптастыру кезеңдері бойынша топтарды ұйымдастырғанда барлық студенттердің тең қатысуына ықпал етілді. Оларға сұрақтар қоюға және дәлелді жауаптар беруге ынталандырылды. Тапсырмаларды орындау кезінде қолдау көрсетіліп, олардың жауаптарын өздері табуға мүмкіндік берілді.

Дайындық кезеңінде студенттерге мақсатты айқындау, материалдарды таңдау және жайлы орта құруға мүмкіндік берілді. Студенттерге мақсатты айқындауда мәдени айырмашылықтарды құрметтеу, эмпатияны дамыту, жанжалдарды алдын алу түсіндірілді. Мұнда сыни ойлаудағы мәдениеттілік көзқарастың аспектілеріне әсер ету анықталды. Ал, материалдарды таңдауда білім берудегі сыни ойлауға қатысты

мақалалар, бейнелер, әртүрлі кейстер секілді өзекті материалдар таратылды. Жайлы орта құруда қатысушыларға шешім шығарудан қорықпайтын өзіндік ойларын жеткізе алатын қауіпсіз кеңістік қамтамасыз етілді.

Топтарға бөлу және нұсқаулық кезеңінде студенттер арасынан нақты топтар құрылып, арнайы нұсқаулықпен жұмыс жасауға мүмкіндік берілді. Топтар 4-6 адамнан әртүрлі пікірлері мен тәжірибелері бар студенттер арасынан құрылды. Осы кезеңде нақты нұсқаулар берілді. Олар: мақсат, жүргізу формасы мен ережелер. Мұнда қатысушылар бірін-бірі тыңдайды және ешкімге кедергі жасамау туралы келісімге келеді.

Сыни ойлауды құрылымдауда біз пікірталас, рөлдік ойындар мен кейстер, жағдаяттарды шешу және интерактивті әдістерді қолдандық. Білім беру бағдарламасында берілген пәндер аясында әртүрлі кейстер мен рөлдік ойындар және ынталандыратын өзекті сұрақтар дайындалды. Мысалы, егер, Сіздің сыныбыңыздағы білім алушы басқа біреудің мәдениетін түсінбейтін немесе ұнатпайтынын білдірсе, қандай әрекет жасайсыз? Осы секілді сұрақтар жүзеге асырылды. Рөлдік ойындарда топтар толеранттылықты қажет ететін жағдаяттарды талқылады. Бұл әртүрлі көзқарастарды тереңірек түсінуге көмегін тигізді. Интерактивті әдістер студенттердің түсініктерін кеңейтіп, әртүрлі сұрақтармен талқылауларға алып келді. Ең тиімді болған «Станциялар» әдісі болды.



2-сурет – Сыни ойлауды қалыптастырудың кезеңдері

Рефлексия және жалпылау кезеңінде нәтижелер талқыланды. Әр топ өзіндік нәтижелерімен бөлісті және анықтаған жалпы ойлар ортаға салынды. Жеке деңгейдегі рефлексияда қатысушыларды сұрақтарға жауап беруге шақырылды. Жиі қойылған сұрақтар келесідей болды: Көзқарасым қалай өзгерді? Мен өзім туралы және өзімнің көзқарастарым туралы не түсіндім? Бұл толеранттылықтың маңыздылығын түсінуге көмектесті.

Бағалау және кері байланыс кезеңінде студенттердің қабылдауын бағалау арқылы жақсартуға қажетті аспектілерді анықтау үшін анонимді сауалнамалар немесе қысқаша сауалнамалар жүргізілді. Ал, материалдарды бекітуде студенттерге білімдерін тереңдетуге көмектесетін ресурстар (мақалалар, кітаптар, бейнелер т.б.) берілді.

Жоғарыда аталған кезеңдердің реттілігін сақтай отырып, біз болашақ педагогтердің сыни ойлауын қалыптастыруда тиімді әдістердің жиынтығын топтастырдық. Бірінші, білім берудегі өзекті тақырыптар бойынша тұрақты талқылауларды ұйымдастыруда әртүрлі көзқарастарды сыни тұрғыдан талдауға ынталандыратын пі-

кірталастар болып табылады. Екінші, педагогикалық жағдаяттарды талдау. Студенттер нақты немесе ойдан шығарылған педагогикалық жағдайларды талдау арқылы өзіндік шешімдерін бағалауға, талдауға және ұсынуға мүмкіндік алды. Ал, диалог әдісі «оқытушы – студент», «студент – оқытушы», «студент – студент» диалогында оқытушы студенттерге (студенттер оқытушыға және студенттер бір-біріне) бірнеше нақтылау сұрақтары арқылы тақырыпты терең түсінуге жетелейтін сұрақтар қояды. Әдіс дәлелдерді талдау дағдыларын дамытуға көмектесті. Сонымен қатар студенттердің логикалық қателер мен қайшылықтарды анықтауы үшін ғылыми мақалалардағы мәтіндермен жұмыс жасайтын «мәтіндерді сыни талдау» әдісі тиімді болды. Бұл әдіс ақпарат көздерін сыни тұрғыдан оқу және бағалау дағдыларын дамытуға мүмкіндік береді.

Талқылау

Біз студенттермен жүргізілген жұмыстарымызда толеранттылықтың компоненттері негізінде сыни ойлауға қойылатын өлшемдерді анықтадық (2-кесте).

2-кесте – Сыни ойлаудың өлшемдері

Толеранттылық компоненттері	Сыни ойлаудың өлшемдері
Түсіну	Талдау қабілеті негізінде ақпаратты бөліктерге бөлу, негізгі идеяларды анықтау және олардың арасындағы байланысты түсіну. Бұл болашақ педагогтердің оқу процесін талдауына және білім беру стратегияларының күшті және әлсіз жақтарын көруіне көмектеседі
	Ақпараттың дұрыстығын бағалау негізінде сенімді дереккөздерді ажырата білу, біржақтылық пен жалған ақпараттарды анықтау жүзеге асырылады. Бұл болашақ педагогтерді үнемі жаңартылып отыратын мәліметтердің өзекті және сенімді деректерді таңдай алуына, білім беру саласында маңызын түсінуіне үйретеді
Өзара түсіну	Логикалық ойлау негізінде стереотиптерден аулақ болып, логика мен дәлелдерге сәйкес тұжырымдарды өзара түсіну. Болашақ педагогтерді фактілер мен деректерге сүйене отырып, өз пікірлерін құрастыра білуіне және қорытынды жасай алуындағы өзара түсінуіне әкеледі
	Шығармашылық негізінде болашақ педагогтер өндірістегі мәселелерді зерделей отырып, әртүрлі білім алушыларға қолданылатын оқыту әдістерін бейімдеуге көмектесетін жаңа идеялар мен стандартты емес шешімдерді құру мүмкіндігінде өзара түсіністікке ие болады
Ынтымақтастық	Аргументация және көзқарасты қорғау негізінде өзіндік көзқарастарын тұжырымдау және негіздеу, басқалардың пікірлерін құрметтеу. Бұл болашақ педагогтерге диалог жүргізуге және білім алушыларына үйретудегі ынтымақтастықты көрсетеді
	Эмпатия негізінде басқа адамдардың позицияларын түсіну және балама көзқарастарды ескерудегі ынтымақтастық. Болашақ педагогтердің сыни ойлауы білім алушылар мен әріптестерінің көзқарастары мен тәжірибелеріне құрметпен қараудағы үйлесімділікке әкеледі

Болашақ педагогтердің сыни ойлауын қалыптастыруда толеранттылықтың түсіну, өзара түсіну және ынтымақтастық компоненттері бойынша жоғарыда көрсетілген кезеңдерге (2-сурет) сәйкес экспериментте келесідей нәтижелерге қол жеткіздік: 1) Түсіну компонент бойынша мәдениеттердегі, көзқарастардағы, дәстүрлердегі және сенімдер мен нанымдардағы айырмашылықтар туралы хабардар болуды, қабылдауды қамтыдық. Студенттер басқалардың пікіріне ашық болуы және айырмашылықтарды құрметтеуі түсінудің дамуына әкелетіні анықталды. Басқа мәдениеттерге деген құрмет деңгейінің жоғарылауы біржақты көзқарастарды азайтуды қамтыды. 2) Өзара түсіністік компонент бойынша қарым-қатынас дағдылары мен айырмашылықтарға қарамастан ортақ тіл таба білумен байланысты болды. Өзара түсіністікке қол жеткізген кезде студенттер бір-бірінің мотивтерін, құндылықтары мен сезімдерін оңай түсінді. Бұл күшті әлеуметтік байланыстардың қалыптасу нәтижесінде қақтығыстардың азаюына ықпал етті. 3) Ынтымақтастық компонент бойынша бірлескен іс-әрекетте ортақ мақсаттарға жетуге дайындық қамтылды. Студенттердің топтағы өнімді өзара әрекеттесуі үшін маңызды сенім мен қолдау атмосферасын құру маңызды болды. Топтық жұмысты жақсартуды, мәселелерді сәтті бірлесіп шешуді және жалпы жауап-

кершілікті дамыту жүзеге асырылды. Аталған компоненттер негізінде сыни ойлауды дамытуда студенттер арасындағы қарым-қатынас жақсара түсті, жанжал деңгейі төмендеді және өзіндік қабылдауда біртұтас ұжым қалыптастыруға ықпал етті. Содан кейін сауалнаманы қайтадан жүргіздік (3-сурет).

Сауалнаманың нәтижесінде «Бағалаушылық» деңгейі бойынша студенттердің 55%-ы «иә», 45%-ы «жоқ» деп жауап берсе, «Коммуникативтілік» деңгейі бойынша 74%-ы «иә», 26%-ы «жоқ» деп жауап берген. Ал, «Шығармашылық» деңгейі бойынша 35%-ы «иә», 65%-ы «жоқ» деп жауап берсе, «Рефлексиялық» деңгейі бойынша 49%-ы «иә», 51%-ы «жоқ» деп жауап берген. «Жүйелік ойлау» деңгейі бойынша 43%-ы «иә», 57%-ы «жоқ» деп жауап берген. Бұл сауалнаманың қорытындысы келесідей нәтижелерді анықтады: 1) Сыни тұрғыдан ойлау мен толеранттылық бір-бірімен тығыз байланысты, себебі екеуі де ақпаратты саналы түрде қабылдауға, басқа көзқарастарға құрметпен қарауға және жағдаяттарды объективті түрде талдау мен бағалауға бағытталған. 2) Толеранттылықтың түсіну компоненті сыни ойлауда ақпаратты талдауға мүмкіндік береді, себебі түсіну асығыс қорытынды жасамай, әртүрлі көзқарастарды объективті түрде қарастыруға көмектеседі. 3) Толеранттылықтың өзара

түсіну компоненті сыни ойлауда аргументтерді бағалауды қамтиды, себебі мәселенің барлық мүмкін болатын аспектілерін ескере отырып, басқалардың дәлелдерін тыңдауға, құрметтеуге, логиканы көруге үйретеді, біржақтылықтан аулақ болып, ұтымды негіздемелер табады. 4)

Толеранттылықтың ынтымақтастық компоненті сыни ойлауда жаңа ақпарат пен дәлелдер негізінде өз көзқарастарын қайта қарауға дайын болуды айқындайды, себебі ынтымақтастық басқалармен өзара әрекеттесу жағдаяттарында перспективаларды кеңейтеді.



3-сурет – Студенттерге жүргізілген сауалнаманың нәтижесі (Соңғы кезең)

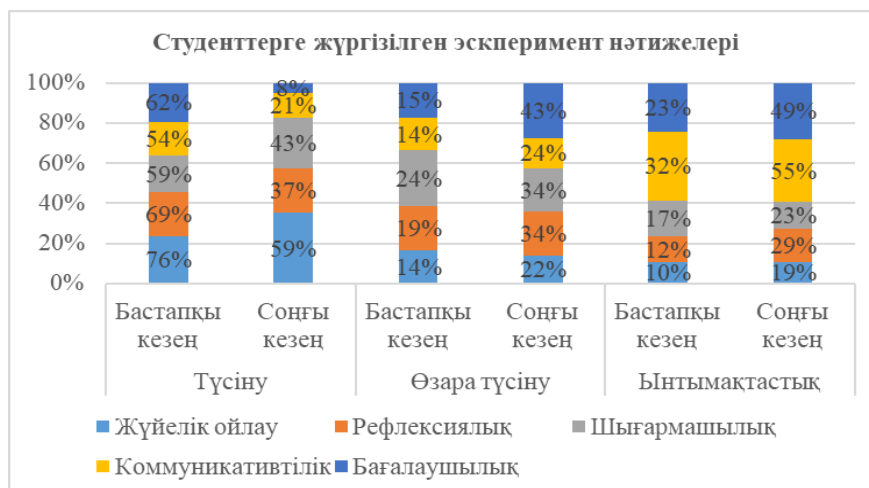
Scopus және WOS базаларындағы ғылыми еңбектерге талдау барысында COVID-19 пандемиясынан кейін болашақ педагогтердің сыни ойлауы жасанды интеллект (AI), заттар интернеті (IoT) және машиналық оқытудағы (ML) цифрлық технологияларға басымдық берілгені байқалады. Студенттер мамандықтарының ерекшеліктеріне байланысты цифрлық технологиялармен электрондық білім беру ресурстарына электрондық кітапханаларды пайдалану нәтижесінде қол жеткізе алған.

Кәсіптік білім беру кезінде сыни ойлаудың маңызы рефлексиялық және деңгейлік оқыту кезеңдерінде пәндерге деген қызығушылықты көрсетеді (Бекбаева, 2021). Ж. Ташенов атындағы университет болашақ мамандарды кәсіби дайындауда рефлексиялық және деңгейлеп оқыту кезеңдерінде пәндерге деген қызығушылықты арттыруға мән беріп отыр.

Біздің экспериментімізге қатысқан студенттердің толеранттылық тәсілдеменің деңгейлерін анықтауда толеранттылық компоненттерін білім беру бағдарламасында берілген пәндердің оқу әдістемелік кешеніне қосып, әрбір сабақта бері-

летін тақырыптар арасындағы байланысты сыни ойлауды қалыптастырудың кезеңдеріне (2-сурет) сәйкестендіріп жүргіздік (4-сурет).

Болашақ педагогтердің сыни ойлауын қалыптастыруда толеранттылық тәсілдемесі бастапқы кезең мен соңғы кезең араларындағы айырмашылықтарды салыстыру арқылы талданды. Студенттердің сыни ойлауында *толеранттылықтың түсіну компоненті* бойынша жүйелік ойлау – 54%-ға, коммуникативтілік – 11%-ға, шығармашылық – 16%-ға, рефлексиялық – 32%-ға, бағалаушылық – 17%-ға түскендігі анықталды. Бұл студенттердің толеранттылық өлшемдері бойынша келесілерді көрсетеді: *жүйелік ойлау бойынша* әдістемелік дайындықты және дәстүрлі оқыту әдістерін қолдануды түсіну, *рефлексиялық бойынша* практикалық тапсырмаларды көбейту, стереотиптерге жол бермеу, *шығармашылық бойынша* пікірсайыстар мен дискуссияларды шектемеу, *коммуникативтілік бойынша* мысалдар мен рөлдік үлгілерді ұсыну, рефлексияны қалыптастыру, *бағалаушылық бойынша* бағалау мәселесінің болуын түсіну, өзгерістерге дайын болу.



4-сурет – Студенттерге жүргізілген эксперимент нәтижелері

Студенттердің сыни ойлауында *толеранттылықтың өзара түсіну компоненті* бойынша жүйелік ойлау 28%-ға, коммуникативтілік 10%-ға, шығармашылық 10%-ға, рефлексиялық 15%-ға, бағалаушылық 8%-ға көтерілгендігі анықталды. Бұл студенттердің толеранттылық өлшемдері бойынша келесілерді көрсетеді: *жүйелік ойлау бойынша* сыни ойлауды дамытатын әдістер мен тәсілдер жеткілікті түрде үйретудегі өзара түсіністік, репродуктивті оқыту әдістерін жаңа цифрлық әдістермен байланыстыру, *рефлексиялық бойынша* практикалық жағдаяттармен жұмыс жасау, когнитивтілік бұрмалануларды болдырмау, *шығармашылық бойынша* пікірсайыстар мен дискуссияларға қатысу тәжірибесін күшейту, *коммуникативтілік бойынша* мысалды сыни ойлау нұсқаулықтарының болуы, ойлау рефлексиясын дамыту, *бағалаушылық бойынша* бағалауға қиындық тудырмау, өзіндік көзқарастарын өзгертуге үйрену.

Студенттердің сыни ойлауында *толеранттылықтың ынтымақтастық компоненті* бойынша жүйелік ойлау 26%-ға, коммуникативтілік 23%-ға, шығармашылық 6%-ға, рефлексиялық 17%-ға, бағалаушылық 9%-ға көтерілгендігі анықталды. Бұл студенттердің толеранттылық өлшемдері бойынша келесілерді көрсетеді: *жүйелік ойлау бойынша* оқу бағдарламаларында берілген пәндердің тақырыптарына сыни тұрғыдан ойлау бойынша арнайы курстар мен модульдердің арасындағы байланыс, пәнаралық байланыстарды күшейтудегі әртүрлі мамандықтар арасындағы ортақ жағдаяттарды талдаудағы ынтымақтастық пікірталастарды

ұйымдастыру, *рефлексиялық бойынша* нақты тапсырмаларды сыни талдау, кедергі келтіретін стереотиптер мен когнитивті бұрмалануларды жою, *шығармашылық бойынша* өзіндік ұстанымдарды дәлелдеу, әртүрлі көзқарастарды талдау және логикалық қателіктерді табуға үйрететін топтық жұмыстарды ұйымдастыру, *коммуникативтілік бойынша* сыни ойлауды көрсететін жағдаяттардың шешілу жолдары мен кезеңдерін ұсыну, рефлексия дағдыларын жетілдіру, *бағалаушылық бойынша* қабылдау дағдыларын бағалау, жаңа тәсілдерді игеру.

Қорытынды

Сонымен, толеранттылықты болашақ педагогтердің сыни ойлауын қалыптастырудың тәсілдемесі ретінде келесідей қорытындылаймыз:

1) Студенттер әдістемелік дайындықтың қажет екенін жүйелі түсінеді. Дәстүрлі оқыту әдістерін заманауи цифрлық технологиялармен байланыстыруды оқытушының қолдауымен өзара түсінеді. Ал, мамандықтардың ерекшеліктеріне сәйкес ынталандыруда жүйелік ойлау ынтымақтастықты қажет етеді.

2) Студенттер практикалық тапсырмаларда топтық әрекеттесуді түсінеді. Когнитивтілік бұрмалануларды болдырмау бойынша оқытушымен байланыс кезінде өзара түсіністік орнайды. Ал, кедергі келтіретін стереотиптер ынтымақтастық нәтижесінде рефлексияны қажет етеді.

3) Студенттер пікірсайыстар мен дискуссияларға қатысу тәжірибесінде сыни ойлауды түсінеді. Оқытушының қолдауымен өзіндік ұс-

танымдарды дәлелдеуде өзара түсіністік орнайды. Ал, логикалық қателіктерді табуға үйрететін топтық жұмыстарды ұйымдастыруда шығармашылық ынтымақтастық қажет болып табылады.

4) Студенттер мысалдар мен рөлдік үлгілер арқылы сыни ойлауды түсінеді. Мысалды сыни ойлау нұсқаулықтарын оқытушының қолдауымен өзара түсінеді. Ал, кәсіптік тәжірибеде жағ-

даяттардың шешілу жолдарында ынтымақтастық коммуникациясы қажет болып табылады.

5) Студенттер мәселелерді шешуде әртүрлі өзгерістер болатынын түсінеді. Өзіндік көзқарастарды өзгертуде оқытушының қолдауымен бағалауды өзара түсінеді. Ал, бағалаудағы жаңа тәсілдерді қолдануда ынтымақтастық қажет болып табылады.

Әдебиеттер

1. Acker, A., & Nyland, B. (2025). Early childhood pedagogy, human values and the social contract. *Contemporary Issues in Early Childhood*, 1-14.
2. Bekbayeva, Z. S., Galiyev, T. T., Albytova, N., Zhazykbayeva, Z. M., & Mussatayeva, A. B. (2021). Fostering post-secondary vocational students' critical thinking through multi-level tasks in learning environments. *World Journal on Educational Technology: Current Issues*, 13(3), 397-406.
3. Carracedo, J. M. C. (2025). Inquiry-based learning in phonetics and phonology: Promotion of critical thinking skills in an EFL higher education context. *International Journal of Instruction*, 18(1), 1-22.
4. Casas-Rosal, J. C., León-Mantero, C., Gutiérrez-Rubio, D., & Arencibia, O. (2025). Task design to support preservice teacher development of statistical graphic critical thinking skills. *Teaching Statistics*, 1-10.
5. Drushlyak, M., Lukashova, T., Shamonina, V., & Semenikhina, O. (2025). ChatGPT-based simulation helps to develop the pre-service mathematics teachers' critical thinking. *International Journal of Instruction*, 18(1), 153-172.
6. Leibovitch, Y. M., Beencke, A., Ellerton, P. J., McBrien, C., Robinson-Taylor, C. L., & Brown, D. J. (2025). Teachers' (evolving) beliefs about critical thinking education during professional learning: A multi-case study. *Thinking Skills and Creativity*, 56, 1-18.
7. Li, Y., & Liu, X. (2025). Rethinking critical thinking in the dawn of dark times: What role can Greco-Roman philosophies play? *Teaching in Higher Education*, 1-11.
8. Pellas, N. (2025). The role of students' higher-order thinking skills in the relationship between academic achievements and machine learning using generative AI chatbots. *Research and Practice in Technology Enhanced Learning*, 20, 1-28.
9. Pérez, E. D. P. J., Urrutia, M. L., Guirao, P. G., & Guzmán, M. V. C. (2025). Design and validation of CRISENSE, a novel critical competence assessment tool for Spanish adolescents and young adults. *Thinking Skills and Creativity*, 56, 1-18.
10. Sasson, I., & Tifferet, S. (2024). Enhancing Undergraduate Metacognitive Awareness and Self-Efficacy: Effective Instructional Practices for Research Question Formulation. *European Journal of Education*, 1-18.
11. Umansky, K., Weber, D., & Lutz, W. (2025). Revisiting the role of education in attitudes toward immigration in different contexts in Europe. *Genus*, 81(1), 1-15.
12. Wang, P., Yin, K., Zhang, M., Zheng, Y., Zhang, T., Kang, Y., & Feng, X. (2025). The effect of incorporating large language models into the teaching on critical thinking disposition: An "AI+ Constructivism Learning Theory" attempt. *Education and Information Technologies*, 1-23.
13. Назарбаев, Н.Ә. (2012). «Қазақстан-2050» Стратегиясы қалыптасқан мемлекеттің жаңа саяси бағыты. Стратегия. URL: https://www.akorda.kz/kz/official_documents/strategies_and_programs
14. Сейдина, М.З. (2018). Болашақ әлеуметтік педагогтардың толеранттылығын қалыптастыру (Докторлық диссертация). Астана.
15. Тоқаев, Қ.К. (2024, 2 қыркүйек). «Әділетті Қазақстан: заң мен тәртіп, экономикалық өсім, қоғамдық оптимизм» атты Қазақстан халқына Жолдауы. URL: <https://www.akorda.kz/kz/memleket-basshysy-kasym-zhomart-tokaevty-n-adilet-ti-kazakstan-zan-men-tartip-ekonomikalyk-osim-kogamdyk-optimizm-atty-kazakstan-halkyna-zholdauy-285659>

References

- Acker, A., & Nyland, B. (2025). Early childhood pedagogy, human values and the social contract. *Contemporary Issues in Early Childhood*, 1-14.
- Bekbayeva, Z. S., Galiyev, T. T., Albytova, N., Zhazykbayeva, Z. M., & Mussatayeva, A. B. (2021). Fostering post-secondary vocational students' critical thinking through multi-level tasks in learning environments. *World Journal on Educational Technology: Current Issues*, 13(3), 397-406.
- Carracedo, J. M. C. (2025). Inquiry-based learning in phonetics and phonology: Promotion of critical thinking skills in an EFL higher education context. *International Journal of Instruction*, 18(1), 1-22.
- Casas-Rosal, J. C., León-Mantero, C., Gutiérrez-Rubio, D., & Arencibia, O. (2025). Task design to support preservice teacher development of statistical graphic critical thinking skills. *Teaching Statistics*, 1-10.
- Drushlyak, M., Lukashova, T., Shamonina, V., & Semenikhina, O. (2025). ChatGPT-based simulation helps to develop the pre-service mathematics teachers' critical thinking. *International Journal of Instruction*, 18(1), 153-172.

- Leibovitch, Y. M., Beencke, A., Ellerton, P. J., McBrien, C., Robinson-Taylor, C. L., & Brown, D. J. (2025). Teachers' (evolving) beliefs about critical thinking education during professional learning: A multi-case study. *Thinking Skills and Creativity*, 56, 1-18.
- Li, Y., & Liu, X. (2025). Rethinking critical thinking in the dawn of dark times: What role can Greco-Roman philosophies play? *Teaching in Higher Education*, 1-11.
- Nazarbaev, N.Ä. (2012). "Qazaqstan-2050" Strategiasy qalyptasqan memlekettiñ jaña saiasi bağyty. *Strategia* ["Qazaqstan-2050" Strategy: The new political direction of a formed state. *Strategy*]. URL: https://www.akorda.kz/kz/official_documents/strategies_and_programs (in Kazakh)
- Pellas, N. (2025). The role of students' higher-order thinking skills in the relationship between academic achievements and machine learning using generative AI chatbots. *Research and Practice in Technology Enhanced Learning*, 20, 1-28.
- Pérez, E. D. P. J., Urrutia, M. L., Guirao, P. G., & Guzmán, M. V. C. (2025). Design and validation of CRISENSE, a novel critical competence assessment tool for Spanish adolescents and young adults. *Thinking Skills and Creativity*, 56, 1-18.
- Sasson, I., & Tifferet, S. (2024). Enhancing Undergraduate Metacognitive Awareness and Self-Efficacy: Effective Instructional Practices for Research Question Formulation. *European Journal of Education*, 1-18.
- Seidina, M.Z. (2018). *Bolaşaq әлеуметтік педагогтардың толеранттылығын қалыптастыру [Formation of tolerance in future social pedagogues]* (Doctoral dissertation). Astana. (in Kazakh)
- Toqayev, Q.K. (2024, 2 qyrküiek). «Ädiletli Qazaqstan: zañ men tärtip, ekonomikalyq ösim, qoğamdyq optimizm» atty Qazaqstan halqyna Joldaуy ["Just Kazakhstan: Law and order, economic growth, public optimism" Address to the people of Kazakhstan]. URL: <https://www.akorda.kz/kz/memleket-basshysy-kasym-zhomart-tokaevtyñ-adiletti-kazakhstan-zan-men-tartip-ekonomikalyk-osim-kogamdyk-optimizm-atty-kazakhstan-halkyna-zholdauy-285659> (in Kazakh)
- Umansky, K., Weber, D., & Lutz, W. (2025). Revisiting the role of education in attitudes toward immigration in different contexts in Europe. *Genus*, 81(1), 1-15.
- Wang, P., Yin, K., Zhang, M., Zheng, Y., Zhang, T., Kang, Y., & Feng, X. (2025). The effect of incorporating large language models into the teaching on critical thinking disposition: An "AI+ Constructivism Learning Theory" attempt. *Education and Information Technologies*, 1-23.

Авторлар туралы ақпарат:

Сейдина Молдир Зикуровна – PhD, қауымдастырылған профессор м.а., Ж. Ташенев университеті (Шымкент қ., Қазақстан, e-mail: moldir_03_87@mail.ru)

Бекбаева Жанар Сабыровна – PhD, аға оқытушы, Л.Н. Гумилев атындағы Еуразия ұлттық университеті (Астана қ., Қазақстан, e-mail: bekbayeva@inbox.ru)

Махамбетова Жамиля Таргыновна – PhD, аға оқытушы, Л.Н. Гумилев атындағы Еуразия ұлттық университеті (Астана қ., Қазақстан, e-mail: mzhamilyam@gmail.com)

Сведения об авторах:

Сейдина Молдир Зикуровна – PhD, и.о. ассоциированного профессора, университет Ж. Ташенева (г. Шымкент, Казахстан, e-mail: moldir_03_87@mail.ru)

Бекбаева Жанар Сабыровна – PhD, старший преподаватель, ЕНУ имени Л.Н. Гумилева (г. Астана, Казахстан, e-mail: bekbayeva@inbox.ru)

Махамбетова Жамиля Таргыновна – PhD, старший преподаватель, ЕНУ имени Л.Н. Гумилева (г. Астана, Казахстан, e-mail: mzhamilyam@gmail.com)

Information about authors:

Seidina Moldir – PhD, professor, Tashenev University (Shymkent, Kazakhstan, e-mail: moldir_03_87@mail.ru)

Bekbayeva Zhanar – PhD, senior lecturer, L.N. Gumilyov Eurasian National University (Astana, Kazakhstan, e-mail: bekbayeva@inbox.ru)

Makhambetova Zhamilya – PhD, senior lecturer, L.N. Gumilyov Eurasian National University (Astana, Kazakhstan, e-mail: mzhamilyam@gmail.com)

Келін түсті 01.12.2024

Қабылданды 01.03.2025

Р. Аманбайқызы^{1*} , А.Ж. Аяганова² ,
Н.С. Жұбаназарова³ , Г.А. Тотикова⁴ 

¹Қорқыт Ата атындағы Қызылорда университеті, Қызылорда, Қазақстан

²Қазақстан Республикасы Президенті жанындағы Мемлекеттік басқару академиясы, Қызылорда, Қазақстан

³Әл-Фараби атындағы Қазақ ұлттық университеті, Алматы, Қазақстан

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

*e-mail: raikhan.832016@gmail.com

КРЕАТИВТІ ОЙЛАУДЫ ДАМУ ОЙЛАУ ДИЗАЙНЫНЫҢ НЕГІЗІ РЕТІНДЕ

Мақалада ойлау дизайн процесінің креативті ойлаудың дамуына әсерін қарастырған. Авторлар креативті ойлаудың шешім қабылдаудың тиімділігіне және тұлғаның шығармашылық әлеуетін дамыту арқылы ойлау дизайнының негізі болатындығына тоқталған. Креативті ойлауды дамыту психология ғылымында теориялық және практикалық жағынан шешімі толық табылмаған мәселенің бірі болып табылады. Ойлау дизайнының қалыптасу кезеңдері эмпатия, мәселені анықтау, идеяларды генерациялау, прототиптеу мен олардың интеграциясына тоқтала отырып, қойылған міндеттерді шешудегі және креативті ойлауды дамытудағы оңтайлы жолдар көрсетілген. Мақала авторлары зерттеу тақырыбына байланысты әдебиеттерге жан-жақты талдау ұсынған. Зерттеу жұмыстарында «Педагогика және психология» білім беру бағдарламасының студенттерімен тәжірибелік жұмыс мазмұны толық баяндалып, алынған нәтижелерге талдау жүргізілген. Зерттеудің мақсаты – студенттердің креативті ойлауының даму деңгейлерін диагностикалау, жоғары оқу орнында шығармашылық білім беру ортасын қалыптастыру бойынша ұсыныстар әзірлеу. Болашақ педагогтармен жүргізілген тәжірибелік жұмыс қорытындысы бойынша креативті ойлауды дамыта отырып, процеске қатысушыларға стандартты емес ойлауға, стереотиптерді еңсеруге және инновациялық шешімдерді іздеуге ықпал ететіні көрсетілді. Мақалада осы әдіснаманы жоғары білім саласында табысты қолдану мысалдары келтіріледі, бұл олардың әмбебаптығы мен маңыздылығының айқын көрінісі.

Түйін сөздер: ойлау дизайн, креативті ойлау, эмпатия, идеялар генерациясы, инновация, прототиптеу.

R. Amanbaikyzy^{1*}, A.Zh. Ayaganova²,
N.S. Zhubanazarova³, G.A. Totikova⁴

¹Korkyt Ata Kyzylorda State University, Kyzylorda, Kazakhstan

²Academy of Public Administration under the President of Kazakhstan, Kyzylorda, Kazakhstan,

³Al-Farabi Kazakh National University, Almaty, Kazakhstan

⁴M. Auezov South Kazakhstan University, Shymkent, Kazakhstan

*e-mail: raikhan.83@mail.ru

Development of creative thinking as a basis for design thinking

The article discusses the influence of the design thinking process on the development of creative thinking. The authors note the effectiveness of creative thinking in decision-making and that through the development of the creative potential of the individual lies at the heart of design thinking. The development of creative thinking is one of the unsolved problems in psychology both in theory and in practice. The stages of design thinking reflect the optimal ways of problem solving and the development of creative thinking, emphasizing empathy, problem identification, idea generation, prototyping and their integration. The authors of the paper provided a comprehensive literature analysis of the research topic. The research paper details the content of practical work with students of the educational program Pedagogy and Psychology, as well as analyzed the results obtained. The purpose of the study is to diagnose the level of development of creative thinking of students, to develop proposals for the formation of creative educational environment in the university. According to the results of practical work with future teachers it was demonstrated that by developing creative thinking the participants of the process promote non-standard thinking, overcoming stereotypes and searching for innovative solutions. The article provides examples of successful application of this methodology in the field of higher education, which clearly demonstrates their universality and significance.

Keywords: design thinking, creative thinking, empathy, idea generation, innovation, prototyping.

Р. Аманбайқызы^{1*}, А.Ж. Аяганова²,
Н.С. Жұбаназарова³, Г.А. Тотикова⁴

¹Кызылординский университет имени Коркыт Ата, Кызылорда, Казахстан

²Академия государственного управления при Президенте Республики Казахстан, Кызылорда, Казахстан

³Казахский национальный университет имени аль-Фараби, Алматы, Казахстан

⁴Южно-Казахстанский университет имени М. Ауэзова, Шымкент, Казахстан

*e-mail: raikhan.83@mail.ru

Развитие креативного мышления как основы дизайн-мышления

В статье рассматривается влияние процесса дизайна мышления на развитие креативного мышления. Авторы отмечают эффективность креативного мышления в принятии решений и то, что через развитие творческого потенциала личности лежит в основе дизайна мышления. Развитие креативного мышления является одной из нерешенных задач в психологии как в теории, так и на практике. Этапы формирования дизайна мышления отражают оптимальные пути решения поставленных задач и развития креативного мышления, акцентируя внимание на эмпатии, выявлении проблем, генерации идей, прототипировании и их интеграции. Цель исследования – диагностика уровня развития креативного мышления студентов, выработка предложений по формированию творческой образовательной среды в вузе.

Авторы статьи предоставили анализ литературы по теме исследования. В практической части исследования изложено содержание опытно-практической работы со студентами образовательной программы «Педагогика и психология», а также проанализированы полученные результаты. По итогам практической работы с будущими педагогами было продемонстрировано, что развивая креативное мышление участники процесса способствуют нестандартному мышлению, преодолению стереотипов и поиску инновационных решений.

В статье приведены примеры успешного применения данной методологии в области высшего образования, что наглядно демонстрирует их универсальность и значимость.

Ключевые слова: дизайн мышления, творческое мышление, эмпатия, генерация идей, инновации, прототипирование.

Кіріспе

Бүгінгі таңдағы жылдам әлеуметтік өзгерістер мен жоғары оқу орындарындағы білім беру жүйесін реформалау жағдайы педагогика мен психологияның тәжірибелік бағытын дамыту арқылы кәсіби іс-әрекетте туындайтын мәселелерді креативтілікпен шеше алатын педагогтерді даярлауды талап етеді және білім беру саласындағы педагогикалық-психологиялық зерттеулердің бағытын анықтады. Педагогтерді даярлаудың академиялық сипаты студенттердің креативті ойлауы арқылы ойлау дизайнын қалыптастыруды толық қамтамасыз етпейді. Жоғары оқу орындарының түлектерінде арнайы білім, кәсіби дағдылардың жеткілікті деңгейі болса да, жұмыс нысандары мен әдістерін таңдау еркіндігіне ие бола отырып, стандартты емес жағдайларда жедел шешімдер қабылдау мен орындауда қиындықтарға тап болады.

Креативті ойлауды дамытудың қажеттілігі ерте балалық шақ кезеңінен бастау алып, ауқымды білім беру контекстін қамтиды. Креативті ойлау сурет салу немесе жазу секілді дәстүрлі шығармашылық дағдылармен шектелмей, мәселелерге жаңа көзқарас тұрғысынан қарау қабілетін қамтиды. Яғни, түрлі пәндерде альтерна-

тивті шешімдер мен жаңа әдістерді қолдануды көздейді.

Осыған байланысты креативті ойлау білім беру үдерісінде студенттерге идеяларды топтастыруға, сұрақтар қоюға, альтернативалармен эксперимент жасауға және өзінің және топтастарының жұмысын бағалауға қиялын қолдануға көмектесетіндіктен шешуші мәнге ие. Сонымен қатар болашақ педагогтердің кәсіби қызметке араласқан кезде шығармашылық іс-әрекетпен айналысуына және креативтілік әлеуетін жүзеге асыруына мүмкіндік беретін құзыреттіліктерін қалыптастыру маңызды болып табылады. Осы аса маңызды дағдыны дамытуға ықпал ететін неғұрлым тиімді құралдардың бірі – ойлау дизайн әдіснамасы болып табылады.

Әдебиетке шолу

ҚР «Педагог мәртебесі» туралы заңының «Педагогтің кәсіби қызметтегі құқықтары» атты 7-бабының «Педагог өзінің кәсіби қызметінде» атты бөлімінде «...ғылыми, зерттеу, шығармашылық, эксперименттік қызметті жүзеге асыруға, педагогикалық практикаға жаңа әдістемелер мен технологияларды енгізуге, шығармашылық бастамаға, оқыту мен тәрбиелеудің авторлық

бағдарламаларын әзірлеуге және қолдануға, оқыту мен тәрбиелеудің жаңа, неғұрлым жетілдірілген әдістерін дамытуға және таратуға» деп көрсетілген (Бұзаубақова, 2014).

Білім берудегі басты назар оқу мен есте сақтауға бағытталғанымен, болашақ мамандардың дағдыларын, әсіресе креативті ойлау қабілетін дамытып отыру жиі ескерілмеле бермейді. Сондықтан креативті ойлайтын таланттарды дамыту білім беру саласы үшін өзекті мәселе болып табылады.

Педагогикалық және психологиялық зерттеулерде жалпы тұлғаның ойлауын, әсіресе креативтілікті, шығармашылық қабілеттерін қалыптастыру мәселесі жаңа болып табылмаса да бұл мәселені қазақстандық ғалымдар К.Ж.Бұзаубақова (2014), Ш.Т. Таубаева (1999), Б.А.Тұрғынбаева (2007), С.Р.Қыдырова (2021), Б.А.Оспанова (2006), Ә.Б.Бөгенбаева (2023) өз зерттеулерінде қарастырған. Креативті ойлау мәселесін шетелдік зерттеушілер К. Дункер (1981), Е.П. Торренс (1988), С.Л. Рубинштейн (2000), А.Н. Леонтьев (2005) және т.б. креативті ойлаудың ғылыми-теориялық негіздерін қалыптастырды.

Соңғы онжылдықта ойлау дизайн тұжырымдамасы күрделі мәселелерді шешу және инновацияларды ынталандыру үшін негізгі құрал ретінде кеңінен танылды. 1960 – шы жылдары алғаш рет жүйелендіріліп, қызметтерді жобалау шеңберінде әзірленген бұл тәсіл енді дәстүрлі дизайн шегінен шығып, бизнестен бастап әлеуметтік сала мен білім беруге дейінгі салалардың кең ауқымын қамтиды. Ойлау дизайн негізі қолданушылардың қажеттіліктерін терең түсінуге ұмтылу және осы қажеттіліктерді қанағаттандырып қана қоймай, олардың күтулерінен де асып түсетін шешімдер табу болып табылады. Шығармашылық ойлау принциптері ойлау дизайнының ажырамас бөлігі болып табылады. Креативті ойлау проблемаларға жаңа көзқараспен қарауды және жаңа шешімдерді іздеу үшін жаңа әдістерді қолдануды көздейді (Адамс, Виста, Скоулар, Аввал, Гриффин, 2015).

Ойлау дизайнының маңызды теориялық негіздерінің бірі Л.С.Выготскийдің әлеуметтік теориясы болып табылады, яғни ол әлеуметтік өзара іс қимыл сана мен танымды әлеуметтендіру және әлеуметтік мінез құлық өнімдеріне айналдыра отырып, когнитивтік дамудан бұрын болады деп тұжырымдайды. Бұл ойлау дизайнының итеративті табиғатымен үйлеседі, прототиптер адамның шынайы қажеттіліктері мен шартта-

рына сәйкес келуін қамтамасыз ету үшін пайдаланушылардың пікірлері негізінде әзірленеді, сыналады және жетілдіріледі. Л.С.Выготскийдің теориясына сүйенсек, өзара оқыту білім алушылар мен мұғалімдер арасындағы диалогқа ықпал ете отырып, материалды тереңінен зерттеуге ықпал етеді. Бұл әдіс бірлескен оқытуды және қорытынды шығару, сұрақтар қою, түсіндіру және болжау сияқты негізгі дағдыларды пысықтауды қамтиды. Scaffolding – оқытудың тұжырымдамасы, мұнда мұғалім немесе тәжірибелі әріптес жаңадан келгендерге тапсырмаларды табысты орындауы үшін оларды құрылымдауға көмектеседі (Ильин, 2009). Бұл бірлескен тәсіл білім алушылардың шығармашылық ойлау мүмкіндіктерін кеңейте отырып, топты оқу қауымдас-тығына айналдырады.

Жалпы алғанда креативті мамандарға деген қажеттілік бүкіл әлемде өзекті мәселе болып отырғанда, бірқатар елдерде болашақ мамандарды жоо-дағы білім беру жүйесінде креативтілікке оқытуды қалай жүзеге асыруға болатынын зерттеу өзекті болып келеді. Креативті ойлауды дамытуда ойлау дизайн қаншалықты тиімді? Ең алдымен, бұл эмпатияға, зерттеу әдісіне және итеративтік үдеріске баса назар аударатын әдіснама. Мәселелерді шешудің желілік және болжамды жолдары шоғырланған дәстүрлі модельдерге қарағанда, ойлау дизайны барлық шешімдерді жүйелі түрде зерделеу және қайта қарау арқылы креативті ойлауда кездеседі. Осылайша, ойлау дизайн қағидаттарын түсіну және қолдану қоғамға кәсіби міндеттерді шешудің жаңа жолдарын таба алатын, шығармашылыққа ынталы және стандартты емес шешімдерге қабілетті, өзінің жеке басының қажеттіліктеріне жауап бере алатын креативті маман даярлауға қажет құрал бола алады. Бұл мақалада біз ойлау дизайнының теориялық негіздері креативті ойлауды дамытуға қалай көмектесетінін және осы қағидаларды тәжірибеде қалай тиімді қолдануға болатынын қарастырамыз.

Зерттеу материалдары және әдістері

Ойлау дизайнының бірнеше анықтамалары болғанымен, ойлау дизайн практикасының көпшілігі бұл күрделі проблемаларды шешу үшін шығармашылық тәсілді қолдануға мүмкіндік беретін процесс, ойлау және әлемді жақсарту.

Ойлау дизайнын қолдану кезінде адам қолданыстағы стереотиптердің (thinking outside the box) шегінен шығуы тиіс. Бұл іс жүзінде нені

білдіреді? Әрбір жоба немесе өнім тұлғаның белгілі бір мәселесін шешеді. Мәселені шешу үшін жобаның мақсатты аудиториясының қажеттіліктері мен мүдделерін терең зерттеу қажет.

Ойлау дизайны үнемі жетілдіру мен минимализмге негізделі отырып, өз айналасындағы ортаны өзгертуге және ұйымдастыруға мүмкіндік береді. Алдымен барлық ақпаратты жинаймыз, содан кейін оны тексеріп, сұрыптаймыз.

Ойлау дизайнының кезеңдері (этаптары) төмендегідей қалыптасады:

Біріншіден, эмпатия. Бұл кезең мәселені терең зерделеуден тұрады. Осы кезеңде біз пайдаланушының тәжірибесін бақылаймыз, одан пікір аламыз және оның физикалық, эмоционалдық және әлеуметтік қажеттіліктері туралы ақпарат жинаймыз. Біз пайдаланушының портретін жасаймыз, оның мінез-құлқының ерекшеліктерін, ойлауын бөліп көрсетеміз. Бұл жерде эмпатия көрсете білу, яғни басқа адамның тәжірибесін сезіну, оны нені алаңдататынын түсіну маңызды. Бұл өз нанымдары мен таптаурындарынан шеттетілгенде ғана мүмкін болады.

Екіншіден, мәселені анықтау – пайдаланушының мінез-құлқын салыстыру, жүйелеу және талдау арқылы біз өзіміздің міндеттерімізді түсінеміз. Фокус кезеңінде біз басты мәселені немесе жауап іздейтін сұрақты қалыптастырамыз. Мәселе нақты және маңызды, ал міндеттер нақты тұжырымдалған және шынайы болуы тиіс.

Үшіншіден, идеяларды қалыптастыру. Мәселені анықтағаннан кейін біз оны шешу жолдарын іздей бастаймыз. Ауқымдылығы мен маңыз-

дылығы әр түрлі, мүмкіндігінше көп идеяларды ұсынған дұрыс. Бұл сізге ең жақсы шешімді табуға мүмкіндік береді. Идеяларды таңдау ұжымдық түрде, талқылау арқылы жүзеге асады.

Төртіншіден, прототиптеу. Бұл кезең жобаның, өнімнің немесе қызметтің бастапқы нұсқасын жасауды қамтиды. Бұл шешімдегі елеулі кемшіліктерді табуға және оларды түзетуге көмектеседі.

Бесіншіден, тестілеу. Соңғы жобаны, өнімді немесе қызметті пайдаланушы сынауы керек. Пайдаланушы кері байланыс береді, біз оны талдаймыз, содан кейін біз өзгерістер енгіземіз және алдыңғы кезеңдерге ораламыз. Өз көзқарасыңыздың, шешіміңіздің іске асырылғанына және пайдаланушыларыңыздың өміріне әсер ететініне көз жеткізіңіз.

«Креативтілік» ұғымы педагогикалық, психологиялық-философиялық теорияларда кеңінен қарастырылады (1 кесте). Философ Никифоров А.Л. (2005) өзінің еңбегінде адамды ойлау үдерісі бар жоғары тіршілік иесі деп санайды. Автор мектеп қабырғасында әртүрлі пәннен беретін ақпаратты жаттап алу, есте сақтау арқылы білім жинақталғанын жазды. Бірақ бұл есте сақтауды дамытуы мүмкін, ойлауды дамытпайды деген көзқарасын ұсынды. Аталмыш ғалым өзінің логика заңдылықтарын ұсына отырып, ойлаудың өту үдерісін жан-жақты талқылайды.

Шетелдік зерттеулер тарихындағы креативтілік феноменіне көзқарасты төмендегі №1 кестеде ұсынамыз.

1- кесте – Шетелдік зерттеулердегі креативтілік феномен

№	Автор	Сипаттамасы
1	Г. Уоллес (1858-1932)	Креативтілік процестің хронологиялық ағымын орнатты: дайындық, инкубация, жарықтандыру және тексеру.
2	В. Кёлер (1887-1967), М. Вертгеймер (1880-1943)	Креативтілікті қабылдаумен байланысты зерттеді. Олардың зерттеу нәтижелері креативтілік құбылысты одан әрі зерттеуге серпін берді.
3	А. Осборн (1888-1966)	Бірнеше идеяларды генерациялауға қатысты үдерістің құрылымын әзірледі. Бұл кейінірек креативті үдерісінің бөлігі ретінде әртүрлі идеяларды ұсыну барысында шешуші рөл атқаратын миға шабуыл әдісін құруға әкелді.
4	Дж. Гилфорд (1897-1987)	Креативтілік мінез-құлыққа қол жеткізген кезде әртүрлі «ой категорияларының» болуын ашатын «интеллект құрылымы» теориясын ұсынды. Дж. Гилфордтың зерттеуі белгілі «дивергентті ойлау сынақтарының» дамуына әкелді.
5	А. Кестлер (1905-1983)	Креативтілік үдерістің табиғатын зерттеді. А. Кестлердің пікірінше, Архимед тәжірибесі (Эврика!), креативтілікті дамытудың бастамасы және шығармашылық үдерісте мәселелерді шешудің факторы болып табылатын инсайтты ашу және зерттеу теориясының негізі болды. А. Кестлердің теориялары «жасампаздық актісі» кітабының негізін қалады.

№	Автор	Сипаттамасы
6	Э. Торренс (1915-2003)	Креативтілікте мәселелерге, тапшылыққа немесе білімдегі олқылықтарға сезімталдық, қиындықты анықтау, шешім табу, болжам жасау, оларды бірнеше рет тексеру және соңында нәтижелерді хабарлау үдерісі ретінде анықтайды. Ол жеке тұлғаның шығармашылық әлеуетін өлшеуге арналған сенімді құралдарды жасады. Д. Гилфордтың «дивергентті ойлау» теориясына негізделген Э. Торранстың шығармашылық ойлау сынақтарын қолдану ауқымы жеке креативтілік әлеуетті өлшеуден бастап, оны дамытудағы оқыту әсеріне дейін қамтиды. Е. Торранс креативтілік туралы мыңнан астам ғылыми мақалалар жариялады. Сондықтан оны креативтіліктің даму мәселесін зерттеудің негізін қалаушы ғалым болып табылады.

Ағылшын тіліндегі «креативтілік» ұғымының лексикалық мағынасы «жасау», «шығармашылық» жаратушы, жасаушы дегенді білдіреді. Біз әртүрлі салалардың өкілдері қоғамдық өмірдің қай саласында қолданылатынына байланысты әртүрлі анықтамалар беретінін байқаймыз. Мысалы, педагогикалық тұрғыдан алғанда, шығармашылық жаңа идеяларды жасауға дайындықты сипаттайтын және тәуелсіз фактор ретінде таланттың бөлігі болып табылатын педагогтың шығармашылық қабілеттеріне жатады (Утемов, 2024).

Креативтіліктің негізгі мағынасынан әртүрлі түсінуге болады. Басқалардан өзгеше ойлаумен және міндетті емес, жаратылыспен байланысты жоқтан бар жасау.

Нәтижелер және талқылау

Болашақ педагогтердің креативті ойлауын дамытудың педагогикалық мүмкіндіктерін анықтау мақсатында «Креативтілер» клубының жұмысы жүргізілді. Аталмыш клубтың жұмыс

бағдарламасы жасалынып, оның мүшелерімен семинар-тренинг ұйымдастырылды. Біз өз зерттеу жұмысымызда болашақ мамандардың жалпы креативті ойлауын дамыту тетіктерін анықтауды жөн санаймыз. Бұл жағдайда біз креативті ойлауды дамытудың құралы ретінде ойлау ди-зайн тетіктерін басшылыққа алдық.

Жоғарыда айтып кеткендей, креативті ойлауды дамыту үшін «Креативтілер» клубының жұмыс жоспары ғылыми – теориялық және әдіснамалық зерттеулеріне сүйене отырып әзірленді. Диагностикалық құралдар пакетін таңдау мақсатында жоғарыда көрсетілгендей контент-анализ жасалды. Қарастырылып отырған клуб жұмысы бойынша үдеріске енгізілген диагностикалық зерттеу оқу міндеттерін шешуге, атап айтқанда, оны одан әрі дамыту мақсатында білім алушылардың өзінің креативті ойлау әлеуетін түсіну міндетіне бағынды. Диагностика екі кезеңде жүргізілді: клуб жұмысын жүргізудің басында (2024 ж.қаңтар) және соңғы кездесуде (2024 ж. сәуір).

2-кесте – «Креативтілер клубы» аясындағы семинар-тренинг бағдарламасы

№	Тақырып	Мазмұны	Сағат саны
1	Кіріспе Креативті ойлау: бұл не және неге маңызды? Мақсаты: креативті ойлау туралы түсінік қалыптастыру	- креативтілік дегеніміз не? - креативті ойлау критерийлері; - жаңа форматта ойлауға не кедергі? - көзқарастар, ойлау үлгілері, өткен тәжірибе.	1 с.
2	Креативті не шығармашылық ойлау. Мақсаты: Креативті ойлау ерекшеліктерін негіздеу.	- креативті ойлауға дұрыс дайындық: жағдай, көңіл-күй, нәтижеге ашықтық - мүмкіндігінше бастапқы идеялар мен гипотезаларды жасаудың 3 тәсілі	1 с.
3	Креативті ойлау түрлері. Мақсаты: Креативті ойлану арқылы стандартты ойлаудан сыни ойлауға бағыттау.	- конвергентті ойлау; - дивергентті ойлау	1 с.

№	Тақырып	Мазмұны	Сағат саны
4	Ойлау дизайны- креативті ойлау құралы Мақсаты: Ойлау дизайны туралы түсінік қалыптастыру	-ойлау дизайнының анықтамасы; - ойлау дизайнының қағидаттары: визуальді ойлау; мәселені жүйелі түрде қайта қарау; командалық жұмыс; құндылықтарға назар аудару; тәжірибеге «иә» деп айту; сөзден гөрі, іске көшу; айтқаннан гөрі, көрсету; дәлділікке шынығу; процесті есте сақтау; жалпы өзара әрекеттесу;	1 с.
5	Ойлау дизайнының кезеңдері	- эмпатия; - фокус қою; - идеялар жинау; - прототиптеу; - тестілеу	1
6	Ойлаудың дизайнын құру қадамдары	1 Қадам. Тұтынушыларды анықтау 2 Қадам. Тыңдау Құрал.Тұтынушылармен сарапшылардан тереңірек сұхбат алу 3 Қадам. Бақылау Құрал.Сараптама жүргізу 4 Қадам. Зерттеу Құрал.Баламаларды зерттеу	1
7	Креативті ойлауды дамыту жаттығулары Мақсаты: Креативті ойлауды дамыту.	- Ақылдың алты қалпағы; - кездейсоқ байланыстар; - Уолт дисней моделі (Арманшыл, реалист, сыншыл) - қуырылған дәлелдер; - креативті архитектор;	1 с.
8	Ойлау дизайны форматында жоба қорғау Мақсаты: білім беру ұйымдарындағы өзекті мәселелерді анықтау және оны шешу жолдарын ұсыну	- командаларға бөліну; - зерттеу тақырыптарды анықтау; - білім беру ұйымдарының педагог-психологтарымен ынтымақтасқан жұмыс; - жобаны қорғауға ұсыну.	6 с

Маңызды шектеуді атап өту керек: бағдарлама бойынша алғашқы жиынтық аз болғандықтан, нәтижелер теориялық жалпылау деңгейінде қарастырылмайды. Бірақ, бір жағынан, алынған мәліметтер оқу үдерісін жетілдіру үшін, студенттердің өздеріне – жеке креативтілігін дамыту саласындағы мақсат қою шеңберінде қолданбалы оқу мәніне ие. Екінші жағынан, диагностика қорытындылары нәтижелерді жинақтау және салыстырмалы талдау мақсатында «Креативтілер клубы» аясында ұйымдастырылған семинар-тренинг шеңберінде жыл сайын жүргізілетін бойлық зерттеудің бірінші (пилоттық) кезеңі ретінде қарастырылуы мүмкін.

Зерттеуге 6B01101- «Педагогика және психология» білім беру бағдарламасы бойынша 27 студент (2 курстан 19, 3 курстан 8) қатысты.

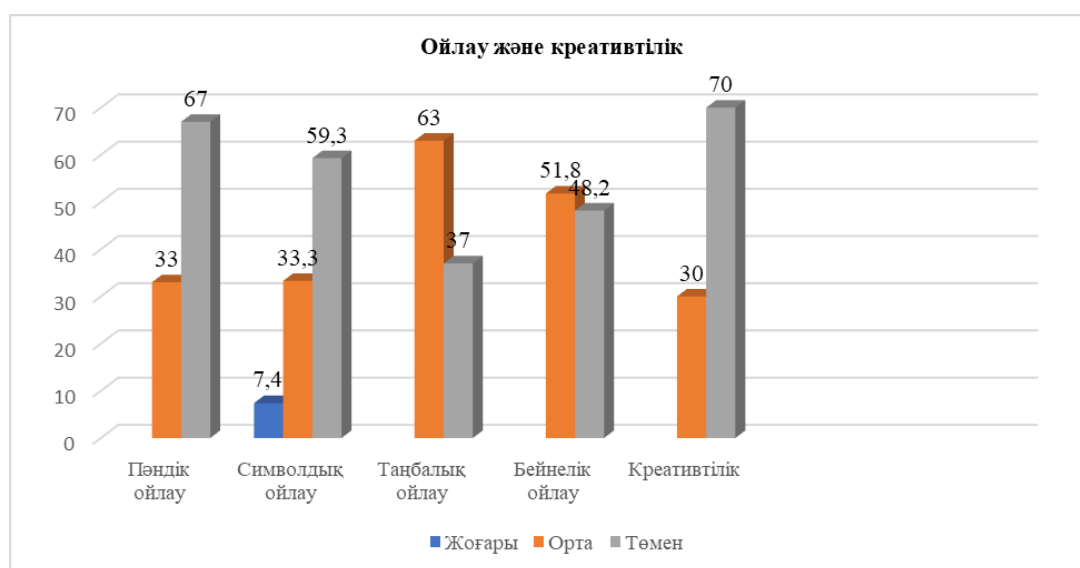
Эксперименттік жұмыстың қалыптастыру кезеңінде (семинар-тренинг) өткізілместен бұрын сыналушылармен «Ойлау және креативтілік» (Дж. Брунер) және Е.П. Ильиннің «Креативтілік қабілет» тестілері жүргізілді. Бұл әдістер біздің зерттеу жұмысымыздың психодиагностикалық бағытын құрады.

Зерттеу жұмысымыздың бірінші бағытына орай, эксперименттік жұмыстың айқындаушы кезеңінде жоғарыда атап өткен стандартталған психодиагностикалық зерттеу әдістері бойынша алынған нәтижелерге талдау жасаймыз.

Зерттеу жұмысымыздың барысында ең алдымен Дж. Брунердің «Ойлау және креативтілік» тестісі жүргізілді. Экспериментке қатысқан сыналушылардың тест көрсеткіштерін төмендегі кестеде ұсынамыз.

3-кесте – Дж. Брунердің «Ойлау және креативтілік» тестісінің нәтижелер (N-27)

№	Сыналушы	Пәндік ойлау	Символдық ойлау	Таңбалық ойлау	Бейнелік ойлау	Креативтілік
1	C1	4	6	4	7	3
2	C2	7	3	6	5	5
3	C3	5	10	7	6	6
4	C4	6	3	4	6	5
5	C5	4	5	6	3	2
6	C6	2	3	5	7	4
7	C7	4	4	7	6	5
8	C8	7	7	6	5	3
9	C9	3	6	4	6	4
10	C10	2	5	6	5	3
11	C11	5	4	7	3	2
12	C12	4	2	5	5	4
13	C13	6	6	8	6	6
14	C14	3	3	6	7	7
15	C15	8	5	4	6	7
16	C16	5	7	6	4	3
17	C17	3	3	5	7	4
18	C18	6	6	8	5	6
19	C19	8	4	6	4	4
20	C20	4	6	8	5	3
21	C21	3	11	6	4	6
22	C22	5	3	5	6	4
23	C23	7	3	4	6	5
24	C24	5	5	8	4	6
25	C25	4	7	5	3	5
26	C26	6	4	7	5	4
27	C27	4	6	8	7	6



1-сурет – Дж. Брунердің «Ойлау және креативтілік» тестісі бойынша нәтиже

Жоғарыдағы кестеде көріп отырғанымыздай, тест бойынша пәндік ойлау сыналушылардың 18-де (67 %) төмен, 9-да (33 %) орта көрсеткішті көрсетті. Символдық ойлау 2-і сыналушыда (7,4 %) жоғары, 9 сыналушыда (33,3 %) орта, 16 сыналушыда (59,3 %) төмен екені анықталды. Таңбалық ойлау бойынша сыналушылардың 10-ы (37 %) төмен, 17-і (63 %) жоғары көрсеткіш анықталды. Сыналушылардың 13-де (48,2%) бейнелік ойлаудың төмен, 14-і (51,8%) орта деңгейде екендігі айқындалды. Креативтілік 8

(30%) сыналушыда орта, 19 (70%) төмен деңгейді көрсетті.

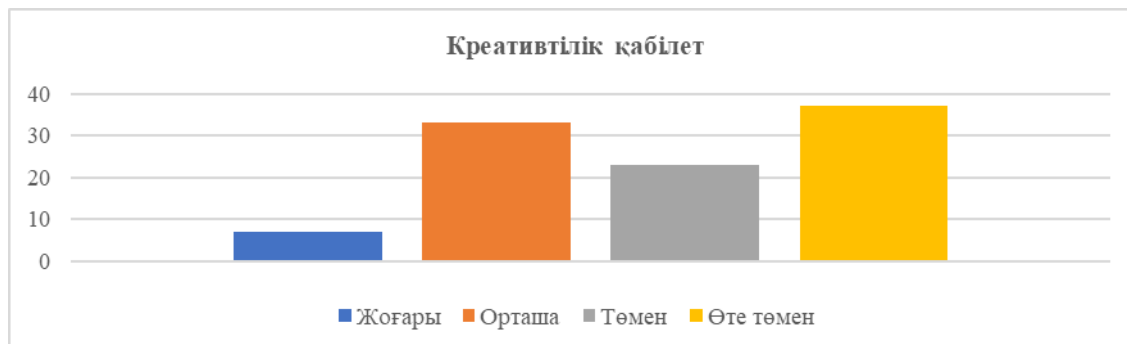
Келесі сатыда Е.П. Ильиннің «Креативтілік қабілет» тесті жүргізілді. Бұл тест жеке тұлғаның креативтілік қабілетін анықтауға арналған. Тест сұрақтары сыналушыларға қиындық туындатқан жоқ. Осы тест бойынша сыналушылардың креативтілік қабілетінің нәтижелерін ұсынамыз. Эксперименттік жұмыста аталмыш тестілеуден 27 сыналушы қатысты. Нәтижелерін төмендегі кестеде ұсынамыз.

4-кесте – Креативтілік қабілет (Е.П. Ильин) тестісі бойынша нәтижелер

Сыналу-шы	80-100 балл – креативтілігі- ңіз жоғары, өте жоғары	60-80 балл – сіз креативті адамсыз	40-60 балл – сіздің креативтілігіңіз орташа	20-40 балл – сіз шығарма-шыл емессіз	10-20 балл – сіз шығармашылық үйірмелерге баруыңыз керек
C1					12
C2			40		
C3			48		
C4				24	
C5					16
C6			42		
C7				22	
C8					20
C9			40		
C10					14
C11					10
C12				28	
C13			51		
C14		62			
C15		68			
C16					13
C17				33	
C18			45		
C19					15
C20					13
C21			42		
C22					17
C23				26	
C24			53		
C25				22	
C26					18
C27			47		

№4 кестеде көріп отырғанымыздай сыналушылардың 2-уі (7 %) ғана 60 баллдан жоғары көрсетіп, креативті екенін байқатты. Сыналушылардың 9-ы (33%) креативтіліктің орташа,

6-уы (23 %) шығармашыл емес екенін, 10-ы (37%) шығармашылық өте төмен деңгейді көрсетті. Осы көрсеткіштерді диаграммада көрсетеміз.



2-сурет – Креативтілік қабілет тестісі бойынша нәтижелер

«Креативтілер клубы» аясындағы семинар-тренингінің оқу нәтижелері студенттерге олардың жеке стильдері мен ерекшеліктерін, күшті жақтарын анықтауға мүмкіндік берді.

Біріншіден, Дж. Брунердің «Ойлау және креативтілік» тестісінің нәтижесінде символдық ойлау бойынша ғана жоғары көрсеткіш көрсеткен студенттер болды (7,4 %). Ал пәндік ойлау, таңбалық ойлау, бейнелік ойлау бойынша студенттердің орта және төмен көрсеткіштері айқындалды. Креативтілікті сту-

денттердің басым бөлігі (70%) төмен деңгейді көрсетті.

Екіншіден, Е.П. Ильиннің «Креативтілік қабілет» тестінің нәтижесінде сыналушылардың басым бөлігінің (37 %) креативтілігі өте төмен екендігі анықталды.

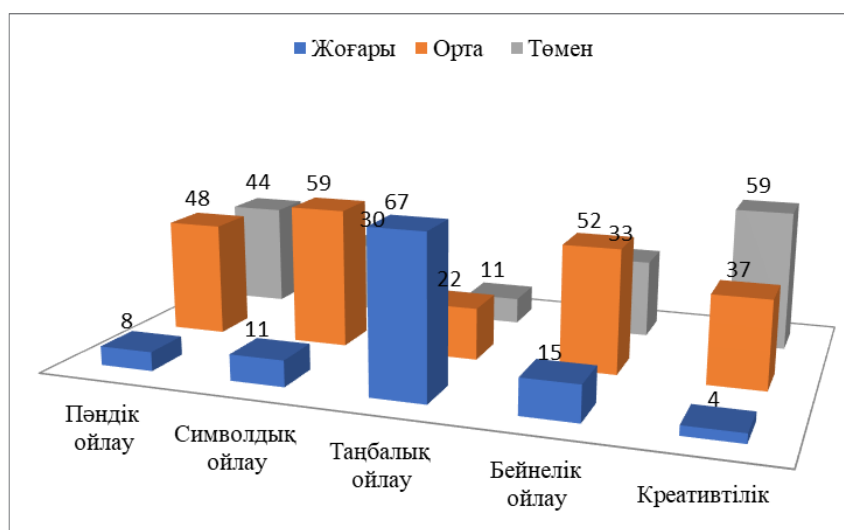
Креатив клубының қатысушылары жоба аясында өз белсенділіктерін көрсете алды. Сыналушылардан Креатив клубының соңғы отырысында біз Дж. Брунердің «Ойлау және креативтілік» тестісін қайта жүргіздік.

5-кесте – Экспериментке дейінгі және кейінгі салыстырмалы көрсеткіштер

№	Шкалалар	Экспериментке дейін			Эксперименттен кейін		
		Жоғары	Орташа	Төмен	Жоғары	Орташа	Төмен
1	Пәндік ойлау		9(33 %)	18 (67 %)	2 (8%)	13(48%)	12(44%)
2	Символдық ойлау	2 (7,4%)	9(33,3 %)	16 (59,3 %)	3 (11%)	16 (59 %)	8 (30%)
3	Таңбалық ойлау	17-і (63 %)		10 (37 %)	18-і (67 %)	6 (22 %)	3 (11 %)
4	Бейнелік ойлау		14 (51,8%)	13 (48,2%)	4 (15 %)	14 (52 %)	9 (33 %)
5	Креативтілік		8 (30%)	19 (70%)	1 (4 %)	10 (37 %)	16 (59 %)

Көріп отырғанымыздай сыналушыларда Креатив клубы аясында ұйымдастырылған семинар-тренинг өзінің оң нәтижесін беріп, әр шкала

бойынша экспериментке дейін және кейін көрсеткіштердің өзгергенін байқаймыз. Осы көрсеткіштердің біз төменде диаграммасын ұсынамыз.



3-сурет – Эксперименттен кейінгі нәтижелер

Зерттеу жұмысымызда біз болашақ педагог-психологтардың креативті ойлауын қалыптастырудың педагогикалық-психологиялық мүмкіндіктерін анықтауда екі бағыттағы, яғни психодиагностикалық жұмыстар арқылы сыналушылардың креативті ойлау, креативтілік қабілет деңгейі стандартталған тесттер арқылы анықтап алынды. Көрсеткіштерде байқағанымыздай сыналушылардың креативті ойлауы орташа және төмен деңгейде екені анықталды. Зерттеу жұмысымыздың мақсатына жету үшін жүйелі зерттеу жұмыстары жүргізілді. Эксперименттік жұмыстың екінші бағытында Креатив клубы ұйымдастырылды. Клуб аясында семинар-тренинг жүргізілді. Семинар-тренинг сынлаушыларды креативті ойлау мәнін ұғынуға және жоба арқылы өздерінің креативтілігін арттыруға мүмкіндік берді.

Біздің зерттеу жұмысымызда атап өткендей ойлау дизайны креативті ойлауды дамыту құралы ретінде пайдаланылды. Ойлау дизайны алгоритмін қалай қарастырғанымызды сипаттаймыз. Сыналушылар жобалық жұмысқа ойлау дизайнының кезеңдеріне сәйкес бағытталды.

1. Эмпатия. Сыналушылар мәселелік аймақты зерттейді. Зерттеу нысаны – адам (тапсырыс беруші/пайдаланушы), олар оның физикалық және эмоциялық қажеттіліктерін, мінез-құлқын, ойларын, пайдаланушы тәжірибесін зерттейді. Осы кезеңде не істеді? Сыналушылар креативті және ойлау дизайнымен, яғни пәндік саламен танысты. Мәселелік сұрақтар анықталды. Әрі қарай нені шешеді?:

- Ақпаратты қалай жинайды?
- Қандай көздерді пайдалану керек?
- Пайдаланушы тәжірибесін анықтауға қандай сұрақтар көмектесетінін анықтайды.
- Ақпарат жинайды: сауалнама, сұхбат жүргіземіз.

2. Фокустау. Алынған ақпаратты талдайды, жүйелейді және түсіндіреді. Бірінші кезеңде естіген және көрген барлық нәрсені нақты, мағыналы тапсырмаға айналдырады (маңызды!). Осы кезеңде не істейді? Олар әртүрлі пайдаланушылардың портреттерін жасайды. Олардың мінез-құлқының негізгі себептерін бөліп көрсетеді және нақты міндеттерді тұжырымдайды.

3. Идеяларды қалыптастыру. Сыналушылар мәселені қалай шешуге болатынын ойлайды, ол үшін командада миға шабуыл жасайды. Осы кезеңде не істейді? Олар идеяларды сызады, миға шабуылдың басқа қатысушыларының нұсқаларына сүйене отырып, өз ойларын дамытуды үйренеді. Ең қолайлы ұсыныстарды таңдап, оларды қалдыратын критерийлерді анықтайды.

4. Прототиптеу. Ең қолайлы идеяларды сынайтын модельдерге айналдырады. Негізгі міндет-ойлап тапқан нәрсені жүзеге асыру және пайдаланушының алғашқы тәжірибесін алу. Әдетте, бұл процесте ескі идеялар жақсарады немесе жаңалары пайда болады. Осы кезеңде не істейді? Жобада қолданатын материалдардың прототиптерін жасайды.

5. Тестілеу. Бұл «сынақ және қателік» қадамы: сыналушылар идеяларының пайдаланушылар дұрыс тәжірибе ала ма, жоқ па, соны тек-

середі. Осы кезеңде не істейді? Сыналушылар прототиптерді іс жүзінде тексереді. Тестілеу үшін екі топ бір-бірінен бағытталады. Оларға прототиптерді көрсетіледі және кері байланыс алады. Соңында топтар алған тәжірибені рефлексиялайды: не жүзеге асырылғанын және нақтылауды қажет ететінін талқылайды.

Қорытынды

Бүгінгі таңда жоғары оқу орындарында болашақ мамандарды даярлауға жаңаша көзқарас қалыптасуда. Жоғары оқу орындарында болашақ маманның өзі алған білім құндылықтарының тәжірибедегі ролін айқындай алуы өзекті мәселелердің бірі болып табылады. Осы орайда білім құндылықтары болашақ маманның бойында икемді дағдыларды қалыптастыруға бағытталуы маңызды. Көптеген тәжірибелік заманауи зерттеулерде икемді дағдылардың қатарына креативті ойлауды енгізуде. Креативті ойлау туралы сөз қозғағанда көпшілік тек шығармашылық мамандықтарға қажет нәрсе ретінде түсінуге бейім. Яғни, креативті ойлау музыканттар, фотографтар, дизайнерлер және т.б. мамандықтар үшін маңызды деген көзқарас жоқ емес. Шын мәнінде, қазіргі әлемде креативті ойлау қабілеті әр маман үшін маңызды дағдылардың бірі болып табылатындығы дәлелденуде.

Креативті ойлау – бұл адамның бойындағы жеке қасиеттер мен мінез-құлық қасиеттерінің жиынтығы, яғни ақыл-ой ақпаратты қалай өңдейді, оның жеке күштері қандай және бұл адамның күш-жігерін қоршаған адамдар қолдайды ма? Бұл факторлар шығармашылықты зерттеуге мүмкіндік беретін негіз болып табылады және адамның шығармашылық әлеуетін барынша толық пайдалана алатынын көрсетеді.

Болашақ маманның креативті ойлау қабілеттілігі оларды кәсіби даярлау үдерісінде гуманистік (креативті тұлғаның қалыптасуы, даралану), мақсатты (адам іс әрекетінде жаңа мақсаттың пайда болу үдерісіне мүмкіндік береді), маңызда (нақты заттар мен құбылыстардың мәнін ашу), креативті (мәдени маңызды және осыған дейін белгісіз өнімді жасау) функцияларында көрінеді (Нұржанова, 2010).

Креативті ойлауды әлемге әйгілі шедеврлерді жасау сияқты үлкен ерлікпен немесе күнделікті мәселелерді шешудегі қарапайым қабілетпен көрсетуге болады. Егер ол жаңа немесе бірегей тәсілдерді қамтыса және нәтижелерді пайдалы немесе қолайлы деп сипаттауға бола-

тын болса, әрекетті креативті деп санауға болады. Креативтілікке деген қызығушылық барған сайын күрделі және бейберекет сыртқы ортамен түсіндіріледі.

Жоғарыдағы айтылған мәселелерге орай, қазіргі қоғам жаңа ақпарат ағынында өзін-өзі бағдарлау мүмкіндігі жоғары, креативті ойлай алатын мамандарды қажет етуде. Жұмыс берушілердің әр түрлі лауазым үміткерлеріне қоятын талаптар тізімінде креативтілік пен креативті ойлау жиі кездеседі. Сондықтан жоо-да білім беру үдерісінде креативті ойлауды зерттеу өзекті мәселелердің бірі ретінде алға шығады.

Болашақ маманның кәсіби қалыптасуына түбегейлі әсер ететін оқу қабілеті. Өйткені ол оның жоғары оқу орнынан кейінгі үздіксіз білім берудегі мүмкіндіктерін анықтайды-оқуды үйрену қазіргі уақытта тез ескіретін белгілі бір білім жиынтығын игеруден гөрі маңызды. Одан да маңыздысы- креативтілік ойлауға негізделген білімді өз бетінше алу қабілеті. Әсіресе жоғары оқу орындарында арнайы қабілеттер дамуда. Студент алғаш рет болашақ мамандықтың құрамдас бөлігі болып табылатын көптеген қызмет түрлерімен бетпе – бет келеді, сондықтан жоғары курстарда студенттермен қарым-қатынастың диалогтық формаларына, атап айтқанда, олардың өзіндік және дипломдық жобаларын орындау, тәжірибеден өту және т.б. үдерісінде ерекше назар аудару қажет. Студенттік кезеңдегі эмоциялық сала тепе-теңдік күйге келеді, жасөспірім кезіндегі қарқынды дамудан кейін тынышталады.

Болашақ маманның креативті ойлау дағдыларын ашу жеке қасиет ретінде өзін-өзі тәрбиелеу қажеттілігін қалыптастыруға әкелуі керек. Мәселенің болуы мен осы нақты жағдайларда оны шешудің мүмкіндігі арасындағы қайшылықты жеңу қажеттілігі қосымша ақпаратқа деген сұранысты тудырады. Мұның бәрі танымдық қажеттіліктерді қалыптастыра отырып, болашақ маманның жеке басының мотивациялық аймағына әсер етеді.

Шетелдік және кеңестік ғылыми әдебиеттерді талдау нәтижелері негізінде креативті ойлауды әлемдегі әртүрлі заттар мен құбылыстар арасында байланыс орнату қабілеті ретінде тұжырым жасауға болады. Бұл байланыстар жаңа көзқарастардың, дағдылардың, әрекет ету тәсілдерінің ашылуына әкеледі.

Креативті ойлау-бұл материалды қабылдауды, оны түсінуді, есте сақтауды, талдауды және синтезді қамтитын күрделі психикалық үдеріс.

Бұл үдерісті меңгеру әртүрлі жағдайларда алған білімдері мен дағдыларын еркін пайдалануға мүмкіндік береді. Бұл стандартты емес, ерекше және қызықты шешімдерді ойлап тауып, әртүрлі тәсілдермен жұмыс жасауға мүмкіндік береді.

Ғылыми әдебиеттерде креативті ойлаудың келесі сапалық сипаттамаларын ажыратады:

- дивергенция-қалыпты көріністерден тыс объектіні әр қырынан көру және оны қолданудың жаңа тәсілдерін табу мүмкіндігі;
- икемділік-көптеген шешімдерді табу және қабылдау мүмкіндігі;
- бірегейлік-идеялар мен шешімдердің әдеттен тыс болуы, ерекшелігі;
- дербестік-сырттан көмексіз шешім қабылдау қабілеті;
- жаңалық-объективті шындықта үдеріске немесе нәтижеге аналогтардың болмауы.

Кенестік психологтардың еңбектерінде креативтілік бірегей, шығармашылық қабілет ретінде қарастырылады. Студенттердің креативтілігін ынталандыратын маңызды фактор-интеллектуалды, логикалық міндеттер. Олар танымдық процестерді қозғайды, психикалық белсенділікті қалыптастырады. Тапсырманың негізгі құрылымдық компоненттерін шығармашылықпен қайта құру, оларды жаңа байланыс жүйелеріне қосу ойлаудың тәуелсіздігін қалыптастыруға белсенді ықпал етеді, ақыл-ойдың бірегейлігі мен ұшқырлығын дамытады.

Студенттің өткен тәжірибесіне сүйенуі креативті ойлаудың дамуына оң әсер етуі мүмкін. Студент бұрын кездескен ұқсас тапсырмаларды еске түсіріп, оларды дәстүрлі тәсілдермен шешпей, жаңа, әрі тиімді ерекше шешімдерді іздейді. Креативтілікті дамыту кезінде студенттердің практикалық маңызды және қызығушылық туындататын білімді ғана игеруге дайын екендігін ескеру қажет.

Креативті ойлауды дамыту үшін педагог пен студенттің субъект-субъектілі өзара әрекеттесуі жүзеге асуы маңызды. Ынтымақтастықтың бұл түрі оқу үдерісін адамгершілік қатынастардың даму факторына айналдырады. Мұнда студент педагог құратын оқу үдерісінің бірлескен авторы бола алады. Педагог пен студенттің бірлескен жұмысында әркім бір-біріне өзара көмектесе отырып, өзінің өмірлік және болашақ мамандығына қатысты кәсіби міндеттерді шешеді.

Зерттеу жұмысымыздың бірінші міндетіне орай «креативтілік», «креативті ойлау», «ойлау дизайны» ұғымдарының мазмұны туралы ғылыми түсініктер жүйеленді. Аталмыш ұғымдар

ұқсас мазмұнда болғанмен олардың мазмұнын тұжырымдауда айырмашылықтар бар екені ғылыми зерттеулерді зерделеу барысында анықталды. Біз зерттеу жұмысымызда бұл ұғымдар бір-бірімен байланыстылығында қарастырылды.

Екінші міндетке сәйкес болашақ педагог-психологтардың креативті ойлауын қалыптастыру арқылы жоғары оқу орны оқу тәрбие үдерісіндегі оқыту пәндерінің мазмұнына сай, күнделікті сабақтарда ойлау дизайнын дамытуға бағытталған жұмыстармен толықтырып отыру.

Үшінші міндетке сәйкес болашақ педагог-психологтардың креативті ойлау деңгейі эксперименттік жұмыс арқылы зерттелді. Зерттеу қатысушылардың креативті ойлау деңгейін анықтау мақсатында екі әдістеме қолданылды. Сыналушылардың нәтижелері кестелер мен диаграммаларды көрсетілді.

Зерттеу жұмысымыздың төртінші міндетіне сәйкес болашақ педагог-психологтардың креативті ойлауын қалыптастыру бойынша «Креатив клубының» бағдарламасы әзірленді. Оның мазмұны, мақсаты және сағат саны мен ұйымдастырылуы жүйелі жүргізілді. Сыналушылар қазіргі таңдағы өзекті болып отырған жасөспірімдер арасындағы «Интернетке тәуелділік» және «Жастар арасындағы лудомания» тақырыбында жоба әзірлеп, оны шешу жолдарын ойлау дизайны форматында Креативтілер клубы аясында қорғады.

Жүйелі жұмыстардың негізінде біздің жұмысымызда болашақ педагог-психологтардың креативті ойлауын қалыптастырудың ғылыми-теориялық негіздері педагогикалық және психологиялық тұғырда жүйеленіп, болашақ педагог-психологтардың креативті ойлауы эксперименттік зерттеліп, арнайы жаттығулар арқылы креативті ойлаудың қалыптасуы анықталып, соның негізінде педагог-психологтардың креативті ойлауын қалыптастырудың педагогикалық-психологиялық мүмкіндіктерін айқындауға болатындығы дәлелденді.

Студенттің креативтілігін ашқан кезде жеке тұлғаның қасиеті ретінде өздігінен білім алу қажеттілігі қалыптасады. Мәселенің болуы мен оны нақты жағдайларда шешудің мүмкіндігі арасындағы қайшылықты анықтау қосымша ақпаратқа деген қажеттілікті туындатады. Осылайша, ол танымдық қажеттіліктерді қалыптастыра отырып, студенттің жеке басының мотивациялық саласына әсер етеді. Креативті ойлау – ақпаратты қабылдау, семантикалық өңдеу, алған білімін, дағдыларын сақтау және оларды әртүрлі

стандартты емес жағдайларда қолдану үдерісі.

Креативті ойлау-бұл қоршаған әлемге қандай да бір жолмен қолданылуы мүмкін идеяларды қалыптастыру тәсілі. Бұл көбінесе лингвистикалық, математикалық және тұлғааралық сияқты интеллекттің белгілі бір аспектілерін қолдана отырып мәселелерді шешуді қамтиды. Креативті ойлау жаңа немесе ерекше нәрсе жасауды қамтиды. Оған икемділік, өзіндік ерекшелік, еркін сөйлеу, бейнелеу, ассоциативті ойлау, атрибуттарды санау, метафоралық ойлау және мәжбүрлі қарым-қатынас дағдылары кіреді. Креативті ойлау мақсаты- қызығушылықты ояту және дивергенцияны алға жылжыту.

Зерттеу жұмысымызда қорытындылай келе біз төмендегідей ұсыныстар береміз:

1. Жоғары оқу орындарында оқу үдерісінде креативті ойлауды дамыту үшін студенттердің санасында, мінез-құлқында және қарым-қатынасында қажетті, жоспарланған өзгерістерді тудыру үшін арнайы жағдайлар жасап, оған әсер ету тетіктерін негіздеу қажет.

2. Студенттердің креативті ойлауын көрсетуге сабақтан тыс жұмыстар да ықпал етеді. Сон-

дықтан оқудан тыс іс-шаралар, яғни студенттерді көрмелерге, конкурстарға, түрлі үйірмелерге қатысуға тарту арқылы жүзеге асыруға болады. Бұл оларға нақты жағдайларға бейімделуге, жасырын ресурстарын ашуға көмектеседі. Сабақтан тыс жұмыстар студенттерге өз кемшіліктерімен күресуге көмектеседі.

3. Креативтілікті қалыптастырудың психологиялық шарттары жеке тұлғаның ішкі ресурстарын және белгілі бір кәсіби қызметтің сұраныстарын ескеру болып табылады. Мұнда іс-әрекетке жеке мотивация, яғни жеке тұлғаның сыртқы немесе ішкі көрінісін анықтайтын әлеуметтік бағыт пен бақылау локусы шешуші факторлардың бірі ретінде алдағы уақытта зерттеу жұмыстарын жүргізуге ұсынымыз.

4. Студенттердің креативті ойлауын қалыптастырудың педагогикалық-психологиялық мүмкіндіктерінде «Ойлау дизайны» оқу курсы білім беру бағдарламасына енгізуге ұсыныс береміз. Себебі ойлау дизайнын бүгінгі таңдағы креативті шешімдер жасауда тұтынушылардың тікелей қажеттілігін қанағаттандыруға бағытталған бірден бір мықты құрал болып табылады.

Әдебиеттер

1. Adams, R. J., Vista, A., Scoular, C., Awwal, N., Griffin, P., & Care, E. (2015). Automatic coding procedures for collaborative problem solving. In P. Griffin & E. Care (Eds.), *Assessment and teaching of 21st century skills: Methods and approach* (pp. 115–132). Springer.
2. Бөгенбаева, Ә. Б. (2023). Креативті ойлау арқылы тілдік қатынасты дамытудың ғылыми әдістемелік негіздері (10-11-сынып): философия докторы (PhD) дәрежесін алу үшін дайындалған дисс. (6D011700). Алматы.
3. Бұзаубақова, К. Ж. (2014). Білім берудегі инновациялық технологиялар. Тараз.
4. Дункер, К. (1981). Подходы и исследования продуктивного мышления. Психология мышления. Просвещение.
5. Ильин, Е. П. (2009). Психология творчества, креативности, одаренности. СПб.: Питер.
6. Қыдырова, С. Р. (2021). Студенттердің шығармашылық ойлауын дамытудың психологиялық-педагогикалық шарттары (Докторлық диссертация). Алматы.
7. Леонтьев, А. Н. (2005). Деятельность, сознание, личность. Москва.
8. Никифоров, А. Л. (2005). Логика и аргументация. Современный гуманитарный университет.
9. Нұржанова, С. А. (2010). Жоғары кәсіптік білім беру жүйесінде болашақ мамандардың креативті ойлауын қалыптастырудың педагогикалық-психологиялық негіздері (Докторлық диссертация). Астана: С. Сейфуллин атындағы Қазақ агротехникалық университеті.
10. Оспанова, Б. А. (2006). Технология формирования креативности будущего специалиста в условиях университетского образования. Туркестан.
11. Рубинштейн, С. Л. (2000). Основы общей психологии. СПб.: Издательство «Питер».
12. Таубаева, Ш. Т. (1999). Оқытудың қазіргі технологиялары. Бастауыш мектеп, 4, 5–12.
13. Торренс, Е. П. (1988). Природа креативности, проявляющаяся в тестировании. In P. Стернберг & Т. Тардиф (Eds.), *Природа творчества* (pp. 43–75). Кембридж: Кембр. Пресс.
14. Тұрғынбаева, Б. А. (2007). Ұстаздық шығармашылық. Алматы.
15. Утемов, В. В., Зиновкина, М. М., & Горев, П. М. (2024). *Креативная педагогика* (2-е изд., испр. и доп.). Москва: Издательство Юрайт.

References

1. Adams, R. J., Vista, A., Scoular, C., Awwal, N., Griffin, P., & Care, E. (2015). Automatic coding procedures for collaborative problem solving. In P. Griffin & E. Care (Eds.), *Assessment and teaching of 21st century skills: Methods and approach* (pp. 115–132). Springer.

Bögenbaeva, Ä. B. (2023). Kreativti oilau arqyly tildik qatynasty damytudyñ ğylymi ädistemelik negizderi (10-11-synyp): filosofia doktory (PhD) дәресін алу үшін дайындалған дис. (6D011700). Almaty. [Scientific and methodological foundations for developing language communication through creative thinking (10-11 grades): Dissertation for the degree of Doctor of Philosophy (PhD).] (in Kazakh)

Büzaubaqova, K. J. (2014). Bilim berudegi innovasiyalıq tehnologialar. [Innovative technologies in education]. Taraz. (in Kazakh)

Qydyrova, S. R. (2021). Studentterdiñ şyğarmaşylyq oilaun damytudyñ psihologialyq-pedagogikalyq şarttary (Doktorlyq disertasiya). Almaty. [Psychological-pedagogical conditions for developing students' creative thinking (Doctoral dissertation).] (in Kazakh)

Nürjanova, S. A. (2010). Joğary käsıptik bilim beru júiesinde bolaşaq mamandardyñ kreativti oilaun qalyptastyrudıñ pedagogikalyq-psihologialyq negizderi (Doktorlyq disertasiya). Astana: S. Seifulin atyndağy Qazaq agrotehnikalyq universiteti. [Pedagogical-psychological foundations for the formation of creative thinking in future specialists within the system of higher professional education (Doctoral dissertation).] (in Kazakh)

Taubaeva, Ş. T. (1999). Oqytudyñ qazirgi tehnologialary. [Current teaching technologies]. Bastauys mektep, 4, 5–12. (in Kazakh)

Türğynbaeva, B. A. (2007). Üstazdyq şyğarmaşylyq. [Teaching creativity]. Almaty. (in Kazakh)

Dunker, K. (1981). Podhody i issledovaniya produktivnogo myshleniya. [Approaches and research on productive thinking]. Psihologiya myshleniya. Prosveshhenie. (in Russian)

Il'in, E. P. (2009). Psihologiya tvorchestva, kreativnosti, odarennosti. [Psychology of creativity, creativity, and giftedness]. SPb.: Piter. (in Russian)

Leont'ev, A. N. (2005). Deyatel'nost', soznanie, lichnost'. [Activity, consciousness, personality]. Moskva. (in Russian)

Nikiforov, A. L. (2005). Logika i argumentatsiya. [Logic and argumentation]. Sovremennyy gumanitarnyy universitet. (in Russian)

Ospanova, B. A. (2006). Tehnologiya formirovaniya kreativnosti budushhego specialista v usloviyah universitetskogo obrazovaniya. [Technology of forming creativity in future specialists in the context of university education]. Turkestan. (in Russian)

Rubinshteyn, S. L. (2000). Osnovy obshhej psihologii. [Fundamentals of general psychology]. SPb.: Izdatel'stvo «Piter». (in Russian)

Torrens, E. P. (1988). Priroda kreativnosti, proyavljajushhasja v testirovanii. In R. Sternberg & T. Tardif (Eds.), Priroda tvorchestva (pp. 43–75). [The nature of creativity as manifested in testing. In R. Sternberg & T. Tardif (Eds.), The nature of creativity (pp. 43–75)]. Kembridzh: Kambr. Press. (in Russian)

Utemov, V. V., Zinovkina, M. M., & Gorev, P. M. (2024). Kreativnaja pedagogika (2-e izd., ispr. i dop.). [Creative pedagogy (2nd ed., rev. and expanded)]. Moskva: Izdatel'stvo Jurajt. (in Russian)

Авторлар туралы мәлімет:

Аманбайқызы Райхан – «Педагогика және психология» білім беру бағдарламасының докторанты, Қорқыт Ата атындағы Қызылорда университеті (Қызылорда қ., Қазақстан, e-mail: raikhan.832016@gmail.com)

Аяганова Алмагуль Жандильдаевна – п.с.ғ.к., Қазақстан Республикасы Президенті жанындағы Мемлекеттік басқару академиясының доценті (Қызылорда қ., Қазақстан, e-mail: ayaganova_alma@mail.ru)

Жубаназарова Назираш Сулейменовна – п.с.ғ.к., Жалпы және қолданбалы психология кафедрасының доценті, Әл-Фараби атындағы ҚазҰУ (Алматы қ., Қазақстан, e-mail: zhubanazarova@mail.ru)

Тотикова Гулдана Арыновна – PhD докторы, М.Әуезов атындағы Оңтүстік Қазақстан университеті, педагогика кафедрасының аға оқытушысы (Шымкент, Қазақстан, e-mail: sultik.askarbek@mail.ru)

Сведения об авторах:

Аманбайқызы Райхан – докторант образовательной программы «Педагогика и психология» Кызылординский университет им. Коркыт Ата (г.Кызылорда, Казахстан, e-mail: raikhan.832016@gmail.com)

Аяганова Алмагуль Жандильдаевна – к.п.с.н., доцент Академии государственного управления при Президенте Республики Казахстан (г.Кызылорда, Казахстан, e-mail: ayaganova_alma@mail.ru)

Жубаназарова Назираш Сулейменовна – к.п.с.н., доцент кафедры общей и прикладной психологии, КазНУ имени аль-Фараби (г. Алматы, Казахстан, e-mail: zhubanazarova@mail.ru)

Тотикова Гулдана Арыновна – Доктор PhD, Южно-Казахстанский университет им.М. Ауэзова, старший преподаватель кафедры педагогики (г. Шымкент, Казахстан, e-mail: sultik.askarbek@mail.ru)

Information about authors:

Amanbaikyzy Raikhan – doctoral student of the educational program «Pedagogy and psychology», Korkyt Ata Kyzylorda State university (Kyzylorda, Kazakhstan, e-mail: raikhan.832016@gmail.com)

Ayaganova Almagul Zhandildaевна – PhD, Associate Professor of the Academy of Public Administration under the President of the Republic of Kazakhstan (Kyzylorda, Kazakhstan, e-mail: ayaganova_alma@mail.ru)

Zhubanazarova Nazirash Suleimenovna – PhD, Associate Professor of the Department of General and Applied Psychology, Al-Farabi Kazakh National University (Almaty, Kazakhstan, e-mail: zhubanazarova@mail.ru)

Totikova Guldana Arynovna – PhD, M. Auezov South Kazakhstan University, Senior lecturer of the Department of pedagogy (Shymkent, Kazakhstan, e-mail : sultik.askarbek@mail.ru)

Келін түсті 13.12.2024

Қабылданды 01.03.2025

Г. Сейдулла , А.К. Мынбаева *, А. Стасюк 

Әл-Фараби атындағы Қазақ ұлттық университеті, Алматы, Қазақстан

*e-mail: aigerim.mynbaeva@kaznu.edu.kz

БІЛІМ БЕРУДЕГІ ПСИХОЛОГТЫҢ ПРОФИЛАКТИКАЛЫҚ ҚҰЗЫРЕТТІЛІГІ: ДИАГНОСТИКА МЕН АРТ-ӘДІСТЕРДІҢ БАЙЛАНЫСЫ

Оқушылардың психикалық денсаулығын сақтау – білім беру жүйесінде мектеп пен университеттегі психолог қызметінің маңызды міндеттерінің бірі. ЮНЕСКО халықаралық ұйымы 2022 жылы БҰҰ-ның Тұрақты даму, оның ішінде, оқушылардың денсаулығы мен әл-ауқатын сақтау мақсаттарын іске асыратын «Денсаулық пен әл-ауқат мүддесі үшін білім беру саласындағы стратегияны» жариялады. Психологиялық алдын алу жұмысы білім беру саласындағы психологтың, педагог-психологтың қызмет түрі ретінде, психикалық денсаулықты сақтауға, нығайтуға және дамытуға бағытталған. Болашақ педагог-психологтарды кәсіби даярлауда профилактикалық құзыреттілікті дамытуға баса назар аудару маңызды, себебі бұл оқушылар мен студенттердің психогигиенасында білім берумен қатар диагностика және копинг-стратегияны, эмоцияларды, өзін-өзі реттеудегі арт-технологияларымен тығыз байланысты. Мақаланың теориялық бөлімінде болашақ педагог-психологтың профилактикалық құзыреттілігін арттырудағы профилактиканың бастапқы, екінші, үшінші бағыттарындағы арт-әдістері талданған. Шығармашылық пен өнер әдістері эмоциялар мен көңіл-күйді реттеуге мүмкіндік береді. Сондықтан зерттеудің практикалық бөлігі психология университеттерінің студенттері арасында депрессиялық күйге бейімділік, өзін-өзі бағалау және шығармашылық арасындағы байланысты зерттейді. Зерттеуге депрессиялық күй, өзін-өзі бағалауы және шығармашылық деңгейін бағалаудан өткен 50 студент қатысты. Нәтижелер депрессияға бейімділік пен шығармашылықтың көрсеткіштері арасындағы теріс корреляцияны, сондай-ақ, депрессияға бейімділік пен өзін-өзі бағалау арасындағы депрессияның эмоционалды және когнитивті әл-ауқатқа зиянды әсерін растайды. Өзін-өзі бағалауды арттыру депрессияның студенттердің шығармашылығына теріс әсерін азайтуға көмектесетіні анықталды.

Түйін сөздер: психологтың профилактикалық құзыреттілігі, педагог-психолог, депрессияға бейімділік, психикалық денсаулық, өзін-өзі бағалау, креативтілік.

G. Seidulla, A. Mynbayeva *, A. Stasuk

Al-Farabi Kazakh National University, Almaty, Kazakhstan

*e-mail: aigerim.mynbaeva@kaznu.edu.kz

Preventive Competence of Educational Psychologist: the Connection with Diagnostics and Art Methods

Maintaining the mental health of students is an important task of the education system and the work of a psychologist at school and university. In 2022, the UNESCO International Organization published the “Strategy for Education for Health and Well-being”, which implements the UN Sustainable Development Goals, including the preservation of the health and well-being of students. Psychoprophylaxis, as a type of activity of an educational psychologist or educational psychologist, is aimed at preserving, strengthening and developing mental health. Therefore, it is important in the professional training of future psychological educators to focus on the development of preventive competence, which is associated with the diagnosis and training of coping strategies, art technologies for self-regulation of emotions, and psychophysiology of schoolchildren and students. In the theoretical part of the article, the preventive competence of the future teacher-psychologist, educational psychologist is designed, the directions of primary, secondary, and tertiary prevention by art methods are analyzed. Creativity and art techniques allow you to regulate your emotions and mood. Therefore, the practical part of the study examines the relationship between the tendency to depression, self-esteem and creativity among university psychology students. The study involved 50 students who were assessed for depression, self-esteem, and creativity. The results indicate a negative correlation between indicators of depression and creativity, as well as between depression and self-esteem, confirming the detrimental effects of depression on emotional and

cognitive well-being. It has been found that improving self-esteem can help reduce the negative impact of depression on students' creative abilities.

Keywords: preventive competence of a psychologist, educational psychologist, propensity to depression, mental health, self-esteem, creativity.

Г. Сейдулла, А.К. Мынбаева*, А. Стасюк

Казахский национальный университет им. аль-Фараби, Алматы, Казахстан

*e-mail: aigerim.mynbaeva@kaznu.edu.kz

Профилактическая компетентность психолога образования: связь с диагностикой и арт-методами

Сохранение психического здоровья учащихся – важная задача системы образования и деятельности психолога в школе и вузе. Международной организацией ЮНЕСКО в 2022 году опубликована «Стратегия в области образования в интересах здоровья и благополучия», которая реализует цели устойчивого развития ООН, в том числе по сохранению здоровья и благополучия учащихся. Психопрофилактика как вид деятельности психолога образования, педагога-психолога, направлена на сохранение, укрепление и развитие психического здоровья. Поэтому важно в профессиональной подготовке будущих педагогов-психологов акцентировать внимание на развитии профилактической компетенции, которая связана с диагностикой и обучением копинг-стратегиям, арт-технологиям саморегуляции эмоций, психогигиены школьников и студентов.

В теоретической части статьи спроектирована профилактическая компетентность будущего педагога-психолога, психолога образования, проанализированы направления первичной, вторичной, третичной профилактики арт-методами. Творческие способности и арт-методы позволяют регулировать свои эмоции и настроение. Поэтому в практической части исследования изучается связь между склонностью к депрессивному состоянию, самооценкой и креативностью среди студентов университетов-психологов. В исследовании приняли участие 50 студентов, которые прошли оценку уровня депрессивного состояния, самооценки и креативности. Результаты указывают на отрицательную корреляцию между показателями склонностью к депрессивному состоянию и креативностью, а также между склонностью к депрессии и самооценкой, подтверждая пагубное влияние депрессии на эмоциональное и когнитивное благополучие. Было обнаружено, что повышение самооценки может помочь снизить негативное влияние депрессии на творческие способности студентов.

Ключевые слова: профилактическая компетентность психолога, педагог-психолог, склонность к депрессии, психическое здоровье, самооценка, креативность

Кіріспе

2022 жылы ЮНЕСКО «Денсаулық пен әл-ауқат мүддесі үшін білім беру саласындағы стратегияны» жариялады (ЮНЕСКО, 2022), ол БҰҰ-ның Тұрақты даму мақсаттарын жүзеге асырады. Құжатта күтілетін нәтижелері: (1) білім алушылар мектептегі денсаулық сақтау жүйелерінен тұрақты қолдау алады, ол оқушылардың физикалық және психикалық денсаулығы мен әл-ауқатына ықпал етеді; (2) білім алушылар АИТВ, өмірлік дағдылар, отбасылар мен құқықтарды қамтитын сапалы гендерлік түрлендіретін CSE алады; (3) білім алушыларға зорлық-зомбылық, қорлау, стигма және кемсітушіліктің барлық түрлерінен бос, қауіпсіз инклюзивті оқу ортасы болады.

Стратегияны іске асыру және күтілетін нәтижелерге қол жеткізу білім берудегі психологтарының, педагог-психологтардың кәсіби құзыреттіліктерін дамыту негізінде жүзеге асады.

Зерттеудің мақсаты – білім беру психологтарының, педагог-психологтардың психологиялық күйзелісті болдырмауда диагностикалық әдістер мен креативті әдістерді қолдануы бойынша профилактикалық құзыреттілігін дамытуды ғылыми-практикалық негіздеу.

Зерттеу дизайны

Мақаланың теориялық бөлімінде біз педагог-психологтың, білім беру психологының «профилактикалық құзыреттілігі» ұғымының анықтамасын тұжырымдаймыз; бастапқы, екінші және үшінші профилактиканың ерекшеліктерін ашамыз. Заманауи зерттеулерді талдау негізінде жоғары оқу орындарында стресстің алдын-алу, сондай-ақ, жасөспірімдердің девиантты мінез-құлқының алдын-алу технологиясы ретінде өзін-өзі дамыту қарым-қатынасын үйрететіні анықталды. Сондықтан зерттеудің практикалық бөлімінде студенттердің психикалық стреске

немесе депрессияға бейімділігі, өзін-өзі бағалауы және креативтілік деңгейіне диагностика жасалды. Диагностика психологтың профилактикалық іс-әрекетінің бірінші кезеңіне айналады, ал диагностикалық құзыреттілік профилактикалық қызметпен байланысты. Болашақта біз балалар психологының профилактикалық құзыретіне осы технологияларды игеруді қоса отырып, педагог-психологтар мен білім беру саласындағы психологтарының профилактикалық қызметі үшін арт-технологияларды әзірлеуді жоспарлап отырмыз. Тиісінше, баланың психикалық денсаулығын сақтау үшін креативті болашақ психолог профилактикалық қызметінде арт-әдістер мен арт-технологияларды белсенді қолдануы қажет.

Әдебиетке шолу

Профилактикалық қызмет және құзыреттілік

Педагог-психологтың, білім беру психологының қызметінде психодиагностика, кеңес беру, түзету, психопрофилактика және ағарту бағыттарын қамтиды. Шын мәнінде, іс-әрекеттің аталған бағыттары құзыреттерді жобалауға мүмкіндік береді: психодиагностикалық, консультациялық, психокоррекциялық, профилактикалық.

Психогигиена мен профилактикалық психологиямен психопрофилактиканы тығыз байланысты қарастырамыз. (Харитонов Т.Г., 2012). И.В. Дубровина (2004) психопрофилактиканы мектепке дейінгі және мектептегі балалық шақтың барлық кезеңдерінде балалардың психологиялық денсаулығын сақтауға, нығайтуға және дамытуға бағытталған балалар психологының арнайы қызметі»деп анықтайды. С.Савенков, Н.Коваль және А.Тарасова (2022) психологиялық профилактиканы «психикалық денсаулық пен психологиялық әл-ауқатты сақтауға және нығайтуға ықпал ететін жағдай жасауға бағытталған іс-шара немесе іс-шаралар кешені арқылы жүзеге асырылатын психологиялық қызмет түрі» деп түсінеді. С.А.Беличева (2012) профилактикалық қызметтің әкімшілік-жазалау шараларынан медициналық-психологиялық, психологиялық-педагогикалық және әлеуметтік-құқықтық көмек және тәуекел тобындағы балалар мен олардың отбасыларын қолдау тұжырымдамасына көшу туралы айтады.

Психолог/педагог-психолог интегративті тұлғалық сапасы ретіндегі «профилактикалық

құзыреттілік» ұғымына, оның психопрофилактика мен диагностика білімі негізінде, жеке тұлғаның психикалық денсаулығын сақтау бойынша профилактикалық қызмет технологияларын қолдану дағдылары негізінде бастапқы, екінші немесе үшінші профилактикалық қызметті жүргізу қабілетіне анықтама береміз. И.Дубровина(2004) американдық әдебиеттерді талдай отырып, психологтың бастапқы, екінші және үшінші профилактикалық қызметінің мазмұны мен мәнін сипаттады. Бірінші профилактикада -психолог мінез-құлық, эмоционалды, оқу бұзылыстары бар балалармен өзара қарым-қатынас барысында, барлық балалардың психикалық денсаулығы мен ресурстарына қамқорлық жасайды (10 оқушының 10-ы).

Екінші профилактика – психолог «тәуекел тобындағы» балалармен жұмыс істейді, яғни балалардың мінез-құлқы мен оқуындағы қиындықтарды ерте кезеңде анықтайды (10 баланың 3-і). Екінші деңгей ата-аналармен, мұғалімдермен және балалардың өздерімен әлеуметтік және эмоционалды басқарылмайынша қиындықтарды жеңу үшін жұмыс істеуді қамтиды.

Үшінші профилактика-психологтың мінез-құлық және академиялық проблемалары бар балалармен жұмысы, баланың ауыр проблемалары мен қиындықтарын түзету (шамамен 10 баланың 1-і).

Т.Г.Харитонов (2012) психопрофилактика бағдарламалары мен әдістерінің түрлерін, мақсат қою компоненттерін, уақытша бағдарлауды, адресатты, профилактикалық пәнін, мазмұны мен мәнін, бірінші, екінші және үшінші профилактиканың көрнекі моделін құрды.

Тарихи экскурсия жүргізе отырып, зерттеушілер ерекше назарды басында психопрофилактикада баланың жеке, мінез-құлық және психикалық дамуындағы қолайсыздықтың алдын алу әрекеті ретінде түсінуге назар аударады. Содан кейін психологтың балаларды дамыту жөніндегі арнайы іс-әрекеті ретінде қарастырыла бастады. Т.Харитонованың пікірінше, қазір психологиялық қызметтегі баланың барлық кезеңдеріндегі қолайсыздықтың алдын алу және баланың психикалық денсаулығын нығайтуды қарастырады.

Қазіргі психологиялық-педагогикалық әдебиеттерде білім беру психологының немесе педагог-психологтың профилактикалық қызметінің әртүрлі бағыттары зерттелген. Литвиненко О.В. (2008) балалар мен жастардың компьютерлік ойынға тәуелділігінің психопрофилактикасы бойынша, балалардың, жасөспірімдердің,

жастардың психикалық денсаулығының қауіп факторларын төмендетуге және қорғауға бағытталған алдын алу бағдарламаларын әзірлеудің әлеуметтік-қоғамдық, әлеуметтік-экологиялық және жеке деңгейлерімен байланысты ұсыныстар әзірледі. Григорьева А. А. (2021) экзистенциалды тәсіл негізінде жасөспірімдердің аутоагрессивті мінез-құлқының психопрофилактикасы тұжырымдамасын, сондай-ақ, профилактиканың құрылымдық-функционалдық моделін ұсынды. О.И.Одарушенко психопрофилактика, психогигиена және оңалту үшін балалардың эмоционалдық әл-ауқатын бағалау әдістемесін жасады. Д.Б.Бутаковтың (2006) жасөспірім ортасындағы девиантты мінез-құлықтың психопрофилактикасы технологиясы ретінде өзіндік қатынасты қалыптастыру туралы зерттеуі ерекше назар аударуға тұрарлық.

Яғни, баланың жеке басының хабардарлығы мен өзін-өзі бағалауы психопрофилактика технологиясының элементі бола алады. Сондықтан біз мақаланың практикалық бөлігінде жеке тұлғаның өзін-өзі бағалау диагностикасын да қарастырамыз. М.В.Коврованың (2002) жұмысы университет студенттеріндегі коммуникативті стресстің психопрофилактикасы мәселесі зерттеледі және студенттердегі стресстің психопрофилактикасы бағдарламасы жасалды. Біздің зерттеуімізде біз депрессияға бейімділік деңгейін, студенттердің өзін – өзі бағалауы мен креативтілігін-болашақ білім беру психологтарын қарастырамыз. Психологтың жеке басының креативтілігі өзін-өзі релаксациялаудың, эмоцияларды басқарудың, стресстік немесе депрессиялық күйден шығудың шығармашылық әдістерін қолдануға, сондай-ақ психопрофилактиканың арт-әдістерін жасауға мүмкіндік береді.

Қазақстандық ғалымдар педагогтар мен психологтар арт-әдістерді (техникалар мен технологияларды) балалармен, жасөспірімдермен жұмыста профилактикалық құрал ретінде белсенді түрде қарастырады, шығармашылық қызметтің тиімді жақтарын, өз сезімдерін шығармашылық объектісіне ауыстыру ретінде проекцияларды көрсетеді. Абдуллаева П. (2015) арт-педагогиканы оқушылардың суицидтік көріністерінің алдын алу құралы ретінде қарастырды, Мадалиева З.М. (2016) девиантты мінез-құлықтың алдын алу әдістері және т. б.

Т.Харитоновна (2012) атап өткендей, психопрофилактикалық қызмет диагностикалық және түзету әрекеттерімен, білім беру психологының немесе педагог-психологтың ағартушылық жү-

мысымен тығыз байланысты және интеграцияланады.

Педагог-психолог пен білім беру психологының қызметінде профилактикалық іс-әрекетінің мазмұны бірнеше бағытты қамтиды. Мысалы, И.Дубровина жұмыс мазмұнының келесі бағыттарын анықтайды:

1) Баланың дамуының әрбір кезеңін ескере отырып, әртүрлі жастағы балаларға арналған дамытушылық бағдарламаларды жасау және іске асыру. Балаларды дамыту бағдарламалары мектептің, білім беру ұйымдарының оқу және тәрбие жұмысында, мұғалімдермен, сынып жетекшілерімен бірге ата-аналарды, отбасыларымен бірге отырып іске асырылады. Балалардың қабілеттері мен дарындылығын ашу үшін оқушыларға әр түрлі әрекеттерді (мысалы, ақыл – ой – тілдік және математикалық қабілеттер, музыкалық қабілеттер, цифрлық интеллект; физикалық, соның ішінде би-моторлы) бағдарламалау және мүмкіндік беруі маңызды;

2) Болашақта бейімделу мен дамудың қиындықтарына, баланың жеке және әлеуметтік дамуындағы ауытқуларға әкелетін балалардың психологиялық ерекшеліктерін анықтау. Атап айтқанда, балалардың өз-өзін тастау мен қоғамға жат мінез-құлықтың алдын алу шараларын әзірлеу. Ол үшін балалардың дамуының ішкі және сыртқы ынталандыруларын ескеретін, сондай-ақ сыныптастарымен, мұғалімдерімен, көршілерімен оң қарым-қатынас жасауға жағдай жасауға ықпал ететін бағдарлама әзірленуде.

3) Әрбір жас кезеңінде баланың қалыпты психикалық дамуы үшін ұйымдағы және қоршаған ортадағы жағдайларды бақылау.

Оқу жүктемесінің проблемаларын зерделеу, оң оқу мотивациясына, мектеп оқушыларының өзін-өзі бағалауына жағдай жасау, туындайтын мәселелер бойынша пән мұғалімдерімен және балалармен жұмыс жасау;

4) Балалардың ересек өмірге өтуіне байланысты мүмкін бола алатын асқынулардың алдын алу, мектептегі дезадаптацияның түрлерін және олардың бастауыш мектеп жасында, бастауыш мектептен орта мектепке көшу кезеңінде, жасөспірімдік, жас жеткіншектердің алдын алу шараларын білу;

5) Балаларды, жасөспірімдерді және жоғары сынып оқушыларын өмір мен іс-әрекеттің барлық салаларын түсінуге, балалардың жеке және дара ерекшеліктеріне, кәсіп арқылы өзін-өзі жүзеге асыру қабілеттеріне қарай мамандық таңдауға дайындаудағы психологтың қызметі;

6) Білім беру ұйымдарында балалар үшін қолайлы психологиялық ахуалдың алдын алу және жасау. Мектепте, білім беру ұйымдарында жайлы психологиялық климат құру мұғалімдер мен оқушылар, мұғалімдер мен әкімшілік, әкімшілік және оқушылар арасындағы адами тұрғыда қатынастармен, сондай-ақ қоршаған ортаның жайлылығымен, ғимараттың сәулетімен, еңбек және демалыс аймақтарымен және т.б. байланысты көптеген компоненттерді қамтиды;

7) Мектептегі мұғалімдер мен балалардың ата-аналары арасындағы қолайлы қарым-қатынасқа қамқорлық жасау және құру, сонымен қатар олардың арасында қолайлы және жақсы қарым-қатынастарды құру және жүзеге асыру қажеттілігі мен мүмкіндіктері туралы түсінуге ықпал ету.

Ұйымның профилактикалық іс-әрекетінде психолог И.Рощенко бойынша ұйым қызметкерлерінің жұмысына қолайлы жағдай жасау сұрақтары, еңбек пен демалыстың бейімді режимдерін әзірлеу, қызметкерлерді психологиялық тұрғыда оқыту, қызметкерлердің физикалық, психикалық, әлеуметтік денсаулығына қамқорлық жасау туралы хабардарлығын арттыру, кәсіби күйіп қалу, күйзеліс, мазасыздық және психологиялық тұрақтылық белгілерінің мониторингі, қарым-қатынастардағы жанжал мәселелері, жүйе ұйымның адами ресурстарын сақтау және сақтау жүйесі жатады. Сондай-ақ, қызметкерлердің ұйымнан кетуін болдырмау үшін мансаптық даму мен өсу мәселелері бойынша іс-әрекетке профилактикалық сұрақтарды қосуға болады.

Әрі қарай, депрессия, өзін-өзі бағалау және креативтілік ұғымдарының анықтамаларын қарастырамыз.

Депрессия, өзін – өзі бағалау және креативтілік – мұның бәрі терең зерттелген, бірақ олардың өзара әрекеттесуіне байланысты зерттеулер аз. Депрессия-бұл жай ғана қайғыру сезімі емес; оған үнемі теріс ойлау, мотивацияның төмен болуы және шектеулі ойлау икемділігі кіреді (Бэк, Стер, Браун, 1996). Депрессия-бұл тек көңіл күйдің төмен болуы емес. Бұл көбінесе үнемі жағымсыз ойлармен, құлдыраумен және жанама ойлармен жүреді деуге болады (Бэк, Стер, Браун, 1996). Мұндай белгілер креативтілік идеяларын жүзеге асыру үшін қажет болғанымен, еркін және ашық ойлауды шектеуі мүмкін (Рунко & Джаегер, 2012). Фуси және оның әріптестері (2021) егде жастағы адамдарда депрессияның жоғарылауы, адамның өзіндік ерекшелігін тө-

мендететінін және бірегей идеялардың пайда болуына жол бермейтінін анықтады. Сол сияқты, Сильвия, Бетти және Нусбаум (2013) депрессия ол шапшаң сөйлеу кезінде жаңа жауаптар шығаруға кедергі келтіретінін көрсетті. Неврологиялық дәлелдер бұл тұжырымдарды қолдайды: ауыр депрессиялық бұзылыс көбінесе, креативтілікке әсер етеді, а ол ойлау үшін маңызды ми аймағы болып табылатын префронтальды қыртыстағы белсенділікті төмендетеді (Пу және т.б., 2015).

Өзін-өзі бағалау-бұл әлеуметтік психологияда кеңінен танылған ұғым және күнделікті өмірде маңызды рөл атқарады. Бұл Өзіндік Тұжырымдаманың бағалау аспектісіне қатысты-адамдар өздерінің құндылығының бар болуын немесе оның жоқтығын қалай бағалайтынына байланысты болып келеді (Леари & Баумейстер, 2000). Негізінде, өзін – өзі бағалау- бұл адамның өз қабілеттерін, әрекеттерін және жалпы өзін-өзі жалпы бағалайтын көрсеткіш. Өзін-өзі бағалау оңтайлы деңгейден ауытқып кетсе, бұл мансапта да, жеке өмірде де қиындықтарға әкелуі мүмкін. Әр адамның шынайы және мінсіз бейнесі бар. Ең дұрысы, бұл идеялар сәйкес келуі керек, бірақ егер олай болмаса, өзін-өзі бағалай алмауы, өз алдында мақсатқа жетуге кедергі келтіруі мүмкін. Олардың күшті және әлсіз жақтарын нақты түсіну, теңдестірілген тұлғаны қалыптастыруға ықпал етеді, бұл өз кезегінде мақсаттарға жетуге, тұлғааралық қарым-қатынас пен мансаптық өсуге ықпал етеді. Кернис және т.б. (1995) атап өткеніндей, өзін-өзі бағалаудың эмоционалды қарқындылығы әртүрлі болуы мүмкін, өйткені адамның өзін-өзі бейнелеуінің әртүрлі аспектілері қабылдау немесе қабылдамау сезімдерін күшейтуі немесе әлсіретуі мүмкін. Бранденнің (1994) пікірінше, өзін-өзі бағалауы жоғары адамдар психологиялық тұрғыдан сау және бақытты болады. Бір ғасырға жуық уақыт бойы өзін-өзі бағалау клиникалық психологияда, даму психологиясында, тұлға психологиясында және әлеуметтік психологияда орталық ұғым болып қала берді және оның психологиялық қызметке әсері кеңінен зерттелді (Гриниер, Кернис & Уазшул, 1995).

Креативтілік – латынның «жасау» деген сөзінен шыққан бұл жаңа идеяларды қалыптастыру, түпнұсқа шешімдерді әзірлеу және жалпы қабылданған ойлау үлгілерінен алшақтау болу. Баккарани (2005) креативтілікті, мәселелерді шешудің жолдарын табудың және өзін-өзі көрсетудің жаңа тәсілдерін табу мүмкіндігі ретінде

анықтайды. Тар мағынада креативтілік әр түрлі ойлауды қамтиды – Дж. Гилфорд (1950). Кең мағынада креативтілік тәжірибеге жаңа нәрсе енгізу сияқты креативтілік интеллектуалды қабілеттерді қамтиды (Баррон, 1963), мәселелерді шешуде немесе тіпті тұжырымдауда өзіндік идеяларды қалыптастыру (Баррон мен Уоллах, 1969), сондай-ақ сәйкессіздіктерді тану және жетіспейтін элементтер туралы гипотеза жасау (Торранс, 1974). Сонымен қатар, креативтілік стереотиптік ойлау үлгілерінен бас тартуды қамтиды. Креативтілік өнер, әдебиет немесе музыка сияқты өнер салаларымен шектелмейтінін ескеру маңызды; ол сондай-ақ бизнесте, өндірісте, технологияда, медицинада, басқаруда, білім беруде және қорғаныста маңызды рөл атқарады.

Зерттеу әдістері

Пилоттық зерттеуге әл-Фараби атындағы Қазақ ұлттық университетінің 50 психолог-студенті қатысты. Зерттеуге 17 мен 21 жас аралығындағы 31 ер адам мен 19 әйел адам қатысты ($M = 18,4$, $SD = 1,2$). Бізге ыңғайлы болу үшін, іріктеу стратегиясын қолдандық. Бұл әдіс біздің нәтижелеріміздің жалпылау дәрежесін шектесе де, депрессия, өзін-өзі бағалау және креативтілік арасындағы байланыс туралы пайдалы ақпарат алуға мүмкіндік береді. Барлық қатысушылар ақпараттандырылған келісім берді және олардың жауаптары жасырын және құпия болып қалатынына сенімді болды. Зерттеу университеттің ғылыми зерттеулер этикасы кеңесінің мақұлдауына ие болды.

Біз деректерді онлайн сауалнама арқылы жинадық, оны толтыруға шамамен 30 минут уақыт кетті. Депрессия белгілерін анықтау үшін Бек-П депрессия сауалнамасы қолданылды (BDI-II; Бек, Стер және Браун, 1996). Өзін-өзі бағалауды анықтау үшін, біз өзін-өзі бағалау деңгейін анықтау тестін қолдандық (Ковалев, 1991), ол

әдетте жергілікті зерттеулерде қолданылады. 32 тармақтан тұратын бұл құрал алдыңғы жергілікті зерттеулерде адамдардың өз құзыреттілігі мен өзін-өзі бағалауын қалай бағалайтынын көру үшін қолданылған. Креативтілікті дамыту үшін біз дивергентті сезім тестін қолдандық – 50 тармақтан тұратын тест.

Біз талдауды депрессия, өзін-өзі бағалау және креативтілік көрсеткіштерінің қалай бөлінгенін көрсету үшін сипаттамалық статистиканы қолдандық. Содан кейін біз осы айнымалылар арасындағы жұптық байланыстарды тексеру үшін Пирсонның корреляция коэффициенттерін қолдандық. Біздің кейбір деректеріміз қалыпты үлестірімге сәйкес келмегендіктен, біз креативтілік пен өзін-өзі бағалауды минималды, орташа және ауыр депрессиямен салыстыру үшін Краскел-Уоллис h тестін қолдандық. Кейінен барып депрессия мен өзін-өзі бағалау, креативтілік көрсеткіштерін бірге болжай алатынын анықтау үшін бірнеше регрессия үлгісін жасадық. Барлық талдаулар SPSS 27 көмегімен жүргізілді.

Нәтижелері

Біздің талдауымыз студенттердің депрессия, өзін-өзі бағалау және креативтілік деңгейін бағалаудан басталды. 1-кестеде көрсетілгендей, депрессия бойынша орташа балл 0-ден 45-ке дейінгі шкала бойынша 18,6 ($SD = 10,3$) болды. Студенттердің шамамен 42% – ы орташа және ауыр депрессиядан зардап шегеді, 12 студент (24%) орташа ауырлықтағы депрессия және 9 (18%) ауыр депрессияға байқалды. Бұл студенттер сонымен қатар креативтіліктің төмен болуымен ($m = 43,1$, $SD = 10,5$) және өзін-өзі бағалаумен ($M = 59,7$, $SD = 13,8$) ерекшеленді, бұл депрессияның жоғары деңгейі креативтілік белсенділікпен мен өзін-өзі бағалаудың төмендеуімен байланысты екенін көрсетеді.

1-кесте – Депрессия, өзін-өзі бағалау және креативтілік көрсеткіштерінің сипаттамалық статистикасы

Өлшем	Орташа мән	SD	Ауқым
Депрессия баллы	18.6	10.3	0 – 45
Өзін-өзі бағалау баллы	59.7	13.8	33 – 90
Креативтілік баллы	43.1	10.5	20 – 70

Содан кейін біз Пирсонның корреляция коэффициенттерін қолдана отырып, осы айнымалылардың бір-бірімен қалай байланысатынын зерттедік. 2-кестеде келтірілген нәтижелер депрессия мен өзін-өзі бағалау ($r = -0,71$, $p < 0,001$), сондай-ақ депрессия мен креативтілік ($r = -0,65$, $p < 0,001$) арасындағы күшті және теріс корреляцияны анықтады.

Керісінше, өзін-өзі бағалау мен креативтілік, оң корреляцияға ие болды ($r = 0,58$, $p < 0,001$). Қарапайым тілмен айтқанда, депрессия күшейген сайын өзін-өзі бағалау да, креативтілік те төмендеді; сонымен бірге өзін-өзі бағалауы жоғары студенттер креативтілікпен айналысуға бейім екені байқалды.

2-кесте – Депрессия, өзін-өзі бағалау және креативтілік арасындағы корреляция матрицасы

Айнамалылар	Депрессия	Өзін-өзі бағалауы	Креативтілік
Депрессия	1.00	-0.71**	-0.65**
Өзін-өзі бағалауы	-0.71**	1.00	0.58**
Креативтілік	-0.65**	0.58**	1.00

Ескерту: ** $p < 0.001$.

Осы қатынастарды одан әрі зерттеу үшін біз Краскел-Уоллис H тестін депрессияның үш тобындағы креативтілік пен өзін-өзі бағалау көрсеткіштерін салыстыру үшін қолдандық: минималды, орташа және ауыр. Тест креативтілікте маңызды айырмашылықтарды көрсетті ($\sigma^2(2) = 18,23$, $p < 0,001$) және өзін-өзі бағалауда да ($\sigma^2(2) = 22,67$, $p < 0,001$). 3-кестеде ауыр депрессияға ұшыраған студенттердің ми-

нималды немесе орташа депрессияға ұшыраған студенттермен салыстырғанда креативтілік пен өзін-өзі бағалаудың орташа көрсеткіштері айтарлықтай төмен екендігі көрсетілген. Мысалы, креативтіліктің орташа көрсеткіші ең төменгі даму деңгейі бар топтағы 55,0-ден жоғары даму деңгейіндегі топта 33,0-ге дейін төмендеді, ал өзін-өзі бағалау көрсеткіштері 72,0-ден 47,0-ге дейін төмендеді.

3-кесте – Депрессия деңгейлері, өзін-өзі бағалау және креативтілікті бағалауды Kruskal-Wallis H тесті арқылы топ бойынша салыстыру

Топ	Креативтілік баллы (Орташа)	Өзін-өзі бағалау баллы (Орташа)
Минималды Депрессия	55.0	72.0
Орташа Депрессия	46.0	61.0
Ауыр Депрессия	33.0	47.0

Ақырында, біз депрессия мен өзін-өзі бағалаумен бірге креативтілік көрсеткіштерін болжай алатынын анықтау үшін бірнеше регрессиялық талдау жасадық. Регрессиялық модель (4-кестені қараңыз) маңызды болып шықты ($F(2, 47) = 23,12$, $p < 0,001$) және креативтілік дисперсияның 45% түсіндірді ($R^2 = 0,45$).

Мұнда депрессия теріс әсер етті ($\beta = -0,57$, $p < 0,001$), ал өзін-өзі бағалау креативтілікке оң әсер етті ($\beta = 0,36$, $p < 0,01$). Бұл депрессияның жоғары дәрежесі креативтіліктің төмендеуімен байланысты екенін білдіреді, Өзін-өзі бағалауды арттыру бұл әсерді бейтараптандыруға көмектеседі.

4-кесте – Креативтілікті болжауға арналған регрессиялық талдау бойынша қорытынды

Predictor	β	SE	t	p
Депрессия	-0.57	0.12	-4.75	< 0.001
Өзін-өзі бағалауы	0.36	0.10	3.44	< 0.01

Талқылау

Бұл зерттеу нәтижелері, жоғарғы оқу орынындағы студенттер арасындағы депрессия, өзін-өзі бағалаудың және креативтілік тығыз байланысты екенін анық көрсетеді. Олар жағымсыз көңіл-күй мен жанама ойлау, креативті ойлауға айтарлықтай кедергі келтіруі мүмкін деген идеяны қолдайды. Зерттеулер көрсеткендей, депрессияға ұшыраған адамдар көбінесе өзін-өзі сынайтын және үмітсіз ойларға берілетіні, бұл креативтілікке қажетті көкжиекті тарылтуы мүмкін (Wouters et al., 2013). Біздің зерттеуімізде анықталған депрессия мен креативтілік арасындағы күшті теріс байланыс депрессияның жаңа идеялар ағынын әлсіретуі мүмкін екенін көрсететін бұрынғы зерттеулерді растайды (Negovan & Bagana, 2011).

Біз сондай-ақ өзін-өзі бағалау креативтіліктің күшті көрсеткіші екенін анықтадық. Студенттер өздеріне сенімдірек болып, өз қабілеттеріне сенген кезде, тәжірибе жасауға, тәуекелге баруға және икемді ойлауға дайын болады – ал ол нағыз креативтілікке қажетті маңызды қасиеттер (Ким мен Чон, 2013). Бұл позитивті эмоциялардың «broaden-and-build» теориясымен жақсы үйлеседі, ол өзіне деген сенімділікті арттырады және депрессияның кейбір жағымсыз әсерлеріне қарсы тұруға көмектеседі. Шын мәнінде, біздің регрессиялық модель депрессия, өзін-өзі бағалау және креативтіліктегі айырмашылықтардың жартысына жуығын түсіндіретінін көрсетті. Бұл нәтиже психикалық денсаулықты жақсартудың кез келген стратегиясы бір уақытта депрессияға да, өзін-өзі бағалауды арттыруға да бағытталуы керек екенін анық білдіреді (Сакеллари және басқалар., 2018).

Көркем араласулар, яғни өнерге қолданылатын әдістер өте жақсы сәйкес келетін сияқты. Олар эмоцияларды басқаруға және құзыреттілікпен өзін-өзі көрсету сезімін дамытуға көмектесетін құрылымдық креативтілікке байланысты жолды ұсынады. Өнер жобасында жұмыс істеу студенттерге депрессиямен бірге жүретін өзіне деген сенімсіздікті жеңуге мүмкіндік береді,

ал бірлескен өнер сабақтары өзін-өзі бағалауды арттыратын оң, кері байланысты қамтамасыз ете алады (Бломдал, 2018). Негізінде, өнерге негізделген тәсілдер психикалық денсаулық жұмысының эмоционалды, психикалық және әлеуметтік аспектілерін біріктіреді. Олар студенттердің жағымсыз сезімдері көлеңкеде қалуы мүмкін ішкі ойларын білдіруге және қайта ойластыруға алып келсе, сонымен бірге депрессияға байланысты болған көмкерілген креативті энергияны оятуға шақырады.

Профилактикалық тұрғыдан алғанда, біздің нәтижелеріміз білім берудегі психолог студенттерің психикалық денсаулығын бағалау кезінде, әртүрлі әдістерді қолдануы керек екенін көрсетеді. Депрессия белгілерін анықтап қана қоймай, өзін-өзі бағалау мен креативтілік белсенділікті бағалау маңызды. Креативтілікті бар күйінде сақтауға немесе ынталандыруға бағытталған ерте араласулар, студенттерді қорғауға көмектеседі, өйткені креативтілік белсенділік автономия мен шеберлік сезімін сақтай алады – өзін-өзі анықтау теориясының негізгі идеялары болып табылады. Зерттеуге қатысушылардың санының аздығы (N=50) және ыңғайлы үлгіні пайдаланған кезде нәтижелер барлық студенттерге қолданылмауы мүмкін. Мысалы, адамдардағы креативтілік өзін-өзі бағалауды арттырады деп ғана емес, табиғи түрде жоғары өзін-өзі жоғары бағалауы айналып келгенде депрессияның төмен деңгейіне бейім болуы әбден мүмкін десе.

Студенттердің эмоционалды жағдайларды өзін-өзі басқару әдістерін арт-әдістер, арт-техниктер мен технологиялардың көмегімен дамыту студенттердің психикалық денсаулығын сақтаудың алдын алу шараларын жүзеге асырады. Сондықтан профилактикалық құзыреттілікке арт-әдістерді, арт-техникалар мен технологияларды меңгеруді қосу керек.

Қорытынды

Профилактикалық құзыреттілікке профилактикалық іс-әрекеттің білімі, дағдылары мен ептілігі, сондай-ақ осы іс-әрекетке, психология-

ға, баланың жеке басына құндылық қатынасы болып табылады. Көбінесе білім беру жүйесінде сурет салуға, қағаздан, пластилиннен, саздан және т.б. қолөнер түрінде көркем шығармашылық өнімді жасауға байланысты арт-әдістер қолданылады. Біз үйлесімді дыбыстардың баланың денсаулығын жақсартуға және нығайтуға, релаксация жағдайына әсерін зерттей отырып, музыканы, микстарды жасауға байланысты арт-әдістерді одан әрі зерттеуді жоспарлап отырмыз. Музыканы пайдалану адамның эмоционалды фонын реттеуге мүмкіндік береді, музыкалық аспапты меңгеру балалардың, жасөспірімдердің, жастардың интеллектуалды және эмоционалды көріністеріне жаңа мүмкіндіктер ашады.

Бұл зерттеу депрессия, өзін-өзі бағалау және креативтілік студенттердің психикалық денсаулығы мен дамуына айтарлықтай әсер ететін динамикалық жүйе ретінде бірге жұмыс істейтінін көрсетеді. Біздің талдауымыз депрессия мен өзін-өзі бағалау мен креативтілік арасындағы күшті теріс байланысты анықтады, ал өзін-өзі бағалау мен креативтілік оң байланысты. Депрессияны, өзін-өзі бағалауды және креативтілікті бір уақытта өлшейтін және оларды өнерге негізделген мақсатты араласулармен біріктіретін құралдарды пайдалана отырып, біз ауыр психо-

логиялық бұзылулардың алдын аламыз. Бейнелеу өнері, музыка немесе драматургия болсын, көркемдік әдістер студенттерге эмоцияларын білдіруге, дағдыларын дамытуға және қоғамнан оң кері байланыс алуға мүмкіндік береді. Бұл тәсіл жағымсыз ойлардың қатал циклін бұзуға көмектеседі және өзін-өзі тануға ықпал етеді. Біздің зерттеудің шағын үлгі өлшемі мен көлденең қимасының құрылымы қатаң себеп-салдарлық байланыстарды шектесе де, нәтижелер кешенді тәсіл идеясын анық қолдайды. Педагог-психологтар, мектеп әкімшілігі мен саясаткерлер психикалық денсаулықты үнемі тексеріп отыруды және арт-негізделген құрылымдық бағдарламаларды кең стратегияның бөлігі ретінде қарастыруы керек. Бұл ЮНЕСКО-ның эмоционалды әл-ауқатқа да, оқудағы табысқа да ықпал ететін инклюзивті білім беру ортасын құру мақсатына сәйкес келеді.

ҚР Ғылым және жоғары білім министрлігінің Ғылым Комитетінің 2024-2026 ж.ж. «Қазақстандық және әлемдік білім берудегі психодиагностиканың даму тарихы: кросс-мәдени талдау және валидтеу алгоритмін жасау» атты №АР23488243 гранттық жобасының аясында жарияланды.

Әдебиеттер

1. Baccarani, U., et al. (2005). Long-term results. *Elsevier*, 37(6), 2592-2594.
2. Baron, J. (2005). *Rationality and intelligence*. Cambridge University Press.
3. Baumeister, R. F., Campbell, J. D., Krueger, J. I., & Vohs, K. D. (2003). Does high self-esteem cause better performance, interpersonal success, happiness, or healthier lifestyles? *Psychological Science in the Public Interest*, 4(1), 1-44.
4. Beck, A. T., Steer, R. A., & Brown, G. (1996). *Beck Depression Inventory-II (BDI-II)* [Database record]. APA PsycTests.
5. Branden, N. (1994). *The six pillars of self-esteem*. Bantam Books.
6. Burns, R. B. (1986). The development of «self-concept» and of education: Trans. from Eng. M/: Progress.
7. Eysenck, H. J. (1995). *Genius. The natural history of creativity*. Cambridge University Press.
8. Fusi, S. (2015). Why neurons mix: High dimensionality for higher cognition. *Current Opinion in Neurobiology*, 37, 66-74.
9. Goida, N. G., Zhdanova, N. P., Napreenko, O. K., & Dombrovskaya, V. V. (2002). Psychiatric care in Ukraine in 2001 and prospects of its development. *Visn. Psychoneurology*, 10(2), 9-12.
10. Greenier, K. D., Kernis, M. H., & Washull, S. B. (1995). Not all high (or low) self-esteem people are the same: Theory and research on stability of self-esteem. In *Efficacy, agency, and self-esteem* (pp. 51-71). Springer US.
11. Guilford, D. P. (1950). Creativity. *American Psychologist*, 5, 444.
12. Kovrova, M. V. (2002). The study of communicative stress among students in the context of the learning process in higher education: Abstract. *Kostroma State University*.
13. Leary, M. R. (2003). Commentary on self-esteem as an interpersonal monitor: The sociometer hypothesis (1995). *Psychological Inquiry*, 14(3-4), 270-274.
14. Murray, C., & Lopez, A. (1996). *Global burden of disease: A comprehensive assessment of mortality and disability from diseases, injuries, and risk factors in 1990 and projected to 2020* (Global Burden of Disease and Injury Series). Harvard School of Public Health.
15. Nusbaum, E. C., Silvia, P. J., & Beaty, R. E. (2014). Ready, set, create: What instructing people to “be creative” reveals about the meaning and mechanisms of divergent thinking. *Psychology of Aesthetics, Creativity, and the Arts*, 8(4), 423.
16. Podkorytov, V. S. (2003). The problem of depression in general somatic practice. *Arch. Psychiatr*, 9(1), 69-71.
17. Pu, J., et al. (2015). Proceedings of the National Academy of Sciences, 112(2), 548-553.
18. Rogers, K. (1998). *Towards the theory of creativity: A look at psychotherapy*. The formation of man. Moscow.

19. Runco, M. A., & Jaeger, G. J. (2012). The standard definition of creativity. *Creativity Research Journal*, 24(1), 92-96.
20. Torrance, E. P. (1966). *Torrance tests of creative thinking. Educational and Psychological Measurement*.
21. UNESCO. (2022). *Strategy on education for health and well-being*. UNESCO.
22. Wallach, E. E., & Thomas, A. J. Jr. (1983). Ejaculatory dysfunction. *Fertility and Sterility*, 39(4), 445-454.
23. World Health Organization. (2012). Depression. *Newsletter no. 369*. <http://www.who.int/mediacentre/factsheets/fs369/ru/> (Accessed: 12.01.13)
24. Абдуллаева, П. Т. (2015). Профилактика суицидальных проявлений среди молодежи методами арт-педагогтики. Вестник КазНУ. Серия психологии и социологии, 53(2), 11-15.
25. Беличева, С. А. (2012). Превентивная психология в подготовке социальных педагогов и психосоциальных работников.
26. Бутаков, Д. Б. (2006). Формирование самоотношения как технология психопрофилактики девиантного поведения в безнадзорной подростковой среде: автореф. дисс.... канд. психол. наук. Дисс.... канд. психол. наук. Казань.
27. Григорьева, А. А. (2021). Концепция психопрофилактики аутоагрессивного поведения подростков. Экзистенциально-аналитический аспект (Докторская диссертация, Санкт-Петербургский государственный университет).
28. Дубровина, И. В. (2004). *Практическая психология образования* (4-е изд.). Питер.
29. Ковалев, С. В. (1991). Подготовка старшеклассников к семейной жизни: тесты, опросники, ролевые игры: книга для учителя. Просвещение.
30. Коврова, М. В. (2002). Исследование коммуникативного стресса у студентов в условиях процесса обучения в высшей школе. Докторская диссертация, Костромской государственный университет).
31. Косенкова, Н. Н., & Мешкова, Н. В. (2020). Самооценка и виды креативности у подростков: связь и предикторы. Вестник Московского университета. Серия 14. Психология, (2), 45-61.
32. Литвиненко, О. В. (2008). Психологические детерминанты компьютерной игровой зависимости и особенности ее психопрофилактики (Докторская диссертация, Всероссийский центр экстренной и радиационной медицины им. АМ Никитина МЧС России).
33. Мадалиева, З. (2015). Возможности применения арт-терапии в работе с подростками. Вестник КазНУ. Серия психологии и социологии, 54(3), 51-55.
34. Одарушенко, О. И. (2015). Методика оценки эмоционального благополучия в интересах психогигиены, психопрофилактики и психологической реабилитации. (Докторская диссертация, Московский государственный областной социально-гуманитарный институт).
35. Савинков, С. Н., Коваль, Н. А., & Тарасова, А. А. (2022). Психология служебной деятельности.
36. Садвакасова, З. М. (2016). Психолого-педагогические основы превентивных мер девиантного поведения. Вестник КазНУ. Серия педагогические науки, 41(1), 77-83.
37. Харитонов, Т. Г. (2012). Онтология, специфика и особенности организации психопрофилактики в деятельности практического психолога (Докторская диссертация, Нижегородский государственный архитектурно-строительный университет).
38. Холодная, М. А. (2002). Психология интеллекта. Парадоксы исследования.

References

- Abdullaeva, P. T. (2015). Profilaktika suicidal'nyh projavlenij sredi molodezhi metodami art-pedagogiki [Prevention of suicidal behavior among young people using art pedagogy methods]. Vestnik KazNU. Serija psihologii i sociologii [Bulletin of KazNU. Psychology and Sociology Series], 53(2), 11-15. (in Russian)
- Baccarani, U., et al. (2005). Long-term results. *Elsevier*, 37(6), 2592-2594.
- Baron, J. (2005). *Rationality and intelligence*. Cambridge University Press.
- Baumeister, R. F., Campbell, J. D., Krueger, J. I., & Vohs, K. D. (2003). Does high self-esteem cause better performance, interpersonal success, happiness, or healthier lifestyles? *Psychological Science in the Public Interest*, 4(1), 1-44.
- Becke, A. T., Steer, R. A., & Brown, G. (1996). *Beck Depression Inventory-II (BDI-II)* [Database record]. APA PsycTests.
- Belicheva, S. A. (2012). Preventivnaja psihologija v podgotovke social'nyh pedagogov i psihosocial'nyh rabotnikov [Preventive psychology in the training of social educators and psychosocial workers]. (in Russian)
- Branden, N. (1994). *The six pillars of self-esteem*. Bantam Books.
- Burns, R. B. (1986). The development of «self-concept» and of education: Trans. from Eng. M/: Progress.
- Butakov, D. B. (2006). Formirovanie samootnoshenija kak tehnologija psihoprofilaktikideviantnogo povedenija v beznadzornoj podrostkovoju srede: avtoref. diss.... kand. psihol. nauk. [Formation of self-attitude as a technology for the psychoprophylaxis of deviant behavior in a neglected adolescent environment: Abstract of the candidate dissertation in psychology]. Kazan'. (in Russian)
- Dubrovina, I. V. (2004). Prakticheskaja psihologija obrazovanija (4-e izd.) [Practical psychology of education (4th ed.)]. Piter. (in Russian)
- Eysenck, H. J. (1995). *Genius. The natural history of creativity*. Cambridge University Press.
- Fusi, S. (2015). Why neurons mix: High dimensionality for higher cognition. *Current Opinion in Neurobiology*, 37, 66-74.
- Goida, N. G., Zhdanova, N. P., Napreenko, O. K., & Dombrovskaya, V. V. (2002). Psychiatric care in Ukraine in 2001 and prospects of its development. *Visn. Psychoneurology*, 10(2), 9-12.
- Greenier, K. D., Kernis, M. H., & Waschull, S. B. (1995). Not all high (or low) self-esteem people are the same: Theory and research on stability of self-esteem. In *Efficacy, agency, and self-esteem* (pp. 51-71). Springer US.

- Grigor'eva, A. A. (2021). *Koncepcija psihoprofilaktiki autoagressivnogo povedenija podrostkov. Jekzistencial'no-analiticheskij aspekt* [The concept of psychoprophylaxis of auto-aggressive behavior in adolescents: Existential-analytic aspect] (Doctoral dissertation, St. Petersburg State University). (in Russian)
- Guilford, D. P. (1950). Creativity. *American Psychologist*, 5, 444.
- Haritonova, T. G. (2012). *Ontologija, specifika i osobennosti organizacii psihoprofilaktiki v dejatel'nosti prakticheskogo psihologa* [Ontology, specifics, and features of organizing psychoprophylaxis in the work of a practical psychologist] (Doctoral dissertation, Nizhny Novgorod State Architecture and Construction University). (in Russian)
- Holodnaja, M. A. (2002). *Psihologija intellekta. Paradoksy issledovanija* [Psychology of intelligence: Paradoxes of research]. (in Russian)
- Kosenkova, N. N., & Meshkova, N. V. (2020). Samoocenka i vidy kreativnosti u podrostkov: svjaz' i prediktory [Self-esteem and types of creativity in adolescents: Connection and predictors]. *Vestnik Moskovskogo universiteta. Serija 14. Psihologija* [Bulletin of Moscow University. Series 14. Psychology], (2), 45-61. (in Russian)
- Kovalev, S. V. (1991). *Podgotovka starsheklassnikov k semejnoy zhizni: testy, oprosniki, rolevye igry: kniga dlja uchitelja* [Preparation of high school students for family life: Tests, questionnaires, role-playing games: A book for teachers]. Prosveshhenie. (in Russian)
- Kovrova, M. V. (2002). *Issledovanie kommunikativnogo stressa u studentov v uslovijah processa obuchenija v vysshej shkole* [Study of communicative stress among students in the conditions of higher education] (Doctoral dissertation, Kostroma State University). (in Russian)
- Kovrova, M. V. (2002). The study of communicative stress among students in the context of the learning process in higher education: Abstract. *Kostroma State University*.
- Leary, M. R. (2003). Commentary on self-esteem as an interpersonal monitor: The sociometer hypothesis (1995). *Psychological Inquiry*, 14(3-4), 270-274.
- Litvinenko, O. V. (2008). *Psihologicheskie determinanty komp'yuternoj igrovoj zavisimosti i osobennosti ee psihoprofilaktiki* [Psychological determinants of computer gaming addiction and its psychoprophylaxis] (Doctoral dissertation, All-Russian Center for Emergency and Radiation Medicine named after AM Nikiforov of the Ministry of Emergency Situations of Russia). (in Russian)
- Madalieva, Z. (2015). *Vozmozhnosti primeneniya art-terapii v rabote s podrostkami* [Possibilities of using art therapy in working with adolescents]. *Vestnik KazNU. Serija psihologii i sociologii* [Bulletin of KazNU. Psychology and Sociology Series], 54(3), 51-55. (in Russian)
- Murray, C., & Lopez, A. (1996). *Global burden of disease: A comprehensive assessment of mortality and disability from diseases, injuries, and risk factors in 1990 and projected to 2020* (Global Burden of Disease and Injury Series). Harvard School of Public Health.
- Nusbaum, E. C., Silvia, P. J., & Beaty, R. E. (2014). Ready, set, create: What instructing people to "be creative" reveals about the meaning and mechanisms of divergent thinking. *Psychology of Aesthetics, Creativity, and the Arts*, 8(4), 423.
- Odarushechenko, O. I. (2015). *Metodika ocenki jemocional'nogo blagopoluchija v interesah psihogigieny, psihoprofilaktiki i psihologicheskoj rehabilitacii* [Methodology for assessing emotional well-being in the interests of psychohygiene, psychoprophylaxis, and psychological rehabilitation] (Doctoral dissertation, Moscow State Regional Social-Humanitarian Institute). (in Russian)
- Podkorytov, V. S. (2003). The problem of depression in general somatic practice. *Arch. Psychiatr*, 9(1), 69-71.
- Pu, J., et al. (2015). Proceedings of the National Academy of Sciences, 112(2), 548-553.
- Rogers, K. (1998). *Towards the theory of creativity: A look at psychotherapy*. The formation of man. Moscow.
- Runco, M. A., & Jaeger, G. J. (2012). The standard definition of creativity. *Creativity Research Journal*, 24(1), 92-96.
- Sadvakasova, Z. M. (2016). *Psihologo-pedagogicheskie osnovy preventivnyh mer deviatnogo povedenija* [Psychological and pedagogical foundations of preventive measures for deviant behavior]. *Vestnik KazNU. Serija pedagogicheskie nauki* [Bulletin of KazNU. Pedagogical Sciences Series], 41(1), 77-83. (in Russian)
- Savinkov, S. N., Koval', N. A., & Tarasova, A. A. (2022). *Psihologija sluzhebnoj dejatel'nosti* [Psychology of professional activity]. (in Russian)
- Torrance, E. P. (1966). *Torrance tests of creative thinking. Educational and Psychological Measurement*. UNESCO. (2022). *Strategy on education for health and well-being*. UNESCO.
- Wallach, E. E., & Thomas, A. J. Jr. (1983). Ejaculatory dysfunction. *Fertility and Sterility*, 39(4), 445-454.
- World Health Organization. (2012). Depression. *Newsletter no. 369*. <http://www.who.int/mediacentre/factsheets/fs369/ru/> (Accessed: 12.01.13)

Авторлар туралы мәлімет:

Сейдулла Гульнар – PhD докторант, Әл-Фараби атындағы Қазақ ұлттық университеті (Алматы қ., Қазақстан, e-mail: gulbaur@mail.ru)

Мынбаева Айгерим Казыевна – педагогика ғылымдарының докторы, профессор, Әл-Фараби атындағы Қазақ ұлттық университеті (Алматы қ., Қазақстан, e-mail: aigerim.mynbaeva@kaznu.edu.kz)

Стасюк Анар Андреевна – Әл-Фараби атындағы Қазақ ұлттық университеті, «7М03125 – Психология» білім беру бағдарламасы бойынша 2-курс магистранты (Алматы, Қазақстан, e-mail: anar.stasyuk.99@mail.ru)

Сведения об авторах:

Сейдулла Гульнара – докторант PhD, КазНУ имени аль-Фараби (г. Алматы, Казахстан, e-mail: gulbaur@mail.ru)

Мынбаева Айгерим Казыевна – доктор педагогических наук, профессор, КазНУ имени аль-Фараби (г. Алматы, Казахстан, e-mail: aigerim.mynbaeva@kaznu.edu.kz)

Стасюк Анар Андреевна – магистрант 2 курса ОП 7М03125 – Психология, КазНУ им.аль-Фараби (г.Алматы, Казахстан, e-mail: anar.stasyuk.99@mail.ru)

Information about authors:

Seidulla Gulnara – PhD student, Al-Farabi Kazakh National University (Almaty, Kazakhstan, e-mail: gulbaur@mail.ru)

Mynbayeva Aigerim – doctor of pedagogical sciences, professor, Al-Farabi Kazakh National University (Almaty, Kazakhstan, e-mail: aigerim.mynbaeva@kaznu.edu.kz)

Stassyuk Anar – 2nd-year master's student in the educational program 7M03125 – Psychology at Al-Farabi Kazakh National University (Almaty, Kazakhstan, e-mail: anar.stasyuk.99@mail.ru)

Келін түсті 05.01.2025

Қабылданды 01.03.2025

2-бөлім
**ПСИХОЛОГИЯЛЫҚ-ПЕДАГОГИКАЛЫҚ
ЗЕРТТЕУЛЕР**

Section 2
**PSYCHOLOGICAL AND
PEDAGOGICAL RESEARCH**

Раздел 2
**ПСИХОЛОГО-ПЕДАГОГИЧЕСКИЕ
ИССЛЕДОВАНИЯ**

K.C. Lawrence* , M.M. Ishkibayeva ,
Zh.Y. Abdykhalykova 

L. Gumilyov Eurasian National University, Astana, Kazakhstan

*e-mail: lawrence.kclement@gmail.com

SHAPING THE ACADEMIC IDENTITY OF DOCTORAL STUDENTS: CRITICAL FACTORS AND INFLUENCES

The article examines how doctoral students in Kazakhstan develop their academic identity as future scholars. It explores critical factors that influence this process, including institutional, personal and socio-cultural elements. The research aims to understand how doctoral students' academic identity develops throughout their PhD journey and to assess the role of mentorship, academic self-efficacy and international networks in shaping their identity as scholars. A mixed-method approach was employed, involving a survey of 150 doctoral students and semi-structured interviews with 20 participants. The results indicate that academic self-efficacy increases as students progress through their doctoral programs, with those in later stages exhibiting greater confidence in publishing and research. Mentorship was identified as a critical factor, with students who had constructive interactions with their supervisors reporting higher self-efficacy. Additionally, international exposure, such as attending conferences and collaborating with foreign researchers, significantly contributed to students' academic identity. However, disparities were noted between disciplines, with students in the natural sciences experiencing more structured support and higher self-efficacy compared to those in the humanities and social sciences. These findings highlight the importance of providing strong mentorship and increasing opportunities for international engagements, particularly for students in fields with fewer resources, to better support the development of academic identity.

Keywords: academic identity, doctoral students, academic self-efficacy, mentorship, mixed-methods approach, publishing challenges.

К.К. Лоуренс*, М.М. Ишкибаева,
Ж.Е. Абдыхалықова

А. Гумилев атындағы Еуразиялық ұлттық университеті, Астана, Қазақстан

*e-mail: lawrence.kclement@gmail.com

Докторанттардың академиялық тұлғасын қалыптастыру: сыни факторлар мен әсерлер

Мақалада Қазақстандағы докторанттардың болашақ ғалымдар ретінде академиялық тұлғасын қалай дамытатыны қарастырылады. Ол осы процеске әсер ететін маңызды факторларды, соның ішінде институционалдық, жеке және әлеуметтік-мәдени элементтерді зерттейді. Зерттеу докторанттардың PhD докторантурасына түсу барысында академиялық сәйкестігінің қалай дамытынын зерттеуге және тәлімгерлік, академиялық өзін-өзі тиімділік және халықаралық желілердің олардың ғалым ретінде жеке басын қалыптастырудағы рөлін бағалауға бағытталған. Аралас әдіс қолданылды, оған 150 докторанттың сауалнамасы және 20 қатысушымен жартылай құрылымдық сұхбат кірді. Нәтижелер студенттердің докторлық бағдарламаларын аяқтаған сәйін академиялық өзін-өзі тиімділігінің артатынын көрсетеді, ал кейінгі кезеңдегілер баспа және ғылыми зерттеулерге үлкен сенім артады. Тәлімгерлік маңызды фактор ретінде анықталды, өйткені жетекшілерімен сындарлы қарым-қатынаста болған студенттер жоғары өзін-өзі тиімділік туралы хабарлады. Сонымен қатар, конференцияларға қатысу және шетелдік зерттеушілермен ынтымақтастық сияқты халықаралық экспозиция студенттердің академиялық ерекшелігіне айтарлықтай ықпал етті. Алайда пәндер арасындағы айырмашылықтар байқалды, жаратылыстану ғылымдарының студенттері гуманитарлық және әлеуметтік ғылымдармен салыстырғанда құрылымдық қолдауды және өзін-өзі тиімділікті жоғарылатады. Бұл нәтижелер күшті тәлімгерлікті қамтамасыз етудің және академиялық сәйкестікті дамытуды жақсырақ қолдау үшін, әсіресе

ресурстары аз салалардағы студенттер үшін халықаралық іс-шараларға қатысу мүмкіндіктерін кеңейтудің маңыздылығын көрсетеді.

Түйін сөздер: академиялық сәйкестік, докторанттар, академиялық өзін-өзі тиімділік, тәлімгерлік, аралас әдістер тәсілі, баспа мәселелері.

К.К. Лоуренс*, М.М. Ишкибаева,
Ж.Е. Абдыхалыкова

Евразийский Национальный Университет им. А.Гумилёва, Астана, Казахстан
*e-mail: lawrence.kclement@gmail.com

Формирование академической идентичности докторантов: важнейшие факторы и влияния

В статье рассматривается, как студенты докторантуры в Казахстане формируют свою академическую идентичность как будущие ученые. В статье рассматриваются важнейшие факторы, влияющие на этот процесс, включая институциональные, личностные и социокультурные элементы. Цель исследования – понять, как формируется академическая идентичность докторантов на протяжении их обучения в аспирантуре, и оценить роль наставничества, академической самооэффективности и международных связей в формировании их идентичности как ученых. Был использован смешанный подход, включающий опрос 150 докторантов и полуструктурированные интервью с 20 участниками. Результаты показывают, что академическая самооэффективность повышается по мере прохождения студентами докторских программ, а те, кто находится на более поздних этапах, проявляют большую уверенность в публикациях и исследованиях. Наставничество было определено в качестве критического фактора: студенты, которые конструктивно взаимодействовали со своими руководителями, сообщали о более высокой самооэффективности. Кроме того, международный опыт, такой как посещение конференций и сотрудничество с зарубежными исследователями, в значительной степени способствовал формированию академической идентичности студентов. Однако были отмечены различия между дисциплинами: студенты, изучающие естественные науки, испытывали более структурированную поддержку и более высокую самооэффективность по сравнению со студентами, изучающими гуманитарные и социальные науки. Эти результаты подчеркивают важность обеспечения надежного наставничества и расширения возможностей для международного взаимодействия, особенно для студентов в областях с ограниченными ресурсами, для лучшей поддержки развития академической идентичности.

Ключевые слова: академическая идентичность, докторанты, академическая самооэффективность, наставничество, смешанный подход, проблемы публикации.

Introduction

Kazakhstan's higher education system has undergone transformative changes. According to the Ministry of Education and Science of Kazakhstan, the number of doctoral students has increased steadily since 2010, when Kazakhstan became the first Central Asian country to join the Bologna Process, which aimed to align national educational standards with the European Higher Education Area (Aydarbekova, 2018). By 2020, the number of PhD students in Kazakhstan reached nearly 7,000, a marked increase from earlier years when doctoral education was less developed and opportunities were more limited (Mukhanova, 2020).

It is worth mentioning that many universities faced difficulties in adapting to the new PhD requirements, with many institutions initially continuing to use the old Soviet model. It was not until 2010 that the country fully transitioned to the PhD system, a

shift driven by the negative impact of privatization, national innovation policies, and Kazakhstan's membership in the European Higher Education Area (EHEA, 2020). Despite this, issues such as corruption in doctoral education, the questionable quality of academic programs, and low research output persisted (Mouraviev, 2012).

Nevertheless, to further boost the development of higher education, the Kazakh government initiated several programs. One of them was launched the *State Program for Education and Science Development 2020-2025*, which focuses on strengthening research capacity and fostering collaboration between universities and industries. This initiative is critical for ensuring that higher education institutions in Kazakhstan not only meet international standards but also contribute to the country's integration into the global knowledge economy (Tazabek, 2018; Kuzhabekova et al., 2019).

Literature review

The academic identity of doctoral students as emerging researchers is often framed as scholar identity, which plays a crucial role in their educational journey. Developing academic identity requires recognition and validation from the intellectual and institutional networks that doctoral students navigate. Within these frameworks, students are expected to showcase their expertise in a particular discipline, reinforcing their legitimacy as emerging scholars (Cotterall, 2015).

While some scholars in higher education make distinctions between the terms scholar, researcher, and academic, these differences are not always explicitly defined. As a result, in determining the search terms for this study, these potential differences are considered as minor, recognizing that all three concepts may be relevant to researcher development and are frequently used interchangeably. It is also important to note that early literature searches indicated that a considerable amount of work addressing academic identity did not explicitly use the term “identity”. Instead, these studies focused on concepts like academic integration, which describes the process by which individuals integrate into academic communities and develop research skills.

This process not only affirms their academic capabilities but also shapes their self-perception and confidence as contributors to their fields. As they engage with mentors, peers, and academic communities, the support and feedback they receive play a crucial role in their development, helping them to refine their identity as researchers and to feel more integrated within the academic landscape. As a result, studies show that PhD students who identify strongly with their academic roles are more likely to persist in their studies, produce high-quality research, and engage meaningfully in their academic communities (Bair & Haworth, 2004; Garnder, 2009). These students often report a greater sense of belonging and commitment to their fields.

A strong connection between self-efficacy and academic identity is well-documented in educational research, highlighting how perceptions of one’s abilities can shape the process of developing an academic identity. Self-efficacy is defined as an individual’s belief in their ability to achieve goals or perform tasks successfully (Bandura, 1997). High levels of self-efficacy are often linked with a stronger academic identity. According to Cotterall

(2015), academic identity involves doctoral students seeing themselves as legitimate members of their academic community, a process that relies heavily on their confidence in performing key scholarly tasks. Therefore, academic identity emerges through the validation of one’s scholarly activities and contributions to the academic community, which are closely tied to one’s self-efficacy in these areas.

Research highlights that mentorship provides doctoral students with a framework to develop their academic identities through guidance, support and feedback. Students who engage with mentors report higher levels of confidence in their research abilities and decision-making skills (Beauchamp & Thomas, 2023; Holt & Wilkins, 2023; Fischer & Lee, 2023; Morgan et.al 2023; Santos & Marinho, 2023). Mentors often facilitate networking opportunities, connecting doctoral students with other scholars, professionals, and resources in their field. Research indicates that these connections can lead to collaborative projects, job opportunities, and invitations to conferences, enhancing students’ visibility in their academic community. Moreover, the PhD journey can be emotionally taxing, with many students experiencing feelings of isolation, anxiety, and self-doubt. Mentors can provide emotional support, helping students manage stress and maintain motivation. A study emphasizes that mentorship relationships characterized by trust and open communication contribute significantly to the mental well-being of doctoral students. Another recent findings suggest that students with active mentorship are more likely to publish their work and present at conferences, which are crucial for academic success.

Moreover, the lack of proficiency in academic English, insufficient methodological training in international research practices, and tensions between Soviet-educated and newly-trained PhDs reinforced the perception that Kazakhstan’s adoption of the Bologna Process was primarily an attempt to align with global standards. For instance, by 2013, only 33.1% of PhD graduates (223 individuals) were employed in research, with many leaving academia (Ibraev et.al, 2015). Furthermore, the distribution of PhD holders across fields was imbalanced, with more graduates in social sciences than in the technical fields that were crucial for the country’s economic development (Amandegldyevich et. al, 2016).

Another modernization effort involved the establishment of Nazarbayev University, which oper-

ates independently of state education standards and collaborates with prestigious international universities. With 80% of its faculty recruited internationally, the university is seen as a key driver for integrating global educational best practices (Tazabek, 2018). However, some researchers argue that Kazakhstan has not fully capitalized on the expertise of Western-educated specialists, as domestic policies remain largely unchanged (Mustoyapova, 2019).

In addition, the government has increased funding for doctoral programs and scholarships as of 2020 to boost research quality. These changes must be understood within the broader post-Soviet context. For instance, Russia and Belarus maintained their Candidate of Sciences and Doctor of Sciences system, while other countries like Tajikistan adopted PhDs alongside existing degrees. In Uzbekistan, though PhD diplomas replaced Soviet-era titles, the doctoral education process remained largely unchanged (UZDOC 2.0, 2021).

To enhance global competitiveness, the government of Kazakhstan aimed to implement policy changes related to research that align with international advancements in scientific research. A key focus of higher education reform has been the modernization of educational practices to meet international standards, with the goal of training scientific and teaching personnel (Agbo et. al, 2022). According to Ibraev et. al (2015, p, 79), Kazakhstan faces a pressing need for more scientific personnel compared to regions like West or Southeast Asia. They highlight that the number of researchers per million and per 10,000 economically active individuals in Kazakhstan has been significantly lower than in leading countries worldwide. For instance, in 2012, the number of research employees per 10,000 members of the economically active population in Kazakhstan was just 26, markedly less than countries such as Finland (217), Sweden (170), South Korea (149), France (147), Germany (137), Japan (135), and the UK (114).

Moreover, while much attention has been given to the technical aspects of doctoral training, the personal experiences of doctoral students have remained relatively underexplored. A prominent aspect of these personal experiences is the result of contributing factors such as institutional policies, challenges in balancing work and life, job demands, and limited career opportunities beyond academia.

It is well studied the correlation of self-efficacy and academic identity based on the of litera-

ture review, however there is a lack of research on landscape of Kazakh doctoral students and well-documented research to show that higher academic self-efficacy are more likely to be linked with higher level of international exposure and scholarly activities that shape their academi identity.

While the growth in PhD enrollments is a positive sign, challenges remain, particularly concerning the quality of supervision and research publication requirements. According to Aitmykhanbetovs (2019), many PhD students, especially in the humanities and social sciences, struggle to meet international publication standards and often face language barriers, limiting their ability to publish in high-impact journals. Yet its effects on academic identity in emerging academic systems like Kazakhstan are not well understood.

Materials and method

The study employs a mixed-methods approach, using both quantitative and qualitative data collection techniques to provide a comprehensive understanding of how doctoral students in Kazakhstan shape their academic identity.

The study investigates two primary research questions:

1. How do doctoral students' perceptions of their academic self-efficacy evolve throughout the PhD journey in Kazakhstan, and what factors contribute most to this evolution in shaping their academic identity?
2. What role does international exposure play in shaping the academic identity of doctoral students, and how does it interact with self-efficacy and publishing challenges?

The hypothesis of the study is that higher levels of academic self-efficacy, facilitated by quality mentorship and international exposure, positively influences the development of a strong academic identity among doctoral students.

A mixed methods research design was employed, using both an online survey and semi-structured interviews. This approach combines quantitative and qualitative methods, that is because it was specifically chosen to verify and cross-validate the findings of the study. Moreover, academic identity has a multidimensional nature to study, so mixed methods approach provides researchers to capture multifaceted processes of academic identity development through surveys and interviews. A thematic analysis

was also performed to identify prevalent themes in a doctoral students' feedback (Daniel, 2018).

The survey was run online by sending Google Survey link with both closed and open-ended questions including the key dimensions of academic identity such as perceived support from the academic community, engagement with research, academic self-efficacy, and career aspirations. A structured questionnaire was developed based on the literature review of professional academic identity and research on the landscape of doctoral education. The responses were measured on a Likert scale ranging from 1 (strongly disagree) to 5 (strongly agree).

Initially a Multivariate ANOVA (MANOVA) was performed with field of study, year of doctoral study and institutional affiliation as the dependent variables, while self-efficacy as the independent variable. Descriptive statistics were used in order to analyze the survey data, taking into account the interactions between them. The application of MANOVA in this quantitative analysis is consistent with previous research in other studies (Daniel, 2018; Hope, 2013).

The interview was recorded and its transcripts were analyzed using thematic analysis, following the steps outlined by Braun and Clarke (2006). This process involves reading the transcripts, generating initial codes, identifying themes, defining and naming themes, and finally compiling the report. The main goal of the thematic analysis is to capture the complex and detailed experiences of doctoral students as it provides with more data to navigate the development of their academic identity. According to Braun and Clarke (2006), thematic analysis of interviews shows the effectiveness in revealing context-specific insights into doctoral students' experiences.

Participants:

The study involved 150 PhD students from early, middle and final stages of their program from five universities in Kazakhstan. Over half of participants (55%) identified themselves in Social Science, with over (15%) referred to Humanities, Natural Science (18%), and Engineering (12%). Out of these, 20 doctoral students (4 from each university) were selected for semi-structured interviews via Zoom, based on their interest to participate and share the diversity of their academic experiences. The interview video was recorded with participants' signed consent form.

Results and discussion

Based on the survey and interview material, the findings were grouped into 3 main themes such as self-efficacy, international exposure and role of mentorship. According to the survey data, 62% of PhD students reported high levels of academic self-efficacy in terms of carrying out research and participating at international online conferences. However, 38% of the participants indicated doubts and lack of confidence in their ability to participate and present their work in international academic conferences and debates, especially among doctoral students in the earlier stages (the first and second year) of the doctoral programs. According to table 1, PhD students in their final year showed significantly higher scores in academic self-efficacy, which constituted a mean score of 4.5 on a 5-point Likers scale in comparison with first- and second-year students with $M = 3.3$. MANOVA results revealed that the year of study had the main effect on academic self-efficacy with F-statistics 13.46 and p-value less than .001.

Table 1 – MANOVA results with year of study (early, middle, final)

Dependant variables	F-statistics			p-value			effect size (η^2)		
	1st	2nd	3rd	1st	2nd	3rd	1st	2nd	3rd
International conference participation	4.78	6.78	8.76	<0.001			0.23		
Research confidence	2.45	6.43	8.67	<0.001			0.13		
Publishing in international journals	4.56	7.78	8.95	<0.001			0.16		
Academic self-efficacy	5.32	9.45	13.46	<0.001			0.24		

As for the results based on interviews, doctoral students' self-efficacy was highly correlated with the academic support and feedback taken from mentorship in an academic environment. Doctoral students in their early stages emphasized the importance of participating in international conferences and seminars, which are the one of the requirements of defending their degree. However, those participants expressed their inconfidence and lack of navigation

towards how to position themselves in international academia.

According to table 2, a positive correlation was found between mentorship and academic self-efficacy, showing $r=.56$ with p -value less than .01, therefore, showing regular and constructive mentorship improves the doctoral students' confidence and belief in their academic journey.

Table 2 – Positive correlation of the role of mentorship with academic self-efficacy

Mentorship quality	The proportion of PhD students (%)	Mean Self-Efficacy (M)	Correlation (r)	Probability value (p)
Regular and constructive mentorship	68%	4.6	0.56	<0.01
Occasional or poor mentorship	32%	3.2	N/A	N/A

According to the results of the survey regarding the second theme, the role of mentorship, approximately 68% of respondents emphasized the importance of mentors in academic environments as a critical factor in developing academic identity. Further, the interview results showed that regular and constructive mentorship played a crucial role in academic identity development. Those PhD students who took part in international exchange programs or presented papers with international scholars had higher academic self-efficacy ($M=4.6$) in comparison with occasional or poor mentorship ($M=3.2$). One participant said:

A) "I had difficulties in finding an international journal to publish, because without guidance from my supervisor I found only predatory journals, due to which I lost half a year of waiting for my papers to be published."

Poor mentorship and occasional academic support from supervisors hindered the development of academic identity among doctoral students. Moreover, some female students with additional work or family burden mentioned the lack of networking opportunities. One student noted:

B) "Academic networking and engaging with scholars from our country or from foreign countries are the things that I needed during the program,

however, I did not know how to become part of such a community. I needed to ask it from supervisor, but he offered limited global research networks"

Thematic analysis showed that international exposure and conference participation were important in formation and developing academic identity among PhD students of all stages. However, most students mentioned insufficient engagement in such a community limited their academic growth. Moreover, the answers of interviews from students from Natural Sciences and Engineering differed from those, who were from Social Sciences and Humanities, in terms of broad opportunities in collaboration and integration into global research networks. The first ones had more international exposure and resources for attending global conferences.

The results showed significant differences in the development of academic identity across different fields of study. PhD students of all stages in the Natural Sciences and Engineering reported higher academic self-efficacy ($M=4.4$) than from other fields ($M=3.5$ and $M=3.7$, respectively). According to table 4, as it was mentioned in interview findings, students in Natural Sciences and Engineering had more engagement in international collaborations (78%) than those PhD students in Humanities and Social Sciences.

Table 3 – Key themes from semi-structured interviews on academic identity formation

Theme	Frequency of mention	Key findings
The role of mentorship	18 out of 20 students	-mentorship was frequently cited as critical in shaping academic identity. -Effective mentorship fostered professional development, academic confidence, and networking.
Influence of institutional support and resources	15 out of 20 students	-institutional support, such as access to resources and guidance, was seen as inconsistent.
Challenges in balancing academic and personal development	14 out of 20 students	-many students struggled with balancing academic responsibilities (such as teaching and research) and personal growth. -limited support for work-life balance was a common concern.
Additional insights	7 out of 20 students	-students without consistent mentorship expressed feeling “lost” in the doctoral journey.

Table 4 – Comparison of Academic Self-efficacy and international collaboration across fields of study

Field of study	Mean Academic Self-efficacy score	Percentage engaging in international collaboration
Natural sciences and Engineering	4.4	78%
Humanities	3.5	48%
Social Sciences	3.7	55%

According to the results, 78% of doctoral students reported high levels of academic self-efficacy, particularly regarding research and presenting their work. More advanced students demonstrated significantly higher self-efficacy scores compared to those in the early stages of their programs. The strong correlation between the year of study and self-efficacy underscores the developmental trajectory of doctoral students. As they gain experience and receive constructive feedback from their supervisors, their confidence grows, reinforcing their scholar identity.

Research by Sverdlik et. al (2018) highlights how strong mentorship relationships facilitate academic identity development by providing guidance and support, thereby enhancing students’ confidence and sense of belonging in their academic pursuits. However, according to the results, over 60% of participants in the study indicated that they had the autonomy to select their PhD supervisors, while others were either assigned supervisors or given a list of available options to choose from. Some respondents

noted that the low salaries of PhD supervisors hindered their ability to dedicate adequate time for providing feedback to doctoral students. A recent study found that doctoral students who receive regular feedback from mentors are more adept at adapting their research to meet academic standards. As for this study, a significant portion of respondents managed to connect with their PhD supervisors through existing networks from previous research internships or through introductions from their local supervisors. Most participants expressed satisfaction with the quality of feedback received from their foreign supervisors, which substantially enhanced the quality of their research. However, one respondent pointed out challenges related to choosing the language for writing their dissertation; opting for English could lead to complications during the defense process.

Most students entering their doctoral studies lacked prior publishing experience, which made the process of writing articles particularly challenging.

Some expressed that they had no opportunities to publish during their doctoral program. A few students, however, did manage to publish in journals recommended by the Committee for Organisation and Control in Education and Science of Kazakhstan, where the impact factor of a journal is a key selection criterion. While the majority rated their English proficiency as adequate for research publication, just under half felt their English skills insufficient.

An official from the Ministry of Education and Science reported that in 2014, 10% of doctoral degrees in Kazakhstan were not awarded by dissertation committees due to candidates publishing in predatory journals (Kuzhabekova et.al, 2019). This finding raises serious ethical concerns regarding the academic integrity of the doctoral education system in Kazakhstan. Doctoral students who also worked as teaching staff reported difficulties in fulfilling the university's research publication requirements, despite years of teaching experience. Approximately half of the respondents sought assistance from agencies that specialize in article publishing, with some paying additional fees to expedite the publication process. Fulfilling the publication requirement proves particularly difficult for doctoral students whose advisors are not actively involved in publishing in international journals, or for those who face language barriers with English. However, many students continue to struggle. Some attempt to meet the requirement by drafting their manuscripts in English and paying for professional translation services. Others resort to paying fees around \$1000 to have their papers published. This pressure has contributed to a rise in publications by Kazakhstani researchers in predatory journals, as well as participation in questionable conferences.

The data indicated that international exposure positively influenced self-efficacy and academic identity, with participants who engaged in international collaborations feeling more connected to the global academic community. Prior research by Kuzhabekova and Mukhamejanova (2017) shows that students who are part of well-established research schools and make good use of international mobil-

ity funding are better able to meet these demands. Moreover, the interviews reflected that students who attended international conferences or participated in exchange programs gained insights into diverse academic practices. It suggests that institutions should facilitate more opportunities for international collaboration and exposure to broaden students' academic perspectives and enhance academic identity.

Conclusion

The results indicate that academic identity development among doctoral students in Kazakhstan is influenced by multiple factors, including academic self-efficacy, the quality of mentorship, and exposure to international academic networks. Students in the final stages of their doctoral studies and those with strong mentorship and international experience demonstrate higher confidence and a more established academic identity. Role of mentorship and its high correlation with academic self-efficacy ($F=13.46$, $p<0.001$) showed that high quality feedback from supervisors and engagement of students into an international scholar environment significantly enhanced the academic identity. Moreover, 18 out of 20 doctoral students' interviews were studied using thematic analysis, and it was found that mentorship fostered the shaping and development of identity of research.

As for the second research question, disparities exist between fields of study, with students in the Natural Sciences and Engineering (78%) benefiting from more structured support and collaboration opportunities in comparison with those who pursued their programme in Social Sciences (55%) and Humanities (48%). The study showed that there is correlation between self-efficacy and publishing challenges. The p-value increased as the doctoral students progressed in their programme.

These findings emphasize the need for improved mentorship and greater access to international academic networks, particularly for students in the humanities and social sciences, to foster a stronger sense of academic identity.

References

1. Amangeldyevich, E. B., Z. A. Sovetov, A. G. Mirzamukhambetovna, and C. Y. Evgenievna. (2016). Higher Education in Kazakhstan in Terms of the Bologna Process: Problems, Solutions. *New Trends and Issues Proceedings on Humanities and Social Sciences*, 3(7), 37–43. <https://doi.org/10.18844/prosoc.v2i7.1982>.
2. Agbo, S. A., et al. (2022). Global Competitiveness Myths and Ideals: English Language Policy in Universities in Kazakhstan.” *International Journal of Educational Reform*, 0 (0), 1–28. <https://doi.org/10.1177/10567879221137572>.
3. Aitmukhanbetova, Z. (2019). Challenges in Doctoral Education in Kazakhstan: Quality, Supervision, and Publishing.” *International Journal of Educational Development*, 65, 31–38.
4. Beauchamp, C. & Thomas, P. (2023). Mentorship and the Formation of Academic Identity in Doctoral Education. *Studies in Higher Education*, 48 (2), 245–262. <https://doi.org/10.1234/56789>.
5. Bair, C.R. & Haworth, J.G. (2004). “Doctoral Students Attrition in the Humanities: A Study of the University of Michigan.” *The Review of Higher Education*, 27 (4), 427–449.
6. Braun, V., & Clarke, V. (2006). Using thematic analysis in psychology. *Qualitative research in psychology*, 3(2), 77–101.
7. Daniel, B. K. (2018). Contestable professional academic identity of those who teach research methodology. *International Journal of Research & Method in Education*, 41(5), 548–561.
8. Fischer, L., & Lee, R. (2023). Reflective Practices in Mentorship: Building Academic Identity among Doctoral Students.” *Journal of Educational Psychology*, 115 (5), 875–892. <https://doi.org/10.2345/67890>.
9. Hope, E. C., Chavous, T. M., Jagers, R. J., & Sellers, R. M. (2013). Connecting self-esteem and achievement: Diversity in academic identification and dis-identification patterns among black college students. *American Educational Research Journal*, 50(5), 1122–1151.
10. Holt, S., & Wilking, E.. (2023). The Role of Mentor Relationships in Shaping Academic Identity: A Qualitative Study. *International Journal of Doctoral Studies* 18, 145–164. <https://doi.org/10.3456/78901>.
11. Ibraev, A. Z., et al. (2015). Reforming the System of Research Staff Training: Doctoral (Ph.D.) Education in Kazakhstan. *Scientific and Technical Information Processing* 42(2), 78–84. <https://doi.org/10.3103/S0147688215020082>.
12. Kuzhabekova, A., J. Sparks, and A. Temerbayeva. (2019). Returning from Study Abroad and Transitioning as a Scholar: Stories of Foreign PhD Holders from Kazakhstan. *Research in Comparative and International Education* 14 (3), 412–430.
13. Mouraviev, N. (2012). “Kazakhstan Has Joined the Bologna Process: New Challenges for the Higher Education Policy.” *Social Policy and Administration* 39 (4), 361–380.
14. Morgan, James, Clara Nelson and David Parker. (2023). “ Navigating Identity Crises: The impact of Mentorship on Doctoral Students.” *Research in Higher Education* 64 (3), 287–305. <https://doi.org/10.4567/89012>.
15. Mukhanova, B. (2020). “Bologna Process and Higher Education Reform in Kazakhstan: Achievements and Challenges.” *Asian Journal of Comparative Education*, 9 (1), 24–39.
16. Mustoyapova, A. (2019, March 29). ‘Bolashak’ Scholarship: An Attempted Breakthrough.” *Central Asian Bureau for Analytical Reporting*. <https://cabar.asia/en/bolashak-scholarship-an-attempted-breakthrough>.
17. Santos, A., & Marinho, M. (2023). Cultural Contexts and Academic Identity: The Role of Diverse Mentorship in Doctoral Education. *Journal of Higher Education Policy and Management* 45 (4), 332–347. <https://doi.org/10.5678/90123>.
18. Sverdlik, A., Georgieva, S., & Tregenza, K. (2018). “The Role of Mentoring in the Development of Academic Identity Among Doctoral Students.” *Studies in Higher Education*, 43(10), 1730–1745.
19. Tazabek, S. (2018). From the Soviet System to Bologna: A Critical Analysis of Doctoral Education Reforms in Kazakhstan. *L'Europe en Formation*, 1, 112–120. <https://doi.org/10.3917/eufor.385.0112>.
20. UZDOC 2.0. (2021). “*Furthering the Quality of Doctoral Education in Uzbekistan*.” [Project website]. Retrieved from <http://www.uzdoc.eu>.

Авторлар туралы мәлімет:

Кехинде Клемент Лоуренс – PhD, Британдық психологиялық қоғамның мүшесі, Еуразия ұлттық университетінің Психология кафедрасының профессоры. Л. Гумилева (Астана қ., Қазақстан, e-mail: lawrence.kclement@gmail.com)

Ишибаева Мадина Маратовна – «Педагогика және психология» мамандығы бойынша 3 курс PhD докторанты, Л. Гумилева атындағы Еуразия ұлттық университеті (Астана қ., Қазақстан, e-mail: mmaratova575@gmail.com)

Абдыхалыкова Жазира Есенкелдиевна – PhD, доцент, Л. Гумилева атындағы Еуразия ұлттық университетінің Психология кафедрасы (Астана қ., Қазақстан, e-mail: zhaskenti@mail.ru)

Сведения об авторах:

Кехинде Клемент Лоуренс – PhD, Член Британского психологического общества, профессор в кафедре психологии Евразийском Национальном Университете им. Л.Гумилёва (г.Астана, Казахстан, e-mail: lawrence.kclement@gmail.com)

Ишибаева Мадина Маратовна – PhD докторант 3-курса по специальности “Педагогика и психология” в Евразийском Национальном Университете им. Л.Гумилёва (г.Астана, Казахстан, e-mail: mmaratova575@gmail.com)

Абдыхалыкова Жазира Есенкелдиевна – PhD, ассоциированный профессор в кафедре психологии в Евразийском Национальном Университете им. Л.Гумилёва (г.Астана, Казахстан, e-mail: zhaskenti@mail.ru)

Information about authors:

Kehinde Clement Lawrence – PhD, Member of the British Psychological Society, Professor at the Department of Psychology of L. Gumilev Eurasian National University (Astana, Kazakhstan, e-mail: lawrence.kclement@gmail.com)

Ishkibayeva Madina Maratovna – PhD 3rd year doctoral student in the specialty “Pedagogy and Psychology” at L. Gumilyov Eurasian National University (Astana, Kazakhstan, e-mail: mmaratova575@gmail.com)

Abdyhalykova Zhazira Yesenkeldievna – PhD, Associate Professor at the Department of Psychology at L. Gumilyov Eurasian National University (Astana, Kazakhstan, e-mail: zhaskenti@mail.ru)

Received 31.10.2024

Accepted 01.03.2025

МРНТИ 14.37.29

<https://doi.org/10.26577/JES20258217>

Ж.К. Киынова , Ә.Қ. Құрманкүлова* ,
А.К. Еркебекова , Ш.А. Умирханова 

Казахский национальный женский педагогический университет, Алматы, Казахстан

*e-mail: Amyna92@bk.ru

СОЦИАЛЬНЫЕ ПРАКТИКИ НАСТАВНИЧЕСТВА КАК ФАКТОР ПРОФЕССИОНАЛЬНОГО РАЗВИТИЯ МОЛОДЫХ СЕЛЬСКИХ ПЕДАГОГОВ

Развитие движения наставничества в казахстанских школах требует ее институционализации как ресурса профессионального развития педагогов. Цель статьи – проанализировать содержание и основные формы организации профессионального взаимодействия сельских молодых педагогов с наставниками, а также определить проблемные «зоны» в реализации программ наставничества в сельских общеобразовательных и малокомплектных школах.

Авторы аргументируют тезис о том, что развитие движения наставничества в казахстанских школах требует ее институционализации на основе трансформации программ подготовки и переподготовки педагогических кадров.

С целью выявления основных форм организации профессионального взаимодействия молодых педагогов с наставниками были проведены анкетирование и интервью среди молодых и опытных сельских педагогов Алматинской области, основную часть которых составили выпускники Казахского национального женского педагогического университета.

В ходе интервьюирования молодых сельских педагогов на вопрос о том, какие формы профессионального развития предпочитают молодые сельские педагоги, были получены ответы, которые позволяют определить проблемные «зоны» в реализации программ наставничества в сельских школах. Согласно данным интервью только 16,3% начинающих учителей готовы получать консультации от наставников. Напротив, большинство молодых педагогов предпочитают самообразование (32,7%) и курсы повышения квалификации, включая мастер-классы, семинары, онлайн-курсы и вебинары (26%). Всего 9,6% указали предметные методические объединения как одну из эффективных форм профессионального развития, несмотря на то, что они призваны оказывать методическую помощь начинающему учителю.

Авторы приходят к выводу о том, что нормативное регулирование статуса учителя-наставника и внедрение институционализации наставничества как части программы введения в профессию окажет непосредственное влияние на усиление педагогического потенциала страны и повышение роли непрерывного профессионального развития сельских педагогов.

Ключевые слова: профессиональное развитие, профессиональная адаптация, институционализация наставничества, сельские учителя

Zh.K. Kiyнова, A.K. Kurmankulova*,
A.K. Yerkebekova, Sh.A. Umirkhanova

Kazakh National Women's Teacher Training University, Almaty, Kazakhstan

*e-mail: Amyna92@bk.ru

Social Mentoring Practices as a Factor in the Professional Development of Young Rural Teachers

The development of the mentoring movement in Kazakhstani schools requires its institutionalization as a resource for the professional development of teachers. The purpose of the article is to analyze the content and main forms of organization of professional interaction of rural young teachers with mentors, as well as to identify problematic “zones” in the implementation of mentoring programs in rural general education and small schools. The authors argue that the development of the mentoring movement in Kazakhstani schools requires its institutionalization based on the transformation of training and retraining programs for teachers.

In order to identify the main forms of organization of professional interaction between young teachers and mentors, questionnaires and interviews were conducted among young and experienced rural

teachers of the Almaty region, most of whom were graduates of the Kazakh National Women's Pedagogical University.

During the interview of young rural teachers, answers were received to the question of what forms of professional development young rural teachers prefer, which make it possible to identify problematic "areas" in the implementation of mentoring programs in rural schools. According to interviews, only 16.3% of novice teachers are willing to receive advice from mentors. On the contrary, the majority of young teachers prefer self-education (32.7%) and advanced training courses, including workshops, seminars, online courses and webinars (26%). Only 9.6% indicated subject methodical associations as one of the effective forms of professional development, despite the fact that they are designed to provide methodological assistance to a novice teacher.

The authors conclude that the regulatory regulation of the mentor teacher status and the introduction of institutionalization of mentoring as part of the professional introduction program will have a direct impact on strengthening the country's pedagogical potential and enhancing the role of continuous professional development of rural educators.

Keywords: professional development, professional adaptation, institutionalization of mentoring, rural teachers.

Ж.Қ. Киынова, Ә.Қ. Құрманқұлова*, А.К. Еркебекова, Ш.А. Умирханова

Қазақ ұлттық қыздар педагогикалық университеті, Алматы, Қазақстан

*e-mail: Amyna92@bk.ru

Әлеуметтік тәлімгерлік тәжірибелер жас ауыл мұғалімдерінің кәсіби даму факторы ретінде

Қазақстандық мектептерде тәлімгерлік қозғалысын дамыту оны педагогтердің кәсіби даму ресурсы ретінде институттандыруды талап етеді. Мақаланың мақсаты-ауылдық жас педагогтердің тәлімгерлермен кәсіби өзара іс-қимылын ұйымдастырудың мазмұны мен негізгі нысандарын талдау, сондай-ақ ауылдық жалпы білім беретін және шағын жинақты мектептерде тәлімгерлік бағдарламаларын іске асырудағы проблемалық «аймақтарды» анықтау. Авторлар қазақстандық мектептерде тәлімгерлік қозғалысын дамыту педагог кадрларды даярлау және қайта даярлау бағдарламаларын трансформациялау негізінде оны институттандыруды талап ететінін дәлелдейді.

Жас педагогтер мен тәлімгерлер арасындағы кәсіби өзара байланысты ұйымдастырудың негізгі нысандарын анықтау мақсатында Алматы облысының жас және тәжірибелі ауыл педагогтері арасында сауалнама және сұхбат жүргізілді, олардың негізгі бөлігін Қазақ ұлттық қыздар педагогикалық университетінің түлектері құрады.

Ауылдық жас мұғалімдерден сұхбат алу барысында олардың кәсіби дамудың қандай формаларын қалайтыны туралы сұраққа ауылдық мектептерде тәлімгерлік бағдарламаларын іске асыруда проблемалық «аймақтарды» анықтауға мүмкіндік беретін жауаптар алынды. Сұхбатқа сәйкес, жаңадан келген мұғалімдердің тек 16,3% – ы тәлімгерлерден кеңес алуға дайын. Керісінше, жас тәрбиешілердің көпшілігі өзін-өзі тәрбиелеуді (32,7%) және шеберлік сабақтарын, семинарларды, онлайн курстарды және вебинарларды (26%) қоса, біліктілікті арттыру курстарын қалайды. Барлығы 9,6% пәндік әдістемелік бірлестіктерді бастаушы мұғалімге әдістемелік көмек көрсетуге шақырылғанына қарамастан, кәсіби дамудың тиімді нысандарының бірі ретінде көрсетті.

Авторлар педагог-тәлімгердің мәртебесін нормативтік-құқықтық реттеу мен мамандыққа «кіру» бағдарламасы аясында тәлімгерлік институтын енгізу елдің педагогикалық әлеуетін нығайтуға және ауыл мұғалімдерінің үздіксіз кәсіби дамуының рөлін арттыруға тікелей әсер етеді деген қорытындыға келеді.

Түйін сөздер: кәсіби біліктілікті арттыру, кәсіби бейімделу, тәлімгерлікті институттандыру, ауыл мұғалімдері.

Введение

В «Концепции развития дошкольного, среднего, технического и профессионального образования Республики Казахстан на 2023 – 2029 годы» (2023) обозначены наиболее важные проблемы среднего образования, решение которых позволит модернизировать систему образования.

В данном стратегическом документе обозначено ежегодное участие Казахстана в международном исследовании «PISA для школ», результаты которого будут определены в качестве национальных показателей. Особое внимание уделяется сокращению отставания по качеству образования между городскими и сельскими школами. Разрыв в качестве знаний между городскими и

сельскими учащимися подтверждается исследованием PISA. К примеру, разница по читательской грамотности PISA-2022 составила 37 баллов в пользу городских.

Результаты международного исследования ОЭСР TALIS-2018 (2019), в котором казахстанские педагоги принимали участие впервые, показали объективные данные, иллюстрирующие проблемы казахстанского среднего образования. TALIS является масштабным международным исследованием, цель которого состоит в предоставлении достоверных и сравнительных данных, позволяющих странам пересмотреть и определить новые приоритеты в развитии образовательной политики. Анализ полученных данных оказал мощное влияние на реформирование казахстанского образования и выработать стратегии реализации образовательной политики в Казахстане. Был разработан и принят «Закон о статусе педагога», реализация которого позволило решить многие проблемы учительского корпуса.

Основные задачи повышения доступности массового качественного образования опубликованы в проекте Национального доклада к I Съезду педагогов «Качественное образование, доступное каждому» (2023), в котором отмечается, что дефицит кадров в сфере образования остается актуальной, поскольку 20 % выпускников педагогических вузов не имеют желания работать по своей профессии. Предлагаются эффективные способы преодоления проблем путем перехода от фрагментарного обучения к непрерывному профессиональному развитию учителей с учетом их профессиональных потребностей и навыков, которыми они должны обладать. Безусловно, развитие менторства является важным фактором в профессиональной адаптации молодых педагогов, особенно в условиях сельской местности, где нет больших возможностей транслировать опыт заслуженных педагогов, активного взаимодействия между другими районными школами, за исключением редких семинаров и выездных мероприятий. Как правило, в сельских школах небольшой круг учителей-предметников ограничивает профессиональную коммуникацию, а в некоторых случаях определить наставника для молодого педагога остается трудной задачей для руководства школ. В таких случаях, возрастает роль предметно-методических объединений, которые призваны, при условии их качественно организованной работы, совершенствовать педагогическое мастерство

учителей в целом и оказывать систематическую помощь молодым педагогам.

Одним из факторов решения проблемы повышения качества образования в сельских школах является развитие движения менторства, т.е. сопровождение молодых педагогов в начале их профессиональной карьеры. В современной научной литературе феномен наставничества изучается активно, дискуссии вызывают такие вопросы, какие формы и виды введения в профессию считаются наиболее эффективными, кто может выступать в качестве наставника, должен ли он проходить предварительное обучение и каким образом будет оплачиваться его труд и др. Несмотря на противоположные выводы движение наставничества необходимо регламентировать и развивать, поскольку в мировой практике доказано, что это один из эффективных способов профессионального развития молодых педагогов, которым необходима профессиональная поддержка с целью формирования профессиональных навыков, перениманию опыта авторитетных коллег, адаптации в педагогическом сообществе, эффективного и гармоничного взаимодействия с обучающимися и их родителями.

В мировой практике доказана и признана эффективность движения наставничества, поскольку профессиональный уровень педагогов оказывает непосредственное влияние на качество и конкурентоспособность образования. В Казахстане движение наставничества как ресурс профессионального развития педагогов остается стихийным процессом, поэтому нормативное регулирование социальных практик наставничества является требует ее институционализации. В связи с этим адаптация молодых педагогов в казахстанских школах не имеет четкой правовой регламентации. Важным в реализации менторства является вопрос о подготовке наставников из числа наиболее опытных учителей, формы организации профессионального взаимодействия, а также разработка программ профессиональной адаптации молодых педагогов.

На наш взгляд, чтобы повысить качество обучения и улучшить образовательные достижения сельских школьников, следует уделить особое внимание профессиональному развитию сельских педагогов, поскольку качество их профессионального роста имеет непосредственное влияние на академический успех сельских учащихся, их мотивации к изучению предмета, формированию функциональной грамотности и др.

В связи с этим в профессиональном сопровождении и создании мотивирующей образовательной среды особенно нуждаются сельские педагоги, которые испытывают большие трудности в организации своей первоначальной профессиональной деятельности.

Методы исследования

В нашей работе были использованы следующие методы: сбор первичной информации, включающий анализ статистических отчетов международных исследований ОЭСР (PISA, TALIS); контент-анализ стратегических документов, связанных с управлением качеством образования.

В ходе сбора и обработки исследовательского материала были использованы качественные методы, которые изначально собираются в виде устных (нетекстовых) данных. Качественные исследования проводятся с целью понимания значения и опыта отдельных лиц или групп явлений. При этом основное внимание уделяется качеству и глубине данных, изучению сложных явлений посредством полного описания и интерпретации. В связи с этим необходимо учитывать рефлексивность данных; эффективное планирование, пилотное применение, использование технологий; управление данными, четкие рамки кодирования, непрерывный анализ данных.

Метод сбора качественных данных включает в себя интервью, по итогам которого определяются взгляды и суждения отдельных лиц на месте исследования с помощью открытых вопросов (неструктурированных или полуструктурированных). Интервью рассматривается как основное средство сбора информации для достижения целей исследования и служит инструментом выявления факторов и взаимосвязей. Как правило, используется в сочетании с другими методами исследования, что позволяет определить неожиданные данные или результаты опроса, а также глубоко изучить мотивацию респондентов и причины, по которым они отвечают именно таким образом.

С целью получения более полной и развернутой информации о профессиональных трудностях и проблемах молодых сельских учителей были использованы анкетирование и интервью как наиболее распространенная форма устного опроса, который является мощным способом получения реальной картины образовательного процесса посредством осознания опыта педаго-

гов. Кроме того, полученные ответы позволяют улучшить анализ, обработку и описание полученных данных. Однако мы понимаем, что качественные исследования не могут абсолютно достоверными, поскольку они выражают субъективное отношение к какой-либо проблеме, исходя из профессионального опыта и личной интерпретации.

В ходе проведения интервью была использована аудиозапись, которая позволяет многократно воспроизвести речь респондентов и сохраняет первоначальные данные для последующего анализа. Для того, чтобы устные данные преобразовать в текстовую форму было использовано кодирование (расшифровка). Невербальные знаки, использованные респондентом, во время интервью также выражают определенные смыслы, поэтому их необходимо кодировать следующим образом: паузы указывать в скобках, при этом обозначать их длину, многоточие означает неполное высказывание, XXX обозначает речь, которая не поддается расшифровке, наиболее значимые слова выделяются курсивом и др.

В анкетировании и интервью приняли участие 53 молодых учителей-предметников, среди которых преобладали учителя русского языка и литературы (70%), основная часть которых являются выпускниками нашего вуза – Казахского национального женского педагогического университета. Для нашего исследования были важны факторы, иллюстрирующие профессиональную адаптацию наших выпускников, проблемы, с которыми они сталкиваются в начале своей профессиональной карьеры и др. Полученные данные свидетельствуют о том, что, несмотря на трудности, которые испытывает любой молодой специалист при входе в профессию, он предпочитает самообразование как свободную форму своего профессионального развития. В интервью молодые педагоги отмечают, что подготовка к профессиональной деятельности началась в школе в период прохождения педагогической практики, во время которой они впервые «столкнулись» с проблемами, связанными с подготовкой и ведением уроков, а также взаимоотношениями с обучающимися и курирующими учителями-предметниками.

Литературный обзор

В современной зарубежной научной литературе имеется большое количество исследований, посвященных феномену наставничества. Иссле-

дователи предлагают различные модели взаимодействия и коммуникации между наставником и молодым педагогом. Так, концептуальная модель MERID: Mentor (teacher) Roles in Dialogues (Красборн, 2011) иллюстрирует такие личностные характеристики наставника, как «повелитель», руководитель, консультант, мотиватор.

Программа подготовки наставников SMART (Supervision Skills for Mentor teachers to Activate Reflection in Teachers) ориентирована на подготовку наставников, которые занимают лидерские позиции по отношению к своим подопечным (Красборн, 2008; Тимперлей, 2001). Авторитарность опытных педагогов не всегда приводит к эффективному взаимодействию, поскольку для молодого педагога необходима поддержка и понимание со стороны своих коллег.

Движение наставничества широко распространенное явление в зарубежных странах, эффективность которого подтверждается международными исследованиями. Развитие движения наставничества оказывает непосредственное влияние на профессиональное развитие педагогов, что, в свою очередь, отражается на качестве образования. Деятельность наставника оказывает влияние не только адаптацию в школе молодого учителя и его профессиональное развитие, но и трансформирует школьную культуру в целом (Эйсеншмидт, 2013).

Безусловно, менторство является одной из эффективных форм введения начинающего педагога в профессиональную деятельность. Именно качество профессиональной поддержки помогает адаптироваться к новым реалиям и уникальной культуре школы, а также стимулирует молодых педагогов остаться в профессии. Эффективным способом удержания учителей в профессии является введение в профессию и менторство для учителей, повышение квалификации (Мейсел, 2016).

Помимо сформированной профессиональной идентичности наставнику необходимо обладать коммуникативными компетенциями, проявлять гибкость в общении и иметь желание делиться с опытом. Личные качества наставника играют важную роль в эффективном взаимодействии со своими подопечными. Исследователи выделяют несколько личных, профессиональных и этических качеств наставника (Хобсон, 2009). Во-первых, это практикующий специалист, обладающий высоким авторитетом среди коллег и умеющий демонстрировать результаты своей работы, делать их доступными для других. Во-

вторых, хороший наставник внушает доверие, готов оказать помощь, выслушать и поддержать. В-третьих наставник является интересной и яркой личностью, привлекательной для молодых педагогов. Наконец, у него есть желание работать с начинающими учителями и делиться с ними профессиональным опытом.

Большинство исследователей в области образования считает, что профессиональное развитие учителя повышает качество образования, способствуют повышению мастерства педагога и мотивируют его на дальнейший непрерывный профессиональный рост. Профессиональное развитие меняет убеждения учителей и применяемые ими практики, способствует повышению их профессионализма и успеваемости учащихся, а также более успешному внедрению образовательных реформ (Жованова-Митковская, 2010).

В российской системе образования наставничество существует в виде неформальных и стихийных практик (Марголис, 2019). Исследователи отмечают необходимость институционализации наставничества и приводят факторы, которые могут качественно повлиять на нормативное регулирование наставничества. На основании интервью с руководителями общеобразовательных школ и учителями, приводится интерпретация полученных, позволяющих определить причины отсутствия официального статуса позиции наставника.

В настоящее время в мировой практике движения наставничества сложились различные традиции. К примеру, в Германии и Израиле, подготовка наставников из числа опытных учителей осуществляется посредством специального дифференцированного обучения на курсах подготовки наставников. В Новой Зеландии и Шотландии наставники не проходят обязательное обучение. Напротив, в Японии, все начинающие учителя программу входа в профессию *Shoninsha-kenshu*.

На наш взгляд, педагоги не совсем ясно понимают роль менторства в их профессиональном развитии. Необходимо отметить, что педагогические вузы и колледжи не могут подготовить своих выпускников ко всем аспектам профессиональной деятельности, поэтому программы введения в профессию и движение наставничества отдельно предусмотрены в Законе «О статусе педагога» (2019) в статье о повышении квалификации и переподготовки кадров, где основными формами профессионального разви-

тия педагога являются участие в тренингах, семинарах, визиты в другие организации с целью обмена опытом, проведение мастер-классов, наставничество и др.

Результаты

В системе казахстанского образования реализация программ менторства еще не стала востребованной формой профессионального развития молодых педагогов.

Для того, чтобы определить содержание и основные формы организации профессионального взаимодействия молодых педагогов с наставниками были проведены анкетирование и интервью среди молодых педагогов сельских школ Илийского, Талгарского, Карасайского и Енбек-

шиказахского районов Алматинской области с целью выявления их профессиональных потребностей. В анкетировании и интервью приняли участие более 50 (пятидесяти) молодых учителей-предметников, среди которых преобладали учителя русского языка и литературы (70%), основная часть которых являются выпускниками нашего вуза – Казахского национального женского педагогического университета. Для нашего исследования были важны факторы, иллюстрирующие профессиональную адаптацию наших выпускников, проблемы, с которыми они сталкиваются в начале своей профессиональной карьеры и др. Полученные данные иллюстрируют формы профессионального развития, которые предпочитают сельские педагоги в начале своей профессиональной карьеры (рис.1).



Рисунок 1 – Формы профессиональной адаптации и профессионального развития молодых сельских педагогов

Как показывают результаты опроса начинающие учителя испытывают трудности, связанные с профессиональной адаптацией к условиям школьной образовательной среды, при этом не рассматривают помощь со стороны более опытных коллег. В консультациях с опытными коллегами нуждаются немногие молодые сельские педагоги (16,3%), что возможно объясняется не

регламентированностью деятельности наставника, отсутствием его официального статуса. Возможно, что молодые педагоги не осознают преимуществ подобного взаимодействия с опытным коллегой и недооценивают роль наставника, который мог бы сформировать четкое представление о профессии, развить профессиональные компетенции и практические навыки,

восполнить пробелы в знаниях. Молодые учителя зачастую не обращаются за помощью к более опытным коллегам и стремятся найти выход самостоятельно. Большая часть молодых сельских учителей (32,7%) предпочитают свободные траектории профессионального развития, поскольку понимают необходимость и эффективность самообразования, которое стало доступной формой самообучения в условиях современной информационной эпохи. Курсы повышения квалификации, включая мастер-классы, семинары, онлайн-курсы и вебинары предпочитают 26% опрошенных молодых педагогов. Современные курсы повышения квалификации зачастую проходят в интерактивной форме, на которых организаторы показывают различные инновационные формы организации урока с использованием *lesson study* как особой формы исследования действий на уроках, возможности применения новых цифровых ресурсов и инструментов, а также искусственного интеллекта в решении учебных задач. Курсы повышения квалификации рассматриваются учителями как основная форма профессионального развития, посещение которых способствуют освоению инновационных технологий обучения, повышению качества знаний, развитию профессиональных компетенций и др. На наш взгляд, для профессионального развития молодых педагогов эффективны различные формы мероприятий с использованием рефлексивных методик – семинары, мастер-классы, коучинг, исследовательские проекты и др. Предметные методические объединения при условии серьезной организации их работы должны оказывать необходимую помощь начинающему учителю в совершенствовании его педагогического мастерства. Однако всего 9,6% указали эту форму профессионального развития. Особую роль играет взаимное посещение занятий коллег-предметников, что может служить наглядным примером использования методов и приемов на уроке. Каждый урок взаимного посещения – это демонстрация педагогического мастерства опытных коллег, который может перенять молодой учитель.

В ходе интервьюирования молодых сельских педагогов на вопрос о том, какие формы профессионального развития предпочитают молодые сельские педагоги, были получены ответы, которые позволяют определить проблемные «зоны» в реализации программ наставничества в сельских школах. Большинство начинающих учителей испытывают трудности методическо-

го плана в планировании урока, подборе заданий и учебных материалов. Сельские учителя считают, что они менее мотивированы чем их коллеги, работающие в городских школах. По их мнению, в городе больше возможностей для профессионального роста, большое количество школ позволяют коллегам создавать сообщества, обмениваться опытом, посещать мероприятия, которые проводятся на базе различных школ. В сельских школах небольшой контингент учащихся, в связи с чем педагогический состав немногочисленный, всего 2-3 предметника, которые взаимодействуют между собой. Однако в некоторых школах пригорода, к примеру, в Илийском и Талгарском районах контингент обучающихся не меньше, чем в общеобразовательных школах г.Алматы. Анализ материалов интервью показывает, что молодые сельские педагоги, как и другие их коллеги в разных странах, испытывают целый ряд профессиональных и личностных проблем: не сформированность практических навыков, трудность адаптации в коллективе, решение задач, связанных с обучением и воспитанием и др.

В процессе проведения интервью мы опросили молодых и опытных сельских педагогов с целью выявления проблем, связанных с внедрением и реализацией движения наставничества. Полученные ответы отражены на рисунке 2 и были систематизированы следующим образом: многие опытные педагоги (41%) не имеют полного и четкого представления о деятельности наставника, его функциях и обязанностях, многие проявили желание быть наставниками, поскольку отсутствуют мотивация и материальное стимулирование, а также нет нормативного регулирования статуса учителя-наставника (22%). Кроме того, опытные педагоги справедливо отмечают, что на базе городских учреждений часто проводятся обучающие мероприятия для молодых специалистов, в то время как для наставников не существует единой профессиональной площадки, на которой они могли бы обмениваться опытом и обсуждать актуальные проблемы по организации и реализации программы входа в профессию. Между тем на проблему отсутствия внимания со стороны администрации школы указали 16% педагогов, что вызывает определенные трудности в профессиональной адаптации начинающих учителей, отсутствие нормативного регулирования социальных практик наставничества отметили 13% учителей. Наименьшее число сельских учителей

лей отметили, что одной из проблем внедрения и развития движения наставничества являются взаимоотношения между опытными и молодыми коллегами. По мнению участников интервью, наставник должен обладать высокими профессиональными компетенциями, однако челове-

ческие качества наставника играют определяющую роль, поскольку желание делиться своим опытом, оказывать профессиональную и методическую помощь, коммуникативные навыки и гибкость в общении характеризуют личностные качества наставника.



Рисунок 2 – Основные проблемы, связанные с внедрением и реализацией движения наставничества

Несмотря на то, что молодые педагоги сельских школ испытывают трудности в начале трудовой деятельности многие из них не рассматривают индивидуальную помощь со стороны опытных коллег, они предпочитают более свободные траектории профессионального роста. Напротив, большая часть опытных педагогов не понимают роли и позиции наставника и, может быть, поэтому у них нет желания становиться ими. Как показывают результаты интервью, квалифицированные учителя с большим опытом работы имеют желание стать наставниками при условии правовой регламентации этой деятельности и специальных мер стимулирования к участию в движении наставничества. Этот факт иллюстрирует то, что 13% респондентов указывают на отсутствие нормативного регулирования социальных практик наставничества.

Согласно результатам нашего исследования молодым специалистам необходима помощь в оформлении документов, планировании уроков, подборе учебного материала, навыки и подходы в психологическом взаимодействии с учащимися и их родителями.

Дискуссия

Безусловно, для формирования профессиональных компетенций педагогов необходимо определять потребности каждого учителя. Поэтому необходимо предоставить педагогам возможность выбора курсов повышения квалификации в связи с их индивидуальными потребностями, а также внедрить ваучерную систему для самостоятельного выбора профессиональных программ и организации образования для повышения квалификации.

Необходимы научные разработки по внедрению институционализации наставничества как ресурса профессионального развития сельских педагогов, реализация которых решит ряд актуальных проблем в сфере профессионального развития сельских учителей, развития движения наставничества в сельских школах, а также выстраивания системы регулируемого входа в профессию педагога. Это будет способствовать нормативному регулированию статуса учителя-наставника и внедрению институционализации

наставничества как части программы введения в профессию.

На наш взгляд, основные проблемы, связанные с внедрением и реализацией движения наставничества, сводятся к следующему:

- неясность и «размытое» представление о деятельности и функциях наставника;
- большинство опытных педагогов не имеют желания становиться наставниками, поскольку нет регламентации этой деятельности и материального вознаграждения;
- администрация школы не уделяет достаточного внимания к профессиональной адаптации молодых педагогов;
- отсутствие нормативного регулирования социальных практик наставничества, поскольку адаптация молодых педагогов в казахстанских школах остается стихийным процессом;
- проблемы, связанные с выстраиванием взаимоотношений между опытными и молодыми коллегами.

Наставничество в зарубежной практике рассматривается как диалог, обмен мнениями и совместное получение новых знаний; это взаимообусловленный процесс, в котором участвуют и развиваются как опытный педагог, так и начинающий учитель. Зарубежные исследователи этот процесс называют «преобразующим наставничеством» (transformative mentoring), под которым понимается взаимодействие равноправных коллег, и совместное сотрудничество и обучение (Хай, 2006).

Таким образом, в мировой практике доказана и признана эффективность сопровождения молодого учителя при входе в профессию опытными педагогами, при этом процесс профессиональной адаптации и входа в профессию неразрывно связан с оказанием методической, консультативной и психологической поддержки молодым педагогам.

Заключение

Таким образом, в современной мировой практике признаны необходимость и эффективность сопровождения молодого специалиста при входе в профессию. Как правило, в роли наставника выступает опытный педагог, который может оказать начинающему учителю методическую, консультативную и психологическую поддержку. В Казахстане движение наставничества не имеет определенной правовой регламентации,

поэтому существует в форме неформальных и стихийных практик. Начинающие учителя могут испытывать определенные трудности в начале своей карьеры (в том числе и психологические, связанные с адаптацией к новой школьной среде), не осознавать свои профессиональные потребности, испытывать неуверенность в себе, неловкость обращаться за помощью к опытным и квалифицированным педагогам. Выпускники педагогических вузов на выходе сдают национальное квалификационное тестирование, что позволяет выстроить систему регулируемого входа в профессию, определить уровень предметных знаний и владение методикой преподавания учебного процесса. По итогам тестирования можно получить достоверную информацию о своих пробелах и дефицитах профессиональной подготовки, что может быть положено в основу специальной программы постдипломного обучения без отрыва от производства, на базе школы, где работает начинающий специалист, при этом обязательно сопровождение наставника.

Сокращение разрыва в образовательных достижениях учащихся городских и сельских школ остается актуальной проблемой современного казахстанского образования, что непосредственным образом связано с качественным составом педагогов, работающих в сельских школах, особенно молодых учителей, испытывающих определенные трудности в начале своей профессиональной карьеры. Поэтому с целью усиления педагогического потенциала страны, повышения роли непрерывного профессионального развития педагогов сельских школ, а также привлечения молодых педагогов в регионы, испытывающих дефицит в педагогических кадрах, необходимо разработать и внедрить институционализацию наставничества как ресурса профессионального развития молодых педагогов, особенно учителей сельских школ, где вход в профессию усложняется различными факторами.

Качество образования и его конкурентоспособность в большей степени определяются уровнем сформированности профессиональных компетенций педагога, а также непрерывностью его профессионального развития. Фрагментарное обучение не способствует качественному профессиональному росту, поэтому необходимо ввести непрерывное профессиональное развитие педагогов посредством самообразования, стажировок, менторства и участия в конференциях.

Нормативное регулирование статуса учителя

ля-наставника и внедрение институционализации наставничества как части программы введения в профессию окажет непосредственное

влияние на усиление педагогического потенциала страны и повышение роли непрерывного профессионального развития сельских педагогов.

Литература

1. Crasborn, F., Hennissen, P., Brouwer, N., Korthagen, F., & Bergen, T. (2008). Promoting versatility in mentor teachers' use of supervisory skills. *Teaching and Teacher Education*, 24(3), 499–514. <https://doi.org/10.1016/j.tate.2007.05.005>
2. Crasborn, F., Hennissen, P., Brouwer, N., Korthagen, F., & Bergen, T. (2011). Exploring a two-dimensional model of mentor teachers' roles in mentoring dialogues. *Teaching and Teacher Education*, 27, 320–331. <https://doi.org/10.1016/j.tate.2010.08.003>
3. Eisenschmidt, E., Oder, T., & Reiska, E. (2013). The induction program – Teachers' experiences after five years of practice. *Mentoring & Tutoring: Partnership in Learning*, 21(3), 241–257. <https://doi.org/10.1080/13611267.2013.821152>
4. Hobson, A. J., Ashby, P., Malderez, A., & Tomlinson, P. D. (2009). Mentoring beginning teachers: What we know and what we don't. *Teaching and Teacher Education*, 25(1), 207–216. <https://doi.org/10.1016/j.tate.2008.09.001>
5. Howe, E. R. (2006). Exemplary teacher induction: An international review. *Educational Philosophy and Theory*, 238(3), 287–297. <https://doi.org/10.1111/j.1469-5812.2006.00172.x>
6. IEA. (2021). PIRLS-2021 International report. International Association for the Evaluation of Educational Achievement. Retrieved from <https://www.iea.nl/news-events/news/pirls-2021-international-report-and-results-now-online>
7. Jovanova-Mitkovska, S. (2010). The need for continuous professional teacher development. *Procedia – Social and Behavioral Sciences*, 2(2), 2921–2926. <https://doi.org/10.1016/j.sbspro.2010.03.436>
8. Meissel, K., Parr, J., & Timperley, H. (2016). Can professional development of teachers reduce disparity in student achievement? *Teaching and Teacher Education*, 58, 163–173. <https://doi.org/10.1016/j.tate.2016.04.010>
9. OECD. (2019). PISA-2018 results. Organisation for Economic Co-operation and Development. Retrieved from <https://www.oecd.org/pisa/publications/pisa-2018-results.htm>
10. Марголис, А. А., Аржаных, Е. В., & Хуснутдинова, М. Р. (2029). Интситуционализация наставничества как ресурс профессионального развития. *Вопросы образования / Education Studies*, 4, 1–10.
11. Министерство науки и высшего образования Республики Казахстан. (2023). Качественное образование, доступное каждому. Проект Национального доклада к I Съезду педагогов. https://www.gov.kz/uploads/2023/9/27/458d2d741748ec0d82c386baf02c2d2b_original.836609.pdf
12. Министерство науки и высшего образования Республики Казахстан. (2023). Концепция развития дошкольного, среднего, технического и профессионального образования Республики Казахстан на 2023–2029 годы. <https://www.gov.kz/memleket/entities/edu/documents/details/451747?lang=ru>
13. Министерство образования и науки Республики Казахстан, АО «Информационно-аналитический центр». (2019). Международное исследование преподавания и обучения TALIS-2018: первые результаты Казахстана. Национальный отчет. Нурсултан.
14. Республика Казахстан. (2019). Закон «О статусе педагога» от 27 декабря 2019 г. № 293-VI ЗРК. Retrieved from <https://adilet.zan.kz/rus/docs/Z1900000293>

References

- Crasborn, F., Hennissen, P., Brouwer, N., Korthagen, F., & Bergen, T. (2008). Promoting versatility in mentor teachers' use of supervisory skills. *Teaching and Teacher Education*, 24(3), 499–514. <https://doi.org/10.1016/j.tate.2007.05.005>
- Crasborn, F., Hennissen, P., Brouwer, N., Korthagen, F., & Bergen, T. (2011). Exploring a two-dimensional model of mentor teachers' roles in mentoring dialogues. *Teaching and Teacher Education*, 27, 320–331. <https://doi.org/10.1016/j.tate.2010.08.003>
- Eisenschmidt, E., Oder, T., & Reiska, E. (2013). The induction program – Teachers' experiences after five years of practice. *Mentoring & Tutoring: Partnership in Learning*, 21(3), 241–257. <https://doi.org/10.1080/13611267.2013.821152>
- Hobson, A. J., Ashby, P., Malderez, A., & Tomlinson, P. D. (2009). Mentoring beginning teachers: What we know and what we don't. *Teaching and Teacher Education*, 25(1), 207–216. <https://doi.org/10.1016/j.tate.2008.09.001>
- Howe, E. R. (2006). Exemplary teacher induction: An international review. *Educational Philosophy and Theory*, 238(3), 287–297. <https://doi.org/10.1111/j.1469-5812.2006.00172.x>
- IEA. (2021). PIRLS-2021 International report. International Association for the Evaluation of Educational Achievement. Retrieved from <https://www.iea.nl/news-events/news/pirls-2021-international-report-and-results-now-online>
- Jovanova-Mitkovska, S. (2010). The need for continuous professional teacher development. *Procedia – Social and Behavioral Sciences*, 2(2), 2921–2926. <https://doi.org/10.1016/j.sbspro.2010.03.436>
- Margolis, A. A., Arzhanyh, E. V., & Husnutdinova, M. R. (2029). Intsitucionalizacija nastavnichestva kak resurs professional'nogo razvitiya [Institutionalization of mentoring as a resource for professional development]. *Voprosy obrazovaniya / Education Studies*, 4, 1–10. (in Russian)
- Meissel, K., Parr, J., & Timperley, H. (2016). Can professional development of teachers reduce disparity in student achievement? *Teaching and Teacher Education*, 58, 163–173. <https://doi.org/10.1016/j.tate.2016.04.010>
- Ministerstvo nauki i vysshego obrazovaniya Respubliki Kazahstan. (2023). Kachestvennoe obrazovanie, dostupnoe kazhdomu.

Proekt Nacional'nogo doklada k I S#ezdu pedagogov [Quality education accessible to everyone. The draft National report for the I Congress of educators]. Retrieved from https://www.gov.kz/uploads/2023/9/27/458d2d741748ec0d82c386baf02c2d2b_original.836609.pdf (in Russian)

Ministerstvo nauki i vysshego obrazovaniya Respubliki Kazakhstan. (2023). Konceptiya razvitiya doshkol'nogo, srednego, tehnikeskogo i professional'nogo obrazovaniya Respubliki Kazakhstan na 2023–2029 gody [Concept of development of preschool, general secondary, technical, and vocational education of the Republic of Kazakhstan for 2023–2029]. Retrieved from <https://www.gov.kz/memleket/entities/edu/documents/details/451747?lang=ru> (in Russian)

Ministerstvo obrazovaniya i nauki Respubliki Kazakhstan, AO «Informacionno-analiticheskij centr». (2019). Mezhdunarodnoe issledovanie prepodavaniya i obuchenija TALIS-2018: pervye rezul'taty Kazahstana. Nacional'nyj otchet [International study of teaching and learning TALIS-2018: First results from Kazakhstan. National report]. Nursultan. (in Russian)

OECD. (2019). PISA-2018 results. Organisation for Economic Co-operation and Development. Retrieved from <https://www.oecd.org/pisa/publications/pisa-2018-results.htm>

Respublika Kazakhstan. (2019). Zakon «O statute pedagoga» ot 27 dekabrja 2019 g. № 293-VI 3PK [Law “On the status of the teacher” of December 27, 2019, No. 293-VI 3PK]. Retrieved from <https://adilet.zan.kz/rus/docs/Z1900000293> (in Russian)

Авторлар туралы мәлімет:

Ж.К. Кобынова – ф.ғ.д., профессор, Қазақ ұлттық қыздар педагогикалық университеті (Алматы қ., Қазақстан, e-mail: zhanarkynova@gmail.com)

Ә.Қ. Құрманқұлова – докторант, Қазақ ұлттық қыздар педагогикалық университеті (Алматы қ., Қазақстан, e-mail: Amyna92@bk.ru)

А.К. Еркебекова – докторант, Қазақ ұлттық қыздар педагогикалық университеті (Алматы қ., Қазақстан, e-mail: altyn0803@mail.ru)

Ш.А. Умирханова – докторант, Қазақ ұлттық қыздар педагогикалық университеті (Алматы қ., Қазақстан, e-mail: umirhanovas@gmail.com)

Сведения об авторах:

Ж.К. Кобынова – д.ф.н., профессор, Казахский национальный женский педагогический университет (г.Алматы, Казахстан, e-mail: zhanarkynova@gmail.com)

Ә.Қ. Құрманқұлова – докторант, Казахский национальный женский педагогический университет (г.Алматы, Казахстан, e-mail: Amyna92@bk.ru)

А.К. Еркебекова – докторант, Казахский национальный женский педагогический университет (г.Алматы, Казахстан, e-mail: altyn0803@mail.ru)

Ш.А. Умирханова – докторант, Казахский национальный женский педагогический университет (г.Алматы, Казахстан, e-mail: umirhanovas@gmail.com)

Information about authors:

Zh.K. Kynova – Doctor of philological sciences, professor, Kazakh National Women's Teacher Training University (Almaty, Kazakhstan, e-mail: zhanarkynova@gmail.com)

A.K. Kurmankulova – Doctoral student, Kazakh National Women's Teacher Training University (Almaty, Kazakhstan, e-mail: Amyna92@bk.ru)

A.K. Yerkebekova – Doctoral student, Kazakh National Women's Teacher Training University (Almaty, Kazakhstan, e-mail: altyn0803@mail.ru)

Sh.A. Umirkhanova – Doctoral student, Kazakh National Women's Teacher Training University (Almaty, Kazakhstan, e-mail: umirhanovas@gmail.com)

Поступила: 03.11.2024

Принята: 01.03.2025

3-бөлім
**ЭЛЕКТРОНДЫ ОҚЫТУ МЕН
ДИСТАНЦИОНДЫ БІЛІМ БЕРУ**

Section 43
**E-LEARNING AND
DISTANCE EDUCATION**

Раздел 3
**ЭЛЕКТРОННОЕ ОБУЧЕНИЕ
И ДИСТАНЦИОННОЕ ОБРАЗОВАНИЕ**

МРНТИ 14.01.11

<https://doi.org/10.26577/JES20258218>**С.Б. Бегалиева ^{1*}, Б.У. Джолдасбекова ¹, Е.С. Шмакова ²**¹Казахский национальный университет имени Аль-Фараби, Алматы, Казахстан²Таразский региональный университет имени М.Х. Дулати, Тараз, Казахстан

*e-mail: sbegalieva@mail.ru

DIGITAL HUMANITIES В ПЕДАГОГИЧЕСКОМ ОБРАЗОВАНИИ: ТЕНДЕНЦИИ И ПЕРСПЕКТИВЫ РАЗВИТИЯ ПРОЕКТНОЙ ДЕЯТЕЛЬНОСТИ

Исследование посвящено вопросу применения цифровых исследований в гуманитарных науках в рамках педагогического образования. В статье рассмотрены предпосылки возникновения направления Digital Humanities, фундаментальные исследования в этой области. Обоснована актуальность цифровых исследований в гуманитаристике базирующаяся на процессах глобализации и цифровизации в области образования в Республике Казахстан. Статья освещает различные аспекты использования цифровых инструментов и ресурсов для оптимизации обучения и повышения эффективности педагогической деятельности, рассматриваются примеры успешной реализации проектов Digital Humanities в педагогической практике, исследуются потенциальные области применения этих технологий в будущем. Основной идеей исследования становится применение методов цифровой гуманитаристики в педагогическом образовании, которое помогает современным педагогам быть более эффективными и адаптироваться к изменяющимся требованиям образовательной среды. Актуальность предпринятого исследования обоснована повышенным интересом современного научного сообщества к применению цифровых инструментов в гуманитарных исследованиях. Об этом свидетельствует большое количество научных публикаций, посвященных инновационным цифровым подходам к анализу и интерпретации литературного произведения. В результатах исследования представлены возможности применения методов Digital Humanities в образовательной траектории: развитие цифровых навыков, анализ большого массива данных, персонализированное обучение, сотрудничество и обмен знаниями, развитие критического мышления. Опрошено 500 учителей школ Казахстана. В качестве основной формы работы с Digital Humanities авторами исследования мыслятся проектные технологии, позволяющие учащимся развить критическое мышление, аналитическое мышление и способность к самоорганизации в научно-поисковой деятельности. Статья призвана расширить понимание о возможностях Digital Humanities в контексте педагогического образования и проектной деятельности и стимулировать дальнейшее исследование и применение современных цифровых технологий в учебном процессе.

Ключевые слова: Digital Humanities, образование, проектные технологии, цифровые возможности в образовании, цифровые гуманитарные исследования, таймлайн, междисциплинарный подход.

S.B. Begalieva ^{1*}, B.U. Dzholdasbekova ¹, E.S. Shmakova ²¹Al-Farabi Kazakh National University, Almaty, Kazakhstan²M.Kh. Dulati Taraz Regional University, Taraz, Kazakhstan

*e-mail: sbegalieva@mail.ru

Digital humanities in pedagogical education: trends and prospects for the development of project activities

This study examines the application of digital research in the humanities within teacher education. The article discusses the prerequisites for the emergence of the Digital Humanities direction and fundamental research in this area. The relevance of digital research in the humanities is substantiated, based on the processes of globalization and digitalization in the field of education in the Republic of Kazakhstan. The article covers various aspects of the use of digital tools and resources to optimize learning and increase the effectiveness of teaching activities, examines examples of successful implementation of Digital Humanities projects in teaching practice, and explores potential areas of application of these technologies in the future. The main idea of the study is the use of digital humanities methods in teacher education, which helps modern teachers to be more effective and adapt to the changing requirements of the educational environment. The relevance of the undertaken research is justified by the increased interest of the modern scientific community in the use of digital tools in humanities research. This is

evidenced by a large number of scientific publications devoted to innovative digital approaches to the analysis and interpretation of a literary work. The results of the study present the possibilities of using Digital Humanities methods in the educational trajectory: development of digital skills, analysis of large amounts of data, personalized learning, collaboration and knowledge exchange, development of critical thinking. 500 school teachers in Kazakhstan were surveyed. The author of the study envisions project technologies as the main form of work with Digital Humanities, allowing students to develop critical thinking, analytical thinking and the ability to self-organize in scientific research activities. The article is intended to expand readers' understanding of the possibilities of Digital Humanities in the context of teacher education and stimulate further research and application of modern digital technologies in the educational process.

Keywords: Digital Humanities, teacher education, project technologies, digital opportunities in education, digital humanities research, timeline, interdisciplinary approach.

С.Б. Бегалиева^{1*}, Б.У. Джолдасбекова¹, Е.С. Шмакова²

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

²М.Х. Дулати атындағы Тараз өңірлік университеті, Тараз, Қазақстан

*e-mail: sbegalieva@mail.ru

Мұғалім біліміндегі Digital Humanities: жобалық қызметтің дамыту тенденциялары мен болашағы

Бұл зерттеу сандық зерттеулердің гуманитарлық ғылымдардағы мұғалімдерді оқыту аясында қолданылуын зерттейді. Мақалада цифрлық гуманитарлық бағыттың пайда болуының алғышарттары мен осы саладағы іргелі зерттеулері қарастырылған. Қазақстан Республикасындағы білім беру саласындағы жаһандану және цифрландыру процестеріне негізделген гуманитарлық ғылымдардағы цифрлық зерттеулердің өзектілігі негізделген. Мақалада оқытуды оңтайландыру және оқу іс-әрекетінің тиімділігін арттыру үшін цифрлық құралдар мен ресурстарды пайдаланудың әртүрлі аспектілері қарастырылған, сандық гуманитарлық ғылымдар жобаларын оқыту тәжірибесіне сәтті енгізу мысалдары және де болашақта осы технологияларды қолданудың әлеуетті бағыттары қарастырылған. Зерттеудің негізгі идеясы қазіргі заманғы мұғалімдердің тиімдірек болуына және білім беру ортасының өзгермелі талаптарына бейімделуіне көмектесетін мұғалімдерді оқытуда сандық гуманитарлық әдістерді қолдану болып табылады. Жүргізілген зерттеулердің өзектілігі қазіргі заманғы ғылыми қоғамдастықтың гуманитарлық зерттеулерде цифрлық құралдарды пайдалануға деген қызығушылығының артуымен негізделеді. Әдеби шығарманы талдау мен түсіндірудің инновациялық цифрлық тәсілдеріне арналған көптеген ғылыми басылымдар осының дәлелі. Зерттеу нәтижелері білім беру траекториясында цифрлық гуманитарлық ғылымдар әдістерін қолдану мүмкіндіктерін ұсынады: цифрлық дағдыларды дамыту, үлкен көлемдегі деректерді талдау, жекелендірілген оқыту, ынтымақтастық және білім алмасу, сыни ойлауды дамыту. Қазақстандағы 500 мектеп мұғаліміне сауалнама жүргізілді. Цифрлық гуманитарлық ғылымдармен жұмыс істеудің негізгі түрі ретінде зерттеу авторлары студенттердің сыни ойлауын, аналитикалық ойлауын және ғылыми-зерттеу қызметінде өзін-өзі ұйымдастыру қабілетін дамытуға мүмкіндік беретін жобалық технологияларды қарастырады. Мақала мұғалімнің білімі мен жобалық қызметі контекстіндегі цифрлық гуманитарлық ғылымның мүмкіндіктері туралы түсінікті кеңейтуге және оқу үдерісінде заманауи цифрлық технологияларды одан әрі зерттеу мен қолдануды ынталандыруға арналған.

Түйін сөздер: Digital Humanities, білім беру, жобалау технологиялары, білім берудегі цифрлық мүмкіндіктер, сандық гуманитарлық зерттеулер, таймлайн, пәнаралық көзқарас.

Введение

Одним из приоритетов на пути глобализации и развитию всех сфер общества в Республике Казахстан является модернизация непрерывного, всеохватного образования и усиление научного потенциала в соответствии с мировыми трендами и цифровыми вызовами. Плановая работа в этом направлении определяется целями устойчивого развития (ЦУР), принятыми Казахстаном на уровне ООН в 2015 году.

На важность развития науки и качественных научных исследований для интеграции в мировое пространство указывает Президент К.Ж. Токаев (2020) в своей статье «Абай и Казахстан в 21 веке»: «Наука рассматривается как важная составляющая научно-технического прогресса, без которого невозможно развитие общества, государства, движение вперед. Выступая на 75-ти летию НАН, Президент отмечает, что приоритеты отечественной науки определяются в соответствии с международными

ми требованиями и национальными интересами (Токаев, 2023).

Непрерывность образования предполагает следование принципу преемственности всех его уровней (общее, среднее, высшее, послевузовское), который позволил бы сделать образование непрерывным по принципу *lifelong learning*.

В соответствии с новыми реалиями необходимо обеспечить учащемуся на каждом уровне обучения не только базовые знания умения, но и сориентировать его в стремительном потоке информации, привить активную жизненную позицию и стремление внести вклад в развитие науки и научного потенциала своей страны на всех уровнях образовательной системы и далее в профессиональной деятельности. Указанные качества формируются при условии систематического включения учащегося в самостоятельную познавательную активность, одной из форм которой выступают цифровые гуманитарные исследования в рамках современного направления Digital Humanities.

Digital Humanities сравнительно молодая область науки, сформировавшаяся в середине XX века в США и Британии и набирающая всё большую популярность в силу своей инклюзивности, интегративности и многоаспектности. В науке нет единого определения Digital Humanities большинство учёных относят эту науку к области исследования гуманитарных наук посредством цифровых технологий. В ведущих университетах Америки и Западной Европы с 70-х годов прошлого столетия начали создаваться специальные центры для реализации ДН-проектов, тогда они назывались «культурными софтами». Основоположником науки считают профессора факультета визуальных искусств Калифорнийского университета Льва Мановича, создавшего научную школу, занимавшуюся проблемами новой культурной среды. Значительный вклад в развитие науки Digital Humanities внесли такие учёные, как Б. Браттон (2015), Р. Китчин (2014), Джэймс Э. Добсон (2019), М. Фуллер (2020), М. Таллер (2012) и другие.

В Казахстане развитию ДН дал старт проведённый в марте 2023 года круглый стол «Digital Humanities в центральной Азии». На этом мероприятии представители научных сообществ стран центральной Азии обсуждали вопросы «цифровой трансформации гуманитарных исследований и образования в университетах

стран центральной Азии, актуализация таких исследований и проектов, формирование сообщества для развития Digital Humanities в регионе» (Таллер, 2012). Настоящее исследование коррелирует с интересами мирового сообщества в области развития ДН, где Digital Humanities мыслится как идеальная площадка для реализации научно-исследовательской деятельности в рамках цифровой гуманитаристики.

Материалы и методы исследования

В исследовании проведён контент-анализ отечественной и зарубежной литературы по проблеме развития научного направления Digital Humanities, обобщён научно-практический опыт мирового научного сообщества. Путём анализа и синтеза данных выявлены основные направления применения инструментов Digital Humanities в педагогическом образовании. Представлена модель интеграции цифровой гуманитаристики в образовательный процесс и самостоятельную научно-исследовательскую работу учащихся высшей школы.

В рамках исследования был проведен опрос среди более чем 500 учителей средних школ Южного региона Казахстана. В географию исследования вошли учителя из г. Алматы и Алма-тинской области, г. Шымкент и Туркестанской области, г. Тараз и Жамбылской области. Целью опроса было выявление проблем и перспектив организации проектной деятельности. Опрос был нацелен на определение круга проблем, с которыми сталкиваются современные школьные учителя при подготовке и реализации школьных научных проектов на всех этапах – от формулирования темы, до защиты проекта.

Результаты опроса показали, что в своей практике работы со школьными проектами учителя сталкиваются с многочисленными трудностями, среди которых: проблемы с формулированием темы исследования; проблемы с написанием научного аппарата исследования (постановка цели, круга задач, формулирование гипотезы, обозначение научной новизны, практической значимости и др.); отсутствие разъяснительных работ, обучающих семинаров, мастер-классов, учебных пособий, методических рекомендаций по организации научно-проектной деятельности школьников и многое другое Рис. 1.

3. Оқушыларды ғылыми жоба жарыстарына қатысуға дайындауда қандай қиындықтарға тап болдыңыз? (бірнеше жауапты таңдауға бол...ектов? (можно выбрать несколько вариантов)
560 ответов

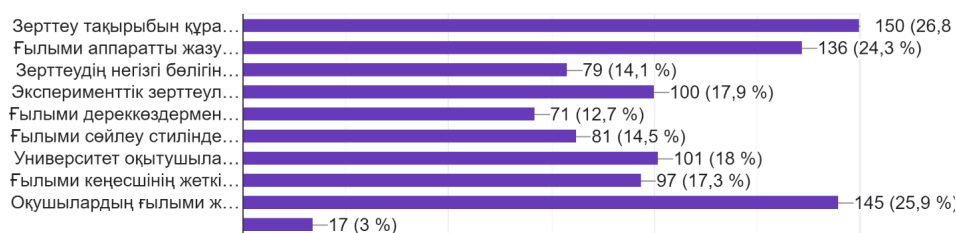


Рисунок 1 – Трудности, с которыми сталкиваются учителя при подготовке школьных проектов

Почти 80 % респондентов ответили, что нуждаются в профессиональной поддержке, менторстве и тьюторстве при подготовке школьников к участию в научных проектах. Отсутствие методической помощи, специальной литературы и другие проблемы, обозначенные выше, спо-

собствовали тому, что назрела необходимость создания стабильной базы поддержки школьных учителей в реализации школьной науки. Более 400 респондентов (443, 79,1%) нуждаются в методической помощи, к которой по различным причинам у них отсутствует доступ (Рис. 2).

6. Мектеп оқушыларының ғылыми жобаларын құру және жүргізуде ғылыми-әдістемелік көмек қажет пе? / Нуждается ли вы в научно...нию и ведению научных проектов школьников?
560 ответов

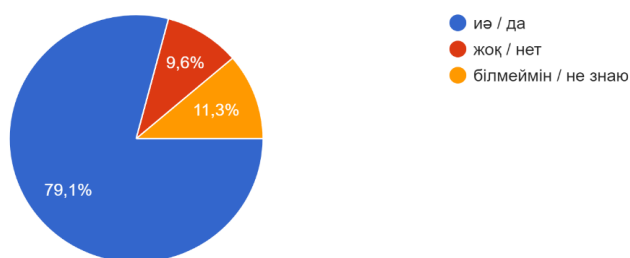


Рисунок 2 – Процент респондентов, нуждающихся в методической помощи в работе над школьными проектами

Проведенный опрос показал, что создать коллаборативную среду между школой и вузом, которая бы в русле преемственности способствовала продуктивной партнерской работе в сфере развития науки в Казахстане, начиная со школьного уровня.

В настоящем исследовании описываются предпосылки возникновения проектных исследований Digital Humanities и возможности использования инструментов этого направления в подготовке школьных проектов.

Вопрос терминологического аппарата нового направления Digital Humanities (DH) со времени его возникновения по сегодняшний день остается открытым. Существует более 800 определений этой дисциплины с вытекающими дискуссиями о

ее границах, инструментарии и методологии [Голенок, 2018]. Однако все эти определения сходятся в одном – в применении цифрового инструментария для гуманитарных исследований.

Основателем направления цифровой гуманитаристики, его понятийного корпуса принято считать Льва Мановича, который еще в 90-е годы прошлого столетия сформулировал понятие «культурные софты». Исходя уже из этимологии этого понятия, становится ясным его междисциплинарная природа.

Формулировка же Digital Humanities (DH) принадлежит британским практикам и исследователям Бэрри Д. и Фагэрджорд А. (2017), которые предложили структуру области Digital Humanities (Рис. 3).

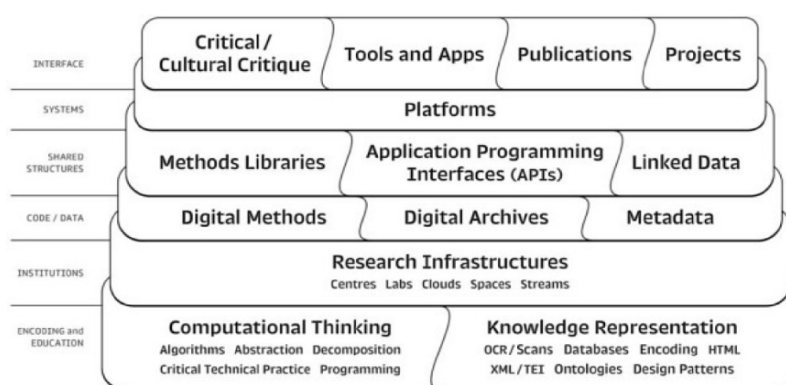


Рисунок 3 – Структура Digital Humanities по Berry D.M. и A. Fagerjord

В структуре выделены такие элементы как:

- интерфейс (культурная критика, инструменты и приложения, публикации, проекты);
- система, включающая цифровые платформы;
- общая структура (библиотеки методов, интерфейсы прикладного программирования, связанные данные);
- код/данные (цифровые методы, цифровые архивы, метаданные);
- инструкции (инструкции по исследованию);
- кодирование и образование (вычислительное мышление, представление знаний).

В основании структуры лежат базовые инструменты Digital Humanities – вычислительное мышление, представление знаний. По мере движения вверх по структуре усиливается междисциплинарность и взаимосвязь гуманитарного знания и цифровых инструментов. В настоящем исследовании предметом рефлексии становится третий уровень системы – цифровые методы, цифровые архивы, метаданные и шестой уровень, предполагающий проектную деятельность.

Существует несколько направлений в работе над ДН проектами:

1. Работа с электронными текстами с применением корпусных технологий.
2. Работа с картами, пространственный анализ и визуализация данных.
3. Сетевой анализ гуманитарных данных.
4. Digital Art и культурологические исследования.

Корпусные технологии – всесторонне изученный цифровой инструмент для количественного и качественного анализа текста. Проекты, созданные с применением корпусных технологий, предполагают исследование различных

функциональных стилей текстов, в том числе и видеотекстов, аудио-текстов при помощи автоматической разметки. Наиболее авторитетным корпусом русского языка является НКРЯ (национальный корпус русского языка), который содержит более 2 миллиардов словоупотреблений. В Казахстане уже несколько десятилетий ведется работа по созданию национального корпуса казахского языка. На сегодняшний день корпус содержит более 40 миллионов словоупотреблений.

Преимуществами корпусных технологий для реализации проектной деятельности в школе является то, что тексты, представленные в корпусе, имеют несколько уровней разметки (лингвистической, семантической, синтаксической и др.), что автоматически позволяет обнаруживать в заданных текстах искомые языковые факты и явления.

Работа с картами, пространственный анализ и визуализация данных – еще одно возможное направление в реализации проектной деятельности Digital Humanities. ГИС, или географическая информационная система – это база, обрабатывающая «запрос и статистический анализ, с преимуществами полноценной визуализации и пространственного анализа, которые предоставляет карта» (Баталов, 2020). Работа с картами в совокупности с визуализацией данных, возможностью построения графиков и установки информативных гиперссылок будет являться интересной, актуальной и современной.

Сетевой анализ гуманитарных данных наиболее эффективен и популярен при анализе лингвистических данных. Преимуществом такого анализа будет являться получение точных и математически выверенных данных, связанных с тем или иным лингвистическим фактом. Кроме того, сетевой анализ активно применя-

ется для исследования и интерпретации идиостилистических особенностей того или иного автора, и, в целом, установления авторства в случаях, когда это требуется или авторство является спорным.

Digital Art и культурологические исследования направлены на применение цифровой методологии и инструментария в области искусства. Появляется термин «Цифровое искусство», которое сегодня эволюционировало в понятие «медиа искусство». В рамках этого направления создаются цифровые музеи, выставки и даже сами экспонаты создаются при помощи цифры.

Таким образом, направление Digital Humanities дает широкие перспективы для реализации проектной деятельности на всех уровнях образовательного процесса – начиная со школы и заканчивая научными изысканиями в рамках докторских программ.

Результаты и обсуждение

Опираясь на теоретический материал, представленный в предыдущем разделе, рассмотрим некоторые наиболее показательные примеры работы над проектами в рамках направления Digital Humanities. Рассмотрим проект использования корпусных технологий для исследования по диахроническим изменениям в русском языке на примере исторического изменения слова «машина».

Цель проекта – описать, как менялось семантическое наполнение слова «машина» в диахронии (т.е. на протяжении времени с учетом исторических, экономических и др. реалий). Для того, чтобы отследить историческое изменение слова, необходимо открыть главную страницу НКРЯ и вбить в строку поиска искомое слово, в нашем случае слово «машина». Далее нужно нажать на кнопку «Обзор возможностей» и вот, что выходит по запросу (Рис. 4):

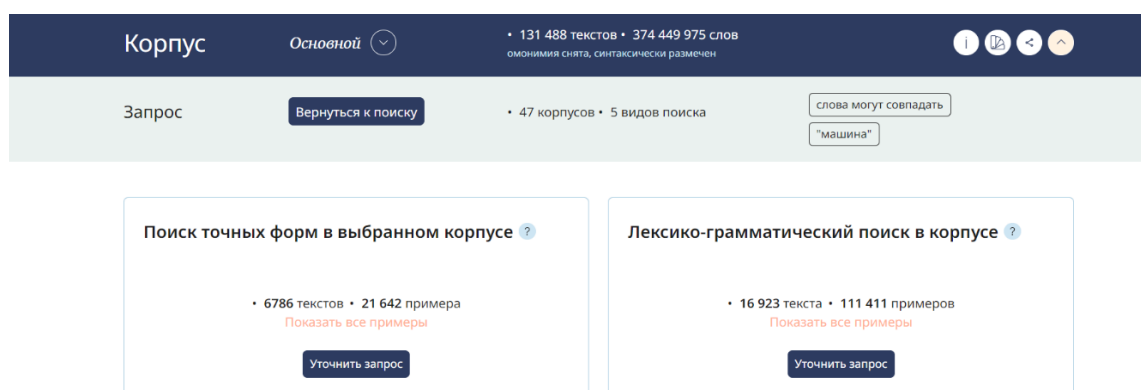


Рисунок 4 – Результаты поиска слова «машина» в НКРЯ

Результаты запроса распространяются на все 47 корпусов и 5 видов поиска, а точная форма слова была найдена в 6786 текстах. В общей сложности было найдено 21642 вхождения, то есть примера употребления слова «машина».

Далее выберем временные рамки, с которыми будем работать. В данном случае, можно начать разбирать употребление и изменение слова «машина» с XIX века (1800 год) по наши дни (а именно 2024 год). Корпус выдает такой график по запросу (Рис. 5):

В рамках проекта школьники могут отметить то, как редко использовалось слово «машина» в 19 веке и как стало чаще употребляться начиная с 1914-1915 годов. Под графиком есть кнопка «Результаты поиска в панхроническом корпусе»

се», нажав на которую можно увидеть первые случаи употребления слова «машина» в 19 веке. Корпус выдаст название произведения и его автора, а также примеры использования нужного нам слова.

Так, по запросу ученика, корпус найдет огромное количество текстов, в которых когда-то упоминали о «машине». Первый текст принадлежит авторству И.М. Долгорукова – «Повесть о рождении моем, происхождении и всей моей жизни, писанная мной самим и начатая в Москве, 1788-го года в августе месяце, на 25-ом году моей жизни /Часть 4/ 1799-1806 (1799-1822)». В этом тексте заданное ребенком слово употреблялось в таком контексте: «Переменялись чины, но машина на тех же шествовала колесах».

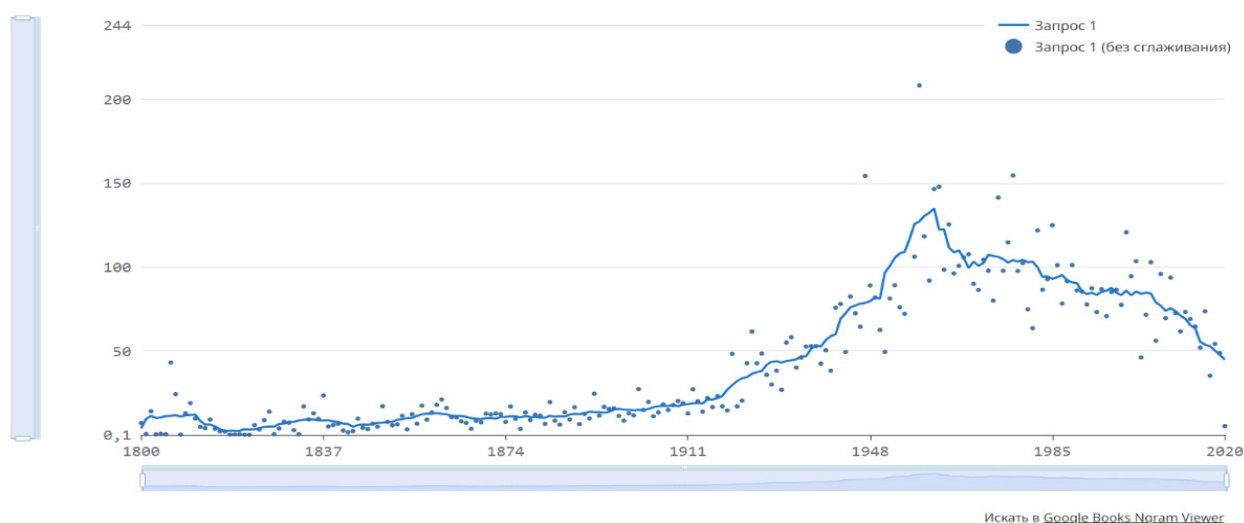


Рисунок 5 – График распределения употребления слова «машина» по годам

Что же значило знакомое всем слово, в те времена?

Чтобы дать ответ на этот вопрос ученику необходимо обратиться к «Словарю Академии Российской». Открывая словарь ученик приступает к поискам нужного термина. Согласно словарю: «МАШИНА, ны, с. ж. I скл. Тоже что Махина». Для более подробного анализа в том же словаре девятиклассник должен найти слово «махина». Вот такой результат он может увидеть в словаре (Рис. 6):

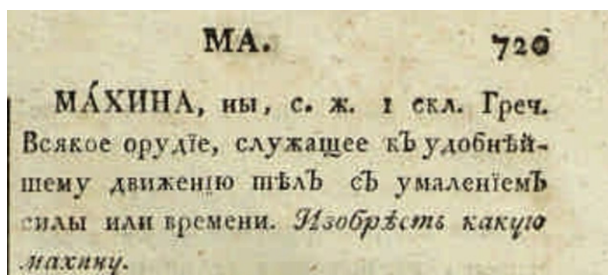


Рисунок 6 – Словарная статья в «Словаре Академии Российской»

Махина – это приспособление или орудие, которое облегчает какое-либо движение человека без затрат сил и времени, для людей конца XVIII начала XIX веков.

Сравним с более современными определениями этого слова. В современных словарях у слова «машина» появляются и другие значения.

Так, в большом толковом словаре на портале Грамота.ру у слова «машина» обнаруживаются 4 значения:

1. Механизм или совокупность механизмов, совершающие какую-л. полезную работу путём преобразования одного вида энергии в другой.
2. Разг. Автомобиль, автомашина.
3. Публиц. О какой-л. организации, ведомстве и т.п., действующих, подобно механизму, бесперебойно, точно, ритмично.
4. Разг. О человеке, лишённом каких-л. эмоций, действующем машинально, автоматически (Большой толковый словарь).

Таким образом, значение слова «машина» в историческом развитии не только менялось фонетически, но и обрело дополнительные значения.

Представим еще один пример проекта, выполненного студентами в рамках дисциплины «Digital Humanities» – «Таймлайны романа Л.Н. Толстого “Война и мир”». Проект был реализован при помощи сервисов создания таймлайнов с географической привязкой событий. Прежде чем начать описывать ход проекта, дадим определение понятию «таймлайн» и его методическому содержанию.

Таймлайн (от англ. шкала времени) – это визуализация событий, явлений, исторических лиц, литературных персонажей в пределах событийного и повествовательного времени художественного текста в хронологическом порядке на временной шкале. Таймлайн позволяет создавать красочные, увлекательные и познавательные ви-

зуализации, презентации каких-либо событий. Среди сервисов по созданию таймлайнов можно выделить следующие: Historypin, Time.Graphics, Timeline JS, Tiki-Toki, Sutori (сервис с использованием вертикальной оси времени), Timeglider, MyHistro, Preceden, Timeglider, BeeDocs.

Таким образом, таймлайн – инструмент ДН, который помогает организовать события художественного текста в хронологическом порядке. Методический эффект таймлайна заключается в более глубоком погружении в художественный текст, позволяя усмотреть взаимосвязи между событиями и персонажами, адекватно интерпретировать авторский замысел.

Исследование художественно текста с использованием таймлайна направлено на решение ряда методических задач:

1. Организация художественного текста в хронологическом порядке, видение последовательности событий и их влияние на развитие сюжета.

2. Визуальное представление временных отношений между событиями и персонажами. Эта возможность позволяет учащимся понять, какие события происходят одновременно, а какие последовательно.

3. Использование таймлайна для анализа развития персонажей в художественном тексте. Он позволяет увидеть, какие события и взаимодействия приводят к изменениям и эволюции персонажей.

4. Помощь исследователю в выявлении повторяющихся мотивов и тем в художественном тексте. Путем анализа последовательности событий и повторяющихся элементов на таймлайне исследователь может отследить развитие и движение определенных мотивов или тем.

5. Составление таймлайна способствует выявлению пропущенных или непоследовательных событий в художественном тексте. Путем анализа таймлайна можно заметить пробелы в сюжете или несоответствие событий логике и сюжетной последовательности.

6. Анализ пространственно-временной соотношенности на таймлайне позволяет учащимся выявить не только основные этапы развития сюжетных линий, но и понять, какие события являются ключевыми, и как они связаны между собой.

7. Использование таймлайна позволяет сформировать у учащегося полезные навыки сбора, организации и анализа информации, которая к тому же подкреплена визуальным рядом.

Таким образом, таймлайн может стать интерактивным инструментом, позволяющим активное включение учащихся в образовательный процесс. Создание и редактирование таймлайна – добавление хронологии тех или иных событий, персонажей, заметок – делает процесс обучения творческим и увлекательным.

Ниже представлены таймлайны романа «Война и мир», выполненные студентами в рамках дисциплины «Digital Humanities» (Рис. 7):

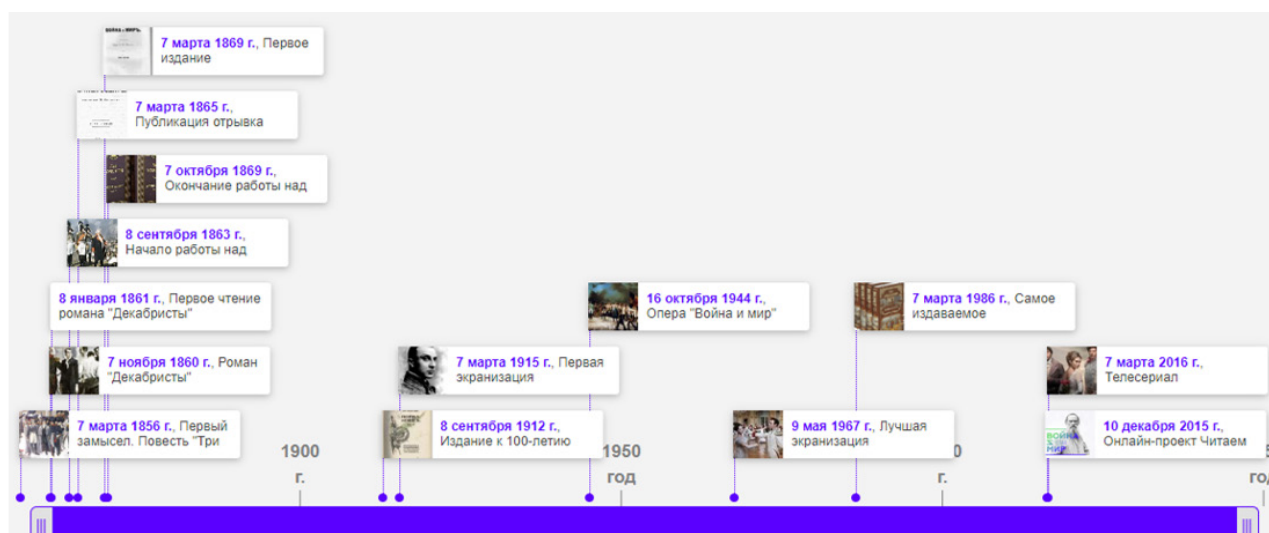


Рисунок 7 – Таймлайн истории создания и трансмедиальный сторителлинг романа Л.Н. Толстого «Война и мир»

Представленный timeline содержит информацию не только об истории создания романа, но и о медийных событиях, связанных с произведением: экранизации, онлайн проекты, связанные с романом, театральные постановки, мероприятия, приуроченные к памятным датам и др. Такая обширная работа с текстом позволяет развить поисковые навыки учащихся, мотивировать их к саморазвитию и углублению знаний,

расширению мировоззрения. Кроме того, раздвигаются границы текста, благодаря интермедийным планам появляется возможность разглядеть новые смыслы и обогатить интерпретацию авторского замысла.

Следующий таймлайн направлен на хронологизацию событий, происходящих непосредственно в рамках повествовательного времени романа (Рис. 8):

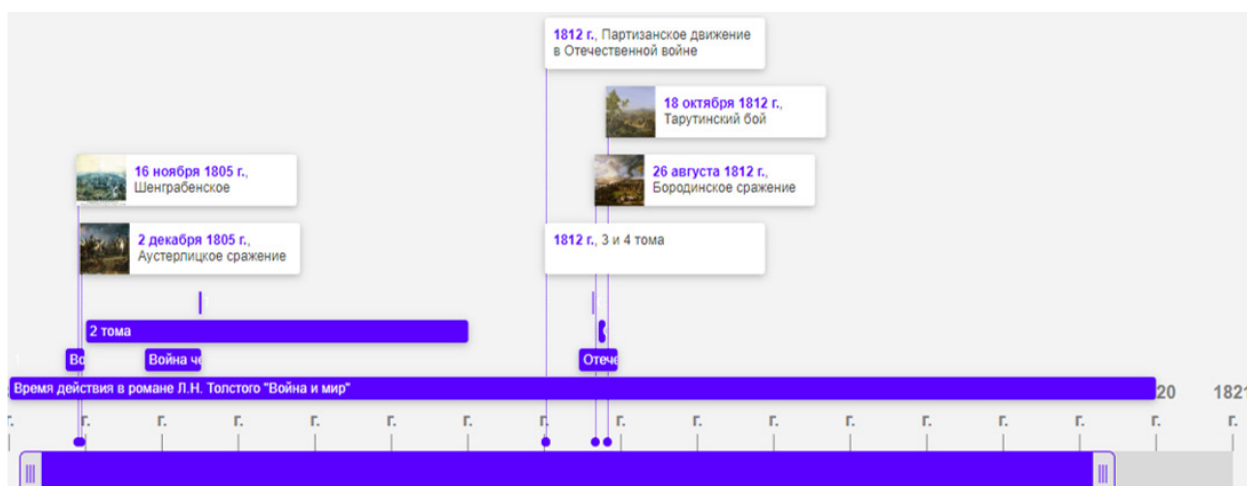


Рисунок 8 – Таймлайн событий романа Л.Н. Толстого «Война и мир»

Timeline романа «Война и мир» Л.Н. Толстого можно разделить на несколько основных периодов:

- 1805 год – начало войны России с Наполеоновской Францией; введение в сюжет основных персонажей: Бориса Друбецкого, Пьера Безухова, Андрея Болконского, Наташи Ростовой.

- 1806-1807 годы – события битвы при Аустерлице и отступление русской армии; отношения Андрея Болконского и Наташи Ростовой; введение в сюжет Николая Ростова и Марьи Болконской.

- 1812 год – начало Отечественной войны; события битвы при Бородино; осада Москвы французской армией; описание эпидемии тифа в Москве; встреча Наташи Ростовой и Пьера Безухова.

- 1813-1814 годы – события битвы при Бородино; отношения Наташи Ростовой и Пьера Безухова; возвращение Андрея Болконского в Россию и его отношения с Марией Болконской.

- 1815 год – события битвы при Ватерлоо; разрешение судебных разбирательств по наслед-

ству графа Безухова; окончание войны и мирное время.

Таким образом, в течение всего романа освещаются личные истории и других персонажей политические и социальные события того времени.

Заключение

Проведенное исследование, выполнявшееся в нескольких плоскостях проблемы подготовки и реализации школьных проектов учителями и учениками, позволило сделать следующие выводы:

Направление Digital Humanities сегодня является актуальным и инновационным междисциплинарным направлением, в рамках которого происходит взаимодействие гуманитарных и цифровых систем.

Согласно проведенному опросу среди учителей средних школ Южного региона РК, существуют проблемы в осуществлении и реализации проектной деятельности в школе. Среди них

трудности в формулировании темы и научного аппарата исследования, трудности с проведением экспериментальной части исследования и обработки результатов, трудности с возможностью получить разъяснения, отсутствие методической и научной литературы по организации проектной работы, отсутствие мастер классов, курсов повышения квалификации в данном направлении. Все эти проблемы требуют решения в рамках создания единого пространства между школой и вузом по принципу преемственности. Порядка 80% респондентов заявили о том, что они нуждаются в методической поддержке и менторстве со стороны вуза в реализации научно-исследовательской проектной деятельности в школе.

Теоретическая база Digital Humanities сегодня вызывает множественные дискуссии в определении границ и терминологической базы. Проведенный контент-анализ зарубежных исследований выявил более 800 определений этой междисциплинарной области. Однако, под всеми этими дефинициями можно подвести общий знаменатель — это направление предполагает использование цифровых инструментов и воз-

можностей в гуманитарных исследованиях. В Казахстане пока нет исследовательских работ и проектов, посвященных Digital Humanities, что еще раз доказывает актуальность и новизну предпринятого исследования.

В перспективе данного исследования планируется создание коллаборативной, цифровой, открытой среды «школа-вуз» как эффективной площадки для реализации научно-исследовательских проектов в контексте Digital Humanities.

Благодарность и финансирование

Исследование финансируется Министерством науки и высшего образования РК в рамках реализации проекта по грантовому финансированию на 2024-2026 годы AP23489121 «Коллаборативная среда «школа-вуз»: реализация научных проектов в рамках концепции Digital Humanities».

Конфликт интересов

Авторы заявляют об отсутствии конфликта интересов.

Литература

1. Berry, D. M., & Fagerjord, A. (2017). *Digital humanities: Knowledge and critique in a digital age*. Polity.
2. Bratton, B. H. (2016). *The stack: On software and sovereignty*. MIT Press.
3. Dobson, J. (2021). Interpretable outputs: Criteria for machine learning in the humanities. *Digital Humanities Quarterly*, 15(2). <https://dhq-static.digitalhumanities.org/pdf/000555.pdf>
4. Kitchin, R. (2014). Big data, new epistemologies and paradigm shifts. *Big Data & Society*, 1(1). <https://doi.org/10.1177/2053951714528481>
5. Nurmikko-Fuller, T. (2023). *Linked Open Data for Digital Humanities*. Taylor & Francis. <https://doi.org/10.4324/9781003197898>
6. Баталов, Р. Н., & Радченко, Л. К. (2020). Обзор основных направлений использования ГИС-технологий в историко-картографических исследованиях. *Вестник СГУГиТ (Сибирского государственного университета геосистем и технологий)*, 25(1), 119–135.
7. Большой толковый словарь. (n.d.). Портал Грамота.ру. [https://gramota.ru/poisk?query=%D0%9C%D0%B0%D1%88%D0%B8%D0%BD%D0%B0&mode=slovari&dicts\[\]=42](https://gramota.ru/poisk?query=%D0%9C%D0%B0%D1%88%D0%B8%D0%BD%D0%B0&mode=slovari&dicts[]=42)
8. Голенок, М. П., & Осипова, Н. О. (2018). Digital humanities: Проблемное поле и перспективы развития. *Научное обозрение. Международный научно-практический журнал*, 1, 7.
9. Круглый стол «Digital Humanities в Центральной Азии». (n.d.). <https://ca.dhcloud.org/> (Accessed June 24, 2024)
10. Таллер, М. (2012). Дискуссии вокруг «Digital Humanities». *Историческая информатика. Информационные технологии и математические методы в исторических исследованиях и образовании*, 1, 5–13.
11. Токаев, К. (2020, Январь). Абай и Казахстан в XXI веке. *Республиканская газета «Егемен Казахстан»*, (5), 29734.
12. Токаев, К.-Ж. (2023). Выступление Главы государства Касым-Жомарта Токаева на юбилейной сессии Национальной Академии наук. Официальный сайт Президента Республики Казахстан. <https://www.akorda.kz/ru/vystuplenie-glavy-gosudarstva-kasym-zhomarta-tokaevana-yubiley-noy-sessii-nacionalnoy-akademii-nauk-15462>

References

Batalov, R. N., & Radchenko, L. K. (2020). Obzor osnovnykh napravlenij ispol'zovaniya GIS-tekhnoogij v istoriko-kartograficheskikh issledovaniyakh [Overview of the Main Directions for the Use of GIS Technologies in Historical Cartographic Research]. *Vestnik SGUGiT (Sibirskogo gosudarstvennogo universiteta geosistem i tekhnologii)* [Herald of the Siberian State University of Geosystems and Technologies], 25(1), 119–135. (in Russian)

- Berry, D. M., & Fagerjord, A. (2017). Digital humanities: Knowledge and critique in a digital age. Polity.
- Bol'shoj tolkovyj slovar' [Big Explanatory Dictionary]. (n.d.). Portal Gramota.ru [Portal Gramota.ru]. [https://gramota.ru/poisk?query=%D0%9C%D0%B0%D1%88%D0%98%D0%9D%D0%90&mode=slovari&dicts\[\]=42](https://gramota.ru/poisk?query=%D0%9C%D0%B0%D1%88%D0%98%D0%9D%D0%90&mode=slovari&dicts[]=42) (in Russian)
- Bratton, B. H. (2016). The stack: On software and sovereignty. MIT Press.
- Dobson, J. (2021). Interpretable outputs: Criteria for machine learning in the humanities. Digital Humanities Quarterly [Digital Humanities Quarterly], 15(2). <https://dhq-static.digitalhumanities.org/pdf/000555.pdf>
- Golenok, M. P., & Osipova, N. O. (2018). Digital humanities: Problemnoe pole i perspektivy razvitiya [Digital Humanities: The Problem Field and Development Perspectives]. Nauchnoe obozrenie. Mezhdunarodnyj nauchno-prakticheskij zhurnal [Scientific Review. International Scientific and Practical Journal], 1, 7. (in Russian)
- Kitchin, R. (2014). Big data, new epistemologies and paradigm shifts. Big Data & Society [Big Data & Society], 1(1). <https://doi.org/10.1177/2053951714528481>
- Kruglyj stol «Digital Humanities v Central'noj Azii» [Roundtable “Digital Humanities in Central Asia”]. (n.d.). <https://ca.dhcloud.org/> (in Russian)
- Nurmikko-Fuller, T. (2023). Linked Open Data for Digital Humanities. Taylor & Francis. <https://doi.org/10.4324/9781003197898>
- Taller, M. (2012). Diskussii vokrug «Digital Humanities» [Discussions Around “Digital Humanities”]. Istoricheskaja informatika. Informacionnye tehnologii i matematicheskie metody v istoricheskikh issledovanijah i obrazovanii [Historical Informatics. Information Technologies and Mathematical Methods in Historical Research and Education], 1, 5–13. (in Russian)
- Tokaev, K. (2020, January). Abaj i Kazakhstan v XXI veke [Abai and Kazakhstan in the 21st Century]. Respublikanskaja gazeta «Egemen Kazakhstan» [Republican Newspaper “Egemen Kazakhstan”], (5), 29734. (in Russian)
- Tokaev, K.-Zh. (2023). Vystuplenie Glavy gosudarstva Kasym-Zhomarta Tokaeva na jubilejnoy sessii Nacional'noj Akademii nauk [Speech by Head of State Kasym-Zhomart Tokayev at the Jubilee Session of the National Academy of Sciences]. Oficial'nyj sajt Prezidenta Respubliki Kazakhstan [Official Website of the President of the Republic of Kazakhstan]. <https://www.akorda.kz/ru/vystuplenie-glavy-gosudarstva-kasym-zhomarta-tokaevana-yubiley-noy-sessii-nacionalnoy-akademii-nauk-15462> (in Russian)

Авторлар туралы мәлімет:

Бегалиева Сәуле Баязқызы – Әл-Фараби атындағы ҚазҰУ, педагогика ғылымдарының докторы, доцент, профессор м.а. (Алматы қ., Қазақстан, e-mail: sbegalieva@mail.ru)

Жолдасбекова Баян Өмірбекқызы – филология ғылымдарының докторы, профессор, Қазақстан Республикасы Ұлттық ғылым академиясының корреспондент-мүшесі, Әл-Фараби атындағы ҚазҰУ филология факультетінің деканы (Алматы қ., Қазақстан, e-mail: baiyan_zh@mail.ru)

Шмакова Елена Сергеевна – М.Х. Дулати атындағы Тараз өңірлік университетінің аға оқытушысы, педагогика ғылымдарының магистрі (Тараз қ., Қазақстан, e-mail: alena-low2008@mail.ru)

Сведения об авторах:

Бегалиева Сауле Баязовна – доктор педагогических наук, доцент, и.о. профессора Казахского национального университета имени Аль-Фараби (г.Алматы, Казахстан, e-mail: sbegalieva@mail.ru)

Джолдасбекова Баян Умирбековна – доктор филологических наук, профессор, член корреспондент НАН РК, декан филологического факультета, Казахский Национальный университет имени аль-Фараби (г.Алматы, Казахстан, e-mail: baiyan_zh@mail.ru)

Шмакова Елена Сергеевна – магистр пед. наук, старший преподаватель Таразского регионального университета им. М.Х. Дулати (г.Тараз, Казахстан, e-mail: alena-low2008@mail.ru)

Information about authors:

Begalieva Saule Bayazovna – Doctor of Pedagogical Sciences, Associate Professor, Acting Professor at Al-Farabi Kazakh National University (Almaty, Kazakhstan, e-mail: sbegalieva@mail.ru)

Dzholdasbekova Bayan Umirbekovna – Doctor of Philology, Professor, Corresponding Member of the National Academy of Sciences of the Republic of Kazakhstan, Dean of the Faculty of Philology, Al-Farabi Kazakh National University (Almaty, Kazakhstan, e-mail: baiyan_zh@mail.ru)

Shmakova Elena Sergeevna – Master of Pedagogical Sciences, Senior Lecturer at Taraz Regional University named after M.Kh. Dulati (Taraz, Kazakhstan, e-mail: alena-low2008@mail.ru)

Поступила: 02.02.2024

Принята: 01.03.2025

D.B. Ayasheva* , **S.S. Nurkenova** 

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

*e-mail: diana.ayasheva.kz@gmail.com

ENHANCING FOREIGN LANGUAGE LEARNING IN HIGHER EDUCATION THROUGH WEB 2.0 AND WEB 3.0 TECHNOLOGIES: A CASE STUDY AT L.N. GUMILYOV EURASIAN NATIONAL UNIVERSITY

The rapid advancement of information and communication technologies has led to the emergence of innovative educational tools, significantly impacting foreign language learning. This study explores the effectiveness of Web 2.0 and Web 3.0 technologies in enhancing language acquisition at L.N. Gumilyov Eurasian National University over a four-month period. University students participated in interactive sessions using a variety of digital tools, including blogs, wikis, social media platforms, and semantic web technologies, which facilitated both direct and personal interaction. Quantitative data were gathered through a comprehensive 37-item questionnaire and detailed blog reflections, providing insights into students' experiences, interaction dynamics, and feedback on the technological tools used. The findings reveal that Web 2.0 and Web 3.0 tools, with their ability to support semantic networks, significantly enrich the learning experience compared to traditional methods, leading to improved language skills. The study underscores the necessity for continuous pedagogical adaptation to effectively incorporate these technologies, thereby promoting principles of lifelong learning. 100 students of the L.N. Gumilyov Eurasian National University took part in the survey. The practical significance of this research lies in its potential to inform educational strategies, fostering a more interactive and personalized learning environment. Future investigations can be devoted to adaptive network communities to further refine and enhance educational practices in the digital age.

Keywords: Web 2.0, Web 3.0, foreign language learning, educational technology, network communities, higher education, semantic web, interactive learning.

Д.Б. Аяшева*, С.С. Нуркенова

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

*e-mail: diana.ayasheva.kz@gmail.com

WEB 2.0 және WEB 3.0 технологиялары арқылы жоғары білімде шет тілдерін үйренуді жақсарту: Л.Н. Гумилёв атындағы Еуразия ұлттық университетіндегі жағдайлық зерттеу

Ақпараттық және коммуникациялық технологиялардың қарқынды дамуы инновациялық білім беру құралдарының пайда болуына алып келді, бұл шет тілін үйренуге елеулі әсер етеді. Бұл зерттеу Л.Н. Гумилев атындағы Еуразия ұлттық университетінде Web 2.0 және Web 3.0 технологияларының тілдік дағдыларды жетілдіру тиімділігін төрт ай бойы зерттейді. Университет студенттері блогтар, уикилер, әлеуметтік медиа платформалар және семантикалық веб-технологияларды қоса алғанда, әртүрлі сандық құралдарды пайдалана отырып, интерактивті сессияларға қатысты, бұл тікелей және жеке өзара әрекеттесуді жеңілдетті. Сандық мәліметтер 37 элементтен тұратын сауалнама және блогтағы толық рефлексиялар арқылы жиналып, студенттердің тәжірибесі, өзара әрекеттесу динамикасы және қолданылған технологиялық құралдар туралы кері байланыс туралы түсінік берді. Зерттеу нәтижелері Web 2.0 және Web 3.0 құралдарының семантикалық желілерді қолдау мүмкіндігі бар болғандықтан, дәстүрлі әдістермен салыстырғанда оқыту тәжірибесін едәуір байытады, бұл тілдік дағдылардың жақсаруына әкеледі. Зерттеу бұл технологияларды тиімді енгізу үшін үздіксіз педагогикалық бейімделудің қажеттілігін көрсетеді, осылайша өмір бойы оқыту қағидаттарын насихаттайды. Сауалнамаға Л.Н. Гумилев атындағы ЕҰУ-дің 100 студенті қатысты. Бұл зерттеудің практикалық маңыздылығы интерактивті және жекелендірілген оқу ортасын қалыптастыратын білім беру стратегияларын ақпараттандыру әлеуетінде жатыр. Болашақ зерттеулер білім беру тәжірибелерін одан әрі жетілдіру және жақсарту үшін бейімделгіш желілік қауымдастықтарға арналуы мүмкін.

Түйін сөздер: Web 2.0, Web 3.0, шет тілін үйрену, білім беру технологиялары, желілік қауымдастықтар, жоғары білім, семантикалық веб, интерактивті оқыту.

Д.Б. Аяшева*, С.С. Нуркенова

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

*e-mail: diana.ayasheva.kz@gmail.com

**Повышение эффективности изучения иностранных языков в высшем образовании
с помощью технологий WEB 2.0 И WEB 3.0: Кейс-стади
Евразийского национального университета им. Л.Н. Гумилёва**

Быстрое развитие информационных и коммуникационных технологий привело к появлению инновационных образовательных инструментов, которые значительно влияют на изучение иностранных языков. Это исследование изучает эффективность технологий Web 2.0 и Web 3.0 в улучшении языковых навыков в Евразийском национальном университете им. Л.Н. Гумилева в течение четырех месяцев. Студенты университета участвовали в интерактивных сессиях, используя различные цифровые инструменты, включая блоги, вики, социальные медиа платформы и семантические веб-технологии, что способствовало прямому и личному взаимодействию. Количественные данные были собраны с помощью комплексной анкеты из 37 пунктов и подробных блог-рефлексий, предоставляющих информацию об опыте студентов, динамике взаимодействия и отзывах об используемых технологических инструментах. Результаты показывают, что инструменты Web 2.0 и Web 3.0, благодаря своей способности поддерживать семантические сети, значительно обогащают учебный процесс по сравнению с традиционными методами, приводя к улучшению языковых навыков. Исследование подчеркивает необходимость постоянной педагогической адаптации для эффективного внедрения этих технологий, тем самым способствуя принципам обучения на протяжении всей жизни. В анкетировании приняли участие 100 студентов ЕНУ им.Л.Гумилева. Практическая значимость этого исследования заключается в его потенциале для информирования образовательных стратегий, содействующих созданию более интерактивной и персонализированной учебной среды. Будущие исследования могут быть посвящены адаптивным сетевым сообществам для дальнейшего совершенствования образовательных практик в цифровую эпоху.

Ключевые слова: Web 2.0, Web 3.0, изучение иностранных языков, образовательные технологии, сетевые сообщества, высшее образование, семантическая сеть, интерактивное обучение.

Introduction

In the context of the informatization and computerization of modern society and the increasing role of information and communication technologies (ICT) in ensuring educational processes, the strategic orientation and priority tasks of the education system in various subject areas, including foreign languages, are undergoing significant changes. The primary focus is on creating pedagogical conditions that promote continuous self-development within the framework of a competency-based approach to education, regardless of a person's place of residence, self-regulation skills, and ability to control autonomous learning activities without direct teacher involvement. Additionally, it emphasizes the development of creative and critical thinking, conscious learning, and essential skills such as navigating the global information and educational space, critically evaluating and effectively processing the ever-growing amount of information from various sources, and constructing an individual learning trajectory to acquire the necessary knowledge, abilities, and skills. To achieve these goals, a significant role is assigned to pedagogical technologies and in-

novative work methods based on integrating Internet tools and resources into the educational process, providing a unique environment for learning foreign languages. (Makoveyeva, 2012: 164).

However, the phenomenon of the “*network community*”, its ubiquitous use, and presence remain understudied, creating a gap in understanding and effectively using network interactions in the educational process (Rostovykh et al., 2010: 15).

The purpose of this study is to explore the phenomenon of the network community in the context of the educational process and determine its impact on the development of modern educational technologies. To achieve this goal, the following tasks need to be addressed: analyzing existing scientific approaches to the concept of “*network community*”, studying the role of network communities in the modern educational process, determining the impact of network communities on personalization and individualization of learning, and assessing the effectiveness of using network communities for the development of distance learning technologies.

The novelty of this research lies in a comprehensive approach to studying the phenomenon of

the network community in education, including the analysis of various scientific perspectives and practical aspects of using network technologies to improve the educational process. The study develops recommendations for the effective implementation of network communities in the educational environment to enhance the quality and competitiveness of educational services.

The practical significance of the research lies in the potential application of the results to improve the organization of the educational process, develop new teaching methods and tools, and create conditions conducive to self-education and internal motivation of students. The research results can be used to increase the effectiveness of distance learning and create a more transparent and manageable educational environment.

The next sections are organized as following: literature review examines existing theoretical and practical approaches to studying network communities and their role in the educational process. Research methodology describes the methodological approaches used for data collection and analysis. Research results and further discussion present the results of data analysis and discuss the main findings. Conclusion summarizes the study, formulates conclusions, and provides recommendations for further research and practical application.

Literature review

In the early days of the Internet, the first version known as Web 1.0 was developed. Web 1.0 was designed primarily for use by companies rather than individuals. At that time, only a few people knew how to work with and use the Internet. Most large corporations hired computer specialists to manage the Internet and ensure its use within the company for employee activities.

In this initial version, there were very few content creators and a vast number of viewers. This version might seem primitive to the new generation, which is now familiar with the widespread and user-friendly Internet we know today. Advertising on websites was prohibited, most pages were created using HTML, and only information could be coded.

The Internet was also expensive at that time, as users were charged based on the number of pages viewed. For this reason, devices like computers and the Internet were rare in homes, as not everyone could afford them. Web 1.0 lasted from 1989 to 2005.

Web 2.0 marked a significant leap forward from 1.0, changing the world's perception of the Internet. It became more widespread, offering various information, user interaction, content creation, and blogging. Tim Berners-Lee envisioned the World Wide Web, and social networking sites became prevalent.

Social networking sites like Facebook, YouTube, Twitter, and others were launched around this time when the Internet became less expensive and more widespread. Wealthier families invested in internet cables, and the new content creation capabilities in version 2.0 made content creators more commonly used for entertainment and work. Eventually, Web 2.0 expanded, leading to the development of the next version.

The future of the World Wide Web is Web 3.0. Following 2.0, the third version will be based on intelligent computer applications like artificial intelligence. It aims to create a user-friendly, data-driven interface and serve everyone who uses the platform. It is designed to use blockchain, 3D graphics, the metaverse, and the Semantic Web.

Currently, some features of version 3.0 are already being implemented. With the spread of blockchain technology in various applications and sites like PayPal, Microsoft, Amazon, etc., we see the integration of 3.0 toolsets. Decentralization is the foundation of version 3.0, where everyone can use the Internet as they see fit (Aljawarneh, 2020: 57).

Web 3.0 (also known as Web3) is a next-generation internet technology that leverages machine learning, artificial intelligence (AI), and blockchain technology. The term was coined by Gavin Wood, the founder of Polkadot and co-founder of Ethereum. While Web 2.0 focuses on user-generated content hosted on centralized websites, Web 3.0 promises to give users full control over their data on the web.

This concept aims to create open, interconnected, intelligent websites and applications with enhanced data analysis capabilities through machine learning. Decentralization and the digital economy are also fundamental aspects of Web 3.0, as they allow the content created on the web to gain value. It's important to note that Web 3.0 is an evolving concept without a single definitive definition, and it is currently interpreted in various ways.

Web 3.0 will provide personalized and relevant information quickly by utilizing artificial intelligence and advanced machine learning techniques. Effective search algorithms and the development of data analytics will enable computers to better

understand user needs and recommend appropriate content. Web 3.0 will also focus on protecting content ownership rights and supporting an accessible digital economy.

Currently, websites such as forums and social networks typically contain static information or user-centric content. While this structure allows for the dissemination of information to a broad audience, it

may not meet the specific needs of individual users. A website should tailor the information it provides to each individual user, similar to real human communication. In Web 2.0, users lose ownership and control over their information once it is posted online.

We can highlight the following characteristics, placed in the Table 1 below.

Table 1 – Characteristics of each Web version

Web Version	Primary Object	Characteristics	Tools
Web 1.0	Information	Internet users directly access websites created by a small group of web developers; most users act as information consumers.	Static websites, HTML, e-mail, portals
Web 2.0	User interaction	The focus shifts from pure information to user interaction; besides web developers, internet users also become content authors, enriching content and making user interfaces simpler and more accessible.	Blogs, wikis, social media platforms, AJAX, Flash
Web 3.0	Direct and personal interaction with network	User interaction is built on the semantic web, representing a network over the network containing metadata about all network resources, allowing direct and personal interaction.	Semantic web technologies, RDF, OWL, SPARQL, AI-based tools
Web 4.0	Synergy of social and virtual tools	Transcend information technologies, combining social and virtual tools based on humanities (philosophy, sociology, economics, ecology, healthcare, psychology, law, etc.).	IoT, AI, blockchain, virtual reality, augmented reality, advanced AI
Sources: Oktaviani et al, 2021: 110; Kankaya & Karadakovan, 2020: 884			

The pedagogical potential of forums and social networking communities, such as Facebook, is significant. These tools not only promote the development of multiliteracy skills, socio-pragmatic competence, and cultural enrichment in a foreign language but also foster a sense of community among learners. This sense of community is crucial for achieving native-like communicative competence in today's technologically-driven society (Sepasgozar, 2020: 4678).

Computer Mediated Communication (CMC) technologies can positively impact foreign language classrooms by providing meaningful social experiences. These interactions are essential for language learners, offering them a platform to practice and enhance their skills in real-time communication settings (Arnold and Ducate, 2006: 45).

CMC in language learning offers notable advantages over traditional environments without ICT. Studies indicate that CMC reduces barriers and inhibitions in classrooms, boosting learner confidence (Yerofeyeva, 2023: 10; Abdulgarimov et al,

2024: 167). It encourages active use of the target language, resulting in more coherent and complex language structures (Yakubboyeva, 2023: 184; Vezuyev, 2023: 558; Warschauer & Kern, 2000). Additionally, CMC enhances intercultural competence (Belz, 2003; O'Dowd, 2003: 120; Liauw, 2006: 50; Müller-Hartmann, 2000: 130).

Research has explored asynchronous tools like e-mail and discussion boards, highlighting their role in language learning (Belz, 2003; Biesenbach-Lucas, 2005: 30; Arnold & Ducate, 2006: 45; Aravind & Bhuvaneswari, 2023). Recent studies emphasize synchronous CMC (SCMC), particularly text chats, for improving syntactic, discourse, grammatical, lexical, and intercultural skills (Mynbayeva, 2020: 3; Sarsekeyeva et al, 2022: 111; Belz & Thorne, 2006; Kazimova, 2021: 26).

SCMC, such as chat tools, is considered superior for negotiating intercultural meaning due to instant resolution of misunderstandings (Kazimova, 2018: 25). Thorne (2003) noted a preference for chat over e-mail for building interpersonal relationships.

Few studies have explored audiographic and audio conferencing for language learning (Mussina, 2023: 75; Itinson, 2020; Lamy, 2004). Research on video conferencing remains limited (Karchagin & Turushev, 2021: 30).

Given the above, it can be asserted that online network communities represent a powerful tool that must be used in the education system in various interpretations and as an additional resource that allows integrating the principle of “lifelong learning” into the self-education system of educators. Further research in this subject area can focus on studying adaptive network communities, forming a qualitatively new form of interaction in the network without division by nature or management and organization methods of network communities. By creating a successful model based on the principles of adaptability and individualization of network interaction processes, one of the goals of the modern education system can be achieved.

For an ICT project to succeed in education, it must be grounded in a robust socio-cognitive and pedagogical framework. Technology should be a tool to enhance and accelerate learning, not an end in itself. Our theoretical framework is based on *Social Constructivism and Second Language Acquisition Research (SLAR)*.

cial Constructivism and Second Language Acquisition Research (SLAR).

Social constructivism posits that learning occurs through social interactions and collaborative tasks (Vygotsky, 1978). Authentic tasks and collaboration help construct knowledge (Itinson, 2020). Effective tasks require mutual interaction, interdependence, and shared responsibility (Abderrahim & Plana, 2021: 39). SLAR emphasizes interaction as key to language acquisition. Ellis (2005) claims that Successful SLA involves several conditions, depicted in Figure 1 below.

Each cycle corresponds to specific tasks such as:

1. Exposure to comprehensible, rich, and varied input (Karabaeva, 2020: 127).
2. Opportunities to produce contextually appropriate output (Nakesheva, 2020: 257).
3. Chances to negotiate meaning and use the target language in authentic contexts (Kublasheva et al, 2022; Mukhambetalina et al, 2024:139).
4. Focus on form, integrating meaning-focused approaches with attention to language structure (Jie, 2020: 830).
5. Addressing intercultural and pragmatic aspects to avoid misunderstandings and improve communication.

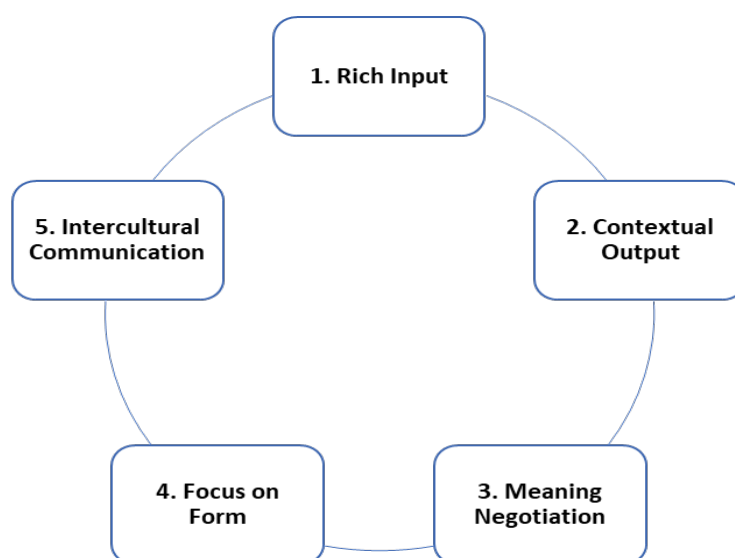


Figure 1 – Conditions for successful SLA implementation (Ellis, 2005)

The integration of Social Constructivism and SLA research creates a robust theoretical framework for this study. By leveraging Web 2.0 and Web 3.0 technologies, the study aims to provide a comprehensive learning experience that addresses the

cognitive, social, and linguistic needs of students. The technologies enable a dynamic and interactive learning environment where students can receive rich input, engage in meaningful output, and participate in authentic interactions (see Figure 2).

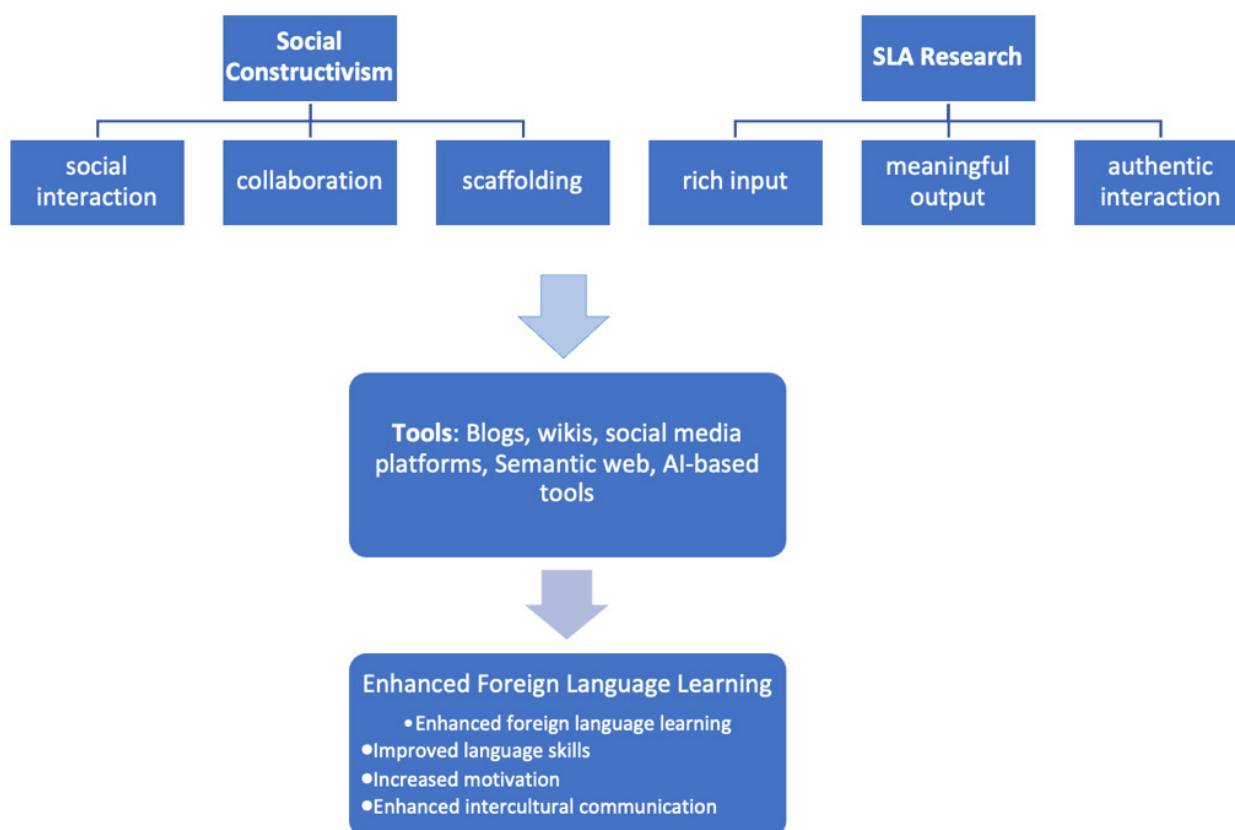


Figure 2 – Integration of Social Constructivism and SLA Theories Through Web 2.0 and Web 3.0 Technologies
Source: made by the authors

Materials and Methods

The study aims to explore the effectiveness of Web3 tools in foreign language learning, the interaction dynamics among participants, the quality and depth of intercultural communication and understanding, and participants' feedback on the use of Web3 technology compared to traditional methods.

Methodology of this study was made two-fold:

1. Empirical investigation of the essence of Web2 and Web3 technologies with the further analysis of characteristics of each version.

Using the theoretical framework which was developed from two theories: Social Constructivism

and Second Language Acquisition Research (SLAR), authors developed the conceptual framework that includes specific tools used and potential outcomes. Moreover, the questionnaire was developed within this framework (refer to Appendix A);

2. Experimental part.

The experiment took place at L.N. Gumilyov Eurasian National University, spanning the period from January to April 2024, involving 100 students from faculties, focused on language learning and other faculties.

3.1 Research design

The research adopts a quantitative approach to gather experiences and perceptions of the participants.

3.2 Participants/sample

The study involves 100 university students who participated in the project at L.N. Gumilyov Eurasian National University. The sample was selected based on their enrollment in specific courses that incorporated Web3 technology for interaction sessions.

3.3 Data collection methods

Quantitative data were collected from three sources.

Firstly, participants completed a 31-item questionnaire after the project concluded, consisting of questions corresponding to a 5-point Likert scale, where 1 indicates a negative or low value, and 5 indicates a positive or high value. Additionally, sessions were recorded to capture real-time interactions and communications. During the experiment, students published their outputs, including texts with questions and answers, as well as reflections on issues discussed during the interaction sessions, on the project blog.

The questionnaire addressed various aspects of the project, including an assessment of the participants' usage of Web2 and Web3 tools at L.N. Gumilyov Eurasian National University and in their private life, and an evaluation of the overall project and the specific Web2 and Web3 e-platform used. It also gathered feedback on the designed tasks and their effectiveness.

For blog postings, students were required to publish their outputs on the project blog, which included texts with their questions and answers from interaction sessions, and reflections on the issues raised during the interaction sessions.

3.4 Interaction sessions

Interaction sessions were conducted using Web3 technology platforms. The sessions were recorded to capture real-time communication, collaborative tasks, and problem-solving activities.

3.5 Data analysis

Data were analyzed through SPSS 28.0 statistical software to evaluate the effectiveness of Web3 tools in foreign language learning and understanding the participants' feedback on the use of Web3 technology compared to traditional methods.

3.6 Ethical considerations

Ethical considerations were addressed by ob-

taining informed consent from all participants, ensuring confidentiality, and securing ethical approval from the university's ethics committee.

3.7 Limitations

Potential limitations of the study include the self-report nature of the questionnaire, which may introduce bias, and the specific sample demographic, which may limit the generalizability of the findings.

Results and Discussion

In this project, students engage in tasks designed around social constructivism. Tasks were developed to emphasize collaboration and reflection on intercultural similarities and differences. Effective task design is guided by criteria from Ellis (2003). The chosen design of tasks guarantees that tasks have language learning potential, fit learners' needs, focus on meaning, are authentic, have a positive impact, and are practical.

Task design criteria from Ellis (2003):

1. Tasks should provide opportunities for language practice, focus on form, and address intercultural issues.
2. Tasks must meet learners' needs and individual differences.
3. Tasks should enable communication, involve new information exchange, and facilitate learning.
4. Tasks should mirror real-world scenarios.
5. Tasks should be motivating, foster positive attitudes towards the target language and culture, and encourage language use.
6. Tasks should be feasible with available resources and easy to implement in the educational context.

Components of Task Design (Ellis, 2003)

1. General purposes of the task, such as exchanging intercultural information.
2. Verbal and non-verbal information provided by the task, like audio fragments or pictures.
3. How information is presented and used, whether split or shared, convergent or divergent.
4. Methods to follow while performing the task, including group or pair work and planning time.
5. Predicted outcomes

Results from completing the task, like an inter-

view publication.

Hypothetical linguistic and cognitive processes generated by the task.

A Cronbach's alpha value of 0.85 indicates a high level of internal consistency among the survey items. Values above .70 are generally considered acceptable, while values above .80 are considered good. This high Cronbach's alpha suggests that the survey items are reliably measuring the intended construct, which in this case is the overall experience and effectiveness of using Web2 and Web3 technologies in foreign language learning.

The table 2 below summarizes the descriptive statistics for the survey on Web2 and Web3 technologies in foreign language learning.

Table 2 – Descriptive statistics on the answers to questionnaire

Item	N	Minimum	Maximum	Mean	Standard Deviation
How often do you use Web2 and Web3 tools (blockchain-based apps, decentralized platforms, etc.) in your university studies?	100	1	5	3.2	1.2
How often do you use Web2 and Web3 tools in your personal life?	100	1	5	3.0	1.1
How familiar are you with blockchain technology?	100	1	5	2.8	1.3
How familiar are you with decentralized applications (dApps)?	100	1	5	2.7	1.4
How comfortable are you using Web2 and Web3 tools for educational purposes?	100	1	5	3.1	1.2
Have you used any blockchain-based communication tools before this project?	100	1	5	2.5	1.3
How do you rate the accessibility of Web2 and Web3 tools provided by the university?	100	1	5	3.4	1.1
How do you rate the reliability of Web2 and Web3 tools used in this project?	100	1	5	3.2	1.2
Do you feel that Web2 and Web3 tools enhance your learning experience compared to traditional tools?	100	1	5	3.3	1.2
How easy was it to integrate Web2 and Web3 tools into your existing study routine?	100	1	5	3.0	1.1
Do you think Web3 technology has a positive impact on your language learning?	100	1	5	3.1	1.2
How likely are you to continue using Web2 and Web3 tools in your future studies?	100	1	5	3.4	1.1
How would you rate the overall effectiveness of the Web3 e-platform used in this project?	100	1	5	3.5	1.0
How user-friendly was the Web3 e-platform?	100	1	5	3.6	0.9
How well did the Web3 e-platform support collaborative tasks?	100	1	5	3.3	1.1
How satisfied are you with the security and privacy features of the Web2 and Web3 e-platforms?	100	1	5	3.2	1.2
How well did the Web2 and Web3 e-platforms facilitate communication with your peers?	100	1	5	3.4	1.1
How engaging were the tasks designed for this project?	100	1	5	3.2	1.2

Continuation of the table

Item	N	Minimum	Maximum	Mean	Standard Deviation
Did the tasks help you improve your foreign language skills?	100	1	5	3.3	1.2
Were the tasks relevant to real-world scenarios?	100	1	5	3.0	1.3
Did the tasks promote intercultural understanding?	100	1	5	3.1	1.2
How challenging were the tasks?	100	1	5	3.3	1.1
How well did you collaborate with your interaction partner?	100	1	5	3.2	1.2
Did your interaction partner provide valuable feedback?	100	1	5	3.1	1.2
How comfortable were you communicating with your interaction partner using Web3 tools?	100	1	5	3.0	1.3
Do you prefer face-to-face communication or Web3-based communication for language learning?	100	1	5	3.1	1.2
How effective do you find Web3-based communication compared to face-to-face communication?	100	1	5	3.3	1.1
How would you rate the overall organization of the project?	100	1	5	3.2	1.2
What was your overall learning experience in this project?	100	1	5	3.4	1.1
Are you interested in participating in similar projects in the future?	100	1	5	3.5	1.0
Would you recommend this project to your peers?	100	1	5	3.5	1.0
Source: made by the authors					

The results present descriptive statistics for a survey conducted among 100 respondents at L.N. Gumilyov Eurasian National University. The survey assessed the frequency, familiarity, comfort, and overall effectiveness of using Web2 and Web3 technologies in foreign language learning.

The respondents frequently used Web2 and Web3 tools in their university studies, with a mean score of 3.2 out of 5 and a standard deviation of 1.2. In their personal lives, the frequency of use was slightly lower, with a mean score of 3.0 and a standard deviation of 1.1. The familiarity with blockchain technology and decentralized applications (dApps) was moderate, with mean scores of 2.8 and 2.7, respectively, and higher standard deviations (1.3 and 1.4), indicating varied levels of knowledge among the participants.

Comfort levels with using Web2 and Web3 tools for educational purposes were fairly high, with a mean score of 3.1 and a standard deviation of 1.2. However, prior usage of blockchain-based communication tools was less common, reflected in a lower mean score of 2.5 and a standard deviation of 1.3.

The accessibility and reliability of Web2 and Web3 tools provided by the university were rated positively, with mean scores of 3.4 and 3.2, respectively, and relatively low standard deviations. The tools were perceived to enhance the learning experience, as indicated by a mean score of 3.3 and a standard deviation of 1.2. The integration of these tools into existing study routines was also considered manageable, with a mean score of 3.0 and a standard deviation of 1.1.

Participants felt that Web3 technology positively impacted their language learning, with a mean score of 3.1 and a standard deviation of 1.2. There was a high likelihood of continued usage of these technologies in future studies, reflected by a mean score of 3.4 and a standard deviation of 1.1. The overall effectiveness and user-friendliness of the Web3 e-platform were rated highly, with mean scores of 3.5 and 3.6, respectively, and lower standard deviations (1.0 and 0.9).

The support for collaborative tasks provided by the Web3 e-platform received a mean score of 3.3 and a standard deviation of 1.1. Satisfaction with the

security and privacy features of the platforms was positive, with a mean score of 3.2 and a standard deviation of 1.2. The facilitation of peer communication by the platforms was also rated well, with a mean score of 3.4 and a standard deviation of 1.1.

The tasks designed for the project were found to be engaging and beneficial for improving foreign language skills, with mean scores of 3.2 and 3.3, respectively, and standard deviations of 1.2. The tasks' relevance to real-world scenarios was slightly lower, with a mean score of 3.0 and a higher standard deviation of 1.3, indicating some variability in perceptions. The promotion of intercultural understanding and the challenge level of the tasks were rated moderately, with mean scores of 3.1 and 3.3, respectively.

Collaboration with interaction partners was effective, with a mean score of 3.2 and a standard deviation of 1.2. The feedback provided by partners was considered valuable, with a mean score of 3.1 and a standard deviation of 1.2. Communication comfort using Web3 tools was moderate, with a mean score of 3.0 and a standard deviation of 1.3. Preferences for face-to-face versus Web3-based communication were balanced, with a mean score of 3.1 and a standard deviation of 1.2. The effectiveness of Web3-based communication compared to face-to-face was rated at a mean of 3.3 and a standard deviation of 1.1.

The overall organization of the project received a mean score of 3.2 and a standard deviation of 1.2. Participants' overall learning experience in the project was rated positively, with a mean score of 3.4 and a standard deviation of 1.1. There was a high interest in participating in similar future projects and recommending this project to peers, with mean scores of 3.5 and 3.5, respectively, and standard deviations of 1.0 for both.

Overall, the survey results indicate a positive reception and effective integration of Web2 and Web3 technologies in foreign language learning at L.N. Gumilyov Eurasian National University. The findings suggest that these technologies enhance the learning experience, facilitate collaboration, and are well-received by students, highlighting their potential in higher education.

Conclusion

The rapid development of information and communication technologies, including Web 2.0 and Web 3.0, has significantly impacted the process of

learning foreign languages. The study conducted at L.N. Gumilyov Eurasian National University demonstrated that using these technologies considerably enriches the educational process, contributing to the improvement of students' language skills.

Students participating in interactive sessions using blogs, wikis, social media platforms, and semantic web technologies reported improvements in their learning activities and increased engagement levels. Quantitative data collected through questionnaires and blog reflections confirmed that these tools facilitate more effective and personalized learning compared to traditional methods.

Moreover, the study emphasizes the need for continuous pedagogical adaptation to successfully integrate these technologies into the educational process. This not only supports the principle of life-long learning but also helps create a more interactive and motivating learning environment.

Based on the results of the research, we developed recommendations on using Web2 and Web3 education for students when learning a foreign language:

1. Implement regular training sessions for educators to familiarize them with the latest Web 2.0 and Web 3.0 technologies and their applications in language learning.
2. Encourage the integration of various digital tools such as blogs, wikis, and social media platforms into the curriculum to enhance interactive learning.
3. Develop personalized learning plans that utilize these technologies to cater to the individual needs and learning paces of students.
4. Promote collaborative projects and interactive sessions among students using Web 3.0 platforms to foster a more engaging learning environment.
5. Establish robust feedback mechanisms through digital platforms to continuously gather student input and improve the use of these technologies.
6. Encourage ongoing research into the effectiveness of these technologies in different educational contexts to continually refine and adapt teaching methods.

The practical significance of the study lies in its potential to inform educational strategies that foster a more interactive and personalized learning environment. By implementing the recommended strategies, educational institutions can enhance the learning experience, improve language skills, and better prepare students for the demands of the digital age. Future research can focus on adaptive network com-

munities to further enhance educational practices in the digital era.

Nurkenova S.S.: Organized the article structure and summarized the final work.

Authors' Contributions

Ayasheva D.B.: Collected initial data and reviewed the literature. Responsible for writing the article text according to academic standards.

Disclosure statement

No potential conflict of interest was reported by the authors.

References

1. Abderrahim, L., & Plana, M. G. C. (2021). A theoretical journey from social constructivism to digital storytelling. *The EUROCALL Review*, 29(1), 38-49.
2. Aljawarneh, S. A. (2020). Reviewing and exploring innovative ubiquitous learning tools in higher education. *Journal of computing in higher education*, 32(1), 57-73.
3. Aravind, B. R., & Bhuvaneswari, G. (2023). Utilizing Blogs on ESL learners' vocabulary learning through social constructivist theory: A descriptive study. *MethodsX*, 10, 101970.
4. Arnold, N., & Ducate, L. (2006). Future foreign language teachers' social and cognitive collaboration in an online environment. *Language Learning & Technology*, 10(1), 42-66.
5. Belz, J. A., & Thorne, S. L. (2006). Internet-mediated intercultural foreign language education. (No Title).
6. Biesenbach-Lucas, S. (2005). Communication topics and strategies in e-mail consultation: Comparison between American and international university students. *Language Learning & Technology*, 9(2), 24-46.
7. Ellis, R. (2003). Task-based language learning and teaching. Oxford: Oxford University Press.
8. Ellis, R. (2005). Instructed second language acquisition: A literature review. Wellington, Australia: Research Division, Ministry of Education.
9. Jie, Z., Puteh, M., & Sazalli, N. H. (2020). A social constructivism framing of mobile pedagogy in english language teaching in the digital era. *Indonesian Journal of Electrical Engineering and Computer Science*, 20(2), 830-836.
10. Kankaya, H., & Karadakovan, A. (2020). Effects of web-based education and counselling for patients with systemic lupus erythematosus: self-efficacy, fatigue and assessment of care. *Lupus*, 29(8), 884-891.
11. Karabaeva, K. Z. (2020). Модернизация образования в условиях постиндустриального общества у студентов языкового вуза. *Bulletin of the Karaganda university Pedagogy series*, 98(2), 126-134.
12. Kazimova, D. A. (2021). Implementation of pedagogical solutions to increase the efficiency of the digitalization of learning at the university. *Bulletin of the Karaganda university Pedagogy series*, 101(1), 26-32.
13. Kogan, M., Klein, S. E., Hannon, C. P., & Nolte, M. T. (2020). Orthopaedic education during the COVID-19 pandemic. *JAAOS-Journal of the American Academy of Orthopaedic Surgeons*, 28(11), e456-e464.
14. Lamy, M. N. (2004). Oral conversations online: Redefining oral competence in synchronous environments. *ReCALL*, 16(2), 520-538.
15. Liauw, M. (2006). E-learning and the development of intercultural competence. *Language Learning & Technology*, 10(3), 49-64.
16. Müller-Hartmann, A. (2000). The role of tasks in promoting intercultural learning in electronic learning networks. *Language Learning and Technology*, 4, 129-147.
17. Nakesheva, S. T. (2020). Использование образовательных сайтов и мобильных приложений в процессе обучения иностранному языку на неязыковых факультетах ВУЗа. *Bulletin of Abai KazNPU. Series of Physical and mathematical sciences*, 70(2), 257-263.
18. O'Dowd, R. (2003). Understanding the 'other side': Intercultural learning in a Spanish-English email exchange. *Language Learning & Technology*, 7(2), 118-144.
19. Oktaviani, L., Fernando, Y., Romadhoni, R., & Noviana, N. (2021). Developing a web-based application for school counselling and guidance during COVID-19 Pandemic. *Journal of Community Service and Empowerment*, 2(3), 110-117.
20. O'Reilly, T. (2005). What is Web 2.0: Design patterns and business models for the next generation of software [Electronic resource]. O'Reilly Media Inc. Retrieved July 1, 2024, from <http://www.oreillynet.com/pub/a/oreilly/tim/news/2005/09/30/what-is-web-20.html>
21. Sarsekeyeva, A. T., Serik, M. S., & Baigozhina, Z. M. (2022). Integrating multimedia and digital technology in secondary school english language teaching (elt) program. *Bulletin of Shokan Ualikhanov Kokshetau University Philological Series*, (2), 111-119.
22. Sepasgozar, S. M. (2020). Digital twin and web-based virtual gaming technologies for online education: A case of construction management and engineering. *Applied Sciences*, 10(13), 4678.

23. Tapalova, O., & Zhiyenbayeva, N. (2022). Artificial intelligence in education: AIED for personalised learning pathways. *Electronic Journal of e-Learning*, 20(5), 639-653.
24. Tlili, A., Huang, R., Shehata, B., Liu, D., Zhao, J., Metwally, A. H. S., ... & Burgos, D. (2022). Is Metaverse in education a blessing or a curse: a combined content and bibliometric analysis. *Smart Learning Environments*, 9(1), 1-31.
25. Vygotsky, L. S. (1978). *Mind in society: The development of higher psychological processes* (Vol. 86). Harvard university press.
26. Warschauer, M., & Kern, R. G. (Eds.). (2000). *Network-based language teaching: Concepts and practice*. Cambridge university press.
27. Абдулрагимов, И. А. О., Небродовская-Мазур, Е. Ю., & Матвеева, И. П. (2024). Социально-психологические аспекты новой информационной реальности. *Вестник Прикамского социального института*, (1 (97)), 167-172.
28. Везири, Т. Г. (2023). Цифровые образовательные платформы и сервисы в учебном процессе магистратуры. В современной начальной школе: проблемы и перспективы развития (pp. 558-563).
29. Ерофеева, Н. Ю. (2023). МЕЖДИСЦИПЛИНАРНЫЙ ПОДХОД К СОВРЕМЕННЫМ МОДЕЛЯМ ОБРАЗОВАНИЯ. In *Психолого-педагогическая фасилитация в условиях цифровой трансформации образования* (pp. 26-37).
30. Итинсон, К. С. (2020). WEB 1.0, WEB 2.0, WEB 3.0: этапы развития веб-технологий и их влияние на образование. *Карельский научный журнал*, 9(1 (30)), 19-21.
31. Итинсон, К. С. (2020). Web 3.0-технологии в образовании и научных исследованиях. *Карельский научный журнал*, 9(1 (30)), 22-24.
32. Казимова, Д. А. (2018). *Подготовка ИТ-специалистов в условиях цифровизации: монография*. Караганда: Изд-во КарГУ.
33. Карчагин, В. С., & Турушев, Т. К. (2021). Проблемы web 2.0, web 3.0 и децентрализация. *Технологические инновации и научные открытия*, 29–33.
34. Кублашева, Ж. С., Ермакова, А. Б., & Даулетова, А. Б. (2022). АНАЛИЗ БИЛИНГВАЛЬНОГО ОБУЧЕНИЯ В СООТВЕТСТВИИ С КОНЦЕПЦИЕЙ WEB 2.0. *Известия. Серия: Педагогические науки*, 65(2).
35. Маковеева, В. В. (2012). Сетевое взаимодействие ключевой фактор развития интеграции образования, науки и бизнеса. *Вестник Томского государственного университета*, (354), 163-166.
36. Мусина, Г. С., Муканов, М. Р., Нурбаев, Ж. Е., Жолдасбекова, А. Н., & Букешова, Г. К. (2023). Цифровизация как фактор повышения качества системы высшего образования Республики Казахстан в фокусе зарубежных исследователей. *ЛН Гумилев атындағы Еуразия ұлттық университетінің хабаршысы. Саяси ғылымдар. Аймақтану. Шығыстану. Түркітану сериясы*, 145(4), 75–86.
37. Мухамбеталина, Н. Б., Далбергенова, Л. Е., Эссенгалиева, А. М., & Приступа, Е. Н. (2024). Применение смешанного подхода в обучении студентов иностранному языку. *Bulletin of LN Gumilyov Eurasian National University. Pedagogy. Psychology. Sociology series*, 146(1), 139–153.
38. Мынбаева, А. К. (2020). Будущее педагогики: традиции, цифровизация, быстрое развитие. *Информационно-методический журнал «Открытая школа»*, (1), 3.
39. Рамазанов, Р. Г. (2013). Инструменты сетевого взаимодействия в профессиональном развитии учителя. В *Высокое качество и лидерство в образовании: сборник научных трудов международной научно-практической конференции* (с. 350–353). Астана: АОО «Назарбаев Интеллектуальные Школы».
40. Рамазанов, Р. Г., & Гриншкун, В. В. (2018). Влияние сетевых сообществ и перехода к Web 3. 0 на смену подходов к получению образования. *Вестник Российского университета дружбы народов. Серия: Информатизация образования*, 15(1), 89-100. <https://doi.org/10.22363/2312-8631-2018-15-1-89-100>.
41. Ростовых, Д. А., Смольникова, И. А., Полянская, А. В., Гриншкун, В. В., Филатова, Н. И., Сайков, Б. П., ... & Иванченко, Д. А. (2010). Подготовка и профессиональная деятельность учителей и преподавателей информатики.
42. Якуббеева, Н. С. (2023). Использование web-технологий в системе методической подготовки будущих учителей информатики. *Results of National Scientific Research International Journal*, 2(12), 184–198.

Литература

- Abderrahim, L., & Plana, M. G. C. (2021). A theoretical journey from social constructivism to digital storytelling. *The EURO-CALL Review*, 29(1), 38-49.
- Abdulragimov, I. A. O., Nebrodovskaia-Mazur, E. Yu., & Matveeva, I. P. (2024). Sotsial'no-psikhologicheskie aspekty novoi informatsionnoi real'nosti [Socio-psychological aspects of the new information reality]. *Vestnik Prikamskogo sotsial'nogo instituta*, 1(97), 167-172. (in Russian)
- Aljawarneh, S. A. (2020). Reviewing and exploring innovative ubiquitous learning tools in higher education. *Journal of Computing in Higher Education*, 32(1), 57-73. <https://doi.org/10.1007/s12528-019-09207-0>
- Aravind, B. R., & Bhuvanewari, G. (2023). Utilizing Blogs on ESL learners' vocabulary learning through social constructivist theory: A descriptive study. *MethodsX*, 10, 101970. <https://doi.org/10.1016/j.mex.2023.101970>

- Arnold, N., & Ducate, L. (2006). Future foreign language teachers' social and cognitive collaboration in an online environment. *Language Learning & Technology*, 10(1), 42-66.
- Belz, J.A., & Thorne, S.L. (Eds.). (2006). *Internet-mediated intercultural foreign language education*. Boston: Heinle & Heinle.
- Biesenbach-Lucas, S. (2005). Communication topics and strategies in e-mail consultation: comparison between American and international university students. *Language Learning & Technology*, 9(2), 24-46.
- Ellis, R. (2003). *Task-based language learning and teaching*. Oxford: Oxford University Press.
- Ellis, R. (2005). *Instructed second language acquisition: A literature review*. Ministry of Education, New Zealand.
- Erofeeva, N. Yu. (2023). Mezhdistsiplinarnyi podkhod k sovremennym modeliam obrazovaniia [Interdisciplinary approach to modern educational models]. *Psikhologo-pedagogicheskaiia fasilitatsiia v usloviakh tsifrovoi transformatsii obrazovaniia*, 26-37. (in Russian)
- Itinson, K. S. (2020). WEB 1.0, WEB 2.0, WEB 3.0: etapy razvitiia veb-tehnologii i ikh vliianie na obrazovanie [WEB 1.0, WEB 2.0, WEB 3.0: stages of web technology development and their impact on education]. *Karel'skii nauchnyi zhurnal*, 9(1(30)), 19-21. (in Russian)
- Itinson, K. S. (2020). Web 3.0-tehnologii v obrazovanii i nauchnykh issledovaniakh [Web 3.0 technologies in education and scientific research]. *Karel'skii nauchnyi zhurnal*, 9(1(30)), 22-24. (in Russian)
- Jie, Z., Puteh, M., & Sazalli, N. A. H. (2020). A social constructivism framing of mobile pedagogy in English language teaching in the digital era. *Indonesian Journal of Electrical Engineering and Computer Science*, 20(2), 830-836. <https://doi.org/10.11591/ijeecs.v20.i2.pp830-836>
- Kankaya, H., & Karadakovan, A. (2020). Effects of web-based education and counselling for patients with systemic lupus erythematosus: self-efficacy, fatigue and assessment of care. *Lupus*, 29(8), 884-891. <https://doi.org/10.1177/0961203320911057>
- Karabaeva, K. Z. (2020). Modernizatsiia obrazovaniia v usloviakh postindustrial'nogo obshchestva u studentov iazykovogo vuza [Modernization of education in the post-industrial society for students of language universities]. *Bulletin of the Karaganda university Pedagogy series*, 98(2), 126-134. (in Russian)
- Karchagin, V. S., & Turushev, T. K. (2021). Problemy web 2.0, web 3.0 i detsentralizatsiia [Problems of web 2.0, web 3.0 and decentralization]. *Tekhnologicheskie innovatsii i nauchnye otkrytiia*, 29-33. (in Russian)
- Kazimova, D. A. (2018). Podgotovka IT-spetsialistov v usloviakh tsifrovizatsii [Training of IT specialists in the context of digitalization]. *Karaganda: Izdatel'stvo KARGU*. (in Russian)
- Kazimova, D. A. (2021). Implementation of pedagogical solutions to increase the efficiency of the digitalization of learning at the university. *Bulletin of the Karaganda university Pedagogy series*, 101(1), 26-32.
- Kogan, M., Klein, S. E., Hannon, C. P., & Nolte, M. T. (2020). Orthopaedic education during the COVID-19 pandemic. *JAAOS-Journal of the American Academy of Orthopaedic Surgeons*, 28(11), 456-464. <https://doi.org/10.5435/JAAOS-D-20-00336>
- Kublasheva, Zh. S., Ermekova, A. B., & Dauletova, A. B. (2022). Analiz bilingval'nogo obucheniia v sootvetstvii s kontseptsiei Web 2.0 [Analysis of bilingual education in accordance with the concept of Web 2.0]. *Izvestiia. Serii: Pedagogicheskie nauki*, 65(2). (in Russian)
- Lamy, M. N. (2004). Oral conversations online: redefining oral competence in synchronous environments. *ReCALL*, 16(2), 520-538.
- Liauw, M. (2006). E-learning and the development of intercultural competence. *Language Learning & Technology*, 10(3), 49-64.
- Makoveyeva, V. V. (2012). Setevoe vzaimodeistvie – kliuchevoi faktor razvitiia integratsii obrazovaniia, nauki i biznesa [Network interaction is a key factor in the development of integration of education, science, and business]. *Vestnik Tomskogo Gosudarstvennogo Universiteta*, 163–166. (in Russian)
- Mukhambetalina, N. B., Dalbergenova, L. E., Essengalieva, A. M., & Pristupa, E. N. (2024). Primeneniie smeshannogo podkhoda v obuchenii studentov inostrannomu iazyku [Application of a blended approach in teaching foreign languages to students]. *Bulletin of LN Gumilyov Eurasian National University. Pedagogy. Psychology. Sociology series*, 146(1), 139-153. (in Russian)
- Müller-Hartmann, A. (2000). The role of tasks in promoting intercultural learning in electronic learning networks. *Language Learning and Technology*, 4, 129-147.
- Musina, G. S., Mukanov, M. R., Nurbaev, Zh. E., Zholdasbekova, A. N., & Bukeshova, G. K. (2023). Tsifrovizatsiia kak faktor povysheniia kachestva sistemy vysshego obrazovaniia Respubliki Kazakhstan v fokuse zarubezhnykh issledovatelei [Digitalization as a factor in improving the quality of the higher education system of the Republic of Kazakhstan from the perspective of foreign researchers]. *LN Gumilyev atyndaǵy Eýraziia ulttyq ǵniversitetiń habarshysy. Saıasi gylymdar. Aımaqtanu. Shyǵystanu. Túrkitany seriiasy*, 145(4), 75-86. (in Russian)
- Mynbaeva, A. K. (2020). Budushchee pedagogiki: traditsii, tsifrovizatsiia, bystroie razvitie [The future of pedagogy: traditions, digitalization, rapid development]. *Informatsionno-metodicheskii zhurnal "Otkrytaia shkola"*, 1, 3. (in Russian)
- Nakesheva, S. T. (2020). Ispol'zovanie obrazovatel'nykh saitov i mobil'nykh prilozhenii v protsesse obucheniia inostrannomu iazyku na neiazykovykh fakultetakh vuza [Using educational websites and mobile applications in the process of teaching a foreign language in non-linguistic faculties of the university]. *Vestnik KazNPU imeni Abaya, Serii «Fiziko-matematicheskie nauki»*, 70(2), 257-263. (in Russian)

O'Dowd, R. (2003). Understanding the 'other side': Intercultural learning in a Spanish-English e-mail exchange. *Language Learning & Technology*, 7(2), 118-144.

O'Reilly, T. (2005). What is Web 2.0: Design Patterns and Business Models for the next generation of software. O'Reilly website, 30 September 2005. Retrieved from <http://www.oreillynet.com/pub/a/oreilly/tim/news/2005/09/30/what-is-web-20.html>

Oktaviani, L., Fernando, Y., Romadhoni, R., & Noviana, N. (2021). Developing a web-based application for school counselling and guidance during COVID-19 Pandemic. *Journal of Community Service and Empowerment*, 2(3), 110-117. <https://doi.org/10.1016/j.jcse.2021.03.001>

Ramazanov, R. G. (2013). Instrumenty setevogo vzaimodeistviia v professional'nom razvitii uchitelia [Network interaction tools in the professional development of teachers]. In *Vysokoe kachestvo i liderstvo v obrazovanii: sbornik nauchnykh trudov mezhdunarodnoi nauchno-prakticheskoi konferentsii* [High Quality and Leadership in Education: Proceedings of the International Scientific and Practical Conference] (pp. 350–353). Astana: AOO «Nazarbayev Intellectual Schools». (in Russian)

Ramazanov, R. G., & Grinshkun, V. V. (2018). Vliianie setevykh soobshchestv i perekhoda k Web 3.0 na smenu podkhodov k polucheniiu obrazovaniia [Influence of network communities and the transition to Web 3.0 on changes in approaches to education]. *Vestnik Rossiiskogo Universiteta Druzhby Narodov. Seriya «Informatizatsiia Obrazovaniia»*, 15(1), 89–100. <https://doi.org/10.22363/2312-8631-2018-15-1-89-100>. (in Russian)

Rostovskiy, D. A., Smolnikova, I. A., Polyanskaya, A. V., & Grinshkun, V. V. (2010). Podgotovka i professional'naia deiatel'nost' uchitelei i prepodavatelei informatiki: kompetentnostnyi podkhod [Training and professional activities of computer science teachers: A competence-based approach]. Moscow: RGSU. (in Russian)

Sarsekeyeva, A. T., Serik, M. S., & Baigozhina, Z. M. (2022). Integrating multimedia and digital technology in secondary school English language teaching (ELT) program. *Bulletin of Shokan Ualikhanov Kokshetau University Philological Series*, (2), 111-119.

Sepasgozar, S. M. (2020). Digital twin and web-based virtual gaming technologies for online education: A case of construction management and engineering. *Applied Sciences*, 10(13), 4678. <https://doi.org/10.3390/app10134678>

Tapalova, O., & Zhiyenbayeva, N. (2022). Artificial intelligence in education: AIED for personalised learning pathways. *Electronic Journal of e-Learning*, 20(5), 639-653. <https://doi.org/10.34190/ejel.20.5.2528>

Tlili, A., Huang, R., Shehata, B., Liu, D., Zhao, J., Metwally, A. H. S., ... & Burgos, D. (2022). Is Metaverse in education a blessing or a curse: a combined content and bibliometric analysis. *Smart Learning Environments*, 9(1), 1-31. <https://doi.org/10.1186/s40561-022-00166-4>

Vezirov, T. G. (2023). Tsifrovye obrazovatel'nye platformy i servisy v uchebnom protsesse magistratury [Digital educational platforms and services in the master's learning process]. *Sovremennaya nachal'naya shkola: problemy i perspektivy razvitiia*, 558-563. (in Russian)

Vygotsky, L. (1978). *Mind in society: The development of higher psychological processes*. Cambridge: Harvard University Press.

Warschauer, M., & Kern, R. (Eds.). (2000). *Network-based language teaching: Concepts and practice*. Cambridge: Cambridge University Press.

Yakubboeva, N. S. (2023). Ispol'zovanie web-tekhnologii v sisteme metodicheskoi podgotovki budushchikh uchitelei informatiki [Use of web technologies in the system of methodological training of future computer science teachers]. *Results of National Scientific Research International Journal*, 2(12), 184-198. (in Russian)

Supplementary materials

Appendix A. Questionnaire for evaluating Web2 and Web3 technologies in foreign language learning

1. How often do you use Web2 and Web3 tools (blockchain-based apps, decentralized platforms, etc.) in your university studies?

- 1 (Never) – 5 (Very Often)

2. How often do you use Web2 and Web3 tools in your personal life?

- 1 (Never) – 5 (Very Often)

3. How familiar are you with blockchain technology?

- 1 (Not Familiar) – 5 (Very Familiar)

4. How familiar are you with decentralized applications (dApps)?

- 1 (Not Familiar) – 5 (Very Familiar)

5. How comfortable are you using Web2 and Web3 tools for educational purposes?

- 1 (Not Comfortable) – 5 (Very Comfortable)

6. Have you used any blockchain-based communication tools before this project?

- 1 (Never) – 5 (Very Often)

7. How do you rate the accessibility of Web2 and Web3 tools provided by the university?

- 1 (Very Inaccessible) – 5 (Very Accessible)
- 8. How do you rate the reliability of Web2 and Web3 tools used in this project?
 - 1 (Very Unreliable) – 5 (Very Reliable)
- 9. Do you feel that Web2 and Web3 tools enhance your learning experience compared to traditional tools?
 - 1 (Strongly Disagree) – 5 (Strongly Agree)
- 10. How easy was it to integrate Web2 and Web3 tools into your existing study routine?
 - 1 (Very Difficult) – 5 (Very Easy)
- 11. Do you think Web3 technology has a positive impact on your language learning?
 - 1 (Strongly Disagree) – 5 (Strongly Agree)
- 12. How likely are you to continue using Web2 and Web3 tools in your future studies?
 - 1 (Very Unlikely) – 5 (Very Likely)
- 13. How would you rate the overall effectiveness of the Web3 e-platform used in this project?
 - 1 (Very Ineffective) – 5 (Very Effective)
- 14. How user-friendly was the Web3 e-platform?
 - 1 (Very Difficult to Use) – 5 (Very Easy to Use)
- 15. How well did the Web3 e-platform support collaborative tasks?
 - 1 (Very Poorly) – 5 (Very Well)
- 16. How satisfied are you with the security and privacy features of the Web2 and Web3 e-platforms?
 - 1 (Very Dissatisfied) – 5 (Very Satisfied)
- 17. How well did the Web2 and Web3 e-platforms facilitate communication with your peers?
 - 1 (Very Poorly) – 5 (Very Well)
- 18. How engaging were the tasks designed for this project?
 - 1 (Not Engaging) – 5 (Very Engaging)
- 19. Did the tasks help you improve your foreign language skills?
 - 1 (Not at All) – 5 (Very Much)
- 20. Were the tasks relevant to real-world scenarios?
 - 1 (Not Relevant) – 5 (Very Relevant)
- 21. Did the tasks promote intercultural understanding?
 - 1 (Not at All) – 5 (Very Much)
- 22. How challenging were the tasks?
 - 1 (Not Challenging) – 5 (Very Challenging)
- 23. How well did you collaborate with your interaction partner?
 - 1 (Very Poorly) – 5 (Very Well)
- 24. Did your interaction partner provide valuable feedback?
 - 1 (Not at All) – 5 (Very Much)
- 25. How comfortable were you communicating with your interaction partner using Web3 tools?
 - 1 (Not Comfortable) – 5 (Very Comfortable)
- 26. Do you prefer face-to-face communication or Web3-based communication for language learning?
 - 1 (Strongly Prefer Face-to-Face) – 5 (Strongly Prefer Web3-Based)
- 27. How effective do you find Web3-based communication compared to face-to-face communication?
 - 1 (Much Less Effective) – 5 (Much More Effective)
- 28. How would you rate the overall organization of the project?
 - 1 (Very Poor) – 5 (Very Good)
- 29. What was your overall learning experience in this project?
 - 1 (Very Poor) – 5 (Very Good)
- 30. Are you interested in participating in similar projects in the future?
 - 1 (Not Interested) – 5 (Very Interested)
- 31. Would you recommend this project to your peers?
 - 1 (Not at All) – 5 (Very Much)
- 32. Gender
 - Male
 - Female

Авторлар туралы мәлімет:

Аяшева Диана (автор- корреспондент) – «Шетел тілі: екі шет тілі» білім беру бағдарламасының докторанты, Л.Н.Гумилев атындағы Еуразия ұлттық университеті (Астана, Қазақстан, электрондық пошта: diana.ayasheva.kz@gmail.com)

Нүркенова Сауле – қауымдастырылған профессор, филология ғылымдарының кандидаты, Л.Н. Гумилев атындағы Еуразия ұлттық университетінің филология факультеті шетел филологиясы кафедрасының аға оқытушысы (Астана қ., Қазақстан, email: nurkenova_ssn@gmail.com).

Сведения об авторах:

Аяшева Диана (корреспондентный автор) – докторант образовательной программы «Иностранный язык: два иностранных языка», Евразийский национальный университет имени Л.Н.Гумилева (г.Астана, Казахстан, email:diana.aya-sheva.kz@gmail.com)

Нүркенова Сауле – ассоц. профессор, доцент, к.ф.н., старший преподаватель кафедры иностранной филологии филологического факультета Евразийского национального университета имени Л.Н. Гумилева (г. Астана, Казахстан, email:nurkenova_ssn@gmail.com)

Information about the authors:

Ayasheva Diana (corresponding author) – doctoral student of the educational program “Foreign language: two foreign languages”, Eurasian National University named after L.N. Gumilyov (Astana, Kazakhstan, email: diana.ayasheva.kz@gmail.com)

Nurkenova Saule – Associate Professor, Candidate of Philological Sciences, Senior Lecturer at the Department of Foreign Philology, Faculty of Philology, L.N. Gumilyov Eurasian National University (Astana, Kazakhstan, email: nurkenova_ssn@gmail.com).

Received 02.08.2024

Accepted 01.03.2025

4-бөлім

БІЛІМ БЕРУДІ ӨЛШЕУ ЖӘНЕ БАҒАЛАУ: ОТАНДЫҚ ЖӘНЕ ШЕТЕЛДІК ТӘЖІРИБЕ

Section 4

EVALUATION AND MEASUREMENT IN EDUCATION: DOMESTIC AND FOREIGN EXPERIENCE

Раздел 4

ОЦЕНКА И ИЗМЕРЕНИЕ В ОБРАЗОВАНИИ: ОТЕЧЕСТВЕННЫЙ И ЗАРУБЕЖНЫЙ ОПЫТ

Ж.Ж. Бейсенова* , Л.Е. Шинетова ,
Н.А. Дидарбекова , Г.К. Жабаяева 

Национальный центр тестирования, Астана, Казахстан

*e-mail: zhanar-beisenova@mail.ru

МЕТОДЫ RASCH-МОДЕЛИРОВАНИЯ В WINSTEPS: ПОДХОДЫ К АНАЛИЗУ ОБРАЗОВАТЕЛЬНЫХ РЕЗУЛЬТАТОВ

В статье рассматривается применение программного обеспечения Winsteps 5.8.3 для анализа итогов оценивания с использованием методов Rasch-моделирования. Winsteps предоставляет мощные инструменты для обработки и анализа данных, полученных в результате оценивания, что позволяет исследователям и практикам в области педагогики и психометрии глубже понять результаты тестирования. Статья охватывает ключевые функции программы, включая этапы подготовки данных, построение модели и интерпретацию результатов. Исследование подчеркивает важность точного анализа данных для повышения качества образовательных процессов и разработки эффективных оценочных инструментов. Результаты анализа, полученные с помощью Winsteps, могут быть использованы для принятия обоснованных решений в области образования, таких как корректировка учебных программ, разработка новых методик обучения или изменение стратегий оценивания. Возможности визуализации данных в Winsteps помогают исследователям и педагогам лучше понимать результаты тестирования, что способствует более точной интерпретации и коммуникации результатов. Статья имеет высокую практическую ценность для специалистов, занимающихся разработкой и анализом тестовых заданий, а также для тех, кто стремится улучшить качество образовательных программ и методов оценивания. Она предоставляет не только теоретические основы, но и конкретные рекомендации, которые могут быть применены в реальной практике.

Ключевые слова: Winsteps, Rasch-моделирование, анализ итогов оценивания, психометрика, оценочные инструменты.

Zh.Zh. Beisenova*, L.E. Shinetova, N.A. Didarbekova, G.K. Zhabayeva

National Testing Center, Astana, Kazakhstan

*e-mail: zhanar-beisenova@mail.ru

Rasch Modeling Methods in Winsteps: Approaches to the Analysis of Educational Results

This article discusses the application of the Winsteps 5.8.3 software for analyzing assessment results using Rasch modeling methods. Winsteps provides powerful tools for processing and analyzing assessment data, enabling researchers and practitioners in the fields of pedagogy and psychometry to gain a deeper understanding of test results. The article covers the key functions of the program, including the stages of data preparation, model construction, and interpretation of results. The study highlights the importance of accurate data analysis to improve the quality of educational processes and develop effective assessment tools. The results of the analysis obtained with the help of Winsteps can be used to make informed decisions in the field of education, such as adjusting curricula, developing new teaching methods, or changing assessment strategies. Data visualization capabilities in Winsteps help researchers and educators better understand test results, which facilitates more accurate interpretation and communication of results. The article has a high practical value for specialists involved in the development and analysis of test tasks, as well as for those who seek to improve the quality of educational programs and assessment methods. It provides not only theoretical foundations, but also specific recommendations that can be applied in real practice.

Keywords: Winsteps, Rasch modeling, assessment outcome analysis, psychometrics, assessment tools.

Ж.Ж. Бейсенова*, Л.Е. Шинетова, Н.А. Дидарбекова, Г.К. Жаббаева

Ұлттық тестілеу орталығы, Астана, Қазақстан

*e-mail: zhanar-beisenova@mail.ru

Winsteps-terі Rasch модельдеу әдістері: білім беру нәтижелерін талдау тәсілдері

Бұл мақалада Rasch модельдеу әдістерін қолдана отырып, бағалау нәтижелерін талдау үшін Winsteps 5.8.3 бағдарламалық жасақтамасын пайдалану қарастырылады. Winsteps педагогика мен психометрика саласындағы зерттеушілер мен тәжірибешілерге тест нәтижелерін тереңірек түсінуге мүмкіндік беретін бағалаудан алынған деректерді өңдеуге және талдауға арналған қуатты құралдарды ұсынады. Мақала мәліметтерді дайындау, модель құру және нәтижелерді интерпретациялау кезеңдері қарастырылған бағдарламаның негізгі функцияларын қамтитын. Зерттеу білім беру процестерінің сапасын арттыру және тиімді бағалау құралдарын әзірлеу үшін деректерді нақты талдаудың маңыздылығын көрсетеді. Winstep көмегімен алынған талдау нәтижелерін оқу бағдарламаларын түзету, оқытудың жаңа әдістерін әзірлеу немесе бағалау стратегияларын өзгерту сияқты білім беру саласында негізделген шешімдер қабылдау үшін пайдалануға болады. Winstep-terі деректерді визуализациялау мүмкіндіктері зерттеушілер мен мұғалімдерге тестілеу нәтижелерін жақсы түсінуге көмектеседі, бұл нәтижелерді дәлірек түсіндіруге және байланыстыруға ықпал етеді. Мақала тест тапсырмаларын әзірлеумен және талдаумен айналысатын мамандар үшін, сондай-ақ білім беру бағдарламалары мен бағалау әдістерінің сапасын арттыруға ұмтылатындар үшін жоғары практикалық құндылыққа ие. Ол тек теориялық негіздерді ғана емес, сонымен қатар нақты тәжірибеде қолдануға болатын нақты ұсыныстармен қамтамасыз етеді.

Түйін сөздер: Winsteps, Rasch-модельдеу, бағалау нәтижелерін талдау, психометрика, бағалау құралдары.

Введение

Программное обеспечение Winsteps предназначено для анализа данных о тестировании, использующее метод Раш для анализа и понимания конечных результатов. Winsteps используется практиками, которые должны принимать надежные и быстрые решения на пути к созданию эффективных тестов. Winsteps разработан как инструмент, облегчающий исследование и анализ и применяется в сфере оценки образовательных достижений, социологических исследований и других областях, требующих глубокой аналитики данных.

Метод Раш был изобретен датским ученым Георгом Рашем в 1953 году для анализа ответов на серию тестов на чтение. Он является психологической моделью, применяемой для создания и анализа тестов. Ключевая мысль модели в том, что вероятность правильного ответа на задание обуславливается расхождением между способностями испытуемого и трудностью задания. Модель дает возможность определить как, к примеру, уровень знаний испытуемого, так и характеристики тестовых заданий, такие, например, как трудность (Деменченков, 2010: 3). Самое главное в Rasch Measurement – это то, что создаваемый при этой технологии тест гарантированно становится качественным средством пе-

дагогического измерения. Все прочие известные методы и технологии разработки тестов такой гарантии не давали и не дают. Тем самым теорией Rasch Measurement был открыт новый путь к эффективной технологии разработки тестов более высокого качества (Аванесов, 2011: 16).

В статье нами рассматриваются основные возможности программы Winsteps, а также методы анализа данных результатов. Целью исследования является анализ применения методов Раш в программе Winsteps для оценки результатов обучения и определение аспектов, имеющих воздействие на показатели качества обучения.

Winsteps разработан для типичных образовательных или опросных данных, где набор вопросов, также называемых «тестовыми заданиями», задается выборке лиц. Вопросы могут быть с множественным или единичным выбором. Winsteps анализирует эти данные, чтобы получить «способность», «отношение» или подобную меру для каждого человека и меру сложности для каждого вопроса, а также множество других диагностических показателей (Линакре, 2012: 2).

Основные возможности Winsteps.

1. Для выявления исследователем заданий, которые являются более трудными для испытуемых и для определения уровня способности, Winsteps дает возможность подробного анализа

показателей тестовых элементов с определением их трудности и дискриминационной способности.

2. Winsteps приспособливается к вариативным разновидностям данных и гарантирует надежные результаты, что является очень важным при использовании инструментов оценивания.

3. Winsteps включает широкий спектр средств для графического отображения результатов исследования, что необходимо, чтобы сделать анализ более визуальным и доступным для понимания.

4. Winsteps создает множество видов отчетов, которые необходимы для интерпретации конечных данных оценивания (Линакре, 2011: 1).

Все это дает возможность исследователям верно определить сложность задания, уровень возможностей и умений участников, пригодность данных конкретной модели и это, в конечном счете, содействует повышению достоверности и результативности средств оценки.

Обзор литературы

В Казахстане в последние годы заметен растущий интерес к методам Rasch-моделирования как среди ученых, аналитиков и научных сотрудников, так и среди практиков в образовательной среде, в связи с тем, что методы Rasch-моделирования являются важным инструментом оценивания, который дает возможность на основе теории вероятностей производить анализ. В связи с этим, отмечается рост научных публикаций в отечественной и зарубежной научной среде в сфере педагогических измерений и психометрики.

Rasch-моделирование широко используется при анализе тестовых заданий и результатов. Так, исследования таких авторов, как В.С. Аванесов (2010), А.А. Маслак (2009), В.С. Ким (2008), Е.Ю. Карданова (2023: 8) посвящаются использованию методов Rasch-моделирования для определения качества тестовых заданий, их надежности и валидности, исследованиям в области психометрики и педизмерений и созданию технологий обнаружения ошибок. Исследования Е.Б. Белова, М.В. Алексеева, Н.П. Китаева (2019: 89) наглядно показывают как Rasch-моделирование помогает в выполнении сравнительного анализа между различными группами обучающихся, а также отслеживать динамику образовательных результатов.

В зарубежной практике, такие исследова-

тели, как, Райт Б.Д., Линакре ДЖ.М.(1994) выявили, что в результате исследований и анализа сотен наборов данных статистика согласия интерпретируется на уровне параметров. При этом правильно определенный интервал статистики согласия составляет (0,5; 1,5). Также в ходе нашего исследования было уделено большое внимание материалам международных передовых организаций в данной сфере, таких, как ETS, NFER, AQA Global Assessment Services.

Казахстанские исследования с применением методов Rasch-моделирования с каждым годом набирают популярность. Данные исследования привлекают внимание к вопросам повышения надежности и валидности современных инструментов оценивания при соответствии их стандартам Rasch, фокусируются на применении программных обеспечений при анализе итогов национальных тестирований. В отечественной литературе большое внимание уделяется работам, демонстрирующим, как применение Rasch-моделирования при анализе результатов тестирования помогает оценивать и проследивать прогресс обучающихся, а также как образовательные программы оказывают влияние на достижения обучающихся.

Все это указывает на все больше увеличивающийся интерес в применении методов Rasch-моделирования в Казахстане. Большое внимание казахстанских ученых уделяется повышению качества образовательных результатов путем оптимизации системы оценивания в стране. При этом, как отечественные, так и зарубежные исследователи отмечают актуальность и потенциал программного обеспечения Winsteps для анализа результатов оценки знаний обучающихся.

Материалы и методы

Winsteps работает на платформе Windows и предоставляет графический интерфейс для анализа данных. Выходные данные состоят из множества полезных графиков и таблиц, которые можно импортировать в письменные отчеты.

Перед началом анализа необходимо подготовить данные. Формат данных для Winsteps требует, чтобы каждая строка представляла собой ответ респондента, а каждый столбец – отдельный элемент теста. Важно учитывать, что данные должны быть очищены от пропусков и аномалий, так как это может повлиять на результаты анализа (Линакре, 2012: 3).

За исходные данные мы взяли данные апро-

бации тестовых заданий комплексного тестирования в магистратуру, в частности, теста на определение готовности к обучению, вариант на русском языке. Всего тестируемых 364 обучающихся, количество тестовых заданий – 30.

Комплексное тестирование для поступающих в магистратуру проводится на основании приказов Министра образования и науки Республики Казахстан от 8 мая 2019 года №190 и от 31 октября 2018 года №600. Один из блоков комплексного тестирования в магистратуру тест на определение готовности к обучению состоит из 30 заданий, тест состоит из двух блоков. Первый блок – критическое мышление, второй – аналитическое мышление. Все тестовые задания представляются в закрытой форме (*Об утверждении Типовых правил приема, 2018*), (*Об утверждении Правил проведения, 2019*).

В блокноте исходник выглядит таким образом (рисунок 1). В дальнейшем будем работать с этим документом.

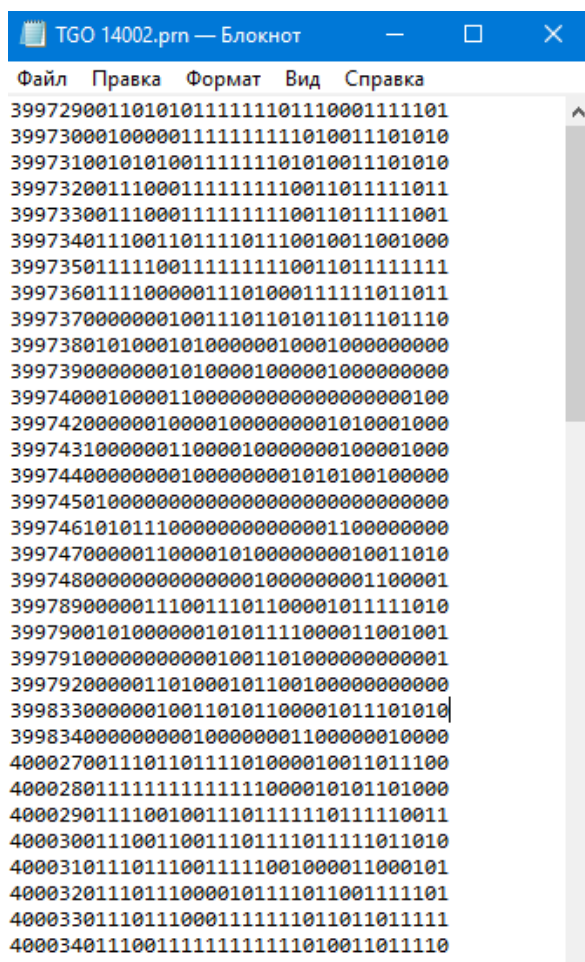


Рисунок 1 – Исходный документ для анализа данных в Winsteps

Далее открываем главное окно Winsteps. В верхней части экрана находится строка меню Winsteps (*Янченко, 2006: 115*).

В диалоговом окне Winsteps нажимаем на «Управление + Процедура настройки данных»



Откроется экран Winsteps «Настройка управляющего файла» (рисунок 2). Это один из многих способов создания управляющих файлов и файлов данных Winsteps (*Линакпе, 2012: 3*).

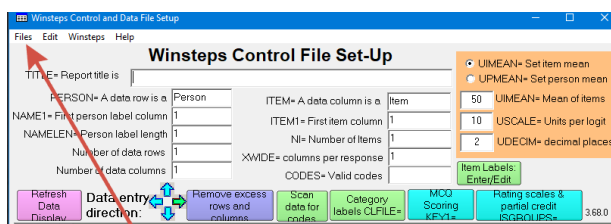
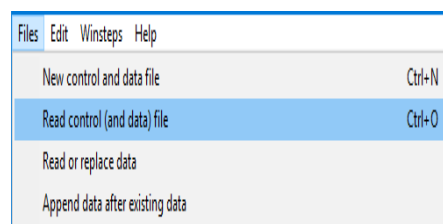


Рисунок 2 – Загрузка файла в Winsteps

Мы рассмотрим один из примеров файлов данных. Нажимаем на файл управления чтением (и данных)



Отобразится список каталогов. Выбираем файл.

Появится следующая электронная таблица данных (рисунок 3).

Информация, идентифицирующая личность, находится в столбцах с 1 по 13. Она выделена синей полосой. Ответы на вопросы приведены в столбцах с 14 по 43. Всего 30 пунктов, они обозначены зеленой полосой.

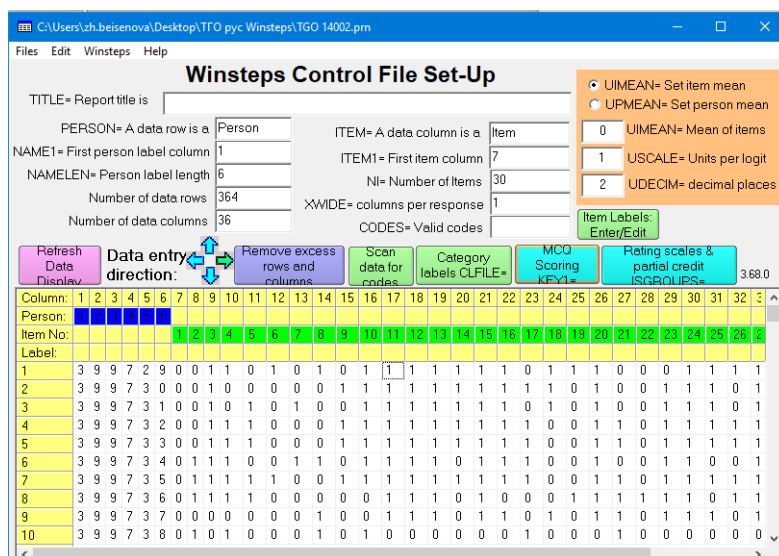


Рисунок 3 – Электронная таблица данных в Winsteps

Возвращаясь к экрану настройки Winsteps, нажатие «Проверить данные на наличие кодов»

определяет, сколько столбцов должно быть в каждом ответе (рисунок 4).

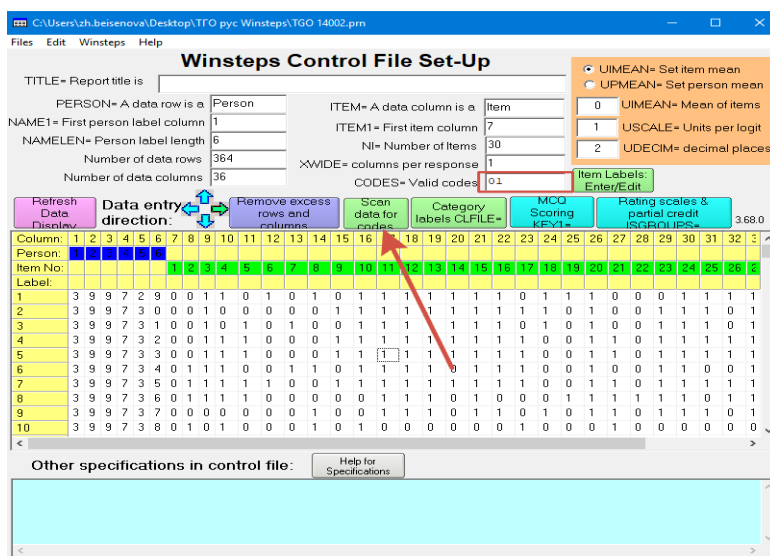
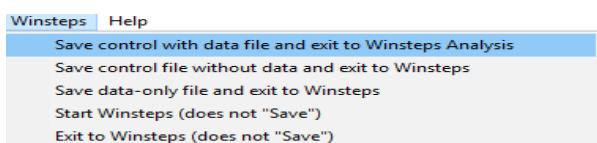


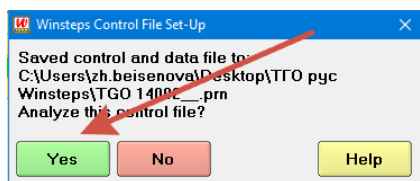
Рисунок 4 – Проверка данных на наличие кодов

Теперь можно приступить к анализу по методу Раша. В строке меню настройки нажать на Winsteps



Нажать на Сохранить управление с файлом данных и перейти к Winsteps Analysis.

Процедура настройки Winsteps подтверждает, что она сохранила ваш файл управления и данных, и спрашивает, хотите ли вы проанализировать их: Нажмите «Да»



Далее Winsteps запрашивает «Дополнительные спецификации». Это дополнительные инструкции по управлению. У нас их нет, нажимаем Enter (2 раза).

Запускается анализ Winsteps (рисунок 5).

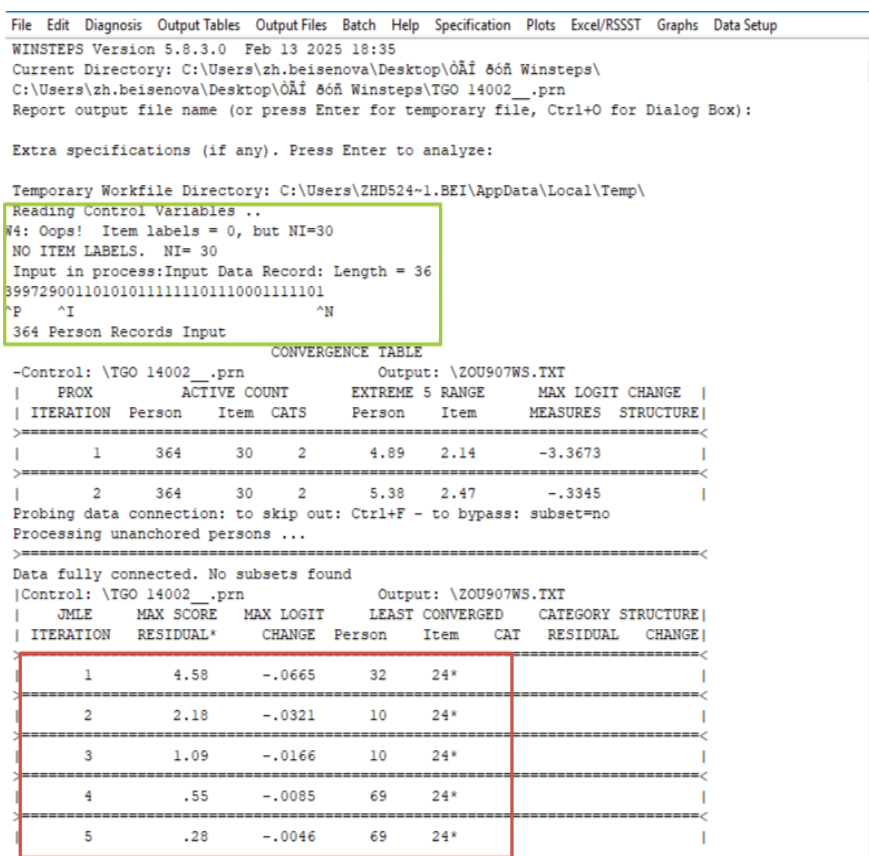


Рисунок 5 – Начало анализа в программе Winsteps. Таблицы сходимости данных

Файл управления и данных обрабатывается (зеленое поле). Отображается первая запись данных. Это полезно для проверки правильности размещения данных (^P = начало метки пользователя, ^I = начало ответов на элементы, ^N = окончание ответов на вопросы).

Указывается количество записей данных. Здесь указано «364 Person», что соответствует количеству тестируемых. Все данные верные. Winsteps начинает делать свои первоначальные оценки (красное поле). Далее результаты анализа суммируются и отображаются в синем поле (рисунок 6) (Смирнова, 2006: 106) [13].

Calculating JMLE Fit Statistics

Time for estimation: 0:0:0.937
Output to C:\Users\zh.beisenova\Desktop\0Ãf 86ñ Winsteps\ZOU907WS.TXT
C:\Users\zh.beisenova\Desktop\0Ãf 86ñ Winsteps\TGO 14002.prn

Person	364 INPUT	364 MEASURED	INFIT		OUTFIT			
	TOTAL	COUNT	MEASURE	REALSE	IMNSQ	ZSTD	OMNSQ	ZSTD
MEAN	15.3	30.0	.04	.45	1.00	-.1	1.03	.0
P.SD	5.9	.0	1.09	.08	.18	1.0	.36	1.0
REAL RMSE	.46	TRUE SD	.99	SEPARATION	2.14	Person	RELIABILITY	.82

Item	30 INPUT	30 MEASURED	INFIT		OUTFIT			
	TOTAL	COUNT	MEASURE	REALSE	IMNSQ	ZSTD	OMNSQ	ZSTD
MEAN	186.1	364.0	.00	.13	.99	-.1	1.03	.3
P.SD	61.5	.0	.91	.01	.09	1.5	.19	1.8
REAL RMSE	.13	TRUE SD	.90	SEPARATION	7.16	Item	RELIABILITY	.98

Output written to C:\Users\zh.beisenova\Desktop\0Ãf 86ñ Winsteps\ZOU907WS.TXT
CODES= 01
Measures constructed: use "Diagnosis" and "Output Tables" menus

Рисунок 6 – Таблицы сходимости данных

После выбора модели и импорта данных Winsteps проводит калибровку, вычисляя параметры элементов теста и способности респондентов. Таким образом, Winsteps предоставляет инструменты для проверки соответствия данных выбранной модели, включая анализ остаточных значений и графиков.

Результаты и обсуждение

Анализ свойств компонентов. В процессе исследования можно оценить как хорошо каждая составляющая тестового задания выполняет свою задачу и выявить элементы, являющиеся слишком простыми или сложными.

На рисунке 7 (данные таблицы 14.1 в Winsteps) видно, что сложными заданиями здесь являются 1, 5, 19, 22 и 30, на основании данных местоположения предмета (Item Measure), которое показывает трудность задания в логитах. Задания с высокими значениями сложности (например, 1 логит или больше) более сложны для участников. Это может означать о том, что задания диссонируют с уровнем подготовки группы испытуемых или являются сложными для пони-

мания (Фер, 2010: 375).

Оценка восстановления (Item Fit Statistics) показывает, насколько хорошо задание вписывается в модель Rasch. MNSQ и ZSTD – границы модели теста. Infit и Outfit – это два статистических показателя, которые показывают, насколько «подходит» задание к предполагаемой модели. Средние значения общей (OUTFIT MNSQ) и взвешенной общей статистики согласия (INFIT MNSQ) находятся в пределах 0,5-1,5. Средние значения стандартизированной общей (OUTFIT ZSTD) и стандартизированной взвешенной общей статистики (INFIT ZSTD) находятся в пределах -2-2. Следовательно, задания теста хорошо согласуются с моделью. Если значения слишком высокие или слишком низкие, это может указывать на то, что задание плохо соответствует модели или участники отвечали на него необычным образом (Примбетова, 2014: 51).

Ниже, в таблице 1 представлено распределение тестовых заданий по уровням согласованности. Из таблицы видно, что в пяти заданиях (1, 5, 10, 19, 30) статистики согласия не входят в указанный интервал (16,7%) и коэффициент корреляции в этих заданиях низкий.

Файл Правка Формат Вид Справка														
TABLE 14.1 C:\Users\zh.beisenova\Desktop\TFO рус ZOU156WS.TXT_Dec 02 2024 14:40														
INPUT: 364 Person 30 Item REPORTED: 364 Person 30 Item 2 CATS WINSTEPS 5.8.3.0														
Person: REAL SEP.: 2.14 REL.: .82 ... Item: REAL SEP.: 7.16 REL.: .98														
Item STATISTICS: ENTRY ORDER														
ENTRY NUMBER	TOTAL SCORE	TOTAL COUNT	JMLE MEASURE	MODEL S.E.	INFIT MNSQ	ZSTD	OUTFIT MNSQ	ZSTD	PTMEASUR-AL CORR.	EXP.	EXACT OBS%	MATCH EXP%	Item	
1	80	364	1.59	.14	1.04	.58	1.32	2.04	.28	.34	76.4	79.0	I0001	
2	224	364	-.50	.12	.94	-1.24	.95	-.68	.49	.44	71.7	71.6	I0002	
3	257	364	-1.01	.13	.95	-.79	.93	-.68	.48	.44	78.6	76.5	I0003	
4	229	364	-.58	.12	.91	-1.63	.89	-1.45	.51	.44	75.3	72.3	I0004	
5	111	364	1.07	.12	1.10	1.94	1.23	2.00	.27	.38	70.1	72.7	I0005	
6	165	364	.31	.12	.95	-1.16	.96	-.49	.46	.42	73.4	67.7	I0006	
7	189	364	-.02	.12	1.05	1.08	1.08	1.14	.39	.43	66.8	68.4	I0007	
8	204	364	-.22	.12	.98	-.50	1.02	.34	.45	.44	71.4	69.5	I0008	
9	138	364	.68	.12	.95	-1.25	1.11	1.26	.42	.40	73.6	69.2	I0009	
10	122	364	.91	.12	1.09	1.92	1.31	2.95	.28	.39	68.4	71.0	I0010	
11	250	364	-.90	.13	1.04	.60	1.23	2.41	.38	.44	78.0	75.4	I0011	
12	252	364	-.93	.13	.82	-3.11	.74	-3.09	.59	.44	79.7	75.7	I0012	
13	233	364	-.64	.12	.87	-2.39	.82	-2.38	.55	.44	75.8	72.8	I0013	
14	211	364	-.32	.12	.90	-2.08	.86	-2.14	.52	.44	72.5	70.1	I0014	
15	308	364	-2.03	.16	.74	-2.87	.48	-3.60	.61	.39	87.4	85.6	I0015	
16	251	364	-.91	.13	1.06	.99	1.09	1.01	.38	.44	75.0	75.6	I0016	
17	153	364	.47	.12	1.03	.68	1.04	.56	.39	.41	67.0	68.0	I0017	
18	245	364	-.82	.12	.99	-.14	1.01	.13	.44	.44	77.7	74.6	I0018	
19	96	364	1.31	.13	1.04	.71	1.29	2.20	.29	.36	76.6	75.5	I0019	
20	149	364	.53	.12	1.03	.62	1.09	1.17	.38	.41	67.3	68.3	I0020	
21	155	364	.44	.12	.99	-.11	1.00	.06	.42	.42	68.7	68.0	I0021	
22	101	364	1.23	.13	1.01	.21	1.17	1.39	.34	.37	74.7	74.5	I0022	
23	240	364	-.74	.12	.98	-.38	1.00	-.01	.45	.44	76.6	73.9	I0023	
24	296	364	-1.75	.15	.80	-2.40	.69	-2.24	.56	.41	86.0	83.1	I0024	
25	172	364	.21	.12	.99	-.13	1.00	-.01	.43	.43	69.2	67.8	I0025	
26	186	364	.02	.12	1.08	1.74	1.11	1.61	.36	.43	64.3	68.2	I0026	
27	200	364	-.17	.12	1.16	3.31	1.26	3.57	.30	.44	65.4	69.1	I0027	
28	125	364	.86	.12	1.00	.11	1.03	.39	.38	.39	73.1	70.6	I0028	
29	140	364	.65	.12	1.01	.16	.98	-.15	.40	.40	69.8	69.0	I0029	
30	100	364	1.25	.13	1.09	1.51	1.25	1.99	.27	.36	73.4	74.7	I0030	
MEAN	186.1	364.0	.00	.12	.99	-.13	1.03	.31			73.5	72.6		
P. SD	61.5	.0	.91	.01	.09	1.52	.19	1.76			5.4	4.4		

Рисунок 7 – Таблица 14.1 с уровнями трудностей заданий, полученная с помощью Winsteps

Таблица 1 – Распределение тестовых заданий по уровням согласованности

№ варианта	Задания со слабой внутренней согласованностью (0,0-3)	Задания с хорошей внутренней согласованностью (0,31-0,80)	Задания с высокой внутренней согласованностью (0,81-1)
Item1	0,28		
Item2		0,50	
Item3		0,50	
Item4		0,52	
Item5	0,28		
Item6		0,45	
Item7		0,40	
Item8		0,46	
Item9		0,41	
Item10	0,29		
Item11		0,42	
Item12		0,60	
Item13		0,55	
Item14		0,52	
Item15		0,65	
Item16		0,42	
Item17		0,39	
Item18		0,47	

Продолжение таблицы

№ варианта	Задания со слабой внутренней согласованностью (0-0,3)	Задания с хорошей внутренней согласованностью (0,31-0,80)	Задания с высокой внутренней согласованностью (0,81-1)
Item19	0,29		
Item20		0,38	
Item21		0,41	
Item22		0,33	
Item23		0,47	
Item24		0,60	
Item25		0,43	
Item26		0,38	
Item27		0,32	
Item28		0,37	
Item29		0,39	
Item30	0,27		

По данным таблицы 1 можно сделать следующие выводы: основная часть тестовых заданий (76,67%) расположена в категории «хорошей внутренней согласованности», это показывает, что они применимы для оценки знаний и навыков. Отсутствие заданий с высокой внутренней согласованностью может сигнализировать о том, что тестовые задания требуют доработки или переработки для достижения более высокого уровня согласованности. Уровень слабой внутренней согласованности (16,67%) также требует внимания, так как эти задания могут вносить неопределенность в результаты тестирования. Следует принять во внимание, что отклонение показателей данных по согласованию от норм в данных условиях незначительное.

Степень компетентности участников. Winsteps помогает определить группы респондентов, которой может потребоваться дополнительное обучение и поддержка, приводя подробные отчеты о способностях участников. Winsteps исследует уровни подготовленности каждого испытуемого, анализируя при этом согласие с моделью измерения результатов каждого участника на все задания теста. При этом для каждого испытуемого рассматриваются общая OUTFIT MNSQ и взвешенная INFIT MNSQ статистики и их стандартизированные версии (OUTFIT ZSTD и INFIT ZSTD).

Статистическим показателем, используемым при анализе внутренней согласованности, является коэффициент альфа-Кронбаха (α). Он может принимать значения от 0 до 1: значение близкое к 1 показывает высокую степень

внутренней согласованности между элементами шкалы, значение ниже 0,6 – обычно считается низким, от 0,6 до 0,8 – приемлемым и 0,8 и выше – хорошим. В нашем анализе коэффициент альфа-Кронбаха равен 0,84 (табл. 3.1 Summary Statistics в Winsteps), что говорит о том, что тест, используемый для анализа уровня подготовленности тестируемых, имеет высокую надежность. Это значит, что вопросы или элементы теста последовательно измеряют одно и то же качество или характеристику, и результаты в этом случае считаются надежными для дальнейшего исследования или для принятия решений (Примбетова, 2014: 51).

Как видно из таблицы 2, стандартное отклонение равно 1,09. Стандартное отклонение показывает степень отклонения оценок испытуемых относительно среднего значения. В аспекте тестирования это означает: низкое стандартное отклонение (близкое к 0) показывает, что большинство тестируемых получили оценки, близкие к среднему значению, высокое стандартное отклонение показывает, что оценки тестируемых значительно варьируются. В нашем случае стандартное отклонение 1,09 говорит о том, что есть заметное разнообразие в результатах тестируемых.

Анализ значений общей (OUTFIT MNSQ) и взвешенной общей статистики согласия (INFIT MNSQ) (таблица 2) позволяет сделать вывод о том, что профиль ответа испытуемых, выполнявших данный вариант теста, находится в хорошем согласии с моделью (Дубина, 2010: 47) [16].

Таблица 2 – Общие характеристики тестируемых

	Total score	Count	Measure	Model error	INFIT		OUTFIT	
					MNSQ	ZSTD	MNSQ	ZSTD
Mean	15,3	30,0	0,04	0,44	1,00	-0,06	1,03	-0,03
S.D	5,9	0,0	1,09	0,07	0,18	1,00	0,36	1,02
MAX	28,0	30,0	2,96	1,03	1,55	2,75	2,89	3,26
MIN	1,0	30,0	-3,75	0,40	0,62	-3,02	0,39	-2,75

На рисунке 8 представлена карта переменных, на которой показано распределение испытуемых и заданий относительно друг друга на общей метрической шкале. Слева – шкала логитов (уровень подготовленности испытуе-

мых), справа – задания. Более трудные задания и более сильные испытуемые расположены в верхней части карты, легкие задания и менее подготовленные испытуемые – в нижней части карты.

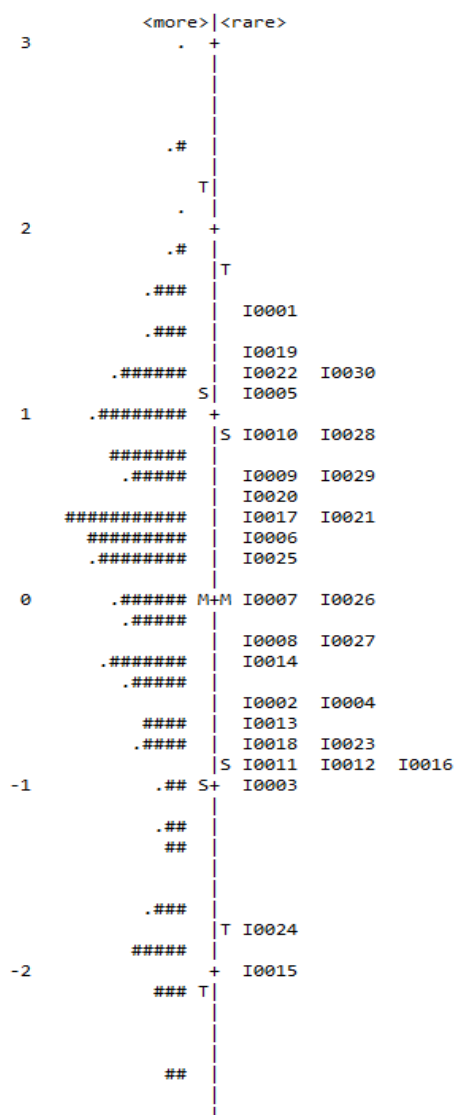


Рисунок 8 – Карта переменных

Распределение на карте близко к нормальному. Следовательно, тест ориентирован на данную выборку и соответствует уровню подготовленности испытуемых. Об этом говорит центрированность множества заданий относительно выборки тестируемых. Данный тест оптимален по трудности.

Заключение

На основании проведенного нами исследования можно сделать выводы и привести рекомендации о качестве тестирования, это важно для улучшения образовательных программ и тестовых заданий в дальнейшем.

В результате анализа результатов апробации тестирования по тесту на определение готовности к обучению в рамках комплексного тестирования для поступающих в магистратуру мы пришли к следующим выводам:

1. Тестовые задания составлены корректно и находятся в согласии с моделью.
2. Варианты тестовых заданий составлены должным образом, позволяют выявить уровень подготовленности испытуемых.
3. Профиль ответа испытуемых находится в хорошем согласии с моделью.
4. Отсутствие тестовых заданий с высокой внутренней согласованностью может указывать на то, что возможно тестовые задания требуют доработки для достижения более высокого уровня согласованности.

В качестве рекомендаций можно предложить следующее:

1. Учитывать возможность внесения изменений и улучшения тестовых заданий из категорий

с низкой и хорошей согласованностью с целью повышения их качества.

2. Для обнаружения причин низкой согласованности и для разработки новых тестовых заданий, которые смогут лучше отразить анализируемые системы, провести дополнительные исследования.

3. Для поддержания актуальности и качества тестовых заданий с регулярной периодичностью осуществлять их проверки и пересмотры.

4. Изучить выявленные в процессе анализа сложные тестовые задания, которые могут иметь общие характеристики, такие как, например, необходимость применения сложных аналитических навыков или наличие многослойных заданий. Это поможет определить какие темы требуют более глубокого изучения.

5. При выявлении сложных тестовых заданий, важно оценить, соотносятся ли они с более простыми заданиями и соответствуют ли это общей цели тестирования.

6. Необходимо и важно провести анализ эффективности тестовых заданий при внесении в них изменений, используя различные группы испытуемых.

Таким образом, применение Winsteps 5.8.3 для анализа результатов тестирования предоставляет исследователям и практикам мощные инструменты для глубокого понимания процессов оценивания. Программа позволяет не только анализировать данные, но и визуализировать результаты, что способствует лучшему восприятию информации. Тщательный анализ и интерпретация результатов могут существенно повлиять на принятие решений в области образования и повышения качества оценивания.

Литература

1. Linacre, M. (2011, July). Practical Rasch Measurement. Tutorial 1. Analysis of dichotomous (true-false, multiple-choice). Retrieved from www.winsteps.com
2. Linacre, M. (2012, June). Winsteps: Tutorial 1. Software operation and basic concepts. Retrieved from <https://www.winsteps.com/tutorials.htm>
3. Wright, B. D. (1994). Reasonable mean-square fit values. *Rasch Measurement Transactions*, 8, 370.
4. Аванесов, В. (2011). Метрическая система Георга Раша – Rasch Measurement (RM). Статья вторая. *Педагогические измерения*, 3.
5. Белов, Е. Б., Алексеев, М. В., Китаев, Н. П., & Кучумов, А. И. (2019). Анализ влияния первичных баллов заданий на уровни подготовленности респондентов в дихотомической модели Раша на основе взвешенного метода максимального правдоподобия. *Статистика и математические методы в экономике*, 2.
6. Деменченко, О. (2010). Математические основы Rasch Measurement. *Педагогические измерения*, 1.
7. Дубина, И. Н. (2010). Математико-статистические методы в эмпирических социально-экономических исследованиях. Москва: Финансы и статистика; ИНФРА-М.
8. Карданова, Е. Ю., & Иванова, А. Е. (2023). Психометрические исследования: современные методы и новые возможности для образования. *Вопросы образования*, 3.

9. Ким, В. С. (2008). Обработка результатов тестирования компьютерной программой RUMM-2020. *Педагогические измерения*, 4, 53.
10. Маслак, А. А., & Поздняков, С. А. (2009). Анализ качества тестовых заданий с выбором одного правильного ответа. *Методические рекомендации*. Славянск-на-Кубани: Издательский центр СГПИ.
11. Министерство образования и науки Республики Казахстан. (2018, 31 Октября). Об утверждении Типовых правил приема на обучение в организации образования, реализующие образовательные программы высшего и послевузовского образования. Приказ № 600.
12. Министерство образования и науки Республики Казахстан. (2019, 8 Мая). Об утверждении Правил проведения комплексного тестирования. Приказ № 190.
13. Примбетова, Г. С., & Исакова, А. М. (2014). Психометрический анализ результатов тестирования в рамках внешней оценки учебных достижений в 2014 году. *Качество образования в Евразии*.
14. Смирнова, Г. И., & Смирнов, А. В. (2006). Начало работы с программой Winsteps. *Педагогические измерения*, 3.
15. Фер, Р. М., & Бакарак, В. Р. (2010). Психометрика: Введение (А. С. Наumenко, А. Ю. Попова, Trans.; Н. А. Батурин & Е. В. Эйджман, Eds.). Челябинск: Издательский центр ЮУрГУ.
16. Янченко, С. И. (2006). Начало работы в Winsteps с данными статистического пакета SPSS. *Компьютерная программа для педагогических измерений WINSTEPS-MINISTEPS*, 3.

References

- Avanesov, V. (2011). Metricheskaja sistema Georga Rasha – Rasch Measurement (RM). Stat'ja vtoraja [The metric system of Georg Rasch – Rasch Measurement (RM). Part two]. *Pedagogicheskie izmerenija* [Pedagogical Measurements], 3. (in Russian)
- Belov, E. B., Alekseev, M. V., Kitaev, N. P., & Kuchumov, A. I. (2019). Analiz vlijaniya pervichnyh ballov zadaniy na urovni podgotovlennosti respondentov v dihotomicheskoj modeli Rasha na osnove vzveshennogo metoda maksimal'nogo pravdopodobija [Analysis of the influence of primary task scores on the preparedness levels of respondents in the dichotomous Rasch model based on the weighted maximum likelihood method]. *Statistika i matematicheskie metody v jekonomike* [Statistics and Mathematical Methods in Economics], 2. (in Russian)
- Demenchenok, O. (2010). Matematicheskie osnovy Rash Measurement [Mathematical foundations of Rash Measurement]. *Pedagogicheskie izmerenija* [Pedagogical Measurements], 1. (in Russian)
- Dubina, I. N. (2010). Matematiko-statisticheskie metody v jempiricheskikh social'no-jekonomicheskikh issledovanijah [Mathematical-statistical methods in empirical socio-economic research]. Moskva: Finansy i statistika; INFRA-M. (in Russian)
- Kardanova, E. Ju., & Ivanova, A. E. (2023). Psihometricheskie issledovanija: sovremennye metody i novye vozmozhnosti dlja obrazovanija [Psychometric research: Modern methods and new opportunities for education]. *Voprosy obrazovanija* [Educational Issues], 3. (in Russian)
- Kim, V. S. (2008). Obrabotka rezul'tatov testirovanija komp'juternoj programmoj RUMM-2020 [Processing test results using the RUMM-2020 computer program]. *Pedagogicheskie izmerenija* [Pedagogical Measurements], 4, 53. (in Russian)
- Maslak, A. A., & Pozdnjakov, S. A. (2009). Analiz kachestva testovyh zadaniy s vyborom odnogo pravil'nogo otveta [Analysis of the quality of test tasks with one correct answer]. *Metodicheskie rekomendacii* [Methodical Recommendations]. Slavjansk-na-Kubani: Izdatel'skij centr [Publishing house] SGPI. (in Russian)
- Ministerstvo obrazovanija i nauki Respubliki Kazahstan. (2018, 31 Oktjabrja). Ob utverzhenii Tipovyh pravil priema na obuchenie v organizacii obrazovanija, realizujushhie obrazovatel'nye programmy vysshego i poslevuzovskogo obrazovanija. Prikaz № 600 [Approval of the typical rules for admission to educational organizations implementing higher and postgraduate educational programs. Order No. 600]. (in Russian)
- Primbetova, G. S., & Isakova, A. M. (2014). Psihometricheskij analiz rezul'tatov testirovanija v ramkah vneshnej ocenki uchebnyh dostizhenij v 2014 godu [Psychometric analysis of test results within the framework of external evaluation of academic achievements in 2014]. *Kachestvo obrazovanija v Evrazii* [Quality of Education in Eurasia]. (in Russian)
- Smirnova, G. I., & Smirnov, A. V. (2006). Nachalo raboty s programmoj Winsteps [Getting started with the Winsteps program]. *Pedagogicheskie izmerenija* [Pedagogical Measurements], 3. (in Russian)
- Wright, B. D. (1994). Reasonable mean-square fit values. *Rasch Measurement Transactions*, 8, 370.
- Fer, R. M., & Bakarak, V. R. (2010). Psihometrika: Vvedenie (A. S. Naumenko, A. Ju. Popova, Trans.; N. A. Baturin & E. V. Jejdman, Eds.) [Psychometrics: An introduction (A. S. Naumenko, A. Ju. Popova, Trans.; N. A. Baturin & E. V. Jejdman, Eds.)]. Cheljabinsk: Izdatel'skij centr JuUrGU. (in Russian)
- Linacre, M. (2011, July). Practical Rasch Measurement. Tutorial 1. Analysis of dichotomous (true-false, multiple-choice). Retrieved from www.winsteps.com
- Linacre, M. (2012, June). Winsteps: Tutorial 1. Software operation and basic concepts. Retrieved from <https://www.winsteps.com/tutorials.htm>
- Ministerstvo obrazovanija i nauki Respubliki Kazahstan. (2019, 8 Maja). Ob utverzhenii Pravil provedenija kompleksnogo testirovanija. Prikaz № 190 [Approval of the rules for conducting comprehensive testing. Order No. 190]. (in Russian)

Авторлар туралы мәлімет:

Ж.Ж. Бейсенова – магистр, Ғылыми зерттеулер мен психометрика зертханасының жетекші ғылыми қызметкері, Ұлттық тестілеу орталығы (Астана қ., Қазақстан, e-mail: zhanar-beisenova@mail.ru)

Л.Е. Шинетова – докторант, Ғылыми зерттеулер мен психометрика зертханасының меңгерушісі, Ұлттық тестілеу орталығы, Родниковая көшесі (Астана қ., Қазақстан, e-mail: shinetovalyazzat24@gmail.com)

Н.А. Дидарбекова – филология ғылымдарының кандидаты, директордың орынбасары, Ұлттық тестілеу орталығы (Астана қ., Қазақстан, e-mail: nauzhan.didarbekova@mail.ru)

Г.К. Жабаева – магистр, Ғылыми зерттеулер мен психометрика зертханасының жетекші ғылыми қызметкері, Ұлттық тестілеу орталығы, Родниковая көшесі (Астана қ., Қазақстан, e-mail: danka1919@mail.ru)

Сведения об авторах:

Ж.Ж. Бейсенова – магистр, ведущий научный сотрудник лаборатории научных исследований и психометрики, Национальный центр тестирования (г.Астана,Казахстан, e-mail: zhanar-beisenova@mail.ru)

Л.Е. Шинетова – докторант, заведующий лабораторией научных исследований и психометрики, Национальный центр тестирования, (г.Астана,Казахстан, e-mail: shinetovalyazzat24@gmail.com)

Н.А. Дидарбекова – кандидат филологических наук, заместитель директора, Национальный центр тестирования (г.Астана,Казахстан, e-mail: nauzhan.didarbekova@mail.ru)

Г.К. Жабаева – магистр, ведущий научный сотрудник лаборатории научных исследований и психометрики, Национальный центр тестирования (г.Астана,Казахстан, e-mail: danka1919@mail.ru)

Information about authors:

Zh.Zh. Beisenova – Master's degree, Leading Researcher at the Laboratory of Scientific Research and Psychometrics, National Testing Center (Astana, Kazakhstan, e-mail: zhanar-beisenova@mail.ru)

L.E. Shinetova – PhD student, Head of the Laboratory of Scientific Research and Psychometrics, National Testing Center (Astana, Kazakhstan, e-mail: shinetovalyazzat24@gmail.com)

N.A. Didarbekova – Candidate of Philological Sciences, Deputy Director, National Testing Center, (Astana, Kazakhstan, e-mail: nauzhan.didarbekova@mail.ru)

G.K. Zhabayeva – Master's degree, Leading Researcher at the Laboratory of Scientific Research and Psychometrics, National Testing Center (Astana, Kazakhstan, e-mail: danka1919@mail.ru)

Поступила 27.01.2025

Принята 01.03.2025

5-бөлім
**ПӘНДЕРДІ ОҚЫТУ
ӘДІСТЕМЕСІ**

Section 5
**METHODS
OF TEACHING DISCIPLINE**

Раздел 5
**МЕТОДИКА
ПРЕПОДАВАНИЯ ДИСЦИПЛИН**

А. Тұрысбек* , Х. Ордабекова , Ш. Ерхожина 

Сулейман Демирель атындағы университет, Алматы, Қазақстан

*e-mail: aiman.turysbek@mail.ru

ТЕРМИН СӨЗДЕРДІҢ ТАНЫМДЫҚ СИПАТЫ ЖӘНЕ ОНЫ ИНТЕГРАЦИЯЛАЙ ОҚЫТУ ЖОЛДАРЫ

Оқушылардың сөздің терминдік мағынасын жаттанды түрде емес, оны түсініп қабылдауы, бір термин сөздің бірнеше пән саласында қатар қызмет атқаруын меңгеруі олардың оқу үлгеріміне әсер ететін фактордың бірінен саналады. Термин арқылы, біз, оқушылардың бойында болмыс туралы ғылым танымды қалыптастырамыз. Сол себепті термин сөздің анықтамасы баланың қабылдауына жеңіл болуы керек, оның жадында ұзақ өмір сүруі қажет. Ол үшін гуманитарлық және жаратылыстану бағыты бойынша оқытылатын пән терминдерінің жасалу жолдарын пән мұғалімдері негіздей білуі тиіс. Терминденуші лексика көздерінің терминдену үдресін толықтай түсіндіріп бере алуы қажет. Сонда ғана ол термин сөз өзінің өміршеңдігін сақтап қалады.

Сол себепті оқушының терминдік мағынасы толық меңгеруін, оқушының тілдік санасында (жадында) ұзақ сақталуын, сондай-ақ оқушының интегративті ойлау жүйесін қамтамасыз ету – бүгінгі күннің талабы. Олай болса, сөздің терминдік мағынасы және оны интеграциялай оқыту жолдарын қарастыру осы мақаланың басты мақсатын көрсетеді. Ұстанған мақсатқа сәйкес интеграциялай оқыту бойынша шетелдік, кеңес және қазақ педагог ғалымдарының еңбектеріне теориялық және практикалық тұрғыдан шолу жасалады. Интеграциялай оқытудың білім беру үдерісіндегі артықшылықтары мен білімгердің оқутанымдық қабілетін арттырудағы тиімділігі туралы сөз болады. Оқушы санасында қабылдаған теориялық және практикалық білімді біртұтастындыру арқылы білім қорын жинақтауы, сала ақпараттарын жүйелей алуы, қолдану дағдысын қалыптастыруы, анализ, синтез жасауы жайлы мәселелер талданады. Терминдік мағынаны оқытуда интеграциялай оқытуды басшылыққа алу мәселесі түсіндіріледі. Бір термин сөздің бірнеше пәннің (география, биология, қазақ тілі т.б.) терминологиялық жүйесінде қолданылатыны ғылыми тұрғыдан дәлелденді. Зерттеудің тәжірибелік бөлігіне 55 мектеп оқушылары қатысты. Әр пәннің өзіне сәйкес терминдік мағынаны меңгертудің жолдары ұсынылады.

Түйін сөздер: термин сөздер, педагогикалық технология, интеграциялай оқыту, танымдық оқыту, пәнаралық.

A. Turysbek*, Kh. Ordabekova, Sh. Yerkhzhina

Suleyman Demirel University, Almaty, Kazakhstan

*e-mail: aiman.turysbek@mail.ru

Cognitive Character of Terms and Ways of their Integrated Learning

One of the factors affecting students' academic performance is their perception of the meaning of the term not by heart, but by understanding it, the assimilation by students of the simultaneous use of the same term in several subject areas. With the help of the term, we form students' scientific knowledge about being. Therefore, the definition of the term should be easy for students to perceive in order to remain in their memory for a long time. To do this, subject teachers should be able to justify the ways of creating subject terms studied in the humanities and natural sciences. The terminologist should be able to fully explain the sequence of terminologization of vocabulary sources. Only then will the term retain its stability.

Therefore, today's requirement is to ensure the full mastery of the meaning of the term by the student, its long-term retention in the language consciousness (memory) of the student, as well as to ensure the integrative thinking of the student. Therefore, consideration of the terminological meaning of the word and methods of its integrated learning is the main goal of this article. In accordance with this goal, a theoretical and practical review of the work of foreign, Soviet and Kazakh scientists and teachers on integrated learning is made. The advantages of integrated learning in the educational process and its effectiveness in improving the learning and cognitive ability of students are considered. The issues of accumulation of the knowledge base, systematization of industry information, the formation of application skills, analysis, synthesis by combining theoretical and practical knowledge obtained in the student's mind are analyzed. The problem of teaching the meaning of the term on the basis of integrated learning

is explained. It has been scientifically proven that one term can be used in the terminological system of several subjects (geography, biology, Kazakh language, etc.). 55 schoolchildren took part in the practical part of the study. Methods of assimilation of the meaning of the term corresponding to each subject are proposed.

Keywords: terms, pedagogical technology, integrated learning, transsubject, metalanguage.

А. Тұрысбек*, Х. Ордабекова, Ш. Ерхожина

Университет имени Сулеймана Демиреля, г. Алматы, Казахстан

*e-mail: aiman.turysbek@mail.ru

Познавательный характер терминов и способы их интегрированного обучения

Одним из факторов, влияющих на успеваемость учащихся, является их восприятие значения термина не наизусть, а путем его осмысления, усвоение учащимися одновременного употребления одного и того же термина в нескольких предметных областях. С помощью термина мы формируем у учащихся научные знания о бытии. Поэтому определение термина должно быть легким для восприятия учащимися, чтобы надолго остаться в их памяти. Для этого учителя-предметники должны уметь обосновывать способы создания предметных терминов, изучаемых в гуманитарных и естественных науках. Терминолог должен быть в состоянии полностью объяснить последовательность терминологизации источников лексики. Только тогда термин сохранит свою стабильность.

Следовательно, требованием сегодняшнего дня является обеспечение полного усвоения учащимся значения термина, его длительное удержание в языковом сознании (памяти) учащегося, а также интегративного мышления учащегося. Поэтому рассмотрение терминологического значения слова и методов его интегрированного обучения является основной целью данной статьи. В соответствии с поставленной целью сделан теоретический и практический обзор работ зарубежных, советских и казахстанских ученых-педагогов по интегрированному обучению. Рассмотрены преимущества интегрированного обучения в образовательном процессе и его эффективность в повышении учебно-познавательной способности учащихся. Проанализированы вопросы накопления базы знаний, систематизации отраслевой информации, формирования навыков применения, анализа, синтеза путем объединения теоретических и практических знаний, полученных в сознании учащегося. Объясняется проблема преподавания значения термина на основе интегрированного обучения. Научно доказано, что один термин может использоваться в терминологической системе нескольких предметов (география, биология, казахский язык и др.). В практической части исследования приняли участие 55 учащихся. Предложены способы усвоения значения термина, соответствующего каждому предмету.

Ключевые слова: термины, педагогическая технология, интегрированное обучение, межпредметный, метаязык.

Кіріспе

Қоғамдық қызметтің қай саласы болсын, әрқайсысының өзіне тән лексика-фразеологиялық жүйесі мен ғылыми терминологиялық базасы болады. Білім беретін пәндердің мазмұнын негізінен базалық ұғымдар мен терминдер жүйесі құрайды. Үлтпен бірге өмір сүретін тіл, өмірдегі тарихи – мәдени және әлеуметтік – экономикалық өзгерістер мен түрлі жаңалықтарды жеткізудің негізгі құралы болса, қазақ тіліндегі термин шығармашылығының әр кезеңі халық өміріндегі осы құбылыстармен тікелей байланысты болып келеді. Сөздердің терминдік мағынасын мектеп бағдарламасында меңгерту мәселесі өте өзекті мәселелер қатарында. Қазіргі кезеңде жалпыхалықтық тілдің әр түрлі қабаттарын құрайтын лексиканың терминденуі біршама дамып отыр.

Жалпы білім беруде осы терминологияны сапалы оқыту, қазақ тілінің ішкі лексикологиялық қабатын дұрыс қалыптастырудың – ең тиімді жолы. Басты мәселе – қалай оқытамыз, қандай жолмен? Қазіргі заманда білім алушылардың ой-өрісінің дамуы, өз бетімен жұмыс жасай алуы, белгілі бір тақырып бойынша өз көзқарасын жеткізе алуы өзекті мәселелердің біріне айналған. Бұл орайда оқытудың түрлі технологиялары қарастырылады. Солардың бірі тиімділігі айқындалған оқыту түрі – интеграциялық оқыту.

Латын тілінен бастау алған «интеграция» термині – *қалтына келтіру, қайта құру, толысу*, толығу сөздерінің жиынтығы екенін ескеретін болсақ, бөліктерді бүтін шығатындай етіп біріктіру процесі болуымен айқындала түседі. Жалпы білім беретін мектептерде сөздің терминдік мағынасын ұғындыруда интеграцияланған сабақ-

тар оқушылардың меңгерілетін ұғымдарының тереңдігінде көрінетін сөз мағынасы туралы білімдерін кеңейтеді. Ол интегралды ғылымдардың ақпаратын қолдана отырып жан-жақты түсіндірудің нәтижесінде қалыптасады. Оқу материалдарын жетекші идеялардың позициясынан қарастыру, зерттелетін проблемалар арасында табиғи байланыс орнату арқылы қамтамасыз етілетін зияткерлік белсенділіктің деңгейі жоғарылайды. Сондай-ақ оқушылардың танымдық қызығушылығы артып, сабақта белсенді және өз бетінше жұмыстар орындауға ынталы болуына, шығармашылыққа жетуіне, қабілеттерін қалыптастыруда қазақ тілін интеграциялай оқытудың маңызы айқын бола түседі. Ғылым мен білімді дамытудағы негізгі үдерістің бірі ретінде интеграциялай оқыту арқылы білім алушы әртүрлі пән бойынша алған білімдерін жүйелеу, синтездеу, біріктіру арқылы ғаламды тұтастай бейнелеуге үйренеді. Нәтижесінде білім алушылардың интегративті түрде ойлау дағдысы қалыптасады. Интегративті ойлау күрделі ақыл-ой операцияларын жүзеге асыратын танымдық үдеріс болғандықтан интегративті ойлау білім алушыны гипотеза құруға, себеп-салдар байланысын орнатуға, аксиома шығаруға, теория мен практиканы өзара салыстыруға мүмкіндік береді. Жүргізілген зерттеу нәтижелерін тілдің лексика-семантикалық жүйесін өзге ғылым салаларымен өзара кіріктіре оқытуда, сонымен қатар интеграциялай оқыту, метапәндік зерттеулер бойынша теориялық және практикалық тұрғыдан қолдануға болады.

Әдебиетке шолу

Тілді қарым-қатынас құралы ретінде қолдану деңгейі қоғам мүшелерінің бәрінде бірдей емес. Қоғамның басым көпшілігі тілді тілдесім деңгейінде ғана біледі де, сол тілде сөйлесім, тыңдалым, жазылым, оқылым әрекеттерін жүзеге асырады. Демек тілді қарым-қатынас құралы ретінде қолданғанда белгілі бір әлеуметтік топтар ғылыми тілдесім қызметін атқару үшін де қолданады. Ғылыми тілдесімнің қызметін атқаратын арнаулы тілді *метатіл* деп атайды. Метатілдің, метатілдесімнің түрлері өте көп. Мысалы: тілтаным метатілі, химия метатілі, физика метатілі т.б. Кез келген ғылым тілі өз негізін жалпыхалықтық тілден алатыны сөзсіз. Әрбір тілдің ұлттық ғылыми номенклатуралық жүйесі сол ұлт өкілдерінің танымдық және практикалық іс-әрекетінің нәтижесі саналады.

Метатіл, метатілдесім туралы, оқушының ғылыми ойлау жүйесін дамыту бойынша С.Дж. Кэрриер былай дейді: «Білім алушылардың ғылыми сауаттылығын дамыту үшін сол пәннің лексикалық жүйесін, терминологиялық базасын меңгертіп, ғылыми ойлау дағдысын қалыптастыру қажет. Ол үшін әр пәннің өзіне тән терминологиялық лексикасын меңгерту қажет. Жаратылыстану пәндерінің мұғалімдері бір жағынан тілдік білім беретін пәндердің мұғалімі саналады. Өйткені жаратылыстану пәндері бойынша өтетін сабақтарда мұғалім күнделікті термин сөздер мен сөз тіркестерін қолдану арқылы оқушының өз пәні бойынша ғылыми ойлау жүйесін, сол арқылы метатілдесімді қалыптастыра алады. Студенттерді не оқушыларды ғылыми зерттеу жұмыстарын жасауға неғұрлым көп мүмкіндіктер берілетін болса, соғұрлым ғылыми тұрғыдан ойлауы дамиды. Бұл үшін мұғалім оқушыны кішкентай кезінен бастап ғылыми ойлауға, ғылыми сөйлеуге бағыттауы тиіс (Кэрриер, 2011:2).

Лингвистикада лексикалық бірліктер көбінесе семантизация үдерісінен өтеді. Яғни, белгілі бір ұғымды иеленетін сөз лексикалық өрістен терминологиялық өріске өтеді. Осылайша сөз әрі лексикалық мағынаны, әрі терминдік мағынаны иеленеді. Қарапайым ұғымның негізінде лексикалық мағына, ал ғылыми ұғым негізінде терминдік мағынаны аламыз. Мәселен, су «мөлдір, түссіз, иісі жоқ сұйықтық; ішуге арналған зат, өзен, көл, теңіз суы» (ҚӘТС, 2011: 322) деген қарапайым ұғымдық белгілерді иеленеді. Ал химия саласында су – сутек пен оттектің 1:8 көлемдік қатынаста болатын тұрақты қарапайым химиялық қосылысы деген ғылыми ұғымдық белгілерді иеленеді (termincom.kz). Енді жалпыхалықтық қолданыстағы сөздердің лексикалық және терминологиялық өрістегі атқаратын қызметіне назар аударайық:

Су, жапырақ және түбек сөздерінің жалпы әдеби тілге де, терминологияға да ортақ бір ғана ұғымның атауы екендігі дәлелдеуді қажет етпейді. Алайда лексикалық және терминологиялық жүйеге бірдей қызмет ететін сөздің анықтамасынан термин және термин емес сөздің арасында едәуір айырмашылықтар бар екендігін байқаймыз. Әдеби тілдегі сөз негізінен ұғымның сыртқы белгілерін ғана қамтыса, терминнің дефинициясы арқылы ұғымның сырт көзге аңғарыла бермейтін ішкі белгілері қамтылады. Сөздің бастапқы лексикалық мағынасы арқылы көрінетін белгілері мен терминденгеннен кейін оған дефиниция арқылы бекітіп берілген белгілері өзара сәйкес келмейді.

1-кесте – Жалпыхалықтық қолданыстағы сөздердің терминденуі

Атау	Қарапайым ұғым	Ғылыми ұғым
Су	Өзен, көл түзетін мөлдір, түссіз сұйық зат (ҚӘТС, 2011: 322).	Қалыпты жағдайда сутек пен оттегі 1:8 көлемдік қатынаста болатын тұрақты қарапайым химиялық қосылыс (termincom.kz).
Жапырақ	Өсімдіктің көктемде бүршік атып, көктеп, күзде сарғайып түсіп қалатын мүшесі (ҚӘТС, 2011: 87).	Фотосинтез және транспирация қызметтерін атқаратын өркеннің бүйірлік мүшесі (Паршина, 2013: 45).
Түбек	Сәбиді бесікке бөлегенде, жаялықтары былғанбас үшін бесіктің астын тесіп орнатқан нәрестенің дәреті жиналатын ыдыс (ҚӘТС, 2011: 561).	Құрлықтың теңізге, көлге сұғына кіріп тұрған, үш жағынан сумен қоршалған бөлігі (Жанәділ, 2014: 45). Бір жағы құрлықпен шектесіп, қалған жақтары сумен қоршалған құрлық бөлігі (termincom.kz).

А.Байтұрсынұлы «Оқу құралы» атты лингвистикалық еңбегінде «Пән сөздері – оқытылатын пәннің негізгі мазмұнын ашып, ондағы ғылыми ұғымдардың мәнін ұғындыратын кілт-сөз» – деген анықтама береді (Бақбергенова, 2017: 151). Қазақ тілі бойынша берілетін теориялық және практикалық ақпараттар оқушының бойында коммуникативтік күзіреттілікті, лингвомәдениеттанымдық күзіреттілікті қалыптастыруға бағытталуы қажет. Әрбір сыныпта жеке пән бойынша қолданылатын термин сөздердің мағынасы (терминдік дефиниция) баланың жас ерекшелігіне сәйкес жеңілден күрделіге қарай берілуі тиіс. Сондай-ақ Е.Омарұлының мына пікіріне тоқтала кетейік: «Терминдердің негізгі қолданылатын жері арнаулы мәтіндер, ғылыми әдебиеттер мен оқулықтар, оқу құралдары. Оқулық – білім алушыларға пәннің мазмұнын жүйелі, ғылыми негізде баяндап, нақты әрі барынша түсінікті тілмен жеткізудің негізгі құралы» (Құрманбайұлы Ш., 2008: 152-153). Демек, пән мұғалімі білім беру мазмұнына сәйкес негізгі базалық ұғымдар мен терминдерді жүйелі меңгеруі тиіс. Бұл ғылыми анықтамалар мен ережелерді білім алушыларға жаттап оқытпай, оны саналы түрде меңгертуге бағыттау керек.

Педагогика тарихында қоршаған орта бір-бірімен өзара қатынаста болатын біртұтас дүние ретінде қарастырылады. Педагогикада қоршаған орта туралы білімді қалыптастыруға ерекше көңіл бөліп отырған. Мәселен, XIX ғасырдың 1960-жылдары К.Д.Ушинский қоршаған орта туралы түсіндірмелі оқу жүйесін ұсынды. Өзінің «Детский мир. Хрестоматия» (Ушинский, 2019) еңбегінде баланың психологиялық жас ерекшелігіне сәйкес қоршаған орта туралы қарапайым білім беруді мақсат етеді. Педагог география, жаратылыстану және тарих сынды

ғылым салаларына ерекше мән бере келе, балалардың қоршаған орта туралы қарапайым түсінік қалыптастыруын мақсат етеді. К.Д.Ушинскийдің түсіндіруінше, оқушылардың меңгеретін білім жүйесі өзара тығыз байланыста болатын шынайы білімнің жүйесі болуы қажет. Әсіресе жаратылыстану пәндерін өзара байланыссыз оқыту балалардың болмыс туралы бір-бірімен өзара қатынасы жоқ білім жүйесінің қалыптасуына алып келеді. Білім беру үдерісінде пәнаралық байланысты қолдану мәселелерін алғаш рет Я.А.Коменский, И.Г.Песталоцци, Ж.Руссо, Л.Н.Толстой, К.Д.Ушинский жан-жақты қарастырған болатын.

XX ғасыр басында «интеграция» термині пайда болып, проблемалық-комплекстік білімнің жүйесін жасауға қадамдар жасалды. Америка ғалымы Дж.Дьюи, одан кейін 20-жылдары Ресейде С.Т.Шацкий, М.М.Рубинштейн т.б. жалғастырды. Осылайша педагогика тарихына енген бұл оқытудың негізгі ұстанымы «комплекстік метод» (кешендік әдіс) болды. Кешендік әдіс (немесе жобалар метод) бір мәселе бойынша түрлі пәндер білімін интеграциялайды. Осы орайда, Ж.Аймауытовтың «Комплекспен оқыту» кітабында баяндалған мазмұнның жоғарыда айтылған кешенді әдістің мақсатымен сәйкес келетінін айтуға болады. Осы еңбегінде ғалым комплекспен оқытқанда баланың білік, дағдысын жүйелейді:

- ... бала өмірді, құбылысты өзі бақылауды, зерттеуді тәжірибе қылады,
- ... сабақ үзіліссіз бірінен-бірі туып, біріне-бірі жалғасып отырады; бір сағатта бітпеген нәрсе екінші сағатта зерттеледі,
- ... керексіз көп материалдар шағындалады, сұрыпталады, тек еңбек пен жаратылысқа, қоғамға қатынасы бар, өмірге керектері алынады.

– ... негізгі зерттелетін нәрсе, кіндік тақырып – еңбек» (Аймауытов, 1999: 21). Мұнда білім мазмұнын интеграциялаудағы негізгі мәселе әр саладағы білім элементтерін кіріктіруде белгілі бір үйлесімділіктің болуы. Ортақ мақсат, міндет, бірыңғай идея мен іс-әрекеттердің қабысуы маңызды. Комплекссті оқытудың «интеграциямен» пара-пар келуі – берілер білімнің ортақ проблемасын шешуде олардың өзара типтес бөліктері мен элементтерінің ұқсас болуы.

П.Барбер интегративті оқыту технологиясы туралы мынадай пікір айтады: «Интегративті оқыту – түрлі контекстегі ақпаратты өзара байланыстыруға мүмкіндік беретін, әрі дәлелденген әдістердің бірі. Интегративті оқыту әдісі белгілі бір құбылысты өзара бір-бірімен байланысты пәндердің зерттеу нысаны негізінде оқытуды көздейді. Сонымен қатар бүтіннен бөлшекке қарай, өткеннен бүгінге қарай, дерексізден деректілікке немесе керісінше қарай зерттеуді басшылыққа алады» (Барбер, 2009:13).

Кейінгі кезде біршама отандық ғалымдар интеграциялай оқыту мәселесін зерттеуде. Осы айтылған ойды А.А.Бейсенбаева мынадай пікірмен дәйектей түседі: «Арнаулы пәндер бізге білімді меңгеруге мүмкіндік береді. Байланыспайтын үзік-үзік біліммен толыққан бас қожайынның өзі ештеңе іздеп таба алмайтын қоймаға ұқсайды» (Бейсенбаева, 2004:102). Сондай-ақ, Ә.М.Мұханбетжанова: «Интеграциялық үдеріс, бұрын әр басқа болған элементтердің бірігуі, тұтасқа бірігу, бұрын дифференцияланған ғылым элементтерінің жаңа сапаға тұтастық белгісімен бірігуінің объективтік үдерісі ретінде көрінісі» (Мұханбетжанова, 2001: 98), – деген байламға келеді. Қай ғалымның да тұжырымдарын зерделейтін болсақ, олардың анықтамалары мен түпкі ой өзегі мазмұндас келеді.

Кейбір шетелдік зерттеулер оқу бағдарламасының өзара интеграцияға құрылуы білім алушылардың өзіндік ізденісіне, өзіндік білім алуына деген қызығушылығын оятып, олардың сабаққа деген белсенділігінің, танымдық деңгейінің артуына айтарлықтай үлес қосатынын айтады. Жоғарыда айтылған мәселелерден басқа білім алушылардың сабаққа қатысуы, оқу үлгерімі, тәртіп бұзушылықтың азаюы, деструктивті мінез-құлықтың орын алмауы сияқты артықшылықтардың бар екендігін айтады (Фрейзер, 2000), (Паттерсон, 2003). Сонымен қатар білім алушылар маңызды деген әлеуметтік мәселелерді зерттеу арқылы қоғамдық ортада өмір сүруге дайын болатындығын айтады (Бин, 2005), (Этим,

2005), (Винебург және Гроссман, 2000). Рефлексия (дағды) және сыни тұрғыдан ойлау қабілеттері оқушылардың мектепте алған теориялық білімі мен жеке өмірлік тәжірибелері арасында байланыс орнатқанда ғана дамитындығын атап көрсетеді (Бишоп және Бэримэн, 2009).

Материалдар мен әдістер

Оқушыларға ғаламның қарабайыр бейнесімен қатар, ғаламның ғылыми бейнесін қоса оқыту, осылайша ғалам бейнесін біртұтас әлем ретінде оқыту – бүгінгі заман талабы. Ғаламның ғылыми бейнесін қалыптастыру оқыту үдерісінде пәнаралық байланыс негізінде іске асатындығы туралы Ә.Мұханбетжанова, Б.Кедров, В.Безрукова сынды педагог ғалымдар тарапынан айтылып жүр.

В.Безрукованың пікірінше, оқу материалын интеграциялай оқытудың үш деңгейі бар:

- пәнішілік – белгілі бір пән бойынша берілетін ұғым-түсініктің, білім мен дағдының өзара байланысы;

- пәнаралық – әртүрлі пән бойынша берілетін фактілердің, ұғымдардың, принциптердің өзара байланысы;

- трансдисциплинарлық – белгілі бір құбылысты, тақырыпты әртүрлі пәндердің көмегімен белгілі бір құбылысты, белгілі бір тақырыпты түсіндіру (Безрукова, 1994: 54).

Трансдисциплинарлық деңгей бойынша оқытуда белгілі бір құбылысты, ұғымды, тақырыпты әртүрлі пәндер материалдары негізінде түсіндіріледі. Мәселен, «Фотосинтез процесі» тақырыбын өткен кезде осы үдерісті түсіндіруде биология, химия және физика пәндерінің ақпараттары негізге алынады. Тақырыпты әр қырынан қарастыра отырып, білім алушы жан-жақты білім алады, қандай да бір мәселеге қатысты кешенді түрде жауап алады, қоршаған ортаға деген біртұтас көзқарасты қалыптастырады.

Фотосинтез үдерісі – күн жарық кезде өсімдік жапырағында жүретін процесс. Үдеріс кезінде көмірқышқыл газы мен судан оттегі, органикалық заттар түзіледі. Өсімдіктер дұрыс өсіп, дамуы үшін оларға су, минералды және органикалық заттар керек. Су мен минералды заттарды өсімдік топырақтан алады. Күн жарық кезде жасыл өсімдіктер бейорганикалық заттардан органикалық заттарды шығарады. Бұл үрдіс – фотосинтез деп аталады. Фотосинтезге қабілеттілік – жасыл өсімдіктердің ерекшелігі (termincom.kz).

Қазақ тілін оқытуда интеграциялай оқыту әдісін қолдану арқылы оқушылардың санасында қоршаған орта туралы ғылыми дүниетаным, ғылыми түсінік қалыптасады, бұл әрекет мектеп оқулықтарында қамтылған мәтін арқылы жүзеге асады. Әсіресе терминдік мағынаны оқытуда интеграциялай оқыту технологиясын қолданудың тиімділігі жоғары. Биология пәні бойынша меңгерген «фотосинтез» терминін түсіндіруде интеграциялық үрдісті қолдану үшін «Қазақ тілі» пәнін өзара кіріктіріуге болады. Мәселен, Абайдың «Күз» өлеңіне назар аударайық.

Сүр бұлт түсі суық қаптайды аспан,
Күз болып, дымқыл тұман жерді басқан.
Білмеймін тойғаны ма, тоңғаны ма,
Жылқы ойнап, бие қашқан, тай жарысқан.
Жасыл шөп, бәйшешек жоқ бұрынғыдай,
Жастар күлмес, жүгірмес бала шулай.
Қайыршы шал-кемпірдей түсі кетіп,
Жапырағынан айрылған ағаш, қурай.

Өлеңде күз айындағы табиғи құбылыс суреттеледі. Аспанды бұлт басу, дымқыл тұманның түсуі, шөптің қуаруы, ағаш жапырақтарының түсуі өлең жолдарында жақсы суреттеледі. Яғни жоғарыда айтылған фотосинтез үдерісінің төмендегенін айқындауға болады. Өйткені фотосинтез үдерісі жүзеге асуы үшін жарық, су және көмірқышқыл газы керек. Демек фотосинтез үшін қоршаған ортаның температурасы маңызды саналады. Күн жарығының жеткілікті дәрежеде болмауы жердегі барлық тірі ағзаларға өзіндік әсерін тигізеді. Соның бір көрінісі Абайдың «Күз» өлеңінде әдемі суреттеледі. Жапырағынан айырылған ағаш пен қурайларды қайшы шал-кемпірге, сол қайыршы шал мен кемпірдің сыртқы келбетіне теңей отырып бейнелейді.

Трансдисциплинарлық интеграция арқылы бір ақпаратты жан-жақты түсінуге, оны әр қырынан қабылдауға мүмкіндік береді. Қажетті жағдайда күзгі құбылысқа қарама қарсы келетін құбылысты салыстыра қолданудың маңызы жоғары. Ол үшін, Абайдың «Жазғытұры» өлеңін алсақ болады. Өлең мәтінінен, керісінше, жарықтың жерге жеткілікті дәрежеде түсуінен фотосинтез үдерісінің артқандығын анық байқауға болады.

Жазғытұры қалмайды қыстың сызы,
Масатыдай құлпырар жердің жүзі.

Жан-жануар, адамзат анталаса,
Ата-анадай елжірер күннің көзі
... Жазға жақсы киінер қыз-келіншек,
Жер жүзіне өң берер гүл-бәйшешек.
... Гүл мен ағаш майысып қарағанда,
Сыбдыр қағып, бұраңдап ағады су.

Терминдерді интеграциялай оқытудың негіздерін одан әрі талдай түсер болсақ, тағы бір жалпыхалықтық лексиканың терминге айналу үдерісін дәлелдеп көрелік. Белгілі бір зат, (мейлі ол қарапайым ұғым атауы болсын, мейлі ғылыми ұғым атауы болсын) құбылыс, әрекетке атау беруде жалпыхалықтық лексика, диалектілік лексика, байырғы төл сөздер мен көнерген сөздер негіз болады. Белгілі бір зат туралы қалыптасатын қарапайым және ғылыми ұғымдық белгілер халықтың дүниетанымына негізделеді. Қазақ халқы «малдың су ішіп, тұз, жем жеуіне арналған, ағаштан, темір, бетоннан жасалған ұзын астауды – *науа*» деген (ҚӘТС, 2011: 498), ал географияда «ұзын да, еңсіз тік баурайлы ойыстарды – *науа*» (ҚТТСФТС, 2003: 75) деп атайды. Енді ғылыми тілдесімге байланысты дәйек келтірейік: «Терең суасты науалары – бұлар құрлықтардың және аралдық доғалардың белсенді таулы-қатпарлардың етектерінде орналасқан. Олар – мұхиттар түбінің терең майысқан созылыңқы (бірнеше жүздеген км-ден 3-4 мың км-ге дейін) салыстырмалы түрде еңсіз (100-200 км) жерлері» (Қаратабанов, 2019: 83) делінген.

Енді, біз, жалпыхалықтық қолданыстағы сөз бен термин сөздің ұғымдық белгілеріндегі ұқсастықтары мен айырмашылықтарына назар аударып көрейік. Бір қарағанда, қарапайым ұғым мен ғылыми ұғымның арасында ешқандай ұқсастық жоқ секілді. Дегенмен, жалпыхалықтық қолданыстағы сөздің ішкі не сыртқы белгілері негізінде қарапайым ұғымнан ғылыми ұғым атауына айналғанын көреміз. Ол үшін, ең алдымен, сөздің лексикалық және терминдік мағыналарын кіші семалық бөліктерге бөліп аламыз. Кіші семалық бөліктерге бөлген кезде, екі сөзге ортақ қандай да бір ортақ ұғымдық белгінің (семалық бөлік) сәйкес келетіндігін көреміз. Осылайша «науа» сөзіне жүргізілген семдік анализ негізінде қарапайым ұғым мен ғылыми ұғым атауы ретінде қалыптасуына негіз болған ортақ семаны айқындадық. Оны төменде берілген кесте негізінде дәйектеуге болады.

2-кесте – «Науа» сөзіне жүргізілген семдік анализ

<i>Лексикалық мағынасы:</i> Малдың су ішіп, тұз, жем жеуіне арналған, ағаштан, темір, бетоннан жасалған ұзын астау. 1-сема. Су ішуге арналған ыдыс 2-сема. Жем жеуге арналған ыдыс 3-сема. Ағаштан, темірден, бетоннан жасалған ыдыс 4-сема. Ұзын астау сияқты ыдыс 5-сема. Асты иіңғыл келген зат	<i>Терминдік мағына:</i> (геология) ұзын да, еңсіз тік баурайлы ойыстар 1-сема. Ұзын зат 2-сема. Еңсіз зат 3-сема. Тік баурайлы зат 4-сема. Ойыс келген зат 5-сема. Сұдың астында болатын зат
--	---

Берілген екі ұғымның ұқсастығы сыртқы пішінінде, ал айырмашылығы ыдыс екендігінде болып тұр. Сонымен қоса қазақ тілінің сөздік қорындағы барлық дерлік терминдердің ортақ базасы жиналған termincom.kz сайтында *науа* сөзі тағы да механика, энергетика, сәулет және құрылыс, медицина, химия, биология, кен ісі және металлургия, дене тәрбиесі және спорт салаларында термин ретінде қолданылады екен. Қай салада болмасын, терминдік дефиницияны түсіндіру барысында міндетті түрде халықтың дүниетанымен байланысты түсіндерген дұрыс. Сол кезде білім алушылар терминді құр жаттамай, түсініп қабылдайтын болады. Санада түсініп қабылданған ақпарат ұзақ уақыт бойы жадыда сақталады.

Әртүрлі ғылым салаларының мәселесін кіріктіре оқыту оқушылардың оқу әрекеті теориясы негізінде пәнаралық байланыстың дамытушылық қызметін аша түседі. Оқу үдерісінде оқушыларға объектілер мен табиғат, қоғам құбылыстарының шынайылығын таныта білу және олардың байланыстылығын айқындай алу дағдысын беру қажеттілігі педагогика және әдістеме тұрғысынан негізделіп, практикалық машық арқылы олардың іскерлік дағдысы қалыптастырылады. Интеграциялық оқытудың дүниетанымдық және дамытушылық қызметі, олардың білім жүйесін қалыптастыру мен оқушы ойын дамытуға әсерінің күштілігі айқындалды.

Нәтижелер мен талқылау

Қазіргі білім беру үрдісінде «метапән» термині жиі қолданыста. Метапән – стандарттық оқытумен емес, ғылыми ақпараттардың жүйеленуі, талдануы, синтезделуі арқылы және білімгердің танымдық іс-әрекетінің қалыптасуына, креативті дамуына бағыттайтын инновациялық әдіс. Демек интеграциялық оқыту үрдісін ме-

тапән әдісімен байланыстыра аламыз. Қазіргі таңда бұл әдіс өте өзекті болғанмен, осы бағыттағы зерттеулер өз негізін 80-жылдардан алады. 1980 жылдардағы білім берудің метапәндік мазмұны физикалық, математикалық, химиялық және астрономиялық пәндер аясындағы фундаментальді сандық коэффициенттерге арналды. Олар: сөз, сан, әріп, белгі, дыбыс, даму, қоғам, әлем, уақыт, кеңістік, адам категориялары метапәндік мазмұнның үлгілері ретінде танылады. Білім алушы ғылым үдерістерін тану, ұғыну арқылы метапәндік білімге және ғалам бейнесін біртұтас қабылдауға алып келді.

Бүгінгі таңда интеграциялық тұрғыдан білім берудің қажеттілігі айқын. Біз баланы мектепте оқып жүрген кезінде-ақ шығармашылық ойлауға үйретуіміз қажет. Оқушылар білім-ғылымды, жаңалықтарды мұғалімнен немесе оқулықтан ғана емес, өзіндік жаңашылдықтарға да қол жеткізуі мүмкін. Сондықтан білімді басқа ғылым саласымен кіріктіре беру белгілі нәтижелерге қол жеткізді. Сабак барысындағы оқыту үдерісінде жасалған экспериментіміз оқушылардың оқу теориясы негізінде жан-жақты даму деңгейлерін көрсетті.

8-сынып оқушыларына «терминдер» тақырыбында түсінік беру үшін оқу-танымдық эксперимент жүргізу мақсатында, нысанға 55 оқушыдан тұратын екі топ алынды. Оқушылардың алғашқы білім, білік деңгейін анықтауда екі топқа ортақ сұрақ қоюмен басталып, ары қарай сауалнама жүргізіліп, жауаптар сараланды. Мәселен, қала оқушыларының көбі «науа» сөзін естімеген болып шықты. 55 оқушының ішінде 6-7 оқушының тұрмыс қолданысындағы науа туралы білетіні және қолданғаны ғана белгілі болды.

Анықтайтын факторларды анықтау мақсатында анықтаушы сұрақтар арқылы сауалнама екі топтан ортақ алынды.

3-кесте – Экспериментке дейінгі жалпы сұрақ нәтижесі

Сұрақ	Оқушы саны	білемін	білмедім	есіме түсіре алмадым
«Науа» деген сөзді білесіз бе?	55 оқушы	10	45	3



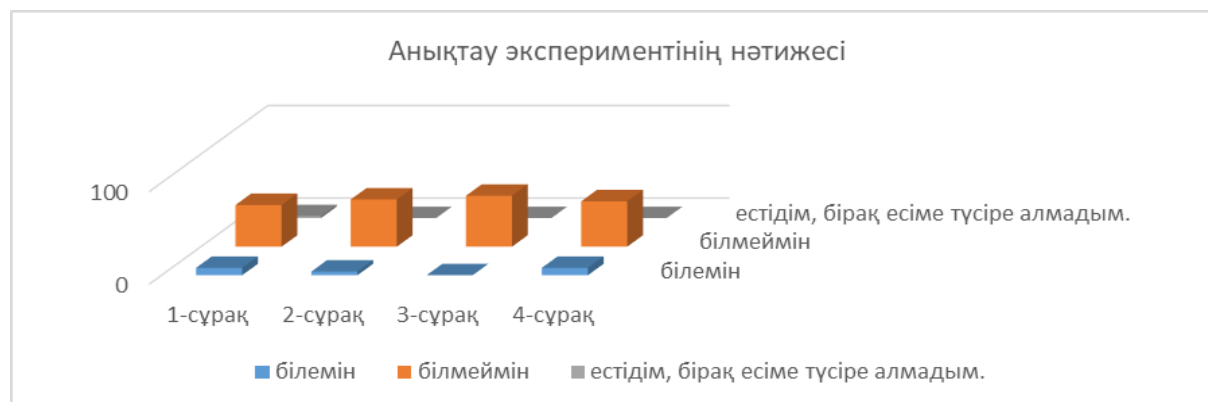
1-сурет. Анықтау нәтижесі

4-кесте – Анықтаушы сұрақтар

Реті	Сұрақтар
1	Қазақ тілінің қолданысынан «науа» сөзін естідіңіз бе?
2	Қазақ халқының тұрмысында «науа» бар ма?
3	«Науаны» тұрмыста қай кезде қолданғанын көрдіңіз?
4	Тұрмыстағы «науадан» басқа қай саладан естідіңіз?
5	Жалпы «науа» туралы түсінігіңіз бұрыннан бар ма?

5-кесте – Айқындау экспериментінің нәтижесі

Реті	Сұрақтар	Анықтаушы факторлар	Оқушы саны
1	Қазақ тілінің қолданысынан «науа» сөзін естідіңіз бе?	«Ақша науадай құйылып келіп жатыр» деген сөз қолданысы арқылы естіген.	2
2	Қазақ халқының тұрмысында «науа» бар ма, қай кезде қолданғанын көрдіңіз?	Малға азық салатын ыдыс, мал жайғаған кезде қолданып көрген	8
3	Тұрмыстағы «науадан» басқа қай саладан естідіңіз?	Естімеген, білмеген	55
4	Жалпы «науа» туралы түсінігіңіз бұрыннан бар ма?	Естіген, мағынасын есіне түсіре алмаған	3



2-сурет – Анықтау экспериментінің нәтижесі

Келесі кезекте 8-сыныптың оқу бағдарламасын басты бағытта ұстана келе, басқа ғылым саласымен интеграциялай оқытудың әдіс-тәсілдері ұсынылды. Жоғарыда айтылғандай географиялық терминді кіріктіру үдерісінде оқушылардың оқу әрекеті мен танымдық дағдыларының қалыптасып, дамып отырғаны байқалды. Оқу үдерісінде оқушыларға объектілер мен табиғат, қоғам құбылыстарының шынайылығын таныта білу арқылы қазақ тілі пәніндегі сөз мағынасы, терминдерге олардың байланыстылығын айқындайтындай білім, білік, дағды беріліп отырды. Жаттығу-тапсырмаларының да жеңілден күрделіге қарай ұстанымы бойынша берілуі оқушылардың оқу-танымына жеңіл келіп, материалды толық меңгеруге мүмкіндік берді. Интеграциялық оқытудың тұлғаның дүниетанымдық және оқу-танымдық қызметі, олардың білім жүйесін дұрыс қалыптастыру мен ойын, сөздік қорын дамытуға әсері айқындала түсті. Сабақтар барысында жасалған алғашқы эксперимент пен соңғы нәтижелерді салыстыра қарар болсақ, белгілі тақырыптарды меңгертуде де пәндердің кіріктірілуі жақсы нәтиже беретініне көз жеткізуге болады.

Сабақта тапсырмаларды түрлендіре беру арқылы оқушылардың түсініп қабылдау үдерісі

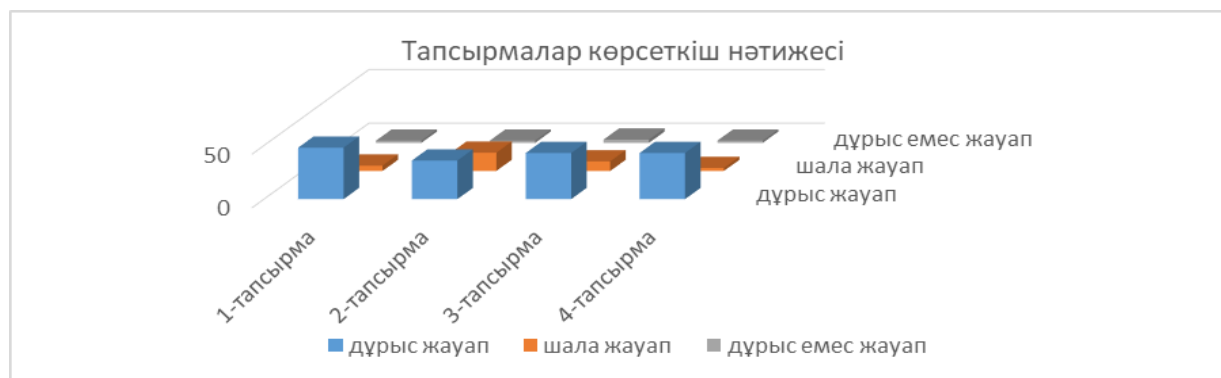
дамиды. Мәселен, 8-сынып «Қазақ тілі» пәнінде терминдер түсінігін игертудегі мынадай тапсырмаларды жасатуға болады:

- жалпыхалықтық лексика «*науаның*» мәнін тауып, берілген мәтіндегі рөлін анықтаңдар;
- мәтіннен лингвистикалық ұғымды, тілдік құбылысты бейнелейтін қосымша материалды анықтаңдар;
- сөздік арқылы географиялық терминдік қолданысын айқындандар;
- лингвистикадағы «*науа*» сөзі неліктен географияда терминдік қызмет атқарып тұр?

Тапсырмаларды орындау бойынша метапәндік нәтижелер көрініс береді. Олар – оқу-танымдық біліктер мен дағдылар. Білімді оқушылар анализ, синтез арқылы өз бетінше игеріп, толықтырады, пәндердің тоғысындағы ақпараттарды еркін меңгереді, қабылдаған ақпараттарға интерпретация жасауға икемделеді, ынтымақтастық пен коммуникацияға қабілеттілігі артады. Метапәндік тұғыр оқушының білім берудің барлық сатыларындағы сабақтастықты тануға және оның нәтижелерін өмірлік қолданыста орынды жұмсауға дайындайды. Яғни олардың тұлғалық қалыптасуына мүмкіндік береді.

6-кесте – Қалыптастушы эксперимент тапсырмасы

Реті	Тапсырмалар	Дұрыс жауап берген оқушы саны
1	Жалпыхалықтық лексика « <i>науаның</i> » мәнін тауып, берілген мәтіндегі рөлін анықтаңдар;	48
2	Мәтіннен лингвистикалық ұғымды, тілдік құбылысты бейнелейтін қосымша материалды анықтаңдар;	36
3	Сөздік арқылы географиялық терминдік қолданысын айқындандар;	43
4	Лингвистикадағы « <i>науа</i> » сөзі неліктен географияда терминдік қызмет атқарып тұр?	43



3-сурет – Қалыптастырушы эксперимент нәтижесі

Қазақ тілінен әдеби тілдік норма бойынша термин сөздерді меңгертуде оқушы ойының тиянақталуына, ұғымдардың тереңірек қамтылуына және алған ақпараттардың есте ұзағырақ сақталуына негіз болатын пәнаралық интеграцияның маңызы зор. Бұл интеграция – түрлі оқу пәндерінде берілетін теорияларды танымдық іс-әрекетте біріктіре отырып, олардың арасында өзара байланысты түсініп-білуі арқылы оқушының дүниетанымын кеңейтеді. Қазіргі таңдағы білім берудің тұлға дамуын арттыруға, жан-жақты қабілеттілікке жол ашуға бағытталған ауқымды мақсатына сәйкес келетін және оқытудың тиімділігін арттыруға көмектесетін ғылыми педагогикалық үрдіс. Яғни білімнің интеграциялануын қамтамасыз ету – оқушылардың танымдық әрекетіне тән дағдыларын қалыптастыру. Сондықтан географиялық терминді таныту мақсатында жүргізілген мәтін жұмысының нәтижесін синтездейтін болсақ, пәнаралық байланыстың нәтижесінде сабақ қызықты өтуімен қатар, ұғымдарды терең түсіну, оқушылардың дүниетанымдық, танымдық қабілеттері практикалық жұмыстар арқылы дамиды, іскерлік дағдылары қалыптасады. Бұдан шығатын қорытынды, оқушы қалыптастырған білім, білік, дағдыны өз өміріне қатысты жағдаяттарда қолдану күзіреттілігіне ие болады. Оның алған интегративті кең контенті кез-келген уақытта пайдалануға логикалық, практикалық тұрғыдан әлеуетті келеді. Сондықтан терминдерді оқытуда интеграциялық жүйе арқылы оқушы ақпараттар мен ғылыми негіздерді қабылдаумен қатар, өзінің танымдық қызметін де ретке келтіреді. Жалпы интеграциялық үдерістердің нәтижесінде тұлғаның икемділік пен дағдысы кеңейіп, жан-жақты дамиды. Ал икемділік пен дағдының дамуы білімнің беріктігін айқындайды.

Қорытынды

Сөз – негізгі тілдік бірлік, таным құралы. Сөздің көмегімен зат, құбылыс, әрекетті атап көрсету, оны сипаттау дағдыға айналған. Жалпы затқа атау беруде адам (тілдік ұжым), болмыс, тілдік таңба және ұғым, түсінік (мағына) бір-бірімен тығыз байланыста болады. Бір ғана зат, құбылыс, іс-әрекет атауы әрі лексикалық жүйеге, әрі терминологиялық жүйеге қызмет атқара алады. Демек сөз лексикалық өрістен терминологиялық өріске өтіп, терминнің сөздің қызметін атқарады. Сөз ғылыми ұғымды иеленгенде, лексикалық өрістегі мән-мағынасынан айырылады. Сөздің терминдік мағынасын білім алушы қалай түсініп қабылдайды, оның жадында ұзақ уақыт өмір сүру үшін қандай жағдаяттар керек деген мәселелер осы мақаланың жазылуына негіз болды. Егер де, біз, сөз таным құралы, сөздің астарында тілдік ақпаратпен қатар, мәдени ақпараттың да жасырын жататындығын ескерсек, онда терминдік мағынаны танымдық тұрғыдан оқытудың қажеттілігі туындайды. Ал термин сөзді оқытудың, терминдік мағынаны меңгерудің бірден бір жолы – интеграциялай оқыту. Өйткені кез келген лексикалық мағынаны иеленетін сөз белгілі бір пән саласында термин сөзге айналады. Сол себепті сөздің терминдік мағынасын интеграциялай оқытуға байланысты отандық және шетелдік көптеген еңбектер қарастырылды. Сөздің терминдік мағынасының түзілуі дүниетанымға негізделетіндігі айқындалды. Нәтижесінде мынадай тұжырымдар жасалды:

1. Тіл – тілдік білім мен ғылыми білімді игерудің басты құралы. Оқушының термин (терминдік дефиниция) туралы білімі таным үдерісінің нәтижесінде қалыптасуы қажет. Терминдік дефиниция оқушы жадында ұзақ өмір сүруі

үшін, өміршеңдік сипат алуы үшін, берілетін білім табиғи түрде бала танымында қалыптасып, жүйеленуі керек. Ол үшін пән мұғалімдері, әсіресе, қазақ тілі пәні мұғалімі тілдік білімді қазақ халқының дүниетанымы тұрғысынан түсіндіруді қажет етеді. Бала тіл арқылы ғылыми білімді меңгергенде, оның санасынды ғаламның тілдік бейнесі қалыптасады.

2. Қазақ тілі сабағын түрлі пәндермен байланыстыра отырып, өзара кіріктірілген сабақтың көп нұсқаларын жасауға болады. Кіріктірілген сабақ – бір ұғымды, тақырыпты немесе құбылысты оқып-үйрену кезінде бірнеше пән материалын бір уақытта оқытуды біріктіретін сабақтың ерекше түрі. Кіріктірілген сабақ оқушылардың қоршаған ортаға деген көзқарасын, дүниетанымын жеке-жеке бөліктерден емес, біртұтас жүйе негізінде қалыптастыруға мүмкіндік береді.

Қазақ тілі бойынша әдеби тілдік норманы практикамен ұштастыра оқыта отырып, оқушылардың санасына сіңіріп, білік және іскерлік дағды қалыптастыру маңызды. Лексикология саласы тіліміздің сөз байлығын зерттейтін сала болғандықтан, тіліміздің мол мұрасын сақтау, жетілдіру, дамыту әрекетін инновациялық технологиялармен ұштастыра толықтыру – сала мамандарының парызы. Сөздердің терминдік қабаты туралы және оны оқытудың тиімді жолдарын қарастыра келе, интеграциялай оқыту жүйесі ұсынылды. Қазіргі білім берудің басты мақсаты – бәсекеге қабілетті жан-жақты дамыған тұлға қалыптастыру болса, аталған мақсаттың үдесінен шығуға мүмкіндік беретін, оқушыларды әртүрлі ғылыми ақпараттарымен қамтамасыз ету арқылы жан-жақтылыққа жеткізетін оқыту жүйесі екендігі айқындалды.

Әдебиеттер

1. Barber, J. P. (2009). Integration of learning: Meaning making for undergraduates through connection, application, and synthesis (Doctoral dissertation, University of Michigan). Retrieved from <https://deepblue.lib.umich.edu/handle/2027.42/62211>
2. Beane, J. A. (2005). A reason to teach: Creating classrooms of dignity and hope. Heinemann. <https://www.heinemann.com/products/e00834.aspx>
3. Bishop, R., & Berryman, M. (2009). The Te Kotahitanga effective teaching profile. set: Research Information for Teachers, 2, 27–34. https://www.nzcer.org.nz/system/files/set2009_2_027.pdf
4. Carrier, S. J. (2011). Effective strategies for teaching science vocabulary. University of North Carolina at Chapel Hill. <https://files.eric.ed.gov/fulltext/EJ1264269.pdf>
5. Etim, J. S. (2005). Curriculum integration K-12: Theory and practice. University Press of America.
6. Fraser, D. (2000). Curriculum integration: What it is and is not. set: Research Information for Teachers, 3, 34–37. <https://researchcommons.waikato.ac.nz/handle/10289/6833>
7. Paterson, J. (2003). Curriculum integration in a standards-based world. Middleground: The Magazine of Middle Education, 7(1), 10–12.
8. Termincom.kz. Retrieved from <http://www.termincom.kz>
9. Wineburg, S., & Grossman, P. (Eds.). (2000). Interdisciplinary curriculum: Challenges to implementation. Teachers College Press. <https://eric.ed.gov/?q=renyi&id=ED467222>
10. Аймауытов, Ж. (1999). Ж.Аймауытовтың бес томдық шығармалар жинағы. 5-том. Ғылым баспасы.
11. Бақбергенова, Р. А. (2017). Байтұрсынұлы – қазақ тілін оқыту әдістемесінің реформаторы. In Ахмет Байтұрсынұлы мұрасы: зерттеу, жүйелеу және насихаттау (pp. 393-403). Елтаным баспасы.
12. Безрукова, В. С. (1994). Интеграционные процессы в педагогической теории и практике. Екатеринбург.
13. Бейсенбаева, А. А. (2004). Проблемы интеграции науки и практики в аспекте повышения качества педагогического образования будущих учителей. Качество педагогического образования: проблемы и перспективы развития (pp. 437-442). Алматы.
14. Қазақ әдеби тілінің сөздігі. Он бес томдық. 13-том / Құраст. А. Фазылжанова, Н. Оңғарбаева, Қ. Ғабитханұлы және т.б. – Алматы, 2011.
15. Қазақ тілі терминдерінің салалық ғылыми түсіндірме сөздігі. Геология (2003). Мектеп баспасы.
16. Қаратабанов, Р. Ә., Қуанышева, Г. А., Байметова, Ж. Р., & Джаналеева, К. М. (2019). География. Жалпы білім беретін мектептердің 8-сынып оқушыларына арналған. Алматы: кітап баспасы.
17. Қоңыратбаева, Ж., Қалиев, Ғ., Есенова, Қ., & т.б. (2011). Қазақ әдеби тілінің сөздігі. Он бес томдық. 6-том. Алматы.
18. Құрманбайұлы, Ш. (2008, 27 мамыр). Елдегі ерекше баяндамасы немесе қазақ терминологиясын дамытудағы алаштық бағыт. Егемен Қазақстан, 152-153.
19. Малмақов, М., Есенова, Қ., Хинаят, Б., & т.б. (2011). Қазақ әдеби тілінің сөздігі. Он бес томдық. 14-том. Алматы.
20. Манкеева, Ж., Бизақов, С., Жүнісбек, Ә., & т.б. (2011). Қазақ әдеби тілінің сөздігі. Он бес томдық. 11-том. Алматы.
21. Мұханбетжанова, А. М. (2001). Бастауыш білімнің интеграциясы арқылы оқушыларда дүниенің ғылыми бейнесін қалыптастырудың теориялық әдіснамалық негіздері (Докторлық диссертация). Алматы.
22. О. Жанәділ. (2014). Физикалық географияның терминдері мен ұғымдары. Оқу құралы. Дәуір-Кітап баспасы.

23. Паршина, Г. Н., Айнагулова, Г. С., & Нурмухамбетова, Г. С. (2013). Ботаникадан қысқаша терминдік сөздік. Л.Н. Гумилев атындағы ЕҰУ.
24. Ушинский, К. Д. (2019). Детский мир. Хрестоматия (203 p.). Юрайт.

References

- Aimaulytov, J. (1999). J.Aimaulytovtyñ bes tomдық syğarmalar jinağy. 5-tom. Ğylym baspasy [J. Aimaulytov's Collection of Works. Volume 5]. (in Kazakh)
- Baqbergenova, R. A. (2017). Baitürsynüly – qazaq tilin oqytu әдіstemesinñ reformatory. In Ahmet Baitürsynüly mұrasy: zertteu, jüieleu және nasihattau (pp. 393-403) [Baitürsynüly – Reformer of the Methodology of Teaching the Kazakh Language. In Ahmet Baitürsynüly's Legacy: Research, Systematization, and Promotion (pp. 393-403)]. Eltany baspasy [Eltany publishing house]. (in Kazakh)
- Barber, J. P. (2009). Integration of learning: Meaning making for undergraduates through connection, application, and synthesis (Doctoral dissertation, University of Michigan). Retrieved from <https://deepblue.lib.umich.edu/handle/2027.42/62211>
- Beane, J. A. (2005). A reason to teach: Creating classrooms of dignity and hope. Heinemann. <https://www.heinemann.com/products/e00834.aspx>
- Bejsenbaeva, A. A. (2004). Problemy integracii nauki i praktiki v aspekte povysheniya kachestva pedagogicheskogo obrazovaniya budushhih uchitelej. Kachestvo pedagogicheskogo obrazovaniya: problemy i perspektivy razvitiya (pp. 437-442) [Problems of the Integration of Science and Practice in Improving the Quality of Pedagogical Education for Future Teachers. The Quality of Pedagogical Education: Problems and Development Perspectives (pp. 437-442)]. Almaty. (in Russian)
- Bezrukova, V. S. (1994). Integracionnye processy v pedagogicheskoy teorii i praktike [Integration Processes in Pedagogical Theory and Practice]. Ekaterinburg. (in Russian)
- Bishop, R., & Berryman, M. (2009). The Te Kotahitanga effective teaching profile. set: Research Information for Teachers, 2, 27–34. https://www.nzcer.org.nz/system/files/set2009_2_027.pdf
- Carrier, S. J. (2011). Effective strategies for teaching science vocabulary. University of North Carolina at Chapel Hill. <https://files.eric.ed.gov/fulltext/EJ1264269.pdf>
- Etim, J. S. (2005). Curriculum integration K-12: Theory and practice. University Press of America.
- Fraser, D. (2000). Curriculum integration: What it is and is not. set: Research Information for Teachers, 3, 34–37. <https://researchcommons.waikato.ac.nz/handle/10289/6833>
- Malmaqov, M., Esenova, Q., Hinaiat, B., & t.b. (2011). Qazaq әдеби тілінің сөздігі. On bes tomдық. 14-tom. Almaty [Kazakh Literary Language Dictionary. Five-Volume. Volume 14. Almaty]. (in Kazakh)
- Mankeeva, J., Bizaqov, S., Jünisbek, Ä., & t.b. (2011). Qazaq әдеби тілінің сөздігі. On bes tomдық. 11-tom. Almaty [Kazakh Literary Language Dictionary. Five-Volume. Volume 11. Almaty]. (in Kazakh)
- Mұhanbetjanova, A. M. (2001). Bastauyş bilimniñ integratsiya arqyly oquşylarda dñniñ ğylymi beinesin qalyptastyruyñ teorialyq әdisnamalyq negizderi (Doktorlyq disertacia). Almaty [Theoretical and Methodological Foundations of Forming Scientific Representations of the World in Students through the Integration of Primary Education (Doctoral Dissertation). Almaty]. (in Kazakh)
- O. Janädil. (2014). Fizikalyq geografiyanyñ terminderi men üğymdary. Oqu qūraly. Däur-Kıtap baspasy [Terms and Concepts of Physical Geography. Educational Manual. Däur-Kıtap Press]. (in Kazakh)
- Parşina, G. N., Ainagulova, G. S., & Nurmuhambetova, G. S. (2013). Botanikadan qysqasha termindik sözdik. L.N. Gumilev atyndağy EÜU [A Brief Terminology Dictionary of Botany. L.N. Gumilyov Eurasian National University]. (in Kazakh)
- Paterson, J. (2003). Curriculum integration in a standards-based world. Middleground: The Magazine of Middle Education, 7(1), 10–12.
- Qaratabanov, R. Ä., Quanyseva, G. A., Baimetova, J. R., & Djanaleeva, K. M. (2019). Geografia. Jalpy bilim beretyn mektepterdiñ 8-synyp oquşylaryna arnalğan [Geography. A Textbook for 8th Grade Students of General Education Schools]. Almatykitap baspasy [Almatykitap Press]. (in Kazakh)
- Qazaq әдеби тілінің сөздігі. On bes tomдық. 13-tom / Qūras. A. Fazyljanova, N. Oñğarbaeva, Q. Ğabithanūly және t.b. – Almaty, 2011 [Kazakh Literary Language Dictionary. Five-Volume. Volume 13 / Edited by A. Fazyljanova, N. Oñğarbaeva, Q. Ğabithanūly, et al. – Almaty, 2011]. (in Kazakh)
- Qazaq tili terminderiniñ salalyq ğylymi túsındırma sözdigi. Geologia (2003). Mektep baspasy [Kazakh Language Terminology in the Field of Scientific Explanations. Geology (2003). School Press]. (in Kazakh)
- Qoñyratbaeva, J., Qaliev, Ğ., Esenova, Q., & t.b. (2011). Qazaq әдеби тілінің сөздігі. On bes tomдық. 6-tom. Almaty [Kazakh Literary Language Dictionary. Five-Volume. Volume 6. Almaty]. (in Kazakh)
- Qūrmanbaiūly, Ş. (2008, 27 мамыр). Eldestiñ erekşe baıandamasy nemese qazaq terminologiasyn damytudağy alaıtyq bağyt. Egemen Qazaqstan, 152-153 [The Special Presentation of the State or the Alash Direction in the Development of Kazakh Terminology. Egemen Kazakhstan, 152-153]. (in Kazakh)
- Termincom.kz. Retrieved from <http://www.termincom.kz>
- Ushinskij, K. D. (2019). Detskij mir. Hrestomatija (203 p.). Jurajt [Children's World. Reader (203 p.). Jurajt]. (in Russian)
- Wineburg, S., & Grossman, P. (Eds.). (2000). Interdisciplinary curriculum: Challenges to implementation. Teachers College Press. <https://eric.ed.gov/?q=renyi&id=ED467222>

Авторлар туралы мәлімет:

Тұрысбек Айман – «Қазақ тілі және әдебиеті» Білім беру бағдарламасының докторанты, SDU университеті (Қаскелең қ., Қазақстан, email: aiman.turisbek@mail.ru)

Ордабекова Хафиза (корреспондент автор) – филология ғылымдарының кандидаты, доцент, Тілдік білім беру кафедрасының профессоры, SDU университеті (Қаскелең қ., Қазақстан, email: khafiza.ordabekova@sdu.edu.kz)

Ерхожина Шаттыгүл Лесбекқызы (корреспондент автор) – педагогика ғылымдарының кандидаты, доцент, Тілдік білім беру кафедрасының профессоры, SDU университеті (Қаскелең қ., Қазақстан, email: shattygul.yerkhozhina@sdu.edu.kz)

Сведения об авторах:

Тұрысбек Айман – докторант Образовательной программы «Казахский язык и литература», университет SDU, (г.Каскелен, Казахстан, email: aiman.turisbek@mail.ru)

Ордабекова Хафиза (корреспондентный автор) – кандидат филологических наук, доцент, профессор кафедры Языкового образования университета SDU (г.Каскелен, Казахстан, email: khafiza.ordabekova@sdu.edu.kz)

Ерхожина Шаттыгуль (корреспондентный автор) – кандидат педагогических наук, доцент, профессор кафедры Языкового образования университета SDU (г.Каскелен, Казахстан, email: shattygul.yerkhozhina@sdu.edu.kz)

Information about authors:

Turisbek Aiman – doctoral student educational program “Kazakh language and literature”, SDU university (Kaskelen, Kazakhstan, email: aiman.turisbek@mail.ru)

Ordabekova Khafiza (corresponding author) – Candidate of Philological Sciences, Associate Professor, Professor of the Department of Language Education at the SDU University

Ordabekova Khafiza (corresponding author) – Candidate of Philological Sciences, Docent, Professor of the Department of Language Education at the SDU University (Kaskelen, Kazakhstan, khafiza.ordabekova@sdu.edu.kz)

Yerkhozhina Shattygul (corresponding author) – Candidate of Pedagogical Sciences, Associate Professor, Professor of the Department of Language Education at SDU University (Kaskelen, Kazakhstan, shattygul.yerkhozhina@sdu.edu.kz)

Келін түсті 27.02.2024

Қабылданды 01.03.2025

A.T. Myrzakhmetova * , Sh.A. Akimbekova 

Zh.B. Zhauynshiyeva 

Abai Kazakh National Pedagogical University, Almaty, Kazakhstan

*e-mail: akbayanm@mail.ru

TEACHING KAZAKH FOLKLORE IN THE CONTEXT OF MODERN LITERARY EDUCATION OF SECONDARY SCHOOL PUPILS

The study of works of oral folk art in literature lessons as a necessary stage of literary education of school pupils requires a rethinking of the content of educational material and teaching techniques, taking into account current tasks in education. The purpose of the article is to determine the theoretical foundations and methods of studying Kazakh folklore by genres in the literature class of V-VIII grades based on the implementation of new information and educational tasks of schoolchildren and the formation of their spiritual wealth. A teaching methodology providing gradual, complex mastering of oral folklore genres in V-VIII grades of Kazakh literature by schoolchildren is developed.

A teaching method has been developed that provides for the step-by-step and comprehensive development of oral folklore genres in grades 5-8 of secondary school during Kazakh literature lessons.

The literature review examines the didactic and methodological principles of teaching Kazakh literature: sequence, from simple to complex, and practice-oriented approach. The teaching methods for grades 5-6 include works of Kazakh oral folklore: fairy tales, proverbs, sayings, riddles, and myths. The first works that students in grades 5-6 become familiar with are Kazakh fairy tales. The purpose of teaching Kazakh folklore in grades 7-8 is to introduce students to the origins of the national culture of the people, enrich their spiritual world, moral ideas, aesthetic needs, and develop artistic taste, creative imagination, oral and written speech. Experimental work was conducted at school No. 172 in Almaty. 40 schoolchildren took part in the experiment to test and implement the teaching methodology.

Keywords: proverbs, epic, fairy tales, genres, sayings, riddles, methods of teaching language and literature.

A.T. Мырзахметова*, Ш.А. Акимбекова, Ж.Б. Жауыншиева

Абай атындағы Қазақ ұлттық педагогикалық университеті, Алматы, Қазақстан

*e-mail: akbayanm@mail.ru

Мектеп оқушыларына заманауи білім беру жағдайында қазақ фольклорын оқыту

Мектеп оқушыларына әдеби білім берудің қажетті кезеңі ретінде, әдебиет сабағында ауызша халық шығармашылығы туындыларын оқыту, оқу-тәрбие саласындағы заманауи міндеттерді ескере отырып, оқу материалдарының мазмұны мен оқыту әдістемесін қайта қарауды талап етеді.

Мақаланың мақсаты-мектеп оқушыларына жаңа ақпараттық білім беру міндеттерін жүзеге асыруға, рухани байлығын қалыптастыруға негізделген V-VIII сыныптардағы әдебиет сабағында қазақ фольклорын жанрлық ерекшелігі бойынша зерттеудің теориялық негіздерін, әдіс-тәсілдерін анықтайды. Мектеп оқушыларының V-VIII сыныптардағы қазақ әдебиеті сабақтарында ауызша халық шығармашылығының жанрларын кезең-кезеңімен, кешенді түрде меңгеруді қамтамасыз ететін оқыту әдістемесі әзірленді. Орта мектептің 5-8 сыныптарында қазақ әдебиеті сабақтарында ауызша ауыз әдебиеті жанрларын кезең-кезеңімен жан-жақты дамытуды қамтамасыз ететін оқыту әдістемесі әзірленді.

Әдебиеттік шолуда қазақ әдебиетін оқытудың дидактикалық және әдістемелік принциптері қарастырылады: жүйелілік, қарапайымнан күрделіге қарай, тәжірибеге бағытталған. 5-6 сыныптарға арналған оқыту әдістемесіне қазақтың ауызша ауыз әдебиеті шығармалары: ертегілер, мақал-мәтелдер, нақыл сөздер, жұмбақтар, мифтер жатады. 5-6 сынып оқушыларының алғашқы танысатын шығармалары – қазақ ертегілері. 7-8 сыныптарда қазақ фольклорын оқытудың мақсаты – оқушыларды халықтың ұлттық мәдениетінің бастауларымен таныстыру, олардың рухани дүниесін, адамгершілік идеяларын, эстетикалық қажеттіліктерін байыту, көркемдік талғамын, шығармашылық қиялын, ауызша және жазбаша сөйлеуін дамыту. Тәжірибе жұмыстары Алматы

каласындағы № 172 мектепте жүргізілді. 40 мектеп оқушылары оқыту әдістемесін сынау және енгізу бойынша экспериментке қатысты.

Түйін сөздер: жанр, ертегілер, мақал-мәтелдер, нақыл сөздер, жұмбақтар, дастандар, тіл мен әдебиетті оқыту әдістемесі.

А.Т. Мырзахметова* , Ш.А. Акимбекова, Ж.Б. Жауыншиева

Казахский национальный педагогический университет имени Абая, Алматы, Казахстан

*e-mail: akbayanm@mail.ru

Преподавание казахского фольклора в контексте современного литературного образования школьников

Важным этапом литературного воспитания школьников является проведение изучения произведений устного народного творчества на уроках литературы для переосмысления содержания учебного материала и методики преподавания с учетом современных задач в образовательной сфере.

Цель статьи – определить основы, методы и приемы изучения казахского фольклора по жанрам в 5-8 классах школы на уроках литературы, направленные на реализацию задач современного литературного образования школьников, и формирования их морально-этических качеств. Разработана методика обучения, обеспечивающая поэтапное и всестороннее освоение жанров устного народного творчества в 5-8 классах средней школы на уроках казахской литературы.

В литературном обзоре рассматриваются дидактические и методические принципы обучения казахской литературе: последовательности, от простого к сложному, практикоориентированности. В методику обучения для 5-6 классов включены произведения казахского устного народного творчества: сказки, пословицы, поговорки, загадки, мифы. Первые произведения, с которыми знакомятся ученики 5-6 классов, – казахские сказки. Целью преподавания казахского фольклора в 7-8-х классах является приобщение учащихся к истокам национальной культуры народа, обогащение их духовного мира, нравственных представлений, эстетических потребностей, развитие художественного вкуса, творческого воображения, устной и письменной речи. Проведена экспериментальная работа в школе № 172 г.Алматы. В эксперименте по апробации и внедрению методики обучения приняли участие 40 школьников.

Ключевые слова: пословицы-поговорки, сказки, жанр, былины, загадки, методика обучения языку и литературе.

Introduction

The origins of the national culture of peoples are most vividly reflected in folklore. Folklore embodies national wisdom, originally meant to preserve and transmit intergenerational knowledge, a true treasury of pedagogical ideas. The folklore products are included in the school education content; the general teaching approaches of its main genres are summarized. In the research of modern scientists, folklore is presented as a rare phenomenon of folk culture, an important tool of folk pedagogy, and the pedagogical ideas of oral genres are disclosed in various aspects (Merkur, 2005; Kondybay, 2008; Uskembayeva et al., 2016; Dyusembaeva, 2014; Matyzhanov and Aitbayeva, 2018; Sommers, 2019; Hart, 2020; Hunter, 2020; Kittilä, 2020; Rahiem and Rahim, 2020). Significant experience of the impact of folklore works on the process of socialising a child at different stages of his or her personal development has been accumulated in educational institutions. The work on using the possibilities of folklore for the development of abilities of children

of preschool and primary school age has recently intensified (Stasevich, 2007; Kaskabasov, 2014; Dmitrieva, Mikhailova, 2015; Hall, 2021).

Teaching Kazakh folklore has changed significantly over the last years. Kazakh folklore studies the methods such as interviews, group works, observation, record keeping, textual and visual analysis.

The aim of the article is to determine the basis, methods and techniques of studying Kazakh folklore in its genre specificity in the lessons of native literature in 5-8 grades, directed to the realization of the tasks of modern literary education of schoolchildren, the formation of their moral and ethical potential.

Literature review

The authors will consider the notions of ‘culture’ and ‘heritage’ since the main goal of this article is to familiarize pupils of 5-8 grades in Kazakhstan schools with the cultural heritage of the nation. The notion ‘culture’ is so wide and versatile, comprising so many elements that summarize all this

richness in one definition is impossible. There is no settled definition of culture that could be regarded as exhaustive. People who are concerned with culture try to suggest their own terms. Existing definitions describe culture through actual creative work of people. Consequently, it is reasonable to recognize culture as a specific way of human activity, perfection of human forces.

Literary education in Kazakh comprehensive schools should be carried out with an emphasis on consistency, the basic principles of teaching. It includes the main three stages. The first stage is elementary classes, the second is middle classes and the third is senior classes.

The task of the first stage is to teach the child to read, write, convey what has been read and understood, and to attract the pupils' enthusiasm to work.

The task of the second stage is to teach how to use their imagination and skills, such as a retelling a story or how to communicate. It teaches to recognize the author's point of view in a work.

Understanding and perception by students of works consisting of different genres begins with this stage. The main task of this stage is to suggest a personal opinion about the work, the desire to create a small literary statement, by contributing to the formation of literary analysis skills.

At the third stage, Teaching Kazakh literature starts with Kazakh folk oral literature and then progresses to its historical development. That is, this period includes teaching pupils independent reading, analyzing works forming an idea of history, criticism, literary theory, problems of artistic and real lifestyle, language, methods, and so on.

Materials and Methods

Teaching Kazakh folklore opens up great opportunities for implementing the goal of the study – introducing students to the cultural heritage of the Kazakh people. In this regard, authors have developed own methodology for teaching Kazakh folklore at the lessons of Kazakh literature at 5-8 grades, which includes works for reading and textual study, for reading and discussions in the classroom, for extracurricular reading lessons, for independent home reading, topics for extracurricular activities and elective classes. Such a multidimensional approach is justified, because it enriches the spiritual world of the student, creates an opportunity to get acquainted more widely and deeply with the folklore of the Kazakh peoples. The experiment was conducted in three stages, where the results of the phased study

of various types of Kazakh folklore by class were monitored.

The teaching folklore genres at school, pupils are provided with mastery of concepts and information about folklore as an artistic system, drawing their attention to the features of the poetics of folklore works. Methods are used that facilitate the development of students' mastery of the main features of folklore works of various genres, which take into account students' perception of folklore, their psychology and educational interests.

Folklore represents the emergence of forms of artistic word; the authors highlight this characteristic as primary in the upbringing of the personality.

Results and Discussion

The teaching methodology for the 5-6th grades includes works of Kazakh oral folk art: fairy tales, proverbs, sayings, riddles, myths. The first works that 5-6th grades students meet are Kazakh fairy tales.

The oldest layer of folklore works is fairy tales about animals. Fairy tales are read independently. This part of the lesson is preceded by the teacher's introductory speech. He talks about the original worldviews of man, connected with the ancient beliefs of man in the magical power of animals.

The next group of questions is aimed at highlighting the features of each fairy tale as a reflection of national psychology and everyday life. What role does nature play in the development of fairy tale events? Why is there a camel in the Kazakh fairy tale? What role did he play in the life of the Kazakh people? Answering these questions, the fifth grade students conclude that the fairy tale narration is enlivened and becomes closer to real life. This is also facilitated by the construction of fairy tales, animal dialogues. It is once again emphasized that behind the fairy tale narration lies the well-understood relationships of people. The last question completes the lesson: how are pets characterized in fairy tales? This question helps students to pay attention to the relationship of man with the animal world, their love of nature. The domestication of animals by man was the reason that they consider them their assistants not only in fairy tales, but also in real life. The students' answers to the questions once again raise the universal motives of goodness and justice. As an opposition to them is the exposure of lies, greed and deceit. No nation can put up with these vices and exposes them. This is reflected in fairy tales.

Magical and heroic fairy tales. One of the most famous Kazakh heroic fairy tales is *Er-Tostik*. When studying heroic fairy tale “*Er-Tostik*”, its main parts are distinguished. It is necessary to conduct a conversation on each of them in order to better perceive and assimilate the content of a fabulous epic, large in volume: wonderful birth of *Er-Tostik* (he is born after his mother ate a horse’s brisket); search for the lost *Er-Tostik* brothers; *Er-Tostik*’s marriage and obtaining the estate of *Er-Tostik* (*batyr Er-Tostik*); *Er-Tostik* in the underground kingdom of the snake *Khan Banu*; *Er-Tostik* at *Temir Khan*; *Er-Tostik* defeats *Shoin-kulak*; return to the homeland. Authors will not comment on the whole lesson, but only highlight the main points that the teacher should pay attention to when conducting it. The fairy tale “*Er-Tostik*” is a magnificent example of Kazakh oral and poetic creativity. There are many fabulous moments in it that show its national identity. During the conversation, students focus their attention on them.

The new method of comparative analysis provided an opportunity to study the experience of other countries of the world in the issue of studying and teaching folklore, and provided an opportunity to evaluate their effectiveness. Based on this, it was possible to describe in detail the theoretical aspect of this study.

Many moments in the fairy tale draw the attention of students. This is a picture of *zhut* (hunger) in the steppe. Kazakhs often had to fight with this element. To rescue livestock during severe cold weather, when they lacked forage, everything remained under the ice (death of livestock, lack of fodder). The teacher’s story about this helps students appreciate the work of herders, understand their life. In a conversation about the main characters of the tale (*Er-Tostik*, *Kenzhekey* – his wife, the horse – *Shalkuyryk*), about magical objects that help the movement of events, students seem to relive the tale, restore its plot. This is the talking horse that saves the *batyr* from *Zhalmauыз-kempir*, helps the horses at the races, pulls the *batyr* from the bottom of the well, this is the camel *Ak-tos* (white chest), which helps the heroine *Kenzhekey*, predicts the return of the *batyr*. The wise wife of the *batyr Kenzhekey* has grown quite old, waiting for his return after battles with foreigners for many years. After a long separation, they meet as deep old people. However, the “fabulous” fate gave them generously for their patience and work. They became like that again when they met for the first time. Students come to this conclusion after a conversation.

Everyday fairy tales. For lessons devoted to reading and discussion, the fairy tale “*Greedy Bai and Aldar-Kose*” is also recommended. The attention of students is focused on the acute satirical orientation, the denunciation of greed, avarice, hypocrisy. For example, *Aldar-Kose* deftly conducts a greedy *bai*: then he eats all the meat in the cauldron, and then takes his daughter away. All this leads the stingy, stupid *bai* into a “frenzy”. Authors decided to tell the fifth-grade students about the collectors of Kazakh folklore, storytellers after they receive certain information about the Kazakh folk tale. Here are the episodes of the lesson. The teacher’s speech about the storytellers and collectors of Kazakh Folklore. Folklore scientists have preserved the incalculable wealth of Kazakh fairy tales for us. Among them, the names of Russian scientists are especially famous: V. Radlov, G. Potanin, who collected many fairy tales, proverbs, sayings scattered across the Kazakh steppe. Descendants remember with gratitude the first scientist of Kazakhstan Sh. Valikhanov (1985). He passed away very young, his illness prevented him from carrying out his plans. However, in a short time he did many useful things for his people: he collected many samples of Kazakh folklore (the teacher introduces portraits of scientists). Kazakh fairy tales loved to listen and tell from young to old. The steppe lived by them. Storytellers – as they were called by the people, were usually very old (Zh. Zhabaev, O. Shipin). Storytellers were able to capture listeners and make them cry bitterly, and then laugh. In their story, they included winged expressions, proverbs and sayings. Each of them had their own favorite genre. Some were better at telling fantastic fairy tales, others were satirical, third loved legends and historical tales, and fourth were masters at telling everyday fairy tales and anecdotes. Unfortunately, now the names of real storytellers have almost not been preserved.

Now let’s turn to extracurricular reading lessons. The advantage of these lessons is that the circle of reading folk tales is significantly expanding. This means that the circle of pupil’s ideas about various aspects and phenomena of life, the history of the Kazakh people is expanding. The success of extracurricular reading lessons largely depends on the activity of the teacher, who acts as a consultant, adviser, coordinates the independent reading of pupil’s, organizes a discussion of the fairy tales read. These lessons do not ignore the tales of other peoples, in particular Central Asia. They enrich the lesson; allow drawing more material for comparison, to determine the national originality of fairy tales, to ex-

pand the range of creative works. The conversation on fairy tales of different peoples helps students to understand their main truth, how people expressed their thoughts about good and evil, about truth and falsehood, expressed love for heroes, hatred and contempt for oppressors, told about the power of art and its impact on people. Despite the fact that they describe different nature, customs that emphasize the national peculiarity of the people, there are many things in common in fairy tales: the assertion of goodness and justice. Undoubtedly, the lessons of extracurricular reading require both the teacher and the students to painstaking and purposeful work, independent activity. Therefore, the recommended fairy tales should be looked for, not just read, but work with them. From a methodological point of view, this is a great opportunity for a teacher to create an active learning situation, and for students to feel themselves in the role of novice researchers.

One of the important conditions for the organization of teaching is the use of methodological techniques, their combination during the lesson. This is due to the age characteristics of 10-12 years old students, with their scattered attention, rapid fatigue. Therefore, the elements of the game, references to the text, and viewing illustrations are effective in the lessons. As Gerfanova, Ayapova, Shayakhmetova (2018) note, "Flexibility and variety of methodological techniques, their reasonable alternation is one of the conditions for the successful solution of the tasks facing the teacher". The authors again point out that the creative atmosphere in the classroom facilitates a more in-depth study of folk tales: students empathize with the feelings and actions of the characters, the pictures depicted in the works are reconstructed, pupils contemplate, reflect and absorb the text.

Students also turn to folk tales during the extracurricular event 'Visiting a Fairy Tale'. However, the aim here is not the same. The students read by heart their favorite passages from fairy tales of different nations, dramatize, and retell individual episodes. Certainly, such exercises energize students, bring aesthetic pleasure. Therefore, students are given the opportunity to play the role of their favorite fairy tale characters, to perform their actions and deeds. They thus had better remember the fairy tale; they are more deeply imbued with its idea. During the extracurricular lesson, an excursion to the historical-ethnographic museum is organized to be acquainted with Kazakh folk art. Such events enrich the spiritual world of students; introduce them more deeply to the culture of the Kazakh people. The next type of classes is elective courses. The topics rec-

ommended in these classes introduce the spiritual and material culture of the Kazakh people. This is an introduction to folk traditions, children's national holidays, folk and applied art. At the same time, various illustrations, films and other methodological techniques are widely used. The desire to highlight the general ideas of humanism, morality in proverbs, sayings and riddles permeated all classroom and extracurricular activities. Acquaintance with Kazakh proverbs, sayings and riddles continues during reading lessons and conversations.

Introducing a variety of topics and content riddles about the yurt, decoration, dombra, authors show what their beauty and entertainment, the unusual nature of long-known objects. After that, students compose riddles themselves, choose a topic, characterize the hidden object. Riddles of children: there is a beautiful house in the mountains, a cheerful Kazakh lives in it (yurt); this house is collapsible and warm. This house stands in the mountains and you are a guest (yurt). The student highlights the main properties of the yurt: it can be assembled and disassembled. Therefore, it is very convenient for shepherds roaming in the mountains. Everyone who has been to the mountains knows the hospitality of the people living there. Therefore, the yurt is always full of welcome guests and random travelers, who have wandered to relax, drink a cup of koumiss, add strength for further travel. The owners are happy to see everyone. Guests report the news, and then sing songs to the dombra. The student adds that all these observations made by her during her "journey" in the mountains are reflected in the riddle. Therefore, there are different versions of the riddles about the yurt. All peoples have long loved and appreciated the wisdom, expressiveness of the word, its accuracy and beauty. Proverbs and sayings are the pearls of oral folk art. Like all wise sayings, they live forever among the people, being passed from mouth to mouth. There are proverbs in the Kazakh people, which reflect the way of life of the people, their beliefs. There are many proverbs about children. The Kazakh people, at all times, valued their sons as keepers of the hearth, defenders of the earth. That is why they said: having given birth to a son, the sun is shining. Or: the one who gave birth to a daughter still has eyes; the one who gave birth to a son, he himself is still alive.

An old legend says that in ancient times, during a feast, people were seated in different ways: those who have sons were put in a white yurt, those who have a daughter – in a red one, and those who have no children in a black one. Nevertheless, this does

not mean that the people did not appreciate the girl. On the contrary, she was treated with care, since she was considered a guest in her father's house, who would one day leave her native hearth. There are many winged expressions about beauty and wisdom: The beauty of the earth is in flowers, the beauty of the people is in the girl. The teacher's word will not be tedious if it is addressed to students. Therefore, the revival of the lesson will be given by the teacher's questions and tasks, encouraging students to search for answers. Name the proverbs and sayings of different peoples about work, friendship, study. What do they have in common, how do they differ? Why do different peoples have proverbs on the same topic: about hard work, friendship, a book?

The purpose of teaching the Kazakh folklore in the 7-8th grades, as well as in the 5-6th, is to introduce students to the origins of the national culture of the people, enrich their spiritual world, moral ideas, aesthetic needs, develop artistic taste, creative imagination, oral and written speech. The study of the works of the Kazakh epic, legends and legends is the basis of classroom and extracurricular activities. At this stage, a certain difficulty is caused by the study of the works of the Kazakh epic, large in volume. In this case, authors use a variety of methodological techniques that prepare students for their full perception. This is a message of historical information that recreates the era depicted in the epic; the teacher's preliminary story about the content of this work; selective reading of excerpts from works that convey the life and culture of Kazakhs; a conversation that aims students to comprehend the passage they read; focusing the attention of students on the actions and behavior of heroes, on the means of representation, events and artistic originality of works; use of illustrative material. Let's move on to considering them. For lessons devoted to reading and conversation, excerpts from the Kazakh heroic epic "Koblandy-Batyr" (Kidaish-Pokrovskaya & Nurmagambetova, 1975) are offered. Before getting acquainted with the heroic epic, the teacher makes a historical excursion into the era when these works of oral poetry were created.

In the works of the Kazakh epic, general narrative techniques are used. These are hyperboles, constant epithets that adorn the speech of storytellers and give the text poetic colorfulness (for example, a description of the batyr's campaign fees, traditional appeals to parents, spouse, friends, a description of the batyr's equipment). Students are particularly interested in descriptions of what Kazakh batyrs looked like, what are their military armor, what did

the Batyr horse look like? This part of the lesson involves a number of illustrations that introduce the military equipment of Kazakh batyrs: chain mail, shield, and spear. For a conversation about military equipment, questions are offered. What details help to find out the equipment of Kazakh batyrs? Why does the helmet have a flat shape? (That the sword slips off). Where did the word helmet come from? (From the word stun). Task: to pick up illustrations about the military equipment of Kazakh batyrs, read what is written about them in history. After such work, which prepares students for the perception of the works of the heroic epic, the teacher's story about the content of the epic "Koblandy-Batyr" follows, then reading and commenting on individual passages. Students' attention is drawn to the poetic language, artistic techniques depicting the heroes of the epic.

Once on a hunt, having driven far from home, Koblandy heard a loud noise behind the neighboring mountains. He went there and found out that the people gathered on toy (arranged for Kurtka, the daughter of Khan Koktim, were making noise. On this toy, the girl chose a groom for herself. Koblandy, overcoming various obstacles, winning competitions, returns home with his beautiful bride, Kurtka. However, Koblandy was forced to leave his native hearth and went on a hike. Kazan Khan kyzylbashey is ruining Kipchak villages. Kobikty Khan is Kazan's ally. However, Koblanda's campaign was unsuccessful. He was captured. He was saved by Karlyga, Kobikty's daughter, who has fallen in love with him. She helped him escape. Koblandy was going to the village. He saw only the ashes of the extinguished hearths in front of him. The Kalmyk khan Alshagyr took the entire people captive. Therefore, the batyr went to Alshagyr's town: 'I will help all those who have been taken captive by the enemy, I will save my poor people,' Koblandy vows. Near the stone city, the batyr heard the groans and sobs of his father and the voice of his grey-haired mother calling her son for help. Korotka helped Koblandy to get into the city. A fierce struggle began. Koblandy beat Alshagyr. Excerpts from the epic "Koblandy-Batyr" are chosen in such a way as to show the main idea of the work, to introduce the main characters closer: the beautiful Kortka brings up the horse Tai-buryl; Koblandy rides to the city of Syrly, occupied by the army of Khan Kazan; Koblandy's battle with Kazan Khan (Kidaish-Pokrovskaya & Nurmagambetova, 1975).

Akbembetova (2021) consider that the use of national set expressions, like proverbs and sayings

help to understand the essence of the language. The purpose of the lessons is as follows: to give a general idea of the heroic epic of the Kazakh people, to reveal the heroics of events, the patriotic and humanistic pathos of the work, to arouse the interest of students in reading the works of the Kazakh epic, to show how historical events are poetically depicted, to reveal the features of national identity, to highlight the universal motives. Thus, the work on the study of the epic is conducted in the sequence as follows: self-reading of a prose retelling of the epic; recitation of individual epic passages; conversation on the epic (heroes, events) and comparison with the heroic tale. At the lesson, it is necessary to show the children that the hero of the epic Koblandy batyr is the ideal of a liberator, defender, and warrior. Therefore, authors draw the attention of students to his character, actions, behavior. The following questions are offered for the conversation. Whom is Koblandy fighting, whom is he protecting? What is the character and behavior of Koblandy? Confirm the answer with examples from the text. Find the hyperbole and explain what their role is in the images of the hero and his exploits. Whom is Koblandy compared to? Why? How is Kazan Khan depicted in the work? How does he relate to the batyr of Koblandy? Why? How are Koblandy and Kazan Khan depicted during the duel? Tell about the end of Kazan Khan.

The image of tulpār, the Batyr horse Taiburyl, is very important for understanding the heroic personality of Koblandy. The horse in the epic is humanized, endowed with a thirst for feat. Thanks to the horse, the batyr beat the enemy: the horse carried the batyr out from under the sword raised over him, saved him from the chase... Koblandy consulted with him as with a person. The following questions are offered for the conversation: How is the horse Taiburyl depicted? How does Koblandy treat him? Why? What obstacles does he overcome on his way? Follow the text, how the horse's running is described, its strength, speed. Why is so much attention paid to the batyr's horse in the epic? An important place in the epic is occupied by the batyr's wife, the beautiful Kurtka. Female images are present in all the works of the Kazakh epic. The people loved them and idealized them. In the epic, they occupy a leading position: Kurtka helped a batyr, raised a tulpār – a winged heroic horse. Her appearance: beauty, femininity. She was distinguished by discernment, intelligence. Kazakh writer Auezov (1961) wrote about her: "Kurtka, the wife of Koblandy, symbolizes the deep and wise love of a friend, caring, able

to foresee and eliminate the difficulties and disasters awaiting her husband".

For a conversation about the hero Kurtka, the following questions are proposed: What attracts you to the hero Kurtka? How were her dignity and strength expressed? How did she help the batyr? Read the passage describing how she raised the Botyr horse. How do you imagine her appearance? Describe verbally. After the conversation, the students' attention is focused on illustrations of women's national costumes with beautiful ornaments, expensive jewelry. This will help students to visualize the appearance of Kazakh women, be better acquainted with the way of life of the people, their psychology and mores. After talking about the epic's main characters, it is reasonable to direct pupils' attention to the illustrations: "The Leap of Koblandy and Karaman" by the artist Sidorkin, which will clearly demonstrate the appearance of the Kazakh batyrs, contribute to expanding the horizons and knowledge of students about the cultural traditions of the Kazakh people.

Questions for the conversation. What episode from the epic is depicted in the picture? How are the characters depicted? What is their appearance? How are warhorses shown? What does Koblandy look like? Is this how you imagined him? What did you want to add or change in his appearance (face, clothes) why? What other characters of the picture attracted you? What did you like about the painting? What would you add to it? After the conversation, students are offered a task: to prepare drawings for their favorite characters or episodes from the epic. Title them. Such creative works are required. To some extent, this is co-creation, a necessary work that helps to better understand the idea of the work, to delve into its essence. At the same time, associative thinking develops, the perception of the text deepens, the understanding of the mores, life and psychology of the people.

Answering questions, pupils turn to the text. Oral answers are enlivened by examples from the work. Acquaintance with the epic ends with an examination of illustrations that deepen the perception of the work, clearly show the life of nomadic Kazakhs. Comparing the illustrations "The Nomad of a rich village", "In a poor village", "The Yurt of a rich and poor Kazakh", students broaden their horizons, learn more about the life of the Kazakh people in the past, about the social status of the people in that era. At the end of the lesson, the teacher offers to describe their own illustrations for the epic. Thus, these classes allow students to expand their knowl-

edge of the culture of the people, instills respect for their history, and cultivates love and compassion for one's neighbor, moral qualities. Extracurricular reading lessons. For the lessons, students are recommended to prepare excerpts from the Kazakh epic "Alpamys". Independent (home) reading. It is recommended to read excerpts from the Kazakh epic "Er-Targyn", "Aiman-Sholpan". The works recommended for extracurricular reading lessons and independent home reading contribute to the formation of students' reading culture, their development,

independence, the creative potential, familiarization with the origins of national culture.

Firstly, the eventful side of the work, the general concept of folklore; information about the main pictorial means, such as epithet, hyperbole, comparison; main ideas about small genres of folklore; the students' ability to recite excerpts from fairy tales by heart, retell using formula combinations, compose characterizations of characters, convey their perception of events in a drawing was checked in the control and experimental groups (Table 1).

Table 1 – Results of the experimental study of small forms of folklore in 5-6 grades

Pupils will be defined	5-6 grades			
	Control group		Experimental group	
	Before experiment	After experiment	Before experiment	After experiment
general concept of folklore	35%	45%	48%	60%
the course of events		57%	-	65%
the concept of an epithet	12%	20%	18%	32%
Comparisons	32%	37%	41%	55%
Hyperboles		75%	-	77%
Alliteration	25%	27%	35%	52%
Pupils are good at:				
Retell		25%	-	37%
Recite	58%	58%	60%	70%
to describe the character	34%	45%	41%	57%
draw on a theme	85%	85%	82%	82%

Notable improvements in the students' knowledge and skills were observed that in experimental groups. In both groups, students were quick to memorize the concept of hyperbole rather than the concept of an epithet. To sum up these results students in the experimental groups showed a broader understanding of comparison using it draw connec-

tions between objects and actions. The indicators of the ability to describe characters were improved. The students showed improvement in their ability to describe characters. At the first stage, experimental groups showed progress in mastering the concepts of folklore genres. The results of the main stage of the experiment are summarized in Table 2.

Table 2 – The results of the main stage of the experiment

Knowledge and skills	7 grade			
	Control group		Experimental group	
	Before experiment	After experiment	Before experiment	After experiment
Pupils will be defined				
ideological content	-	57%	-	73%
image system	48%	68%	53%	82%
artistic means	35%	55%	42%	77%

Continuation of the table

	7 grade			
Knowledge and skills	Control group		Experimental group	
	Before experiment	After experiment	Before experiment	After experiment
plot, composition	26%	42%	27%	59%
characteristics of the poem	15%	26%	20%	53%
Pupils are good at:				
use epic formulas	8%	33%	16%	51%
recite	-	40%	-	60%
compose an episode	-	8%	-	31%
improvise	-	-	2%	4%

There are some general shortcomings in assessing the thematic completeness of the episodes. Besides, in comparison with the control group, they (in experimental group) shows a greater variety of visual means, more interest in creative tasks, and more developed re-creative imagination.

In the third and final stage, the focus shifted to evaluating the 8th grade pupils' understanding of

the genre specific features of the work, their understanding of the ideological and aesthetic values of the Kazakh epic within the broader context of world artistic culture. The efficiency of the students' progress was assessed by their work analysis, essays, articles, abstracts, reports, creative projects. The data represented in Table 3 highlight the qualitative indicators of outcomes.

Table 3 – Results of the final stage of the experiment in the 8th grade

	8 grade			
	Control group		Experimental group	
	Before experiment	After experiment	Before experiment	After experiment
Knowledge and skills				
Pupils understand genre features well	52%	74%	70%	85%
Pupils use artistic means in speech and writing	28%	46%	55%	72%
Substantiate your point of view in the problems of the epic	12%	18%	30%	54%
Pupils show interest:				
to extracurricular reading	-	-	5%	25%
to the use of images, ideas of the epic in creative works	6%	10%	12%	35%
they can improvise	-	-	5%	15%
perform song monologues	-	-	3%	12%

Pupils in the experimental group demonstrated the ability to create their own works based on the epic, highlighting a strong understanding of epic traditions, the compositional structures.

Conclusions

This study highlighted the actual problem of teaching folklore genres to pupils in 5-8 grades and emphasized the need to develop methodological support for the process, aligned with the modern education of Kazakh school students. The methodological work analysis and the educational-methodical complexes reveals that folklore works are insufficiently incorporated into the literature course. Meanwhile Kazakh teachers recognize the pedagogical potential of oral folk art as essential for study of all genres in literature lessons.

The method of synthesis in the article explores the main problems that arise in teaching folklore at school and in the educational process as a whole. Thanks to the methods of analysis and synthesis, it is worth noting the reliability of the conclusions obtained in the article, the validity of the information received. The deductive method in this study made it possible to characterize the model of teaching folklore in secondary schools, identifying their differences, features and principles of implementation. The use of the axiomatic method made it possible to determine the role and essence of folklore, using the example of students in schools. With the help of the dogmatic method, the article formulated recommendations for teaching folklore for pupils in grades 5-6.

The article proposes a teaching methodology that ensures the comprehensive study of oral folk art in Kazakh literature for 5-8 grades.

References

1. Abidin, Y., et al. (2023). The effects of integrating folklore and mixed reality toward student's cultural literacy. *International Journal of Society, Culture & Language*, 11(1), 307-319.
2. Akbembetova, A. E., et al. (2021). Speech interference generated by proverbs and phraseological units of the Russian and Chinese languages. *International Journal of Society, Culture & Language*, 9(2). https://www.ijscel.net/article_246569_900864221d81d464fcc3237a3e600a0a.pdf
3. Auezov, M. (2021). Conflict and ways of individualising mass images in early Kazakh prose. *Journal of Language and Linguistic Studies*, 17(3), 1277-1289. <https://www.jlls.org/index.php/jlls/article/view/3146>
4. Birukou, A., Blanzieri, E., Giorgini, P., & Giunchiglia, F. (2009). A formal definition of culture. <http://eprints.biblio.unitn.it/1604/1/021.pdf>
5. Dmitrieva, O. A., & Mikhailova, Y. S. (2015). Children's fairy tale narrative: Thematic and value aspects. *Almanac of Modern Science and Education*, 5(95), 54-56.
6. Dyusembaeva, S. (2014). Female images in the "Koblandy-batyr" epic. *Science and Education*, 540-542. <https://www.acarindex.com/bengi-dunya-yoruk-turkmen-arastirmalari-dergisi/epic-image-of-koblandy-batyr-and-his-historical-personality-1028668>
7. Gerfanova, E., Ayapova, T., & Shayakhmetova, D. (2018). Investigating the cultural component in EFL textbooks: Texts and illustrations. *Journal Opcion*, 34(86-2), 306-314.
8. Gumilyov, L. N. (2012). *Ancient Turks. Personality in the World of Culture of Origin and Universal Values*. Moscow: Ayris-press. <https://natumb.kz/en/kostanay/drevniye-turki-ln-gumilev-1993g-269283.html>
9. Hall, K. (2021). Myth, folklore, and science fiction: Changelings, shapeshifters, and animal mythology. *Film International*, 19(1), 77-86.
10. Hart, C. (2020). Gothic folklore and fairy tale: Negative nostalgia. *Gothic Studies*, 22(1), 1-13.
11. Hunter, J. (2020). Folklore, landscape, and ecology: Joining the dots. *Time and Mind*, 13(3), 221-225.
12. Kaskabassov, S., & Gumilyov, L. N. (2010). *Eurasian National University* (translated from Russian into English by Chris Lovelace). Astana: Audarma. <https://kazneb.kz/index.php/en/catalogue/view/1105753>
13. Keesing, R. M. (1981). *Cultural anthropology: A contemporary perspective*. New York: Holt, Rinehart, and Winston.
14. Kidaish-Pokrovskaya, N. V., & Nurmagambetova, O. (Eds.). (2022). The heroic epic *Koblandy batyr* in the space of traditional and modern Kazakh culture (on the example of the work of the same name by Zh. Tezekbaev). DOI: 10.26176/MAE-TAM.2022.6.1.002 <https://e-history.kz/en/prominent-figures/show/12773>
15. Kittilä, S. (2020). Folklore as an evidential category. *Folia Linguistica*, 54(3), 697-721.
16. Kondybai, S. (2008). *Mifologia predkazhiov* [Mythology of the Ancestors]. Almaty: SaGa. https://otuken.kz/topics/serik-bolkondybai/mithology_serikbol_3book/ (in Russian)
17. Matyzhanov, K. S., & Aitbayeva, A. B. (2018). Kazakh folklore as an educational narrative. *Bulletin of Pedagogy and Psychology*, 3, 32-41.
18. Merkur, D. (2005). *Psychoanalytic approaches to myth: Freud and the Freudians*. London: Routledge.
19. Monaghan, P. (2008). *The Encyclopedia of Celtic Mythology and Folklore*. New York: Facts on File.
20. Rahiem, M. D. H., & Rahim, H. (2020). The dragon, the knight, and the princess: Folklore in early childhood disaster education. *International Journal of Learning, Teaching and Educational Research*, 19(8), 60-80.

21. Sidelnikov, V. M. (1971). *Kazakh folk tales* [Text] (Vol. 1). Alma-Ata: Zhazushi. https://meshok.net/item/330322251_Казакские_сказки_в_трех_томах_Том_1_1958г_462_с_Составление_В_М_Сидельникова (in Russian)
22. Sommers, L. K. (2019). Folklore and historic preservation: Past, present, and future. *Journal of American Folklore*, 132(526), 359-389.
23. Stasevich, I. V. (2007). Play education and training of children in the Kazakh's traditional culture. https://lib.kunstkamera.ru/files/lib/978-5-88431-150-3/978-5-88431-150-3_44.pdf
24. Uskambaeva, R., Zhanysbekova, E., Orazbaeva, H., & Saparbaeva, K. (2016). Myth and Kazakh mythology: Retrospective analysis and prospect of research. *Indian Journal of Science and Technology*, 9(22), 1-9.
25. Valikhanov, Ch. (1985). "Ablai," "Kyrgyz genealogy," "Tales and legends of the Great Kirghiz-Kaisak Horde." In *Valikhanov* (pp. 148-167, 216-228, 273-277). <https://articlekz.com/en/article/18743>

Авторлар туралы мәлімет:

Мырзахметова Акбаян – шетел тілі кафедрасының магистр, аға оқытушысы, Абай атындағы Қазақ ұлттық педагогикалық университеті (Алматы қ., Қазақстан, email: Akbayanm@mail.ru)

Акимбекова Шырын(корреспондент автор) – Ph.D пост-доктор, шетел тілі кафедрасының аға оқытушысы, Абай атындағы Қазақ ұлттық педагогикалық университеті (Алматы қ., Қазақстан, email: akimbekova.shyryn@gmail.com)

Жауыншиева Жазира(корреспондент автор) – Ph.D доктор, шетел тілі кафедрасының аға оқытушысы, Абай атындағы Қазақ ұлттық педагогикалық университеті (Алматы қ., Қазақстан, email: zhazira.zhauynshieva@mail.ru)

Сведения об авторах:

Мырзахметова Акбаян – магистр, старший преподаватель кафедры иностранного языка Казахского национального педагогического университета им. Абая (г. Алматы, Казахстан, email: Akbayanm@mail.ru)

Акимбекова Шырын(корреспондентный автор) – Ph.D пост-доктор, старший преподаватель кафедры иностранного языка Казахского национального педагогического университета им. Абая (г. Алматы, Казахстан, email: akimbekova.shyryn@gmail.com)

Жауыншиева Жазира(корреспондент автор) – Ph.D доктор, старший преподаватель кафедры иностранного языка Казахского национального педагогического университета им. Абая (г. Алматы, Казахстан, email: zhazira.zhauynshieva@mail.ru)

Information about authors:

Myrzakhmetova Akbayan – master, senior teacher of department of foreign languages of Abai Kazakh National Pedagogical University (Almaty, Kazakhstan, email: Akbayanm@mail.ru)

Akimbekova Shyryn (corresponding author) – Ph.D., post-doctor of the department of foreign languages of Abai Kazakh National Pedagogical University (Almaty, Kazakhstan, email: akimbekova.shyryn@gmail.com)

Zhauynshiyeva Zhazira (corresponding author) – Ph.D., doctor of the department of foreign languages of Abai Kazakh National Pedagogical University (Almaty, Kazakhstan, email: zhazira.zhauynshieva@mail.ru)

Received 26.12.2024

Accepted 01.03.2025

O. Amangeldi¹ *, K.D. Duisebaeva¹ , T. Kurt² 

¹Al-Farabi Kazakh National University, Almaty, Kazakhstan

²Gazi University, Ankara, Turkey

*e-mail: ozerke1990@gmail.com

PEDAGOGICAL TECHNOLOGIES OF TEACHING FIFTH AND SIXTH GRADE STUDENTS ECOLOGICAL CULTURE THROUGH THE LABORATORY WORK “SOCIOLOGICAL SURVEY “ME AND NATURE”

There are many experimental, laboratory, practical classes in natural science textbooks, which are taught to students of general education schools in the fifth and sixth grades. It is by teaching these lessons using effective pedagogical methods that it is possible to arouse students' interest in this subject. The article examines the use of laboratory work and sociological questionnaires as pedagogical technologies for teaching sixth grade students to ecological culture. The study aims to develop students' environmental awareness as well as their ability for sustainable behavior. The article presents the theoretical foundations of environmental culture, laboratory work and sociological surveys, as well as the practical implementation of the study. Students of the fifth and sixth grade of school-gymnasium No. 81 of Bostandyk District of Almaty took part in the research work. The study consisted of two parts. In the first part, students were divided into 3 groups, one took a questionnaire, the other answered, and the third processed and analyzed the answers. In the second part of the study, students took a survey of residents of the Koktem microdistrict of Bostandyk District of Almaty. Students, with the help of subject teacher, processed the answers, analyzed and built models. At the end of the laboratory lesson, feedback was received from students. 100% of the students answered that the lesson was “very interesting”. The results show that the use of laboratory work and sociological questionnaires is an effective way for students to form an environmental culture, as it allows them to actively engage and apply theoretical concepts in practice. The study ends with recommendations for further research and pedagogical practice.

Keywords: survey, natural Science subject, ecological culture, man and nature, laboratory lesson, analyzes, model construction, pedagogical methods.

О. Амангелди^{1*}, К.Д. Дуйсебаева¹, Т. Курт²

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

²Гази университеті, Анкара, Түркия

*e-mail: ozerke1990@gmail.com

«Мен және табиғат» әлеуметтік сауалнама» зертханалық жұмысы арқылы 5 және 6-сынып оқушыларын экологиялық мәдениетке оқытудың педагогикалық технологиялары

Жалпы білім беретін мектеп оқушыларына оқытылатын жаратылыстану оқулықтарында әртүрлі тәжірибелік, зертхана жұмыстарына арналған сабақтар және эксперимент жұмыстары қарастырылған. Оқулықта берілген тапсырмаларды педагогикалық әдіс-тәсілдерді қолданып, оқушылардың жаратылыстану пәніне қызығушылығын оятуға болады. Бұл жұмыста 6-шы сыныптың оқушыларына экологиялық мәдениетке оқытудың педагогикалық әдісі туралы жазылған, сондай-ақ зертханалық жұмысты әлеуметтану сауалнамаларын қолдану қарастырылған. Зерттеу жұмысы білім алушылардың экологиялық білімін және олардың экологиялық мінез-құлқын дамытуға арналған. Жұмыста жалпы экологиялық мәдениеттің теориясы, зертханалық сабақтар мен сауалнамалар, сонымен қатар тәжірибелік іске асуы туралы баяндалған. Эксперименттік сыныптар ретінде Алматы қаласы Бостандық ауданының №81 мектеп гимназия 5-ші және 6-шы сынып оқушылары қатысты. Тәжірибе жұмысының бірінші бөлімінде оқушылар 3 топқа бөлінді: 1-ші топ – сауалнама толтырумен айналысты; 2-ші топ – сауалнамаға жауап берді; ал 3-ші топ – жауаптарды талдап, қорытындысын шығарды. Екінші бөлімінде оқушылар №81 мектеп-гимназияның маңайында тұратын тұрғындардан, дәлірек айтқанда «Көктем ықшамауданы» тұрғындарынан, сауалнама алды. Зерттеудің 3-ші бөлімінде оқушылар мұғалімнің көмегімен сауалнама жауаптарын өңдеп, талдап, модельдер тұрғызды. Сабақтан кейін кері байланыс алынды. Зерттеуге қатысушы білім алушылар 100%-ы «өте жақсы» деген кері байланыс берген. Зерттеудің нәтижелері

зертханалық сабақтар мен сауалнамаларды талдау жұмыстары арқылы, оқушылардың экологиялық мәдениетті қалыптастырудың тиімді әдіс-тәсілдердің бірі екенін көрсетті. Сонымен қатар, бұл әдістер оқушыларды сабаққа белсен қатысып, теориялық тұжырымдарын өмірде қолданып, функционалдық ойлауларына көмектеседі. Мақала бұдан кейінгі зерттеулерге ұсыныстармен аяқталады.

Түйін сөздер: сауалнама, жаратылыстану пәні, экологиялық мәдениет, адам және табиғат, зертханалық сабақ, талдау, модель құру, педагогикалық әдістер.

О. Амангелди^{1*}, К.Д. Дуйсенбаева¹, Т. Курт²

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

²Университет Гази, г. Анкара, Турция

*e-mail: ozerke1990@gmail.com

**Педагогические технологии обучения экологической культуре учащихся
5-х и 6-х классов посредством лабораторной работы
«Социологический опрос «Я и природа»**

В учебниках естествознания есть много экспериментальных лабораторных, практических занятий, которые преподаются учащимся общеобразовательных школ в 5-м и 6-м классах. Именно проводя эти уроки с использованием эффективных педагогических методов, можно пробудить интерес учащихся к этому предмету. В статье рассматривается использование лабораторных работ и социологических опросников в качестве педагогических технологий для обучения экологической культуре учащихся 6-х классов. Исследование направлено на развитие экологической осведомленности учащихся, а также их способности к устойчивому поведению. В статье представлены теоретические основы экологической культуры лабораторные работы и социологические опросы, а также практическая реализация исследования. В исследовательской работе приняли участие учащиеся 5-го и 6-го классов школы-гимназии №81 Бостандыкского района Алматы. Исследование состояло из двух частей. В первой части студенты были разделены на 3 группы, одна заполняла анкету, а другая отвечала, а третья обрабатывала и анализировала ответы. Во второй части исследования ученики провели опрос жителей микрорайона Коктем Бостандыкского района Алматы. Учащиеся с помощью учителя-предметника обрабатывали ответы, анализировали и строили модели. В конце лабораторного занятия была получена обратная связь от школьников 100% учеников ответили, что лабораторное занятие было «очень интересным». Результаты показывают, что использование лабораторных работ и социологических опросников является эффективным способом формирования у учеников экологической культуры, поскольку позволяет им активно вовлекаться и применять теоретические концепции на практике. Исследование завершается рекомендациями по дальнейшим исследованиям и педагогической практике.

Ключевые слова: опрос, естественнонаучный предмет, экологическая культура, человек и природа, лабораторные занятия, анализ, построение модели, педагогические методы.

Introduction

In general education schools, natural science occupies a special place. This subject is taught at school from 1st to 6th grade. The roots of knowledge in Geography, Biology, Chemistry and Physics, studied by students from grade 7, are formed precisely in 6 years. Science in grades 5 and 6 includes topics on ecological culture. One of them is the laboratory work of the sociological survey “Man and nature”.

The generality of ecological accomplishment is a byzantine bone that extends to the focused gamut of mortal confederations with the ambient and permeates the exclusive individual building. It includes a alert, generalities that enjoy breathed continually deposit forward as self-dependent pretensions of environmental education. The target ambient defines

the being of the conception of “Environmental instruction (used in this case and further in a needle-like sense-as a purposeful pedagogical operation) (Kostsova, 2015: 51). The generality of ecological accomplishment becomes a problem of environmental instruction and schooling in the clearing of pedagogy. This requires the pedagogical problem to be considered, in accordance with its personal pedestal, a person as an integral part of nature, a subject of material and spiritual culture on earth, the development of the historical process. At the same time, due to the fact that the formation of an ecological culture of a person depends on its action in the system of local, regional, national, planetary environmental relations, it makes it necessary to use the tolls of folk pedagogy (Bektemisova, 2015:41).

In the study by D.U. Zakirov and J.K. Gulyamov “Excursion teaching methods for the develop-

ment of environmental education of schoolchildren in secondary schools” organized a scientific practice called “Chamomile” in the Tashkent region. To fulfill these tasks, a working group consisting of: Chirchik state pedagogical Institute of the Tashkent region has been created. Teachers of the Department of Biology “Natural Sciences”, students and undergraduates of the faculty, as well as employs of the garden center. As a result, he gained in-depth knowledge of natural science, including helping to develop the pedagogical experience of students of the Pedagogical Institute during the implementation of the project (Zakirov, 2020:37-44).

We have developed a program of teacher activities for environmental education of students in the classroom, extracurricular activities. The main attention is paid to the use of interactive methods and forms, the most effective of which are design and research activities, problem solving, experiment, excursion. The project activity was of a research and practice-oriented nature. Research results indicators of ecological education of schoolchildren rare species of flora and fauna, environmental problems of the native land, etc. He shows that his knowledge increased, expanded and significantly deepened.

Environmental thinking can be integrated into various subjects in schools to develop students’ critical thinking skills and promote sustainable behaviors (Orr, 1992). Environmental education should include an interdisciplinary approach, hands-on learning experiences, and opportunities for students to reflect on their actions and decisions (Stevenson, 2007). Teaching students about the interconnectedness of the environment and human systems can help foster a sense of environmental responsibility and empower them to take action (Sterling, 2001). In their article “Laboratory work as a means of motivating and activating students’ learning activities”, T.A. Shirshova and T.A. Poltava declaimed about laboratory classes “Laboratory composition as an education approach is constantly of a delving character and can be chalked up to the composition of forms that accelerate and amp educative and cognitive exercise. This isn’t casual, because in the course of their accomplishment, pupils are going partakers in the enlightening course and themselves build up new lore or centralize the developed science” (Shirshova, 2015. 199-201).

Kazakhstan has incorporated sustainable development education into its national curriculum, emphasizing the need for education on environmental

protection and resource management (Auelbecova et al., 2020).

An interdisciplinary approach to sustainable development education is recommended, involving multiple subjects and active learning methods (Koshim & Abisheva, 2021). The use of technology and digital resources can enhance student’s understanding and engagement in sustainable development education (Sokolova & Anuarova, 2021). Teacher training and professional development are crucial for successful implementation of sustainable development education in schools (Sarbasova & Kydyrova, 2021).

Community involvement and partnerships can help create a culture of sustainable development within schools and beyond (Nugumanova et al., 2021).

The assessment of sustainable development education should include both knowledge and skills, as well as students’ attitudes and behaviors towards sustainability (Moldasheva et al., 2021).

In Kazakhstan, the project-based learning approach is used to teach sustainable development education, allowing students to develop skills in critical thinking, problem-solving, and teamwork (Abisheva & Tleuova, 2021). The use of outdoor learning environments and experimental education can enhance students’ connection to nature and promote environmental attitudes and behaviors (Bolatkhan & Karibayeva, 2021). Eco-schools programs have been implemented in Kazakhstan, providing a framework for schools to engage in environmental management, education, and community involvement (Kosherbayeva & Nugumanova, 2019).

Collaborative learning activities, such as group projects and discussions, can facilitate knowledge-sharing and help students develop a sense of responsibility towards the environment (Moldashaeva & Abisheva, 2019).

Educating students about sustainable development is important because it can help them develop critical thinking skills and promote social and environmental responsibility (Chapman et al., 2019).

Sustainable development education can also contribute to the formation of a more sustainable society by fostering a culture of sustainability and encouraging positive behavior change (Buckler, 2019).

Teaching sustainable development in schools can help young people understand and address the challenges facing the world today, such as climate change, poverty, and social inequality (OECD, 2019).

Object of research: the research work was carried out in the 6th grades of the gymnasium school No. 81 of the Bostandyk district of Almaty. The laboratory work was related to the topic of the protection of sheet 6.3 of the section “Ecology and sustainable development” in the calendar-thematic discipline of natural science. The students were divided into 3 groups: the 1st group answered the questionnaire “Me and nature”, the 2nd group received a questionnaire from residents of the Koktem micro-district of the Bostandyk district of Almaty, and the 3rd group filled out an offer sheet for processing the questionnaire.

Literature review

The promotion of ecological literacy in schools can lead to more environmentally responsible behaviors and a better understanding of the interconnectedness of social, economic, and environmental systems (Orr, 1992). Teaching children about sustainability can empower them to make positive changes in their communities and contribute to a more sustainable future (Davies & Devine-Wright, 2014). By instilling values of environmental responsibility and sustainability in young people, schools can contribute to the creation of a more ecologically conscious society (McKenzie-Mohr & Smith, 1999). Educating students about sustainable practices, such as water conservation and recycling can help reduce waste and mitigate the impact of environmental disasters (Larsen, 2018). The incorporation of green spaces in urban areas can improve air quality, reduce urban heat island effects, and enhance the overall health and well-being of city residents (Louv, 2011). Ecological literacy can promote critical thinking and problem-solving skills, which are essential for addressing complex environmental challenges (Sauvé et al., 1996). Sustainable development learning be capable to support a feeling of accountability and compassion for other living creatures, and encourage ethical decision-making (Jucker & Mathar, 2015). Schools can play a crucial role in building a culture of sustainability by integrating sustainability principles and practices into the curriculum, as well as the physical design and operation of school buildings (UNESCO, 2014).

The former Minister of Education and Science of the Republic of Kazakhstan, Askhat Aimagambetov, addressed environmental education at an online conference on an open media platform on Facebook KUN.KZ, of education, of natural course, the issues of environmental education, environmental educa-

tion are relevant, so the head of state Kasym-Jomart Tokayev gave an assignment to introduce the subject of “Environmental education of children” in the school programme. Since the order was issued, work has begun. Other state bodies are also very actively involved in this work. Very good proposals are also coming from non-governmental organisations. This proves once again that this is a very topical issue (kaz.inform.kz). One should not underestimate the fact that such studies and the knowledge they provide make a student ecologically cultured, but for the sake of education a student must develop an attitude towards knowledge and education. This is the essence of teaching, the essence of the concept of modernising the system of geographical and environmental education (Abdrakhmanova, 2023)

Ecological culture involves dialectically inter-related elements: environmental education, environmental consciousness and environmental activity. Environmental education is the basis, the basis of adequate approach to environmental problems and includes socio-ecological and practical knowledges. Ecological activity includes activities related to the recognition, development, transformation and conservation of the natural environment. Ecological consciousness is considered as the highest level of mental manifestation of environmental natural and artificial environment, its inner world, reflection of the place and role of man in the biological, physical and chemical world (Kamenskaya, 2015). Ecological culture, first of all, is transferred to students with geographical knowledge and geographical culture.

Geographic culture entails a holistic understanding of biophysical reality when indigenous peoples make decisions about resource utilisation. However, there is no universal form of geographical knowledge, they are subjective and dependent on the local context. School geographic education has significant potential to transform “Environmental science” and decolonize institutions of education and environmental management (Duvall, 2020).

Pedagogical methods for the education of ecological culture in pupils at school include, among others:

- The use of interactive teaching methods, such as hands-on tasks and projects, to engage students and promote active learning (Nurishov, 2023);
- The implementation of an interdisciplinary and integrated approach to ecological education, including the use of modern technology and social media in teaching and learning (Nurishov, 2023) ;
- Emphasis on the axiological and cultural approaches to ecological education, which focus on

the development of ecological values, moral sentiments and a sense of responsibility towards nature (Sovhira & Dushechkina, 2018) ;

- The use of direct communication with nature, practical activities and artistic means to stimulate ecological awareness and balanced behaviour in pupils, especially those with special educational needs Melash, at al., 2022).

The promotion of professional development for teachers, the involvement of parents and the community, and the creation of a positive and supportive learning environment to enhance the effectiveness of ecological education (Nurishov, 2023).

In the work Robskih (2021) involves student research into the preparation of learners who are able to adapt quickly to changing conditions, apply environmental knowledge in practice, and actively master the learning material, all of which can be achieved through interdisciplinary subjects that contribute to the achievement of metacognitive outcomes, lessons, and experimentally confirm their high performance.

Ecological education – the formation of attitudes, views, beliefs and norms of behaviour that are charac-

terised by an emotional and moral, careful and responsible attitude towards nature. Ecological education is a continuous development of social consciousness of ecological type on the basis of strengthening, expansion and maintenance of interest in environmental problems in society. It is a process of dissemination of ecological knowledge and ecological information, improvement of ecological literacy of the population in the issues of ecological safety and protection of the environment (Abdrakhmanova, 2023). Based on the second point of view, the main goal of continuous environmental education is to form the environmental outlook of the public, legal positions, a set of scientific knowledge, the ability to translate knowledge into practice; to raise the level of culture of the individual and society as a whole, to improve the moral qualities of students.

Based on the works of Nurishov, D., (2023), Kurbatova, A., (2017), Shilova, V. S. (2015), Melash, V. D., & Varenychenko, A. B. (2020) and Aryabkina, I. (2021) at al, various scientists on pedagogical methods of teaching ecological culture to students at school, the following model was created by the authors (figure 1).

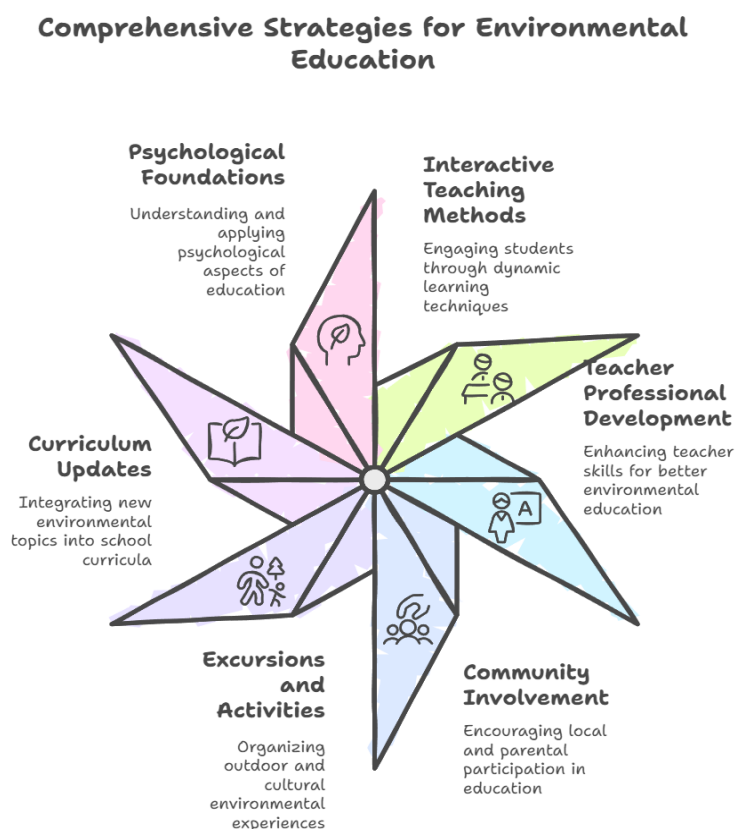


Figure 1 – Comprehensive Strategies for Environmental Education

Research methods and materials

Students of grades 5-6 of Gymnasium No. 81 took part in the research work. Since the participants were divided into 3 groups of participants, 3 different methods of dividing into groups were used. The first group used the respondent-interviewer method, the second group

used the survey method and the third group used the methods of analysis, design and modeling of conclusions. A total of 104 learners claimed role in the research.

Students can be taught environmental culture by interviewing and analysing other people using the formula of the following methods shown in the figures below:

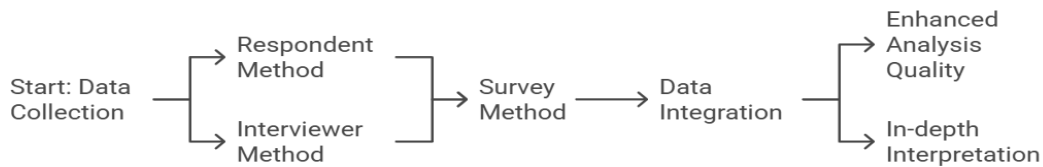


Figure 2 – Methodological formula for teaching ecoculture

The above formulas of the methods are as follows:

- The respondent-interviewer method can be used in science lessons to assess student understanding and improve the learning process (Berg, 2004);
- The survey method can be used in science lessons to collect data and gain insights into students' attitudes, beliefs, and knowledge about the topic being studied (Creswell, 2014):

- The analysis method can be used in science lessons when students build a model and analyze it to gain a deeper understanding of the underlying concepts (Gilbert & Boulter, 2000).

The design method contributes to the activation of students, that is, students and teachers in the formation of ecological culture. The formation of environmental knowledge and culture among school students can be carried out in such areas as shown in Figure 3 below (Sapanova & Kydyrova, 2021).

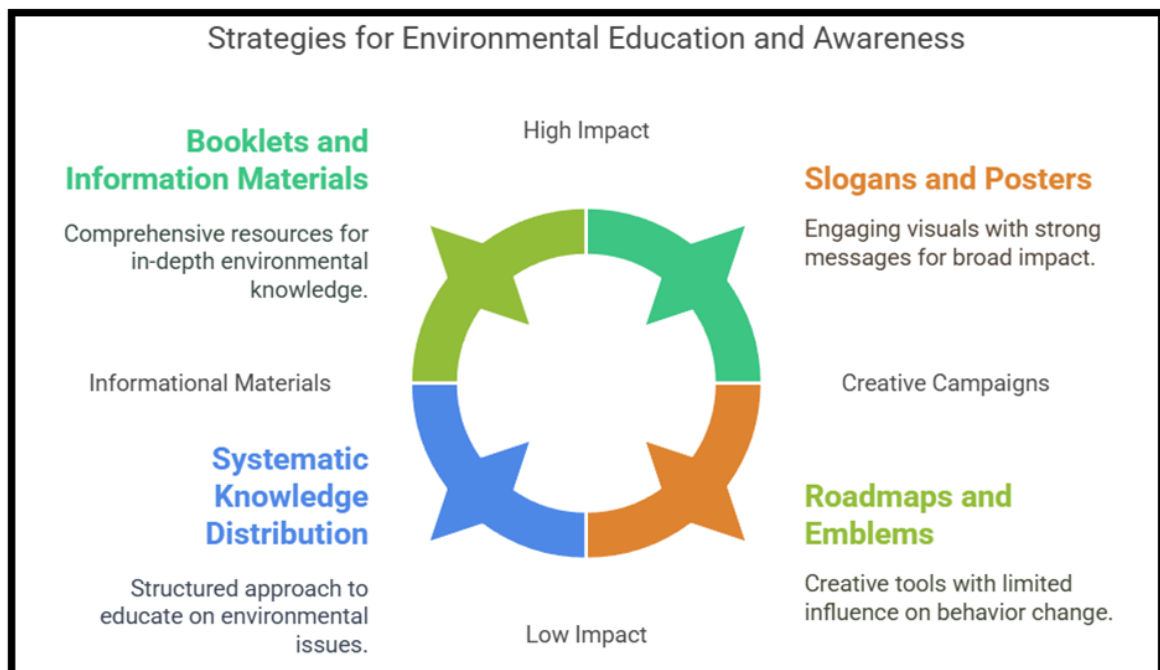


Figure 3 – Formation of environmental education and culture among schoolchildren

To divide the participants into 3 groups, the division into groups was used using the “mosaic” method within the group.

The questionnaire is presented on page 213 of natural science education for grades 6 (Abdimanapov et al, 2018. 2012-2014). Information about the data of the survey participants is presented in Table 1.

Before using the survey method, each student was provided with a survey sheet and other accessories. To ensure the safety of students on the street outside the school, auxiliary teachers were involved.

Table1 – Details of the participants

Participants	Details	
Age	12-18	
Gender	female	48
	male	56
Groups	1 st	30
	2 nd	36
	3 rd	38

The questionnaire consist of 15 questions, the respondent must answer on a scale of 1 to 5. The survey questions are shown in Table 2.

Table 2 – Survey “Me and nature” (Abdimanapov et al, 2018. 2012-214)

№	Questions	Respondents				
		1	2	3	4	5
1	What is your attitude to nature?	4	2	6	9	13
2	Can you distinguish the phenomena of habit from ordinary ones?	12	3	6	10	3
3	Are you constantly trying to preserve the beauty around you?	0	5	8	14	7
4	When you go to school, do you care about tab’s reflections surrounding your mirror?	10	1	5	2	16
5	Does your mood depend on nature?	5	4	2	4	19
6	Do you care about changing natural landscapes when you go to school or walk in the park?	3	0	4	5	22
7	Do you warn if your peers break a tree branch, pluck a flower and destroy a bird’s nest?	4	2	5	6	17
8	Do you like gardening?	1	6	2	11	14
9	When you read a book, do you carefully read descriptions of nature?	7	1	3	3	20
10	Do you like pictures with landscapes?	0	4	5	7	18
11	Do you know any pieces of music dedicated to nature?	3	6	3	8	16
12	Have you ever composed poems about nature?	7	2	4	5	16
13	How do you treat your pets?	0	2	6	9	17
14	Do you water indoor plants with water?	6	3	5	10	10
15	Do you like to draw nature, a tree, a flower or an animal?	0	4	2	5	23

The research was completed in 2 parts. 3 groups took part in the first part, 30 students of the 1st group were interviewed by 36 students of the 2nd group using the method of the respondent-interviewer. The remaining students of the 3rd group processed the results of 38 questionnaires. In the second part, 38 students of the second group interviewed residents of the Koktem microdistrict in Almaty. 66 students from the other two groups processed the survey results.

Thus, as a result of a survey of 38 students and residents of the Koktem microdistrict, the above

methods were applied and specific analyses and models were carried out with the help of a subject teacher. Questionnaires for the students were prepared by the teacher in advance and training was conducted in the school.

Results and discussion

Whereas before the experiment students only knew models, e.g. that a globe is a reduced model of the Earth, or that a map is a reduced model of the Earth on a flat surface, now they know that models

come in different forms, e.g. as a table or as a graph, and so on. Methods and approaches can be used to create geographic models in the form of diagrams and tables:

- Object-oriented geospatial models allow associating a specific subject value with primitive GIS elements like points, polylines and polygons;
- UML diagrams can be used to create and visualise geographic models, including the modelling of flows (environmental change, movement of people, materials or ideas) (Glennon, A., 2010).

The creation of geographic models in charts, diagrams and tables can thus be implemented using a variety of methods, including object-oriented data models, various diagrams and concept maps, depending on the specific tasks and requirements. This study presents an analysis of students' responses to a questionnaire taken from a science textbook de-

signed for Year 6 students. The questionnaire is designed to assess the level of students' understanding of key aspects of science and their relationship to the subject being studied. The questions in the questionnaire (shown in Table 2) were rated by the respondents on a scale of 1 to 5, where 1 is the minimum level of agreement and 5 is the maximum level of agreement.

Table 3 shows the number of students who chose one or the other rating for each question. The survey was carried out among 38 students, and the results obtained made it possible to identify certain trends in their perceptions of science courses. The results of the survey "Me and nature" of 38 students are presented in the table below. The students participating in the experiment, i.e. the interviewers, compiled the table themselves. As a result, they learned how to analyze research work.

Table 3 – Analysis of the questionnaire "Me and nature"

Question №	level of agreement				
	1 (minimum level)	2	3	4	5 (maximum level)
1	4	2	6	9	13
2	12	3	6	10	3
3	0	5	8	14	7
4	10	1	5	2	16
5	5	4	2	4	19
6	3	0	4	5	22
7	4	2	5	6	17
8	1	6	2	11	14
9	7	1	3	3	20
10	0	4	5	7	18
11	3	6	3	8	16
12	7	2	4	5	16
13	0	2	6	9	17
14	6	3	5	10	10
15	0	4	2	5	23
Average score	62	48	58	118	231

An analysis of the results of the "Me and nature" survey shows that the average score for all questions is 34, indicating a relatively high level of student awareness of the importance of nature in their lives.

The highest number of high scores (the answer is «5») were given to questions related to caring for nature and perceiving its beauty. For example, 19 respondents chose «5» for the question "Does

your mood depend on nature?" and 22 respondents chose «5» for the question "Is it important for you to change the natural landscape when you go to school or the park?" This suggests that most students are aware of the impact of the environment on their emotional state.

Interestingly, 20 respondents said that they carefully read descriptions of nature in books,

and 17 are prepared to warn their peers if they break a branch or destroy a bird's nest. At the same time, only 16 people responded positively when asked about their knowledge of musical works dedicated to nature, which may indicate a need to popularize nature themes in the arts among schoolchildren.

Thus, the results of the survey show that students show a high level of awareness and interest in nature, but some aspects need further attention in

the educational process. Using the information from Table 3.

In the second part of the study, 36 students analyzed the data, identified the gender and age of the respondents, and tabulated the results. In doing so, they learned to transform the information they heard into a structured model, which contributes to the development of analytical thinking and data systematization skills. The results can be seen in the following table.

Table 4 – Survey of students from residential district “Koktem”

Gender	Age	Number	Уровень вовлеченности (%)				
			1 (0-20%)	2 (20-40%)	3 (40-60%)	4 (60-80%)	5 (80-100%)
Female	18-30	119	13	24	10	36	36
	30-50	58	8	7	12	14	17
Male	18-30	63	4	8	11	22	18
	30-50	54	2	6	14	16	16
General		294	27	45	47	88	87

Analysis of the table shows that the highest levels of engagement (80-100%) were observed in 36 women aged 18-30 and 17 women aged 30-50. For men and women, this indicator was 18 and 16 respondents, respectively.

Overall, 87 respondents demonstrated a high level of engagement (80-100%), while 88 respondents demonstrated an average level of engagement (60-80%). The lowest level of engagement (0-20%) was reported by 27 respondents, indicating a possible need for further educational activities to increase the interest of this group.

Components of the Environmental Culture program in the American Education system:

- It is compulsory to clasp into chronicle the born, technological and colonial terrain, where the clothing includes fat, political, artistic and conscientious angels;

- The agenda should breathe coming-acquainted, establishing concern not only for moment's occupants of the Earth, but also for its coming denizens;

- The agenda is centered on regional, aboriginal, civil and adaptable cases;

- The agenda is lengthy-tenure, exploited by scholars in all educational arenas and at all echelons of reverie;

- The agenda should breathe interdisciplinary, clasping its content from all baronies – it is experi-

mentally accustomed, applying firsthand know-how where doable (Obidova, 2021. 251-256).

Conclusion

In conclusion, this study examined the utilization of laboratory work and sociological questionnaires as pedagogical technologies for teaching 6th-grade students about ecological culture. The research aimed to develop students' environmental awareness and foster sustainable behavior. The theoretical foundations of environmental culture, laboratory work, and sociological surveys were presented, followed by the practical implementation of the study involving students from school-gymnasium No. 81 in the Bostandyk District of Almaty.

The study consisted of two parts, where students were actively involved in questionnaire administration, data analysis, and model construction. Feedback received from the students indicated that the laboratory lesson was highly interesting, with a satisfaction rate of 100%. This demonstrates the effectiveness of utilizing laboratory work and sociological questionnaires as they provide students with opportunities to engage actively and apply theoretical concepts in practice.

The findings of this research propose that the use of laboratory lesson and sociological question-

naires positively contributes to the formation of students' environmental culture. Through hands-on activities and data analysis, students develop a deeper understanding of the relationship between humans and nature and gain practical skills for sustainable behavior. The active involvement of students in the process enhances their motivation and interest in the subject matter, leading to more effective learning outcomes.

Based on the results, it is recommended that educators continue to incorporate laboratory work and sociological questionnaires as pedagogical methods in teaching ecological culture. These methods not only create an engaging learning environment but also allow learners to create critical thinking, issue resolution, and analytical abilities. Additionally, educators should further explore and adapt these pedagogical technologies to address other aspects of environmental education and encourage sustainable practices among students.

Further research can focus on exploring the long-term impact of these pedagogical methods on students' environmental awareness and behavior beyond the immediate context of the study. Additionally, comparative studies can be conducted to analyze the effectiveness of different pedagogical methods in creating ecological culture among learners.

In summary, the combination of experimental work and sociological questionnaires demonstrates to be a successful approaches for promoting environmental culture in 6th-grade students. These pedagogical technologies provide an engaging and practical learning experience, facilitating students understanding of ecological concepts and fostering sustainable behavior. By continuing to utilize these methods, educators can contribute to the development of environmentally conscious individuals and pave the way for a more sustainable future.

References

1. Abisheva, G., & Tleuova, A. (2021). Project-based learning as a tool for sustainable development education in Kazakhstan. *European Journal of Contemporary Education*, 10(1), 177-184.
2. Aryabkina, I., Kudashova, T., Bulynin, A., Aliphanova, F., & Silantyeva, E. (2021, June 29). Cultural and aesthetic development of elementary school students in environmental education as a current pedagogical problem. *Revista Amazonia Investiga*, 41(5), 15. <http://doi.org/10.34069/ai/2021.41.05.15>
3. Auelbekova, A., Zhakupova, A., & Kalenova, M. (2020). Sustainable development education in Kazakhstan: Opportunities and challenges. *Journal of Cleaner Production*, 257, 120501. <http://doi.org/10.1016/j.jclepro.2020.120501>
4. Berg, B. L. (2004). *Qualitative research methods for the social sciences*. Allyn & Bacon.
5. Bolatkhan, A., & Karibayeva, D. (2021). The role of outdoor learning and experiential education in promoting sustainable development education in Kazakhstan. *European Journal of Sustainable Development*, 10(1), 214-226. <http://doi.org/10.14207/ejsd.2021.v10n1p214>
6. Buckler, C. (2019). The importance of education for sustainable development. In *Education for Sustainable Development* (pp. 7-18). Springer, Cham. http://doi.org/10.1007/978-3-030-22216-3_2
7. Chapman, D. W., Lujan, H. L., & Reinking, A. (2019). Sustainability and education: The importance of developing critical thinking skills. *Journal of Environmental Studies and Sciences*, 9(4), 509-517. <http://doi.org/10.1007/s13412-019-00576-z>
8. Creswell, J. W. (2014). *Research design: Qualitative, quantitative, and mixed methods approaches* (4th ed.). Sage Publications.
9. Davies, N., & Devine-Wright, P. (2014). Enhancing learning and teaching for sustainable development: The role of university educators. *International Journal of Sustainability in Higher Education*, 15(2), 145-155. <http://doi.org/10.1108/IJSHE-01-2013-0001>
10. Duvall, C. S. (2020, November 29). Context matters. In *The Routledge Handbook of Indigenous Environmental Knowledge* (pp. 1-20). Routledge. <http://doi.org/10.4324/9781315270845-4>
11. Gilbert, J. K., & Boulter, C. J. (2000). *Developing models in science education*. Kluwer Academic.
12. Glennon, A. (2010, February). Creating and Validating Object-Oriented Geographic Data Models: Modeling Flow within GIS. *Transactions in GIS*. Wiley. <http://doi.org/10.1111/j.1467-9671.2009.01180.x>
13. Jucker, R., & Mathar, R. (2015). Education for sustainable development: An expert survey. *Journal of Cleaner Production*, 106, 27-36. <http://doi.org/10.1016/j.jclepro.2015.05.073>
14. Koshbayeva, G., & Nugumanova, L. (2019). Eco-schools as a tool for sustainable development education in Kazakhstan. *Journal of Teacher Education for Sustainability*, 21(2), 88-99. <http://doi.org/10.2478/jtes-2019-0013>
15. Koshim, A. S., & Abisheva, G. B. (2021). An interdisciplinary approach to teaching sustainable development in Kazakhstani schools. *Revista de la Educación Superior*, 50(1), 1-14. <http://doi.org/10.22201/iisue.24486167e.2021.50.21>
16. Larsen, K. (2018). Educating for sustainability: Perspectives and practices on water conservation and recycling in schools. *Journal of Environmental Education*, 49(4), 318-328. <http://doi.org/10.1080/00958964.2017.1417629>
17. Louv, R. (2011). *The nature principle: Human restoration and the end of nature-deficit disorder*. Algonquin Books.
18. McKenzie-Mohr, D., & Smith, W. F. (1999). Fostering sustainable behavior through community-based social marketing. *American Psychologist*, 54(5), 317-324. <http://doi.org/10.1037/0003-066X.54.5.317>

19. Moldasheva, A., & Abisheva, G. (2019). Collaborative learning in sustainable development education: A case study from Kazakhstan. *Journal of Cleaner Production*, 225, 353-361.
20. Moldasheva, A., Abisheva, G., & Kizatova, Z. (2021). Assessment of the sustainable development education in Kazakhstan: Issues and challenges. *European Journal of Contemporary Education*, 10(2), 363-370. <http://doi.org/10.13187/ejced.2021.2.363>
21. Nugumanova, L., Kosherbayeva, G., & Kozhanova, R. (2021). Community involvement in sustainable development education: A case study from Kazakhstan. *European Journal of Sustainable Development*, 10(2), 132-144. <http://doi.org/10.14207/ejsd.2021.v10n2p132>
22. OECD. (2019). *Teaching for Sustainable Development: A Policy Guide*. OECD Publishing. <http://doi.org/10.1787/cff5bd67-en>
23. Orr, D. W. (1992). *Ecological literacy: Education and the transition to a postmodern world*. Albany: SUNY Press.
24. Sapanova, N. D., & Childibaev, D. B. (2021). Formation of ecological knowledge and culture of students on the basis of project activity. In Sarbasova M., Kydyrova N. *Teacher training and professional development for sustainable development education in Kazakhstan* (pp. 24-39). *Journal of Teacher Education for Sustainability*, 23(1). <http://doi.org/10.2478/jtes-2021-0002>
25. Sarbasova, M., & Kydyrova, N. (2021). Teacher training and professional development for sustainable development education in Kazakhstan. *Journal of Teacher Education for Sustainability*, 23(1), 24-39.
26. Sauvé, L., Desautels, S., & Michaud, G. (1996). *Environmental education: A response to the ecological crisis*. UNESCO.
27. Sokolova, M. V., & Anuarova, A. S. (2021). Digitalization of education as a factor of the development of sustainable development education in Kazakhstan. *European Journal of Contemporary Education*, 10(1), 274-280. <http://doi.org/10.13187/ejce.2021.1.274>
28. Sovhira, S., & Dushechkina, N. (2018). Methodological approaches to pupils' ecological culture education. *Journal of Landscape Ecology*. Walter de Gruyter GmbH. <http://doi.org/10.2478/jlecol-2018-0001>
29. Sterling, S. (2001). *Sustainable education: Re-visioning learning and change*. Schumacher Briefings, Bristol: Green Books.
30. Stevenson, R. B. (2007). Schooling and environmental/sustainability education: From discourses of policy and practice to discourses of professional learning. *Environmental Education Research*, 13(2), 265-285. <http://doi.org/10.1080/13504620701285123>
31. UNESCO. (2014). *Roadmap for Implementing the Global Action Programme on Education for Sustainable Development*. UNESCO. <http://doi.org/10.18411/d-2020-130-en>
32. Абдрахманова, Г. М. (2023). Роль дополнительного образования в формировании экологической культуры и воспитании личности ребенка. В *Образование 2030. Учиться и действовать* (pp. 3-390). Неправительственный экологический фонд имени В.И. Вернадского.
33. Бектемісова, А. Ө. (2015). Бастауыш мектепте экологиялық мәдениетті қалыптастыру жолдары. *Манаш Қозыбаев атындағы Солтүстік Қазақстан мемлекеттік университетінің хабаршысы*, 2(27), 40-42.
34. Әбдіманапов, Б. Ш., Нүркенова, С. Е., Әбілғазиева, А. Ү., & Әуезова, А. Ү. (2018). Жаратылыстану. Жалпы білім беретін мектептің 6-сыныбына арналған оқулық. 214.
35. Закиров, Д. Ү., & Гулямов, Ж. Х. (2020). Жалпы білім беретін мектептерде оқушылардың экологиялық тәрбиесін дамыту бойынша экскурсиялық оқыту әдістемесі. *Science and Education*, 1, 37-44.
36. Казинформ. (2020). Экология. Пани 1: Қыркүйектен бастап жүйелі түрде басталады. https://kaz.inform.kz/news/ekologiya-pani-1-kyrkuyekten-bastap-zhuyeli-turde-bastalady-ashat-aymagambetov_a3684354/
37. Каменская, Е. Н. (2015). Экологическая культура и безопасность молодежи. *Инженерный вестник Дона*, 39(4-2), 31.
38. Косцова, С. А. (2015). Жобалау қызметі процесінде бастауыш сынып оқушыларының экологиялық мәдениетін қалыптастыру. *Ғылым, мәдениет, білім әлемі*, 3(52), 50-54.
39. Курбатова, А. С., & Горюнова, А. А. (2017). Экологическое образование учащихся начальной школы. *Начальное образование*, 6, 14-18. https://doi.org/10.12737/article_5a33d7bd437f04.83569706
40. Мелаш, В. Д., & Варениченко, А. Б. (2020, December 31). Теоретико-методическое обеспечение подготовки будущих учителей новой украинской начальной школы к формированию экологической культуры. *Журнал Житомирского государственного университета имени Ивана Франко*, 4(103), 96-108. [http://doi.org/10.35433/pedagogy.4\(103\).2020.96-108](http://doi.org/10.35433/pedagogy.4(103).2020.96-108)
41. Нуришов, Д. (2023). Педагогические условия воспитания экологической культуры у старшекласников. *Общество и инновации*, 4(3), 73-79. <https://doi.org/10.47689/2181-1415-vol4-iss3-pp73-79>
42. Обидова, Г. (2021). Развитие экологической культуры в образовательных моделях развитых стран мира. *Общество и инновации*, 10(S), 251-256. <https://doi.org/10.47689/2181-1415-vol2-iss10/S-pp251-256>
43. Робских, Е. А., Макарова, О. Б., & Галкина, Е. А. (2021). Методика реализации междисциплинарного предмета «Экология» в 5-9-х классах общеобразовательной школы. *Вестник Красноярского государственного педагогического университета им. В.П. Астафьева*, 2 (56) 63-71.
44. Шилова, В. С., & Белгородский государственный национальный исследовательский университет. (2015). Методы социально-экологического воспитания студентов. Серия "Педагогика и психология образования". Белгородский Национальный Исследовательский Университет. <http://doi.org/10.18413/2313-8971-2015-1-4-29-32>
45. Ширшова, Т. А., & Полякова, Т. А. (2015). Лабораторные работы как средство стимулирования и активизации учебной деятельности учащихся. *Омский научный вестник*, 4(141), 198-201.

Әдебиеттер

- Äbdımanapov, B. Ş., Nürkenova, S. E., Äbilgäzieva, A. Ü., & Äuezova, A. Ü. (2018). Jaratylystanu. Jalpy bilim beretin mekteptiń 6-synybyna arnalǵan oqulyq [Natural science. Textbook for grade 6 of general education schools]. 214. (in Kazakh)
- Abdrahmanova, G. M. (2023). Rol' dopolnitel'nogo obrazovaniya v formirovaniy jekologicheskoy kul'tury i vospitaniy lichnosti rebenka [The role of additional education in forming ecological culture and educating the child's personality]. In *Obrazovanie 2030. Uchitsya i deystvovat'* [Education 2030. Learn and Act] (pp. 3-390). Nepravitel'stvennyy jekologicheskij fond imeni VI Vernadskogo. (in Russian)
- Abisheva, G., & Tleuova, A. (2021). Project-based learning as a tool for sustainable development education in Kazakhstan. *European Journal of Contemporary Education*, 10(1), 177-184.
- Aryabkina, I., Kudashova, T., Bulynin, A., Aliphanova, F., & Silantyeva, E. (2021, June 29). Cultural and aesthetic development of elementary school students in environmental education as a current pedagogical problem. *Revista Amazonia Investiga*, 41(5), 15. <http://doi.org/10.34069/ai/2021.41.05.15>
- Auelbekova, A., Zhakupova, A., & Kalenova, M. (2020). Sustainable development education in Kazakhstan: Opportunities and challenges. *Journal of Cleaner Production*, 257, 120501. <http://doi.org/10.1016/j.jclepro.2020.120501>
- Bektemisova, A. Ö. (2015). Bastauys mektepte ekologialyq mädenietti qalyptastyru joldary [Ways to form ecological culture in primary school]. *Manash Kozybaev atyndaǵy Soltüstik Qazaqstan memleketik universitetiniń habarşysy* [Bulletin of Manash Kozybaev North Kazakhstan State University], 2(27), 40-42. (in Kazakh)
- Berg, B. L. (2004). Qualitative research methods for the social sciences. Allyn & Bacon.
- Bolatkhana, A., & Karibayeva, D. (2021). The role of outdoor learning and experiential education in promoting sustainable development education in Kazakhstan. *European Journal of Sustainable Development*, 10(1), 214-226. <http://doi.org/10.14207/ejsd.2021.v10n1p214>
- Buckler, C. (2019). The importance of education for sustainable development. In *Education for Sustainable Development* (pp. 7-18). Springer, Cham. http://doi.org/10.1007/978-3-030-22216-3_2
- Chapman, D. W., Lujan, H. L., & Reinking, A. (2019). Sustainability and education: The importance of developing critical thinking skills. *Journal of Environmental Studies and Sciences*, 9(4), 509-517. <http://doi.org/10.1007/s13412-019-00576-z>
- Creswell, J. W. (2014). Research design: Qualitative, quantitative, and mixed methods approaches (4th ed.). Sage Publications.
- Davies, N., & Devine-Wright, P. (2014). Enhancing learning and teaching for sustainable development: The role of university educators. *International Journal of Sustainability in Higher Education*, 15(2), 145-155. <http://doi.org/10.1108/IJSHE-01-2013-0001>
- Duvall, C. S. (2020, November 29). Context matters. In *The Routledge Handbook of Indigenous Environmental Knowledge* (pp. 1-20). Routledge. <http://doi.org/10.4324/9781315270845-4>
- Gilbert, J. K., & Boulter, C. J. (2000). Developing models in science education. Kluwer Academic.
- Glennon, A. (2010, February). Creating and Validating Object-Oriented Geographic Data Models: Modeling Flow within GIS. *Transactions in GIS*. Wiley. <http://doi.org/10.1111/j.1467-9671.2009.01180.x>
- Jucker, R., & Mathar, R. (2015). Education for sustainable development: An expert survey. *Journal of Cleaner Production*, 106, 27-36. <http://doi.org/10.1016/j.jclepro.2015.05.073>
- Kamenskaja, E. N. (2015). Jekologicheskaja kul'tura i bezopasnost' molodezhi [Ecological culture and youth safety]. *Inzhenernyj vestnik Dona* [Engineering Bulletin of Don], 39(4-2), 31. (in Russian)
- Kazinform. (2020). Jekologija. Pani 1: Kyrkyjekten bastap zhyjeli tyrde bastalady [Ecology. Part 1: Systematic implementation begins in September]. https://kaz.inform.kz/news/ekologiya-pani-1-kyrkuyekten-bastap-zhuyeli-turde-bastalady-ashat-aymagambetov_a3684354/ (in Kazakh)
- Kosherbayeva, G., & Nugumanova, L. (2019). Eco-schools as a tool for sustainable development education in Kazakhstan. *Journal of Teacher Education for Sustainability*, 21(2), 88-99. <http://doi.org/10.2478/jtes-2019-0013>
- Koshim, A. S., & Abisheva, G. B. (2021). An interdisciplinary approach to teaching sustainable development in Kazakhstani schools. *Revista de la Educación Superior*, 50(1), 1-14. <http://doi.org/10.22201/issue.24486167e.2021.50.21>
- Kosova, S. A. (2015). Jobalau qyzmeti prosesinde bastauys synyp oquşylarynyń ekologialyq mädenietyń qalyptastyru [Formation of ecological culture of primary school students in the design process]. *Ğylym, mädeniet, bilim älemi* [Science, Culture, and Education World], 3(52), 50-54. (in Kazakh)
- Larsen, K. (2018). Educating for sustainability: Perspectives and practices on water conservation and recycling in schools. *Journal of Environmental Education*, 49(4), 318-328. <http://doi.org/10.1080/00958964.2017.1417629>
- Louv, R. (2011). The nature principle: Human restoration and the end of nature-deficit disorder. Algonquin Books.
- McKenzie-Mohr, D., & Smith, W. F. (1999). Fostering sustainable behavior through community-based social marketing. *American Psychologist*, 54(5), 317-324. <http://doi.org/10.1037/0003-066X.54.5.317>
- Moldasheva, A., & Abisheva, G. (2019). Collaborative learning in sustainable development education: A case study from Kazakhstan. *Journal of Cleaner Production*, 225, 353-361.
- Moldasheva, A., Abisheva, G., & Kizatova, Z. (2021). Assessment of the sustainable development education in Kazakhstan: Issues and challenges. *European Journal of Contemporary Education*, 10(2), 363-370. <http://doi.org/10.13187/ejced.2021.2.363>
- Nugumanova, L., Kosherbayeva, G., & Kozhanova, R. (2021). Community involvement in sustainable development education: A case study from Kazakhstan. *European Journal of Sustainable Development*, 10(2), 132-144. <http://doi.org/10.14207/ejsd.2021.v10n2p132>
- OECD. (2019). Teaching for Sustainable Development: A Policy Guide. OECD Publishing. <http://doi.org/10.1787/cff5bd67-en>
- Orr, D. W. (1992). Ecological literacy: Education and the transition to a postmodern world. Albany: SUNY Press.

Sapanova, N. D., & Childibaev, D. B. (2021). Formation of ecological knowledge and culture of students on the basis of project activity. In Sarbasova M., Kydyrova N. Teacher training and professional development for sustainable development education in Kazakhstan (pp. 24-39). Journal of Teacher Education for Sustainability, 23(1). <http://doi.org/10.2478/jtes-2021-0002>

Sarbasova, M., & Kydyrova, N. (2021). Teacher training and professional development for sustainable development education in Kazakhstan. Journal of Teacher Education for Sustainability, 23(1), 24-39.

Sauvé, L., Desautels, S., & Michaud, G. (1996). Environmental education: A response to the ecological crisis. UNESCO.

Sokolova, M. V., & Anuarova, A. S. (2021). Digitalization of education as a factor of the development of sustainable development education in Kazakhstan. European Journal of Contemporary Education, 10(1), 274-280. <http://doi.org/10.13187/ejce.2021.1.274>

Sovhira, S., & Dushechkina, N. (2018). Methodological approaches to pupils' ecological culture education. Journal of Landscape Ecology. Walter de Gruyter GmbH. <http://doi.org/10.2478/jlecol-2018-0001>

Sterling, S. (2001). Sustainable education: Re-visioning learning and change. Schumacher Briefings, Bristol: Green Books.

Stevenson, R. B. (2007). Schooling and environmental/sustainability education: From discourses of policy and practice to discourses of professional learning. Environmental Education Research, 13(2), 265-285. <http://doi.org/10.1080/13504620701285123>

UNESCO. (2014). Roadmap for Implementing the Global Action Programme on Education for Sustainable Development. UNESCO. <http://doi.org/10.18411/d-2020-130-en>

Zakirov, D. U., & Gulamov, J. H. (2020). Jalpy bilim беретін мектептерде оқушылардың экологиялық тәрбиесін дамыту бойынша экскурсиялық оқыту әдістемесі [Excursion teaching methodology for the development of ecological education in general education schools]. Science and Education, 1, 37-44. (in Kazakh)

Авторлар туралы мәлімет:

Амангелди Озерке (корреспондент автор) – «8D01503 – География» (география мұғалімдерін дайындау) білім беру бағдарламасының докторанты, Әл-Фараби атындағы Қазақ ұлттық университеті (Алматы қ., Қазақстан, эл.пошта: ozerke1990@gmail.com)

Дүйсебаева Кульзада Джумабековна – г.г.к., география, жерге орналастыру және табиғатты пайдалану кафедрасының қауымдастырылған профессоры, Әл-Фараби атындағы Қазақ ұлттық университеті (Алматы қ., Қазақстан, эл.пошта: kulzada.duisebayeva@gmail.com)

Туркер Курт – PhD, Білім Беру Факультетінің қауымдастырылған профессоры, Гази университеті (Анкара қ., Түркия, эл.пошта: turker@gazi.edu.tr)

Сведения об авторах:

Амангелди Озерке (корреспондент автор) – докторант образовательной программы «8D01503 – География» (подготовка учителей географии), Казахский национальный университет им. Аль-Фараби (г. Алматы, Казахстан, эл.почта: ozerke1990@gmail.com)

Дүйсебаева Кульзада Джумабековна – к.г.н., ассоциированный профессор кафедры географии, землеустройства и природопользования, Казахский Национальный университет им.Аль-Фараби (г. Алматы, Казахстан, эл.почта: kulzada.duisebayeva@gmail.com)

Туркер Курт – PhD, ассоциированный профессор факультета образования, Университет Гази (г. Анкара, Турция, эл.почта: turker@gazi.edu.tr)

Information about authors:

Amangeldi Ozerke (corresponding author) – doctoral student of the educational programme «8D01503 – Geography» (training of geography teachers), Al-Farabi Kazakh National University (Almaty, Kazakhstan, e-mail: ozerke1990@gmail.com)

Duisebayeva Kulzada Dzhumabekovna – Candidate of Geographical Sciences, Associate Professor, Department of Geography, Land Management and Nature Management, Al-Farabi Kazakh National University (Almaty, Kazakhstan, e-mail: kulzada.duisebayeva@gmail.com)

Turker Kurt – PhD, Associate Professor, Faculty of Education, Gazi University (Ankara, Turkey, e-mail: turker@gazi.edu.tr).

Received 28.10.2024

Accepted 01.03.2025

D. Kerimbaeva^{1*} , A. Bülent² ,
S. Kaupenbaeva¹ , N. Nabiyeva¹ 

¹Al-Farabi Kazakh National University, Almaty, Kazakhstan

²Gazi University, Ankara, Turkey

*e-mail: dikosh-84@mail.ru

FEATURES OF TEACHING GEOGRAPHY IN A SMALL-INTEGRATED SCHOOL

The comprehensive and fundamental changes in the educational system will not fail to affect rural schools, especially small-integrated schools. Rural small-integrated schools are the main component of the national education system, as well as the main means of training personnel for the development agricultural production and rural culture. The organization of the educational process in small-integrated schools places special requirements on the teacher's training and approach to his professional activity. The article analyzes the prospects and problems of developing of small-integrated schools in Kazakhstan today and recommendations for teaching geography in small-complex schools. At the same time, the role of such schools in preserving settlements, expanding traditional branches of the economy, improving the demographic situation, and creating a space for cultural education in rural society is considered. The research findings are aimed at providing methodological assistance to teachers and improving the quality of education in small schools. The methodological techniques (subject integration, "vertical work") and tasks in teaching geography for small-integrated schools are summarized. An expert survey of 25 teachers of small-integrated school in the Turkestan region was conducted. Teaching geography in small-integrated schools presents unique challenges and opportunities, shaped by the school's size, resource availability, and student composition. These schools, often located in rural or sparsely populated areas, typically combine multiple grade levels into a single classroom, requiring innovative teaching approaches to accommodate diverse age groups and learning needs.

Keywords: education, small-integrated school, combined class.

Д.Р. Керимбаева^{1*}, А. Булент², С.М. Каупенбаева¹, Н.Е. Набиева¹

¹Әл-Фараби атындағы ҚазҰУ, Алматы, Қазақстан

²Гази университеті, Анкара, Түркия

*e-mail: dikosh-84@mail.ru

Шағын жинақты мектепте география пәнін оқыту ерекшеліктері

Білім беру жүйесінің біртұтас және түбегейлі өзгерістерге ұшырауы ауыл мектептеріне, әсіресе соның ішінде шағын жинақталған мектептерге әсерін тигізбей қоймайды. Ауылдық шағын жинақты мектептер жалпы мемлекеттік білім беру жүйесінің негізгі құрамдас бөлігі бола отырып, ауылшаруашылық өндірісі мен ауыл мәдениетін көтеретін кадрлар даярлаудың басты құралы болып табылады. Шағын жинақталған мектептерде білім беру процесін ұйымдастыру мұғалімді даярлауға, оның кәсіби қызметіне көзқарасына арнайы талаптар қояды. Мақалада қазіргі таңдағы Қазақстан Республикасының шағын жинақты мектептерін дамытудың перспективалары мен проблемаларына талдау жасалды, шағын жинақты мектептерде географияны оқыту бойынша ұсыныстар берілді. Сонымен қатар мұндай мектептердің елді мекендерді сақтаудағы, шаруашылықтың дәстүрлі салаларын кеңейтудегі, демографиялық жағдайды жақсартудағы, ауылдық қоғамда мәдени білім беру кеңістігін құрудағы рөлі қарастырылады. Зерттеу нәтижелері мұғалімдерге әдістемелік көмек көрсетуге және шағын жинақты мектептерде білім беру сапасын арттыруға бағытталған. Шағын жинақталған мектептер үшін географияны оқытудағы әдістемелік тәсілдер (пәндерді интеграциялау, "тік жұмыс") және тапсырмалар жинақталды. Түркістан облысының шағын жинақты мектептерінің 25 мұғаліміне сараптамалық сауалнама жүргізілді. Шағын жинақталған мектептерде географияны оқыту мектептің мөлшерімен, ресурстарының болуымен және оқушылар құрамымен айқындалатын бірегей проблемалар мен мүмкіндіктермен байланысты. Ауылдық жерлерде немесе халқы аз аудандарда орналасқан бұл мектептер әдетте бірнеше сыныпты бір сыныпқа біріктіреді, бұл әртүрлі жастағы топтар мен оқыту қажеттіліктерін ескеру үшін оқытуға инновациялық тәсілдерді қолдануды талап етеді.

Түйін сөздер: білім беру, шағын жинақты мектеп, біріктірілген сынып.

Д.Р. Керимбаева^{1*}, А. Булент², С.М. Каупенбаева¹, Н.Е. Набиева¹

¹КазНУ имени Аль-Фараби, Алматы, Казахстан

²Университет Гази, Анкара, Турция

*e-mail: dikosh-84@mail.ru

Особенности преподавания географии в малокомплектной школе

Система образования претерпевает кардинальные и масштабные изменения, что неизбежно сказывается на сельских школах, особенно на малокомплектных. Будучи важным звеном государственной образовательной системы, сельские малокомплектные школы являются основным инструментом подготовки кадров для сельскохозяйственного производства и развития сельской культуры. Организация образовательного процесса в таких школах выдвигает особые требования к подготовке учителя и его профессиональной деятельности. В статье проводится анализ перспектив и проблем развития малокомплектных школ в Республике Казахстан на современном этапе, рекомендации по обучению географии в малокомплектных школах. Отдельно, рассматривается их роль в сохранении населённых пунктов, расширении традиционных отраслей хозяйства, улучшении демографической ситуации и создании культурно-образовательного пространства в сельских сообществах. Исследовательские результаты направлены на предоставление методической помощи учителям и повышение качества образования в малокомплектных школах. Обобщены методические приемы (интеграция предметов, «вертикальная работа») и задания в преподавании географии для МКШ. Проведен экспертный опрос 25 учителей МКШ Туркестанской области. Преподавание географии в малокомплектных школах сопряжено с уникальными проблемами и возможностями, которые определяются размером школы, наличием ресурсов и составом учащихся. Эти школы, часто расположенные в сельской местности или в малонаселенных районах, обычно объединяют несколько классов в одном классе, что требует применения инновационных подходов к преподаванию, чтобы учесть разновозрастные группы и потребности в обучении.

Ключевые слова: образование, малокомплектная школа, объединённый класс.

Introduction

The change in the socio-economic structure of society, the shift in value orientations, as well as the country's entry into the global educational space require a revision of the current pedagogical theory and established practice of the entire pedagogical process, and to set the task of modernizing the educational and upbringing paradigm. In the new stage of educational development, priority is given to the development of the personality, the development of its potential, the formation of independence, the humanization of education, and the increase of the general cultural and humanitarian development of students in the process of educational work. The introduction of new ideas and technologies into the practice of rural schools is of particular importance since the methods of teaching and education in rural schools require special application and skill from the teacher.

The rural small- integrated school is an integral part of the national education system. To save the village, education in the village must correspond to the social expectations of the people, the social values of the rural community, each family, and the individual. The school is an important part of the rural society and cannot develop without it. Therefore, the future of a SIS depends, first of all, on the de-

velopment of agricultural production and the socio-cultural sphere of the village (Shcherbakova, 2012).

Nikolai Alexandrovich Korff is considered the founder of small multigrade schools. In the mid-19th century, during the zemstvo period, he introduced a three-year school model where one teacher worked simultaneously with students of different levels, assigning tasks to some students while others worked on written assignments. Further development of such schools was later influenced by prominent educators like L. Tolstoy and K.D. Ushinsky (Voytekhovskaya, Sazonova, 2009).

Small multigrade schools also exist internationally. For example, in Finland's Lapland, where the indigenous Sami people live, these schools are widespread. The Lapland government takes significant measures to address their challenges, such as hiring transport to bring children to schools located up to 100 kilometers away, with expenses covered by local authorities. They also focus on preserving the Sami language and culture (Zaitseva, 2008).

Literature review

In the United States, the concept of "one-room" schools is common in sparsely populated rural areas. In such schools, a single teacher instructs children of various ages, often teaching several subjects

simultaneously. Each student follows an individual learning plan. A key difference from other countries is that American teachers in these small schools receive higher salaries, often double those of urban teachers, to provide financial incentives (Zykov, 2006). Portugal faces a different challenge with its rural small schools, which often struggle due to insufficient resources, poor academic outcomes, and high teacher turnover. To resolve these issues, the Portuguese government implemented reforms in 2005-2006 by closing small schools and creating larger school clusters, which improved overall efficiency and addressed key problems. In Australia, small multigrade schooling began with radio-based education. Students connect with teachers daily for one hour via radio, during which lessons are delivered, and feedback is provided. Assignments and homework are completed independently and sent back to the teacher. The government supplies all necessary radio equipment, and students can study through this system up to grade 10 if needed (Karma, 2024).

The emergence of small-integrated schools in Kazakhstan began in the 60s of the 19th century in connection with the pedagogical activity of Y. Altynsarin and has not ceased to exist.

At the beginning of the 20th century, a group of intellectuals led by our great personalities such as M. Auezov and A. Baitursynuly laid the foundations of the schools that were integrated into the education system. First of all, they tackled the issue of providing schools with the necessary educational materials. As a result of such good works, mathematics textbooks and methodological materials were prepared at the beginning of the 20th century. In this way, at the beginning of the 20th century, the foundations of schools were laid in the educational system in rural areas. Most of the first Kazakh schools in the rural areas at that time were small-integrated elementary schools. In 1916, their number was 727, and the number of students studying there was 2,414. In 2023, the number of such schools reached 2,723, and the number of students was about 3.8 million. This is about 40% of the total number of schools (Krylov, 2017).

A number of our scientists have drawn attention to educational work in small schools and improving the quality of education for students studying there. Consideration of effective ways of teaching several classes at the same time is written in the works of Zh. Aymaulytov, Zh. Karzhasbaev, G. Begaliev, G. Suleymenov, A. Askarbaeva, M. Burlibayev, and G. M. Khrapchenkov B.Kulmagambetova,

A.Askarbaeva, K.Aimagambetova describes the unique features and methods of organizing lessons in a small-integrated school and questions of effectiveness of one-subject, one-thematic lessons are considered by Z.Beysenbaeva, M.Saipin, E.Shapaeva, B.Katembayeva, O.Satkanov.

In the USSR, until the beginning of the 70s, the term “small integrated school” was used to refer to an elementary school, where several classes of less than 15 students were combined into one class set. Only one teacher works with the class set. For a small-integrated school, special didactic materials were developed that allow students of one class to organize their work while the teacher works with students of other classes. Since the 70s, the concept of “small integrated school” began to include part-time secondary and secondary schools with a small number of classes, and the number of such schools is gradually increasing. Small-integrated schools have become one of the factors that make up the village.

Materials and methods

G. Suleymenov is one of those actively involved in researching the problem of small-integrated schools in Kazakhstan.

In the journal “Kazakhstan School” he published an articles in 1963 “How to make a schedule of lessons in small general education primary classes?”, 1965 “On the management of the educational process in two general education schools” and “Organization of the educational process in small general education schools” were written jointly with R.Murataliev in 1968. Here, the author first talks about the learning process in paired classes in small-integrated schools:

- 1) new material is covered in both classes;
- 2) new material is presented in one class, and revision is conducted in the second class;
- 3) revision of previous material in both classes (in one class – control, in the second class – oral) lesson.

In the article written together with R. Murataliev, he considers visual aids very necessary, especially for small-integrated schools, and gives useful tips about the features and methods of their usage (Voytekhevskaya, Sazonova, 2009)

Pupils of small-integrated schools perform most of the tasks independently. In the pedagogical dictionary, individualization of education is defined as the organization of the learning process taking into account the individual characteristics of students, that is, to create optimal conditions for the realiza-

tion of potential opportunities for each student.

Individualization of training is carried out within the framework of general tasks and training content in the context of collective educational work.

A.A. Kirsanov believes that the individualization of education is a broad concept of the educational process, which includes the activity of the teacher, the activity of the student, and the entire process of teaching and training (Zaitseva, 2008).

When talking about the formation of students' independent work, it is necessary to take into account two closely related tasks. The first of them is to develop the independence of students in cognitive activities, to teach them to learn independently, and to form their worldview; the second is to learn to use existing knowledge independently in study and practical activities (Lebedeva, Akpayeva, 2010).

Independent work is divided into the following types:

- group
- pair
- individual (Tord, 2021).

The lesson structure in small integrated schools (SIS) has several unique features that distinguish it from lessons in other educational institutions.

The key and defining characteristic is that a single teacher teaches two or three different grade levels simultaneously in one classroom. The specific features of lesson organization in small integrated schools are as follows:

1. Combined classes require students to engage in independent work. In regular classrooms, teachers can allocate tasks specifically for independent activities, but in small integrated schools, this approach is not always possible. This is because the nature of assignments varies when teaching multiple

grade levels at the same time.

2. The amount of independent work for students depends on the teacher's workload in other grades. For example, first-grade students in a combined classroom may have shorter independent work periods, while second-grade students may spend more time working on their own. This results in lessons alternating between two main components: teacher-directed instruction and independent student activities.

3. The widespread use of handout materials is another distinctive feature of SIS lessons. This is primarily due to the increased need for independent learning in such schools.

4. The most challenging aspect of lessons in small integrated schools is the teacher's ability to effectively explain and reinforce new topics, which requires exceptional pedagogical and methodological skills (Baymoldaev, 2002).

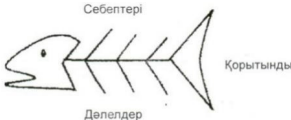
Results and Discussion

It is important to use critical thinking technology, game lessons, situational tasks, and creative exercises as individual and paired tasks in teaching geography in small-integrated schools. The peculiarity of the situational tasks is that it is focused on practice, but they require specific subject knowledge (often knowledge of several academic subjects) to solve them. Creative exercises – by performing tasks in which the student predicts possible events, complete the descriptions, and creates new images according to his creative plan, the student's business and skills in the subject of geography can be developed. Table 1 suggests methods that can be used in integrated classrooms (Le Grange, Ontong, 2019).

Table 1 – Methods used in teaching combined classes on the subject «Geography».

The topic of the lesson	Independent work form	Methods used			Grades
Objects of Geographical Research	Pair	“Misleading” (questions that can only be answered with yes and no). 5-10 questions will be given depending on the topic.			7th grade
	Individual	Working with cards: 1-student Great geographical discoveries 2-student Modern geographical discoveries			8th grade
		Years	A traveller	Main journeys	
	Group	Word puzzle: 2 classes together solve the word puzzle “Christopher Columbus”.			7th and 8th grades

Continuation of the table

The topic of the lesson	Independent work form	Methods used	Grades																																	
Geographical situation of the countries of the world	Pair	“Answer Relay Race” The teacher claps his hands, and with each clap, the students take turns naming countries. Whoever names more countries gets more points.	7th grade																																	
	Individual	Working with cards: Analysis of which countries border Kazakhstan and features of the border	8th grade																																	
		<table><tr><th rowspan="2">Features of the boundary</th><th colspan="4">Countries</th></tr><tr><td></td><td></td><td></td><td></td></tr><tr><td></td><td></td><td></td><td></td><td></td></tr><tr><td></td><td></td><td></td><td></td><td></td></tr><tr><td></td><td></td><td></td><td></td><td></td></tr><tr><td></td><td></td><td></td><td></td><td></td></tr><tr><td></td><td></td><td></td><td></td><td></td></tr></table>		Features of the boundary	Countries																															
Features of the boundary		Countries																																		
Hydrosphere and its components	Pair	Evaluate water resources using the “Fishbone” method 	8th grade																																	
	Individual	Essay on the topic “Pollution of water layers”.	9th grade																																	
	Group	The “Brainstorming” method What role does the hydrosphere play in human life? Each class answers within the framework of their knowledge.	8th and 9th grades																																	

From the given table, we can see the methods and tasks that are often performed individually and in pairs in small-integrated schools. This means that in 2 or more combined classes, there is a low possibility of conducting group work according to age and subject content.

A lesson in a combined class is the main form of the educational process of small-integrated schools. It follows the general theme of the lesson but has several differences in the structure of the lesson. The integration of subjects in the modern small-integrated school is one of the ways to actively search for new pedagogical solutions, to develop the creative potential of pedagogical teams to have an effective and reasonable impact on students, being the only means of solving the problems of a small-integrated school. Integrated education helps to overcome the fragmentation and mosaic of students' knowledge, and ensures that they acquire a unified knowledge, a set of universal human values. There are three levels of integration of the content of educational material:

intra-disciplinary, interdisciplinary, and transdisciplinary (Drescher, Podolsky, Reardon, Torrance, 2022)

All tasks for independent performance must be consistent and systematic with the topic of the lesson. Workbooks for the subject are also very important in an SIS. A workbook is a basic tool for a SIS teacher, it allows to organize students' independent work at the reproductive and problem-finding levels, as well as to conduct a joint lesson. Through these types of individual work, an SIS teacher can educate a student not only with sufficient knowledge but also able to think logically and creatively and solve life problems independently.

R. Khazankin's “vertical work” method is suitable for these schools, an older student becomes the scientific leader of a younger student, and their joint work unites them into a general cognitive activity, expands their thinking, allows to implement continuity in the teaching of topics, to provide timely help to eliminate educational deficiencies of lower

grade students, to encourage repetition of educational materials of adults (Astambaeva, Uayisova, 2010)

In the research part of our article, the attitude of teachers of primary education to the organization of education in these schools is studied. A survey was conducted among the teachers of the SIS № 21, Hurlyzhol village, Maktaaral district, Turkestan region, working in the SIS. A total of 25 teachers living in small rural settlements with different family statuses participated in the survey. The survey included questions grouped into four blocks: about the optimal aspects of the educational process in an SIS; about the possibilities of an SIS; about the content and forms of the teacher's activities during the preparation and conducting of combined lessons in an SIS; about the interaction of participants in educational relations in an SIS. The results of the research were as follows:

Teachers who participated in the survey highlighted that in this type of school, a teacher prepares for 2 or 3 different topics to conduct a single lesson, which means they spend 2-3 times more time compared to teachers in regular schools (38%). Additionally, 35% of respondents noted that the low number of students in small integrated schools (SIS) limits the opportunities for group work during lessons. Another 27% of teachers pointed out the challenges of organizing specialized education due to the small student population.

Regarding issues faced during combined lessons in SIS, teachers emphasized the lack of methodological materials for such lessons (42%), the absence of standard programs specifically designed for SIS (31%), and the fact that, despite the prevalence of SIS in rural areas, higher education institutions do not provide specialized training for teachers capable of teaching multiple subjects simultaneously (27%).

After analyzing the shortcomings and challenges identified by the surveyed teachers, several solutions were proposed. These include providing methodological support through participation in workshops and conferences (21%), as well as the importance of attending professional development courses tailored for SIS teachers to exchange experiences with colleagues (59%). Furthermore, teachers suggested improving Internet speed in rural areas to facilitate online learning (20%) as an additional solution (Sadvokassova, 2000).

Conclusion

In conclusion, the results of the conducted survey testify to the fact that there are still unresolved aspects of the problems of the small-integrated

school from the normative-legal and educational-methodological point of view. It can be said that there are practically no group work types in learning activities. The development of this type of communication is important in pedagogy. Thus, when organizing the educational process in a small school, teachers often follow the teaching system for large classes. This is evidenced by the results of the survey of teachers working in small-integrated schools, as the majority of teachers unanimously mention the difficulties of working with small classes. Therefore, it is necessary to reconstruct the forms and methods of studying geography, a set of tasks, and a small set of methodological tools, focusing on school conditions, unique aspects of their work and meeting the individual educational needs of their students. They have mastered teaching methods, tools, and technologies and are committed to ongoing professional development. Nevertheless, they need support, such as organizing methodological seminars and professional development programs specifically for SIS teachers. Furthermore, it is essential to introduce specialized training programs in universities to prepare teachers for teaching multiple subjects or to offer extended professional training courses.

Small-integrated schools, often located in rural or remote areas, cater to students from diverse age groups and academic levels within the same classroom. These unique educational settings present both challenges and opportunities for teaching geography effectively. Below are the key features that define geography education in such schools. Teaching geography in a small-integrated school requires innovative approaches to overcome challenges such as resource limitations and multi-level classrooms. By leveraging local contexts, fostering interdisciplinary connections, and engaging the community, educators can create a dynamic and enriching geography curriculum that prepares students to understand and appreciate the world around them. Teaching geography in a small school requires a special approach that takes into account the specifics of small classes, limited resources and the need for individualized work with students. It is important for teachers to be flexible, to use integrated teaching methods, to combine theory with practice and to be locally oriented. Despite the difficulties, this form of teaching provides a unique opportunity to build close contact with each student, which contributes not only to the successful assimilation of educational material, but also to the formation of children's interest in geography, research skills and environmental awareness. Creative approach, use of modern technologies and

close connection with the local community will help to make geography lessons in a small school exciting and useful, and knowledge – deep and applied.

The specifics of teaching geography in a small-sized school present both challenges and opportunities for educators. Working in combined classes and with limited resources requires creativity, flexibility, and the ability to organize the educational process effectively for all students. A practical focus, integration with other subjects, and consideration of local features can make learning more meaningful and engaging. A small-sized school provides teach-

ers with a unique opportunity to apply an individual approach to each student, develop their analytical thinking, and foster skills for independent exploration of the world. Geography as a subject not only broadens students' horizons but also instills respect for nature and an understanding of global processes through the lens of local realities. Ultimately, successful geography teaching in such conditions depends on the teacher's willingness to combine traditional methods with innovative approaches, unveiling the richness of the world around to their students.

References

1. Drescher, J., Podolsky, A., Reardon, S. F., Torrance, G. (2022). The Geography of Rural Educational Opportunity. The Russell Sage Foundation Journal of the Social Sciences, 8(3), 123-149. <https://doi.org/10.7758/RSF.2022.8.3.05>
2. Karma, S. R. (2017). Exploring the Opportunities and Challenges of Using Community as Classroom for Learning Geography. – July 2024, International Journal of Instruction, 17(3), 61-78. <https://doi.org/10.1080/02607476.2024.2362197>
3. Le Grange, L., Ontong, K. (2019). Towards an Integrated School Geography Curriculum: The Role of Place-based Education. Interdisciplinary Journal for the Study of the Arts and Humanities in Southern Africa, SP(21). – <https://doi.org/10.29086/2519-5476/2018/sp21a2>
4. Tord, G. O. (2021). Teaching and learning in integrated social studies: What knowledge is most important for students to acquire? Journal of Social Science Education, Vol. 20(4), 121-146. <https://doi.org/10.11576/jsse-4451>
5. Astambaeva, Zh. K., & Uajysova, G. I. (2010). *Teorija i tehnologija pedagogičeskogo procesa v malokomplektnoj nachal'noj shkole* [Theory and technology of the pedagogical process in small rural primary schools]. Almaty, Uchebnik[Almaty, Book]. (in Russian)
6. Bajmoldaev, T. M., & others. (2002). *Puti primeneniya novykh pedagogičeskikh metodov v prepodavanii predmetov v malokomplektnykh shkolah* [Ways of applying new pedagogical methods in teaching subjects in small rural schools] (Methodical guide). Almaty: KazNPU imeni Abaja [Almaty, KazNPU named after Abai]. (in Russian)
7. Vojtehovskaja, M. P., & Sazonova, N. I. (2009). Istoriko-pedagogičeskij analiz razvitiya sel'skikh malokomplektnykh shkol v Rossii v XIX – nachale XXI veka [Historical-pedagogical analysis of the development of rural small schools in Russia from the 19th to the early 21st century]. *Vestnik Tomskogo gosudarstvennogo pedagogičeskogo universiteta* [Bulletin of Tomsk State Pedagogical University], 12(90), 35-38. (in Russian)
8. Zajceva, L. A., & others. (2008). *Podgotovka budushhih uchitelej nachal'nykh klassov k rabote v sel'skoj shkole* [Preparing future primary school teachers for work in rural schools]. *Sel'skaja shkola: problemy organizacii obrazovatel'nogo procesa: sbornik statej* [Rural school: Problems of educational process organization: A collection of articles] (pp. 27-33). M.: Nauchnyj centr problem kachestva podgotovki specialistov [Moscow, Scientific Center for Quality of Specialist Training] (in Russian)
9. Zikov, M. B. (2006). *Proshloe, nastojashhee i budushchee sel'skoj odnoklassnoj shkoly v SShA* [Past, present, and future of the rural one-class school in the USA]. *Obrazovanie v sel'skikh regionah Rossii i SShA kak chast' mirovogo obrazovatel'nogo procesa* [Education in rural regions of Russia and the USA as part of the global educational process] (pp. 27-33). Rjazan': Rjazanskij gosudarstvennyj universitet imeni S.A. Esenina [Ryazan State University named after S.A. Yesenin] (in Russian)
10. Krylov, S. A. (2017). *Individualizacija v malokomplektnoj shkole na urokah fizicheskogo vospitanija* [Individualization in small rural schools in physical education lessons]. *Molodoj uchenyj* [Young scientist], 11(145), 521-522. (in Russian)
11. Lebedeva, L. A., & Akpaeva, A. B. (2010). *Teorija i tehnologija pedagogičeskogo procesa v malokomplektnoj nachal'noj shkole* [Theory and technology of the pedagogical process in small rural primary schools]. Almaty: Izdatel'stvo KazNPU [Almaty, KazNPU Publishing House] (in Russian)
12. Sadvokasova, Sh. (2000). *Obrazovanie v Kazahstane: nachalo i konec XX veka* [Education in Kazakhstan: The beginning and end of the 20th century]. *Sajasat* [Politics], 12, 61-63. (in Russian)
13. Sherbakova, E. V. (2012). *Sel'skaja malokomplektnaja shkola: sovremennoe sostojanie, problemy i perspektivy razvitiya* [Rural small schools: Current state, problems, and development perspectives]. *Teorija i praktika obrazovanija v sovremennoj mire: materialy II Mezhduнародnoj nauchnoj konferencii* [Theory and practice of education in the modern world: Materials of the II International Scientific Conference], 107-109. (in Russian)

Литература

- Drescher, J., Podolsky, A., Reardon, S. F., Torrance, G. (2022). The Geography of Rural Educational Opportunity. The Russell Sage Foundation Journal of the Social Sciences, 8(3), 123-149. <https://doi.org/10.7758/RSF.2022.8.3.05>
- Karma, S. R. (2017). Exploring the Opportunities and Challenges of Using Community as Classroom for Learning Geography. – July 2024, International Journal of Instruction, 17(3), 61-78. <https://doi.org/10.1080/02607476.2024.2362197>

Le Grange, L., Ontong, K. (2019). Towards an Integrated School Geography Curriculum: The Role of Place-based Education. *Interdisciplinary Journal for the Study of the Arts and Humanities in Southern Africa*, SP(21). – <https://doi.org/10.29086/2519-5476/2018/sp21a2>

Tord, G. O. (2021). Teaching and learning in integrated social studies: What knowledge is most important for students to acquire? *Journal of Social Science Education*, Vol. 20(4), 121-146. <https://doi.org/10.11576/jsse-4451>

Астамбаева, Ж. К., & Уайысова, Г. И. (2010). Теория и технология педагогического процесса в малокомплектной начальной школе. Алматы, Учебник, 85.

Баймолдаев, Т. М., & др. (2002). Пути применения новых педагогических методов в преподавании предметов в малокомплектных школах (Методическое руководство). Алматы: КазНПУ имени Абая.

Войтеховская, М. П., & Сазонова, Н. И. (2009). Историко-педагогический анализ развития сельских малокомплектных школ в России в XIX – начале XXI века. *Вестник Томского государственного педагогического университета*, 12(90), 35-38.

Зайцева, Л. А., & др. (2008). Подготовка будущих учителей начальных классов к работе в сельской школе. В *Сельская школа: проблемы организации образовательного процесса: сборник статей*. М.: Научный центр проблем качества подготовки специалистов, 27-33.

Зыков, М. Б. (2006). Прошлое, настоящее и будущее сельской одноклассной школы в США. (Под ред. О. И. Пузыревой). В *Образование в сельских регионах России и США как часть мирового образовательного процесса*. Рязань: Рязанский государственный университет имени С.А. Есенина, 27-33.

Крылов, С. А. (2017). Индивидуализация в малокомплектной школе на уроках физического воспитания. *Молодой ученый*, 11(145), 521-522.

Лебедева, Л. А., & Акпаева, А. Б. (2010). Теория и технология педагогического процесса в малокомплектной начальной школе: Учебник. Алматы: Издательство КазНПУ. 65.

Садвокасова, Ш. (2000). Образование в Казахстане: начало и конец XX века. *Саясат*, 12, 61-63.

Щербакова, Е. В. (2012). Сельская малокомплектная школа: современное состояние, проблемы и перспективы развития. В *Теория и практика образования в современном мире: материалы II Международной научной конференции*. Санкт-Петербург: Реноме, 107-109.

Авторлар туралы мәлімет:

Керимбаева Динара Рыскельдиевна (корреспондент автор) – әл-Фараби атындағы Қазақ ұлттық университеті PhD докторанты (Алматы қ., Қазақстан, e-mail: dikosh-84@mail.ru).

Prof. Dr. Bülent Aksoy – Гази университеті, Гази білім беру факультеті, әлеуметтік ғылымдар білімі (Анкара қ., Түркия, e-mail: abulent@gazi.edu.tr).

Каупенбаева Самал Мухаметалиевна – PhD, «Мәдениеттану» білім беру бағдарламасы бойынша аға оқытушы, әл-Фараби атындағы Қазақ ұлттық университеті (Алматы қ., Қазақстан, e-mail: samal_75@inbox.ru).

Набиева Назира Ержанқызы – әл-Фараби атындағы Қазақ ұлттық университеті, Философия және саясаттану факультеті, Дінтану және мәдениеттану кафедрасының магистранты (Алматы қ., Қазақстан, e-mail: naizi_erzhan@mail.ru).

Сведения об авторах:

Керимбаева Динара Рыскельдиевна (автор корреспондент) – PhD докторант по образовательной программе «8D01503 -География» Казахский национальный университет имени Аль-Фараби (г. Алматы, Казахстан. e-mail: dikosh-84@mail.ru).

Prof. Dr. Bülent Aksoy – Университет Гази, педагогический факультет Гази, образование в области социальных наук (г. Анкара, Турция, e-mail: abulent@gazi.edu.tr).

Каупенбаева Самал Мухаметалиевна – PhD, старший преподаватель по образовательной программе «Культурология», Казахский национальный университет имени Аль-Фараби (г. Алматы, Казахстан. e-mail: samal_75@inbox.ru).

Набиева Назира Ержановна – магистрант кафедры религиоведения и культурологии факультета философии и политологии Казахского национального университета имени аль-Фараби (г. Алматы, Казахстан, эл.почта: naizi_erzhan@mail.ru).

Information about authors:

Kerimbayeva Dinara (corresponding author) – PhD student in the program “8D01503 – Geography”, Al-Farabi Kazakh National University (Almaty, Kazakhstan, e-mail: dikosh-84@mail.ru).

Prof. Dr. Bülent Aksoy – Gazi University, Gazi Education Faculty, Social Studies Education (Ankara, Turkey, e-mail: abulent@gazi.edu.tr).

Kaupenbaeva Samal – PhD, senior lecturer in educational program “Cultural Studies”, Al-Farabi Kazakh National University (Almaty, Kazakhstan, e-mail: samal_75@inbox.ru).

Nabieva Nazira – Master’s student of the Department of Religious Studies and Cultural Studies, Faculty of Philosophy and Political Science, Al-Farabi Kazakh National University (Almaty, Kazakhstan. e-mail: naizi_erzhan@mail.ru).

Received 21.01.2025

Accepted 01.03.2025

Ш. Жанысбекова^{1*} , С. Нурғали² ,
Г. Клычниязова¹ 

¹І.Жансүгіров атындағы Жетісу университеті, Талдықорған, Қазақстан

²Абай атындағы Қазақ ұлттық педагогикалық университеті, Алматы, Қазақстан

*e-mail: sh_zhanysbekova@mail.ru

ПРАГМАТИКАЛЫҚ ҚҰЗЫРЕТТІЛІКТІ ОҚЫТУ: ТІЛДЕРДІ ОҚЫТУДЫҢ ӘДІСТЕМЕЛІК ЕРЕКШЕЛІКТЕРІ

Мақала аталмыш айнымалылардың прагматикалық құзыретті қалыптастырудағы орны мен жақсы коммуникативтік қатынастағы мәнін жан-жақты талдауға бағытталған. Прагматикалық құзыреттілік – тілді әлеуметтік өзара әрекеттесуде тиімді пайдалану қабілеті. Аталмыш мақаланың мазмұнында айқындық пен сыпайылық, айтылатын ақпараттың формалдылығы мен жеткіліктілігі секілді прагматикалық айнымалыларға ерекше назар аударылады.

Мақалада прагматикалық құзыреттілік қалыптастырудың тәсілдерін зерттеуші Левинсон, Хаус, Браун, Хадсон және өзге де авторлардың еңбектеріне шолу жасалады. Шолуда танымал еңбектердің нәтижелерін салыстыру және синтездеу арқылы тиімді прагматикалық құзыреттілікті қалыптастырудың тәсілдері сараланады. Шолудың негізгі тәсілі ретінде бұл мақаланың авторлары жинақталаған әдебиеттердің теориялық қарлары мен тәжірибелік тұсына аса мән береді. Сондай-ақ, авторлар әдебиеттерге шолу барысында сыни талдау жасайды және осы кезге дейінгі зерттеулердің бірқатарының сенімділігі мен толықтығына және шектеулеріне айрықша мән береді.

Шолу барысында қол жеткізілген нәтижелер ақпараттың формалдылығы мен жеткіліктілігі айқындылығы және айтушының сыпайылығы сияқты құзыреттіліктің қарым-қатынас барысында маңызды прагматикалық құрал ретінде маңызды. Шолу барысында Ф.Сиудің зерттеулері мен прагматикалық құзыреттілікті қалыптастыру тәсілдеріне сүйене отырып, Қазақстан көлемінде тәжірибелік зерттеулерді жалғастыру ұсынылды. Өйткені, зерттеудің тәжірибелік жалғасы Қазақстан аумағына ғана тән және жергілікті жағдайларды ескере отырып, бейімделу стратегияларын дамытуға жол ашады.

Түйін сөздер: толық ақпарат, тиімді қарым-қатынас, педагогикалық тәсіл, прагматикалық құзырет.

Sh. Zhanysbekova^{1*}, S.Nurgali², G. Klychniyazova¹

¹Zhetysu University named after I. Zhansugurov, Taldykorgan, Kazakhstan

²Abai Kazakh National Pedagogical University, Almaty, Kazakhstan

*e-mail: sh_zhanysbekova@mail.ru

Teaching pragmatic competency: methodological features in language teaching

The article is aimed at a comprehensive analysis of the place of these variables in the formation of pragmatic competence and the meaning of them in a good communicative relationship. Pragmatic competence is the ability to use language effectively in social interaction. In the content of this article, special attention is paid to such pragmatic variables as clarity and politeness, formality, and adequacy of the information spoken.

The article provides a review of the works of researchers of approaches to the formation of pragmatic competence Levinson, House, Brown, Hudson and other authors. The review differentiates approaches to the formation of effective pragmatic competence by comparing and synthesizing the results of popular works. As the main approach to the review, the authors of this article pay great attention to the theoretical and practical aspects of the collected literature. The authors also conduct a critical analysis in the literature review and attach particular importance to the reliability and completeness and limitations of a number of studies to date.

The results achieved during the review show that the formality and adequacy of the information spoken indicate the importance of variables such as clarity and politeness as important pragmatic tools in the process of communication. During the review, it was proposed that practical research on the scale of Kazakhstan be continued, based on the author's research of the F.Siu and approaches to the formation of pragmatic competence. After all, the practical continuation of the study will allow us to

develop development strategies, taking into account the specifics and dependencies of the territory of Kazakhstan.

Keywords: detailed information, effective communication, pedagogical approach, pragmatic competence.

Ш. Жанысбекова^{1*}, С. Нурғали², Г. Клычнязова¹

¹Жетысуский университет имени И. Жансугурова, Талдыкорган, Казахстан

²Казахский национальный педагогический университет имени Абая, Алматы, Казахстан

*e-mail: sh_zhanysbekova@mail.ru

Обучение прагматической компетентности: методические особенности в преподавании языков

Статья направлена на разносторонний анализ места прагматических переменных в формировании прагматической компетенции студента и демонстрации их значимости в коммуникативном общении. Прагматическая компетентность – это способность эффективно использовать язык в социальном взаимодействии. В содержании данной статьи особое внимание уделяется таким прагматическим переменным, как ясность и вежливость, формальность и достаточность изложенной информации в обучении. В статье дается обзор работ Левинсона, Хауса, Брауна, Хадсона и других авторов, исследовавших подходы к формированию прагматической компетентности. Проанализированы подходы к формированию эффективной прагматической компетенции путем сравнения и синтеза результатов известных работ ученых. В качестве основного подхода к обзору авторы статьи уделяют особое внимание теоретической и практической части обобщенной литературы. Авторы проводят критический анализ литературы и уделяют особое внимание надежности, полноте и существующим ограничениям ряда исследований до настоящего времени.

Результаты исследования, показывают, что формальность и достаточность речи указывают на важное место таких переменных, как ясность и вежливость, что является важным прагматическим инструментом в общении. В ходе исследования было предложено продолжить экспериментальные исследования в масштабах Казахстана, опираясь на подходы Ф.Сиу к формированию прагматической компетенции в студенческой среде, поскольку экспериментальные данные и результаты откроют путь к развитию стратегий адаптации людей к местным условиям и языку с учетом исключительно специфических условий, которые зависят от территории и регионов Казахстана.

Ключевые слова: полная информация, эффективное общение, педагогический подход, прагматическая компетенция.

Кіріспе

Прагматикалық құзыреттілік (ПҚ), тілді әлеуметтік өзара әрекеттесуде тиімді пайдалану қабілеті. ПҚ әртүрлі мәдени және тілдік контексттерде сәтті қарым-қатынас орнатуға өте маңызды. Прагматикалық стратегияларды дұрыс қалыптастыру арқылы әркім өзіне тиімді қарым-қатынас орнату және коммуникативтік дағдыларын арттыра алады. Бұл мақалада авторлар маңызды деген төрт айнымалыға назар аударады. Олардың қатарына айтылатын сөздің нақтылығы, сөйлеуші тараптың сыпайылығы, берілетін ақпараттың толықтығы мен ресмилік бағыты мақаланың тақырыбына арқау болады.

Жоғарыда аталып өткен айнымалылар Детмер, Браун, Хадсонның(1955) еңбегінде және Хаус Блум-Кулка(1989) мен әріптестерінің еңбектерінде, сондай-ақ, Сух (1999) [3] зерттеуінде зерттеуші Чен (1996) [назар салып қарастырған жұмыстардың нәтижелеріне сүйене отырып, адаптацияланған. Келтірілген зерттеу-

шілердің зерттеулерін сыни тұрғыдан жүйелеген Сиу(2008) прагматикалық айнымалыларды топтастырып, ерекшеліктерін ашып көрсетеді.

Прагматикалық құзыреттілік ғылыми әдебиеттерде тілдік қатынастың әлеуметтік мәнінде қолдану тәсілін жүйелейтін кешенді қабілет саналады. Мұндай құзыреттілік Л.Бахманның (1990) және М.Канале мен М.Суэйннің (1980) зерттеулерінде ұсынылған қарым-қатынас моделдерінде ең қажетті компонент ретінде тұжырымдалады. Сонымен қатар, Дж.Остин (1962) мен Дж.Серльдің (1969) сөйлеу актілері теориясы аясында прагматикалық дағдыларды қалыптастырудың теориялық бөлігі қамтамасыз етілді. Атамлмыш теориялардың қалыптасуы әсерінен прагматикалық құзыреттілікті қалыптастыру мен күшейту оқушылардың тілдік, мәдени бейімділігін арттыруға ғылыми база қалыптасты.

Аталмыш зерттеудің аясында прагматикалық құзырет бойынша әртүрлі теориялардың қолданысы мен практикалық мәнін терең тү-

сінуге мүмкіндік беретін айнымалыларға жан-жақты, әрі жүйелі түрде талдау жасалады. Сөйкесінше, оқушылардың прагматикалық құзыретін қалыптастыруға бағытталған зерттеулердің қорын байытуға үлес қосады.

Зерттеу материалдары мен әдістері

Бұл зерттеуде әдебиеттерді шолу әдісі прагматикалық құзыреттіліктің теориялық негіздерін және практикалық салдарын зерттеу мақсатында қолданылады. Талдау қазіргі таңдағы зерттеулерде кездесетін ізеттілік, айқындық, ақпараттың тұтастық және формализм сияқты айнымаларды салыстырудан тұрады.

Браун және Левинсон, Блум-Клуки, Хаус, Каспер және Хадсон, Детмер мен сияқты басқа да танымал ғалымдар жүргізген зерттеулер сан түрлі мәдени және тілдік шекараларда болып жатқан өзгерістерді түсінуге жол ашады.

Ғылыми журналдар, конференция ресурстары мен кітап сияқты деректер базасында тиісті әдебиеттерді әдістемелік іздеу алғашқы кезеңде жүргізілді. Прагматикалық құзыреттілікке, сыпайылыққа, формализмге және басқада айнымаларға қатысты кілт сөздер халықаралық және Қазақстандық зерттеулерді анықтау үшін пайдаланылды, осылайша тиісті мақалаларды мұқият қарауға ықпал етті.

Сұрыпталған мақалалар прагматикалық құзыреттілік және онымен байланысты айнымалылар туралы ақпарат пен қорытындылар жасау үшін сыни тұрғыдан қарастырылды. Содан кейін әрбір зерттеудің нәтижелері жалпы тақырыптарды, модельдерді және прагматикалық құзыретті-

ліктің әртүрлі аспектілерін, әсіресе, сыпайылық пен формальдылық контекстінде тереңірек түсінуге бағытталған теориялық негіздерді анықтау үшін жинақталып, өзара байланыстары талданды.

Сондай-ақ, ұсынылған тұжырымға байланысты зерттеулер жан-жақты талдаудан өтті. Бұл талдау осы зерттеулерде қарастырылған айнымалыларды анықтай отырып, сыпайылықтан тыс прагматикалық құзыреттіліктің әртүрлі аспектілерін есепке алу дәрежесін бағалады.

Содан кейін қолданыстағы әдебиеттерге шолу нәтижелері енгізіліп, талданды. Бұл зерттеудің негізгі бағыты ретінде прагматикалық құзыреттілікке, сондай-ақ қолданыстағы айнымалылардың қазіргі жағдайына бағытталған. Заманауи әдебиеттерде көрсетілген артықшылықтар мен шектеулер мұқият қарастырылу арқылы Қазақстанның нақты контекстінде қосымша зерттеулер жүргізу қажеттілігі көрсетілді.

Нәтижелер және талқылаулар

Прагматикалық айнымалы – әлеуметтік топқа байланысты өзгеруі мүмкін белгілі бір пайдалы нәтижелерге қол жеткізу мақсатында прагматикалық мағыналарды қамтитын әртүрлі тілдік формалардың маңызды элементі. Зерттеушілер прагматикалық айнымалыларды егжей-тегжейлі зерттеп, салыстыра отырып, осы айнымалыларға тән прагматикалық ерекшеліктерді анықтай алады (1-кесте). Шнайдер мен Баррон(2008) прагматикалық айнымалы ұғымы вариациялық прагматиканың мәнін білдіреді және прагматикалық вариацияны екі тәсілмен анықтауға болады деп тұжырымдайды .

1-кесте – Прагматикалық айнымалылар

Прагматикалық айнымалылар	Басты ерекшелігі	Мысалдар	Дамытқан авторлар	Қолдану кезі
Нақтылық/тікелік	Сөйлеу актілері мен өтініштердегі эксплицит деңгейі	«Тұзды беріп жібере аласыз ба?»	Лич Г.Н.	Нақты өтініштер айту немесе ниет білдіру
Сыпайылық	Ықтимал қауіптерді азайту және әлеуметтік келісімді сақтау үшін тіл мен мінез-құлықты қолдану	«Кешіріңіз, Егер Мен сізге сұрақ қойсам, қарсы болмайсыз ба?»	Левинсон мен Браун	Ренжісудің алдын алу және әлеуметтік қатынастарды сақтау
Ақпараттың толықтығы	Байланыс барысында ұсынылған өзекті және қажетті ақпараттың көлемі		Фиона Сиу	Тиімді ақпарат алмасуға қажетті барлық сәттерде
Ресмилік	Стилистикалық вариацияның аспектісі ретінде формальдылық тұжырымдамасына баса назар аударылады.		Фрэнсис Хейлиген * және Жан-марк Деваеле	Ресми іс-шараларда, пікірталастарда, рәсімдерде қолданылатын тіл (ресми сөйлеу)

Біріншісі, бір лингвистикалық формада прагматикалық мәндер диапазонындағы вариацияларды (форманы функциямен салыстыру) қамтиды. Бұл контекстке немесе ол қолданылатын айнымалыларға байланысты бір тілдік формаға жатықызылуы мүмкін әртүрлі мағыналардың немесе функциялардың болуын білдіреді. Мысалы, белгілі бір дискурсивті маркер әртүрлі аймақтардағы немесе әлеуметтік топтардағы әртүрлі прагматикалық мәндерді көрсете алады. Екіншісі біртұтас прагматикалық мағынаны білдіретін формалар диапазонындағы вариациялар (функцияны формамен салыстыру). Бұл бір прагматикалық мағынаны немесе функцияны білдіру үшін қолдануға болатын әртүрлі тілдік формаларға қатысты. Әртүрлі вариациялар немесе әлеуметтік топтар ұқсас прагматикалық әсерлерге қол жеткізу үшін әр түрлі тілдік формаларды қолдана алады. Жоғарыда аталған құбылысты келесі мысалдармен көрсетуге болады: өтініштер немесе кешірім сұрау сияқты әртүрлі сөйлеу әрекеттерін әртүрлі лингвистикалық құрылымдар немесе үлгі өрнектер арқылы жеткізуге болады.

Прагматикалық айнымалылар түрінің бірі, атап айтқанда формальдылық деңгейіне немесе сұраныстың ресми сипатына сәйкес келетін лингвистикалық ерекшеліктер мен стилистикалық шешімдерді ескереді. Бұл талдау кәсіпқойлық пен иерархиялық қатынастарды құрметтеуге ықпал ететін стратегияларды анықтау мақсатында тілді неғұрлым ресми жағдайда қарастыруы керек. Табиғи тілді және ресми тілді салыстыра отырып, ПҚ-дағы ресми тілдің маңызы мен рөлін білу маңызды. «Логика және әңгіме» мақаласының арқасында Грейс(1975) табиғи түсініктілік және логика арасындағы байланыс, сонымен қатар қарым-қатынастың жалпы шеңберіндегі ресми тілдің рөлі туралы қызықты ой қозғайды. Семантикалық түсініксіздікті жоюда контекстік ақпарат маңызды рөл атқарады, өйткені ол өрнекті түсінікті әрі мағыналы етуге көмектеседі. Формальдылық тағы бір сипаттамасы екіұштылыққа жол бермеу. Ресми өрнектерді сөйлеуші мен басқа адамдардың ақпаратты дұрыс түсіну деңгейі жоғары. Бұл, әсіресе, жіберуші мен қабылдаушы арасында тікелей байланыс болмаған жазбаша тілге қатысты. «Формальдылық» термині ұзақ уақыт бойы мағынасын сақтай отырып, кең аудиторияға түсінікті ресми коммуникациялардың түсініктілігі ретінде анықталады. Бейресми тіл аймаққа байланысты әр түрлі өзгеретіндіктен, бұл өзара түсіністікті

орнатуды қиындатады. Сонымен қатар, бейресми тілдің мазмұны уақыт өте келе өзгерсе, ресми тіл керісінше өзгерістерге ұшырамайды. Демек, бұл әр түрлі адамдар, топтар немесе мәдениеттер арасында ресми түрде берілетін білімді сақтауға және таратуға мүмкіндік береді және өзара әрекеттесуден тыс бір-бірін түсіну қабілетілөген жедедетеді. Сондай-ақ, бейресми тілде жасырын қалуы мүмкін ақпаратты, болжамдарды және іргелі білімді ашық түрде ұсынуға мүмкіндік береді. Алайда, қолданылатын формулалардың икемділігінің, формальдылығының және талғампаздығының болмауы осы айнымалының негізгі кемшілігі ретінде қарастырылады (Хейлиген және Деваеле, 1999).

Фрэнсис Хейлиген мен Жан-Марк Деваеле анықтаған тағы бір кемшілік- формальды сөйлеудің статикалық және икемсіз табиғаты, бұл оны сөздік анықтамаларынан тыс өрнектерді қажет ететін құбылыстарға аз жауап береді (Хейлиген және Деваеле, 1999).

Демек, бейресми сөйлесу стилі-бұл мағынаның контекстке сәйкес дамуына мүмкіндік беретін және күнделікті дискурста үйреншікті тәжірибе ретінде қарастырылатын тәсіл. Бұл икемділік, әсіресе, тілде әлі жеткілікті түрде түсірілмеген құбылыстарды сипаттау кезінде пайдалы. Екінші бір кемшілік формальды сөйлеудің күрделілігі. Ресмилік тәсіл үнсіз түсініктерді айқын ету үшін қосымша сөздер мен мәліметтерді беруді қажет етеді. Ресми хабарламаларда мәтінмәннің болмауы тіл пайдаланушысын хабарламадағы қажетті алғышарттарды кодтауды талап етеді. Бұл процесс белгілі бір дәрежеде танымдық белсенділікті және әдетте өңдеу үшін пайдаланылмайтын зат есімдерді қолдануды қажет етеді, нәтижесінде құрылымдық жағынан күрделі дискурс пайда болады. Ал, бейресми сөйлеу өз орнында жеңіл айтылатын және ақпарат беруші мен алушы арасындағы ортақ дәлдікті қажет етпейтін қысқа, жоғары жиілікті сөздерді қолданумен сипатталады.

Сыпайылық- прагматикалық айнымалы ретінде бірқатар коммуникативті мінез-құлықтарды, соның ішінде тірек сөздер мен қимылдарды қолдануды қамтиды. Бұл элементтер әңгімелесушілер арасында сыйластық пен ымыралық қарым-қатынас орнатуға ықпал береді. Тілдік қатынастарды сараптау екі негізгі категорияға негізделеді: қолданылатын сыпайылық және жетекші және қолдаушы әрекеттер (Сиу, 2008).

Қолдау әрекеттерін алушыға қатысты сыпайы және мұқият мінез-құлықты сақтай отырып,

қарастырылып отырған өтініштің тиімділігі мен сенімділігін арттыру мақсатында қолданылатын нақты стратегиялар ретінде анықтауға болады. Позитивті қарым-қатынасты дамыта отырып, ықтимал сәтсіздіктерді азайтуға, осы әрекеттің мақсаттары болып табылатын адресаттың шектеулерін мойындауға және өтінішті орындаудың артықшылықтарын атап өтуге болады. Қолдау шараларына мыналар жатады: алушыны сұранысқа дайындау, мәжбүрлеу ықтималдығын азайту, күш-жігерді көрсету, алушыны толықтыру, ризашылық білдіру, қарым-қатынастың маңыздылығын атап өту, кешірім сұрау, өтемақы ұсыну, бас тартудың жағымсыз салдарын көрсету, мақұлдаудың артықшылықтарын атап көрсету, кешірім сұрау, алушыға таңдау жасауға мүмкіндік беру, шынайылықты білдіру, ризашылық білдіру, өкіну, мысалы, үлкен алушының беделі және оған жауап, уәде (Сиу, 2008).

Қолайлы қарым-қатынасты дамыту, ықтимал қақтығысты кеміту және сұраныстың сенімділігін арттыру арқылы қолдау әрекеттері стратегия ретінде пайдаланылады және сұрау салушы адресаттың көзқарасын түсінуге итермелеп, ризашылығын танытады. Кей кездері екі тарапта осы қатынастың нәтижесінен қолайсыздықтарды мойындамауы мүмкін. Керісінше олардың оң қарым-қатынас орнатуына жол ашылады. Қолдау әдістемелерін енгізу жеке тұлғаларға әлеуметтік өзара әрекеттесуді тиімді басқаруға, белгіленген нормаларға құрметпен қарауға және мұқият және сенімді қарым-қатынас арқылы табысты нәтижелерге қол жеткізуге мүмкіндік береді. Бұл процесс прагматикалық құзыреттілікті дамыту үшін өте маңызды.

Блум-Кулки, Хаус және Каспердің анықтамасы бойынша көшбасшының әрекеттері сөйлеушінің өтініш беру ниетін анық жеткізетін сұраудың орталық компонентіне қатысты (Сиу, 2008). Мұндай сөздер тыңдаушыға кейінгі өтініштің сипатын білдіруге қызмет етеді және сөйлеу мәнерін сыпайы және орынды етіп көрсетуге ықпал етеді. Яғни, көшбасшының іс-әрекеті сөйлеушінің өтініш білдіретіндігін көрсетеді және сұранысты негіздейтін және күшейтетін қолдау әрекеттерінің мәнмәтінін белгілейді.

Көптеген жағдайларда белгілі бір лингвистикалық әдістер мен сөз тіркестерін қолдану сыпайылықты жеткізуге және сұраныстың қабылданған шынайылығын азайтуға қызмет етеді. Бұл құрылғыларға сұраныстың сыпайылығын бірнеше жолмен жеткізуге болады, мысалы, «мүмкіндік бола ма?», «өтінемін «және» аздап.» Сонымен

қатар, сұраныстың сенімділігін төмендету үшін қолдануға болатын сөздер мен сөз тіркестері бар, мысалы: «бір сәт уақыт бөле аласыз ба?».

Бағдарлау әрекеттерін қолдану тиімді қарым-қатынас жасау үшін өте маңызды, өйткені олар сөйлеушінің ниетін нақтылауға және ашықтыққа ықпал етеді, осылайша тыңдаушыға алдағы сұранысты тиісті мағынада жеткізуге жәрдем береді. Осы лингвистикалық әдістерді қолдану спикерлерге өздерінің әлеуметтік нормалар мен конвенциялар туралы хабардарлығын, сондай-ақ адресаттың ықтимал жауабын болжауға және орындауға дайын екендіктерін көрсетуге мүмкіндік береді. Осыған байланысты, бірінші кезектегі мақсат-сұранысты негіздеу және нығайту, сонымен бірге алушының сұранысты бастаудағы дербестігі, сыпайылығы мен құрметін сақтай отырып, тиісті дискурс пен өзара әрекеттесу үнін орнату арқылы, алдағы көмекші әрекеттердәй жеңіл құрастырылып, жалғасуына ықпал етеді. Сыпайылық әдетте әлеуметтік өзара әрекеттесуге қолайлы болғанымен, бұрын талқыланғандай, прагматикалық құзыреттілікті дамытуда сыпайылыққа шамадан тыс назар аудару, керісінше, ықтимал кемшіліктерді тудыруы мүмкін. Кейбір жағдайларда шамадан тыс сыпайылық сөйлеушінің шынайы ниеті туралы екіұштылыққа немесе шатасуға әкелуі мүмкін. Жанама, жұмсартатын өрнектер мен сыпайылық тактикасын қолдану тыңдаушыға сөйлеушінің ниетін дәл түсіндіруді қиындатуы мүмкін. Сыпайы тілді қолдану көбінесе күрделі лингвистикалық құрылымдар мен жанама өрнектерді қолдануды талап етеді, бұл ұзақ дискурсқа әкелуі мүмкін және сайып келгенде қарым-қатынастың тиімділігіне кедергі келтіруі мүмкін. Тым сыпайы пікір алмасу ақпараттың тиімді берілуіне, сондай-ақ шешім қабылдау процестерінің тиімділігіне шектеу келтіруі мүмкін. Сонымен қатар, сыпайылық формалары мен стандартты өрнектерге артық назар аудару адресаттың көңіліне ауызша әрекеттердің терең мағынасы мен ниетін түсінуден алшақтатуы мүмкін. Сыпайы тілдің қыр-сырымен жан-жақты танысу, оның қолданылуына негіз болатын прагматикалық салдарлар мен контекстік нюанстарды егжей-тегжейлі түсінуден алшақтау, бейімделу мен жауаптылық бірінші кезектегі жағдайларда шектеуші фактор болуы мүмкін. Сондықтан жеке тұлғалардың прагматикалық құзыреттіліктерін тиімді дамыту үшін сыпайылық пен тікелей қарым-қатынас арасындағы тепе-теңдікке қол жеткізуге ұмтылуы өте маңызды. Бұл қарым-қатынасқа әсер

етуі мүмкін мәдени және контекстік факторларды ескере отырып жасалуы керек. Сыпайылық стратегияларын дұрыс қолдану туралы іргелі түсінік тиімді тұлғааралық қарым-қатынас үшін, сондай-ақ қажетті нәтижелерге қол жеткізу үшін тікелей қарым-қатынас қажет болатын жағдайларды анықтау мүмкіндігі үшін өте маңызды.

Сыпайылық пен формальдылықтың қажетті элементтерінен басқа, дәлдік прагматикалық құзыреттілікті қалыптастырудың негізгі аспектісі болып табылады. Бұл бастапқы екі айнымалыда қолданылатын әдістемелердің дәлдігі азырақ және қарапайым болуына байланысты. Тікелей хабарлама-бұл нақты және сұраныстың мәнмәтініне бағытталған хабарлама. Мұндай хабарламаның мағынасын анықтау үшін осы контексте өлшенген әрекеттердің орнын және болымсыз сөздердің атқаратын рөлін ескеру қажет. Жеңілдететін немесе жанама элементтерді қолданбай тікелей, айқын байланыстарды пайдалану сыпайы тіл мен тілдік стратегияның негізгі аспектісі болып табылады. Алдыңғы мәтінде келтірілген ақпаратты зерделеу дәлдікті тікелей хабарламаны немесе сұранысты дәл және бір мәнді түрде жеткізу құралы ретінде анықтауға, жанама немесе жеңілдетілген мәлімдемелерді пайдаланудан аулақ болуға мүмкіндік береді. Ф. Сиу жүргізген зерттеулер көрсеткендей, ағылшын тілін меңгеру деңгейі төмен оқушылар тікелей қарым-қатынас стилін қолданады. Мысалы, олардың сұранысының талапшылдығын төмендететін формальды модальді етістіктерді қолданудың орнына, олар « бұл эссені мен үшін белгілеуіңізді қалаймын » етістігін пайдаланады. Мұндай тілдік өрнектердің тікелей болуы кейде қорлау, тіпті ұятсыз немесе дөрекі ретінде қабылдануы мүмкін. Бұл анықтаманы күшейту үшін авторлар Браун мен Левинсон ұсынған сыпайылық моделіне сілтеме жасайды. Бұл модельде тікелей және жанама арасындағы айырмашылық бұлыңғыр. Олар бұл сұранысты қанағаттандыруға ықпал ететін жағдайларға қатысты сұраумен тығыз байланысты екенін түсіндіреді. Көрнекі мысалдарға мыналар жатады: «есікті жаба аласыз ба?». Жанама сөйлеудің бұл жалпы қабылданған түрінде көзделген мағына тыңдаушының түсінуіне байланысты емес, керісінше сыпайы сұранысты құрайды. Келесі мысал ауызша қарым-қатынас шеңберінде тікелей дискурсты айқындық пен тиімді өзара әрекеттесуді жеңілдету құралы ретінде қолданды көрсетеді мысалы (Сиу, 2008).

Тікелей байланыспен байланысты көптеген артықшылықтар бар. Біріншіден, бұл түсінікті

және бір мәнді хабарды жеткізу арқылы анықтықты жеңілдетеді. Тікелей тілді қолдану қате түсіндіру ықтималдығын азайтады, өйткені айтылған мағына айқынырақ болады. Бұл әсіресе дәлдік өте маңызды жағдайларда, мысалы, көсіби немесе академиялық жағдайларда пайдалы болуы мүмкін. Екіншіден, түсінікті тілді қолдана отырып, тікелей қарым-қатынас әсіресе қысқалық пен мазмұн бағаланатын жағдайларда немесе шұғыл ақпарат беру кезінде тиімді, өйткені бұл уақыт пен күш-жігерді үнемдейді және қажет емес нақтылаусыз бірден нүктеге жетуге мүмкіндік береді. Бұл сонымен қатар мәдени өзгергіштікті көрсетеді. Сенімділікті, шынайылықты және ашықтықты көрсететін сыпайылық кейбір мәдениеттерде немесе контексте айтылуы мүмкін. Мысалы, кейбір Батыс мәдениеттеріндегі адалдық пен түзулік принциптеріне сәйкес келетіндіктен бағаланады. Мұндай жағдайларда тікелей тілді қолдану құрметті және адал болып саналады.

Дегенмен, тікелей айнымалының өзі кемшіліктерсіз емес. Оның дөрекі немесе сәйкес келмейтін мінез-құлық ретінде қабылдануы басты кемшіліктердің бірі болып табылады. Кейбір мәдени ортада және тұлғааралық қатынастарда тікелей көзқарас сыртқы келбетті сақтау тұрғысынан үйлесімділік пен сыпайылықты сақтау тұрғысынан азғындық немесе агрессивті болып көрінуі мүмкін. Тікелей болу орынды ма, жоқ па, соны шешкен кезде белгілі бір контекстегі мәдени және әлеуметтік нормаларды ескеру маңызды.

Сонымен қатар, тікелей тіл ұсынатын нюанстар мен нәзіктіктер олмауы мүмкін. Жанама болжамды мағыналары бар әлеуметтік сигналдарды ескермейді. Осы себепті, тікелей тәсілдің тиімді және тиісті өзара әрекеттесуін қамтамасыз ету үшін қарым-қатынас стилін контексттің нақты талаптарына бейімдеу маңызды. Егер біз оң және теріс жақтарын өлшейтін болсақ, онда тікелей прагматикалық дағдылар тіл үйренудегі айнымалы ретінде қарастырылатынын көреміз. Прагматикалық құзыреттілік дегеніміз-тілді әртүрлі коммуникативті контексте тиімді қолдана білу. Студенттер тікелей тілді дұрыс қолдану дағдыларын дамыта отырып, әртүрлі әлеуметтік жағдайларда тікелей тілді түсініп, қолдана алады және оны дамыта өздерінің прагматикалық құзыреттілігін арттырады. Бұл мәдени тұрғыдан орынды болған кезде тікелей тәсілді қолдануды, сондай-ақ сыпайылық үшін жанама тәсілді қолдануды қамтиды.

«Ақпарат көлемі» ПҚ конструкторы сұраныстық байланыстағы мәліметтердің саны мен деңгейіне қатысты. Бұл сіздің қарым-қатынасыңызды түсінікті және түсінікті ету үшін қысқалық пен жеткілікті ақпаратты жеткізу арасындағы дұрыс тепе-теңдікті табу туралы. Мысалы, зерттеуші Ф.Сиу жүргізген зерттеуде үш түрлі сыныптың оқушылары арасында салыстыру жүргізілді. А/В және Е сыныптарындағы оқушылардың маңызды ақпаратты ескермей, алайда көп ақпаратты қамтитын сөйлем құрай білу қабілетін көрсетеді. Мұның ықтимал себептеріне сұраныс хаттарына қол жетімділіктің шектелуі, тілдік дағдылардың шектеулілігі, сұраныс хаттарын жазуға деген ынтаның төмендігі және тілді үйренуге деген қызығушылықтың төмендігі жатады. «Ақпарат көлемі» термині Ф.Сиу зерттеуінде хаттағы немесе электрондық поштадағы мазмұнның саны немесе ұзақтығы ретінде анықталады. Эдмондсон және оның әріптесі Хаус «Вафли құбылысы» (1991) деп аталатын L2 деңгейіндегі студенттерге артық немесе қажетсіз ақпаратты беру құбылысын зерттеуге бағытталған. Мақсаты-тілдік құзыреттілігі жоғары деңгеймен салыстырғанда мақсатты тілді жетік білмейтін оқушылардың тілдік мінез-құлқын зерттеу. Қарастырылып отырған тілді жетік білмеу артық сөздік қорын қолдануға және қажетті ақпаратты тиімді жеткізе алмауға әкелуі мүмкін. «Ақпарат көлемін» мөлшерлеу Хадсон, Детмер және Браун (1995) ізденістерінде қолданылатын алты айнымалының бірі болып табылады. Зерттеушілер сұраныс хабарламалары контекстіндегі «орынсыздық» пен «артықтықты» түсіндіру мен мәдени факторлардың әсері арасындағы байланысты қосымша зерттеп жатыр. Мәселе мынада, NSS ағылшын тілінде Сөйлейтін Кантондық студенттер берген кейбір ақпаратты орынсыз немесе артық деп санай ма талдайды. NSS ағылшын тілінде сөйлейтін Кантондық студенттер ұсынған кейбір ақпаратты орынсыз немесе артық деп санайтыны белгісіз. Сонымен қатар, NSS Кантон тілінде ағылшын тіліндегідей көзқарастарды ұстанатыны белгісіз. Бұл зерттеудің мақсаты-ағылшын немесе Кантон тілінде сөйлейтіндер бірінші тілді пайдаланушылар үшін орынсыз немесе шамадан тыс деп санайтын нақты қолдау шараларын анықтау. Қорытындылай келе, осы зерттеудің нәтижелері ағылшын және Кантон тілділердің қолдау шараларының орындылығына қатысты түсініктері арасында сәйкессіздік бар екенін көрсетеді.

Қорытынды

Бұл үзіндіде прагматикалық құзыреттілік ұғымы және оның тиімді тілдік қарым-қатынас үшін маңызы талқыланады. Онда прагматикалық құзыреттілік сыпайылық, анықтық/тікелей, ақпараттың толықтығы және формальдылықты қоса алғанда, бірқатар айнымалыларды қамтитыны айтылған. Сыпайылық прагматикалық айнымалы ретінде әлеуметтік келісімді сақтау және қарым-қатынастағы ықтимал тәуекелдерді азайту үшін өте маңызды. Бұл үзіндіде Браун мен Левинсонның сыпайылық теориясына және олардың өзара әрекеттесу жүйелерін ынтымақтастық пен сыпайы құрмет жүйелеріне жіктеуіне сілтеме жасалған. Сондай-ақ, бұл мақалада прагматикалық айнымалылар ұғымына тоқталып, олардың вариациялық прагматикадағы қызметін бөліп көрсетеді. Бұл прагматикалық айнымалылардың формада да, функцияда да вариацияларды қамтуы мүмкін екенін түсіндіреді. Көрнекілік үшін бірдей прагматикалық мағынаны беру үшін әр түрлі лингвистикалық формаларды қолдануға болады, ал белгілі бір форма әр түрлі контексттерде немесе әлеуметтік топтарда әр түрлі прагматикалық импортты білдіруі мүмкін.

Бұл зерттеу формальдылықтың прагматикалық айнымалысын және оның тиімді қарым-қатынастағы рөлін зерттеу арқылы ресми сөйлеу тәсілі өзінің айқындылығымен және ерекшелігімен ерекшеленетінін анықтады. Бұл ақпаратты таратуға және түсінуге ықпал етеді. Дегенмен, формальды тілдің икемсіздігі мен күрделілігі кемшіліктер ретінде қабылдануы мүмкін. Керісінше, бейресми сөйлеу икемді және контекстке байланысты. Сонымен қатар, мақалада нақтылықтың немесе түзудің прагматикалық айнымалысы қарастырылады. Тікелей байланысты пайдалану айқындық пен уақыт тиімділігін жеңілдетеді. Алайда, белгілі бір мәдени контексттерде оны әдепсіз немесе агрессивті деп қабылдауға болады. Тікелей қарым-қатынаста сәйкестікке қол жеткізу дәрежесі кез келген контексте басым болатын мәдени және әлеуметтік нормаларға байланысты. Мақалада прагматикалық құзыреттіліктің тиімді қарым-қатынасты жеңілдетудегі маңыздылығына баса назар аударылады және тілді тиімді қолдануға әсер ететін көптеген факторлар түсіндіріледі. Бұл Қазақстан контекстінде прагматикалық құзыреттілікті одан әрі зерттеу қажеттілігін көрсетеді.

Әдебиеттер

1. Austin, J. L. (1962). How to do things with words. Clarendon Press.
2. Bahman, L. (1990). Fundamental considerations in language testing. Oxford University Press.
3. Blum-Kulka, S., House, J., & Kasper, G. (1989). Investigating cross-cultural pragmatics: An introductory overview. In Cross-cultural pragmatics: Requests and apologies (Vol. 31, pp. 1–34).
4. Canale, M., & Swain, M. (1980). Theoretical bases of communicative approaches to second language teaching and testing. Applied Linguistics, 1(1), 1–47.
5. Chen, H. J. (1996). Cross-cultural comparison of English and Chinese metapragmatics in refusal (Doctoral dissertation). Indiana University.
6. Edmondson, W., & House, J. (1991). Do learners talk too much? The waffle phenomenon in interlanguage pragmatics. In Foreign/second language pedagogy research.
7. Grice, H. P. (1975). Logic and conversation. In Speech acts (pp. 41–58). Brill.
8. Heylighen, F., & Dewaele, J.-M. (1999). Formality of language: Definition, measurement, and behavioral determinants. Interner Bericht, Center “Leo Apostel”, Vrije Universiteit Brussel, 4(1).
9. Hudson, T., Brown, J. D., & Detmer, E. (1995). Developing prototypic measures of cross-cultural pragmatics. National Foreign Language Resource Center.
10. Schneider, K. P., & Barron, A. (2008). Where pragmatics and dialectology meet: Introducing variational pragmatics.
11. Searle, J. R. (1969). Speech acts: An essay in the philosophy of language. Cambridge University Press.
12. Siu, F. K. P. (2008). Exploring the pragmatic competence of EFL learners in the production and judgment of formal written requests. Online Submission.
13. Suh, J.-S. (1999). ESL Korean learners’ decision-making processes in the performance of the speech act of requests.

Авторлар туралы мәлімет:

Жанысбекова Шайзат – I. Жансүгіров атындағы Жетісу университетінің докторанты (Талдықорған қ., Қазақстан, email: sh_zhanysbekova@mail.ru)

Нұрғали Сәуле – педагогика ғылымдарының кандидаты, доцент, Абай атындағы Қазақ ұлттық педагогикалық университеті (Алматы қ., Қазақстан, e-mail: Sorentooo@mail.ru)

Клычниязова Гулнар – I. Жансүгіров атындағы Жетісу университетінің докторанты (Талдықорған қ., Қазақстан, e-mail: guleke1973g@mail.ru)

Сведения об авторах:

Жанысбекова Шайзат – докторант Жетысуского университета им. И. Жансугурова (г. Талдыкорган, Казахстан, email: sh_zhanysbekova@mail.ru)

Нурғали Сауле – кандидат педагогических наук, доцент, Казахский педагогический университет имени Абая (г. Алматы, Казахстан, e-mail: Sorentooo@mail.ru)

Клычниязова Гулнар – докторант Жетысуского университета им. И. Жансугурова (г. Талдыкорган, Казахстан, email: guleke1973g@mail.ru)

Information about authors:

Zhanysbekova Shaizat – doctoral student at Zhetysu University named after I. Zhansugurov (Taldykorgan, Kazakhstan, email: sh_zhanysbekova@mail.ru)

Nurgali Saule – candidate of pedagogical sciences, associate professor, Abay Kazakh National Pedagogical University (Almaty, Kazakhstan, e-mail: Sorentooo@mail.ru)

Klychniyazova Gulnar – doctoral student at Zhetysu University named after I. Zhansugurov (Taldykorgan, Kazakhstan, email: guleke1973g@mail.ru)

Келін түсті 13.02.2024

Қабылданды 01.03.2025

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 мұқаба 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 (YMFTCO) 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 – педагогтер, 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.

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 KZ19998CTB0000567141 – теңге

ИИК KZ40998CTB0000567151 – 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 (КазБЦ) 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:

- о 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;
- о Доступность и обсуждение результатов научных исследований, международных и отечественных групп ученых – педагогов, психологов, социологов, учителей, практиков в их сотрудничестве и коллаборации;
- о Интеграция подходов отечественной психолого-педагогической и зарубежной образовательной науки, демонстрация сложных дизайнов исследования с количественной и качественной валидностью полученных результатов исследования;
- о Отражение результатов научных исследований казахстанских и зарубежных авторов в мировом образовательном сообществе посредством включения журнала в мировые, международные базы данных журналов и статей;
- о Продвижение и реклама казахстанской педагогической науки, научных школ к новым мировым достижениям;
- о Создание среды открытости и доступности обсуждения результатов научных исследований молодых ученых – докторантов PhD;
- о 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 методики 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:

- о Этнопедагогические основы национального воспитания молодежи в условиях системных изменений в обществе.
- о Философия и методология педагогики и образования. Парадигмальные сдвиги в теориях педагогики.
- о Педагогические концепции великих мыслителей (аль-Фараби, Абай Кунанбаев и др.) и их потенциал в достижении

успехов в образовательном процессе.

- о Поликультурное и мультикультурное образовательное пространство.
- о Международные исследования качества образования.
- о Академическая и функциональная грамотность обучающихся.
- о Новые достижения инновационной дидактики средней и высшей школы.
- о Создание системы подготовки научно-педагогических кадров: отечественный и зарубежный опыт.
- о 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 отношении 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 KZ19998CTB0000567141 – тенге

ИИК KZ40998CTB0000567151 – 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
Sh.B. Kadirisizova Some Factors for Forming the Readiness of Prospective Teachers for Academic Mobility		4
И.Б. Шмигирилова, А.А. Таджигитов, А.А. Чугунова Готовность к инновационной деятельности будущих учителей		14
М.З. Сейдина, Ж.С. Бекбаева, Ж.Т. Махамбетова Толеранттылық болашақ педагогтердің сыни ойлауын қалыптастырудың тәсілдемесі ретінде		28
Р. Аманбайқызы, А.Ж. Аяганова, Н.С. Жұбаназарова, Г.А. Тотикова Креативті ойлауды дамыту ойлау дизайнының негізі ретінде		41
Г. Сейдулла, А.К. Мынбаева, А. Стасюк Білім берудегі психологтың профилактикалық құзыреттілігі: диагностика мен арт-әдістердің байланысы		55
2-бөлім Психологиялық-педагогикалық зерттеулер	Section 2 Psychological and Pedagogical Research	Раздел 2 Психолого-педагогические исследования
К.С. Lawrence, М.М. Ishkibayeva, Zh.Y. Abdykhalykova Shaping the Academic Identity of Doctoral Students: Critical Factors and Influences		68
Ж.К. Киынова, Ә.Қ. Құрманқұлова, А.К. Еркебекова, Ш.А. Умирханова Социальные практики наставничества как фактор профессионального развития молодых сельских педагогов		78
3-бөлім Электронды оқыту мен дистанционды білім беру	Section 3 E-learning and Distance Education	Раздел 3 Электронное обучение и дистанционное образование
С.Б. Бегалиева, Б.У. Джолдасбекова, Е.С. Шмакова Digital Humanities в педагогическом образовании: тенденции и перспективы развития проектной деятельности		90
D.B. Ayasheva, S.S. Nurkenova Enhancing Foreign Language Learning in Higher Education Through Web 2.0 and Web 3.0 Technologies: a Case Study at L.N. Gumilyov Eurasian National University		101
4-бөлім Білім беруді өлшеу және бағалау: отандық және шетелдік тәжірибе	Section 4 Evaluation and Measurement in Education: Domestic and Foreign Experience	Раздел 4 Оценка и измерение в образовании: отечественный и зарубежный опыт
Ж.Ж. Бейсенова, Л.Е. Шинетова, Н.А. Дидарбекова, Г.К. Жабаева Методы Rasch-моделирования в Winsteps: подходы к анализу образовательных результатов		118

5-бөлім Пәндерді оқыту әдістемесі	Section 5 Methods of Teaching Discipline	Раздел 5 Методика преподавания дисциплин
А. Тұрысбек, Х. Ордабекова, Ш. Ерхожина Термин сөздердің танымдық сипаты және оны интеграциялай оқыту жолдары		132
A.T. Myrzakhmetova, Sh.A. Akimbekova, Zh.B. Zhauynshiyeva Teaching Kazakh Folklore in the Context of Modern Literary Education of Secondary School Pupils		145
O. Amangeldi, K.D. Duisebaeva, T. Kurt Pedagogical Technologies of Teaching Fifth and Sixth Grade Students Ecological Culture Through the Laboratory Work “Sociological Survey “Me and Nature”		156
D. Kerimbaeva, A. Bülent, S. Kaupenbaeva, N. Nabyeva Features of Teaching Geography in a Small-Integrated School		169
Ш. Жанысбекова, С. Нургали, Г. Клычниязова Прагматикалық құзыреттілікті оқытудың маңызды аспектілері: теориялық шолу		177
Авторлар үшін ақпарат		185

Мақаланың мазмұнына автор жауапты.
За содержание статей ответственность несет автор