

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

№3 (84)

Алматы
«Қазақ университеті»
2025



ISSN 2520-2634; eISSN 2520-2650

ХАБАРШЫ

«ПЕДАГОГИКАЛЫҚ ҒЫЛЫМДАР» СЕРИЯСЫ
№3 (84) қыркүйек



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

ИБ 15977

Пішімі 60x84/8. Көлемі 14,3 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**

M. Seitova* , Z. Khalmatova , L. Kazykhankyzy 

Khoja Akhmet Yassawi International Kazakh-Turkish University,
Turkestan, Kazakhstan

*e-mail: meruyert.seitova@ayu.edu.kz

KAZAKH EFL TEACHERS' PROFESSIONAL IDENTITY

This study examines the professional identity of teachers of English as a Foreign Language (EFL) in the Turkestan region of Kazakhstan. A qualitative research design, including semi-structured interviews, was employed to explore the multifaceted aspects of identity formation in the context of language teaching. MAXQDA 24 software was used for data analysis. The data collected during the interviews were analyzed through thematic analysis. The study highlights the complexities involved in the development of teacher identity, emphasizing the importance of personal experience and teaching methods. The findings provide deeper insight into how English teachers carry out their professional roles. The authors offer valuable implications for improving teacher education and supporting initiatives aimed at fostering a strong sense of professional identity among language teachers. The research addresses the following questions: What key factors and experiences shape the professional identity of English as Foreign Language teachers? How do these factors influence their teaching practices and interactions with students? The study offers an understanding of potential ways to support English teachers on their path to a more resilient and sustainable professional identity, ultimately enhancing teaching practices and student learning outcomes in English language education.

Keywords: professional identity, in-service teachers, EFL (English as a Foreign language), qualification, professional development.

М. Сейтова*, З. Халматова, Л. Қазыханқызы

Қожа Ахмет Ясауи атындағы Халықаралық қазақ-түрік университеті,
Түркістан, Қазақстан

*e-mail: meruyert.seitova@ayu.edu.kz

Қазақстандық ағылшын тілі мұғалімдерінің кәсіби білімі

Бұл зерттеу Қазақстанның Түркістан облысындағы ағылшын тілі мұғалімдерінің кәсіби ерекшеліктерін зерттейді. Тілдік оқыту контекстінде жеке тұлғаны қалыптастырудың көп қырлы өлшемдерін зерттеу үшін сапалы зерттеу дизайны, оның ішінде жартылай құрылымдық сұхбат қолданылды. Деректерді талдау үшін MAXQDA 24 бағдарламасы пайдаланылды. Сұхбаттан жиналған мәліметтер тақырыптық талдау көмегімен талданды. Зерттеу мұғалімнің жеке басын дамытудағы қиындықтарға баса назар аударады, жеке тәжірибе мен оқыту әдістерінің маңыздылығын көрсетеді. Зерттеу нәтижелері ағылшын тілі мұғалімдерінің кәсіби міндеттерін қалай жүзеге асыратынын тереңірек түсінуге мүмкіндік береді. Авторлар педагогикалық білім беруді жетілдіруге және тіл мұғалімдерінде кәсіби сәйкестіктің берік сезімін қалыптастыруға бағытталған бастамаларды қолдауға құнды тұжырымдар ұсынады. Зерттеу ағылшын тілі шетел тілі ретінде пәнінің мұғалімдерінің кәсіби сәйкестігін қалыптастыратын негізгі факторлар мен тәжірибелер қандай; бұл факторлар олардың педагогикалық тәжірибесіне және студенттермен өзара әрекеттесуіне қалай әсер етеді деген сұрақтарды қарастырады. Ағылшын тілі мұғалімдерінің өмірлік тәжірибесі мен қабылдауын ескере отырып, бұл зерттеу мамандыққа тән қиындықтар мен мүмкіндіктерді терең түсінуге ықпал етеді. Ағылшын тілі мұғалімдерін неғұрлым сенімді және тұрақты кәсіби сәйкестікке жету жолында қолдаудың әлеуетті жолдары туралы түсінік беріп, ағылшын тілі контекстінде оқыту тәжірибесі мен студенттердің оқу нәтижелерін жақсартады.

Түйін сөздер: кәсіби білім, мұғалімдер, EFL (ағылшын тілі шет тілі ретінде), біліктілік, біліктілік арттыру.

М. Сейтова*, З. Халматова, Л. Қазыханқызы

М. Сейтова*, З. Халматова, Л. Қазыханқызы

Международный казахско-турецкий университет имени Ходжи Ахмета Ясави,
Туркестан, Казахстан

*e-mail: meruyert.seitova@ayu.edu.kz

Профессиональная идентичность казахстанских учителей английского языка (EFL)

В данном исследовании рассматривается профессиональная идентичность учителей английского языка как иностранного (EFL) в Туркестанской области Казахстана. Качественный дизайн исследования, включая полуструктурное интервью, использовался для изучения многогранных аспектов формирования идентичности в контексте языкового обучения. Для анализа данных использовалась программа MAXQDA 24. Данные, собранные в ходе интервью, были проанализированы с помощью тематического анализа. Исследование подчеркивает сложности, связанные с развитием личности учителя, подчеркивая важность личного опыта и методов обучения. Полученные результаты исследования помогают более глубокому пониманию того, как преподаватели английского языка выполняют свои профессиональные роли. Авторы предлагают ценные выводы для улучшения педагогического образования и поддержки инициатив, направленных на формирование сильного чувства профессиональной идентичности среди преподавателей языка. Исследование отвечает на вопросы: какие ключевые факторы и опыт формируют профессиональную идентичность преподавателей английского языка как иностранного; как эти факторы влияют на их педагогическую практику и взаимодействие со студентами? Исследование предлагает понимание потенциальных возможностей поддержки преподавателей английского языка на их пути к более надежной и устойчивой профессиональной идентичности, что в конечном итоге улучшает практику преподавания и результаты обучения студентов английскому языку.

Ключевые слова: профессиональная идентичность, преподаватели, EFL (английский язык как иностранный), квалификация, профессиональное развитие.

Introduction

Professional identity formation among EFL teachers is a topic of considerable interest worldwide, reflecting the global nature of English language teaching and the diverse contexts in which it takes place. Identity development can be seen as an important component of ‘the learning process of becoming a teacher’ and as something that can improve the way teacher education programs are designed (Friezen & Besley, 2013).

In particular, teacher identity shapes our knowledge of the teaching profession and helps teacher educators to develop teacher education programs. To better understand the idea of teacher identity, scholars have made several attempts to define it in the past. For example, a Chinese study used narrative analysis techniques to examine how Chinese EFL teachers’ views of their professional responsibilities and identities are influenced by Confucian educational principles (Wang & Zhang, 2021). Similarly, a study conducted in Japan examined how the idea of “Kizuna” or “deep emotional connections” influences teachers’ professional identities (Kobashi, 2023, p.500). The study highlighted the importance of relational elements in identity construction in a Japanese EFL setting.

Schotgues (2022) examines the status of public primary school teachers in Sub-Saharan Africa, covering topics such as professional development, absenteeism, pre-service training, and teaching and learning materials (TLMs). The study reveals serious deficiencies in the amount and quality of available teaching and learning resources, pre-and in-service training, teacher topic understanding, and attendance. However, the paper also documents instances of perseverance and effectiveness, supported by qualitative data that is also used to discuss decentralization and bottom-up strategies for addressing educational challenges in resource-limited contexts.

To address the conflict between linguistic and professional identities, a mixed-methods study was conducted in Spain to investigate how Spanish EFL teachers manage their professional identities in response to the country’s increasing demand for English skills (Martínez et al., 2022).

The study conducted in Latin America has highlighted the influence of educational policies and socioeconomic conditions on the professional identities of EFL teachers. Silva and Souza conducted a study in Brazil using case studies to explore this issue (Silva & Souza, 2022). The study found that Brazilian EFL teachers’ professional identities are significantly shaped by socioeconomic and educa-

tional inequalities in the country, with a strong emphasis on social justice.

Research on the development of professional identities among EFL teachers in different parts of the world highlights the complex interplay between educational, political, social, and cultural issues. The study reveals common themes that emerge throughout.

This study examines the professional identity of EFL school teachers in the Kazakh context. The research questions for the study are as follows:

1. What are the key factors and experiences that shape the professional identity of EFL teachers?
2. How do these factors influence their teaching practices and interactions with students?

Literature review

Since 2010, researchers in applied linguistics have increasingly focused on language teacher identity due to the growing body of research on this topic over the past two decades. Furthermore, post-structural views on identity have had an impact on language teacher identity. According to these perspectives, Language Teacher Identity (LTI) is characterized as “multiple, complex, and shifting” due to its reliance on a range of factors within the classroom setting (Varghese, 2005, p.30; Kayi-Aydar, 2019, p.290). Scholars now view LTI as a challenging endeavor due to its intricate and multifaceted structure (Beauchamp & Thomas, 2009). Defining language teachers' identities in light of all the literature's facets has proven to be a challenging task. Barkhuizen attempted to provide a comprehensive definition of language teacher identity (LTI) by examining the content of each chapter authored by 41 researchers in the fields of applied linguistics and TESOL. However, it is important to note that theorizing LTI is a complex process, as acknowledged by Barkhuizen (2017) in *Reflections on Language Teacher Identity*. Another important study in the literature about identity formation for university lecturers is the study by Baxter and Haycock (2014), where they highlighted the need for different pedagogies and strategies to be able to work in a fully online environment and emphasized the importance of teachers adopting a new online teacher identity in terms of student retention, progression, and success. Richardson and Alsop (2015) was one of the key studies in teacher identity research prior to the outbreak of COVID-19. Essentially, the study was conducted in response to a call for research on on-

line teacher identity at the university level, as the increase in the number of online students and courses required a better understanding of teacher identity in the online environment.

Kayi-Aydar's (2019) research timeline is a comprehensive study of 42 papers on language teacher identity. The study provides valuable insights into LTI research (Vygotsky, 2012). The articles are grouped into four categories: theoretical framework, participant profile, kinds of language teacher identities, and contextual clues. The studies included in this timeline cover the years 1994-2018 and primarily focus on the linguistic identities of teachers, sociocultural identities, and the multiple and complex nature of teacher identity. This study presents the five primary theoretical frameworks in LTI research from those years: communities of practice, critical theory, positioning theory, Vygotsky's sociocultural theory, and the Bakhtinian framework. Six distinct groups of individuals participated in LTI research from 1994 to 2008: non-native speakers, native speakers, M.A. TESOL student-teachers, new/novice teachers/experienced teachers, and pre-service instructors. The study used five categories to group the investigations: narrated identities, identities-in-practice, gendered identities, future selves, and socio-cultural identities. Additionally, three contextual concerns were identified: identities and institutional needs, identities and ideologies, and identities in the context of change. Therefore, scholars researching teacher identity could benefit from this comprehensive study of history (Olsen, 2008).

This study examines EFL school teachers' professional identities in the Kazakh environment using a semi-structured interview.

Methodology

Research design

This study employs qualitative research, which is defined as ‘a systematic approach to understanding human behavior, experiences, and perspectives through the collection and analysis of non-numerical data, such as interviews, observations, and textual analysis’ (Creswell, Poth, 2016, p.100), to delve into the multifaceted nature of EFL teachers' professional identity.

Setting and Participants

The random sampling method was adopted in selecting the participants of the study. The partici-

pants of this study were 18 English teachers teaching at 10 different schools in Turkistan.

Data collection instrument

Data collected through a semi-structured interview provided nuanced insights to complement and contextualize the qualitative findings. In-depth an interview, a commonly used technique for generating qualitative data was used to capture rich and detailed information regarding the professional identity of EFL teachers

Data analysis

For analyzing qualitative data MAXQDA 24 program was used. The data collected from the interview were analyzed using thematic analysis. The interview data were carefully reviewed to identify the main themes, concepts, and ideas relevant to the research questions. These themes and concepts were organized into categories reflecting the framework of the interview questions. The codes were created based on data obtained from the responses of EFL teachers.

Results. Findings

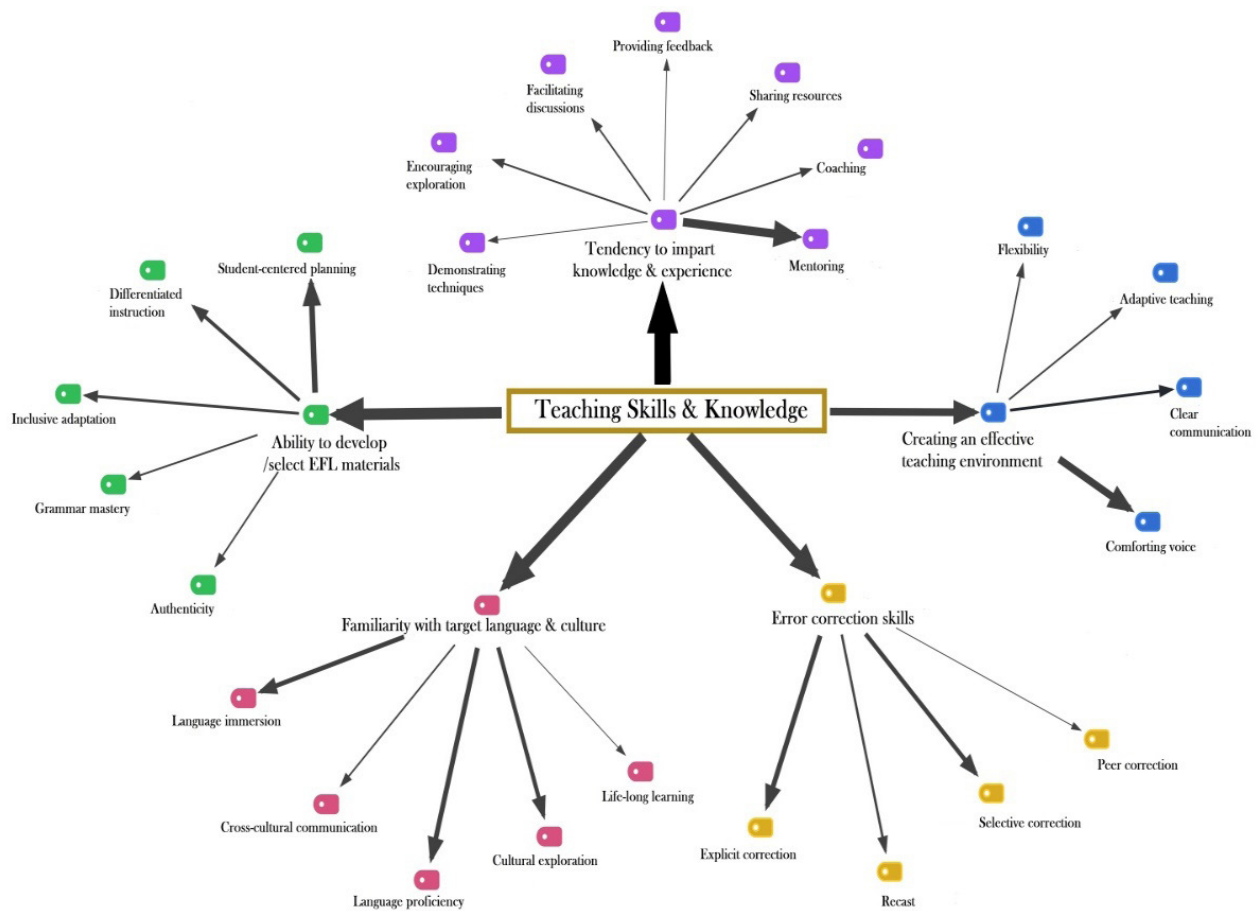
The qualitative data collected from semi-structured interview questions were analyzed according to these components, which are classified under three main categories: *teaching skills and knowledge, professional development, interpersonal skills, and behavior*. The study's qualitative findings explored and evaluated the content of these three categories totally including ten components. The following figure (Fig.1.) presents the content of EFL teachers' responses on teaching skills and knowledge within various codes. As a result, the analysis of teaching skills and knowledge revealed in 25 codes gathered under the components of tendency to impart knowledge and experience, ability to develop/select EFL materials, familiarity with target language and culture, error correction skills, and creating an effective teaching environment. The components, codes, frequencies (f), and numbers (n) for the category of teaching skills and knowledge are indicated in Table 1.

According to Table 1, the first component, the tendency to impart knowledge and experience, included seven codes, and the most frequently responded by EFL teachers was mentoring, pursued by coaching, sharing resources, providing feedback, facilitating discussions, encouraging exploration,

and demonstrating techniques. Here some expressions of EFL teachers are presented: *I try to guide and mentor my students rather than control or rule... (P5), I encourage my students to explore the topics which are interesting to them and in that case they can feel comfortable sharing their thoughts, taking risks, asking questions and confronting challenges in their learning... (P1), I share the appropriate resources with my students and show them how to search the information they need (P7), I employ facilitating discussions where my students love making debates and they help to improve their speaking skills (P15).*

The component of the ability to develop/select EFL materials involved five codes, and student-centered planning was the most frequented code, followed proportionally by differentiated instruction, inclusive adaptation, grammar mastery, and authenticity. For example, EFL teachers' comments on the ability to develop/select EFL materials given hereby: *When I plan each lesson, I pay attention to the content of the assignments given to my students in accordance with the needs of my students...(P2), It actually helps to easy consume the new information, because of the individual needs were taken into consideration and new info was remembered (P9), I have one example where I adapted my teaching materials to address my students' specific needs, I conducted a thorough needs assessment...(P11), ... in order not to lose the student's interest, I always prepare additional materials (P16), Adapting teaching materials to address diverse learning needs resulted in a more inclusive and effective learning environment... (P13).*

The component familiarity with target language and culture comprised five codes. The most frequented response of EFL teachers was language proficiency, added relatively by language immersion, cultural exploration, cross-cultural communication and life-long learning. For instance, EFL teachers explained that: *I always seek for new experiments in teaching and read research articles in my field... (P3), I try to build digital environment in target language, for instance watch movies, listen audiobooks... (P6), ... English culture was always interesting to me and I like to discover about its culture... (P8), I try to develop my students' communication skills across cultural boundaries, such as being open-minded, empathetic, and adaptable to different cultural contexts (P14), lifelong learning promotes a growth mindset and success...(P15)*



Note: The thicker lines specify the higher frequency of components and codes

Figure 1 – Content of Teaching Skills and Knowledge

Table 1 – Content of Teaching Skills and Knowledge Category

Components	Codes (f)	N
Tendency to impart knowledge and experience	mentoring (9), coaching (2), sharing resources (2), providing feedback (2), facilitating discussions (2), encouraging exploration (1), demonstrating techniques (1)	7
Ability to develop/select EFL materials	student-centered planning (7), differentiated instructions (4), inclusive adaptation (3), grammar mastery (2), authenticity (2)	5
Familiarity with target language and culture	language proficiency (6), language immersion (6), cultural exploration (5), cross-cultural communication (2), life-long learning (1)	5
Error correction skills	collaboration (6), extending knowledge (5), strengthening relationship (3), reciprocity (2), following footsteps(1)	4
Creating an effective teaching environment	comforting voice (8), clear communication (3), adaptive teaching (2), flexibility (2)	4

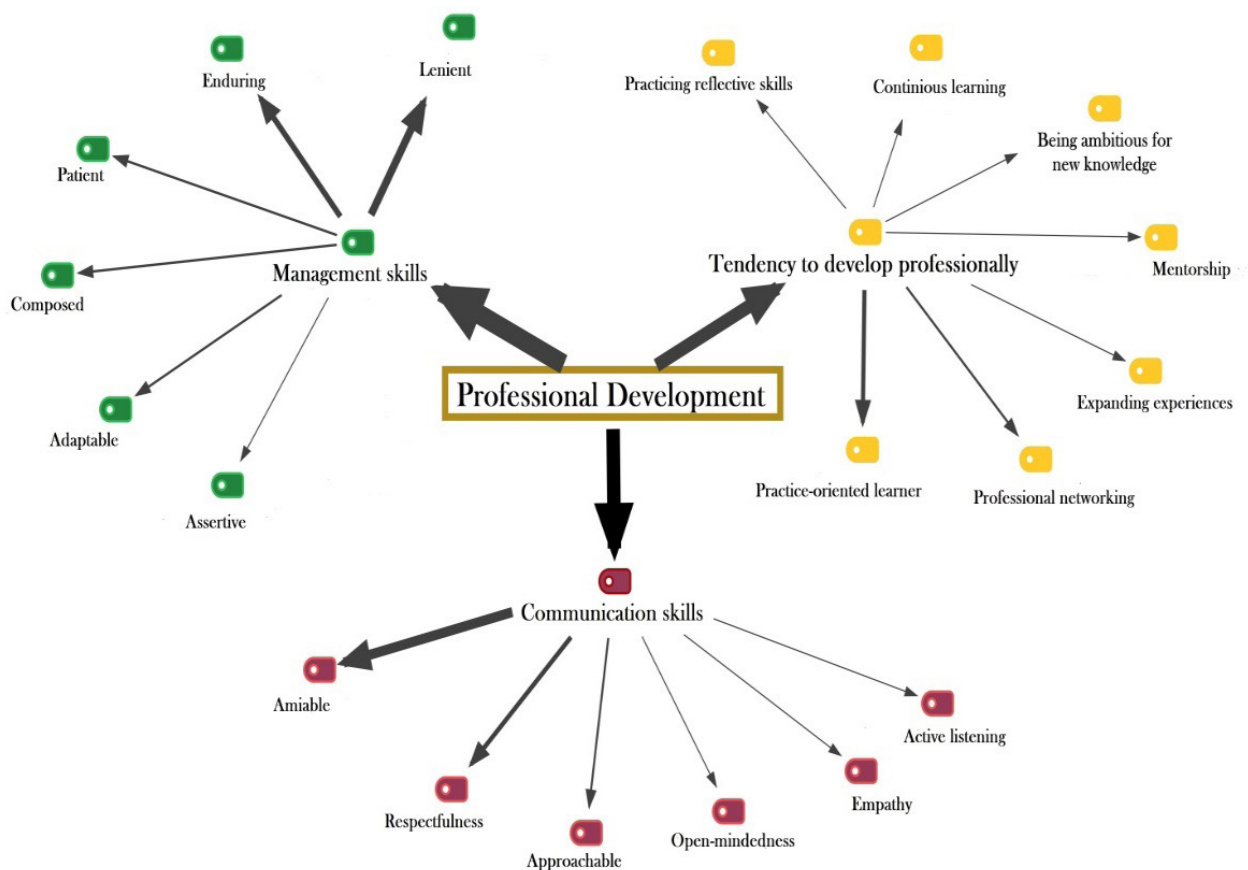
The error correction skills component covered four codes and explicit correction was the most mentioned code, tailored relatively by selective correction, recast, and peer correction. According to EFL teachers' attitudes correction, students' errors depend on: *...I clearly indicate the errors of my students and providing the correct form in order to make them aware...*(P13), *...I mostly focus only on errors that interrupt communication or are relevant to the learning objectives...* (P1), *...I rephrase my students' incorrect utterances into correct form without explicitly pointing out the error* (P11), *I sometimes encourage my students to correct each other's errors ...*(P3).

The last component of teaching skills and knowledge category, creating an effective teaching environment included four codes. Among these codes the most repeated was comforting voice, following by clear communication, adaptive teaching, flexibility. For example, EFL teachers' comments on creating an effective teaching environment giv-

en hereby: *A comforting voice contributes to a positive and inclusive atmosphere, fostering a sense of belonging and well-being among students...*(P13), *Students are more likely to feel at ease and open to expressing themselves when teachers are able to make clear communication...* (P12), *When a teacher explains a new topic there should be coherence within the previous topics...* (P16), and *I try to be more flexible in creating teaching environment in order to make my students feel reliable and comfortable* (P18).

The following figure (Fig. 2) presents EFL teachers' perceptions of professional development in a variety of components and codes:

The analysis of the professional development category is assorted into 19 codes compiled under the components of management skills, communication skills, and tendency to develop professionally. The components, codes, frequencies (f), and numbers (n) for the category of professional development are presented in Table 2.



Note: The thicker lines specify the higher frequency of components and codes

Figure 2 – Content of Professional Development Category

Table 2 – Content of Professional Development Category

Components	Codes (f)	N
Management skills	lenient (7), enduring (5), patient (2), composed (2), adaptable (2), assertive (1)	6
Communication skills	amiable (8), respectfulness (4), approachable(2), open-mindedness (1), empathy (1), active listening(1)	6
Tendency to develop professionally	practice-oriented learner (4), professional networking (2), expanding experiences (1), mentorship (1), being ambitious for new knowledge (1), continuous learning (1), practicing reflective skills (1)	7

As indicated in Table 2, the first component, management skills, included six codes and according to EFL teachers' perceptions of management skills, the most frequented code was lenient, followed closely by enduring, patient, composed, adaptable, and assertive. For instance, some EFL teachers' comments are presented as follows: *I usually allow my students to enter the classroom when they are late or I try to understand their problems. ...* (P 6), *...When my students are not listening to me I clearly see that they are tired or have problems with attention* (P 7), *...I can say that I am patient person because my nervous are more important than other things...* (P18), *...I stop speaking when there is noise in the classroom...*(P16), *...I start to stare my students when they do not listen to me* (P3).

The communication skills component comprised six codes, and amiable was the most repeated code which was revealed on the consequences of analysis, followed relatively by respectfulness, approachable, open-mindedness, empathy, and active listening. EFL teachers expressed their feelings on communication skills as follows: *Include giving co-workers at every level your attention, listening to their opinions and conversing with kindness* (P5), *...examples of respect in the workplace include giving coworkers at every level your attention, listening to their opinions and conversing with kindness* (P1), *Actually, I can listen to every person's opinion and can take some points if it is workable* (P18), *Honestly, I often receive their suggestions and try to use them in everyday routine, that's how I demonstrate my respect* (P7), *...active listening, open communication, and consideration contributes to a positive work environment by enhancing collaboration, boosting morale, fostering innovation, promoting effective communication, aiding conflict resolution,*

supporting employee retention, and strengthening overall team dynamics (P13).

The latest component of the professional development category, EFL teachers' perceptions on the tendency to develop professionally involved seven codes. The most indicated code among the other codes was practice-oriented learner, followed relatively by professional networking, expanding experiences, mentorship, being ambitious for new knowledge, continuous learning, and practicing reflective skills. For example, teachers' comments on a tendency to develop professionally as follow: *...I am a practice-oriented learner, always try to discover actual topics in the articles which are published in scientific journals* (P14), *...I am interested in participating at the conferences, seminars, workshops, and other events ...* (P2), *...a connection between lessons and their personal interests, as well as real-life applications, to ignite our intrinsic motivation for enduring enthusiasm in learning...*(P3), *I always engage myself in self-reflection to assess strengths, weaknesses, and areas for improvement, and using this insight to guide my professional development efforts* (P 6), *...I am ambitious and starve for new knowledge, cuz any moment things which you learned at any time in the past can become the key of getting your job of dream or anything which you desire to have* (P 8).

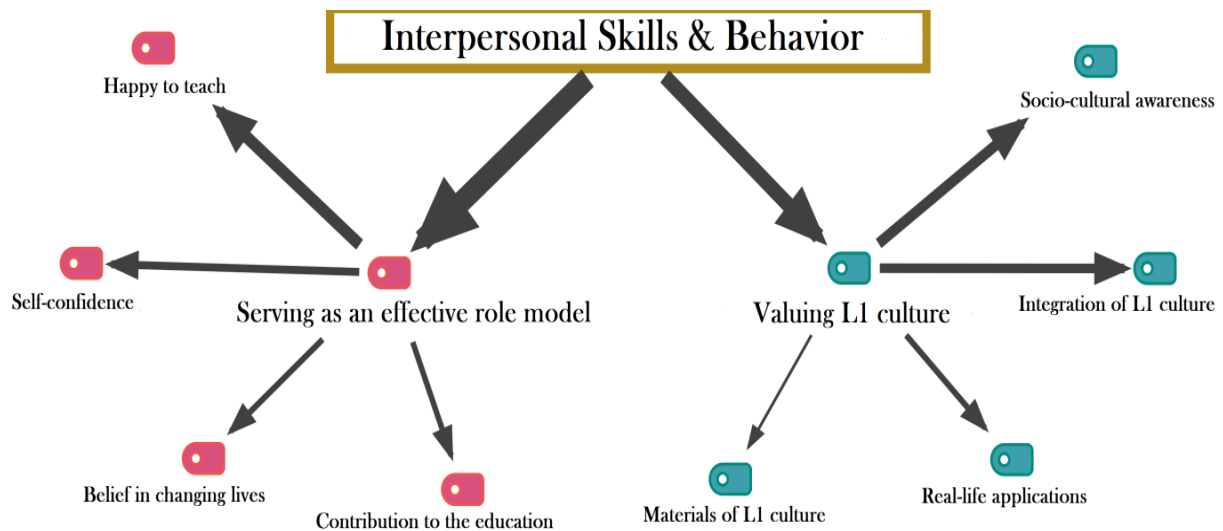
The ultimate category, interpersonal skills and behavior within the variety of codes, which are revealed from the content of EFL teachers' perception, is provided in the following, figure (Fig. 3):

As a result of analysis, the category interpersonal skills and behavior involved 8 codes unified under the components of serving as an effective role model and valuing L1 culture. The components, codes, frequencies (f), and numbers (n) for the category of

interpersonal skills and behavior are demonstrated in Table 3.

As presented in Table 3, the first component, serving as an effective role model, contained four codes where the most frequently mentioned by EFL teachers was the code happy to teach, followed proportionally by self-confidence, belief in changing lives, and contribution to education. Teachers' expressions on serving as an effective role model, for instance, are: *...I am proud to be a teacher and happy to participate in my students'*

language process... (P1), ...I'm confident in my role as an educator and the positive impact I can make on students' learning journeys (P12), I'm eager to inspire and motivate my students in their learning journey (P5), Enjoying the opportunity to make a positive impact on students' lives.... (P14), ...thrilled to be part of student's educational development ... (P18), ...I believe in the value of continuous improvement and professional development to enhance teaching effectiveness (P2).



Note: The thicker lines specify the higher frequency of components and codes

Figure 3 – Content of Interpersonal Skills and Behavior Category

Table 3 – Content of Interpersonal Skills and Behavior Category

Components	Codes (f)	N
Serving as an effective role model	happy to teach (8), self-confidence (5), belief in changing lives (4), contribution to the education (4)	4
Valuing L1 culture	socio-cultural awareness(7), integration of L1 culture (6), real-life applications (4), materials of L1 culture (2)	4

The component of valuing L1 culture comprised four codes, and the most repeated code was socio-cultural awareness, followed closely by the integration of L1 culture, real-life applications, and materials of L1 culture. EFL teachers expressed their attitudes on valuing L1 culture in the teach-

ing process by following comments: *I think it necessary to know what is going on in the society in which we live and we don't have to forget about our culture... (P5), ...It is important to integrate L1 culture with second language culture, this can help students to express their thoughts freely... (P1), Ac-*

tually, I try to use real life situational activities for my students where L1 culture is included...(P18), I continuously refresh my understanding of the native culture... (P14), Honestly, I try not to use materials of L1 culture as there are enough materials in L1 culture in our school...(P7).

Discussion

Understanding the professional identity of English teachers is important for a number of reasons. First, it provides insights into the complex interplay between personal beliefs, professional practices, and societal expectations. As the findings of this study show, English teachers often navigate a multifaceted landscape shaped by factors such as educational policies, cultural norms, and individual experiences. By exploring these dynamics, educators, and policymakers can better support teachers in their professional development journeys.

The data findings are mutually supportive and can support the idea that teacher identity is “an ongoing and dynamic process, it differs “, which is also consistent with previous studies in this area. Furthermore, the changing or consistent beliefs of English language teachers over time showed us both the subjective and dynamic nature of identity formation, as teachers’ personal and professional beliefs and experiences shape their teacher identity (Friesen & Besley, 2013; Richardson & Alsup, 2015). The final point of discussion that emerged from the data was the idea that the teaching environment required a different pedagogy of teaching (Baxter & Haycock, 2014). Similarly, some of the participants in the study focused on the idea that they needed to improve their skills in order to be able to teach English effectively, as they believed that their way of teaching did not work very well in a classroom environment.

The analysis of the category of professional development is sorted into 19 codes that are grouped under the components of management skills, communication skills and tendency to develop professionally. The components, codes, frequencies (f) and numbers (n) for the category of professional development are presented in Table 2. Thus, the findings of the study are the same as the study of Barkhuizen (2017). It is found that the level of pro-

fessional identity of EFL teachers differs according to their qualification category.

Thus, the present study also revealed that the identity of English language teachers requires the adoption of a different teaching philosophy. This could also lead us to the conclusion in the relevant literature that teacher identity has unique characteristics (Varghese, 2005; Vygotsky, 2012). The component of the professional development category, EFL teachers’ perceptions of their tendency towards professional development, included seven codes. Among the other codes, the most mentioned code was practice-oriented learner, followed relatively by professional networking, broadening experiences, mentorship, aspiring for new knowledge, continuous learning, and practicing reflective skills. The second point of discussion about changes in teacher identity is changes in workload.

Conclusion

Examining English language teachers’ professional identities reveals the intricate network of elements that influence teachers’ sense of self in the classroom. It is evident from a synthesis of various studies that professional identity is a dynamic and multidimensional phenomenon that is impacted by institutional circumstances, societal expectations, personal views, and continuous experiences rather than being a static construct.

The significance of acknowledging educators as active participants in the development of their professional identities is among the study’s main conclusions. Teachers exhibit resilience, agency, and dedication to their students and their profession in spite of the numerous obstacles and limitations they encounter. Building a robust and resilient agency in their pedagogical practice, speak up for their students, and do reflective inquiry.

It is obvious that further research and discussion are required as we move forward in order to fully comprehend the professional identity of English teachers. By continuing to explore the dynamic interplay between individual agency, institutional structures, and societal dynamics, we can inform policies and practices that support the development and well-being of teachers in diverse educational contexts.

References

1. Barkhuizen, G. (Ed.). (2017). Reflections on language teacher identity research (pp. 1-11). New York: Routledge.
2. Baxter, J. A., & Haycock, J. (2014). Roles and student identities in online large course forums: Implications for practice. *The International Review of Research in Open and Distributed Learning*, 15(1). <https://doi.org/10.19173/irrodl.v15i1.1593>
3. Beauchamp, C., & Thomas, L. (2009). Understanding teacher identity: An overview of issues in the literature and implications for teacher education. *Cambridge journal of education*, 39(2), 175-189. . <https://doi.org/10.1080/03057640902902252>
4. Creswell, J. W., & Poth, C. N. (2016). *Qualitative inquiry and research design: Choosing among five approaches*. Sage publications.
5. Friesen, M. D., & Besley, S. C. (2013). Teacher identity development in the first year of teacher education: A developmental and social psychological perspective. *Teaching and Teacher education*, 36, 23-32. . <https://doi.org/10.1016/j.tate.2013.06.005>
6. García Martínez, I. (2022). Analysis of the psychosocial profile of pre-service teachers. <https://doi.org/10.5944/educxxl.30236>
7. Kayi-Aydar, H. (2019). Language teacher identity. *Language Teaching*, 52(3), 281-295. . <https://doi.org/10.1017/S0261444819000223>
8. Kobayashi, Y. (2023). Studying English both in the ASEAN region and the West: Japanese multiple sojourners' self-identity, privilege, and global isolation. *Journal of Multilingual and Multicultural Development*, 44(6), 498-510. <https://doi.org/10.1080/01434632.2020.1835928>
9. Olsen, B. (2008). Introducing teacher identity and this volume. *Teacher Education Quarterly*, 3-6.
10. Richardson, J. C., & Alsup, J. (2015). From the classroom to the keyboard: How seven teachers created their online teacher identities. *International Review of Research in Open and Distributed Learning*, 16(1), 142-167. . <https://doi.org/10.19173/irrodl.v16i1.1814>
11. Schotgues, B. (2022). Sub-Saharan teachers' conditions and circumstances: A review. *Journal of Applied Learning and Teaching*, 5(Sp. Iss. 2), 10-22.
12. Silva, F. O. D., & Souza, G. F. R. D. (2022). Permanent training of teachers in everyday school: the real and the possible. *Educação & Formação*, 7.
13. Varghese, M., Morgan, B., Johnston, B., & Johnson, K. A. (2005). Theorizing language teacher identity: Three perspectives and beyond. *Journal of language, Identity, and Education*, 4(1), 21-44.
14. Vygotsky, L. S. (2012). *The collected works of LS Vygotsky: Scientific legacy*. Springer Science & Business Media.
15. Wang, D., & Zhang, L. J. (2021). Sustainability as a goal in teaching workforce retention: exploring the role of teacher identity construction in preservice teachers' job motivation. *Sustainability*, 13(5), 2698.

Авторлар туралы мәлімет:

Сейтова Меруерт (корреспондент-автор) – PhD, Педагогикалық шетел тілдері кафедрасының меңгерушісі, қауымдастырылған профессор, Қожа Ахмет Ясауи атындағы Халықаралық қазақ-түрік университеті (Түркістан, Қазақстан, e-mail: meruert.seitova@ayu.edu.kz)

Халматова Зиеда – PhD, Педагогикалық шетел тілдері кафедрасының қауымдастырылған профессор м.а., Қожа Ахмет Ясауи атындағы Халықаралық қазақ-түрік университеті (Түркістан, Қазақстан, e-mail: ziyoda.khalmatova@ayu.edu.kz)

Лазура Қазыханқызы – PhD, Педагогикалық шетел тілдері кафедрасының қауымдастырылған профессор м.а., Қожа Ахмет Ясауи атындағы Халықаралық қазақ-түрік университеті (Түркістан, Қазақстан, e-mail: lazura.kazykhankyzy@ayu.edu.kz)

Сведения об авторах:

Сейтова Меруерт (автор-корреспондент) – PhD, заведующая кафедрой Педагогических иностранных языков, ассоциированный профессор, Международный казахско-турецкий университет имени Ходжи Ахмеда Ясави (Туркестан, Казахстан, e-mail: meruert.seitova@ayu.edu.kz);

Халматова Зиеда – PhD, и. о. ассоциированного профессора кафедры Педагогических иностранных языков, Международный казахско-турецкий университет имени Ходжи Ахмеда Ясави (Туркестан, Казахстан, e-mail: ziyoda.khalmatova@ayu.edu.kz);

Лазура Казыхановна – PhD, и. о. ассоциированного профессора кафедры Педагогических иностранных языков, Международный казахско-турецкий университет имени Ходжи Ахмеда Ясави (Туркестан, Казахстан, e-mail: lazura.kazykhankyzy@ayu.edu.kz)

Information about authors:

Seitova Meruyert (corresponding author) – PhD, Associate Profesor, Head of the Foreign Languages Teaching Department, Khoja Akhmet Yassawi International Kazakh-Turkish University (Turkestan, Kazakhstan, e-mail: meruyert.seitova@ayu.edu.kz)

Khalmatova Ziyoda – PhD, Assistant Professor at the Foreign Languages Teaching Department, Khoja Akhmet Yassawi International Kazakh-Turkish University (Turkestan, Kazakhstan, e-mail: ziyoda.khalmatova@ayu.edu.kz)

Lazura Kazykhanovna – PhD, Assistant Professor at the Foreign Languages Teaching Department, Khoja Akhmet Yassawi International Kazakh-Turkish University (Turkestan, Kazakhstan, e-mail: lazura.kazykhankyzy@ayu.edu.kz)

Received: 10.02.2025

Accepted: 20.09.2025

2-бөлім
**ПСИХОЛОГИЯЛЫҚ-ПЕДАГОГИКАЛЫҚ
ЗЕРТТЕУЛЕР**

Section 2
**PSYCHOLOGICAL AND PEDAGOGICAL
RESEARCH**

Раздел 2
**ПСИХОЛОГО-ПЕДАГОГИЧЕСКИЕ
ИССЛЕДОВАНИЯ**

А.О. Есимбекова

Жетысуский университет имени И. Жансугурова, Талдыкорган, Казахстан

e-mail: assylsoul@mail.ru

SWOT-АНАЛИЗ МОТИВАЦИИ МОЛОДЫХ УЧИТЕЛЕЙ К ВЕДЕНИЮ ПРОЕКТНО-ИССЛЕДОВАТЕЛЬСКОЙ ДЕЯТЕЛЬНОСТИ

Проектно-исследовательская деятельность в начальной школе – это возможность стать не только учителем, но и наставником, который открывает детям путь к самопознанию и миру науки, это уникальный шанс воспитать поколение, которое не боится задавать вопросы и искать ответы, формируя общество инноваторов и мыслителей. Исследование фокусируется на выявлении факторов, влияющих на мотивацию молодых учителей начальных классов в Казахстане с опытом работы до трёх лет, к ведению проектно-исследовательской деятельности. В ходе опроса и последующего полуструктурированного интервью с 28 участниками были определены ключевые внутренние и внешние факторы, которые затем анализировались с использованием SWOT-анализа. Участники оценивали значимость факторов по шкале Лайкерта, после чего данные обрабатывались с помощью дескриптивной статистики для ранжирования. Исследование выявило, что учителя видят в проектной работе возможность для инноваций, самореализации, и профессионального роста, но сталкиваются с ограничениями в виде нехватки времени, недостаточного количества учебно-методических ресурсов, и проблемы разработки актуальных проектов. В качестве своих преимуществ как исследователей педагоги отмечают интерес к современным технологиям, коммуникативные навыки и профессиональные качества, а к недостаткам они относят проблемный тайм-менеджмент, неопытность, страхи и неуверенность. Для визуализации результаты представлены в форме SWOT-матрицы. Конечным этапом являлась разработка рекомендаций по повышению мотивации педагогов. Подчёркивается важность преодоления барьеров для успешной реализации проектно-исследовательской деятельности.

Ключевые слова: проектно-исследовательская деятельность, мотивация, молодой учитель, SWOT-анализ, начальная школа.

A.O. Yessimbekova

Zhetysu University named after I. Zhansugurov, Taldykorgan, Kazakhstan

e-mail: assylsoul@mail.ru

SWOT-Analysis of Starting Teachers' Motivation to Conduct Project-Research Activities

Project-research activity in elementary school is an opportunity to become not just a teacher, but also a mentor who opens the way for children to self-discovery and the science universe; it is a unique chance to educate a generation that is not afraid to ask questions and seek answers, forming a society of innovators and thinkers. This study focuses on identifying factors that influence the motivation of young elementary teachers in Kazakhstan with up to three years of experience to engage in project-research activities. A survey followed by semi-structured interviews with 28 participants identified key internal and external factors, which were then analyzed using a SWOT-analysis. Participants rated the importance of the factors on a Likert scale and then the data were processed using descriptive statistics for weighting. The study revealed that teachers see project activities as an opportunity for innovation, self-fulfillment, and professional advancement; however, they reported facing limitations such as time constraints, insufficient teaching and learning resources, and the problem of developing relevant projects. As their advantages as researchers, teachers noted their interest in modern technologies, communication skills, and professional qualities, while their disadvantages included troubling time management, inexperience, fears, and insecurity. For visualization, the findings are presented as a SWOT matrix. The final stage was drawing up recommendations to increase teachers' motivation. The importance of overcoming barriers for successful project-research performance is emphasized.

Keywords: project-research activities, incentives, starting teacher, SWOT survey, initial education.

А.О. Есимбекова

І. Жансүгіров атындағы Жетісу университеті, Талдықорған, Қазақстан
e-mail: assylsoul@mail.ru

Жас мұғалімдердің жобалау-зерттеу қызметін жүргізу мотивациясына swot-талдау

Бастауыш мектептегі жобалау-зерттеу қызметі – мұғалім болу ғана емес, сонымен қатар, балалардың өзін-өзі тануына және ғылым әлеміне жол ашатын тәлімгер болу мүмкіншілігі, бұл жасашылдар мен ойшылдар қоғамын құра отырып сұрақ қоюға, жауап іздеуге қорықпайтын ұрпақ тәрбиелеудің бірегей мүмкіндігі. Зерттеу жұмысы тәжірибесі үш жылға дейінгі Қазақстандағы жас бастауыш сынып мұғалімдерінің жобалау-зерттеу қызметін жүргізу мотивациясына әсер ететін факторларды анықтауға бағытталған. Сауалнама және кейіннен 28 қатысушымен өткізілген жартылай құрылымды сұхбаттар барысында негізгі ішкі және сыртқы факторлар анықталды, кейін SWOT арқылы талданды. Қатысушылар Лайкерт шкаласы бойынша факторлардың маңыздылығын бағалады, кейін деректерді түзіп ранжирлеу үшін дескриптивті статистика арқылы өңделді. Зерттеу барысында мұғалімдер жобалау жұмысын инновация, өзін-өзі жүзеге асыру және кәсіби өсу мүмкіндігі ретінде қарастыратындары анықталды. Алайда, уақыт тапшылығы, оқу-әдістемелік ресурстардың жеткіліксіздігі және өзекті жобаларды әзірлеу мәселесі сияқты шектеулерге тап болды. Зерттеушілер ретінде мұғалімдер заманауи технологияларға қызығушылықты, коммуникативті дағдыларды және кәсіби қасиеттерді өздерінің артықшылығы ретінде атап өтеді, ал кемшіліктері ретінде – тайм-менеджмент, тәжірибесіздікті, қорқыныш пен сенімсіздікті атайды. Көрнекілік үшін нәтижелер SWOT-матрица ретінде ұсынылады.

Қорытынды кезеңде мұғалімдердің мотивациясын арттыру бойынша ұсыныстар әзірленді. Жобалау-зерттеу қызметін табысты жүзеге асыру үшін кедергілерді жою маңыздылығы аталып өтіледі.

Түйін сөздер: жобалау-зерттеу қызметі, мотивация, жас мұғалім, SWOT-талдау, бастауыш мектеп.

Введение

В исследовании казахстанского педагога А.К. Мынбаевой (2019) представлено сравнение между моделями развития образования в мире, а именно Образованием 1.0, 2.0, и 3.0. В качестве одного из параметров сравнения выступала мотивация, которая является предметом текущего исследования. Было показано, что в Образовании 1.0 мотивация поддерживается внешними факторами (конкуренцией между учениками, учителями и родителями); Образование 2.0 подразумевает, что мотивация должна быть внутренней (признание, уважение, саморазвитие); а в модели Образования 3.0 всё внимание посвящено самомотивации (внутренней креативности, жажде познания нового, взаимодействию с другими участниками образовательного процесса).

Текущее исследование преследует цель изучить мотивацию молодых учителей начальных классов с небольшим опытом преподавания к ведению проектно-исследовательской деятельности с помощью SWOT-анализа, позволяющего выявить возможности и ограничения, влияющие на их вовлечённость в данный процесс, а также рассмотреть, какие позитивные и негативные ка-

чества в себе, как в исследователе, педагоги отмечают.

Актуальность и новизна исследования заключаются в интеграции нескольких уникальных факторов – возрастной группы учителей, выбранного инструмента анализа и специфики начального образования, что позволят рассмотреть мотивацию с недостаточно изученных сторон. Так, исследования, посвящённые проектно-исследовательской деятельности, в большей степени сосредоточены на учителях старших классов или более опытных преподавателях (Ху, 2024: 1-5). Выбор молодых педагогов начального образования с небольшим опытом работы в качестве участников данного исследования позволил выявить специфические трудности и возможности, которые ранее не рассматривались (к примеру, проблему актуальности проектов, см. раздел «Результаты»). К тому же, традиционно исследовательская работа ассоциируется со сложными экспериментальными манипуляциями, для проведения которых привлекаются более зрелые обучающиеся – старшеклассники или студенты вузов (Алсултан, 2021: 1745). Адаптация такого вида деятельности для младшеклассников и учителей, работающих с этой возрастной группой, представляет собой увлекательное

направление, способное обогатить педагогическую практику.

Новизна работы подчёркивается применением достойного инструментария, а именно SWOT-анализа, который является относительно новым подходом (Цуси, 2023: 992-1019). Данный инструмент позволяет рассмотреть мотивацию как многофакторный процесс, зависящий от внутренних и внешних факторов (личные качества учителей образуют тесную связь с ограничениями и возможностями, представляемыми внешней, в данном случае, рабочей средой). Особое влияние оказывает и контекст первых лет работы. Молодые специалисты, получившие приглашение принять участие в настоящем исследовании, имели небольшой педагогический стаж, ограниченный тремя годами. Следственно, исследование было сконструировано так, чтобы участники находились в двойственном положении, поскольку они только начали свою педагогическую карьеру и, предположительно, обладали гибкостью, или, напротив, уязвимостью к внешним факторам. Изучение их мотивации в этот период позволило получить данные о том, как оптимально поддерживать и развивать интерес к проектно-исследовательской деятельности на ранних этапах карьеры, и впоследствии представить полученные результаты в форме рекомендаций. Стоит также отметить, что учителя с небольшим педагогическим опытом, как правило, легче и охотнее осваивают новые методики и инструменты, чем их более опытные коллеги (Ешчар-Нетз, 2023: 104186), открыто говорят о проблемах, с которыми они сталкиваются, признают свои недостатки, и готовы над ними работать (Лефевбре, 2022: 452-456).

Теоретико-практическая значимость работы обозначена следующим образом: триангуляция данных из двух различных источников (опросник и интервью, см. раздел «Материалы и методы») позволяет получить объёмный обзор мотивации педагогов, и наметить пути её повышения. При этом необходимо не только выявить проблемы, важно также опереться на энтузиазм и конструктивные предложения самих учителей начальной школы, чтобы впоследствии предоставить соответствующие рекомендации для их привлечения к ведению проектно-исследовательской деятельности. Данный анализ может служить основой для разработки стратегии развития исследовательской работы в общеобразовательных школах. Регулярное проведение SWOT-анализа и адаптация стратегий в соот-

ветствии с изменяющимися условиями позволит обеспечить максимальный эффект. Критически важно при этом учитывать индивидуальные особенности и потребности молодых учителей и их мотивационные факторы.

Обзор литературы

Имеются данные о том, что школьные учителя, как правило, воспринимают свою эффективность в руководстве исследовательскими проектами как высокую, что косвенно свидетельствует об их готовности участвовать в деятельности такого рода (Воссен, 2021: 891-911). При этом исследования, посвящённые проектно-исследовательской работе, содержат информацию о том, что потребностям учителей начальных классов уделяется недостаточно внимания, особенно это подчёркивается в контексте STEM-образования, и обуславливается необходимостью реформирования учебных программ, а также интеграции современных технологий в образовательный процесс. Ключевыми моментами, на которые следует обращать пристальное внимание, по мнению отечественных исследователей, являются всестороннее изучение образовательных возможностей учащихся начальных классов с точки зрения методологии педагогики, совершенствование системы подготовки учителей начальных классов, а также воспитание в детях самостоятельности и способности критически мыслить (Белесова, 2024: 48).

В исследовании-коллаборации казахстанских и зарубежных учёных подчёркивается важность участия школьников в проектно-исследовательской деятельности. В частности, в глобальном эксперименте, охватившем 750 учеников из общеобразовательных казахстанских школ, рассматривается возможность участия в проектной работе, подразумевающей создание AR-приложений. Исследователи уверены, что данный подход благоприятно влияет на активное вовлечение школьников в учебный процесс и экспериментирование (Арымбеков, 2024: 60-82).

В научной диссертации Мамтыбаевой Ж. А. (2023) на соискание степени PhD рассматривается эффективность элективного курса, в рамках которого имплицитно используются методы развития исследовательской деятельности педагогов будущих дошкольных организаций через проектную технологию обучения. Статистические методы обработки результатов исследования в

программной среде R подтверждают высокую результативность рассматриваемого в работе курса.

В другом недавнем исследовании подобный 10-недельный элективный курс со специализированным учебным модулем, разработанным для комплексного совершенствования способностей будущих педагогов начальной школы в сфере проектно-исследовательской работы методом интеграции теоретического материала и практических упражнений, показал высокую результативность: участники курса применяли более эффективные методы проектного обучения, а также охотно внедряли в учебный процесс методы совместной работы, о чём свидетельствовали показатели качества организации и проведения проектного обучения (Есимбекова, 2024: 91-103).

В ещё одной научной работе Касаболат А. Ж. (2022) сообщается о важности развития проектной компетентности учителя. Автор обозначает проектирование, проектную деятельность и проектную компетентность как выражение инновационного качества образовательной технологии и творческого стиля деятельности. Подчёркивается необходимость введения в структуру профессиональной компетентности учителя такой профессионально-значимой характеристики, как проектная компетентность.

Для детального изучения мотивирующих факторов, влияющих на привлечение педагогов к ведению проектно-исследовательской работы, требуются соответствующие методики и инструментарий. Эффективным инструментом определения целостной картины изучаемого явления служит SWOT-анализ, применяемый в широком диапазоне исследований, включая инженерные, экономические и медицинские эксперименты. В контексте настоящей работы рассмотрим применение данного анализа в образовании.

В индонезийском исследовании указывается, что данные, полученные в результате SWOT-анализа, поспособствовали выявлению проблемных областей и внедрению значимых позитивных изменений в реализуемые школьные образовательные программы (Сатриа, 2020: 56-67). В другом SWOT-анализе, проведённом среди педагогов Саудовской Аравии, рассматривались вопросы развития навыков критического мышления у учителей начальных классов. Автор заключил, что значительное внимание требуется уделять подготовке педагогов в условиях вузов (АлМарвани, 2020: 100741).

Исследование учёных из Китая содержало SWOT-анализ, который служил инструментом для определения шестнадцати видов внутренних и внешних факторов оценки и четырёх видов стратегий для эскалации качества преподавания в условиях онлайн-обучения. Исследователи заявили об эффективной стратегии повышения удовлетворённости учащихся, заключающейся в реформировании китайской системы образования и внедрении инноваций в процесс обучения под руководством педагога. Такая трансформация позволила стимулировать интерес школьников к познанию и создать благоприятную увлекательную атмосферу в классе (Ванг, 2022: 88371-88385).

Примечательную работу представили казахстанские исследователи в этом году, подразумевающую проведение SWOT-анализа, и исследующую влияние искусственного интеллекта на образовательный процесс (Аскаркызы, 2024: 26-35). Посредством метаанализа авторитетных научных работ по педагогике, а также опроса преподавателей и студентов, авторы обозначили возможности, перспективы применения и негативные стороны использования искусственного интеллекта в образовании, отобразив в конечном итоге полученные результаты в виде SWOT-модели. Недостатком данного исследования является использование процентной разбивки ответов вместо конвенциональной шкалы Лайкерта. К слову, в другом свежем исследовании отмечена ценность интеграции цифровых ресурсов, в том числе искусственного интеллекта, электронных и аудиокниг, в учебную деятельность для повышения мотивации у учащихся (Кусаинова, 2024: 43). Таким образом, активное использование метода SWOT-анализа в отечественных и зарубежных образовательных исследованиях подчёркивает его актуальность и значимость для научного сообщества.

Материалы и методы исследования

К участию в исследовании были приглашены 28 учителей со стажем работы до 3 лет, работающих в начальных классах казахстанских общеобразовательных школ. Необходимость обеспечения конфиденциальности и анонимности данных, чтобы молодые специалисты чувствовали себя свободно и не стеснялись высказывать своё мнение, послужила причиной кодировки личных данных каждого участника.

SWOT-анализ в настоящем исследовании состоял из пяти этапов. На начальном этапе требовалось узнать, какие сильные (S) и слабые (W) стороны отмечают в себе педагоги как исследователи, а также какие возможности (O) и препятствия (T) они видят во ведении проектно-исследовательской деятельности для того, чтобы выявить мотивационные факторы.

Методы сбора данных на начальном экспериментальном этапе включали анонимное анкетирование участников с помощью специально разработанного опросника, включающего тематические открытые вопросы (Таблица 1). Опросник был составлен с учётом особенностей молодых педагогов и их небольшого опыта работы.

Таблица 1 – Опросник начального этапа исследования

№	Вопрос
1	Назовите мотивы, побудившие Вас выбрать профессию учителя.
2	Оцените свой опыт участия в проектах во время учёбы и работы.
3	Какими позитивными качествами исследователя Вы обладаете?
4	Какие слабые стороны в себе, как в исследователе, Вы бы хотели изменить?
5	Какие возможности Вы видите во ведении проектно-исследовательской деятельности?
6	Какие ограничивающие факторы препятствуют благоприятному ведению проектно-исследовательской деятельности?
7	Каким Вы представляете идеальный школьный проект? (<i>Обсуждение</i>)

Затем с отдельными участниками по желанию проводилось полуструктурированное интервью длительностью 30-40 минут, направленное на уточнение и углубленное изучение ответов, полученных в результате заполнения анкеты, выявление конкретных примеров, историй, связанных с участием в проектно-исследовательской деятельности. Интервью служило инструментом для получения более подробной информации о мотивации педагогов к данному виду работы, об их опыте, ожиданиях и предпочтениях, и проводилось в форме глубокого общения с целью получения информации о личных ощущениях и соображениях молодых учителей.

Второй этап исследования был посвящён кропотливому контент-анализу полученных от респондентов ответов на открытые вопросы опросника и интервью. Ответы были тщательно изучены и распределены на четыре группы, содержащие описание позитивных и негативных характеристик учителей как исследователей, выделение мотивов и возможностей, а также ограничивающих факторов для занятий проектной работой. Для лучшей информативности групповое распределение подкреплялось выборочными цитатами из интервью участников.

Третьим этапом данные, выделенные в ходе контент-анализа, рассылались респондентам с просьбой распределить их по степени значимо-

сти, и, если потребуется, добавить дополнительные факторы в соответствующие группы (S, W, O, T). Высказывания оценивались участниками по степени значимости шкалы Лайкерта, где 0 – абсолютно незначимо, 5 – абсолютно значимо (Надери, 2024: 518-523). На четвёртом этапе материалы, которые оценили участники, подверглись ранжированию с применением методов дескриптивной статистики и последующим составлением SWOT-матрицы. Завершающим этапом SWOT-анализа являлось формулирование рекомендаций на основе полученных результатов.

Результаты исследования

Основными мотивами, побудившими молодых педагогов выбрать профессию учителя, являются любовь к детям, желание работать со школьниками, делиться с ними знаниями и опытом, помогать подрастающему поколению развиваться, вдохновлять их своим примером ($\bar{x} = 4,32$). На втором месте стоит интерес к преподаваемым дисциплинам, позитивный пример педагогов-наставников ($\bar{x} = 4,11$). Немаловажными факторами служат возможность творческой самореализации, раскрытия талантов, потребность непрерывного самосовершенствования ($\bar{x} = 3,96$). Также отметим стабильность и

авторитетность профессии, семейную традицию и желание быть полезным обществу ($\bar{x} = 3,75$).

Развёрнутые ответы, полученные в интервью, приведены далее по тексту после каждого кластера и для удобства прочтения обозначены символами (♣°).

♣° У Шалвы Амонашвили есть книга «Без сердца что поймём». Замечательная книга, советую к прочтению. Так вот, без любящего сердца категорически нельзя идти в педагогику. Ну, нельзя, и всё. Как можно не любить детей, и идти учить? Ради чего? Всё начинается с любви. Семья, школа, жизнь с любви начинается. Педагог – это призвание, это талант. Тут иногда сам в себе сомневаешься, достоин ли такой профессии. Достоин ли зваться учителем. Счастливые глаза детей отвечают. Ради них и бежишь в школу. И тетради допоздна – тоже ради них. Как тут без любящего сердца?

♣° Я выбрала данную профессию благодаря своему учителю биологии в школе. Она была моим вдохновителем. Благодаря ей я поняла, что это действительно то, чем я хочу заниматься. Наблюдать, как ребята узнают что-то новое, и видеть блеск в их глазах, заставляет двигаться дальше.

♣° У меня в школе были очень хорошие учителя. Благодаря им появились любимые предметы, и они вдохновили меня своим примером... Знаете, мне нравится учить, я чувствую, что обладаю способностью объяснять сложные вещи простым и доступным языком. Когда в школе училась, помогала слабым ученикам по просьбе учителя, объясняла материал. Тогда я решила, что обязательно стану учителем. Мне нравится работать с детьми, помогать им, выслушивать, понимать и решать их проблемы.

♣° Я хочу менять мир к лучшему. Это, может, громкое заявление, но как ещё мы можем повлиять на развитие общества? Мы должны помогать подрастающему поколению развиваться, особенно в эпоху цифровизации, когда образовательных инструментов – множество, на любой вкус. Дети гиперактивные рождаются. Пресыщенность информацией. Любой гаджет – «Окей, Google» – всё могут узнать. Кто будет развивать в них критическое мышление, объяснять, что правильно, а что – нет? Кто будет вдохновлять своим примером становиться лучше, быть лучше, бумажку в урну бросить, даже если никто не видит, не контролирует? Педагог на своём примере должен. И должен быть авторитетом. А чтобы им быть, надо

самому постоянно развиваться, самореализовываться, раскрывать свои таланты, не стоять на месте.

♣° У меня в семье все – педагоги. Мама с папой в вузе работают преподавателями, правда, на разных кафедрах, сестра – тренер, учитель физической культуры по образованию, поэтому с детства меня одни педагоги окружали. Выбор поступать в пед. был очевиден. Семейные традиции, преемственность поколений. К тому же, всё-таки, быть учителем – это значит иметь авторитет. Ещё со времён Советского союза так сложилось, что педагоги – уважаемые люди, а профессия – почётная. Стабильная работа с возможностью быть полезным обществу, воспитывать подрастающее поколение – будущее нашей независимой страны.

Опыт участия в проектах во время учёбы и работы у участников в основном небольшой (67,86 % из общего числа респондентов), при этом 21,73 % учителей заявили, что вообще не принимали участия в проектно-исследовательской деятельности, и лишь единичные опрошенные (10,71 %) посещали во время учёбы дополнительные кружки, активно занимались проектной деятельностью, выступали на конференциях и конференциях.

♣° В университете мы занимались проектами. Я помню, что на первом курсе, когда учились, были проекты, но они не требовали какой-то серьёзной подготовки. В школе (во время работы в школе) я пробовал, но плотно ещё не занимался этим вопросом, если честно, хотя слышу, что коллеги участвуют.

♣° Так как я обучалась у хороших педагогов, которые ещё преподавали во время старой школы, то получила хороший опыт в составлении проектов и правилах подготовки к ним.

♣° Проектной деятельностью занимаюсь давно, ещё с того времени, когда училась в школе. Участвую в различных исследовательских и творческих проектах, привлекаю теперь уже своих учеников. Участие в проектах обязательно, потому что позволяет развивать навыки критического мышления, анализа и решения проблем не только у детей, но и учителя. Таким образом мы можем привить с юных лет любовь к науке.

♣° Пыталась во время практики организовать проекты. Получилось не очень. Опыт был, получается, небольшим, но, к сожалению, негативный: до конца не довели, плюс ещё пандемия

ковида... Пришлось оставить. Потом больше не пробовала. Сложно.

♣◦ У меня немного опыта в проектной деятельности. Но я хочу это исправить, поэтому, если возникнет необходимость – буду разбираться и подключать учеников.

♣◦ Мы ещё не успели организовать проектно-исследовательскую деятельность в нашей школе, понимаете, всё не хватает времени заниматься. У меня практически нет никакого опыта. Ну, и во время обучения тоже не было особого желания в них участвовать. Это прошло мимо меня.

После небольшого бэкграунда подробно остановимся на данных для проведения SWOT-анализа. Первоочерёдно требовалось выяснить, какие позитивные качества, или навыки исследователя выделяют в себе молодые учителя, которые участвуют в настоящем эксперименте. Всего было выделено пять основных групп:

1. Интерес к современным технологиям.

Большинство респондентов склонны считать, что для них, как исследователей, особую значимость несут энтузиазм, открытость новым идеям, интерес к проектно-исследовательской деятельности, желание внедрять её в образовательный процесс ($\bar{x} = 4,86$).

2. Коммуникативные навыки. Превосходные навыки взаимодействия с учениками, их родителями и коллегами, включая сильно развитую эмпатию, умение замотивировать школьников, прекрасные навыки ведения групповой работы и урегулирования конфликтных ситуаций, умение сохранять дисциплину в классе, также являются значимыми ($\bar{x} = 4,22$).

3. Профессиональные качества. Организованность, критическое и аналитическое мышление (внимание к деталям), аккуратность, целеустремлённость, любознательность, готовность обучаться и совершенствоваться, максимально раскрывая свои способности – превосходные качества исследователя ($\bar{x} = 3,43$).

4. Новизна в учебном процессе. Креативность, находчивость, новаторские качества, а также поиск нестандартных решений характеризуют успешного учителя, который готов заниматься наукой со своими учениками ($\bar{x} = 3,24$).

5. Образование и опыт. Часть молодых педагогов указала на достойный уровень образования, единичные личности отметили участие в дополнительных образовательных курсах по

проектно-исследовательской деятельности, наличие опыта работы с проектами, участие в соответствующих конкурсах ($\bar{x} = 3,17$).

♣◦ Я обладаю лучшими навыками, которые присущи педагогу-исследователю – в первую очередь, скромностью. А если отбросить шутки, то сложно говорить о своих позитивных качествах. Я неплохо решаю конфликтные ситуации в классе, умею держать дисциплину. Когда дети шумят, начинаю говорить тише – сразу прислушиваются, успокаиваются. Я заимствую этот способ у авторитетных педагогов. У меня достойное образование.

♣◦ Я ценю в себе любознательность, упорство и настойчивость. Для меня важно достичь цели, завершить начатое. В рамках исследовательских проектов, я думаю, эти качества играют важную роль. Ещё я стремлюсь к самосовершенствованию, к постоянному обучению. Это про любознательность.

♣◦ В начале начал должна стоять эмпатия. Надо её в себе развивать, воспитывать себя. Знать потребности учеников, прислушиваться к ним очень нужно для нас. Дети – наши зеркала. Энтузиазм, креативность, которая незаменима при поиске нестандартных решений... Какие качества и навыки ещё назвать... Наличие опыта работы в проектной деятельности давайте укажем для ясности.

Далее переходим к слабым сторонам, которые, как в исследователе, школьные учителя хотели бы в себе изменить. Они перечислили следующие, которые были разделены на четыре группы:

1. Проблемный тайм-менеджмент. Неопытные учителя отмечают трудности в организации времени для занятий проектно-исследовательской деятельностью из-за большого объёма работы и других возложенных на них обязанностей. Недостаточные навыки тайм-менеджмента, сложности с распределением времени между различными задачами, а также склонность к прокрастинации, проблемы с делегированием задач, установлением границ между работой и личной жизнью беспокоят многих респондентов ($\bar{x} = 4,18$).

2. Неопытность. Отсутствие или небольшой опыт в проектно-исследовательской деятельности, публичных выступлениях, участия в конкурсах, недостаток знаний и навыков в организации исследовательской работы являются значимыми недостатками ($\bar{x} = 3,87$).

3. Страхи и неуверенность. Педагогов огорчают неуверенность в себе, страх неудачи, сложность в принятии критики от коллег и руководства, перфекционизм, недостаточная настойчивость в отстаивании своих идей, неумение решать конфликтные ситуации, искать компромисс, не принимать негативные высказывания на свой счёт ($\bar{x} = 2,52$).

4. Недостаточная подготовка. Некомпетентность учителей в вопросах ведения проектно-исследовательской деятельности включает в себя неудовлетворительные навыки работы с информацией и технологиями (трудности с выстраиванием логических умозаключений, презентацией результатов, продуктов проектов), что некоторые опрошенные считают негативными характеристиками педагога, препятствующими занятиям проектной работой ($\bar{x} = 1,56$).

♣ *Навыки планирования и организации времени? Я бы назвал это своим больным местом. Мне сложно выполнить работу в срок, потому что постоянно возникает другая, которую надо было сдать ещё вчера, знаете такой анекдот? А я так живу.*

♣ *После того, как я сделала замечание, что ребёнок на уроке использует обсценную лексику, одна родительница выразилась, мягко говоря, что она отдала ребёнка в школу, и теперь воспитывать и учить его – обязанность учителя, а у них дома что происходит – не моё дело. Так вот, я не думаю, что с таким ребёнком захочу заниматься какими-то проектами, потому что у него, извините, сумасшедшая мамаша.*

♣ *Проектная деятельность – а когда ею заниматься? Времени нет, опыта – тоже нет, потому что в университете не было заинтересованности, момент упущен. Никогда ни на какие конкурсы не ездили, не участвовали... Отсутствие мотивации, как сказать, заинтересованности. Неохотно ищу информацию в интернете, которая касается внеучебной работы. Думаешь, начнёшь проект – а там же куча всего, родителей подключать, руководство, да ещё и уверенности нет в том, что разберусь в организационных моментах, всё правильно сделаю. Поэтому весь упор – на подготовку к урокам. И так-то домашние уже возмущаются, что скоро в школу жить перееду.*

Далее рассмотрим, какие возможности для себя открывают молодые учителя во время работы вместе со школьниками над научно-исследовательскими проектами. Перечисленные мотивирующие факторы были разделены по аналогии с предыдущими результатами на шесть групп.

1. Инновационность. Для молодых учителей первостепенной является возможность разнообразить учебный процесс новыми методами обучения, а также научить детей полезным умственным навыкам, вовлекая их в активную проектную деятельность, развивать у школьников мотивацию к исследовательской работе, повышая интерес к процессу обучения в целом ($\bar{x} = 4,61$).

2. Самореализация. Учителя указывают на важность возможности развить свои профессиональные компетенции, проявить творческие способности, реализовать намеченные идеи, включая возможность вдохновлять учеников своим примером, вносить свой вклад в образование, а также получать признание коллег и одобрение со стороны руководства ($\bar{x} = 3,38$).

3. Профессиональный рост. Порождённая потребностью получения или подтверждения профессиональной категории возможность участвовать в качестве руководителя проекта в конкурсах, посещать курсы повышения квалификации по организации проектно-исследовательской деятельности, мастер-классы, тренинги и подобные мероприятия, способствующие инновационности обучения, а также возможность повысить свой профессиональный статус ($\bar{x} = 3,12$).

4. Сотрудничество. Для коммуникабельных учителей немаловажной является возможность знакомства с коллегами для дальнейшего обмена опытом, участия в совместных семинарах и общих чатах поддержки ($\bar{x} = 2,95$).

5. Повышение рейтинга школы. К этой группе относится возможность сделать обучение более практико-ориентированным, заявить о своей школе на городском / республиканском / международном уровне, тем самым повышая рейтинг учебного заведения ($\bar{x} = 2,54$).

6. Инвестирование. Возможность привлечения внешних спонсоров и инвесторов к получению дополнительного финансирования для реализации идей и проектов опрошенные считали незначимым фактором ($\bar{x} = 0,75$).

♣ *Любая инновационная деятельность – это возможность роста профессионализма педагога. Можно заинтересовать ребёнка, предложить поработать учёным, серьёзным служителем науки. Помочь сформулировать цель исследования, гипотезу, задачи, очертить общий план – всё, как в серьёзной работе. Где-*

то трудности возникли – решать, внимать, слушать. Это очень увлекательный процесс. Если учитель будет заинтересован оказать поддержку, послужит примером – то и ребёнок, и учитель – оба вырастут. Оба приобретут драгоценный опыт.

♣ Из возможностей можно выделить интерес учащихся (некоторые ребята выполняют проекты с удовольствием), участие в конференциях. Это скорее необходимость: при прохождении аттестации на более высокие категории необходимо иметь грамоты за проектную работу (причём призовые места).

♣ Давайте также не будем исключать возможность участвовать в конкурсах, в том числе республиканских и международных, у учителей ведь тоже есть профессиональный рейтинг, с нас требуют, как и везде. И есть рейтинг школы. Ну вот, за счёт участия в проектно-исследовательской деятельности будем поднимать, задача такая, ответственная, выполняемая. Можно познакомиться с коллегами, другие работы посмотреть, себя показать, сопоставить, что нужно доработать, исправить. Поднять вопрос финансирования, опять же. Не всё может школа обеспечить, а у современных детей сейчас запросы растут, и интересы не такие, как раньше были...

Ограничивающие факторы, препятствующие участию молодых педагогов в проектно-исследовательской деятельности, помогут дополнить анализ SWOT. Проблемы были распределены на восемь групп.

1. Нехватка времени. Основным и наиболее значимым ограничивающим фактором педагоги называют нехватку времени на проекты ввиду высокой загруженности учительской работой и сопутствующими обязанностями (различные отчёты, ведение электронного журнала, классное руководство, работа с родителями), большим объёмом работы. К этой группе относится и невозможность организовать проектно-исследовательскую деятельность в рамках учебного плана ввиду сложности в согласовании расписания и прочих бюрократических процедур ($\bar{x} = 4,89$).

2. Скудность учебно-методических ресурсов. Недостаточное количество учебно-методических пособий, доступных ресурсов для занятий проектной деятельностью также является значимым ограничивающим фактором ($\bar{x} = 4,65$).

3. Актуальность проектов. Ввиду большого количества уже выполненных проектов, найти актуальную, ещё неизученную тему для школьного проекта очень сложно, что является препятствием для молодых педагогов ($\bar{x} = 4,21$).

4. Гетерогенность контингента. Разнородная подготовка учеников (включая детей с особыми образовательными потребностями), непонимание или отсутствие поддержки со стороны родителей школьников респонденты воспринимают как достаточно серьёзную проблему ($\bar{x} = 4,15$).

5. Технические и финансовые ограничения. Лимитированные материальные ресурсы, слабое техническое оснащение (материалы, оборудование, программы), ограниченность школьной инфраструктуры блокирует разработку проектов ($\bar{x} = 4,02$).

6. Отсутствие наставничества. Данный фактор является проблемным для участников, у которых отмечается большая потребность в менторстве с целью приобретения исследовательского опыта ($\bar{x} = 3,9$).

7. Малое количество обучающих программ. Некоторые опрошенные сообщают, что, несмотря на очень плотный график, готовы пройти обучение по проектно-исследовательской деятельности, однако такой возможности не предоставляется. Это может препятствовать их активному участию в соответствующих мероприятиях ($\bar{x} = 3,17$).

8. Недостаточное содействие руководства. Небольшое число респондентов встречают сопротивление изменениям со стороны коллег и начальства ($\bar{x} = 2,08$). Это выражается в нежелании информировать педагогов о предстоящих конкурсах, отсутствии чётких инструкций и рекомендаций по ведению проектно-исследовательской работы, а также недостаточном внимании к выполненным школьниками проектам (поощрении) или отсутствию поддержки в процессе их выполнения.

♣ Про нехватку времени, наверное, уже многие сказали. Но это ведь и есть – главный ограничивающий фактор, подчеркните. Методисты не идут навстречу, ссылаются на руководство, отдельных часов не выделяется, потому что это самостоятельная творческая работа ученика, но самостоятельность же тоже надо курировать. Энтузиазм?! Хорошо, логичный вопрос – насколько хватит такого педагога, и почему мы, молодёжь, не горим желанием заниматься проектами? Потому что

надбавок к зарплате за это не полагается, а ответственность и загруженность лишней работой будет обязательно.

♣ Проектно-исследовательской деятельностью заниматься в школе вполне возможно и выполнимо, но всегда бывают различные нюансы. Из того, что мешает, может быть, сильная загруженность учителя, различные отчёты, ведение электронного журнала, классное руководство, работа с родителями, нехватка оборудования и материалов, если это того требует. Конечно же, актуальность. Это большая проблема, так как на сегодняшний день уже много проектов составлены, и многие просто являются повторением других.

♣ Я бы, вот, добавила, что не хватает методик для проектов, или мы не умеем правильно их искать. Иногда материалов нет на нужном языке, приходится переводить, программы платные, которые попробовать хотелось бы, но есть множество бесплатных. Поддержки получать хотелось бы от более опытных педагогов. Они сами работой завалены, понимаю, что некогда. Было бы плюсом на уроки к ним заглядывать, смотреть, как они ведут, именно по проектам. Хорошая практика.

♣ Школа проектную работу никак не финансирует. Учитель занимается данной работой по собственному желанию. Отсюда и возникает нехватка времени. Если бы эта работа

была в расписании и оплачивалась, то, возможно, результатов было бы больше.

♣ Дети с разным уровнем подготовки, родители с характером, финансирование в школе ограниченное, технические возможности не во всех школах позволяют проектно-исследовательской деятельности быть реализованной, как полагается. А ведь это же путь к развитию творчества, критического мышления с детства, к занятиям наукой. Исходим из того, что имеем. Кто-то не хочет, кого-то родители не поддерживают, да, и такое бывает, а кто-то, наоборот, хочет, но возможности не всегда позволяют... Работаем.

♣ Обычно проектную работу выполняют те учащиеся, которые заинтересованы. Поэтому там работа протекает легко. И ещё, не стоит забывать о контингенте школы. К примеру, во многих школах сейчас обучаются инклюзивники. Таким ребятам очень сложно выполнять проектную работу, как правило если у них возникает такое желание, то это только на уровне школы. Не выше.

По итогам проведённого SWOT-анализа была составлена визуальная блок-схема – матрица с контентом, отображающим факторы, влияющие на мотивацию молодых педагогов к занятиям проектно-исследовательской деятельностью (рисунок 1).



Рисунок 1 – Матрица SWOT
(составлено автором по результатам исследования)

Таким образом, по результатам SWOT-анализа было выявлено 5 пунктов преимуществ, 4 – недостатков, 6 – возможностей и 8 – ограничивающих факторов. Из распределения следует, что молодые учителя мотивированы к ведению проектно-исследовательской деятельности, но ограничивающие факторы препятствуют осуществлению желаемого. Так, большинству из них не хватает времени и других ресурсов для работы над проектами, в связи с чем следует отметить решающую роль руководства в данном процессе, от которого хотелось бы получать всестороннюю поддержку и поощрение молодых специалистов к занятиям наукой. Немаловажны по значимости и профессиональные навыки и знания, которые молодым учителям необходимо развить, чтобы успешно и продуктивно курировать исследовательскую деятельность учеников.

Было выявлено несколько неожиданных проблем, в частности, поиск актуальных тем для проектов. Действительно, выбор значимой, интересной и полезной для школьника темы исследования является непростой задачей, особенно в условиях, когда с каждым годом информации становится больше, а неизведанных областей в контексте начальной школы крайне мало. Стоит отметить и другую проблему – потребность в поддержке детей с особыми образовательными потребностями, которым хотелось бы участвовать в работе над проектами не только на уровне школы. Участие в конкурсах подразумевает равные возможности для всех участников, в связи с чем данный вопрос стоит рассмотреть на государственном уровне с привлечением компетентных органов.

Завершающим этапом SWOT-анализа являются рекомендации, вытекающие из полученных результатов:

1. В первую очередь, без поддержки руководства инновационная деятельность невозможна. Создание благоприятных условий для ведения проектно-исследовательской деятельности, включая финансовую и организационную помощь, является непростой, но выполнимой задачей. Предоставить учителям доступ к новейшим учебно-методическим ресурсам, обеспечить их информацией о современных тенденциях в образовании, и, что немаловажно, помочь выбирать актуальные темы для проектов, возможно при условии создания слаженно функционирующей системы наставничества, которая крайне необходима малоопытным, неуверенным в себе педагогам.

2. Для развития навыков самостоятельной работы и возможности профессионального роста желательно обратить внимание на организацию и проведение соответствующих тренингов и мастер-классов, обучающих программ о том, как правильно организовать проектно-исследовательскую деятельность школьников.

3. Ввиду того, что проблема с нехваткой времени занимает первоочередное место, включая недостаточные навыки планирования, рекомендуется организовать единичные мероприятия по эффективному планированию времени и организации учебного процесса с привлечением экспертов в области тайм-менеджмента.

4. Для стимулирования активной работы над проектами на государственном уровне требуется организовывать и поощрять всевозможные конкурсы, где ученики смогут презентовать свои работы и получить обратную связь. Задача организаторов – создавать благоприятную психологическую атмосферу, чтобы школьники, в том числе дети с особыми образовательными потребностями, чувствовали себя уверенно, и им хотелось принимать участие в подобных мероприятиях снова.

5. Также на государственном уровне требуется снабжать школы необходимыми для реализации проектов учебными материалами, оборудованием и программным обеспечением, к которым относятся онлайн-платформы для обмена ресурсами и идеями между учителями.

6. Благодаря онлайн-платформам возможно стимулировать участие в грантовых программах, информируя учителей о доступных грантах и конкурсах, направленных на поддержку проектно-исследовательской деятельности. Желательно оказывать помощь в подготовке заявок на гранты, поскольку на этом этапе также могут возникать трудности.

7. Создание системы оценивания результатов проектно-исследовательской деятельности – задача, которой уделяется недостаточно внимания. Рекомендуется разработать чёткие критерии и методики оценки результатов работы, которые будут учитывать как конечные продукты проектов, так и процессы их создания, а также интегрировать оценку проектно-исследовательской деятельности в общую систему оценки качества образования.

8. Важно создавать механизмы взаимодействия между администрацией, учителями и родителями для совместной поддержки школьных проектов, включая различные информационные кампании, направленные на повышение осведомлённости родителей о ценности проектно-

исследовательской деятельности для всестороннего развития детей и раскрытия их талантов.

Внедрение указанных рекомендаций не только на внутришкольном, но и на государственном уровне, позволит раскрыть потенциал молодых учителей в полной мере и создать благоприятные условия для развития проектно-исследовательской деятельности в образовательных учреждениях.

Обсуждение

Завершив исследование дискуссионным вопросом, каким участники исследования представляют идеальный школьный проект. Эти ответы помогут расширить SWOT-анализ, и дать лучшее понимание конечной цели – к чему стремятся учителя, чего в итоге хотят достичь.

У идеального научного проекта, выполненного школьниками под руководством учителя-наставника, по мнению молодых педагогов, должна быть актуальная тема, имеющая прикладное значение с обоснованием практической значимости, которая заинтересует ученика, и позволит вовлечь других детей в занятия проектами. Поддержка со стороны родителей и администрации школы является неотъемлемой частью идеального проекта. Чёткие цели, план работы, которому неукоснительно следуют участники проекта, достаточные временные и материальные ресурсы, включающие применение инновационных технологий, а также поощрение с представлением результатов исследования на публичных мероприятиях формируют целостную картину идеального школьного проекта. Возможность сочетать творчество ребёнка и теоретико-экспериментальную составляющую, привлечение сторонних экспертов, сбалансированное сочетание индивидуальной и групповой работы, где каждый школьник в полной мере может раскрыть свои способности, междисциплинарная тема, возможность продолжения проекта в старших классах – то, к чему стремятся молодые учителя, когда планируют начать проектно-исследовательскую деятельность.

Следовательно, идеальный школьный проект представляется как комплексная интеграция творчества, научного исследования и практического применения знаний. Реализация таких проектов способствует развитию умений ребёнка, интересу к науке и технологиям, а также формирует практические навыки, необходимые во взрослой жизни. Таким образом, идеальный школьный проект становится не только инстру-

ментом обучения, но и платформой для развития творческих способностей, знакомства с инновациями и раскрытия талантов.

Заключение

Исследование показало, что у молодых учителей есть значительный потенциал и мотивация для участия в проектно-исследовательской деятельности, основанный на их интересе к современным технологиям и инновациям. Однако успех будет зависеть от преодоления ряда барьеров (нехватка рабочего времени, скудность учебно-методических ресурсов), и совершенствования личных качеств (неумение распределять время, неопытность). Следствием, выполненный SWOT-анализ позволил сформировать представление о мотивации и потребностях молодых педагогов, об их позитивных и негативных качествах, которые характеризуют их, как исследователей. По результатам пятиэтапного SWOT-анализа выделены ключевые факторы, а также разработаны рекомендации для стимулирования учителей к активному ведению проектно-исследовательской деятельности.

Рассуждения о том, каким участники исследования видят идеальный школьный проект, помогают понять потребность молодых педагогов в его осуществлении. Участники исследования рассматривают проект в большей степени не как образовательный инструмент, а как способ формирования у школьников критического мышления, навыков групповой и индивидуальной работы, умения применять приобретённые знания в повседневной жизни. Вопрос актуальности проектов стоит для молодых педагогов остро именно ввиду потребности предлагать ученикам актуальные и значимые темы, способствующие развитию интереса к учёбе, и вовлекающие детей в удивительный процесс обучения.

Важнейшую роль в формировании мотивации к ведению проектных занятий играют поддержка со стороны руководства, семей учеников, а также беспрепятственный доступ к ресурсам и современным технологиям. Для молодых учителей важны одобрение и поощрение проделанной ими работы. Обеспечить педагогам возможность раскрыть потенциал каждого ребёнка и создать условия для всестороннего развития школьников – задача, которую следует считать первоочередной. Мы должны стремиться к созданию системы образования, в которой академические достижения должны быть опосредованы творчеством и исследовательским духом.

Литература

1. AlMarwani, M. (2020). Pedagogical potential of SWOT analysis: An approach to teaching critical thinking. *Thinking Skills and Creativity*, 38, Article 100741. <https://doi.org/10.1016/j.tsc.2020.100741>
2. Alsultan, J., et al. (2021). Participation of high school students in authentic science and engineering experiences with a university-based water research team. *Water*, 13(13), Article 1745. <https://doi.org/10.3390/W13131745>
3. Arymbekov, B., et al. (2024). The effect of applying geogebra software for augmented reality visualization to teach physics in high school. *Bulletin of KazNU. The pedagogical sciences series*, 79(2), 60–82. <https://doi.org/10.26577/JES2024790206>
4. Cusi, A., Ferri, A., Micozzi, A., & Palazzo, M. (2023). From SWOT, a bidimensional diagnostic tool, to a new 3D strategic model. *The TQM Journal*, 36(4), 992–1019. <https://doi.org/10.1108/tqm-11-2022-0332>
5. Eshchar-Netz, L., Lefstein, A., & Vedder-Weiss, D. (2023). Too old to learn? The ambivalence of teaching experience in an Israeli teacher leadership initiative. *Teaching and Teacher Education*, 130, Article 104186. <https://doi.org/10.1016/j.tate.2023.104186>
6. Hu, J., Stine, J., Choi, W., & Dyke, E. (2024). Research experiences for teachers on chip design. *International Symposium on Circuits and Systems*, 1–5. <https://doi.org/10.1109/iscas58744.2024.10558044>
7. Lefebvre, J., Lefebvre, H., & Lefebvre, B. (2022). Reflection of novice teachers on their teaching practice. *Reflective Practice*, 23(4), 452–466. <https://doi.org/10.1080/14623943.2022.2056883>
8. Naderi, R. K., Patel, T. J., & Thompson, M. A. (2024). A comparison study: The use of digital and conventional impression techniques in dental hygiene education. *Journal of Dental Education*, 88(5), 518–523. <https://doi.org/10.1002/jdd.13467>
9. Satria, R., & Shahbana, E. B. (2020). The SWOT analysis of strengthening character education in junior high school. *Jurnal Iqra': Kajian Ilmu Pendidikan*, 5(2), 56–67. <https://doi.org/10.25217/ji.v5i2.827>
10. Vossen, T. E., et al. (2021). Attitudes of secondary school STEM teachers towards supervising research and design activities. *Research in Science Education*, 51, 891–911. <https://doi.org/10.1007/S11165-019-9840-1>
11. Wang, H., Wu, J., Muhedaner, M., & Maihemuti, S. (2022). College students' online education evaluation through SWOT analysis during COVID-19. *IEEE Access*, 10, 88371–88385. <https://doi.org/10.1109/ACCESS.2022.3198082>
12. Асқарқызы, С., & Жунусбекова, А. (2024). XXI ғасырдың жасанды интеллектісі білім беру жүйесінде: SWOT-талдау. ҚазҰУ хабаршысы. Педагогикалық серия, 79(2), 26–35. <https://doi.org/10.26577/JES2024790203>
13. Белесова, Д. Т., Ибашова, А. Б., & Шаймерденова, Г. С. (2024). Бастауыш мектепте ақпараттық білім беру ортасында қолданылатын тапсырмаларды дамыту. ҚазҰУ хабаршысы. Педагогикалық серия, 79(2), 47–59. <https://doi.org/10.26577/JES2024790205>
14. Есимбекова, А. О. (2024). Подготовка будущих учителей начальных классов к проектно-исследовательской деятельности: элективный курс. *Вестник Торайгыров университета. Педагогическая серия*, (3), 91–103. <https://doi.org/10.48081/MAWW8417>
15. Кусаинова, Р. Е., Тажитова, Г. З., & Калиева, А. Б. (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>
16. Қасаболат, А. Ж. (2022). Болашақ педагогтердің оқу-жобалау іс-әрекетін қалыптастырудың ғылыми негіздері [Докторлық диссертация]. Нұр-Сұлтан.
17. Мамтыбаева, Ж. А. (2023). Болашақ мектепке дейінгі ұйым педагогтерінің зерттеушілік іс-әрекетін жобалап оқыту технологиясы арқылы дамыту [Докторлық диссертация]. Алматы.
18. Мынбаева, А. К. (2019). Обзор новейших теорий образования: педагогика 2.0, образование 3.0 и хьютагогика (эвтагогика). *Вестник КазНУ. Серия педагогическая*, 61(4), 4–16. <https://doi.org/10.26577/JES-2019-4-p1>

References

- AlMarwani, M. (2020). Pedagogical potential of SWOT analysis: An approach to teaching critical thinking. *Thinking Skills and Creativity*, 38, Article 100741. <https://doi.org/10.1016/j.tsc.2020.100741>
- Alsultan, J., et al. (2021). Participation of high school students in authentic science and engineering experiences with a university-based water research team. *Water*, 13(13), Article 1745. <https://doi.org/10.3390/W13131745>
- Arymbekov, B., et al. (2024). The effect of applying geogebra software for augmented reality visualization to teach physics in high school. *Bulletin of KazNU. The pedagogical sciences series*, 79(2), 60–82. <https://doi.org/10.26577/JES2024790206>
- Askarkyzy, S., & Zhunusbekova, A. (2024). XXI gasyrdyng jasandy intellekti bilim beru zhuiesinde: SWOT-taldau [Artificial intelligence of the 21st century in the education system: SWOT analysis]. *QazUU khabarsysy. Pedagogikalyk seriia*, 79(2), 26–35. <https://doi.org/10.26577/JES2024790203> (in Kazakh)
- Belesova, D. T., Ibashova, A. B., & Shaimerdenova, G. S. (2024). Bastauysh mektepte aqparattyq bilim beru ortasynda qoldanylgan tapsyrmalary damytu [Developing tasks used in the information and educational environment of primary school]. *QazUU khabarsysy. Pedagogikalyk seriia*, 79(2), 47–59. <https://doi.org/10.26577/JES2024790205> (in Kazakh)
- Cusi, A., Ferri, A., Micozzi, A., & Palazzo, M. (2023). From SWOT, a bidimensional diagnostic tool, to a new 3D strategic model. *The TQM Journal*, 36(4), 992–1019. <https://doi.org/10.1108/tqm-11-2022-0332>
- Eshchar-Netz, L., Lefstein, A., & Vedder-Weiss, D. (2023). Too old to learn? The ambivalence of teaching experience in an Israeli teacher leadership initiative. *Teaching and Teacher Education*, 130, Article 104186. <https://doi.org/10.1016/j.tate.2023.104186>

- Esimbekova, A. O. (2024). Podgotovka budushchikh uchitelei nachalnykh klassov k proektno-issledovatel'skoi deiatel'nosti: elektivnyi kurs [Preparing future primary school teachers for project-research activities: An elective course]. Vestnik Toraig'yrov universiteta. Pedagogicheskaya seriya, (3), 91–103. <https://doi.org/10.48081/MAWW8417> (in Russian)
- Hu, J., Stine, J., Choi, W., & Dyke, E. (2024). Research experiences for teachers on chip design. International Symposium on Circuits and Systems, 1–5. <https://doi.org/10.1109/iscas58744.2024.10558044>
- Kusainova, R. E., Tazhitova, G. Z., & Kaliieva, A. B. (2024). Multimediinye tekhnologii kak instrument privlecheniya molodykh prepodavatelei k innovatsionnoi deiatel'nosti [Multimedia technologies as a tool to attract young teachers to innovative activities]. Vestnik KazNU. Seriya pedagogicheskaya, 79(2), 36–46. <https://doi.org/10.26577/JES2024790204> (in Russian)
- Lefebvre, J., Lefebvre, H., & Lefebvre, B. (2022). Reflection of novice teachers on their teaching practice. Reflective Practice, 23(4), 452–466. <https://doi.org/10.1080/14623943.2022.2056883>
- Mamtybaeva, Zh. A. (2023). Bolashaq mektepke deiingi uym pedagogterinin zertteýshilik is-areketin zhoshalap oqýty tekhnologiasy arqyly damytý [Developing future preschool teachers' research activities through project-based learning technology] [Doctoral dissertation]. Almaty. (in Kazakh)
- Mynbaeva, A. K. (2019). Obzor noveishikh teorii obrazovaniya: pedagogika 2.0, obrazovanie 3.0 i khiutagogika (evtagogika) [Review of the latest theories of education: Pedagogy 2.0, Education 3.0 and Heutagogy]. Vestnik KazNU. Seriya pedagogicheskaya, 61(4), 4–16. <https://doi.org/10.26577/JES-2019-4-p1> (in Russian)
- Naderi, R. K., Patel, T. J., & Thompson, M. A. (2024). A comparison study: The use of digital and conventional impression techniques in dental hygiene education. Journal of Dental Education, 88(5), 518–523. <https://doi.org/10.1002/jdd.13467>
- Qasabolat, A. Zh. (2022). Bolashaq pedagogterdin oqý-zhobalau is-areketin qalyptastyrdyn qylymi negizderi [Scientific foundations of forming future teachers' learning and project activities] [Doctoral dissertation]. Nur-Sultan. (in Kazakh)
- Satria, R., & Shahbana, E. B. (2020). The SWOT analysis of strengthening character education in junior high school. Jurnal Iqra': Kajian Ilmu Pendidikan, 5(2), 56–67. <https://doi.org/10.25217/ji.v5i2.827>
- Vossen, T. E., et al. (2021). Attitudes of secondary school STEM teachers towards supervising research and design activities. Research in Science Education, 51, 891–911. <https://doi.org/10.1007/S11165-019-9840-1>
- Wang, H., Wu, J., Muhedaner, M., & Maihemuti, S. (2022). College students' online education evaluation through SWOT analysis during COVID-19. IEEE Access, 10, 88371–88385. <https://doi.org/10.1109/ACCESS.2022.3198082>

Автор туралы мәлімет:

Есимбекова Асылжан Омаровна – «Бастауышта оқыту педагогикасы мен әдістемесі» білім беру бағдарламасының докторанты, Педагогика және психология жоғары мектебі, І. Жансүгіров атындағы Жетісу университеті (Талдықорған, Қазақстан, e-mail: assylsoul@mail.ru)

Сведения об авторе:

Есимбекова Асылжан Омаровна – докторант образовательной программы «Педагогика и методика начального обучения», Высшая школа педагогики и психологии, Жетысуский университет имени И. Жансугурова (Талдықорған, Казахстан, e-mail: assylsoul@mail.ru).

Information about author:

Yessimbekova Assylzhan Omarovna – doctoral student of educational program «Pedagogy and Methodology of Primary Education», Higher School of Pedagogy and Psychology, Zhetysu University named after I. Zhansugurov (Taldykorgan, Kazakhstan, e-mail: assylsoul@mail.ru)

Поступила: 18.11.2024

Принята: 20.09.2025

Lyu Anqi , A. Kudaibergenova* 

Al-Farabi Kazakh National University, Almaty, Kazakhstan

*e-mail: aliya.kudaybergenova@kaznu.edu.kz

THE INFLUENCE OF CULTIVATING POSITIVE EMOTIONS ON THE ACADEMIC PERFORMANCE OF HIGH SCHOOL STUDENTS

In the learning process of students: The core role of emotional factors and their potential influence on the academic achievements of senior high school students. Emotions play a vital role in the learning life and have an undeniable and far-reaching impact on students' academic performance. Senior high school students are in a sensitive period of rapid physical and mental development. They not only encounter heavy academic pressure but also need to cope with complex psychological changes, which makes emotional problems particularly prominent among this group. Positive emotions, as a positive psychological experience, can exert a significant positive effect on the cognitive processes, learning motivation, and allocation of psychological resources of senior high school students, thereby further promoting the enhancement of their academic achievements. To understand this phenomenon more deeply, based on the relevant theoretical framework of educational psychology, this paper conducts a comprehensive and in-depth exploration of the complex relationship between the cultivation of positive emotions and the academic achievements of senior high school students. This paper aims to provide scientifically based and operational reference suggestions for high school education and teaching practices through rigorous academic analysis, in order to assist senior high school students in managing their emotions more effectively and achieving more excellent academic achievements. 254 schoolchildren took part in the survey.

Keywords: cultivation of positive emotions, high school student, academic performance.

Люй Аньци, Ә.М. Құдайбергенова*

Әл-Фараби атындағы Қазақ ұлттық университеті, Алматы, Қазақстан

*e-mail: aliya.kudaybergenova@kaznu.edu.kz

Жағымды эмоцияларды қалыптастырудың жоғары сынып оқушыларының оқу үлгеріміне ықпалы

Қазіргі оқыту үдерісінде эмоционалды факторларда көрініс табатын әсерлердің жоғары сынып оқушыларының академиялық жетістіктеріне ықпалын айқындау түйінді рөл атқарады. Эмоциялар оқушылардың өмірінде маңызды рөл атқарады және олардың оқу үлгерімдеріне әсерінің алысқа баруы да даусыз екенін көрсетеді. Орта мектептің жоғары сынып оқушылары тез жүретін физикалық және ақыл-ой дамуының күрделі кезеңін бастан кешеді. Олар тек ғылыми қысыммен бет-бет келмейтіндіктен, эмоционалды проблемалар ерекше байқалатын осы топтың арасындағы күрделі психологиялық өзгерістерге де төтеп бере алулары керек. Жағымды эмоциялар психологиялық жағымды тәжірибе ретінде когнитивті үдерістерге айтарлықтай оң әсер етуі мүмкін, сонымен қатар орта мектептің жоғары сынып оқушыларының оқуға деген ынтасы мен олардың психологиялық ресурстарын бөліп көрсете отырып, олардың оқу үлгерімдерін арттыруға ықпал етеді. Мақалада педагогикалық психологияның теориялық негіздеріне сүйене отырып, орта мектептің жоғары сынып оқушыларының академиялық оқу жетістіктері мен эмоцияларды қалыптастыру арасындағы өзара байланысты күрделі құбылыс ретінде тереңірек түсіну үшін жүргізілген зерттеудің нәтижелері көрсетіледі.

Зерттеудің мақсаты – әдебиеттерді талдау және сауалнама жүргізу арқылы жоғары сынып оқушыларына өздерінің эмоцияларын тиімді басқара алу мен орта мектепте жоғары академиялық нәтижеге жетуге көмектесетін әдістерді қолдануды ғылыми негіздеу және практикалық ұсыныстар беру. Сауалнамаға 254 оқушы қатысты.

Түйін сөздер: жағымды эмоцияларды жасанды жағдайда өсіру, жоғары сынып оқушысы, оқу үлгерімі.

Люй Аньци, А.М. Кудайбергенова*

Казахский национальный университет имени аль-Фараби, Алматы, Казахстан

*e-mail: aliya.kudaybergenova@kaznu.edu.kz

Влияние формирования позитивных эмоций на успеваемость учащихся старших классов

Эмоции играют жизненно важную роль в учебной жизни и оказывают неоспоримое и важное воздействие на успеваемость учащихся. В настоящее время в обучении школьников ключевая роль мотивации учения связана с эмоциональными факторами и выявлением их влияния на академические достижения старшеклассников. Учащиеся старших классов средней школы переживают сложный период быстрого физического и умственного развития. Они не только сталкиваются с тяжелым научным языком, академическим давлением, но и должны справляться со сложными психологическими изменениями, которые делают эмоциональные проблемы особенно заметными среди этой группы. Позитивные эмоции, как и позитивный психологический опыт, могут оказывать значительное позитивное воздействие на когнитивные процессы, мотивацию к обучению и распределению психологических ресурсов учащихся старших классов средней школы, тем самым способствуя дальнейшему повышению их успеваемости. Для более глубокого понимания этого явления на основе соответствующих теоретических основ педагогической психологии в исследовании проводится углубленное изучение сложной взаимосвязи между формированием позитивных эмоций и академическими достижениями учащихся старших классов средней школы. Цель исследования – на основе анализа литературы и проведения опроса научно обосновать и предложить практические рекомендации по применению методов преподавания в средней школе, для того, чтобы помочь старшеклассникам более эффективно управлять своими эмоциями и добиваться более высоких академических результатов. В опросе приняли участие 254 школьника.

Ключевые слова: культивирование позитивных эмоций, ученик средней школы, успеваемость.

Introduction

The high school stage is a crucial period for students' academic development. During this period, they are faced with a heavy academic burden and the pressure to continue their studies. Against this background, the influence of emotional states on students' academic performance is particularly significant. Positive emotions, as an important psychological capital, can help students cope with learning challenges more effectively, thereby improving learning outcomes (Fredrickson, 2001). This study reveals the bidirectional dynamic relationship between academic achievement and positive emotions through empirical data, providing a scientific basis for constructing an educational ecosystem with the coordinated development of "emotion – cognition". Studies show that positive emotions can not only enhance students' cognitive functions (Boekaerts, 2011), but also stimulate their learning motivation (Ryan & Deci, 2020) and strengthen their psychological mechanisms (Seligman, 2009).

To achieve this goal, we have explored the following three key research questions:

1. Is there a significant correlation between the frequency of students' positive emotions and their academic performance (class ranking)?

2. Are there any differences in positive emotional experiences among students in different academic performance groups (such as the top 20%, 20%-50%, etc.)?

3. Do the mental health courses or activities provided by the school have a positive impact on students' emotional states and academic performance?

The theoretical significance of this research lies in its contribution to further understanding the relationship between emotions and cognition, and enriching the theoretical system in educational psychology regarding learning motivation and the influence of emotions on learning. It is helpful to clarify the role and status of mental health education in school education and provide a theoretical basis for optimizing mental health education courses and activities. The practical significance lies in guiding teachers to focus on cultivating students' positive emotions in teaching, adopt more effective teaching methods and strategies, enhance students' learning enthusiasm and learning outcomes, and thereby improve the overall quality of education and teaching. Provide data support for the education administrative department to formulate relevant policies, making educational decisions more scientific and reasonable, which is conducive to promoting the healthy development of the education cause and cre-

ating a more favorable learning and growth environment for students.

Literature review

In recent years, educational psychology research has continuously confirmed that there is a significant correlation between the emotional states of high school students and their academic performance. A national survey conducted by the China Youth and Children Research Center (2022) revealed that under the pressure of the college entrance examination, approximately 45% of high school students experienced various degrees of negative emotions such as anxiety and depression. Among them, the situations of students from key middle schools and senior grades of high school were particularly severe. This data contrasts sharply with the longitudinal research results of Pekrun et al. (2017), which found that students who maintained a positive emotional state performed significantly better than their peers in terms of classroom participation, homework completion quality, and exam scores.

The broaden-and-build theory proposed by Fredrickson (2001) provides a theoretical basis for understanding this phenomenon. This theory indicates that positive emotions not only can immediately expand students' cognitive scope but also can construct lasting psychological resources through continuous accumulation. Specifically, positive emotions influence academic performance through three key paths: at the cognitive level, Boekaerts (2011) found that positive emotions can significantly improve attention concentration and creative thinking; at the motivational level, Ryan and Deci's (2020) self-determination theory confirmed that positive emotions strengthen intrinsic learning motivation by meeting psychological needs; at the social environment level, Jennings and Greenberg's (2009) research showed that positive teacher-student interactions can form a positive emotional cycle.

However, the current educational system pays insufficient attention to emotional cultivation. A survey by Weissberg et al. (2015) revealed that only about 30% of middle schools worldwide have established systematic emotional education systems. In the context of Chinese education, this issue is particularly prominent. Most schools' emotional education merely stays at the level of scattered psychological lectures. Therefore, researchers suggest adopting multi-dimensional intervention

strategies: based on Seligman's (2009) positive education framework, systematically promoting through classroom emotion management (Wang & Degol, 2016), growth mindset cultivation (Dweck, 2006), and home-school collaboration (Durlak et al., 2011). Among them, Yeager and Walton (2011) developed short-term psychological intervention and Roeser et al. (2013) designed mindfulness training, which are particularly suitable for busy high school students due to their simple operation and significant effect.

Future research should focus on innovating the emotional cultivation model under the cultural background of the Chinese college entrance examination. On one hand, it is necessary to explore how to balance the examination-oriented demands with emotional health. On the other hand, it is essential to develop digital intervention tools that are suitable for the actual situation of Chinese education, so that emotional education can truly be integrated into daily teaching practice and promote students' all-round development.

Methodology

The data of this study were collected through online questionnaires created by the class mini-manager program. The survey was conducted from April 30, 2025 to May 2, 2025. Participants answered 14 questions related to positive emotions and regulatory strategies. The questionnaire was distributed to a key high school in China, and six classes of different grades were randomly selected to fill it out. The charts for statistical analysis were all created using Word.

Research results

A total of 254 students participated in the anonymous questionnaire survey.

Statistical information: Table 1 provides information on the main sources of positive emotions among high school students. Students select the main source of their positive emotions from five options through multiple-choice methods. Among them, academic sense of achievement (75.2%) is the most common source of positive emotions. More than three quarters of the students list it as one of the sources, followed by self-motivation (66.9%), hobbies (63.8%), and family support (60.6%). The influence of the teacher-student relationship (49.6%) is relatively small, but it still has a positive effect

on nearly half of the students. This indicates that students' positive emotions mainly stem from academic achievements and personal intrinsic motiva-

tion. Meanwhile, family support and hobbies are also important supplements, while the influence of the teacher-student relationship is relatively limited.

Table 1 – The Main Sources of Positive emotions

	Type	Number of people	Percentage
Sources of positive emotions	Academic sense of achievement	191	75.2
	Self-motivation	170	66.9
	Hobbies and interests	162	63.8
	Family support	154	60.6
	Teacher-student relationship	126	49.6

Methods for regulating emotions: Table 2 provides the main methods for students to self-regulate their emotions. According to the data analysis results, the most commonly used emotional regulation methods by students and their usage frequencies are as follows: Exercise or listening to music – 156 times (the most commonly used regulation method); Confide in friends/family – 151 times; Self-motivation (such as setting small goals) – 148 times; Through meditation or deep breathing – 98 times; Other methods – 72 times. The usage frequencies of the first three regulation methods (exercise/mu-

sic, confiding, and self-motivation) are very close and they are the most commonly adopted emotional regulation strategies by students. Although meditation/deep breathing also has a certain usage rate, it is significantly lower than the first three methods. Approximately 5% of the adjustment methods fall into the "Other" category, indicating that there are some personalized adjustment methods not listed. These data indicate that students mainly rely on three main approaches: social support (confiding), physical activity (exercise), and goal management (self-motivation) to regulate their learning emotions.

Table 2 – Main Methods for Regulating Emotions

	Type	Number of people	Percentage
Method	Exercise or listen to music	156	61.42
	Pour out your heart to friends/family	151	59.45
	Self-motivation (such as setting small goals)	148	58.27
	Through meditation or deep breathing	98	38.58
	Other ways	72	28.35

Research question 1: Is there a significant correlation between the frequency of students' positive emotions and their academic performance (class ranking)?

The following Chart 1 calculates the average positive emotion scores of different ranking intervals based on the frequency of positive emotions, and Chart 2 shows the relationship between positive emotion scores and academic performance.

Chart 1 shows that the average positive emotion score of the top 20% of students is the highest

(about 18.5 points), followed by that of students in the 20%-50% range (about 16.8 points), the average score of students in the 50%-80% range is relatively low (about 15.2 points), and the average score of students in the bottom 20% is the lowest (about 14.5 points).

Chart 2 shows that as the score of positive emotions increases, students' academic performance (class ranking) shows an upward trend, and this relationship is particularly obvious when the score of positive emotions is above 15 points. When the total

score of positive emotions is greater than 15 points, 80% of the students are in the top 50%. When the total score is less than 10 points, 75% of the students

are in the bottom 50%. In particular, among the 12 students who scored a full 25 points, 9 (75%) were in the top 20%.

The average positive emotion scores of different ranking intervals

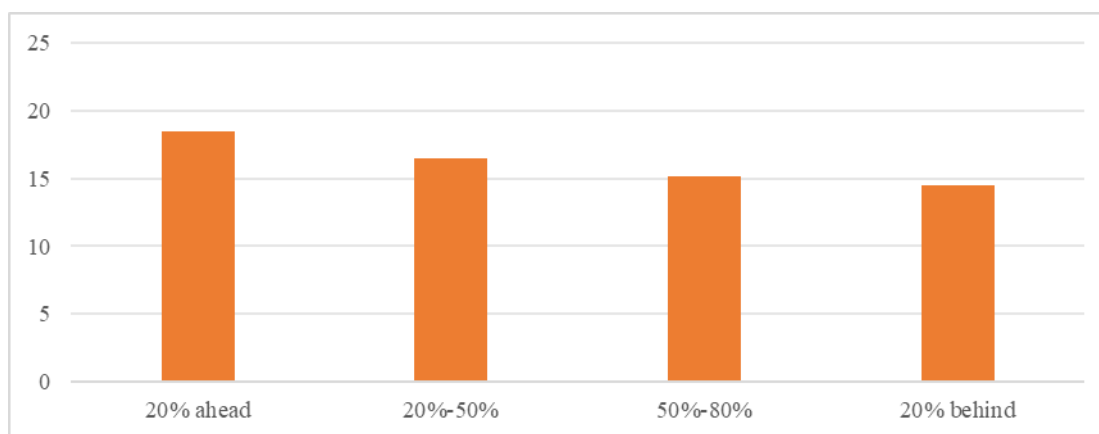


Chart 1 – Average positive emotion scores in different ranking intervals

The relationship between positive emotion scores and academic performance

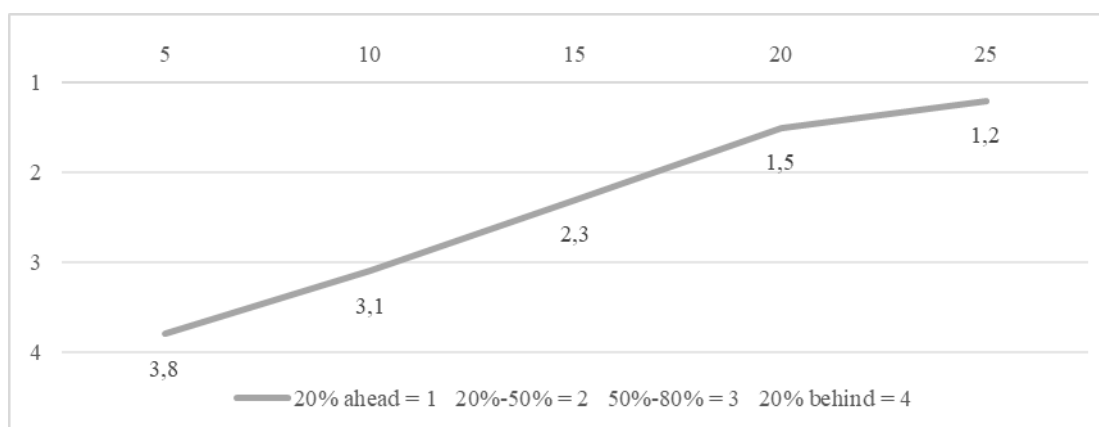


Chart 2 – The relationship between Positive Emotion Scores and academic performance

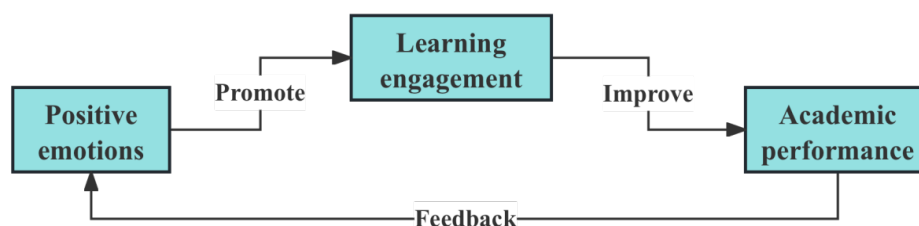
Research Question 2: Are there any differences in positive emotional experiences among students in different academic performance groups (such as the top 20%, 20%-50%, etc.)?

Table 3 shows the comparison of the total scores of positive emotions in each group. According to the data analysis, one-way analysis of variance showed that there were significant differences in the total score of positive emotions among different academic performance groups ($F(3,246)=28.37$, $p<0.001$). The Tukey HSD post hoc test indicated that pair-

wise comparisons between all groups reached significant levels ($ps<0.05$), specifically manifested as the higher the ranking of the group, the higher the level of positive emotions. The average difference between 20% ahead and 20% behind is 5.1 points (out of 25 points), which means that the top 20% of students experience “happiness” 1.3 times more frequently each day and have a 35% higher probability of feeling “full of hope” than the bottom 20% of students. Chart 3 shows that there is a dose-effect between grades and emotions.

Table 3 – Comparison of the total Scores of Positive Emotions in Each Group (Mean)

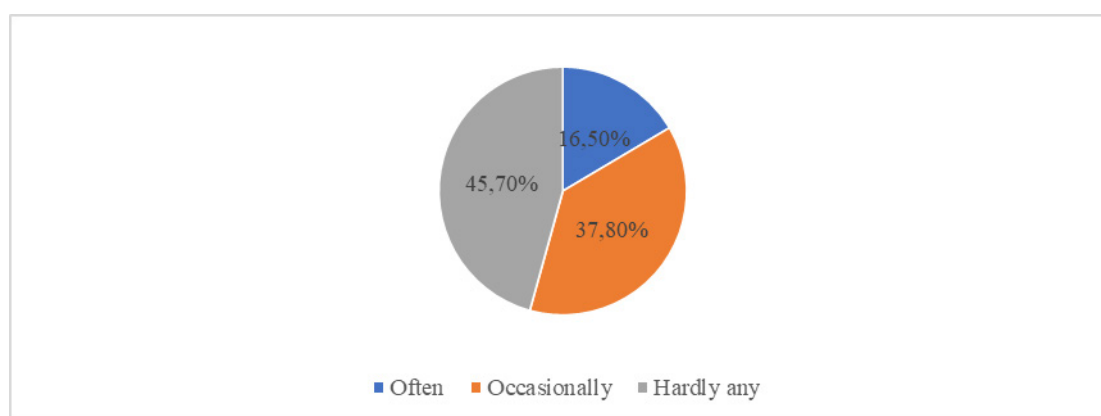
Academic performance grouping	Sample size	Average total score of positive emotions (5-25 points)	Standard deviation
20% ahead	62	18.7	3.2
20%-50%	85	16.3	4.1
50%-80%	72	14.9	4.5
20% behind	31	13.6	5

**Chart 3** – There is a dose effect between grades and emotions:

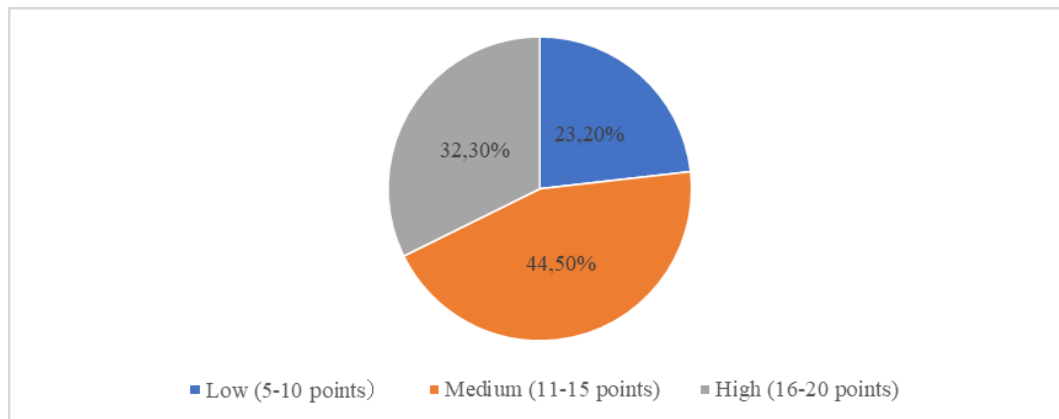
Research Question 3: Do the mental health courses or activities provided by schools have a positive impact on students’ emotional states and academic performance?

According to the analysis results in Chart 4, the provision of mental health courses can be concluded: 45.7% of the students indicated that the school “often has” mental health courses; 37.8% of the students indicated “occasionally”. 16.5% of the students indicated “almost none “. According to Chart 5, the distribution of students’ emotional states was obtained: 44.5% of the students were in a moderate emotional state (11-15 points); 32.3% of the stu-

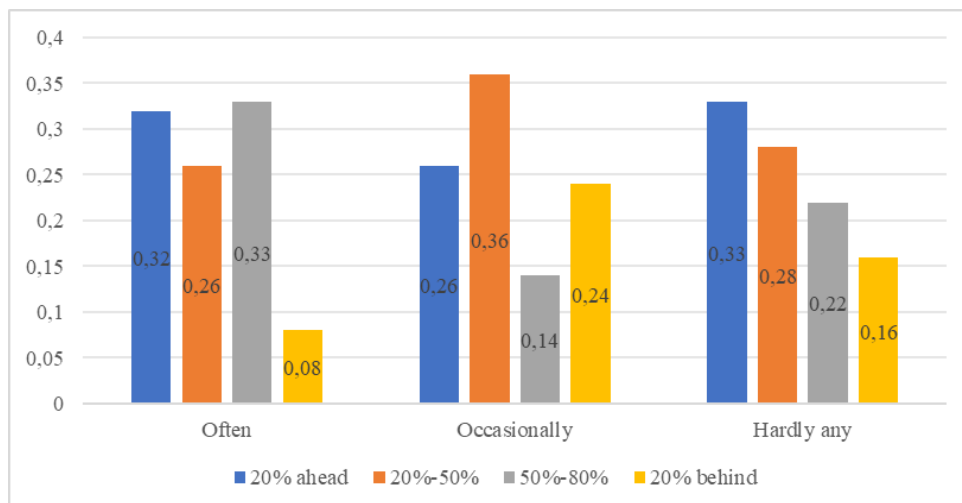
dents were in a good emotional state (16-20 points); 23.2% of the students had a low emotional state (5-10 points). According to Chart 6, the relationship between academic performance and course frequency was obtained: The proportion of the top 20% excellent students: The “frequently have” course group accounted for 32.8%; Occasionally, there was “Group accounted for 32.3%,” Hardly any “group” accounted for 26.2%; The proportion of students in the bottom 20% : “almost none” was the highest in the course group (23.8%); There is often “group second (16.4%);” Occasionally, there was “the lowest group (8.3%)”.

Chart 4 – Mental health courses provide frequency distribution**Chart 4** – Mental health courses provide frequency distribution

Distribution of students' emotional states


Chart 5 – Distribution of students' emotional states

The distribution of academic performance under different frequencies of mental health courses


Chart 6 – The distribution of academic performance under different frequencies of mental health courses

From this, it can be concluded that providing mental health courses is indeed associated with better academic performance, and a moderate frequency of mental health courses (“occasionally”) seems to be the most effective in promoting academic performance; Not providing courses at all has a significant negative impact on academic performance. Courses with an excessively high frequency may be less effective than those with a moderate frequency.

Discussion

The data of this study show that the level of positive emotions is significantly positively correlated

with academic performance, which is specifically manifested as: The top 20% of students had the highest positive emotion scores, while the bottom 20% had the lowest, and the differences among the groups were significant ($p < 0.001$). Among the 12 students who scored 25 points (out of a full score), 75% were in the top 20%, further strengthening the connection between high positive emotions and excellent academic performance. This result supports Fredrickson’s broadening-and-Build Theory, that is, positive emotions can Broaden cognitive resources (such as attention and creativity) and build lasting psychological capital (such as resilience and self-efficacy), thereby promoting academic performance.

Among the sources of positive emotions, academic achievement and self-motivation account for the highest proportion, indicating the achievement feedback cycle. Academic success itself is an important source of positive emotions, and positive emotions further promote learning motivation, forming a virtuous cycle. Self-motivation (such as goal setting), as a key factor of intrinsic motivation, can maintain long-term learning engagement and reduce academic burnout. In contrast, the influence of the teacher-student relationship is relatively weak, which may reflect the insufficiency of teachers' emotional support in the current school environment, or the characteristic that high school students rely more on autonomy rather than external authority.

In terms of emotion regulation strategies, the most commonly used regulation methods by students (exercise/music 61.42%, confiding 59.45%, self-motivation 58.27%) all belong to active coping strategies. Exercise/music can relieve stress and improve subsequent cognitive performance (such as working memory) through physiological arousal (such as endorphin release). Confiding can support the buffering of academic pressure and reduce emotional exhaustion (in line with the social buffering theory). Self-motivation, such as goal setting (like the SMART principle), is directly related to academic planning ability and promotes the improvement of academic performance. The usage rate of meditation and deep breathing is relatively low, possibly because it requires a higher training threshold or high school students prefer immediate and effective regulation methods.

The frequency of mental health courses has an inverted U-shaped relationship with academic performance: the "occasional" course group performed the best (only 8.3% of the bottom 20% of students), indicating that moderate intervention is more effective than high frequency (which may cause burnout) or absence (lack of support). The absence of courses can cause certain negative impacts. The proportion of students in the bottom 20% of the "almost no" course group reached 23.8%, highlighting the pro-

tective effect of mental health education on the underachievers academically. This discovery supports the Yerkes-Dodson Law, which states that moderate psychological intervention can optimize the arousal level, while both excessive and insufficient intervention will reduce efficacy.

Conclusion

Cultivating positive emotions has a significant impact on the academic performance of high school students. Positive emotions affect academic performance through triple mechanisms of cognitive expansion (Fredrickson, 2001), motivation maintenance (Ryan & Deci, 2020), and stress buffering (Skinner & Pitzer, 2012), and moderate mental health education can amplify this effect. Educators should regard emotion management as a core element of academic promotion rather than an accessory. Positive emotions can enhance the learning efficiency and academic achievements of high school students by improving cognitive processes (Boekaerts, 2011), stimulating learning motivation (Dweck, 2006), and strengthening psychological resources (Seligman, 2009). These findings were supported by a meta-analysis of emotional intervention based on schools (Durlak et al., 2011; Linnenbrink-Garcia & Pekrun, 2011).

In the practice of high school education and teaching, teachers should attach importance to the cultivation of students' positive emotions, create a positive classroom atmosphere (Wang & Degol, 2016), carry out mental health education activities (Weissberg et al., 2015), guide students to conduct positive self-reflection and evaluation (Yeager & Walton, 2011), strengthen home-school cooperation (Jennings & Greenberg, 2009), and jointly create an environment conducive to the cultivation of positive emotions for students. By cultivating positive emotions, it helps high school students better cope with the challenges in study and life, improve academic performance (Pekrun et al., 2017), and promote the healthy development of both body and mind (Roeser et al., 2013).

References

1. Boekaerts, M. (2011). Emotions, emotion regulation, and self-regulation of learning. In *Handbook of self-regulation of learning and performance* (pp. 408–425). Routledge.
2. Durlak, J. A., Weissberg, R. P., Dymnicki, A. B., Taylor, R. D., & Schellinger, K. B. (2011). The impact of enhancing students' social and emotional learning: A meta-analysis of school-based universal interventions. *Child Development*, 82(1), 405–432.
3. Dweck, C. S. (2006). *Mindset: The new psychology of success*. Random House.

4. Fredrickson, B. L. (2001). The role of positive emotions in positive psychology: The broaden-and-build theory of positive emotions. *American Psychologist*, 56(3), 218–226.
5. Gross, J. J. (2015). Emotion regulation: Current status and future prospects. *Psychological Inquiry*, 26(1), 1–26.
6. Hattie, J. (2009). **Visible learning: A synthesis of over 800 meta-analyses relating to achievement**. Routledge.
7. Jennings, P. A., & Greenberg, M. T. (2009). The prosocial classroom: Teacher social and emotional competence in relation to student and classroom outcomes. *Review of Educational Research*, 79(1), 491–525.
8. Linnenbrink-Garcia, L., & Pekrun, R. (2011). Students' emotions and academic engagement: Introduction to the special issue. *Contemporary Educational Psychology*, 36(1), 1–3.
9. OECD (2021). *Beyond academic learning: First results from the survey of social and emotional skills*. OECD Publishing.
10. Pekrun, R., Lichtenfeld, S., Marsh, H. W., Murayama, K., & Goetz, T. (2017). Achievement emotions and academic performance: Longitudinal models of reciprocal effects. *Child Development*, 88(5), 1653–1670.
11. Roeser, R. W., Schonert-Reichl, K. A., Jha, A., Cullen, M., Wallace, L., Wilensky, R., Oberle, E., Thomson, K., Taylor, C., & Harrison, J. (2013). Mindfulness training and reductions in teacher stress and burnout: Results from two randomized, waitlist-control field trials. *Journal of Educational Psychology*, 105(3), 787–804.
12. Ryan, R. M., & Deci, E. L. (2020). Intrinsic and extrinsic motivation from a self-determination theory perspective: Definitions, theory, practices, and future directions. *Contemporary Educational Psychology*, 61, 101860.
13. Salmela-Aro, K. (2012). Transition to post-comprehensive education: Antecedents of adolescents' stress and academic well-being. *Educational Psychology*, 32(1), 21–42.
14. Seligman, M. E. P. (2009). Positive education: Positive psychology and classroom interventions. *Oxford Review of Education*, 35(3), 293–311.
15. Skinner, E. A., & Pitzer, J. R. (2012). Developmental dynamics of engagement, coping, and everyday resilience. In S. L. Christenson, A. L. Reschly, & C. Wylie (Eds.), *Handbook of research on student engagement* (pp. 21–44). Springer.
16. Wang, M.-T., & Degol, J. L. (2016). School climate: A review of the construct, measurement, and impact on student outcomes. *Educational Psychology Review*, 28(2), 315–352.
17. Weissberg, R. P., Durlak, J. A., Domitrovich, C. E., & Gullotta, T. P. (2015). Social and emotional learning: Past, present, and future. In J. A. Durlak, C. E. Domitrovich, R. P. Weissberg, & T. P. Gullotta (Eds.), *Handbook of social and emotional learning: Research and practice* (pp. 3–19). Guilford Press.
18. Yeager, D. S., & Walton, G. M. (2011). Social-psychological interventions in education: They're not magic. *Review of Educational Research*, 81(2), 267–301.
19. Zins, J. E., Bloodworth, M. R., Weissberg, R. P., & Walberg, H. J. (2007). The scientific base linking social and emotional learning to school success. *Journal of Educational and Psychological Consultation*, 17(2–3), 191–210.

Авторлар туралы мәлімет:

Люй Аньци – «Педагогика және психология» білім беру бағдарламасының докторанты, Әл-Фараби атындағы Қазақ ұлттық университеті (Алматы, Қазақстан, e-mail: 744782235@qq.com)

Кұдайбергенова Әлия (корреспондент-автор) – педагогика ғылымдарының кандидаты, педагогика және білім беру менеджменті кафедрасының аға оқытушысы, Әл-Фараби атындағы Қазақ ұлттық университеті (Алматы, Қазақстан, e-mail: aliya.kudaybergenova@kaznu.edu.kz)

Сведения об авторах:

Люй Аньци – докторант образовательной программы «Педагогика и психология», Казахский национальный университет имени аль-Фараби (Алматы, Казахстан, e-mail: 744782235@qq.com);

Кудайбергенова Алия (корреспондентный автор) – кандидат педагогических наук, старший преподаватель кафедры педагогики и образовательного менеджмента Казахского национального университета им. аль-Фараби (Алматы, Казахстан, e-mail: aliya.kudaybergenova@kaznu.edu.kz).

Information about authors:

Lyu Anqi – doctoral student educational program «Pedagogy and Psychology», Al-Farabi Kazakh National University (Almaty, Kazakhstan, e-mail: 744782235@qq.com)

Kudaibergenova Aliya (corresponding author) – Candidate of Pedagogical Sciences, Senior Lecturer of the department of Pedagogy and Educational management of Al-Farabi Kazakh National University (Almaty, Kazakhstan, e-mail: aliya.kudaybergenova@kaznu.edu.kz)

Received 02.06.2025

Accepted 20.09.2025

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

Section 3
**E-LEARNING AND
DISTANCE EDUCATION**

Раздел 3
**ЭЛЕКТРОННОЕ ОБУЧЕНИЕ
И ДИСТАНЦИОННОЕ ОБРАЗОВАНИЕ**

М.Б. Курмашева¹ , **А.Н. Жорабекова^{2*}** , **Р.С. Желдибаева³** ,
Ф.Т. Ереханова⁴ , **Ф.М. Салыбекова²**

¹Ө. Жәнібеков атындағы Оңтүстік Қазақстан Педагогикалық университеті, Шымкент, Қазақстан

²М. Әуезов атындағы Оңтүстік Қазақстан университеті, Шымкент, Қазақстан

³І. Жансүгіров атындағы Жетісу университеті, Талдықорған, Қазақстан

⁴Орталық Азия инновациялық университеті, Шымкент, Қазақстан

*e-mail: ainur-zhorabekova@mail.ru

БОЛАШАҚ ШЕТЕЛ ТІЛІ МҰҒАЛІМДЕРІНІҢ ЦИФРЛЫҚ АДАПТИВТІ БІЛІМ БЕРУГЕ ДАЙЫНДЫҒЫ

Цифрлық адаптивті білім беру оқу процесін әрбір білім алушының жеке мүмкіндіктері мен ерекшеліктерін ескеру арқылы ұйымдастыруға мүмкіндік беретін технологиялардың бірі. Технология жасанды интеллект негізінде оқу мазмұнын әр оқушыға бейімдейді, әрі бір тақырыптан келесі тақырыпқа өтпес бұрын сол тақырыпты толық түсінуін қамтамасыз етеді. Заманауи мұғалім өз кәсіби тәжірибесінде осындай технологияларды қолдана алуы керек. Сол себепті адаптивті білім беру негізінде болашақ педагогтердің құзыретін қалыптастыру өте маңызды. Зерттеудің негізгі мақсаты – болашақ шетел тілі мұғалімдерінің цифрлық адаптивті оқытуға дайындығының қазіргі жағдайын зерттеу. Осы мақсатқа жету үшін зерттеуде сұхбат және сауалнама әдістері қолданылды. Жалпы 6B01703 «Шетел тілі: екі шетел тілі мұғалімдерін даярлау» білім беру бағдарламасы бойынша оқитын 118 студент және мектепте жұмыс жасайтын 11 ағылшын тілі мұғалімі зерттеуге қатысты. Мектеп мұғалімдері сұхбат барысында ағылшын тілі сабағын ұйымдастыру барысында кездесетін негізгі мәселелер және мектепке жұмысқа келетін жас мамандарға қажетті құзыреттер туралы ойларымен бөлісті. Болашақ шетел тілі мұғалімдерінің арасында жүргізілген сауалнама нәтижесінде білім алушылардың көпшілігі адаптивті білім беруді оң бағалайтындығы анықталды, олар болашақ кәсібінде осындай технологияларды қолдану қажеттігіне тоқталды. Алайда, болашақ мамандардың адаптивті платформалармен жұмыс жасау үшін техникалық және әдістемелік көмек қажет ететіндігі анықталды. Бұл нәтижелер адаптивті білім беру платформаларымен жұмыс жасауды әрі қарай дамыту керектігін көрсетеді.

Түйін сөздер: болашақ шетел тілі мұғалімдері, адаптивті білім беру, адаптивті платформалар.

M. Kurmasheva¹, A. Zhorabekova^{2*}, R. Zheldibaeva³,
F. Yerekhanova⁴, F. Salybekova²

¹O. Zhanibekov South Kazakhstan Pedagogical University, Shymkent, Kazakhstan

²M. Auezov South Kazakhstan University, Shymkent, Kazakhstan

³I. Zhansugurov Zhetysu University, Taldykorgan, Kazakhstan

⁴Central Asian Innovation University, Shymkent, Kazakhstan

*e-mail: ainur-zhorabekova@mail.ru

Readiness of Prospective Foreign Language Teachers to Digital Adaptive Learning

Digital adaptive education is one of the up-to-date technologies that allows organizing the educational process taking into account the individual capabilities and needs of each student. The technology makes it possible to adapt educational content for each student based on artificial intelligence, where it is necessary to master one topic before moving on to the next one. A modern teacher should be able to use such technologies in his / her professional practice. In this regard, the issue of forming professional competencies of pre-service teachers based on digital adaptive learning becomes relevant. The main objective of the study is to examine the current state of readiness of future foreign language teachers to use digital adaptive learning in their future occupation. The study was conducted using interview and survey methods. A total of 118 students enrolled in the educational program 6B01703 "Training Teachers of a Foreign Language: Two Foreign Languages" and 11 English teachers working in schools participated in the research. During the interviews, school teachers shared their thoughts on the main challenges faced in organizing English lessons and the competencies required for young specialists entering the workforce. The survey conducted among future foreign language teachers revealed that the majority of students have a positive view of adaptive education and expressed their desire to use such technologies

in their future careers. However, it turned out that most future teachers need technical and methodological assistance in working with these platforms. These results indicate the need for further development in working with adaptive learning platforms.

Keywords: future foreign language teachers, adaptive education, adaptive platforms.

М.Б. Курмашева¹, А.Н. Жорабекова^{2*}, Р.С. Желдибаева³,
Ф.Т. Ереханова⁴, Ф.М. Салыбекова²

¹Южно-Казахстанский педагогический университет им. У. Жанибекова, Шымкент, Казахстан

²Южно-Казахстанский университет им. М. Ауэзова, Шымкент, Казахстан

³Жетысуский университет им. И. Жансугурова, Талдыкорган, Казахстан

⁴Центрально-Азиатский инновационный университет, Шымкент, Казахстан

*e-mail: ainur-zhorabekova@mail.ru

Готовность будущих учителей иностранного языка к цифровому адаптивному обучению

Цифровое адаптивное обучение – одна из технологий, позволяющая организовать образовательный процесс с учетом индивидуальных возможностей и особенностей каждого обучающегося. Технология позволяет адаптировать учебный контент для каждого обучающегося на основе искусственного интеллекта, где необходимо усвоить одну тему, прежде чем перейти к следующей. Современный педагог должен уметь использовать подобные технологии в своей профессиональной практике. В связи с этим актуальным становится вопрос формирования профессиональной компетенций будущих учителей на основе цифрового адаптивного обучения. Цель исследования – выявить нынешнее состояние готовности будущих учителей иностранного языка к использованию цифрового адаптивного обучения в своей будущей профессиональной деятельности. Исследование было проведено с использованием методов интервью и анкетирования, в котором приняли участие 118 студентов образовательной программы 6B01703 «Подготовка учителей иностранного языка: два иностранных языков» и 11 учителей английского языка, работающих в школах. Во время интервью школьные учителя поделились своим мнением о ключевых проблемах, возникающих при организации уроков английского языка, а также о профессиональных компетенциях, необходимых молодым специалистам. По результатам опроса, проведенного среди будущих учителей иностранных языков, было выявлено, что большинство обучающихся положительно оценивают адаптивное образование и выражают желание применять такие технологии в своей будущей профессиональной деятельности. Однако, оказалось, что большинство будущих педагогов нуждаются в технической и методической помощи при работе с данными платформами. Эти результаты указывают на необходимость дальнейшего развития работы с адаптивными образовательными платформами.

Ключевые слова: будущие учителя иностранных языков, адаптивное образование, адаптивные платформы.

Кіріспе

Сандық технологиялардың білім беру саласында маңызы өте зор. Олар түрлі заманауи платформалар, виртуалды шындық, қосымшалар сияқты әртүрлі құралдар арқылы білім алушылардың қажеттіліктеріне бейімделе отырып, білім беру үрдісінің жаңа пішінін жасауда. Жоғары технологиялардың маңыздылығы бір қатар ресми құжаттарда көрсетілген. Мәселен, Жоғары білімді және ғылымды дамытудың 2023 – 2029 жылдарға арналған тұжырымдамасында (2023) және 2023 жылғы 22 қыркүйекте «Білімді ұлт» сапалы білім беру» ұлттық жобасында (2023) сапалы білім беру жүйесін құру, оқыту сапасын арттыру және цифрландыру мәселелері көтерілген.

Бұл зерттеуде адаптивті білім беру (АББ) бағдарламаларын шетел тілі сабағына кіріктіру мәселесі қарастырылады. АББ – бұл жасанды интеллект және компьютерлік алгоритмдері қолдану арқылы оқу үдерісін бейімдеуге мүмкіндік беретін білім беру тәсілі. Ол білім алушыларды жаңа ақпаратты жай қабылдаушы ролінен белсенді қатысушыға айналдырады. (Соелестианто және т.б., 2024:160). Қазіргі таңда Moodle LMS (Морзе және т.б., 2021), Realizeit (Хоулин және Линч, 2014), Squirrel AI (Нокс, 2020), DuoLingo (Бера және т.б., 2024) сияқты АББ бағдарламалары кеңінен қолданылады; олар білім алушыларға нұсқаулықтар, кеңестер және оқу үлгеріміне кері байланыс береді.

«Педагог» кәсіптік стандартында (2022) мұғалім «Білім алушының жеке ерекшеліктері

мен қажеттіліктерін ескере отырып, оқыту және тәрбиелеу мақсаттарына сәйкес оқыту технологияларын пайдаланады», «Оқыту мен тәрбиелеу мүмкіндіктерін кеңейту үшін оқу процесінде ақпараттық технологияларды қолданады» деп жазылған. Егер, педагог заманауи технологиялардың бірін оқу процесіне тиімді кіріктіре алса, ол білім алушылардың оқу үлгеріміне оң әсерін тигізеді. Алайда, көптеген жас мұғалімдер АББ бағдарламалары секілді технологияларды тиімді пайдалана алмайды (Зулианти және т.б., 2024:117).

Зерттеудің негізгі мақсаты – болашақ шетел тілі мұғалімдерінің цифрлық адаптивті оқытуға дайындығының қазіргі жағдайын зерттеу. Мұғалімдерді сабақта технологияны пайдалануға үйретудің алғышарты олардың сол технология туралы түсінігін анықтау. Саттанның (2011:41) айтуынша, мұндай зерттеулер мұғалімдердің ең мықты және ең әлсіз тұстарын анықтауға көмектеседі.

Осы орайда үш зерттеу сұрағы туындайды:

1. Ғылыми әдебиеттерде цифрлық адаптивті оқыту технологияларын қолданудың теориялық және практикалық аспектілері қалай сипатталады?
2. Мектептегі ағылшын тілі сабақтарын ұйымдастыру барысында кездесетін басты қиындықтар қандай, және оларды шешудің қандай жолдары бар?
3. Болашақ шетел тілі мұғалімдерінің оқу процесінде АББ қолдану тәжірибесіне деген көзқарасы қандай және болашақ кәсібінде АББ технологияларын қолдануға дайын ба?

Әдебиетке шолу

Тарихи тұрғыда адаптивті оқытудың негіздері XX ғасырдың ортасында жеке оқыту концепцияларының дамуына сүйенген. Алайда, бұл идеялар тек 1970 жылдары есептеуіш технологиялардың пайда болуымен цифрлық форматта жүзеге аса бастады.

АББ жүйелерін құрудағы алғашқы талпыныстар білім алушының дайындық деңгейіне бейімделе алатын компьютерлік бағдарламаларды пайдалануды қамтыды. Соның ішінде алғашқы белгілі жобалардың бірі – 1960 жылдары Иллинойс университетінде жасалған PLATO (Programmed Logic for Automatic Teaching Operations) жүйесі болды. Ол оқытуды жекешелендіру үшін интерактивті сценарийлерді қолданды (Мавруди және т.б., 2016:117).

1990 жылдары гипермедиа мен интернет технологияларының дамуы адаптивті электрондық оқыту жүйелерінің пайда болуына ықпал етті. Бұл жүйелер пайдаланушылар туралы мәліметтерді талдау арқылы мазмұн мен материалды ұсыну тәсілдерін оңтайландырды. Олар жасанды интеллект принциптерін пайдалану арқылы оқытудың жекелендірілуін едәуір жақсартты (Заркович, 2020:74).

XXI ғасырдың басында деректер көлемінің артуы адаптивті жүйелерді анағұрлым танымал әрі қолжетімді етті. Олар университеттерде ғана емес, кәсіби даярлық пен жаппай онлайн білім беруде де қолданыла бастады. Мысалы, DreamBox Learning және Carnegie Learning сияқты платформалар студенттердің жетістіктерін бақылап, тапсырмаларды олардың қажеттіліктеріне бейімдейтін алгоритмдерді қолданады (Стриелковски және т.б., 2024:5).

Қазіргі зерттеулер персонализация алгоритмдерін жетілдіруге, машиналық оқыту мен үлкен деректерді талдауға назар аударады. Бұл технологиялар тек мазмұнды бейімдеп қана қоймай, білім алушылардың алда мүмкін болатын қиындықтарын болжауға мүмкіндік береді. Бұл оқыту үдерісін неғұрлым тиімді етеді (Джинг және т.б., 2023:3).

Адаптивті оқыту платформалары білім беруді жекелендіруге көмектесетін алгоритмдер негізінде жұмыс жасайды, бұл мұғалімге білім алушылардың қазіргі білім деңгейі мен өзіндік қажеттіліктерін ескере отырып, тапсырма дайындауға мүмкіндік береді. (Кем, 2022:387), (Турсынова және т.б., 2023:102)

Зерттелген әдебиеттерде адаптивті білім беру әрбір оқушының ілгерілеу жылдамдығына, қалауына және жеке қажеттіліктерін ескере отырып, оқу процесін бейімдеуге негізделген білім беру тәсілі деген анықтама берілген. (Марзуки және т.б., 2024:195).

Төменде АББ негізгі көрсеткіштері берілді:

1. *Білімді міндетті түрде алдын ала бақылау.* АББ бағдарламасында білім алушы туралы алғашқы мағлұмат болуы тиіс. Бірінші бақылау негізінде бағдарлама дәл сол білім алушыға сәйкес келетін траектория құрады. Сонымен қатар, мұғалім қабылдау сынағы мен қорытынды нәтижелерді салыстыру арқылы да оқушының үлгерімін бағалай алады.

2. *Оқу курсың детализациялау және оның жеке бөліктерін бөліп көрсету.* Адаптивті оқыту жүйесі курс құрылымын оқушының ағымдағы білім деңгейіне қарай құратындықтан, қай бө-

лімдер ұсынылатынын алдын ала болжау мүмкін емес. Осыған байланысты оқу курсының әрбір бөлігі дербес элемент ретінде құрылуы керек.

3. *Курстың жеке бөліктерінің арасында өзара тәуелділік құру.* Тақырыптар мазмұны бойынша бір-бірінен тәуелсіз болғанымен, оларды оқу реті қатаң сақталуы керек. Яғни, егер білім алушы А тақырыбы бойынша терең білімі болмаса немесе Б тақырыбын оқу үшін қажетті маңызды мағлұмат А тақырыбында болса, онда ол А тақырыбын толық игермей, Б тақырыбын бастай алмайды. Бұл тәуелділіктерді айқындауға курс әзірлеушісі жауапты (Мәуленов және т.б., 2019:204).

Цифрлық адаптивті оқыту оқу үдерісін білім алушылардың қажеттіліктеріне қарай икемдеу және білім деңгейін объективті бағалау мүмкіндігі сияқты бірқатар артықшылықтарымен ерекшеленеді. Мысалы, Зубков (2024:46) зерттеуі бойынша сабақ барысында АББ пайдалану білім алушылардың оқуға деген мотивациясын арттырады. Адаптивті платформа оқылым, жазылым, айтылым және тыңдалым дағдыларының прогресін динамикалық түрде бақылайды. Сонымен қатар, білім алушының мықты және әлсіз тұстарын ескере отырып, іс-әрекеттер тізбегін құрады. Ағымдағы бағалау білім беру мазмұнының көлемі мен күрделілігін түзетумен тікелей байланысты болуы тиіс. Интеллектуалды оқыту жүйелері білім алушының қателері мен түсінбеген тұстарын терең талдау арқылы жекелендірілген кері байланыс береді. Бұл жазбаша және ауызекі сөйлеудің сапасын, сондай-ақ, басқа да салаларды мақсатты түрде жақсартуға мүмкіндік береді.

Зерттеулерде цифрлық адаптивті білім беру мен дәстүрлі офлайн оқытуды ұтымды үйлестіретін аралас оқыту тәсілі аталған әдістерді жеке қолданғаннан қарағанда тиімдірек екені анықталған. Сондықтан, технологиялардың тиімділігін арттырып, оқушылардың жеке ерекшеліктерін ескеретін аралас оқыту модельдерін дамыту қажет. Сонымен қатар, автоматтандыру мен оқытушының жеке жұмысын оңтайландыру өте маңызды. Адаптивті платформалар бағалау, тақырыптардың реттілігін анықтау және дағдылар қалыптастырумен айналыса алады. Бұл жағдайда оқытушы зерттеушілікке, шығармашылыққа және мәдени дамуға назар аудара алады.

АББ – бұл технологиялар мен деректерді талдау негізінде құрылған білім беру стратегиясы. Мұғалім әр оқушының сабақтағы үлгерімін және профилін зерттеу негізінде оқу траекториясын дайындайды. Бұл әдіс оқудағы олқылықтар-

ды анықтауға, дұрыс оқыту әдісін таңдауға және нәтижесінде оқушының үлгерімін жақсартуға көмектеседі. Сонымен қатар, АББ «төңкерілген сынып» секілді басқа да білім беру әдістерімен қосымша қолданыла алады (Ринкон-Флорес және т.б., 2024:6). Аламри және т.б. (2021:65) да АББ мен төңкерілген сынып методикасын байланыстыруды ұсынады. Бұл әдіс бойынша мұғалім оқушыларға адаптивті білім беру платформаларында алдын ала дайындалған сабақты ұсынады. Балалар үйде платформа арқылы жаңа сабақ материалын қарап, дайындалған тапсырмаларды орындайды. Осылайша, келесі күнгі сабаққа балалар дайын болып келеді. Ал түсінбеген сұрақтарына сабақ барысында мұғалімнен жауап алып, оқу процесіне белсенді қатыса алады. Платформа жасанды интеллект арқылы сыныптағы әр оқушы бойынша оқу аналитикасының есептерін ұсынады, бұл оқу процесін жеңілдетіп, уақытылы шешім қабылдауға көмектеседі (Дюсембинова және т.б., 2024:191).

Сонымен қатар, шетелдік зерттеулерде адаптивті технологияларды ендіру үшін мұғалімнің аналитикалық ойлау қабілетін, икемділігін және әрдайым кәсіби дамуға дайындығын қалыптастыру қажеттілігі туралы айтылған. Кортхагеннің (2017:387) пайымдауынша цифрландыру және жаһандану заманында мұғалім өте жоғары бейімділік деңгейіне ие болуы керек, яғни балалардың оқуға қатысты қажеттіліктеріне тез арада назар аударып, шара қолдана алуы абзал. Ал Реиндерс пен Бенсонның (2017:561) айтуынша адаптивті білім беру өздігінен білім алу және өз бетінше ойлау секілді қабілеттерді дамытуға көмектеседі, бұл болашақ шетел тілдері мұғалімдері үшін өз кәсіби міндеттерін дұрыс орындауына үлкен көмегін тигізеді.

Алайда, зерттеулерде мұғалімдердің цифрлық сауаттылығының жеткіліксіздігі, жаңа технологиялармен жұмыс тәжірибесінің аз болуы және оқушылар туралы деректердің құпиялылығы сияқты бірқатар қиындықтар анықталды (Дрент және т.б., 2008:187). Сол себепті Сатриани (2023:37) цифрлық технологияларды оқу процесіне ендіру үшін мұғалімдерге әдістемелік қолдау қажет екенін атап өткен.

Сонымен, қазақстандық және шетелдік ғалымдардың заманауи зерттеулерінде шетел тілі мұғалімі үшін тек қана тілді және тілді оқыту әдістемесін меңгеруі жеткіліксіз екендігі дәйектелген. Негізгі дағдылармен қатар олар оқу үдерісіне адаптивті технологиялар мен цифрлық құралдарды кіріктіре білуі тиіс. Бұл білім алу-

шылардың шетел тілін үйренуге деген құштарлығын ашып, олардың әрқайсысымен жеке жұмыс жасауға көмектеседі.

Материалдар мен әдістер

Зерттеу барысында ғылыми әдебиеттерді талдау және жүйелеу мақсатында бірқатар теориялық әдістер қолданылды. Атап айтқанда, әдебиеттерге шолу жасау үшін талдау және синтез әдістері, салыстырмалы талдау, сондай-ақ индукция мен дедукция әдістері пайдаланылды. Бұл әдістер зерттеліп отырған тақырып бойынша ғылыми көзқарастарды зерделеуге, қолда бар деректерді құрылымдауға және зерттеудің негізгі тұжырымдарын қалыптастыруға мүмкіндік берді.

Сонымен қатар зерттеуде цифрлық адаптивті оқытудың тиімділігін зерттеу үшін сандық және сапалық тәсілдерді біріктіретін аралас зерттеу әдісі қолданылды. Аралас әдіс зерттеліп отырған құбылыстарды тереңірек талдауға мүмкіндік береді, себебі ол статистикалық деректер мен қатысушылардың жеке көзқарастарын біріктіреді (Кресуэл, 2019:544).

Деректерді жинаудың негізгі құралы Google Forms сауалнамасы болды, ол екі бөлімнен тұрады: демографиялық ақпарат және студенттердің цифрлық адаптивті оқытуға деген көзқарастары. Қатысушылар «Толық келіспеймін» мен «Толықтай келісемін» деген 5 тармақты Лайкерт шкаласындағы сауалнама мәлімдемелерімен келісу деңгейін көрсетті.

Сапалық зерттеудің бөлігі ретінде мектепте жұмыс жасайтын ағылшын тілі мұғалімдерімен сұхбат өткізілді. Ол мұғалімдердің жеке тәжірибесінен мектепте ағылшын тілі сабағында оқу үрдісін ұйымдастыруда кездесетін негізгі мәселелерді анықтауға мүмкіндік берді.

Қатысушылар

Бұл зерттеудің мақсаттарының бірі мектепте ағылшын тілі сабағын ұйымдастыруда кездесетін негізгі мәселелерді анықтау болғандықтан, Шымкент қаласында орналасқан екі жекеменшік және үш мемлекеттік мектепте жұмыс жасайтын мұғалімдерден сұхбат алынды. Сұхбатқа 11 ағылшын тілі мұғалімі қатысты.

Сонымен қатар, Ө.Жәнібеков атындағы Оңтүстік Қазақстан педагогикалық университетінде «Шетел тілі: екі шетел тілі педагогтерін даярлау» білім беру бағдарламасы бойынша оқитын 18-21 жас аралығындағы 118 білім алушы сауалнамаға қатысты.

1-кесте – Қатысушылар

Жынысы	n	%
Ер	9	8
Әйел	109	92
Барлығы	118	100
Цифрлық адаптивті оқыту тәжірибесі		
Ия	58	49
Жоқ	60	51
Барлығы	118	100

1-кестеде сауалнамаға қатысқан білім алушылардың жынысы және цифрлық адаптивті аралас тәжірибесіне байланысты мәлімет көрсетілген. Университет студенттерінің 92%-ы әйелдер, ал 8%-ы ерлер болды. Болашақ шетел тілі мұғалімдерінің 49%-ы адаптивті оқыту ортасында бұрын оқығанын мәлімдесе, 51%-ы мұндай тәжірибеге ие емес екенін айтты.

Этика талаптарына сәйкестік

Зерттеуге қатысқан білім алушылар мен мектеп мұғалімдері туралы жеке мәліметтерге қатысты барлық этикалық принциптер сақталды. Білім алушылардың барлығы жазбаша түрде зерттеуге ерікті түрде қатысқанын растады.

Нәтижелер

Сұхбат нәтижелері

Зерттеудің екінші сұрағына жауап табу мақсатында мектепте жұмыс жасайтын шетел тілі мұғалімдерінен сұхбат алынды. Сұхбат сұрақтары мектеп жағдайында ағылшын тілі сабағын ұйымдастырудың қазіргі жағдайы мен негізгі мәселелері және болашақ мұғалімдерді даярлау бойынша ұсыныстар алуға бағытталды.

Талдау барысында барлық жауаптар мұқият оқылды. Тақырыптық талдау әдісіне сүйене отырып, деректерді кодтау, негізгі тақырыптарды анықтау және оларды санаттарға бөлу жүзеге асырылды. Бұл әдіс зерттеушіге мазмұны қайталанатын тақырыптарды жүйелі түрде анықтап, зерттеу сұрақтарына байланысты негізгі идеяларды жинақтауға мүмкіндік берді.

Сұхбат барысында қойылған сұрақтар мен алынған жауаптардың тақырыпшалары 2-кестеде көрсетілген. Сонымен қатар, қатысушылардың белгілі бір тақырыпшаларды қаншалықты жиі талқылағанын көрсететін мәлімет те берілген.

2-кесте – Алынған жауаптар және пікірлер санына шолу

Сұрақтар	тақырыпшалар	пікірлер саны
1-сұрақ: Мектепте ағылшын тілі сабағын ұйымдастыруда кездесетін негізгі мәселелер.	- оқушылардың тілдік дайындығы	7
	- уақыт тапшылығы	7
	- оқушылардың мотивациясының төмендігі	5
	- заманауи технологияларды қолдану	5
	- Альфа ұрпағының балалары	4
	- ерекше оқушылармен жұмыс	2
	- жеке оқушылардың білім алу қарқынын ескеру	1
2-сұрақ: Болашақ шетел тілі мұғалімдерін даярлау бойынша ұсыныстар	-цифрлық технологияларды меңгеру	9
	- шығармашыл және икемді болу	7
	- үздіксіз кәсіби даму	7

1-сұрақ: Мектепте ағылшын тілі сабағын ұйымдастыруда кездесетін негізгі мәселелер.

Сұхбат барысында мектепте ағылшын тілі сабағын ұйымдастыру барысында жиі кездесетін біршама мәселелер анықталды. Сыныпта әр оқушыға жеке назар аударуға мүмкін болмағандықтан, кейбір оқушылар жаңа тақырыпты дұрыс түсінбейтіндігі, сол себепті оқуға деген мотивациясының төмендейтіндігі анықталды. Оқушылардың тілдік дайындығы әртүрлі болғандықтан олар жекелендірілген білім беруді талап етеді, ал бұл дәстүрлі оқыту аясында мүмкін емес. Қазіргі заманғы Альфа ұрпағының балалары соңғы технологиялармен жұмыс жасауды қалайды, дәстүрлі оқыту форматында оқу оларға қызық емес. Ал білім беру платформаларымен жұмыс жасай алатын, технологияны жақсы қолдана алатын мұғалімдеріміздің саны аз. Сонымен қатар, ерекше назарды талап ететін оқушылармен жұмыс білім беру процесін одан әрі қиындатады. Бұл мәселелерді шешу үшін мұғалімдерге жаңа тәсілдер мен оқыту әдістерін үнемі жетілдіріп отыру қажет.

«ағылшын тілі сабағында он оқушы отырса, әдетте, сол он оқушының тілдік деңгейі он түрлі болады. Біреуі мүлдем оқи алмайды, ал екінші бір бала еркін сөйлейді. Бұндай жағдайда жұмыс істеу өте қиын.»

«Сабақтағы 45 минуттық уақыт жеткіліксіз. Жаңа тақырыпты түсіндіруге мүмкіндік болғанымен, қосымша тапсырмалар арқылы оны тереңдетіп бекітуге уақыт тапшы. Балаларға өзіндік жұмыс ретінде берсек, барлығы түгел орындай алмайды. Әр балаға жеке дара қарауға, әрине, мүмкіндік жоқ»

«ия, қазіргі таңда білім саласында озық технологиялар бар, алайда оларды қолдануға барлық мұғалімдердің біліктілігі жетпейді. Жеке өзім сыныпта тұрған интербелсенді тақтаны тек презентациялар көрсетуге ғана қолданамын. Университетті жаңа бітірген жас мамандар техниканы жақсырақ меңгергендей көрінгенімен, олар да арнайы платформаларды толыққанды пайдалана алмайды»

«Қазіргі балалармен жұмыс істеу күрделі болып барады, себебі оларды таңғалдыру қиын. «Альфа ұрпағы» деген ұғымның шындығы бар – олардың дүниетанымы мүлдем өзгеше, бұрынғы балалармен салыстыруға келмейді. Олар смартфон, планшет және басқа да цифрлық құрылғыларды кеңінен қолданады, сондықтан олардың ақпаратты қабылдаулары да басқаша»

«өкінішке орай, біз жоғары оқу орнында оқып жүргенде инклюзия бойынша дәріс алмадық, ол кезде ондай проблема болмаған еді, болса да қоғамда көп талқыланбайтын. Ал, қазір, ерекше назарды талап ететін балалар көп. Олармен жұмыс жасауда арнайы әдістеме қажет.»

«Мен мектептегі сабақтарым біткен соң, ағылшын тілінен репетитор ретінде жұмыс жасаймын. Оқушымен жеке жұмыс жасаудың артықшылықтары көп: түсінбеген тақырыптарын тереңірек қарастырасың, оның жеке қабілеттері мен оқу жылдамдығын ескересің. Жеке оқыту әдісі оқушылардың оқу үлгерімін жылдам арттыруға ықпал етеді. Ал сыныпта ол мүмкін емес. Сабақта отырған барлық балаға бір әдіспен үйретесің, олар ол мағлұматты әртүрлі қабылдайды. Сол себепті үлгерімдері де әртүрлі..»

2-сұрақ: Болашақ шетел тілі мұғалімдерін даярлау бойынша ұсыныстар.

Мектеп мұғалімдері педагогикалық мамандықтар бойынша университет түлектері қандай болу керек, нені ескеру керек, заманауи мектепке қандай мұғалімдер керек деген сұрақтарға өз ойларымен бөлісті. Әңгімелесу барысында цифрлық технологияларды меңгеру, шығармашыл

және бейімделгіш болу, үздіксіз кәсіби даму маңыздылығы туралы айтылды.

«Менің ойымша, технологияларды жақсы меңгеру – өте маңызды. Қазір жасанды интеллект қарқынды дамуда, түрлі білім беру платформалары бар»

«Заманауи мұғалім шығармашыл болу керек, оқушыларға кез келген информацияны креативті түрде жеткізе білу керек. Тек сонда ғана олардың назарын өзіне аудара алады. Мұғалім кез келген жағдайға бейімделе алуы қажет, себебі оқу үдерісінде түрлі күтпеген жағдайлар орын алуы мүмкін..»

«Әрдайым даму үстінде болу керек. Технологиялар күннен-күнге дамып жатыр. Тіл үйрету бойынша түрлі әдістер пайда болып жатыр. Солардың барлығын үйрену қажет, оқу процесіне ендіру қажет. Тілдің өзі тез дамып жатыр, аутентикалық материалдармен жұмыс жасау қажет, жаңа тіркестер, концептілер, идиомаларды үйрену керек..»

Сұхбат барысында анықталған мәселелер қазіргі мектепке білім алушылардың жеке қажеттіліктерімен тиімді жұмыс істей алатын шетел тілі мұғалімдері қажет екенін көрсетеді. Мұндай ұстаздар ағылшын тілін жоғары деңгейде меңгеруі, оқыту процесін оқушылардың жеке ерекшеліктеріне бейімдей алуы, заманауи технологиялар мен цифрлық платформаларды белсенді қолдануы, сондай-ақ, оқушылардың ынтасы мен қызығушылығын арттыруға бағытталған қосымша материалдармен жұмыс жасай алуы қажет.

Сауалнама нәтижелері

Зерттеудің үшінші сұрағына жауап беру үшін орташалар мен стандартты ауытқуларды есептейтін сипаттамалық статистика қолданылды (3-кесте). Сауалнама болашақ шетел тілі мұғалімдерінің адаптивті технологияларды қолдану туралы ойлары мен болашақ кәсібінде оларды қолдануға дайындығын анықтауға мүмкіндік берді.

3-кесте – Сипаттамалық статистика

Сұрақ	Толық келісемін, %	Келісемін, %	Бейтарап, %	Келіспеймін, %	Мүлдем келіспеймін, %	Орташа мәні	Стандартты ауытқу (CA)	Дисперсия
Цифрлық адаптивті оқыту платформаларын қолдану шетел тілін тиімді оқытуға ықпал ете алады	48,3	38,2	7,6	5,1	0,8	4.24	1.00	1.00
Цифрлық адаптивті оқыту платформаларының негізгі мүмкіндіктерін пайдалану үшін қажетті техникалық дағдыларым бар	19,5	29,7	12,7	9,3	28,8	3.02	1.53	2.34
Цифрлық адаптивті платформаларды қолдану үшін қосымша білім алуым қажет	49,1	26,3	7,6	6,8	10,2	3.97	1.35	1.81
Болашақта цифрлық адаптивті оқыту құралдарын сабақ беру процесінде қолданғым келеді	57,6	26,3	8,5	4,2	3,4	4.31	1.03	1.05
Цифрлық адаптивті оқытуды үйрену болашақ педагогикалық тәжірибеме оң әсер етеді деп сенемін	56,8	33,1	6,8	0,8	2,5	4.41	0.86	0.74
Тапсырмаларды білім алушылардың оқу стильдеріне негіздеп беру дұрыс	72,1	16,1	5,9	3,4	2,5	4.52	0.94	0.88
Жекелендірілген оқыту білім алушылардың үлгерімін жақсартады	63,6	14,4	16,9	1,7	3,4	4.33	1.04	1.08
Білім алушылардың жеке қажеттіліктеріне негізделген оқу мазмұны білім алушылардың мотивациясына оң әсерін тигізеді	72,9	15,3	5,1	4,2	2,5	4.52	0.96	0.92
Машиналық оқыту мен мұғалімнің күш-жігерін біріктіру үздік нәтижелерді көрсете алады	65,3	17,8	13,5	1,7	1,7	4.41	0.94	0.88

3-кестедегі сауалнама деректері болашақ мамандардың көпшілігі (86,5%) цифрлық адаптивті оқыту платформаларын қолдану шетел тілін тиімді оқытуға ықпал ете алады деген оймен келісетінін көрсетеді, орташа мәні 4.24 және стандартты ауытқу 1,0. Цифрлық адаптивті оқыту платформаларының негізгі мүмкіндіктерін пайдалану үшін қажетті техникалық дағдылары бойынша білім алушылар екіге бөлінді, олардың небәрі 1/5 ғана (19,5%) мұндай платформалармен жұмыс жасай алатынын мәлімдеді. Бұл көрсеткіш респонденттердің басым бөлігінің техникалық дайындық деңгейінде белгілі бір шектеулері бар екенін білдіреді. Стандартты ауытқу 1.53, ал дисперсия 2.34, бұл жауаптардың айтарлықтай әртүрлі екенін көрсетеді. Сонымен қатар АББ бойынша білімгерлердің көбісі (49,1%) қосымша әдістемелік оқуға мұқтаж екені анықталды.

Респонденттердің 57,6 % АББ платформаларын болашақ кәсібінде қолданғысы келетінін көрсетті; ал 56,8 % цифрлық адаптивті оқыту әдісін үйрену болашақ педагогикалық тәжірибелеріне оң әсер етеді деп сенеді (СА – 0.86, дисперсия – 0,74).

Респонденттердің басым бөлігі оқу тапсырмаларын білім алушылардың оқу стильдеріне бейімдеу (72,1%), жекелендірілген оқыту (63,6%), білім алушылардың жеке қажеттіліктеріне негізделген оқу (72,9%) және машиналық оқыту мен мұғалімнің күш-жігерін үйлестіру (65,3%) сияқты факторлар шеттілдік білім беруде маңызды деп санайды. Бұл нәтижелер заманауи педагогикалық тәсілдердің маңыздылығын көрсетіп, білім беру процесінде жекелендірілген оқыту әдістерін қолданудың қажеттілігін дәлелдейді.

Талқылау

Зерттеу нәтижелері көрсеткендей, мектеп мұғалімдерімен жүргізілген сұхбат барысында қазіргі мектептерде оқытуды жекелендіру, оқушылардың ағылшын тіліне деген ынтасын арттыру және заманауи технологияларды тиімді пайдалану қабілеті бар мұғалімдер қажеттілігі айқындалды. Сонымен қатар, болашақ шетел тілі мұғалімдері арасында жүргізілген сауалнама олардың цифрлық адаптивті оқытуды жоғары бағалайтынын көрсетті. Көптеген респонденттер бұл технологияларды болашақ кәсіби қызметінде қолдануға ниетті екенін, алайда оларға техникалық және әдістемелік қолдау қажет екенін атап өтті. Бұл нәтижелер басқа зерттеулермен де расталады. Мысалы, адаптивті оқы-

ту оқушылардың жеке қажеттіліктеріне сәйкес білім беру процесін жекелендіруге мүмкіндік береді (Джинг және т.б., 2023:3; Кем және т.б., 2022:387). Сонымен қатар, зерттеулер көрсеткендей, адаптивті технологиялар білім алушылардың мотивациясын арттыруға және оқу материалын жақсы меңгеруге ықпал етеді (Зубков, 2024:46). Әсіресе, цифрлық адаптивті платформалар білімгерлердің өз бетінше оқу дағдыларын қалыптастыруда тиімді құрал бола алады (Реиндерс және т.б., 2017:561). Сонымен бірге, мұғалімдерді технологиялық және әдістемелік жағынан қолдау қажеттілігі де бірқатар зерттеулерде атап өтілген (Дрент және т.б., 2008:187; Сатриани, 2023:37). Осылайша, біздің зерттеуіміз білім беру үдерісін заманауи технологиялар арқылы жекелендіру және оқушылар мен мұғалімдердің осы технологияларға деген көзқарасы мен қажеттіліктерін анықтау тұрғысынан алдыңғы ғылыми зерттеулермен сәйкес келеді. Болашақта адаптивті оқытудың мектеп және ЖОО деңгейінде тиімділігін одан әрі арттыру үшін мұғалімдерге қажетті қолдау мен оқыту бағдарламаларын әзірлеу маңызды.

Адаптивті оқыту жүйелері оқу материалының мазмұнын білім алушылардың деңгейіне қарай бейімдеп, олардың қажеттіліктерін барынша ескеруге мүмкіндік береді. Сонымен қатар, машиналық оқыту технологиялары мұғалімдердің оқыту жүктемесін азайтып, олардың білім алушылармен жеке жұмыс істеуге көбірек уақыт бөлуіне жағдай жасайды. Қазіргі білім беру жүйесінде адаптивті оқыту әдістерін кеңінен қолдану оқушылар мен студенттердің білім сапасын жақсартып қана қоймай, олардың оқу барысындағы қанағаттанушылығын да арттыра алады.

Қорытынды

Бұл бөлімде біз ұсынылған зерттеу нәтижелерін қорытындылаймыз және алынған мәліметтерге негізделген ұсыныстарды тұжырымдаймыз. Зерттеу мектепте ағылшын тілі сабағын ұйымдастыру кезінде кездесетін бірқатар қиындықтарды анықтауға мүмкіндік берді. Сұхбат барысында жиналған деректерге сүйенсек, мектеп оқушыларының тілдік дайындығы әр түрлі. Ағылшын тілін жақсы меңгерген оқушылар сабаққа белсенді қатысады, ал тілдік дайындығы әлсіз оқушылар мұғалімді түсінбеуі мүмкін және сұрақтарға сирек жауап береді. Соның салдарынан олардың шетел тілін оқуға деген мотивациясы төмендейді. Уақыттың тапшылығына

байланысты мұғалім әр оқушымен жеке жұмыс істеуге мүмкіндік таба алмайды. Сонымен қатар, көптеген мектептерде заманауи технологиялық жабдықтар жетіспейді. Ал кейбір мектептерде қажетті техника болғанымен, мұғалімдерде оны тиімді пайдалану үшін жеткілікті техникалық немесе әдістемелік дағдылар жоқ. Олар әртүрлі платформалар мен заманауи технологиялардың барлық мүмкіндіктерін толық қолдана алмайды. Бұған қоса, қазіргі мұғалімдер альфа буынының оқушыларымен жұмыс істеуде көптеген қиындықтарға тап болады. Бұл буынның өкілдерін ынталандыру және қызықтыру өте қиын. Сондықтан ұстаздар заманауи педагог әртүрлі деңгейдегі оқушылармен тиімді жұмыс істей алатын дағдыларды меңгеруі қажет екендігін айтады.

Әдебиеттерді талдау осы мәселелерді шешуде цифрлық адаптивті оқытудың бірқатар артықшылықтары бар екенін көрсетті. Олардың қатарында жекелендірілген оқыту, әрбір білім алушының жеке қажеттіліктерін, әрі оқу материалын меңгеру қарқынын ескеру мүмкіндіктері атап өтіледі. Сонымен қатар, бұл әдіс мұғалімнің сабақ барысында уақытын үнемдеуге көмектеседі және оқушылардың оқуға деген мотивациясын арттырады делінген. Мұндай платформалардың арқасында білім алушылардың өздігінен жұмыс істеу қабілеті жақсартып, оқу нәтижелерін едәуір тиімді етуге мүмкіндік береді.

Сауалнаманы анализ жасау барысында болашақ шетел тілі мұғалімдері цифрлық адаптивті білім беру платформаларын оң бағалап, олармен жұмыс жасап үйренгісі келетіні анықталды.

Жалпы, зерттеу нәтижелері көрсеткендей, шетел тілі мұғалімдерін даярлау барысында АББ технологияларын пайдалану болашақ мамандардың кәсіби құзыретін арттыруға ықпал ете алады. Алайда, бұл жүйелердің одан әрі тиімділігін арттыру үшін техникалық қолдауды жақсарту, оқу мазмұнын әртараптандыру және педагогикалық қолдауды күшейту ұсынылады. Адаптивті оқыту технологияларының мүмкіндіктерін толыққанды пайдалану арқылы болашақ мұғалімдердің кәсіби даярлығын жаңа деңгейге көтеруге болады.

Зерттеу жүргізу барысында бірқатар шектеулер орын алды.

- үлгі тек бір университеттің шетел тілі мұғалімдерін даярлау бағдарламасында оқитын білім алушылармен шектелген. Сондықтан нәтижелер Қазақстанның басқа аймақтарындағы жағдайларды бейнелей алмауы мүмкін. Болашақ зерттеулерде үлкенірек үлгі мен географиялық тұрғыдан кеңірек қамту ұсынылады.

- зерттеу барысында сұхбатқа барлығы 11 ағылшын тілі мұғалімі қатысты. Бұл көрсеткіш зерттеудің кейбір шектеулеріне әкелуі мүмкін, өйткені алынған мәліметтер жалпы білім беру жүйесіндегі жағдайды толық көрсете алмауы ықтимал. Болашақта зерттеу аясын кеңейтіп, респонденттер санын көбейту жоспарланып отыр. Бұл шетел тілін оқытудағы өзекті мәселелерді жан-жақты талдауға және толыққанды қорытынды жасауға мүмкіндік береді.

- Цифрлық адаптивті оқытудың ұзақ мерзімді әсерін бағалау үшін қосымша эмпирикалық зерттеулер қажет, себебі бұл зерттеу қысқа мерзімді талдау жасауға бағытталды.

Авторлар болашақта цифрлық адаптивті оқытудың мектеп және жоғары оқу орындарындағы тиімділігін тереңірек зерттеуді жоспарлап отыр. Атап айтқанда, мұғалімдерге әдістемелік және техникалық қолдау көрсету жолдарын дамыту, оқытудың цифрлық құралдарын қолдану бойынша кешенді оқу бағдарламаларын әзірлеу, біліктілікті арттыру курстарын ұйымдастыру қажет. Сонымен қатар, адаптивті оқыту жүйелерінің білім алушылардың академиялық жетістіктеріне және мотивациясына ұзақ мерзімді әсерін зерттеу өзекті болып қала береді. Бұл бағыттар білім беру жүйесін жетілдіру және болашақ мұғалімдерді цифрлық оқыту технологияларын тиімді қолдануға даярлау үшін маңызды қадар болмақ.

Зерттеуді қаржыландыру көзі

Бұл зерттеу Қазақстан Республикасы Жоғары білім және ғылым министрлігі тарапынан қаржыландырылды, грант нөмірі AP26101671, тақырыбы: «Цифрлық адаптивті оқыту тұрғысынан болашақ шетел тілі мұғалімінің кәсіби құзыретін қалыптастырудың әдістемесін әзірлеу».

Әдебиеттер

1. Alamri, H. A., Watson, S., & Watson, W. (2021). Learning technology models that support personalization within blended learning environments in higher education. *TechTrends*, 65, 62–78. <https://doi.org/10.1007/s11528-020-00530-3>
2. Creswell, J. W., Guetterman T.C. (2019). Educational research: planning, conducting, and evaluating quantitative and qualitative research (6th ed.). Pearson Publications, New York.

3. Drent, M., Meelissen, M. (2008). Which factors obstruct or stimulate teacher educators to use ICT innovatively? *Computers & Education*, 51(1), 187-199. <https://doi.org/10.1016/j.compedu.2007.05.001>
4. Howlin, C., & Lynch, D. (2014). Learning and academic analytics in the realzeit system. In *E-Learn: World Conference on E-Learning in Corporate, Government, Healthcare, and Higher Education* (pp. 862-872). Association for the Advancement of Computing in Education (AACE). <https://doi.org/10.13140/2.1.3811.1689>
5. Jing, Y., Zhao, L., Zhu, K., Wang, H., Wang, C., & Xia, Q. (2023). Research landscape of adaptive learning in education: A bibliometric study on research publications from 2000 to 2022. *Sustainability*, 15(4), 3115. <https://doi.org/10.3390/su15043115>
6. Johnson, R. B., Onwuegbuzie, A. J., & Turner, L. A. (2007). Toward a Definition of Mixed Methods Research. *Journal of Mixed Methods Research*, 1(2), 112–133.
7. Kem, D. (2022). Personalised and adaptive learning: Emerging learning platforms in the era of digital and smart learning. *International Journal of Social Science and Human Research*, 5(2), 385-391. <https://doi.org/10.47191/ijsshr/v5-i2-02, I>
8. Knox, J. (2020). Artificial intelligence and education in China. *Learning, Media and Technology*, 45(3), 298-311. <https://doi.org/10.1080/17439884.2020.1754236>
9. Korthagen, F. A. (2017). Inconvenient truths about teacher learning: Towards professional development 3.0. *Teachers and Teaching*, 23(4), 387-405. <https://doi.org/10.1080/13540602.2016.1211523>
10. Marzuki, M., Zakaria, N., Masruri, M. (2024). Investigating the capabilities of adaptive learning as a cutting-edge approach to model development in an educational setting. *Jurnal Kajian Pendidikan Dan Psikologi*, 1(3 April), 195-206. <https://doi.org/10.61397/jkpp.v1i3.119>
11. Mavroudi, A., & Hadzilacos, T. (2016). Historical overview of adaptive e-learning approaches focusing on the underlying pedagogy. *State-of-the-Art and Future Directions of Smart Learning* (pp. 115-121). Springer Singapore. https://doi.org/10.1007/978-981-287-868-7_13
12. Morze, N., Varchenko-Trotsenko, L., Terletska, T., & Smyrnova-Trybulska, E. (2021, March). Implementation of adaptive learning at higher education institutions by means of Moodle LMS. In *Journal of physics: Conference series* (Vol. 1840, No. 1, p. 012062). IOP Publishing. <https://doi.org/10.1088/1742-6596/1840/1/012062>
13. Reinders, H., Benson, P. (2017). Research agenda: Language learning beyond the classroom. *Language teaching*, 50(4), 561-578. <https://doi.org/10.1017/S0261444817000192>
14. Rincon-Flores, E.G., Castano, L., Guerrero Solis, S.L. (2024) Improving the learning-teaching process through adaptive learning strategy. *Smart Learn. Environ.* 11, 27. <https://doi.org/10.1186/s40561-024-00314-9>
15. Satriani, Amiruddin, Sakinah, A., & Mukhtar, A. (2023). Problems of Implementing the Independent Learning Curriculum in the Digital Era. *ETDC: Indonesian Journal of Research and Educational Review*, 2(4), 36-43. <https://doi.org/10.51574/ijrer.v2i4.934>
16. Soelistianto, F. A., Andrasmo, D., Yusriati, Y., Mardiaty, M., & Fawati, A. B. (2024). The Impact of Adaptive Learning Technology on Improving Students' Concept Understanding. *Journal of Computer Science Advancements*, 2(3), 158-175. <https://doi.org/10.70177/jcsa.v2i3.1176>
17. Strielkowski, W., Grebennikova, V., Lisovskiy, A., Rakhimova, G., & Vasileva, T. (2024). AI-driven adaptive learning for sustainable educational transformation. *Sustainable Development*, 1–27. <https://doi.org/10.1002/sd.3221>
18. Sutton, S. R. (2011). The Preservice Technology Training Experiences of Novice Teachers. *Journal of Digital Learning in Teacher Education*, 28(1), 39–47. <https://doi.org/10.1080/21532974.2011.1078467>
19. Vega, J., Rodriguez, M., Check, E., Moran, H., & Loo, L. (2024, July). Duolingo evolution: From automation to artificial intelligence. In *IEEE Colombian Conference on Applications of Computational Intelligence* (pp. 54-71). Cham: Springer Nature Switzerland. https://doi.org/10.1007/978-3-031-88854-0_5
20. Zarkovic, S. (2020). Chapter 5. Adaptive Learning Systems in Modern Classrooms. *Ethical Use of Technology in Digital Learning Environments: Graduate Student Perspectives*. (pp.74-86). University of Alberta
21. Zulianti, H., Hastuti, H., Nurchurifiani, E., Hastomo, T., Maximilian, A., & Ajeng, G. D. (2024). Enhancing novice EFL teachers' competency in AI-powered tools through a TPACK-based professional development program. *World Journal of English Language*, 15(3), 117. <https://doi.org/10.5430/wjel.v15n3p117>
22. Дюсембинова, Ж. С. (2024). Искусственный интеллект—возможности и перспективы применения в высшем образовании. *Вестник Alikhan Bukeikhan University*, 2(61), 188-195. <https://doi.org/10.48501/7052.2024.53.84.001>
23. Зубков, А. Д. (2024). Индивидуализация иноязычной подготовки студентов вуза на основе цифровых образовательных технологий. *Научно-педагогическое обозрение. Pedagogical Review*, 4(56), 41–49. <https://doi.org/10.23951/2307-6127-2024-4-41-49>
24. Қазақстан Республикасында жоғары білімді және ғылымды дамытудың 2023 – 2029 жылдарға арналған тұжырымдамасын бекіту туралы Қазақстан Республикасы Үкіметінің 2023 жылғы 28 наурыздағы № 248 қаулысы.
25. Мәуленов, Е. С., & Сербин, В. В. (2019). Основные понятия адаптивного обучения и анализ существующих систем адаптивного образовательного онлайн-процесса. *Вестник Казахской академии транспорта и коммуникаций им. М. Тынышпаева*, 109(2), 201-209. <https://www.elibrary.ru/item.asp?id=45798547>
26. Турсынова Т.Т., Сагинов К.М., Бахмашева С.М. (2023) Адаптивті оқыту технологиясын оқу үдерісінде қолдану. *Қазақ Ұлттық Қыздар Педагогикалық Университетінің Хабаршысы*. 2, 98-112. <https://doi.org/10.52512/2306-5079-2023-94-2-98-112>
27. «Білімді ұлт» сапалы білім беру» ұлттық жобасын бекіту туралы Қазақстан Республикасы Үкіметінің 2023 жылғы 22 қыркүйектегі № 828 қаулысы
28. «Педагог» кәсіптік стандартын бекіту туралы Қазақстан Республикасы Оқу-ағарту министрінің м.а. 2022 жылғы 15 желтоқсандағы № 500 бұйрығы. Қазақстан Республикасының Әділет министрлігі 2022 жылғы 19 желтоқсан № 31149

References

- “Bilimdi ult” sapaly bilim berý” ulttyq zhobasyn bekity turaly Qazaqstan Respublikasy Ukimetinin 2023 jylgy 22 qyrkuiektegi № 828 qaulysy [Resolution of the Government of the Republic of Kazakhstan dated September 22, 2023 No. 828 on approval of the national project “Educated Nation – Quality Education”]. (in Kazakh)
- “Pedagog” kasiptik standartyn bekity turaly Qazaqstan Respublikasy Oqý-aǵartý ministrinin m.a. 2022 jylgy 15 zheltosqandagy № 500 buirygy. Qazaqstan Respublikasynyn Adilet ministriligi 2022 jylgy 19 zheltosan № 31149 [Order of the Acting Minister of Education of the Republic of Kazakhstan dated December 15, 2022 No. 500 on approval of the professional standard “Pedagogue.” Registered with the Ministry of Justice of the Republic of Kazakhstan on December 19, 2022 No. 31149]. (in Kazakh)
- Alamri, H. A., Watson, S., & Watson, W. (2021). Learning technology models that support personalization within blended learning environments in higher education. *TechTrends*, 65, 62–78. <https://doi.org/10.1007/s11528-020-00530-3>
- Creswell, J. W., Guetterman T.C. (2019). *Educational research: planning, conducting, and evaluating quantitative and qualitative research* (6th ed.). Pearson Publications, New York.
- Diusembinova, Zh. S. (2024). Iskustvennyi intellekt–vozmozhnosti i perspektivy primeneniia v vysshem obrazovanii [Artificial intelligence – opportunities and prospects of application in higher education]. *Vestnik Alikhan Bokeikhan University*, 2(61), 188–195. <https://doi.org/10.48501/7052.2024.53.84.001> (in Russian)
- Drent, M., Meelissen, M. (2008). Which factors obstruct or stimulate teacher educators to use ICT innovatively? *Computers & Education*, 51(1), 187–199. <https://doi.org/10.1016/j.compedu.2007.05.001>
- Howlin, C., & Lynch, D. (2014). Learning and academic analytics in the realzeit system. In *E-Learn: World Conference on E-Learning in Corporate, Government, Healthcare, and Higher Education* (pp. 862–872). Association for the Advancement of Computing in Education (AACE). <https://doi.org/10.13140/2.1.3811.1689>
- Jing, Y., Zhao, L., Zhu, K., Wang, H., Wang, C., & Xia, Q. (2023). Research landscape of adaptive learning in education: A bibliometric study on research publications from 2000 to 2022. *Sustainability*, 15(4), 3115. <https://doi.org/10.3390/su15043115>
- Johnson, R. B., Onwuegbuzie, A. J., & Turner, L. A. (2007). Toward a Definition of Mixed Methods Research. *Journal of Mixed Methods Research*, 1(2), 112–133.
- Kem, D. (2022). Personalised and adaptive learning: Emerging learning platforms in the era of digital and smart learning. *International Journal of Social Science and Human Research*, 5(2), 385–391. <https://doi.org/10.47191/ijsshr/v5-i2-02>, I
- Knox, J. (2020). Artificial intelligence and education in China. *Learning, Media and Technology*, 45(3), 298–311. <https://doi.org/10.1080/17439884.2020.1754236>
- Korthagen, F. A. (2017). Inconvenient truths about teacher learning: Towards professional development 3.0. *Teachers and Teaching*, 23(4), 387–405. <https://doi.org/10.1080/13540602.2016.1211523>
- Marzuki, M., Zakaria, N., Masruri, M. (2024). Investigating the capabilities of adaptive learning as a cutting-edge approach to model development in an educational setting. *Jurnal Kajian Pendidikan Dan Psikologi*, 1(3 April), 195–206. <https://doi.org/10.61397/jkpp.v1i3.119>
- Maulenov, E. S., & Serbin, V. V. (2019). Osnovnye poniatiia adaptivnogo obucheniia i analiz sushchestvuiushchikh sistem adaptivnogo obrazovatel'nogo onlain-protssesa [Basic concepts of adaptive learning and analysis of existing systems of adaptive educational online processes]. *Vestnik Kazakhskoi akademii transporta i kommunikatsii im. M. Tynysbaeva*, 109(2), 201–209. <https://www.elibrary.ru/item.asp?id=45798547> (in Russian)
- Mavroudi, A., & Hadzilacos, T. (2016). Historical overview of adaptive e-learning approaches focusing on the underlying pedagogy. *State-of-the-Art and Future Directions of Smart Learning* (pp. 115–121). Springer Singapore. https://doi.org/10.1007/978-981-287-868-7_13
- Morze, N., Varchenko-Trotsenko, L., Terletska, T., & Smyrnova-Trybulska, E. (2021, March). Implementation of adaptive learning at higher education institutions by means of Moodle LMS. In *Journal of physics: Conference series* (Vol. 1840, No. 1, p. 012062). IOP Publishing. <https://doi.org/10.1088/1742-6596/1840/1/012062>
- Qazaqstan Respublikasynda zhogary bilimdi zhane gylmydy damytudyn 2023–2029 zhyldarga arnalgan tuzhyrymdamasyn bekity turaly Qazaqstan Respublikasy Ukimetinin 2023 jylgy 28 nauryzdagy № 248 qaulysy [Resolution of the Government of the Republic of Kazakhstan dated March 28, 2023 No. 248 on approval of the Concept for the Development of Higher Education and Science in the Republic of Kazakhstan for 2023–2029]. (in Kazakh)
- Reinders, H., Benson, P. (2017). Research agenda: Language learning beyond the classroom. *Language teaching*, 50(4), 561–578. <https://doi.org/10.1017/S0261444817000192>
- Rincon-Flores, E.G., Castano, L., Guerrero Solis, S.L. (2024) Improving the learning-teaching process through adaptive learning strategy. *Smart Learn. Environ.* 11, 27. <https://doi.org/10.1186/s40561-024-00314-9>
- Satriani, Amiruddin, Sakinah, A., & Mukhtar, A. (2023). Problems of Implementing the Independent Learning Curriculum in the Digital Era. *ETDC: Indonesian Journal of Research and Educational Review*, 2(4), 36–43. <https://doi.org/10.51574/ijrer.v2i4.934>
- Soelistianto, F. A., Andrasmo, D., Yusriati, Y., Mardiaty, M., & Fawait, A. B. (2024). The Impact of Adaptive Learning Technology on Improving Students’ Concept Understanding. *Journal of Computer Science Advancements*, 2(3), 158–175. <https://doi.org/10.70177/jcsa.v2i3.1176>
- Strielkowski, W., Grebennikova, V., Lisovskiy, A., Rakhimova, G., & Vasileva, T. (2024). AI-driven adaptive learning for sustainable educational transformation. *Sustainable Development*, 1–27. <https://doi.org/10.1002/sd.3221>
- Sutton, S. R. (2011). The Preservice Technology Training Experiences of Novice Teachers. *Journal of Digital Learning in Teacher Education*, 28(1), 39–47. <https://doi.org/10.1080/21532974.2011.1078467>

Tursynova, T. T., Saginov, K. M., & Bakhisheva, S. M. (2023). Adaptivti oqytý tekhnologiasyn oqý uderisinde qoldaný [Application of adaptive learning technology in the educational process]. *Qazaq Ulttyq Qyzdar Pedagogikalyq Universitetinin Khabarshysy*, 2, 98–112. <https://doi.org/10.52512/2306-5079-2023-94-2-98-112> (in Kazakh)

Vega, J., Rodriguez, M., Check, E., Moran, H., & Loo, L. (2024, July). Duolingo evolution: From automation to artificial intelligence. In *IEEE Colombian Conference on Applications of Computational Intelligence* (pp. 54-71). Cham: Springer Nature Switzerland. https://doi.org/10.1007/978-3-031-88854-0_5

Zarkovic, S. (2020). Chapter 5. Adaptive Learning Systems in Modern Classrooms. *Ethical Use of Technology in Digital Learning Environments: Graduate Student Perspectives*. (pp.74-86). University of Alberta

Zubkov, A. D. (2024). Individualizatsiia inoi iazychnoi podgotovki studentov vuza na osnove tsifrovyykh obrazovatelnykh tekhnologii [Individualization of university students' foreign language training based on digital educational technologies]. *Nauchno-pedagogicheskoe obozrenie. Pedagogical Review*, 4(56), 41–49. <https://doi.org/10.23951/2307-6127-2024-4-41-49> (in Russian)

Zulianti, H., Hastuti, H., Nurchurifiani, E., Hastomo, T., Maximilian, A., & Ajeng, G. D. (2024). *Enhancing novice EFL teachers' competency in AI-powered tools through a TPACK-based professional development program*. *World Journal of English Language*, 15(3), 117. <https://doi.org/10.5430/wjel.v15n3p117>

Авторлар туралы мәлімет:

Курмашева Молдир – 8D01703 – Шетел тілі: екі шетел тілі педагогін даярлау білім беру бағдарламасының докторанты, Ө.Жәнібеков атындағы Оңтүстік Қазақстан педагогикалық университеті (Шымкент, Қазақстан, e-mail: kurmasheva.moldir@okmptu.kz)

Жорабекова Айнуір (корреспондент-автор) – PhD, қауымдастырылған профессор, Техникалық мамандықтарға арналған шет тілі кафедрасының меңгерушісі, М.Әуезов атындағы Оңтүстік Қазақстан университеті (Шымкент, Қазақстан, e-mail: ainur-zhorabekova@mail.ru)

Желдибаева Райгуль – PhD, «Оқыту және тәрбиелеу әдістемелері» кафедрасының меңгерушісі, I.Жансүгіров атындағы Жетісу университеті (Талдықорған, Қазақстан, email: raigulz@iilinois.edu)

Ереханова Фатима – ф.ғ.к., «Тілдер және әдебиет» кафедрасының қауымдастырылған профессордың м.а., Орталық Азия инновациялық университеті (Шымкент, Қазақстан e-mail: phatima77@mail.ru)

Салыбекова Фарида – Заманауи тілдер және аударматану кафедрасының аға оқытушысы, М.Әуезов атындағы Оңтүстік Қазақстан университеті (Шымкент, Қазақстан, e-mail: sfm_82@mail.ru)

Информация об авторах:

Курмашева Молдир – докторант образовательной программы 8D01703 – Подготовка педагога по иностранному языку: два иностранных языка, Южно-Казахстанский педагогический университет имени У. Жанибекова (Шымкент, Казахстан, e-mail: kurmasheva.moldir@okmptu.kz);

Жорабекова Айнуір (автор-корреспондент) – PhD, ассоциированный профессор, заведующая кафедрой «Иностранный язык для технических специальностей» Южно-Казахстанского университета им. М. Ауэзова (Шымкент, Казахстан, e-mail: ainur-zhorabekova@mail.ru);

Желдибаева Райгуль – PhD, заведующая кафедрой методики обучения и воспитания Жетысуского университета им. И. Жансугурова (Талдықорған, Казахстан, e-mail: raigulz@iilinois.edu);

Ереханова Фатима – к. ф. н., и. о. ассоциированного профессора кафедры языков и литературы, Центрально-Азиатский инновационный университет (Шымкент, Казахстан, e-mail: phatima77@mail.ru);

Салыбекова Фарида – старший преподаватель кафедры современных языков и переводоведения ЮКУ имени М. Ауэзова (Шымкент, Казахстан, e-mail: sfm_82@mail.ru).

Information about the authors:

Kurmasheva Moldir – doctoral student of the educational program 8D01703- “Teacher training in foreign language: two foreign languages”, O.Zhanibekov South Kazakhstan Pedagogical University (Shymkent, Kazakhstan, e-mail: kurmasheva.moldir@okmptu.kz)

Zhorabekova Ainur (corresponding author) – PhD, associate professor, head of the Department of Foreign Languages for Technical Specialties, Auezov South Kazakhstan University (Shymkent, Kazakhstan, e-mail: ainur-zhorabekova@mail.ru)

Zheldibaeva Raigul – PhD, Head of the “Department of Teaching Methods and Education”, I. Zhansugurov Zhetysu University (Taldykorgan, Kazakhstan, e-mail: raigulz@iilinois.edu).

Yerekhanova Fatima – candidate of philological sciences, acting Associate Professor of the Department of Languages and Literature, Central Asian Innovation University (Shymkent, Kazakhstan, e-mail: phatima77@mail.ru)

Salybekova Farida – Senior Lecturer of the Department of Modern Languages and Translation Studies, Auezov South Kazakhstan University (Shymkent, Kazakhstan, e-mail: sfm_82@mail.ru)

Келіп түсті 10.02.2025
Қабылданды 20.09.2025

Б.Ж. Шарипов¹ , Д.М. Джусубалиева^{2*} ,
К.Ф. Имаматдинова¹ 

¹Қ.И. Сәтбаев атындағы Қазақ ұлттық техникалық зерттеу университеті, Алматы, Қазақстан

²Абылай хан атындағы Қазақ халықаралық қатынастар

және әлем тілдері университеті, Алматы, Қазақстан

*e-mail: dinaddm@mail.ru

БІЛІМ БЕРУ ҮШІН НЕЙРОНДЫҚ ЖЕЛІЛЕР СЕРПІЛІС ПЕ, ӘЛДЕ ҚАУІП ПЕ?

Мақалада білім беру саласында жасанды интеллектіні (ЖИ) қолданудың өзекті мәселелері қарастырылады. Оның күшті және әлсіз жақтары, сондай-ақ технологияларды шебер пайдаланбау жағдайында оқыту процесінде туындауы мүмкін қатерлер мен қауіптер талданады. ЖИ-ді оқу үдерісіне енгізер алдында дайындық шараларын, атап айтқанда, педагогтердің біліктілігін арттыруды қамтамасыз ету қажет екендігі атап өтіледі. Оқытушыларды ЖИ-мен дұрыс әрі жауапты жұмыс істеуге үйретудің маңызына ерекше көңіл бөлінеді. Сонымен қатар, жаңа цифрлық шешімдерді білім беру жүйесіне енгізу барысында туындауы ықтимал кедергілер мен қиындықтар сипатталады. Білім беру мақсатында қолдануға ұсынылатын ең үздік жасанды интеллект желілері келтіріліп, олардың сипаттамасы беріледі. Мектеп пен жоғары оқу орындарында ЖИ қолдануға арналған оқу жоспарының үлгісі ұсынылады.

Мақалада заманауи педагог өз пәнін ғана меңгеріп қоймай, сонымен бірге цифрлық дәуір талаптарына бейімделе білуі тиіс екендігі баса айтылады. ЖИ – бұл білім беруді сапалырақ, қолжетімді және жекелендірілген етуге мүмкіндік беретін сын-қатер әрі мүмкіндік.

Зерттеудің практикалық бөлігінде сауалнама жүргізіліп, оған 40 педагог қатысты: оның ішінде 20 мектеп мұғалімі және 20 жоғары оқу орындарының оқытушылары бар. Сауалнама нәтижелерін салыстыру негізінде мектеп мұғалімдері мен ЖОО оқытушыларына арналған біліктілікті арттыру бағдарламалары әзірленді. Әрбір бағдарлама 36 сағатқа есептелген.

Түйін сөздер: цифрлық технологиялар, жасанды интеллект, нейрондық желілер, чат-боттар, оқу бағдарламасы.

B. Sharipov¹, D. Dzhusubalieva^{2*}, K. Imamatinova¹

¹Satbayev Kazakh Technical Research University, Almaty, Kazakhstan

²Kazakh Ablai Khan University of International Relations and World Languages, Almaty, Kazakhstan

*e-mail: dinaddm@mail.ru

Neural Networks for Education: a Breakthrough or a Threat?

The article examines current issues related to the use of artificial intelligence (AI) in education. It analyzes its strengths and weaknesses, as well as potential threats and risks that may arise in the learning process if technologies are used improperly. It is emphasized that before integrating AI into the educational process, preparatory steps must be taken, in particular ensuring the professional development of teachers. Special attention is given to the importance of training educators to work with AI correctly and responsibly. The article also describes possible barriers and challenges that the education system may face when integrating new digital solutions. The best artificial intelligence neural networks recommended for educational purposes are presented and characterized. An example of a curriculum on the use of AI in both school and university practice is provided.

The article highlights that a modern teacher should not only master their subject but also be able to adapt to the requirements of the digital age. AI is both a challenge and an opportunity to make education more high-quality, accessible, and individualized.

In the practical part of the research, a survey was conducted involving 40 educators: 20 school teachers and 20 university lecturers. Based on a comparison of the survey results, professional development programs were designed for school teachers and university lecturers. Each program is designed for 36 hours.

Keywords: digital technologies, artificial intelligence, neural networks, chatbots, curriculum.

Б.Ж. Шарипов¹, Д.М. Джусубалиева^{2*}, К.Ф. Имаматдинова¹

¹Казахский национальный исследовательский технический университет им. К.И. Сатпаева, Алматы, Казахстан

²Казахский университет международных отношений и мировых языков им. Абылай хана, Алматы, Казахстан

*e-mail: dinaddm@mail.ru

Нейросети для образования: это прорыв или угроза?

В статье рассматриваются актуальные вопросы использования искусственного интеллекта (ИИ) в сфере образования. Анализируются его сильные и слабые стороны, а также потенциальные угрозы и риски, которые могут возникнуть в процессе обучения при неумелом использовании технологий. Подчеркивается, что перед началом внедрения ИИ в учебный процесс необходимо провести подготовительные шаги, в частности – обеспечить повышение квалификации педагогов. Особое внимание уделяется важности обучения преподавателей правильной и ответственной работе с ИИ. Также описываются возможные барьеры и трудности, с которыми может столкнуться образовательная система при интеграции новых цифровых решений. Приводятся и характеризуются лучшие нейросети искусственного интеллекта, рекомендованные для применения в образовательных целях. Представлен пример учебного плана по применению ИИ в школьной и вузовской практике. В статье подчеркивается, что современный педагог должен не только владеть своим предметом, но и уметь адаптироваться к требованиям цифровой эпохи. ИИ – это вызов и одновременно возможность сделать образование более качественным, доступным и индивидуализированным. В практической части исследования – в опросе приняли участие 40 педагогов: 20 школьных учителей и 20 преподавателей вузов. На основе сравнения результатов опросов разработаны программы повышения квалификации для учителей школы и преподавателей вузов. Каждая программа рассчитана на 36 часов.

Ключевые слова: цифровые технологии, искусственный интеллект, нейросети, чат-боты, учебный план.

Кіріспе

Бұл зерттеудің өзектілігі цифрлық трансформация жағдайында білім беру жүйесінің сапасын арттыруда жасанды интеллектіні (ЖИ) дәлелді әрі қауіпсіз қолдану жолдарын нақтылап көрсетуінде. Жаңалығы – мектеп және ЖОО мұғалімдерінің пікірлеріне сүйене отырып, ЖИ-ді енгізудегі нақты кедергілер мен оларды еңсеру шараларын жүйелеу, сондай-ақ, практикаға жақын оқу бағдарламаларын ұсыну.

Жасанды интеллект бүгінде бүкіл әлемде экономика мен қоғамды трансформациялаудың өзегіне айналууда. Жасанды интеллект технологиялары адам өмірінің көптеген саласына еніп келеді. Білім де шетте қалып отырған жоқ. Білім беру саласында жасанды интеллект заманауи оқыту әдістерінің алдында жаңа перспективалар мен қызықты міндеттерді ашуға қабілетті негізгі қозғаушы күшке айналып келеді. Мұндай перспективаларға мыналарды жатқызуға болады:

Дербестендірілген оқыту: Жасанды интеллект оқу материалдары мен әдістемелерін кез келген оқушының жеке қажеттіліктеріне бейімдеу мүмкіндігін ұсынады.

Оқу үдерісін автоматтандыру және оңтайландыру: Мұнда жасанды интеллект тестілерді

тексеру, кесте құру, студенттердің санын есептеу және т.б. сияқты бірқатар күнделікті тапсырмаларды орындай алады.

Интерактивті оқу материалдарын әзірлеу: Жасанды интеллект технологияларын пайдалана отырып, интерактивті оқу мазмұнын, тренажерларды және виртуалды шеберханаларды жасауға болады, бұл оқытуды қызықтырақ және түсінікті етеді.

Сонымен бірге жасанды интеллектіні пайдалануға байланысты бірқатар проблемалар мен қауіптерді ескеру қажет. Оларға мыналарды жатқызуға болады:

Білім алушылар деректерінің құпиялылығы, сондай-ақ, бағалау және іріктеу жүйелеріндегі әділдік пен объективтілікті қамтамасыз етуге байланысты этикалық мәселелер.

Мұғалімдерді жасанды интеллектпен жұмыс істеуге міндетті түрде даярлау өте маңызды мәселе болып табылады, егер мұғалімдер жасанды интеллектіні өз жұмысында тиімді пайдалану дағдыларын игермесе, сабақтың негізгі мақсаты – білім алушылардың оқу материалын тиімді меңгеруі – толық орындалмай қалуы мүмкін. Сонымен қатар, қазіргі заманғы балалар жаңа технологиялармен, соның ішінде AI-мен жақсырақ және жылдамырақ жұмыс істейтінін ұмытпауымыз керек, сондықтан мұғалімдерді AI дағ-

дыларымен оқытуды қамтамасыз ету маңызды міндетке айналуға.

Тағы бір проблеманы технологияға тәуелділік деп атауға болады. Білім беру үдерісінде адами фактордың жоғалу қаупі бар. Студенттердің жасанды интеллектіні қолдануы кейде олардың жасанды интеллект ұсынған материалға сыни талдау жасамастан толық сенуіне, соның салдарынан қажетті білімді толық меңгере алмауына әкелуі мүмкін, өйткені жасанды интеллект интернеттегі әртүрлі дереккөздерге сүйенеді және олар әрдайым дәл бола бермейді. Осыған байланысты технологияны пайдалану мен тұлғааралық қарым-қатынас арасындағы тепе-теңдікті сақтау өте маңызды.

Мұның бәрі AI деген не деген ойға әкеледі, бұл серпіліс пе, әлде қауіп пе? Білім беруде жасанды интеллект қолдану бойынша зерттеулердің бағыттары айтарлықтай жаңа, сондықтан олардың өзектілігі күмән тудырмайды. Бұл мақалада біз жасанды интеллектіні қолдана отырып, жоғары білім беруді дамыту жолдарын қарастыруға тырыстық, сонымен қатар жоғары оқу орындары мен мектеп мұғалімдерінің жасанды интеллектіні қолдану мәселелеріне талдау жасадық.

Зерттеудің мақсаты цифрлық трансформация жағдайында білім беру жүйесінің дамуын болжау болып табылады. Студенттер мен оқушылардың танымдық белсенділігін дамыту үшін нейрондық желілерді қолданудың педагогикалық мүмкіндіктерін зерттеу (мысалы, ChatGPT).

Әдебиетке шолу

Жасанды интеллектіні білім беруде қолдану мәселесі соңғы жылдары зерттеушілердің басты назарында болып отыр. Әсіресе жоғары оқу орындарындағы зерттеулердің көпшілігі техникалық аспектілерге бағытталғанымен, педагогтердің қатысу деңгейі әлі де жеткіліксіз екендігі анықталған (Зауацки-Ритчер, 2019:41).

ЖИ-дің әлеуеті оқытуды трансформациялауда, оқу бағдарламаларын жаңғыртуда және ХХІ ғасыр дағдыларын дамытуда айқын байқалады (Холмс, Биалик және Фадел, 2019:27). Дегенмен, кейбір еңбектерде ЖИ-ді оқытудың тиімділігін толық дәлелдеу үшін қосымша зерттеулердің қажет екендігі көрсетіледі, мысалы чат-боттарды қолдану тәжірибесінде (Нгуен және Уокер, 2021:104).

Оқыту технологияларының бейімделген түрлері әрбір студенттің қажеттілігіне қарай

оқу мазмұнын даралауға мүмкіндік береді, бірақ сонымен бірге оқытушы мен білім алушы арасындағы қарым-қатынасты әлсірету қаупін туындатады (Кьюлик, 2019:178). Бұл мәселе ЖИ-дің мұғалімдерді алмастыру мүмкіндігі жөніндегі пікірталастарда да жиі көтеріледі, алайда мұғалімнің әлеуметтік және этикалық рөлін ешбір технология алмастыра алмайды (Селвин, 2019:39).

Интеллектуалды оқыту жүйелері, виртуалды көмекшілер, чат-боттар және оқыту аналитикасы білім беру сапасын арттыруда маңызды құралдарға айналып келеді, бірақ бұл жағдайда деректердің құпиялылығы мен этикалық аспектілер де ерекше мәнге ие (Чен және Лин, 2020:75). Бұған қоса, халықаралық ұйымдар деңгейінде ЖИ-ді білім беру саясатына енгізу барысында цифрлық теңсіздік пен жеке деректерді қорғау мәселелері ерекше аталып өтеді (Педро, 2019:19).

Жекелендірілген оқытуды енгізу кезінде тәжірибелік қиындықтар әлі де бар, сондықтан қосымша эмпирикалық зерттеулер қажет екендігі айтылады (Тэнг, 2021:101). Сонымен қатар, интеллектуалды тьюторлар білім алушыларға дараланған қолдау көрсетудің тиімді құралы ретінде қарастырылуда (Вулф, 2020:65). Жаңа ЖИ технологиялары оқыту ортасының эволюциясына ықпал етіп, оқушылардың эмоцияларын талдау, мінез-құлқын модельдеу және оқытуды геймификациялау бағыттарын дамытуға мүмкіндік береді (Спектор, 2021:226).

Жалпы алғанда, шетелдік авторлардың еңбектері ЖИ-дің білім беру жүйесін жекелендіру, оқу процесін тиімді ету және оқыту сапасын арттыруда үлкен әлеуетке ие екенін көрсетеді. Дегенмен, педагогтардың жеткіліксіз дайындығы, этикалық нормаларды сақтау қажеттілігі және ЖИ шешімдерін енгізу барысындағы практикалық шектеулер әлі де толық шешімін таппаған мәселе болып қала береді.

Зерттеу объектісі ретінде біз жоғары оқу орындары мен мектеп мұғалімдерінің жасанды интеллект енгізу үдерісін, кедергілер мен оларды жою жолдарын қарастырамыз.

Зерттеу гипотезасы: егер, мұғалімдер оқу үдерісіне жасанды интеллектіні енгізу технологиясын меңгерсе, онда бұл бірқатар қиындықтар мен тәуекелдерді ескере отырып, оны қауіпсіз пайдалану шараларын, білім деңгейі мен сапасын жоғары деңгейге көтереді.

Нейрондық желілерді дұрыс пайдаланбау оқу үдерісіне теріс ықпал етіп, білім сапасын айтарлықтай төмендететінін тәжірибе көрсетіп

отыр. Кейбір немқұрайлы студенттер жасанды интеллект арқылы жасалған мәтінге сыни талдау жасамастан толық сүйеніп, оны дұрыс деп қабылдап, жұмыстарын сол күйі тапсырады. Мұндайға оқу үдерісінде жол беруге болмайды, өйткені ол білім алушылардың танымдық дербестігі мен сыни ойлауын әлсіретіп, академиялық адалдық қағидаттарына қайшы келеді.

Сонымен қатар, білім беруде нейрондық желілердің мүмкіндіктерін сауатты пайдалану он нәтиже бере алады. Олардың кейбірін қарастырайық.

Мұғалімнің кәсіби қызметі күнделікті қайталанатын бірқатар міндеттерді қамтиды: сабақ жоспарын әзірлеу, оқушылардың өзіндік жұмыстарын тексеру, мектеп жағдайында – үй тапсырмаларын бағалау, келесі сабаққа дайындалу және т.б.

Мұның бәрі көп уақыт пен күш-жігерді қажет етеді. Тегін нейрондық желілер осы күнделікті тапсырмалардың бір бөлігін өз мойнына алып, шығармашылық және тәрбиелік жұмыстарға көбірек көңіл бөлуге мүмкіндік беру арқылы тәрбиешілер үшін нағыз қолдау бола алады.

Жасанды интеллект тесттер мен үй тапсырмаларын автоматты түрде тексеріп қана қоймайды, сонымен қатар білім алушылардың жұмысын талдай алады, қателерді анықтай алады және оларды түзету бойынша ұсыныстар ұсына алады. Жасанды интеллект педагогтің де, білім алушының да қажеттіліктеріне бейімделуге, білім алушылардың нақты тобы үшін интерактивтік материалдарды әзірлеуге, білім деңгейі мен қызығушылықтарына қарай оқытуға деген көзқарасты өзгертуге мүмкіндік береді. AI-ға мәтінге немесе негізгі түсініктерге негізделген презентацияларды әзірлеуге де көмектеседі. Мұғалімге сабақтың тақырыбын енгізіп, өз тақырыбында айтқысы келетін негізгі нюанстарды көрсету жеткілікті. AI алгоритмі мәтінді, иллюстрацияларды және тіпті құрылымдық нұсқауларды қамтитын хабарды қалыптастырады.

Мұғалімнің күрделі жұмыстарының бірі – сабаққа мұқият дайындалу. Жаңа жаттығулар мен оқу мазмұнын дайындау көп уақытты қажет етеді, әсіресе әртүрлілік қажет болса және әрбір студенттің дайындық деңгейі ескерілсе. Егер мұғалім пәннің тақырыбын, жұмыстың күрделілік деңгейі мен форматын көрсетсе, онда нейрондық желі тапсырмалар мен жаттығулардың бірнеше нұскаларын бірден ұсынады.

Ең қызығы, жасанды интеллектің өзі үнемі оқытылып, жұмыс материалын жинақтайды, бұл

тапсырыс берілген мазмұнды әзірлеу сапасын әр уақытта жақсартады. GPT чаты тақырыпты мазмұнды ету үшін қызығушылық тудыратын деректер мен қосымша мәліметтерді ұсына алады. Мысалы, егер мұғалім тарихқа дайындалып жатса, чат-бот қызықты тарихи фактілерді ұсынады, бірақ сонымен бірге мұғалім жасанды интеллект ұсынған барлық материалдарға өте мұқият болып, оның сараптамасын өзі жүргізуі керек. Жасанды интеллект пайдаланатын дереккөздер әрқашан тексеріле бермейді және сенімді бола бермейді, ал кейбір жағдайларда жасанды интеллект өзі туралы ақпарат беріп, болмаған оқиғалар мен даталарды енгізуге қарсы емес.

Нейрондық желілерді білім беру үдерісіне табысты енгізу мақсатында мұғалімдерді заманауи AI технологияларымен жұмыс істеуге үйретіп қана қоймай, олардың тиімділігіне мониторинг жүргізу қажет. Бұл ең табысты тәжірибелерді анықтауға және студенттер мен оқу орындарының қажеттіліктеріне байланысты технологияларды қолдануды реттеуге мүмкіндік береді.

Зерттеулерде төмендегі негізгі кедергілер көрсетілген:

1. Педагогтердің білімі мен тәжірибесінің жеткіліксіздігі – көптеген оқытушылар жасанды интеллект саласында жеткілікті дайындықтан өтпеген және оны пайдаланудан қорқады.

2. Техникалық шектеулер – барлық мектептер мен жоғары оқу орындарында нейрондық желілерді толыққанды енгізу үшін қажетті заманауи жабдықтар мен бағдарламалық қамтамасыз ету жоқ.

3. Өзгерістерге төзімділік – дәстүрлі оқыту әдістемелері тұрақты болып қала береді және барлық мұғалімдер жаңа технологияларға бейімделуге дайын емес.

4. Этикалық және құқықтық мәселелер – жасалған материалдардың авторлық құқықтарын, сондай-ақ оқушылардың деректерін қорғауды ескеру қажет.

5. Оқушылардың жасанды интелекті орынсыз пайдалануы – оқушылар материалды терең түсінбестен үй тапсырмасын автоматты түрде орындау үшін нейрондық желілерді пайдалану қаупі бар.

Зерттеушілер жақын болашақта ЖИ-ден мынадай нәтижелерді күтуге болатынын атап өтеді:

- Жекелендірілген білім беру траекторияларын әзірлеу, мұнда AI әрбір оқушының қабілеттерін талдайды және бейімделген курстарды ұсынады.

- Оқытушылар үшін оқу материалдарын автоматты түрде құрастыра алатын, жұмыстарды тексере алатын және оқыту әдістемесін жетілдіру бойынша ұсыныстар бере алатын виртуалды ассистенттерді құру.

- Білімді бағалау жүйесіне жасанды интеллектіні енгізу, бұл жауаптардың дұрыстығын тексеріп қана қоймай, оқушылардың логикалық қабілеттерін талдауға мүмкіндік береді.

- Толықтырылған және виртуалды шындықты пайдалану, мұнда AI тарихи оқиғаларды, күрделі химиялық реакцияларды немесе физикалық құбылыстарды интерактивті түрде қайта жасауға көмектеседі.

Материалдар мен әдістер

Оқытудың дәстүрлі әдістері, бұрын қаншалықты жақсы болғанына қарамастан, цифрландыру үдерісі мен білім беруде жасанды интеллектіні енгізудің әсерін ескере отырып, түзету мен жаңартуды қажет ететіндігін түсіну қажет. Аса маңызды міндеттердің бірі – мұғалімдерді нейрондық желілермен жұмыс істеуге үйрету, сонымен бірге нейрондық желілерді зерттеп қана қоймай, білім беру үдерісінде қолдану тәжірибесін талдай отырып зерттеу. Бүгінгі күні Интернетте де, білім беру нарығында да мұндай курстар өте көп, бірақ шын мәнінде, пайдалылары аз, көптеген курс жаттықтырушылары білім беру үдерісі, оқыту әдістемесі жөнінде үстірт қана түсінікке ие, бұл көбінесе IT-технология мамандары. Мұндай курстар тек уақытты, ақшаны және олардың тиімділігіне деген сенімділікті жоғалту болып табылады, олардың білім беру тәжірибесінде AI-ны сәтті қолдану.

Тәжірибеде кең қолданылатын нейрондық желілерге қатысты зерттеулер жеткілікті екенін бірқатар еңбектер көрсетеді.

ChatGPT (Generative Pre-trained Transformer) – OpenAI әзірлеген, табиғи тілдегі сұраулармен диалогтық режимде жұмыс істейтін генеративті жасанды интеллект чат-боты. Жүйе сұрақтарға жауап беріп, әртүрлі пәндік салалар бойынша, соның ішінде қазақ және орыс тілдерінде, мәтіндер құрастыра алады; сондай-ақ сұраныс бойынша бірнеше бағдарламалау тілдерінде код үлгілерін жасай алады. Қолжетімді функциялар модельге және тарифке байланысты.

YandexGPT – «Яндекс» тілдік моделіне негізделген ассистент; мәтіндерді жедел құрастыруға, идеялар ұсынуға, сұрақтарға жауап беруге және сабақ үлгілерін жасауға көмектеседі. Қол-

жетімділік саясаты платформаға тәуелді.

Writefull – академиялық мәтіндерді редакциялауға арналған құрал; лексика-грамматикалық ұсыныстар беріп, журнал талаптарына сәйкестендіруге жәрдемдеседі.

MathGPT – математикалық есептерді шешуге маманданған сервис; қарапайым есептерден бастап күрделі теңдеулер мен интегралдарға дейін талдап, шешім қадамдарын ұсына алады.

01Математика – математика оқытуына және ғылыми есептерді шешуге ЖИ технологияларын пайдаланатын білім беру платформасы.

Tome – мәтін негізінде презентациялар генерациялайтын құрал; слайд құрылымын, визуалдарды және қысқаша мәтіндерді ұсына алады.

BlackBox – бағдарламалауды үйренушілер мен әзірлеушілерге арналған ассистент; кодты жазу, түсіндіру және талдау үдерістерін жеңілдетеді.

DeepL – көптілді аудармаға арналған жоғары сапалы жүйе; контексті ескере отырып дәл және табиғи аудармалар ұсынады.

NotebookLM – Google-дың Gemini моделіне негізделген ресми өнім; тек жүктелген материалдарды талдайды, дереккөздерге нақты сілтемелер береді және дерек жетіспесе, оны ашық көрсетеді; сондай-ақ қолдағы ақпарат негізінде идеялар мен зерттеу бағыттарын ұсына алады.

Бүгінгі таңда белгілі бір міндеттер мен мәселелерді шешуге бағытталған көптеген нейрондық желілер бар. Олардың барлығы үздіксіз жетілдіріліп, өзгеріп отырады, сондықтан олардың барлығын атымен білу қиын және қиын, бірақ белгілі бір пәндер бойынша оқу-тәрбие үдерісінің міндеттеріне ең жақын адамдар білуі, пайдалануы және барлық өзгерістерді бақылауы қажет. оларда. Бұл заманауи мұғалімге қойылатын өте маңызды талап.

Жоғарыда айтылғандай, жасанды интеллектінің білім беру үдерісіне әсері зор, ол жағымды да, жағымсыз да болуы мүмкін және оның қандай болуы мұғалімге байланысты болады. Нейрондық желілермен жұмыс істей алмау және оларды білмеу білім беру процесінің сапасына кері әсерін тигізеді.

Жасанды интеллектіні (AI) білім беруде қолдану заманауи зерттеулердегі негізгі тақырыптардың біріне айналды. Ғалымдар жекелендіру мүмкіндіктерін, бейімделген оқытуды, зияткерлік көмекшілерді пайдалануды, сондай-ақ білім беру ортасына AI енгізудің этикалық аспектілерін талдайды.

Нәтижелер және талқылау

Оқу үдерісінде жасанды интеллектіні қолдануға кедергі келтіретін факторларды айқындау мақсатында Алматы қаласының мектептері мен жоғары оқу орындарының педагогтері арасында анонимді сауалнама жүргізілді. Іріктемеге ЖОО-лардан 20 және мектептерден 20 педагог қамтылды. Эксперименттік сауалнама барысында бірқатар сұрақтар әзірленіп, негізгі талап ретінде жауаптардың анонимдігі мен шынайылығы белгіленді.

Алғашқы сұрақтардың бірі – *«Білім беру үдерісінде жасанды интеллекті бар чат-боттарды сирек пайдаланудың себептері қандай?»*. Жалпыланған жауаптар келесі қорытынды жасауға мүмкіндік берді:

1. Хабардар болмау және сенімсіздік ИИ-ге

- Көптеген педагогтер, әсіресе мектеп мұғалімдері, жасанды интеллекттің мүмкіндіктерінен жеткілікті хабардар емес немесе оны оқыту үдерісінде тиімді пайдаланудың жолдарын түсінбейді.

- Жасанды интеллект дұрыс емес немесе ескірген деректерді ұсынуы мүмкін деген алаңдаушылық бар.

- Кейбіреулер чат-боттар адамның түсініктемесі мен жеке көзқарасын алмастыра алмайды деп санайды.

2. Дағдылар мен уақыттың жетіспеушілігі

- Жасанды интеллектіні оқу үдерісіне енгізу үшін барлық оқытушылардың техникалық білімі бола бермейді.

- Чат-боттарды әзірлеу және орнату оқытушыларда болмауы мүмкін уақытты қажет етеді.

3. Оқыту сапасының төмендеуінен қорқу

- Студенттер өз бетінше талдау мен сыни тұрғыдан ойлаудың орнына AI-ға сене бастайды деп қорқу.

- Жасанды интеллектіні пайдалану білім алушылардың өз оқуына деген жауапкершілігін төмендетеді деп қорқу, өйткені олар жасанды интеллектіні алдау үшін пайдалана алады, бұл олардың дербестігі мен оқуға деген ынтасын төмендетеді.

4. Этикалық және академиялық мәселелер

- Академиялық адалдық мәселелері: Егер AI студенттерге жұмыс жазуға көмектесе, бұл білімді бағалауға қалай әсер етеді?

- Деректерді бұзу мүмкіндігі: Көптеген AI қызметтері құпиялылықты бұзуы мүмкін ақпаратты жүктеп салуды талап етеді.

5. Оқу орындарынан қолдаудың жоқтығы

- Барлық оқу орындары AI шешімдерін енгізуге инвестиция салуға дайын емес.

- Білім беруде жасанды интеллектіні қолдану бойынша нақты әдістемелік нұсқаулар мен стратегиялар жоқ.

6. Білім беру жүйесінің консерватизмі

- Дәстүрлі оқыту әдістері әлі де басым.

- Кейбір оқытушылар дәстүрлі әдістемеге басымдық беріп, технологияны екінші рөлдегі құрал ретінде қарайды.

- Оқу жоспарлары жасанды интеллектпен жұмыс істеуге бейімделмеген және мұғалімдерде оны қолдану бойынша нақты әдістемелік нұсқаулар жоқ.

Көріп отырғаныңыздай, мұғалімдердің білім беру үдерісіне жасанды интеллектіні енгізу бойынша алаңдаушылықтары көп.

Екінші мәселе мына сұраққа арналды: *«Жасанды интеллект пен дәстүрлі оқыту әдістері – антагонистер ме, әлде одақтастар ма?»*. Бұл мәселенің өзегі төмендегі тұжырымдар арқылы ашылды.

1. ЖИ және дәстүрлі оқыту әдістері антагонист емес, керісінше, егер олар білім беру үдерісіне сауатты түрде енгізілсе, бірін-бірі толықтырады.

Дәстүрлі әдістердің артықшылықтары:

- Оқытушымен жанды қарым-қатынас және эмоционалды байланыс.

- Пікірталастар арқылы сыни тұрғыдан ойлауды терең дамыту.

- Оқытудың этикалық және әлеуметтік аспектілері.

- Ұжымда жұмыс істеу дағдыларын дамыту.

ЖИ-әдістемелердің артықшылықтары:

- Оқытуды дараландыру: әр оқушының қарқыны мен стиліне бейімделу.

- Күнделікті тапсырмаларды автоматтандыру: жұмысты тексеру, тапсырмалар беру.

- Чат-боттар мен платформалар арқылы тәулік бойы оқытудың қолжетімділігі.

- Білім алушылардың жетістіктерін болжау үшін үлкен деректерді талдау.

2. ЖИ қашан зиян тигізуі мүмкін?

- Егер мұғалімнің жұмысын толықтырудың орнына оның орнын басатын болса.

- Егер студенттер алгоритмдерге тым көп сенсе және сыни тұрғыдан ойлау қабілеттерін жоғалтса.

- Егер мазмұн мен дереккөздердің сапасын бақылау болмаса.

Біздің ұстаным: ЖИ – білім берудегі серпіліс, бірақ жауапкершілікпен іске асырылғанда ғана. Серпіліс болуы үшін кемінде мына шарттар қажет: (1) мұғалімдерді жүйелі оқыту; (2) академиялық адалдық пен деректер құпиялылығының сақталуы; (3) бағалауды аралас модельге көшіру (адам + ЖИ); (4) контент сапасын мұғалім модерациясы; (5) оқушының сыни ойлау дағдыларын мақсатты дамыту.

Серпіліс пе, әлде қауіп пе? Нақты позиция

Жоғарыда айтылғандардың барлығы мынандай қорытынды жасауға негіз береді: Жасанды интеллект дәстүрлі білім берудің антагонисті емес, құрал болып табылады. Ең тиімді тәсіл – бұл екеуінің комбинациясы, мұнда AI оқыту тәжірибесін жекелендіруге және жеңілдетуге көмектеседі, сонымен бірге тәрбиешінің тәлімгер және шабыттандырушы рөлін сақтайды.

Білім беру үдерісіне жасанды интеллектіні енгізу туралы мұғалімдердің пікірлерін талдау

Жасанды интеллектінің (AI) дамуы білім беру саласына айтарлықтай әсер етіп, жаңа мүмкіндіктер ашады және сонымен бірге белгілі бір қиындықтарды тудырады. Білім беру үдерісіне

жасанды интеллектіні енгізуге ықпал ететін және кедергі келтіретін факторларды зерттеу үшін біз жоғары оқу орындары мен мектеп мұғалімдері арасында анонимді сауалнама жүргіздік. Зерттеуге 40 педагог қатысты, оның 20-сы жоғары оқу орындарының (ЖОО), 20-сы мектептердің өкілдері.

Сауалнаманың негізгі мақсаты білім беруде AI қолданудың негізгі аспектілерін, оның ішінде оның артықшылықтарын, іске асырудағы кедергілерді, ықтимал қауіптерді және оқу үдерісіне интеграциялау стратегияларын анықтау болды.

Төменде біз өңделген деректерді кесте түрінде береміз.

Сауалнама нәтижелері

1. Білім беру үдерісінде AI бар чат-боттарды сирек пайдаланудың себептері

Педагогтер жасанды интеллекті бар чат-боттарды оқу іс-әрекетіне белсенді енгізуді қиындататын бірқатар факторларды атап өтті. Олардың ішінде техникалық дағдылардың жетіспеушілігі, әдістемелік құралдардың жоқтығы, ақпараттың дұрыстығына алаңдаушылық және жаңа технологияларды меңгеруге уақыттың аздығы бар.

Ең маңызды себептер келесідей бөлінді:

1-кесте – AI-чат-боттардың сирек қолданылуының себебі

ЖИ -чат-боттарды сирек пайдаланудың себебі	Оқытушы ЖОО-лар (%)	Мектеп н. мұғалімдер (%)
Оқытушылардың техникалық дағдыларының жетіспеушілігі	30%	50%
Сенімді әдістемелік материалдардың болмауы	25%	40%
Ақпараттың дұрыстығына қатысты алаңдаушылық	35%	45%
Жаңа технологияларды игеруге уақыттың жеткіліксіздігі	40%	35%
Әкімшіліктен қолдаудың жоқтығы	20%	30%
Оқытудағы AI артықшылықтарына күмәнмен қарау	15%	25%

- Оқытушылардың техникалық дағдыларының жетіспеушілігі – 30% (ЖОО), 50% (мектептер).

- Әдістемелік материалдардың болмауы – 25% (ЖОО), 40% (мектептер).

- Ақпараттың дұрыстығына қатысты алаңдаушылық – 35% (университеттер), 45% (мектептер).

- Жаңа технологияларды игеруге уақыттың жетіспеушілігі – 40% (жоғары оқу орындары), 35% (мектептер).

- Әкімшіліктен қолдаудың жоқтығы – 20% (университеттер), 30% (мектептер).

- Жасанды интеллектінің пайдасына күмәнмен қарау – 15% (университеттер), 25% (мектептер).

Осылайша, мектеп мұғалімдері техникалық дағдылар мен әдістемелік нұсқаулардың жетіспеушілігімен жиі кездесетінін атап өтуге болады, ал университет оқытушылары AI ұсынған ақпараттың дұрыстығына көбірек алаңдаушылық білдіреді.

2. Білім беруде жасанды интелектің қолданудың артықшылықтары

Сауалнама көрсеткендей, педагогтар жалпы білім беру үдерісіндегі ЖИ мүмкіндіктерін оң бағалайды. Негізгі артықшылықтардың ішінде мыналар ерекшеленеді:

- Оқытуды дербестендіру – 50% (ЖОО), 40% (мектептер).

- Күнделікті тапсырмаларды автоматтандыру – 60% (университеттер), 35% (мектептер).

- Интерактивті оқу материалдарын жасау – 45% (ЖОО), 55% (мектептер).

- Тесттер мен тапсырмаларды жылдам тексеру – 55% (университеттер), 50% (мектептер).

- Білім беру ресурстарына тәулік бойы қолжетімділік – 40% (ЖОО), 30% (мектептер).

2-кесте – Білім беруде жасанды интелектің қолданудың артықшылықтары

Артықшылықтары	Оқытушы ЖОО-лар (%)	Мектеп н. мұғалімдер (%)
Оқытуды дербестендіру	50%	40%
Күнделікті тапсырмаларды автоматтандыру	60%	35%
Интерактивті оқу материалдары	45%	55%
Тесттерді жылдам тексеру	55%	50%
Білім беру ресурстарына тәулік бойы қолжетімділік	40%	30%

Университет оқытушылары AI-ның күнделікті тапсырмаларды автоматтандырудағы пайдасын көбірек атап өтеді (60%), ал мектеп мұғалімдері оның интерактивті материалдарды жасаудағы әлеуетін (55%) атап өтеді.

3. Білім беруде ЖИ енгізудің негізгі қауіптері

Айқын артықшылықтарға қарамастан, сауалнамаға қатысқан педагогтар оқу үдерісінде ЖИ-ны кеңінен қолданумен байланысты бірқатар ықтимал қауіптерді атап өтті:

- Адамдардың байланысын жоғалту – 40% (университеттер), 55% (мектептер).

- Оқушылардың сыни ойлауының төмендеуі – 50% (ЖОО), 45% (мектептер).

- Технологияларға тәуелділік – 35% (жоғары оқу орындары), 50% (мектептер).

- Академиялық алаяқтық (алдау) мүмкіндігі – 60% (университеттер), 65% (мектептер).

Ең үлкен алаңдаушылық, әсіресе мектеп оқушылары арасында (65%) жасанды интелектің қолдану арқылы алдау жағдайларының көбеюі болып табылады.

3-кесте – Білім беруде жасанды интелектің енгізудің қауіптері

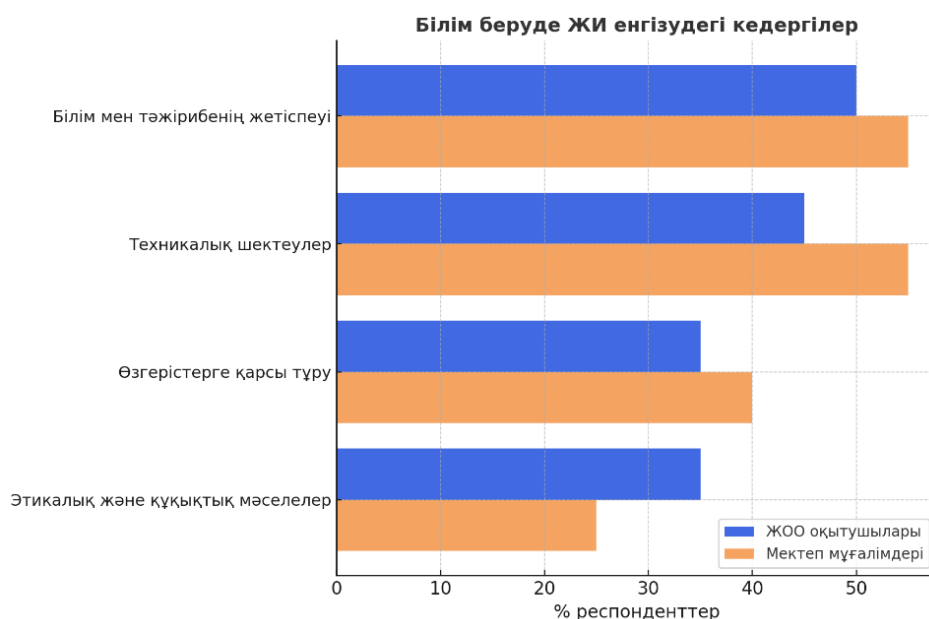
Қатерлер	Оқытушы ЖОО-лар (%)	Мектеп н. мұғалімдер (%)
Адамдардың байланысын жоғалту	40%	55%
Сыни тұрғыдан ойлаудың төмендеуі	50%	45%
Технологияға тәуелділік	35%	50%
Академиялық алаяқтық (алдау) мүмкіндігі	60%	65%

4. Білім беруде жасанды интелект енгізудегі кедергілер

Жасанды интелектің тиімді пайдаланудағы кедергілерді қарастыра отырып, респонденттер келесі негізгі факторларды анықтады:

- Білім мен тәжірибенің жетіспеушілігі – 50% (жоғары оқу орындары), 60% (мектептер).

- Техникалық шектеулер – 45% (жоғары оқу орындары), 55% (мектептер).



1-сурет – ЖИ енгізудегі кедергілер

- Өзгерістерге төзімділік – 30% (университеттер), 40% (мектептер).

- Этикалық және құқықтық мәселелер – 35% (университеттер), 25% (мектептер).

Мектеп мұғалімдері білімнің жетіспеушілігімен (60%) және техникалық шектеулермен (55%) жиі кездеседі, ал университет оқытушылары жасанды интелектіні қолданудың этикалық аспектілеріне көбірек алаңдайды (35%).

5. ЖИ-мен жұмыс істеу кезінде тәрбиешілер үшін қандай дағдылар маңызды?

Жасанды интелектіні табысты пайдалану үшін қажетті құзыреттердің ішінде мұғалімдер атап өтті:

- Деректерді талдау және ЖИ нәтижелерін интерпретациялау – 55% (университеттер), 40% (мектептер).

- Бағдарламалау және ЖИ-сервистермен жұмыс істеу негіздері – 45% (ЖОО), 30% (мектептер).



2-сурет – Жасанды интелектіні пайдалану үшін қажетті дағдылар

- ЖИ контентін бағалаудағы сыни тұрғыдан ойлау – 60% (ЖОО), 50% (мектептер).

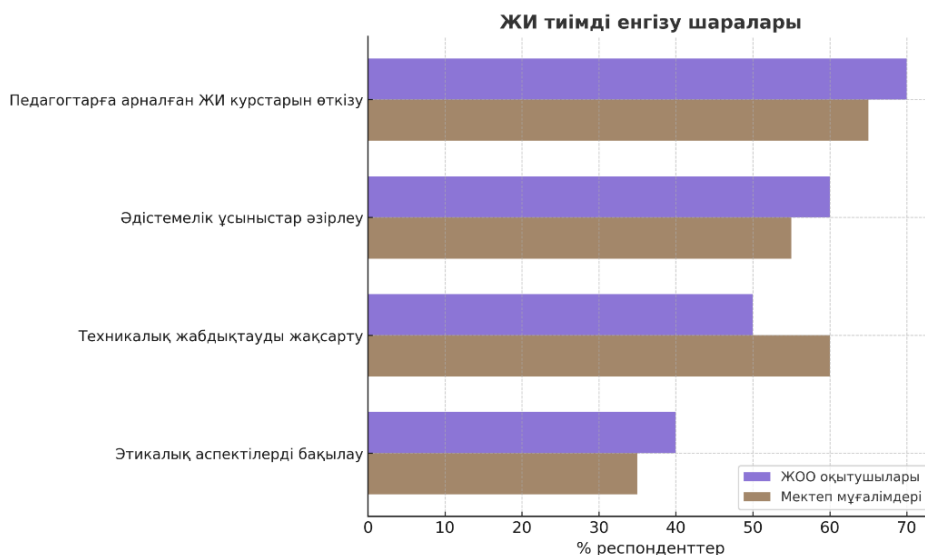
- ЖИ технологияларын педагогикалық бейімдеу – 50% (ЖОО), 55% (мектептер).

Осылайша, университет оқытушылары аналитикалық және техникалық дағдыларды дамытуға көбірек мұқтаж, ал мектеп мұғалімдері

үшін жасанды интелектіні оқу үдерісіне бейімдеу маңыздырақ.

6. ЖИ-ді тиімді енгізуге арналған шаралар

ЖИ-ны білім беруде табысты интеграциялау үшін педагогтар келесі шешімдерді ұсынды:



3-сурет – ЖИ енгізу үшін қажетті шаралар

- Педагогтер үшін ЖИ курстарын ұйымдастыру – 70% (ЖОО), 65% (мектептер).

- Әдістемелік ұсынымдарды әзірлеу – 60% (ЖОО), 55% (мектептер).

- Оқу орындарының техникалық базасын жақсарту – 50% (университеттер), 60% (мектептер).

- ЖИ этикалық аспектілерінің мониторингі – 40% (ЖОО), 35% (мектептер).

Сауалнамаға қатысқандардың көпшілігі жасанды интелектпен жұмыс істеуге үйрету курстарын өткізу қажет деп санайды және білім беру үдерісінде жасанды интелектіні қолдану бойынша мұғалімдерге әдістемелік ұсыныстар әзірлеу.

Жүргізілген зерттеу нәтижелері педагогтардың білім берудегі AI әлеуетін мойындайтынын, бірақ білімнің жетіспеушілігі, техникалық шектеулер және этикалық мәселелер сияқты бірқатар кедергілерге тап болатынын көрсетті. Жасанды интелектіні табысты енгізу үшін мұғалімдерді оқытуды ұйымдастыру, әдістемелік

нұсқаулықтар жасау және білім беру ұйымдарының цифрлық инфрақұрылымын дамыту қажет.

Білім берудегі AI – бұл жай ғана құрал емес, сонымен қатар заманауи білім беру үдерісінің маңызды құрамдас бөлігі, ол сауатты пайдаланылса, білім беру сапасын айтарлықтай арттырып, студенттер мен мектеп оқушылары үшін білім беру траекториясын жекелендіре алады.

1. Педагогтер жасанды интелектінің әлеуетін мойындайды, бірақ оны жүзеге асыруда кедергілерге тап болады.

2. ЖИ-ді оқытуға сәтті интеграциялау үшін біліктілікті арттыру курстары мен әдістемелік нұсқаулар қажет.

3. Білім берудегі AI-ның техникалық және этикалық аспектілерін ескеру маңызды.

Біз жоғары сынып мұғалімдері үшін де, мектеп мұғалімдері үшін де оқу бағдарламаларын әзірледік. Мектептер үшін бағдарлама есептелген 36 академиялық сағатқа және одан қалдырылды және нақты пәндерге бейімделді

(математика, тілдер, жаратылыстану ғылымдары және т.б.). Технологияның жаңартылуына байланысты қосымша AI құралдарын қосуға болады.

Аталған оқыту бағдарламасы даярлауға мүмкіндік береді мектеп мұғалімдерінің білім беру үдерісіне жасанды интелектің тиімді енгізуге және оқыту сапасын арттыру үшін нейрондық желілерді пайдалануға көмектесуіне.

Сол сияқты жоғары оқу орындарының оқытушылары үшін 36 академиялық сағатқа арналған оқу бағдарламасы құрастырылды. Ол бейімделуі мүмкін етіп салынған нақты пәндер бойынша (гуманитарлық, жаратылыстану, инженерлік ғылымдар). Технологиялық жаңартуларға байланысты жаңа AI құралдарын қосуға болады.

Бұл бағдарламалар университет оқытушыларына, сондай-ақ мектеп мұғалімдеріне арналған ЖИ-ді білім беру үдерісінде тиімді пайдалануға, оқыту сапасын арттыруға және оқытуды дербестендіруге мүмкіндік береді.

Көрсетілген оқу бағдарламалары жоғары және жоғары оқу орындарының оқытушылары үшін ЖИ негіздерін зерделеу бойынша орта мектеп мұғалімдерін мақала авторлары әзірлеген.

Қорытынды

Жасанды интелектің білім беру үдерісіне енгізу мәселесі өзекті болып қала береді және кешенді тәсілді қажет етеді. Ғылыми әдебиеттер мен практикалық мысалдарды талдау негізінде жасанды интелектің дәстүрлі оқытуды

трансформациялау үшін жоғары әлеуеті бар деп айтуға болады. Ол күнделікті тапсырмаларды – тесттер мен үй тапсырмаларын автоматты түрде тексеруді ғана емес, сонымен қатар күрделірек функцияларды да орындай алады: білім алушылардың жұмысын талдау, қателерді анықтау, ұсыныстар беру, оқу үдерісін студенттер мен оқытушылардың жеке қажеттіліктеріне бейімдеу, интерактивті материалдарды әзірлеу және презентациялар.

Жүргізілген талдау білім беруде ЖИ-ны табысты енгізудің негізгі факторы педагогтарды даярлау болып табылатынын көрсетті. Оларды нейрондық желілерді пайдалануды үйретіп қана қоймай, сонымен қатар нақты кейстер мен нақты білім беру үдерісіне бейімделу арқылы практикалық қолдануға назар аудара отырып оқыту маңызды. Бүгінгі күні жасанды интелект құралдарын оқытатын көптеген курстар бар, бірақ олардың едәуір бөлігі оқытушылық қызметтің ерекшеліктерін ескермейді, бұл олардың тиімділігін төмендетеді.

Осылайша, AI интеграциясы тек техникалық дайындықты ғана емес, сонымен қатар әдістемелік, педагогикалық және этикалық рефлексияны қажет етеді. Тек сауатты көзқараспен ғана нейрондық желілер қауіп-қатерге емес, мұғалімнің қолындағы қуатты құралға – білім беру сапасын арттыру және дербестендірілген оқыту кеңістігін құру құралына айнала алады. Цифрлық дәуірдің сын-қатерлеріне бейімделе алатын және жасанды интелектің тиімді қолдана алатын заманауи педагог заман ағымына ілесіп қана қоймай, болашақтың білім беру келбетін қалыптастырады.

Әдебиеттер

1. Baker, R. S. (2019). Challenges for artificial intelligence in education. *Journal of Learning Analytics*, 6(1), 1–3. <https://doi.org/10.18608/jla.2019.61.1>
2. Bates, T. (2020). *Teaching in a Digital Age: Guidelines for Designing Teaching and Learning*. BCcampus. <https://pressbooks.bccampus.ca/teachinginadigitalagev2/>
3. Chen, L., Chen, P., & Lin, Z. (2020). Artificial intelligence in education: A review. *IEEE Access*, 8, 75264–75278. <https://doi.org/10.1109/ACCESS.2020.2988510>
4. Holmes, W., Bialik, M., & Fadel, C. (2019). *Artificial Intelligence in Education: Promises and Implications for Teaching and Learning*. Center for Curriculum Redesign. <https://curriculumredesign.org/wp-content/uploads/AI-in-Education-Promises-and-Implications.pdf>
5. Kay, J., & Kummerfeld, B. (2019). AI and education: Foundations, challenges, and opportunities. *IEEE Transactions on Learning Technologies*, 12(4), 472–485. <https://doi.org/10.1109/TLT.2019.2918950>

6. Kulik, J. A. (2019). Adaptive educational technologies: The promise and potential pitfalls. *Educational Psychologist*, 54(3), 173–187. <https://doi.org/10.1080/00461520.2019.1618367>
7. Nguyen, A., & Walker, B. (2021). Chatbots in education: A literature review on its applications and implications. *Computers & Education*, 160, 104032. <https://doi.org/10.1016/j.compedu.2020.104032>
8. Pedro, F., Subosa, M., Rivas, A., & Valverde, P. (2019). *AI and education: Guidance for policymakers*. UNESCO. <https://unesdoc.unesco.org/ark:/48223/pf0000366994>
9. Popenici, S. A., & Kerr, S. (2017). Exploring the impact of artificial intelligence on teaching and learning in higher education. *Research and Practice in Technology Enhanced Learning*, 12(1), 22. <https://doi.org/10.1186/s41039-017-0062-8>
10. Selwyn, N. (2019). Should robots replace teachers? AI and the future of education. *Learning, Media and Technology*, 44(1), 1–4. <https://doi.org/10.1080/17439884.2019.1581839>
11. Spector, J. M. (2021). Emerging educational technologies and artificial intelligence: The evolution of learning environments. *Computers & Education: Artificial Intelligence*, 2, 100025. <https://doi.org/10.1016/j.caeai.2021.100025>
12. Tang, T., et al. (2021). Personalized learning in the era of AI: Challenges and future research directions. *Computers & Education*, 165, 104149. <https://doi.org/10.1016/j.compedu.2021.104149>
13. Tegmark, M. (2017). *Life 3.0: Being Human in the Age of Artificial Intelligence*. Knopf. <https://www.penguinrandomhouse.com/books/546161/life-30-by-max-tegmark/>
14. Van den Broek, E. L. (2021). Artificial intelligence in education: The intersection of psychology and AI. *Computers in Human Behavior*, 120, 106726. <https://doi.org/10.1016/j.chb.2021.106726>
15. Woolf, B. P. (2020). *Building Intelligent Interactive Tutors: Student-centered Strategies for Revolutionizing e-Learning*. Morgan Kaufmann. <https://www.sciencedirect.com/book/9780123735942/building-intelligent-interactive-tutors>
16. Zhang, K., et al. (2020). AI tutors and their impact on learning outcomes: A meta-analysis. *Educational Research Review*, 30, 100322. <https://doi.org/10.1016/j.edurev.2020.100322>
17. Zawacki-Richter, O., et al. (2019). Systematic review of research on artificial intelligence applications in higher education – where are the educators? *International Journal of Educational Technology in Higher Education*, 16(1), 39. <https://doi.org/10.1186/s41239-019-0171-0>

Авторлар туралы мәлімет

Шарипов Бахыт – педагогика ғылымдарының докторы, техника ғылымдарының кандидаты, профессор, Халықаралық ақпараттандыру академиясының академигі (МАИН), Ресейдің Табиғи ғылымдар академиясының шетелдік академигі (РАЕН), Қ.И. Сәтбаев атындағы Қазақ ұлттық техникалық зерттеу университеті (Алматы, Қазақстан, e-mail: b.sharipov@satbayev.university)

Джусубалиева Дина – педагогика ғылымдарының докторы, профессор, ҚР Ұлттық жоғары мектеп академиясының академигі, БҰҰ жанындағы Бас консультативтік мәртебесі бар Халықаралық ақпараттандыру академиясының академигі, Педагогикалық білім беру ғылымдарының Халықаралық академиясының академигі, Абылай хан атындағы Қазақ халықаралық қатынастар және әлем тілдері университеті (Алматы, Қазақстан, e-mail: dinaddm@mail.ru)

Имаматдинова Камила – техника ғылымдарының магистрі, оқытушы, Қ.И. Сәтбаев атындағы Қазақ ұлттық техникалық зерттеу университеті, (Алматы, Қазақстан, e-mail: k.imamatdinova@satbayev.university)

Сведения об авторах:

Шарипов Бахыт – доктор педагогических наук, кандидат технических наук, профессор, академик Международной академии информатизации (МАИН), иностранный академик Российской академии естественных наук (РАЕН), профессор Казахского национального исследовательского технического университета им. К.И. Сатпаева (Алматы, Казахстан, e-mail: b.sharipov@satbayev.university);

Джусубалиева Дина – доктор педагогических наук, профессор, академик Национальной академии высшей школы Республики Казахстан, академик Международной академии информатизации при генеральном консультативном статусе ООН, академик Международной академии наук педагогического образования, профессор Казахского университета международных отношений и мировых языков им. Абылай хана (Алматы, Казахстан, e-mail: dinaddm@mail.ru);

Имаматдинова Камила – магистр технических наук, преподаватель Казахского национального исследовательского технического университета им. К.И. Сатпаева (Алматы, Казахстан, e-mail: k.imamatdinova@satbayev.university).

Information about authors

Bakhyt Sharipov – Doctor of Pedagogical Sciences, Candidate of Technical Sciences, Professor, Academician of the International Academy of Informatization (IAI), Foreign Academician of the Russian Academy of Natural Sciences (RAEN), Kazakh National Research Technical University named after K.I. Satbayev (Almaty, Kazakhstan, e-mail: b.sharipov@satbayev.university)

Dina Dzhusubalieva – Doctor of Pedagogical Sciences, Professor, Academician of the National Academy of Higher Education of the Republic of Kazakhstan, Academician of the International Academy of Informatization (with general consultative status under the UN), Academician of the International Academy of Sciences of Pedagogical Education, Kazakh Ablai Khan University of International Relations and World Languages (Almaty, Kazakhstan, e-mail: dinaddm@mail.ru)

Kamila Imamatinova – Master of Technical Sciences, Lecturer, Kazakh National Research Technical University named after K.I. Satbayev (Almaty, Kazakhstan, e-mail: k.imamatdinova@satbayev.university)

Келін түсті 1.06.2025

Қабылданды 20.09.2025

3-бөлім
**ПӘНДЕРДІ ОҚЫТУ
ӘДІСТЕМЕСІ**

Section 3
**METHODS
OF TEACHING DISCIPLINE**

Раздел 3
**МЕТОДИКА
ПРЕПОДАВАНИЯ ДИСЦИПЛИН**

Г.Ө. Насимова* , А.К. Жунусова ,

Ж.А. Басығариева , М.М. Бузуртанова 

Әл-Фараби атындағы Қазақ ұлттық университеті, Алматы, Қазақстан

*e-mail: gulnar.nasimova@kaznu.kz

«САЯСАТТАНУ» КУРСЫНЫҢ СТУДЕНТТЕРДІҢ САЯСИ БЕЛСЕНДІЛІГІНЕ ӘСЕРІ: БІЛІМ БЕРУ ӘДІСТЕРІН САЛЫСТЫРМАЛЫ ТАЛДАУ

Мақала саясаттану курсының бакалавриат студенттерінің саяси қызығушылығы мен саяси қатысуына әсерін зерттеуге арналған. Бұл мақаланың негізгі мақсаты – саясаттану курсын оқытудың неғұрлым тиімді және студенттердің саяси белсенділігі мен субъектілігін арттыратын әдістерін салыстыру. Сондықтан авторлар студенттердің саяси ақпараттануы мен олардың саяси және азаматтық іс-әрекеттерге қатысуын, саяси тиімділік тұрғысынан өзін-өзі бағалауын, оқыту тәсілін қабылдауын және «Саясаттану» курсына қызығушылығын талдады. Осы мақсатта бақылау, оқу-әдістемелік материалдарды талдау, анкеталық сауалнама және фокус-топтық талқылау сияқты әдістер қолданылды. Сауалнамаға 220 студент қатысты. Авторлар сабақ барысында қолданылатын әдіс-тәсілдер студенттердің саяси белсенділігіне әртүрлі әсер етеді деген қорытындыға келді. Қатысу мен саяси субъектілікке, ең алдымен, симуляциялық және пікірталастық әдістер көбірек әсер етеді. Сонымен қатар саяси қатысудың жаңа цифрлық формаларының дамуы барысында дәстүрлі дәрістерге қарағанда пікірталастар мен симуляциялар тиімдірек болып табылады.

Тәжірибелік маңыздылығы – саясаттану бойынша оқу бағдарламалары мен әдістемелік материалдарды одан әрі жетілдіруде зерттеу қорытындыларын қолдану мүмкіндігінде. Аталмыш мақалада ұсынылған нәтижелерді білім беру бағдарламаларын өңдеуші оқытушылар жастардың саналы түрде саяси қатысуын ынталандыратын оқытудың тиімді стратегияларын таңдауда пайдалана алады.

Түйін сөздер: саяси қатысу, студенттер, саясаттану, саяси белсенділік, педагогикалық әдістер.

G. Nassimova*, A. Zhunussova, Zh. Bassygariyeva, M. Buzurtanova

Al-Farabi Kazakh National University, Almaty, Kazakhstan

*e-mail: gulnar.nasimova@kaznu.kz

The Impact of the Political Science Course on Students' Political Activity: A Comparative Analysis of Teaching Methods

This article is devoted to examining the impact of political science courses on bachelor students' political engagement and participation. The main objective of this study is to compare which teaching method in political science is most effective in enhancing students' political activity and agency. Therefore, the authors analyze students' political awareness, their involvement in political and civic activities, self-assessment of political efficacy, perceptions of teaching approaches, and engagement with the course. To achieve this, methods such as observation, analysis of instructional materials, surveys, and focus group discussions were employed. 220 students participated in the survey. The authors conclude that the teaching methods used in class have varying effects on students' political activity. Simulation and discussion-based methods have the greatest impact on students' engagement and political agency. Furthermore, discussions and simulations prove to be more effective than traditional lectures in fostering new digital forms of political participation.

The results of the study have considerable practical significance as they may facilitate further improvement of educational programs on political science and the teaching materials. The findings presented in this article can be used by education professionals while developing curricular and syllabi helping them to choose the most effective teaching strategies that would stimulate political participation of students.

Keywords: political participation, students, political science, political activity, teaching methods.

Г.О. Насимова*, А.К. Жунусова, Ж.А. Басығариева, М.М. Бузуртанова
Казахский национальный университет имени аль-Фараби, Алматы, Казахстан
*e-mail: gulnar.nasimova@kaznu.kz

Влияние курса «Политология» на политическую активность студентов: сравнительный анализ методов обучения

Статья посвящена изучению влияния курса политологии на политическую вовлечённость и политическое участие студентов-бакалавров. Цель статьи – сравнить какие методы преподавания курса политологии являются наиболее эффективными и повышающими политическую активность и субъектность студентов. Авторы проанализировали степень политической информированности студентов и их участие в политических и гражданских формах активности, а также оценку студентами их политической эффективности, восприятие преподавательского подхода и вовлечённости в курс политологии. Для этого были использованы такие методы как: наблюдение, анализ учебно-методического материала, анкетный опрос и фокус-групповые дискуссии. В опросе участвовало 220 студентов. Авторы приходят к выводу, что методы, использующиеся на занятиях, имеют разное влияние на политическую активность студентов. Наибольшее воздействие на вовлечённость и политическую субъектность оказывают прежде всего симуляционные и дискуссионные методы. Помимо этого, дискуссии и симуляции оказываются более эффективны по сравнению с традиционными лекциями в развитии новых цифровых форм политического участия.

Практическая значимость состоит в возможности применения результатов при дальнейшем совершенствовании учебных программ и методических материалов по политологии. Выводы, представленные в данной статье, могут быть использованы преподавателями – разработчиками образовательных программ в выборе эффективных стратегий обучения, стимулирующих осознанное политическое участие молодежи.

Ключевые слова: политическое участие, студенты, политология, политическая активность, педагогические методы.

Кіріспе

Бұл мақала шеңберінде университетте студенттердің саяси әлеуметтену әдістерінің бірі – «Әлеуметтік-саяси білімдер модулі – Саясаттану» пәнін оқу барысын қарастырамыз. Бүгінгі таңда студенттердің қоғамдық және саяси өмірдегі рөліне аса мән берілмейді, ал көптеген әлеуметтік, медиа және басқа да дискурстарда студенттерге қабылданған шаралардың «объектісі», «адресаты» немесе кез келген әрекеттің «ресурсы» ретінде қарастырылады. Алайда, студентті саясаттың объектісі ретінде емес, субъектісі ретінде қарастырып, студенттерді саяси қызметке қатысуға, әлеуметтік жұмылдыруға қабілетті қоғамдық және саяси мүдделердің тасымалдаушысы ретінде мойындаудың маңыздылығын ескеру керек.

Бұл тақырыптың өзектілігі басқа әлеуметтік топтарға қарағанда студенттік жастардың саяси белсенділігінің әлдеқайда төмен екендігін көрсететін әртүрлі зерттеулердің нәтижелерімен де байланысты. Сондықтан біз, бұл үрдістің себептері мен студенттік пассивтіліктің немен байланысты екендігін түсінуге ұмтыламыз.

Осылайша, бұл зерттеу мен мақаланың негізгі мақсаты – «Саясаттану» пәнінің студенттердің болашақ өміріндегі саяси мінез-құлқына әсер ету әдістерінің тиімділігін зерттеу болып табылады.

Зерттеудің гипотезасы – саясаттануды оқытудың дәстүрлі емес әдістерін қолдану оқытудың тек дәстүрлі түрлерін қолдануға қарағанда, болашақта жастардың саяси өмірге белсенді араласуына ықпал етеді. Бұл гипотезаны тексеру үшін біз бақылау, оқу-әдістемелік материалдарды талдау, анкеталық сауалнама және фокус-топтық талқылауларды қамтитын аралас тәсілді қолданамыз.

Аталмыш зерттеуде біз келесі зерттеу сұрақтарын қойдық:

- Қандай оқыту әдісі студенттер арасында саяси қатысудың жоғары деңгейіне ықпал етеді?
- Саяси қатысу формалары оқыту әдістеріне байланысты ма?
- Саясаттануды оқытудың қандай әдістері жастардың саяси субъектілігіне әсер етеді?

Зерттеу пәнаралық сипатта және бір жағынан, студенттерді оқытуда қандай педагогикалық әдістер тиімдірек екеніне назар аударса, екінші жағынан, студенттердің саяси әлеуметтенуі мен саяси қатысу мәселелерін қарастырады.

Бұл мақалада Қазақстандағы “Саясаттану” пәнін оқыту мен оның саяси белсенділікке әсе-

рін зерттеуге алғаш болып ерекше назардың аударылуы – зерттеудің негізгі жаңалығы болып табылады. Бұл курсты жетілдіру мен оның тиімділігін арттыру үшін де, азаматтық қоғамды дамыту үшін де тәжірибелік мәнге ие.

Әдебиеттерге шолу

Университеттер ашылғаннан бері студенттер әртүрлі қозғалыстар мен саяси үдерістерге қатысу үшін жұмылуға қабілетті қоғамның бір бөлігіне айналды (Томас, 1977). XX ғ. дейін және XX ғ. басында студенттер наразылықтық және революциялық топтардың бір бөлігіне айналды, содан кейін тарихта ерекше жарқын түрде студенттердің наразылықтары мен қозғалыстары 1960-1970 жылдары азиялық та, еуропалық та елдерде көрініс тапты. Бұған, 1968 жылғы мамыр оқиғаларына қатысқан Франциядағы студенттердің наразылық қауымдастығы, 1968-1970 жылдардағы Вьетнамдағы соғысқа қарсы АҚШ студенттерінің қозғалысы, Жапониядағы «жаңа солшылдар» және т.б. мысал бола алады. XXI ғасырда студенттер әртүрлі елдердегі режимдерге қарсы наразылық топтарының бір бөлігіне айналады, бұны Қазақстан тарихында болған 1986 жылғы тәуелсіздік үшін көтерілістен де, Араб көктемі кезінен де, одан кейінгі кездердегі де қозғалыстардан да байқауға болады.

Осылайша, студенттік жастар, азаматтық қоғам шеңберінде де, қоғамның наразылық бөлігінде де өзін көрсете алатын, сондай-ақ, сайлауда электорат, ақпараттық іс-шараларға бастамашы бола алатын, және саяси өмірге интеграциялану, әлеуметтік және саяси бірегейлікті қалыптастыру, өзіндік саяси бағдарды табу және таңдау жолында бола отырып, саясаттың толыққанды қатысушысы болудың барлық мүмкіндіктерін пайдаланатын маңызды әлеуметтік-саяси топ болып табылады.

Қазіргі кезде студенттер қауымдастығы ғылымда саясаттың субъектісі ретінде көбірек қарастырылуда, өйткені, заманауи мүмкіндіктердің арқасында жастардың саясатқа қатысуының көптеген түрлері дамыған.

Бірқатар зерттеулер студент жастардың, олардың көзқарастары мен саяси қатысудың жалпы формаларының басқа, үлкен жастағы топтардан қалай ерекшеленетініне назар аударады. Сөзсіз, бұл айырмашылықтар, хабардар болу, саяси ұстанымдар, сондай-ақ, саяси мінез-құлықтағы өзгешеліктерден (Уейс, 2020) және

әлеуметтік капиталдың әсерінен (Тэней&Хэнкюнет, 2012) көрінеді.

Қазіргі кезде интернеттің, әлеуметтік медианың және әлеуметтік желілердің әсері артып келеді (Заэр, 2016), бұл, өз кезегінде, әртүрлі топтардың саяси белсенділігіндегі айырмашылықтардан да көрінеді (Кэмпбэлл, 2013), саяси қатысудың жаңа онлайн формалары үнемі кеңейіп келеді (Йанг & ДиХарт, 2016), және цифрлық дағдыларын жоғары деңгейде меңгерген жастар ақпараттық ортаға тиімді ықпал ету, белгілі бір әлеуметтік-саяси трендтерді анықтау, саяси қолдау көрсету және дауыс беру, өздерінің саяси қалаулары мен наразылықтарын білдіруге қабілетті.

Сондықтан жастардың саяси белсенділігін зерттеу, қазіргі таңда не нәрсеге назар аудару керектігін және азаматтық қоғамның келешегі қандай болатындығын түсіну үшін өзекті болып табылады.

Университет ортасында әлеуметтену үдерісінен өтіп, қоғамдық және саяси белсенділікте тәжірибе мен дағдыларға ие болып, мәдени құндылықтармен танысатын студенттерді зерттеу ерекше қызығушылық тудырады (Джемна & Кьюлару, 2010). Осыған байланысты, олардың саяси араласуы мен белсенділігіне немесе керісінше енжарлықтарына не әсер ететінін түсіну маңызды. Бұған көптеген факторларды атап өтуге болатынына қарамастан (Лопэз, Бэнтон, & Клэвер, 2009), біз нақты университетте білім алу, атап айтқанда, әртүрлі мамандықтардағы (білім беру бағдарламаларындағы) білім алушыларды саясатпен таныстыруға арналған академиялық курсты оқу студенттерге қалай әсер ететініне назар аударамыз.

Ғылыми әдебиеттер осы зерттеуге негіз ретінде келесі тұжырымдамалар мен теорияларды пайдалануға мүмкіндік береді.

Біріншіден, бұл саяси әлеуметтену құбылысына арналған зерттеулер (Лэнгтон, Дженнингс, 1968; Орум, 1973). Әлеуметтену теориясы тұлғалардың саяси құндылықтар мен нормаларды қалай меңгеретінін және әлеуметтену институттары ары қарай азаматтардың саяси мінез-құлқын қалай қалыптастыратынын түсіндіреді. Сондықтан, тұтастай университет ортасын, оның жасайтын білім беру жағдайларын зерттеуді біз, ең алдымен, әлеуметтену институты ретінде қарастырамыз.

Екіншіден, білім деңгейінің саяси қатысуға, саяси білімге және белсенділікке қалай әсер ететінін түсіндіре алатын бірқатар теориялар бар

(Бомонт, Колби, Эрлих & Торни-Пурта, 2006). Мысалы, азаматтық волонтаризм (CVM) теориясына сәйкес (Кирбиш, Флере, Фриш, Крайнци, Цупар, 2017) ресурстар, саяси қызығушылық пен бірегейлік саяси мінез-құлыққа әсер етеді. Осылайша, білім, саяси белсенді азаматтардың сүйенетін ресурсы мен артықшылығы бола алады. Сонымен қатар, студенттер өз қызығушылықтары мен бірегейлігі бар топ ретінде әрекет ете алады, бірақ олардың қалай қалыптасып, жүзеге асуы олардың білім алуларына байланысты. Сондықтан мұндай әсер етудің ерекшеліктерін жақсы түсіну үшін білім беру сапасын тереңірек зерттеу қажет, осыған байланысты, оқу саласы бойынша ортаға кіріктіретін және көбірек қатыстыратын интерактивті әдістерді тиімдірек деп болжайтын белсенді оқыту теориясы (Виллек, Мендельберг, 2022) қызығушылық тудырады. Сыни педагогика тұрғысынан (Чо, 2010) білім алу білім алушының өзіндік ұстанымының қалыптасуына да әсер етеді (Келлнер, Ким, 2010). Саяси сауаттылық бойынша білім берудің қажетті факторлары (Леви, Акива, 2019) ретіндегі дағдыларды, саяси қатысудың өзіндік тиімділігін және өзін-өзі бағалауды (Солхауг, 2006) қолдануды анықтайтын сабақ барысындағы мотивациялық ортаның да маңызы зор. Аталмыш мақала, сонымен қатар, білім берудің саяси санаға әсер ету механизмдерінің бірін, соның ішінде, саясаттануды оқытудың әртүрлі әдістерін зерттеу және салыстыру арқылы түсінуге тырысады.

Үшіншіден, біз, студенттердің саяси белсенділіктің қандай формаларын таңдайтынын және оған университеттегі оқытудың қалай әсер ететінін түсінуге мүдделіміз (Кам, Палмер, 2008; Мэннинг, Эдвардс, 2014). Сонымен, саяси қатысу дәстүрлі және дәстүрлі емес формаларда, конвенционалды және конвенционалды емес, заманауи цифрлық және т.б. формаларда көрініс табуы мүмкін. Қатысудың белгілі бір формаларына бейім болу саясаттануды оқыту әдістеріне байланысты ма? Сабақта дәріс оқығанда, пікірталастарды және симуляцияларды ұйымдастыруда ол ерекшелене ме?

Қазақстанда педагогикалық әдістер мен оқытудың жаңа технологияларының білім алушылардың әлеуметтенуіне және олардың қазіргі заман талабына сай біліктілігін арттыруға ықпалын Әлғожаева Н., Жұмабекова Қ. (2021), Катаев Н., Еркінқызы А. (2021), Мыңбаева А. (2022), Садықова А., Исмаилова Г., Исакова М., Нұртазина Н. (2024) және т.б. зерттейді, соны-

мен қатар саясаттану пәнін оқытудың әдістеріне арналған «Инновационные технологии в преподавании политических дисциплин» атты саясаттану және саяси технологиялар еңбегі (Насимова Г.О. және т.б., 2012, 2013) және т.б. бар.

Алайда, өкінішке орай, «Саясаттану» пәнінің саяси қатысумен, саяси белсенділікпен байланысы мәселесі өте аз зерттелген. Сол себепті бұл тақырыпты көтеру маңызды болып табылады.

Педагогикалық тәсілдерді де, саяси теорияларды да талдай және жалпылай келе, біз, келесі индикаторлар: саяси ақпараттану деңгейі, саяси және азаматтық белсенділік түрлеріне қатысу жиілігі, саяси тиімділікті өзіндік бағалау, оқытушының тәсілін қабылдау және курсқа қызығушылық білдіру зерттеуіміздің негізі болып табылатыны туралы қорытындыға келеміз.

Зерттеу әдістері

Мақалада аралас тәсіл қолданылады: оқу-әдістемелік материалды бақылау және талдау, анкеталық сауалнама және фокус-топтық талқылау. Мәліметтер ЖТН АР23488744 «Қазақстандағы саяси қатысу: динамикасы және кеңейту мүмкіндіктері» атты зерттеу жобасы аясында 2024-2025 жылдар аралығында жиналды. 2024 жылы жинақталған жобаның сандық нәтижелері Қазақстандағы студенттер мен олардың саяси қатысу ерекшеліктері туралы жалпы түсінік қалыптастыруға мүмкіндік берді.

Бірінші кезең, бұл – «Саясаттану» пәнін әртүрлі мамандықта оқитын студенттерінің легінде дәріс жүргізетін оқытушылардың оқу-әдістемелік кешендерін бақылау және талдау әдісі. Дәрістерге қатысу барысында сабақ форматына, аудиториядағы атмосфераға және оның студенттердің тақырыпты талқылауға қатысуы ықпалына бақылау жүргізілді. Тақырыптарды, қолданылатын оқыту әдістерін және оның тәжірибеге бағытталған тапсырмалардың көлемін анықтауға көмектесетін силлабустарды талдау өте маңызды құжат болып табылады. Академиялық жыл барысында бұл мәліметтер бақылау күнделігіне енгізілді. Бұл әдіс қалыптасқан білім беру ортасының студенттердің саяси субъектілігіне, олардың қоғамдағы және саяси жүйедегі орнын сезінуіне қаншалықты әсер ететінін түсінуге мүмкіндік береді.

Екінші кезең, университеттегі басқа да білім беру бағдарламаларында оқитын студенттерге саясаттану курсының тікелей қандай әсері бар

екендігін талдау үшін анонимді онлайн-сауалнама жүргізу болды. Зерттеуге міндетті болып табылатын пәндердің шеңберіндегі «Саясаттану» пәнін оқитын әл-Фараби атындағы ҚазҰУ-дың 220 студенті қатысты. Әлеуметтік-гуманитарлық факультеттермен қатар, техникалық және жаратылыстану факультеттерінің студенттеріне сауалнама жүргізілді. Сауалнама сұрақтары келесі бөлімдерді қамтыды: жалпы ақпарат, саяси қызығушылық пен қатысу тәжірибесі, саяси тиімділікті өзіндік бағалау, «Саясаттану» курсы қабылдау. Осылайша, сауалнама саясаттану пәнінің қалай жүргізілгенін, курс барысында қандай оқыту әдістері қолданылғанын, студенттер оны қалай бағалайтынын, жаңа білімнің студенттердің саяси қызығушылығы мен қатысуына әсер еткендігін немесе әсер етпегендігін анықтауға бағытталған.

Үшінші кезең, фокус-топтық талқылауды ұйымдастыру арқылы жүзеге асты. Құнды нәтиже ретінде, өткен оқу жылында «Саясаттану» пәнін оқыған студенттермен офлайн форматында өткізген 8 фокус-топтық талқылау мәліметтерін атауға болады. Бұндай іріктеме елдің саяси өміріне араласуға курстың әсер ету деңгейін тереңірек анықтауға мүмкіндік берді, өйткені студенттер курстан өткен соң, бір жылдан кейін «Саясаттану» пәнін оқу тәжірибесін объективті түрде бағалай алады.

Бұл ретте саясаттануды негізінен дәстүрлі әдістер арқылы оқыған респонденттер топтары интерактивті педагогикалық тәсілдер басым қолданылған студенттер топтарынан бөлек қарастырылды. Мұндай жіктеу білім алушылардың қызығушылық деңгейіндегі, сыни ойлау қабілетіндегі, сондай-ақ алынған білімді тәжірибеде қолдана білуіндегі айырмашылықтарды талдауға мүмкіндік берді.

Нәтижесінде талқылауға деректер туралы ғылым, филология, заң, философия, психология, құқық, экономика, медицина мамандықтарында оқитын саясаттану пәні бойынша үлгерім деңгейі әртүрлі респонденттер қатысты.

Аталмыш мақалада біз келесідей сұрақтарға берілген жауаптар негізіндегі мәліметтерді пайдаландық:

Сіздердің ойларыңызша, саясаттану курсынан өткеннен кейін саясатқа, қоғамдық немесе мемлекеттік істерге деген жеке қызығушылығыңыз өзгерді ме? Сабақ барысында өзіңізді белсенді қатысушы ретінде қай кезде сезіндіңіз, ал қай кезде көбінесе белсенді емес тыңдаушы ретінде қалдыңыз? Сабақ барысында рөлдік ойындарға қатысу сіздің саяси үдерістерді түсінуіңізге әсер етті ме? Саяси шешімдердің қалай қабылданатыны, немесе сіз ойнаған рөл кейіпкерінің іс-әрекеті сізге түсінікті бола түсті ме? Сіз үшін қоғамдық-саяси өмірге қатысудың қай түрлері неғұрлым қолайлы немесе қызықты болып көрінеді? Қазір қоғамның саяси өміріндегі өз рөліңізді қалай бағалайсыз? Бізді студенттердің «өз-өздерін «саяси субъект», яғни қоғамдық-саяси үдерістерге белгілі бір деңгейде ықпал ете алатын адам ретінде көре ме?» деген сауалға жауап алу қызықтырды. Бұл сезім сізде курс басталғанға дейінгі жағдаймен салыстырғанда өзгерді ме?

Студенттердің пікірлерін талдау және интерпретациялау бізге болашақта білім беруді жетілдіру бойынша белгілі бір ұсыныстарды өңдеуге мүмкіндік береді. Сонымен қатар, бүгінгі таңдағы саяси қатысудың жаңа формалары (цифрлық қатысу және т.б.) белең алып жатқан уақытта, жаңа технологияларды қолданатын студенттер арасында бұндай зерттеу жүргізу өте маңызды.

Нәтижелер мен талқылаулар

2024 жылы Әлеуметтік және саяси зерттеулер орталығы «Стратегиямен» бірлесіп жүргізілген сауалнама бойынша сандық зерттеулер жалпы респонденттер жиынтығынан қарағанда студенттердің саяси қатысу ерекшеліктері мен үрдістерінің айырмашылығын анықтауға мүмкіндік берді. Зерттеу нәтижелері көрсеткендей, Қазақстандағы бұл әлеуметтік топ өз өміріне де, ел жағдайына да қатысты неғұрлым оптимистік көзқарасымен ерекшеленеді, билікті қолдау деңгейі жоғары, алайда саясатқа деген қызығушылық деңгейі басқа әлеуметтік топтарға қарағанда төменірек.

1-кесте – 2024 жылғы сандық зерттеу нәтижелері. Студенттерді жалпы іріктеумен салыстыру (N=2479, оның ішінде 124 студент)

	2024
Өмірге қанағаттану және әлеуметтік оптимизм	Студенттердің 37,1%-ы өз отбасының экономикалық жағдайын «өте жақсы» және «жақсы» деп бағаласа, 50%-ы оны «орташа» деңгейде деп сипаттады. Ал ел бойынша бұл көрсеткіштер сәйкесінше 29,6% және 52,8%-ды құрады. Студенттердің 53,2%-ы бір жылдан кейінгі өмір сүру деңгейі «айтарлықтай жақсарады» немесе «біршама жақсарады» деп санайды, бұл бүкіл іріктеме (36,6%) мен басқа әлеуметтік топтармен салыстырғанда жоғары болып табылады. Студенттердің өмірге қанағаттануы жоғары деңгейді көрсетті – 72,6%, бұл барлық респонденттер арасындағы көрсеткіштен (57,7%) едәуір артық. Егер ел бойынша респонденттердің 22,4%-ы экономикалық жағдайды «өте жақсы» және «жақсы» деп бағаласа, студенттер арасында бұл көрсеткіш 31,4%-ды құрады. Студенттердің 32,3%-ы алдағы бір жыл ішінде экономикалық жағдай жақсарады деп есептейді, ал жалпы респонденттер арасында бұл пікірді 22,1% қолдаған.
Билікті қолдау және өзгерісті талап ету	Студенттер арасында барлық мемлекеттік органдарды қолдау көрсеткіші жоғары (87,2% Президентті, 70,1% Парламентті, 62,7% Үкіметті қолдайды), бұл бүкіл іріктеу бойынша жоғарырақ көрсеткіш. Студенттердің 45,2%-ы жалпы елдегі жағдайға қанағаттанады, ал белгілі бір салалар өзгерістерді қажет етеді деп есептейді, дегенмен 10,5%-ы жағдайдың сол күйінде қалғанына мүдделі (бүкіл іріктеу бойынша бұл жауап нұсқасы 5,2%). Осылайша, бұл топтың елдегі өзгерістерге сұраныс деңгейі бүкіл іріктеудегі респонденттерге қарағанда төмен және 2024 жылы «консервативті» студенттер (55,7%) 2021 жылмен салыстырғанда көбейе түскен.
Саяси қатысу және араласу деңгейі	Сауалнама нәтижелері студенттер үшін саяси қатысудың басым түрі – сайлауда дауыс беру екендігін көрсетті. Бұл ретте студенттердің нақты қатысу тәжірибесіне қатысты үрдістер іріктемедегі респонденттердің нәтижесімен жалпы ұқсас. Алайда, билікке тиімді ықпал етудің мүмкін болатын тәсілдерінің ауқымы студенттерде ересек жастағы басқа топтармен салыстырғанда біршама төмен. Мысалы, жалпы іріктемеге қарағанда студенттердің азаматтық мойынсұнбау әрекеттеріне қатысуы, бұқаралық ақпарат құралдарына жүгіну, сотқа талап түсіру, саяси партиялар мен кәсіподақтарға қатысуы сирек болып келеді. Осы кезекте, ерекше үрдіс – бұл студенттердің қоғамдық ұйымдарға қатысу мен жоғары тұрған билік органдарына жүгінуді тиімді деп есептеуі. «Саяси қызметке қатысуға дайынсыз ба?» деген сұраққа студенттердің жауаптары ел бойынша жалпы үрдісті қайталайды және белгілі бір дәрежеде апатияны көрсетеді. Алайда, студенттер арасында «қатысуға дайын емеспін, себебі бұл маған қызық емес» деген жауапты таңдағандардың үлесі сәл жоғары – 29%. Ұйым мүшесі болып табылатындар арасында студенттер, жалпы респонденттер жиынтығымен салыстырғанда, жиірек еріктілер қозғалысының қатысушысы болып табылады (44,4%).

Көрсетілген кестедегі студенттердің пікірлері: билікке әсер етудің тиімді жолдарын, саяси

қызметке қатысуға дайындығын төмендегі диаграммалар бейнелейді.



1-сурет – Студенттердің пікірінше билікке әсер етудің тиімді тәсілдері



2-сурет – Саяси қызметке қатысуға дайын болуы

Осылайша, студенттердің саяси және әлеуметтік үдерістерге қызығушылығы мен тартылуының жеткіліксіз деңгейінің себептерін түсіну маңызды. Бұл ретте аталған әлеуметтік топтың саяси әлеуметтенуі ерекше мәнге ие, себебі бұл азаматтық қоғамның болашақта қалай дамитынына тікелей әсер етеді. Сондықтан, саясаттануды оқыту мен тиімді педагогикалық әдістерді қолданудың студенттердің саясатты қабылдауына, олардың өзін-өзі анықтауы мен мінез-құлқына қалай ықпал ететіні туралы сұрақтар аса өзекті болып табылады.

Жалпы саясаттану курсы Қазақстандағы барлық ұлттық және мемлекеттік жоғары оқу орындарында, әдетте, бірінші немесе екінші курста, «Әлеуметтік-саяси білім модулі» ая-

сында өткізіледі. Бұл пәннің ерекшелігі – ол студенттерге теориялық және қолданбалы саясаттану бойынша білім беруге, аналитикалық қабілеттерді дамытуға, саяси ақпаратты түсіну, талдау және бағалау дағдыларын қалыптастыруға бағытталған.

«Саясаттану» пәні бойынша білім алуды аяқтаған студенттерге жүргізілген сауалнама осы курстың ықпалы туралы жалпы түсінік пен бағалауға мүмкіндік береді.

Университет деңгейінде жүргізілген онлайн-сауалнама нәтижелері бойынша, «Алдағы сайлауға қатысуды жоспарлайсыз ба» деген сұраққа студенттердің 68,2%-ы «иә» және «иә, мүмкін» деп жауап берді. Өз кезегінде, сайлауға қатысуды жоспарлап отырған студенттер ішінде

62,6%-ы «Саясаттану» курсының саясатқа қызығушылығына әсерін 5 балдық шкала бойынша «4» және «5» баллмен бағалаған.

Сауалнама, сондай-ақ, студенттердің саяси мінез-құлықтың өзге де түрлеріне қызығушылық танытатынын көрсетеді. Олардың ішінде келесідей формаларды атауға болады: студенттік ұйымдарға қатысу – 31,5%, онлайн-петицияларға қол қою – 26,5%, цифрлық белсенділік (қайта жариялау, ақпараттық науқандар, флеш-мобтар) – 26%, қоғамдық ұйымдарға қатысу

– 19,2%, саяси тақырыптардағы пікірсайыстар/дискуссияларға қатысу – 12,8%, еріктілік қызмет – 11,4%, мемлекеттік органдарға жүгіну – 5,9%, БАҚ-қа жүгіну – 5%, саяси партиялар қызметіне қатысу – 2,3%. Сонымен қатар, 31,6% студенттер ешқандай формадағы белсенділік түріне қатыспағандарын көрсеткен.

Бұдан кейін, біз студенттерге бірқатар тұжырымдарға қаншалықты келісетінін 1-ден 5-ке дейінгі шкала бойынша бағалауды ұсындық (мұндағы 1 – келіспеймін, 5 – толықтай келісемін).



3-сурет – Бағалаудың орташа көрсеткіші 1-ден 5-ке дейінгі шкала

Осылайша, студенттер өздерінің саяси өмірге бейімделу деңгейін қанағаттанарлық деп, 5 балдық шкалада 3-тен аса баллмен бағалаған.

Студенттердің басым бөлігі «Саясаттану» курсының олардың саясатқа деген қызығушылығына әсер еткенін атап өткен, бұл, өз кезегінде білім берудің оң нәтижесі болып табылады. Сауалнамаға қатысқан студенттердің 71,8%-ы саясаттану сабағында өз пікірін еркін білдіру мүмкіндігін 4 және 5 баллмен бағалаған. Сондай-ақ 78,2% студент оқытушының пікірталас пен аргументацияны ынталандыруын, ал 76,4% – курста қазіргі саяси өмірден алынған мысалдардың қолданылуын жоғары бағалаған. Бұның барлығы «Саясаттану» курсы туралы студенттердің оң көзқарастарын көрсетеді.

Сонымен қатар 59,3% студент курс азаматтық жауапкершілік туралы түсінігіне әсер еткенін (4 және 5 баллмен) атап өткен.

Студенттердің саяси өмірге қатысуға дайындық деңгейі де оң нәтижелер көрсетіп отыр.

Сауалнама бізге оқу үдерісінің басым бөлігі дәрістік форматта (69,4%) өтетіндігін, ал рөлдік ойындар, саяси жағдайларды модельдеу, пікірсайыстар және т.б. сияқты пікірталастық және симуляциялық әдістер әлдеқайда сирек қолданылатындығын көрсетті.

Бұл жағдай педагогикалық әдістер мен тәсілдердің әртүрлілігін пайдаланудың өзектілігін көрсетеді. Студенттердің пікірінше, дәстүрлі дәрістік тәсіл бір жағынан, студенттерге теориялық материалды меңгеруге, саяси үдерістерді түсінуге және саясат туралы танымын кеңейтуге көмектессе, екінші жағынан, интерактивті әдістердің жеткіліксіз қолданылуы олардың саяси қатысуына ықпал етудің тиімділігін төмендетеді.

Студенттердің саяси белсенділігі мен қызығушылығын арттыру үшін ең алдымен саяси қатысу дағдыларының тәжірибесіне назар аудару керек, яғни тәжірибе саяси жағдайларды модельдеуді талап етеді.

Ашық сұрақтарға жауап беру барысында студенттер курс барысында есте қалған жайттар мен оның өздеріне әсері туралы келесідей пікірлер білдірді: *«Саясатқа қызығушылығым артты, біздің мемлекетіміздің басқару жүйесін тереңірек зерттей бастадым», «Мен өз құқықтарым туралы көбірек біле бастадым», «Әлеуметтік мәселелер мен оларды шешу жолдарына қызығушылық таныттым», «Бәріміз, ең кем дегенде, саяси өмірге араласу мен азаматтық ұстанымға ие болудың маңыздылығы туралы ойлана бастадық», «Саясаттану курсы саясаттың тек «жоғарыдағы адамдардың ісі» емес, біздің күнделікті өмірімізбен тығыз байланысты екенін көрсетті. Азаматтық белсенділіктің қоғамды өзгертуге нақты ықпалы бар екенін түсіндім», «Оқытушының өмірден алынған мысалдарды жеңіл әрі нақты келтіргені есімде қалды, сол себепті тақырыпты түсіну әлдеқайда жеңіл болды».* Осылайша, студенттердің басым бөлігі «Саясаттану» курсының олардың саясат туралы хабардар болуына және көзқарастарының қалыптасуына айтарлықтай әсер еткенін атап өткен.

Студенттермен жүргізілген фокус-топтық талқылаулар

Фокус-топтық талқылаудың нәтижелері, интерактивті ортада білім алған студенттердің өздерін оқу үдерісінің белсенді қатысушылары ретінде жиі сезінгендігін және саяси тақырыптарға жоғары қызығушылық танытқандығын көрсетті.

Тиімді әдістердің бірі ретінде студенттердің саяси қатысуға деген тұрақты мотивтерін қалыптастыратын **симуляциялық оқытуды** атап өтуге болады. Дәл осы симуляциялық форматтар студенттерге саяси үдерістің белсенді қатысушысы болуға, абстрактілі түсініктен жеке тәжірибе арқылы қатысуды сезінуге мүмкіндік береді. Студенттер, симуляциялық ойындар (мысалы, сайлауды модельдеу, саяси жанжалды модельдеу) тақырыпқа терең бойлауға мүмкіндік беретіндігін атайды. *«Мұндай әдіс дәрісті тез әрі оңай меңгеруге көмектеседі», «Мен саясаткердің рөлін ойнағанда, позицияға терең*

үңілуге, аргументтерді дайындауға және пікірталасқа белсенді қатысуға тура келді. Біз саяси шешімдер қабылдау механизмдерін меңгердік. Бір жыл өтсе де біз дәл сол сабақты әлі күнге дейін есімізде сақтап қалдық», – деп, студенттер пікір білдірді.

Студенттер интерактивті әдістердің дағдыларын тәжірибелік тұрғыда дамытуға мүмкіндік беретінін атап өтті және ойын, рөлдік және симуляциялық форматтардың қолданыс аясын кеңейтуді қалайтынын білдірді.

Сонымен қатар **пікірталастық формат** азаматтық қатысу дағдыларының қалыптасуына ықпал етеді. Студенттер сабақ барысында күрделі мәселелерді ашық талқылау және әртүрлі көзқарастарды тыңдау мүмкіндігі диалогқа келуге алғышарттар жасағанын айтты. *«Пікірталастар бізге аргументация дағдыларын меңгеруге көмектесті, бұл бүгінгі күні аса өзекті»,* – деп санайды олар.

Дәстүрлі дәрістік форматтар респонденттер тарапынан көбіне ресми деп қабылданады. Сұхбаттар барысында: *«Бізге оқытушы дәріс теориялық білім береді дейді. Бірақ аудиторияда 80-нен астам адам болса, сұрақ қою мен жауап алу қиынға соғады. Дәріс кезінде біз тек пассивті тыңдаушымыз»,* – деген жауаптар болды. Сонымен қатар, студенттер дәрістің қызықты өтуі көбіне оқытушының шеберлігіне, өмірлік мысалдарды қолдануына және еркін пікір білдіруге мүмкіндік беруіне байланысты екенін атап өтеді. Дәстүрлі дәріс кезінде студенттердің қабылдауы үшін оқытушының дауыс ырғағы мен вербалды емес қимылдары маңызды. Жағымды әсер ететін факторларға оқытушының жауапкершілігі мен кері байланыс орната білуі жатады.

Қорытындысында, біз, студенттер үшін оқу үдерісіндегі психологиялық ахуалдың маңызды фактор екенін анықтадық. Егер оқытушы аудиторияда сенім мен ашықтық кеңістігін құра алса, талқылау кезінде студенттер өз пікірлерін білдіруге дайын және болашақта университеттің, қаланың, елдің қоғамдық өміріне белсенді араласуға бейім болады.

2-кесте – Саяси белсенділікке әсерін тигізу ықтималдығы бойынша зерттеудегі оқыту әдістері

Оқыту формасы	Білім алу кезіндегі қызығушылықтың туындауы	Саяси қатысу дағдысы	Келешектегі саяси қатысуға күтілетін ықпалдар
Симуляциялық оқыту	Қатысу деңгейінің жоғарылығы, соның ішінде, эмоционалды тартылу, шабыттану және рөлдік модель мен жағдайларды сезіну арқылы толық ену.	Саяси қатысуды, командалық жұмысты «тәжірибелік түрде жүзеге асыру» мүмкіндігі. Студенттің белгілі бір рөлді сомдауы стратегиялық ойлаудың қалыптасуына және азамат ретіндегі маңыздылығын сезінуіне ықпал етеді.	Саяси өмірге деген қызығушылық артады. Қатысу мен шешім қабылдау тәжірибесі арқылы жүзеге асатындықтан материалды меңгеру ұзақ мерзімді әсерге ие. Бұл болашақта саяси қатысудың әртүрлі түрлерін қолдануға ықпал етеді.
Пікірталастық формат	Пікірлерді еркін білдіруге мүмкіндік болған жағдайда қызығушылық деңгейі жоғары болады, бұл көбінесе студенттердің өзекті әрі қызықты тақырыптарды талқылауға ұмтылуымен байланысты.	Диалог құру сыни ойлауды, көпшілік алдында сөйлеу және пікірсайыстарға қатысу дағдыларын, сондай-ақ өз көзқарасын білдіру, оны дәлелдеу және негіздеу қабілетін дамытады.	Азаматтық мәдениетті, өзге пікірлерге деген төзімділікті қалыптастырады. Конструктивті коммуникация формаларын қолдануға, әлеуметтік байланыстар орнатуға, сондай-ақ болашақта қоғамдық кеңістікке тартылуға ықпал етеді.
Дәстүрлі формат	Студенттердің оқу үдерісіне тартылу деңгейі оқытушының аудиторияны қызықтыра білу қабілетіне байланысты. Қатысу деңгейінің жоғары болуы, көбіне, кері байланысты тиімді ұйымдастырумен қамтамасыз етіледі.	Материалды теориялық тұрғыдан меңгеру, хабардарлық пен ақпараттылық деңгейінің артуы, оқытушының тәжірибесіне мән беру мен оны қабылдау, сонымен қатар, жеке рефлексияға мүмкіндік беретін кеңістік қалыптасады.	Теориялық білімді меңгеру. Болашақтағы саяси қатысу дәрістердің сапасына, олардың студенттер үшін түсініктілігіне, сабақ барысында өзекті әрі қызықты кейстердің келтірілуіне, сондай-ақ студенттердің бастапқы мотивациясы мен жеке қабылдауына байланысты болады.

Осылайша, зерттеу барысында алынған деректер саяси білім берудің тәжірибелік бағыты бар әдістерінің студенттердің саяси қатысуына дәстүрлі әдістерге қарағанда анағұрлым күшті әсер ететіндігін растайды.

Жалпы, фокус-топтық талқылауларда студенттер курсқа жоғары баға беріп, оқытушыларды жоғары деңгейде сипаттады, әсіресе, курстың түсінікті және қызықты түсіндірілуін, сабақ барысында өзекті мысалдардың (кейстердің) қолданылуын ерекше атап өтті. Студенттер «Саясаттану» курсы сыни ойлау мен саналылықты дамытады деп есептейді, себебі курс барысында әртүрлі мәселелер көтеріліп, оларды ойланып, талқылауға ынталандырады.

Қорытынды

Зерттеудің алдына қойған негізгі мақсатына қол жеткізілді, яғни «Саясаттану» пәнінің студенттердің болашақ өміріндегі саяси мінез-құлқына әсер ету әдістерінің тиімділігі анықталды. «Саясаттану» пәнін оқыту форматы студенттер-

дің саяси қатысуына айтарлықтай ықпал ететінін көрсетті. Ең тиімді әдістер ретінде симуляциялық және пікірталастық форматтар танылды, ал бір жақты білім беру саяси тартылу мен субъектілікті қалыптастыруға азырақ ықпал етеді.

Зерттеу нәтижесінде гипотеза расталды. Яғни, саясаттануды оқытудың дәстүрлі емес әдістерін қолдану оқытудың тек дәстүрлі түрлерін қолдануға қарағанда, болашақта жастардың саяси өмірге белсенді араласуына ықпал етеді. Аталмыш жұмыстағы зерттеу сұрақтарына келесідей жауаптар алдық:

- интерактивті оқыту әдістері студенттер арасында саяси қатысудың жоғары деңгейіне ықпал етеді;
- саяси қатысу формалары оқыту әдістеріне байланысты;
- саясаттануды оқытудың симуляциялық, пікірталастық әдістері жастардың саяси субъектілігіне көбірек әсер етеді.

Сонымен қатар, студенттердің цифрлық белсенділігін дамытуға назар аудару қажет. Мысалы, цифрлық активизм сияқты қатысудың жаңа

формасы негізінен дискуссиялық және симуляциялық әдістерді қолданатын студенттер арасында анағұрлым жоғары. Сенім деңгейі мен саяси белсенділік те шынайы немесе модельделген саяси үдерістермен белсенді араласатын топтарда жоғары болды.

Осыған байланысты оқытушылар студенттердің белсенді қатысушысы болатын жаңа оқыту модельдерін әзірлеуі тиіс. Курс мазмұнын үнемі жаңартып, оны әлем мен елдегі ағымдағы саяси оқиғалармен байланыстыру қажет. Сонымен қатар, «Саясаттану» пәнін оқитын әртүрлі мамандықтардың ерекшеліктері ескеріле отырып, соған сәйкес тапсырмаларды әзірлеуді ұсынамыз. Мысалы, Халықаралық қатынастар факультеті мамандықтары үшін «Елдер арасындағы келіссөздер», «БҰҰ моделі» және т.б., Медицина факультеті мамандықтары үшін «Денсаулық сақтау жүйесін реформалау бойынша қоғамдық тыңдалым» ұйымдастыру және

т.б., География факультеті мамандықтары үшін «Зауытты экологиялық тәуекелі бар аймақта салу бойынша қоғамдық тыңдалым» ұйымдастыру және т.б., Журналистика факультеті мамандықтары үшін «Сайлауалды дебат», «Сайлауалды пресс-конференция» және т.б.

«Саясаттану» пәнін оқытудағы мұндай жүйелі тәсіл жастардың саяси мәдениетін арттыруға, саяси оқиғаларды дұрыс қабылдауға және елдің саяси өміріндегі белсенділікті қалыптастыруға ықпал етеді.

Зерттеуді қаржыландыру көзі

Зерттеу Қазақстан Республикасы Ғылым және жоғары білім министрлігінің Ғылым комитеті қаржыландыратын АР23488744 «Қазақстандағы саяси қатысу: динамикасы және кеңейту мүмкіндіктері» атты гранттық ғылыми жобасы аясында жүзеге асырылды.

Әдебиеттер

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. Beaumont, E., Colby, A., Ehrlich, T., & Torney-Purta, J. (2006). Promoting Political Competence and Engagement in College Students: An Empirical Study. *Journal of Political Science Education*, 2(3), 249–270. <https://doi.org/10.1080/15512160600840467>
3. Campbell, D. E. (2013). Social networks and political participation. *Annual Review of Political Science*, 16(1), 33–48.
4. Cho, S. (2010). Politics of Critical Pedagogy and New Social Movements. *Educational Philosophy and Theory*, 42(3), 310–325. <https://doi.org/10.1111/j.1469-5812.2008.00415.x>
5. Jemna, D. V., & Curelaru, M. (2010). Values and Students? Political Participation. *Journal for the Study of Religions and Ideologies*, 8(24), 168–188.
6. Kam, C. D., & Palmer, C. L. (2008). Reconsidering the effects of education on political participation. *The Journal of Politics*, 70(3), 612–631.
7. Kataev, N., & Yerkinzyzy, A. (2021). Эффективность цифровых образовательных технологий в организации процесса обучения. Вестник КазНУ. Серия «Педагогические науки», 67(2), 71–80. <https://doi.org/10.26577/JES.2021.v67.i2.08>
8. Kellner, D., & Kim, G. (2010). YouTube, Critical Pedagogy, and Media Activism. *Review of Education, Pedagogy, and Cultural Studies*, 32(1), 3–36. <https://doi.org/10.1080/10714410903482658>
9. Kirbiš, A., Flere, S., Friš, D., Krajnc, M. T., & Cupar, T. (2017). Predictors of Conventional, Protest, and Civic Participation among Slovenian Youth: A Test of the Civic Voluntarism Model. *International Journal of Sociology*, 47(3), 182–207. <https://doi.org/10.1080/00207659.2017.1335518>
10. Langton, K. P., & Jennings, M. K. (1968). Political Socialization and the High School Civics Curriculum in the United States. *American Political Science Review*, 62(3), 852–867. doi:10.2307/1953435
11. Levy, B. L., & Akiva, T. (2019). Motivating political participation among youth: An analysis of factors related to adolescents' political engagement. *Political Psychology*, 40(5), 1039–1055.
12. Lopes, J., Benton, T., & Cleaver, E. (2009). Young people's intended civic and political participation: does education matter? *Journal of youth studies*, 12(1), 1–20.
13. Manning, N., & Edwards, K. (2014). Does civic education for young people increase political participation? A systematic review. *Educational review*, 66(1), 22–45.
14. Sadykova A., Mynbayeva, M., Ismailova, G., Iskakova M., & Nurtazina, Z. (2024). Formation of students' skills in analyzing information graphs through constructive feedback. *Journal of Educational Sciences*, 80(3), 152–162. <https://doi.org/10.26577/JES2024v80.i3.012>
15. Solhaug, T. (2006). Knowledge and self-efficacy as predictors of political participation and civic attitudes: With relevance for educational practice. *Policy futures in education*, 4(3), 265–278.
16. Teney, C., & Hanquinet, L. (2012). High political participation, high social capital? A relational analysis of youth social capital and political participation. *Social science research*, 41(5), 1213–1226.

17. Thomas, N. C. (1977). Student Politics in America: A Historical Analysis. By Philip G. Altbach. (New York: McGraw Hill Book Co., 1974. Pp. 249. \$6.95, cloth; \$3.95, paper.). *American Political Science Review*, 71(2), 679–680. doi:10.2307/1978398
18. Weiss, J. (2020). What is youth political participation? Literature review on youth political participation and political attitudes. *Frontiers in Political Science*, 2, 1.
19. Willeck, C., & Mendelberg, T. (2022). Education and political participation. *Annual Review of Political Science*, 25(1), 89–110.
20. Yang, H. C., & DeHart, J. L. (2016). Social media use and online political participation among college students during the US election 2012. *Social Media+ Society*, 2(1), 2056305115623802.
21. Zaheer, L. (2016). Use of social media and political participation among university students. *Pakistan Vision*, 17(1), 278–299.
22. Мынбаева, А. (2022). От классической педагогики к Образованию 4.0: преемственность методологии, подходов и принципов. *Вестник КазНУ. Серия «Педагогические науки»*, 71(2), 13–25. <https://doi.org/10.26577/JES.2022.v71.i2.02>
23. Насимова, Г. О., Сейсебаева, Р. Б., & Насимов, М. О. (2012). Инновации и традиции в подготовке политологов. В *Педагогическое мастерство (II): материалы международной заочной научной конференции* (Москва, декабрь 2012) (с. viii, 276). Москва: Буки-Веди.
24. Насимова, Г. О., Сейсебаева, Р. Б., & Насимов, М. О. (2013). Подготовка специалистов-политологов в современных условиях. *Молодой ученый*, 4(51), 432–434.
25. Насимова, Г. О., Балапанова, А. С., Мусатаев, С. Ш., Саитова, Н. А., Ким, Л. М., Мухитденова, А. Т., Степанов, А. В., Кенесов, А. А., & Халикова, Ш. Б. (2013). *Инновационные технологии в преподавании политических дисциплин: учебно-методическое пособие* (под ред. Г. О. Насимовой). Алматы: Қазақ университети.

References

- 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>
- Beaumont, E., Colby, A., Ehrlich, T., & Torney-Purta, J. (2006). Promoting Political Competence and Engagement in College Students: An Empirical Study. *Journal of Political Science Education*, 2(3), 249–270. <https://doi.org/10.1080/15512160600840467>
- Campbell, D. E. (2013). Social networks and political participation. *Annual Review of Political Science*, 16(1), 33–48.
- Cho, S. (2010). Politics of Critical Pedagogy and New Social Movements. *Educational Philosophy and Theory*, 42(3), 310–325. <https://doi.org/10.1111/j.1469-5812.2008.00415.x>
- Jemna, D. V., & Curelaru, M. (2010). Values and Students? Political Participation. *Journal for the Study of Religions and Ideologies*, 8(24), 168–188.
- Kam, C. D., & Palmer, C. L. (2008). Reconsidering the effects of education on political participation. *The Journal of Politics*, 70(3), 612–631.
- Kataev, N., & Yerkinkyzy, A. (2021). Эффективность цифровых образовательных технологий в организации процесса обучения. *Вестник КазНУ. Серия «Педагогические науки»*, 67(2), 71–80. <https://doi.org/10.26577/JES.2021.v67.i2.08>
- Kellner, D., & Kim, G. (2010). YouTube, Critical Pedagogy, and Media Activism. *Review of Education, Pedagogy, and Cultural Studies*, 32(1), 3–36. <https://doi.org/10.1080/10714410903482658>
- Kirbiš, A., Flere, S., Friš, D., Krajnc, M. T., & Cupar, T. (2017). Predictors of Conventional, Protest, and Civic Participation among Slovenian Youth: A Test of the Civic Voluntarism Model. *International Journal of Sociology*, 47(3), 182–207. <https://doi.org/10.1080/00207659.2017.1335518>
- Langton, K. P., & Jennings, M. K. (1968). Political Socialization and the High School Civics Curriculum in the United States. *American Political Science Review*, 62(3), 852–867. doi:10.2307/1953435
- Levy, B. L., & Akiva, T. (2019). Motivating political participation among youth: An analysis of factors related to adolescents' political engagement. *Political Psychology*, 40(5), 1039–1055.
- Lopes, J., Benton, T., & Cleaver, E. (2009). Young people's intended civic and political participation: does education matter? *Journal of youth studies*, 12(1), 1–20.
- Manning, N., & Edwards, K. (2014). Does civic education for young people increase political participation? A systematic review. *Educational review*, 66(1), 22–45.
- Sadykova A., Mynbayeva, M., Ismailova, G., Iskakova M., & Nurtazina, Z. (2024). Formation of students' skills in analyzing information graphs through constructive feedback. *Journal of Educational Sciences*, 80(3), 152–162. <https://doi.org/10.26577/JES2024v80.i3.012>
- Solhaug, T. (2006). Knowledge and self-efficacy as predictors of political participation and civic attitudes: With relevance for educational practice. *Policy futures in education*, 4(3), 265–278.
- Teney, C., & Hanquinet, L. (2012). High political participation, high social capital? A relational analysis of youth social capital and political participation. *Social science research*, 41(5), 1213–1226.
- Thomas, N. C. (1977). Student Politics in America: A Historical Analysis. By Philip G. Altbach. (New York: McGraw Hill Book Co., 1974. Pp. 249. \$6.95, cloth; \$3.95, paper.). *American Political Science Review*, 71(2), 679–680. doi:10.2307/1978398
- Weiss, J. (2020). What is youth political participation? Literature review on youth political participation and political attitudes. *Frontiers in Political Science*, 2, 1.
- Willeck, C., & Mendelberg, T. (2022). Education and political participation. *Annual Review of Political Science*, 25(1), 89–110.

Yang, H. C., & DeHart, J. L. (2016). Social media use and online political participation among college students during the US election 2012. *Social Media+ Society*, 2(1), 2056305115623802.

Zaheer, L. (2016). Use of social media and political participation among university students. *Pakistan Vision*, 17(1), 278-299

Mynbaeva, A. (2022). Ot klassicheskoi pedagogiki k Obrazovaniyu 4.0: Preemstvennost' metodologii, podkhodov i printsipov [From classical pedagogy to Education 4.0: Continuity of methodology, approaches and principles]. *Vestnik KazNU. Seriya «Pedagogicheskie nauki»*, 71(2), 13–25. <https://doi.org/10.26577/JES.2022.v71.i2.02> (in Russian)

Nasimova, G. O., Seisebaeva, R. B., & Nasimov, M. O. (2012). Innovatsii i traditsii v podgotovke politologov [Innovations and traditions in the training of political scientists]. In *Pedagogicheskoe masterstvo (II): Materialy mezhdunarodnoi zaochnoi nauchnoi konferentsii (Moskva, dekabr' 2012)* (pp. viii, 276). Moskva: Buki-Vedi. (in Russian)

Nasimova, G. O., Seisebaeva, R. B., & Nasimov, M. O. (2013). Podgotovka spetsialistov-politologov v sovremennykh usloviyakh [Training political science specialists in modern conditions]. *Molodoi uchenyi*, 4(51), 432–434. (in Russian)

Nasimova, G. O., Balapanova, A. S., Musataev, S. Sh., Saitova, N. A., Kim, L. M., Mukhitdenova, A. T., Stepanov, A. V., Kenesov, A. A., & Khalikova, Sh. B. (2013). *Innovatsionnye tekhnologii v prepodavanii politicheskikh distsiplin: Uchebno-metodicheskoe posobie* [Innovative technologies in teaching political disciplines: Teaching manual] (G. O. Nasimova, Ed.). Almaty: Qazaq universiteti. (in Russian)

Авторлар туралы мәлімет:

Насимова Гүлнар Өрленбайқызы – саяси ғылымдар докторы, профессор, саясаттану және саяси технологиялар кафедрасының меңгерушісі, әл-Фараби атындағы Қазақ ұлттық университеті (Қазақстан, Алматы, e-mail: gulnar.nasimova@kaznu.kz)

Жунусова Айгерім Қайратқызы – постдокторант, саясаттану және саяси технологиялар кафедрасының аға оқытушысы, әл-Фараби атындағы Қазақ ұлттық университеті (Қазақстан, Алматы, e-mail: zhunusova.aigerim.polit@gmail.com)

Басығариева Жұлдыз Аманқұлқызы – саясаттану және саяси технологиялар кафедрасының аға оқытушысы, әл-Фараби атындағы Қазақ ұлттық университеті (Қазақстан, Алматы, e-mail: zh.bassygariyeva@gmail.com)

Бузуртанова Марем Магомедовна – саясаттану және саяси технологиялар кафедрасының аға оқытушы (әл-Фараби атындағы Қазақ ұлттық университеті (Қазақстан, Алматы, e-mail: marem_buzurtanova@hotmail.com)

Сведения об авторах:

Насимова Гульнар Орленбаевна – доктор политических наук, профессор, заведующая кафедрой политологии и политических технологий, Казахский национальный университет имени аль-Фараби (Алматы, Казахстан, e-mail: gulnar.nasimova@kaznu.kz);

Жунусова Айгерим Кайратовна – постдокторант, старший преподаватель кафедры политологии и политических технологий, Казахский национальный университет имени аль-Фараби (Алматы, Казахстан, e-mail: zhunusova.aigerim.polit@gmail.com);

Басығариева Жулдыз Аманқуловна – старший преподаватель кафедры политологии и политических технологий, Казахский национальный университет имени аль-Фараби (Алматы, Казахстан, e-mail: zh.bassygariyeva@gmail.com);

Бузуртанова Марем Магомедовна – старший преподаватель кафедры политологии и политических технологий, Казахский национальный университет имени аль-Фараби (Алматы, Казахстан, e-mail: marem_buzurtanova@hotmail.com).

Information about authors:

Nasimova Gulnar – Doctor of Political Science, Professor, Head of the Department of Political Science and Political Technologies, Al-Farabi Kazakh National University (Almaty, Kazakhstan, e-mail: gulnar.nasimova@kaznu.kz)

Zhunusova Aigerim – Postdoctoral fellow, Senior Lecturer at the Department of Political Science and Political Technologies, Al-Farabi Kazakh National University (Almaty, Kazakhstan, e-mail: zhunusova.aigerim.polit@gmail.com)

Bassygariyeva Zhuldyz – Senior Lecturer, Department of Political Science and Political Technologies, Al-Farabi Kazakh National University (Almaty, Kazakhstan, e-mail: zh.bassygariyeva@gmail.com)

Buzurtanova Mareem – Senior Lecturer at the Department of Political Science and Political Technologies, Al-Farabi Kazakh National University (Almaty, Kazakhstan, e-mail: marem_buzurtanova@hotmail.com)

Келін түсті 29.05.2025

Қабылданды 20.09.2025

S. Daurenbek^{1*}, F. Açı²,D. Shayakhmetova¹, A. Meirkulova³¹Abai Kazakh National Pedagogical University, Almaty, Kazakhstan²Gazi University, Ankara, Turkey³«Orleu» National Center for Professional Development, Astana, Kazakhstan

*e-mail: s.daurenbek@abaiuniversity.edu.kz

IMPROVING LEARNERS' WRITING SKILLS AND LANGUAGE AWARENESS VIA CONTRASTIVE ANALYSIS

In foreign language instruction, the dynamics between educators and learners, along with linguistic and emotional factors, significantly influence the effective teaching of the target language. It is recognized that the linguistic variable, particularly the native language, influences students' writing performances during the instruction of Turkish to Kazakh learners. It has been observed that Kazakh students typically exhibit mistakes in their written expressions that are rooted in their mother tongue. Contrastive analysis is a method that increases the acquisition of the target language by focusing on interlingual linguistic aspects and emerges as a solution to these issues. This study examined the impact of the contrastive analysis on Kazakh students' writing performance and the development of linguistic consciousness. A mixed method design combining quasi-experimental and focus group interview methods was used to achieve the study's goal. The research group consists of Kazakh A2-level students studying Turkish as a foreign language at Abai Kazakh National Pedagogical University. The quantitative design of the study involved 66 students, whereas the qualitative design included 20 students in the focus group. The writing component of the Turkish Proficiency Test and a semi-structured interview form were utilized to collect data. The study's findings were analyzed using SPSS 23 and the MaxQDA 24 programs. The study's findings demonstrated that the contrastive analysis improved students' writing performance, and the combined effect of group and measurement was significant. Furthermore, the related method enhanced students' language awareness, awareness of mistakes, ability to monitor the writing process, and knowledge of interlingual vocabulary and grammar. Additionally, students had positive attitudes regarding this method. These findings are essential for creating teaching materials using the right process and transforming the curriculum.

Keywords: Contrastive analysis method, writing skills, language awareness, teaching Turkish to Kazakh students, mother tongue.

С.Б. Дәуренбек^{1*}, Ф. Ачык², Д.Б. Шаяхметова¹, А.Б. Мейркулова³¹Абай атындағы Қазақ ұлттық педагогикалық университеті, Алматы, Қазақстан²Гази университеті, Анкара, Түркия³«Өрлеу» біліктілікті арттыру ұлттық орталығы, Астана, Қазақстан

*e-mail: s.daurenbek@abaiuniversity.edu.kz

Салыстырмалы талдау арқылы білім алушылардың жазылым дағдысы мен тілдік саналылығын дамыту

Шетел тілін оқытуда лингвистикалық және эмоционалдық факторлармен қатар оқытушылар мен білім алушылар арасындағы динамика оқытылатын тілді тиімді оқытуға айтарлықтай әсер етеді. Қазақ тілді білім алушыларға түрік тілін оқыту барысында тілдік ауыспалы, әсіресе ана тілі, білім алушылардың жазылым біліктілігіне әсер ететіні белгілі. Қазақ тілді білім алушылар жазбаша сөз тіркестерінде әдетте ана тілінен туындайтын қателіктерді жасайтындығы байқалады. Салыстырмалы талдау – тілралық тілдік аспектілерге назар аудару арқылы оқытылатын тілді меңгеруге ықпал ететін және осы мәселелердің шешімі ретінде пайда болған әдіс. Бұл мақалада қазақ тілді студенттердің жазылым біліктілігі мен тілдік санасының дамуына салыстырмалы талдаудың әсері зерттелді. Зерттеу жұмысының мақсатына жету үшін квази-эксперименттік және фокус-топтық сұхбат әдістерін біріктіретін аралас әдіс дизайны қолданылды. Зерттеу тобын Абай атындағы Қазақ ұлттық педагогикалық университетінде түрік тілін екінші шетел тілі ретінде оқып жатқан А2 деңгейіндегі қазақ студенттері құрайды. Зерттеудің сандық әдісіне 66 студент, ал сапалық әдіс фокус-топқа 20 студент қатысты. Деректерді жинау үшін түрік тілін меңгеру тестінің жазылым бөлігі және жартылай құрылымдық сұхбат нысаны пайдаланылды.

Зерттеу нәтижелері SPSS 23 және MaxQDA 24 бағдарламалары арқылы талданды. Зерттеу нәтижелері салыстырмалы талдаудың студенттердің жазылым біліктілігін жақсартқанын және топ пен өлшеудің бірлескен әсері маңызды екенін көрсетті. Сонымен қатар, сәйкес әдіс студенттердің тілдік хабардарлығын, қателерді түсінуін, жазу үдерісі және тіларалық лексика мен грамматиканы білуін арттырды. Сонымен қатар, студенттердің бұл әдіске деген көзқарасы оң болды. Бұл тұжырымдар дұрыс үдерісті пайдаланып оқу материалдарын жасау және оқу жоспарын өзгерту үшін өте маңызды болып табылады.

Түйін сөздер: Салыстырмалы талдау әдісі, жазылым дағдысы, тілдік саналылық, қазақ студенттеріне түрік тілін оқыту, ана тілі.

С.Б. Дәуренбек^{1*}, Ф. Ачык², Д.Б. Шаяхметова¹, А.Б. Мейркулова³

¹Казахский национальный педагогический университет им. Абая, Алматы, Казахстан

²Университет Гази, Анкара, Турция

³Национальный центр повышения квалификации «Өрлеу», Астана, Казахстан

*e-mail: s.daurenbek@abaiuniversity.edu.kz

Совершенствование навыков письма и языковой осведомленности учащихся с помощью контрастивного анализа

В процессе обучения иностранному языку динамика общения между преподавателями и учащимися, а также лингвистические и эмоциональные факторы оказывают значительное влияние на эффективность преподавания языка. Признано, что лингвистическая переменная, в частности родной язык, влияет на письменную речь учащихся при обучении турецкому языку казахских учащихся. Было замечено, что казахские студенты обычно допускают ошибки в своих письменных высказываниях, корни которых уходят в родной язык. Контрастивный анализ – метод, способствующий овладению целевым языком путем сосредоточения внимания на межъязыковых лингвистических аспектах, является одним из решений этих проблем. В данном исследовании изучалось влияние контрастивного анализа на письменную речь казахских студентов и развитие языкового сознания. Для достижения цели исследования был использован смешанный метод, сочетающий квазиэкспериментальный метод и метод фокус-группового интервью. Исследовательская группа состоит из казахстанских студентов уровня А2, изучающих турецкий язык как второй иностранный в Казахском национальном педагогическом университете имени Абая. В количественном дизайне исследования приняли участие 66 студентов, а в качественном дизайне – 20 студентов в фокус-группе. Для сбора данных использовались письменный компонент теста на знание турецкого языка и полуструктурированная форма интервью. Результаты исследования были проанализированы с помощью программ SPSS 23 и MaxQDA 24. Результаты исследования показали, что контрастивный анализ повысил эффективность письменной работы студентов, а совместный эффект группы и измерения оказался значительным. Кроме того, метод контрастивного анализа повысил уровень языковой осведомленности студентов, осознание ошибок, способность контролировать процесс письма, а также знание межъязыковой лексики и грамматики. Кроме того, студенты положительно отнеслись к этому методу. Эти выводы важны для создания учебных материалов с использованием правильного процесса и преобразования учебной программы.

Ключевые слова: метод контрастивного анализа, письменный навык, языковая осведомленность, преподавание турецкого языка казахским студентам, родной язык.

Introduction

Today, there are various ways and methods for teaching foreign languages. Many approaches and techniques vary depending on the language's structural characteristics, the languages the learner has previously acquired, his attitude, the learning environment, and the teacher's professional competencies. When teaching Turkish as a foreign language, various factors must be considered regarding Kazakh learners. Kazakh and Turkish belong to the same language family, so it is critical to implement efficient teaching methods that

evaluate the learner's needs. In particular, teaching methods considering linguistic and social distance exist between languages. Kazakh learners make positive and negative language transfers while learning Turkish, and these transfers cause some problems in the learning process (Kurt, 2018: 306). Aydoğmuş (2018b), Sakallı (2016), Şimşek (2023), and Ogur & Baştürk (2022) found that Kazakh students committed errors in Turkish, particularly in written expression, under the influence of the Kazakh language. According to Kumsar & Kaplankıran (2016), Kazakh students often make errors with the alphabet and suffixes when learning

Turkish, resulting in negative transfers in written sentences. As a consequence of these findings, it is clear that Kazakh students encounter grammatical difficulties, particularly in written expression, while studying Turkish. To address these issues, scholars Açık (2018), Temur (2017), Taştekin (2015), and Er (2016) recommend using several approaches to teach Turkish as a foreign language to Kazakh pupils. This is especially important for beginner learners (Sunderman & Kroll, 2006). Novice foreign language learners frequently depend on languages they have already acquired. At this stage, the contrastive analysis method (CA) is regarded as crucial.

The contrastive analysis (CA) is applied in the study of second language learning, foreign language instruction, and linguistics. Lado (1964: 2) pointed out that certain structures in a foreign language are easy to learn, whereas others are more challenging, highlighting the similarities and differences between languages. Differences when comparing native language and target language structures are specifically regarded as issues that may cause learning difficulties. Language similarities lead to faster learning, whereas differences prevent optimal language acquisition. Furthermore, the CA improves the acquisition of apperceived input besides comprehensible input. Recent studies (Khansir & Pakdel, 2019; Yıldız, 2016; Ulfayanti & Jelimum, 2018; and Byrd, 2017) found that the CA has a positive effect on students' understanding of target language structures, developing their linguistic awareness, and learning phonetics and morphology in foreign languages. This effect is especially significant for languages within the same language family. The CA will be useful in developing Turkish students' perceptions of both linguistic and social distance by gradually revealing the linguistic features between the source and target languages. When the gap between a native language and a target language is significant, learning the target language becomes more challenging (Ellis, 2015:136). Considering the idea that students have well-defined perceptions of similarities and differences between languages in the process of learning a foreign language (Ellis, 2015:140), it can be said that using the CA method while teaching Turkish to people of Turkic origin will affect students' perceptions of linguistic and social distance, thus increasing their writing skills and interlingual awareness.

Writing is a skill that encompasses both mechanical and cognitive processes, making it essential to acquire it thoroughly. Consequently, the

effective development of writing skills is also a crucial aspect of teaching Turkish as a foreign language. Kazakh students often make interlingual errors in writing, so CA can help minimize these mistakes. The CA aims to effectively use positive and negative transfers resulting from similarities and differences that can be useful in minimizing interlingual errors in the teaching process. Accordingly, researchers Kurt (2018), Açık (2018), Durmuş & Kılınç (2021) suggest that this method will help reduce related errors and negative transfers when teaching Turkish to people of Turkish origin. It is believed that the CA can be effective in minimizing the mistakes made by students in written expression and in developing students' linguistic and cultural awareness (Durmuş & Kılınç, 2021).

Language awareness is defined as sensitivity to the structures, functions, and learning processes of the target language being learned (Carter, 2003). Language awareness includes knowledge about language, teaching, and learning in general (Garcia, 2009:385). In other words, language awareness means having explicit knowledge about the language being learned. Therefore, language awareness is a metacognitive skill. In this context, language awareness can be defined as students' knowledge about language and learning and their ability to monitor and evaluate their learning processes. Studies (Aydoğmuş, 2018b; Sakallı, 2016; Şimşek, 2023; Ogur & Baştürk, 2022) indicate that Kazakh students make mistakes due to the influence of their source language and underdeveloped language awareness. For example, different words in the potential vocabulary of students of Turkish origin cause errors in learning Turkish. Potential vocabulary consists of words that the learner will recognize even if he/she has not yet seen them in the target language (Gass & Selinker, 2008: 452). Such words can sometimes be false friends and cause students of Turkish origin to make semantic errors in the target language. For example, the verbs "kes-" and "soy-" are words in the potential vocabulary of Kazakh students. By learning Turkish with the CA, students can enhance their language awareness, vocabulary focus, and sensitivity to language structures. Also, CA supports the provision of apperceived input, which is a prerequisite for comprehensible input.

This study aims to examine the effect of the CA in teaching Turkish as a foreign language on the development of Kazakh students' writing skills and language awareness levels. For this purpose, the following research question was sought to be answered in the study: *"What is the effectiveness*

of the CA in developing the writing skills and language awareness of students at the A2 level?”. The quantitative sub-questions of the study are as follows:

1. Is there a difference between the pre-test scores of the experimental group and the control group?

2. Is there a difference between the post-test scores of the experimental group and the control group?

The qualitative sub-questions of the study are as follows:

1. How effective was the CA in developing students' awareness of Turkish language structures?

2. What is the level of evaluation of students' Turkish writing skills using the CA?

3. What is the Turkish learning level of students using the CA?

4. What are the perspectives (positive/negative) on the use of the CA in learning Turkish at the A2 level?

No studies were found in the literature addressing the development of writing skills and linguistic awareness for specific audiences through CA in teaching Turkish as a foreign language. This study will be the first in our country to combine qualitative and quantitative features in both theoretical and experimental aspects of teaching Turkish as a foreign language. The study is also important in this respect.

Methodology

Research design

A mixed-method approach was employed to achieve the study's purpose. The method combines the collection and analysis of quantitative and

qualitative data. An “embedded” design, a specific form of mixed-methods research, was utilized. The majority of studies utilizing embedded design are primarily quantitative, with qualitative methods utilized as secondary approaches (Yıldırım & Şimşek, 2013:356). The study is quantitative research-oriented and firstly “*Turkish Proficiency Exam (writing part)*” and secondly “*focus group interview form*” were utilized. The quantitative dimension of the research falls into the “*quasi-experimental design*” type, which is one of the “*experimental research*” types. One of the groups was designed as the experimental group, while the other was assigned as the control group. Measurements of the subjects were taken before experimenting. After the experiment was completed, the same measurements were taken again using the same tool to assess the dependent variable.

Participants

In the study, “*maximum variation sampling*”, one of the “*purposeful sampling*” methods was employed. The study includes 66 students who were learning Turkish at the A2 level in the faculty of Philology at Abai KazNPU. The experimental group included 33 participants, while the control group also had 33 participants. The experiment lasted for 15 weeks. Demographic information of the quantitative study group is given in Table 1 below.

Analysis of Table 1 shows similar gender distribution in both groups. It is seen that the participants in the study group are predominantly female students (97,0 %). Notably, the participants mostly had an undergraduate education (100%). It is seen that the mother tongue of most of the students is Kazakh (100%).

Table 1 – Demographic Information of the Quantitative Study Group

Groups	Variables	Experimental		Control	
		F	%	f	%
Number of the participants	Abai KazNPU	33	100,0	33	100,0
Gender	Male	1	3,0	1	3,0
	Female	32	97,0	32	97,0
Education	Bachelor	33	100,0	33	100,0
	Other	-	-	-	-
Knowledge of mother tongue	Kazakh	33	100,0	33	100,0
	Other	-	-	-	-

The qualitative data of our study were obtained from 20 students in the experimental group after the experimental process utilizing the focus group interview technique. The students in the focus group are consistent with the information in Table 1 above regarding other characteristics except the number of participants. Only the gender part is slightly different. The qualitative part of our study consists of 19 female students (97,0 %) and 1 male student (3,0 %).

Materials and Reliability

In this study, even though qualitative and quantitative data were collected together, they were analyzed separately. The study's quantitative data were obtained from the "*Turkish Proficiency Exam (writing)*" section prepared by Gazi TÖMER. The qualitative data of the research were collected through focus group interviews. The writing section consists of questions such as checking vocabulary, correcting mistakes in sentences in terms of vocabulary, completing dialogues with appropriate words, and completing pictures with appropriate expressions. Validity and reliability analyses of the exam questions were conducted by Gazi TÖMER. However, the reliability coefficient for the exam's

writing section was calculated based on the data obtained in the research's experimental process. KR-20 analysis was conducted using Microsoft Office Excel to determine the reliability coefficient of the relevant section of the exam. The KR-20 value of the writing section was calculated as 0.71. The reliability coefficient obtained with KR-20 must be 0.70 and above as the internal consistency coefficient. Therefore, it can be argued that the writing section of the Gazi TÖMER is reliable for this research.

A focus group interview form was prepared for the research. In general, the number of questions for a focus group interview should not exceed 5 (Yıldırım & Şimşek, 2013:356). In preparing the interview form, four questions were designed to gather qualitative data for the research. The perspectives of seven experts were considered, including six specialists in Turkish Language Education and one expert in Assessment and Evaluation. Focus group interviews were carried out with twenty university students who are learning Turkish as a foreign language at the basic level. The reliability of the interview items was evaluated, and Table 2 presents the reliability coefficients for the focus interview form utilized in this study.

Table 2 – Focus Group Interview Form and Item Reliability Rates

Items	Item 1	Item 2	Item 3	Item 4	Total
Ex.1	+	+	+	-	
Ex.2	-	+	-	+	
Ex.3	+	+	+	+	
Ex.4	+	+	+	+	
Ex.5	-	+	+	+	
Ex.6	+	+	-	+	
Ex.7	+	+	+	+	
Reliability coefficient	71,42	100	71,42	85,71	82,13

In Table 2, the reliability of the form items was calculated to be 82,13%. According to Miles and Huberman (1994), reliability scores of 70% and above indicate that the research is considered reliable. Therefore, the form items can be deemed "*reliable*". Additionally, the "external reliability" of the form was ensured by providing information about the study before the interview.

Experimental Process

The experimental procedure was conducted at the Department of Oriental Philology and Translation, Institute of Philology, Abai KazNPU. The experimental procedure involved both experimental and control groups with basic language levels. The experimental procedure was conducted over approximately two weeks. The

experimental procedure contains three stages: pre-experimental, experimental, and post-experimental. The experimental and control group students' writing performance before the experimental procedure was measured utilizing statistical analysis. Students' written papers were evaluated based on criteria such as spelling, grammar, and vocabulary using the appropriate scale. The results showed that both groups of students had similar writing performance levels before the experiment. During the experimental phase, the experimental group was instructed to use the CA learning, while the control group received lessons through traditional methods. Throughout the experiment, students in the experimental group participated in learning activities designed using the CA. Their writing performance was assessed with a post-test after the experimental phase. The post-test results were then compared between the experimental and control groups. The qualitative data were obtained after the experiment with the students selected as the focus group. At this point, a focus group interview

form was applied to the students. The quantitative results of the experimental and control groups before and after the experimental procedure were analyzed using the SPSS Statistics program. The qualitative results were analyzed after the procedure using the MaxQDA 24.4.0 program.

Quantitative and Qualitative Data Analysis

In line with the aim determined in the study, quantitative data were obtained by using the "Turkish Proficiency Exam (writing)" before and after the experiment. The data obtained from the relevant tool was defined as the dependent variables. Missing data were initially controlled to lower the error rate. While examining the data set, it was identified that there was no missing data. The data were then checked for normal distribution. At this point, the data were examined in terms of kurtosis, skewness, and standard error rates. The Shapiro-Wilk test was utilized for this analysis. The findings of the pre-test and post-test data are presented in Table 3 below.

Table 3 – Normality Values of Quantitative Data

Dependent variable	N	X	SD	Shapiro-Wilk p
Experimental group pre-test	33	39,51	4,58	,214*
Control group pre-test	33	39,27	5,38	,147*
Experimental group post-test	33	52,12	5,99	,235*
Control group post-test	33	49,21	5,26	,083*

As shown in Table 3, the average score of the pre-test written exam was ($X_{\text{exper. group}} = 39,51$) for the experimental group and ($X_{\text{control}} = 39,27$) for the control group. The normality test analysis of the pre-test written performance scores for both groups indicated that the Shapiro-Wilk test yielded p-values of (,214) for the experimental group and (,147) for the control group. These results show that the data were normally distributed ($p > 0,05$). In addition, since the Levene test p-value (,249) is $p > 0,05$, it can be considered that the variances of the experimental and control groups are homogeneous. The mean score of the post-test written exam was ($X_{\text{exper. group}} = 52,12$) for the experimental group and ($X_{\text{control}} = 49,21$) for the control group. The Shapiro-Wilk test yielded a p-value of (,235) for the experimental group and (,083) for the control group, indicating that the data followed a normal distribution ($p > 0,05$). Since the Levene test p-value (,516) is greater than 0,05, it can

be concluded that the variances of the experimental and control groups are homogeneous.

For mixed measurements, the two-factor ANOVA analysis requires that the covariances of the groups for the binary combinations of the measurement groups be equal. For this reason, the results of Box's M test for the groups' written performance in the pre-test and post-test were taken into account. The analysis results indicate that the p-value (,107) is greater than 0,05, fulfilling the necessary condition. Consequently, a two-factor ANOVA test for mixed measurements was conducted to evaluate the effectiveness of the experimental procedure and ensure all the assumptions were met.

The qualitative data obtained from the study was analyzed through content analysis, where data was examined based on codes, categories, and themes. Initially, the data was coded, followed by the identification of themes. The codes were grouped

into different themes. Once all the data had been analyzed, the appropriateness of the classifications was verified. The data analysis was carried out using

MaxQDA 24.4.0 program. Figure 1 below presents the qualitative data collected from the focus group in the relevant program.

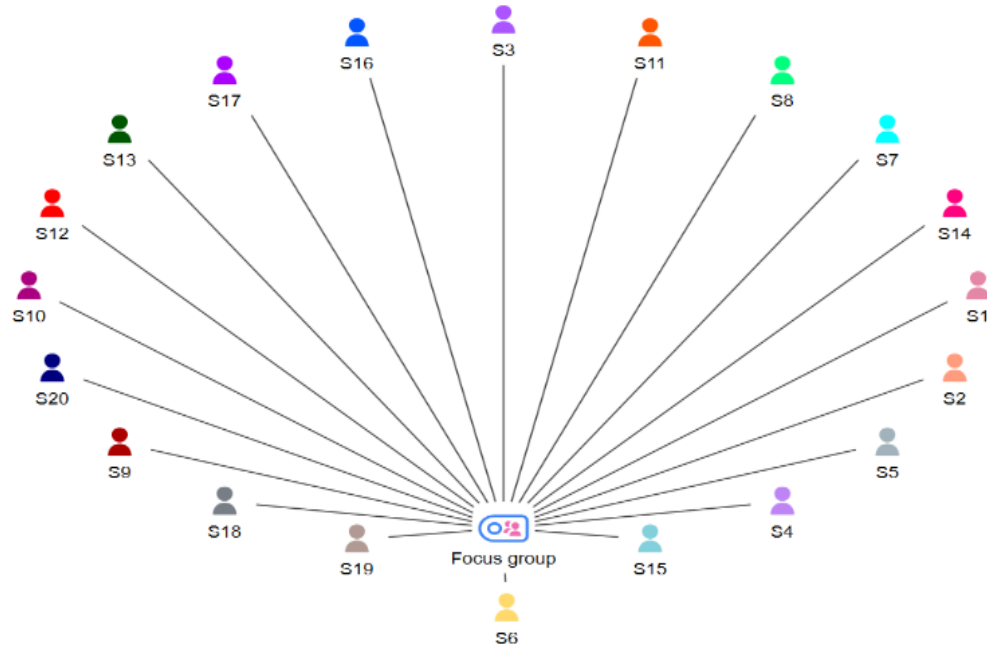


Figure 1 – Members of Focus Group

Figure 1 above shows that the focus group comprises 20 students, each identified with a different color code. In addition, all students were

taught using the CA method. After coding the focus group students, the interview answers are presented in the code line below.

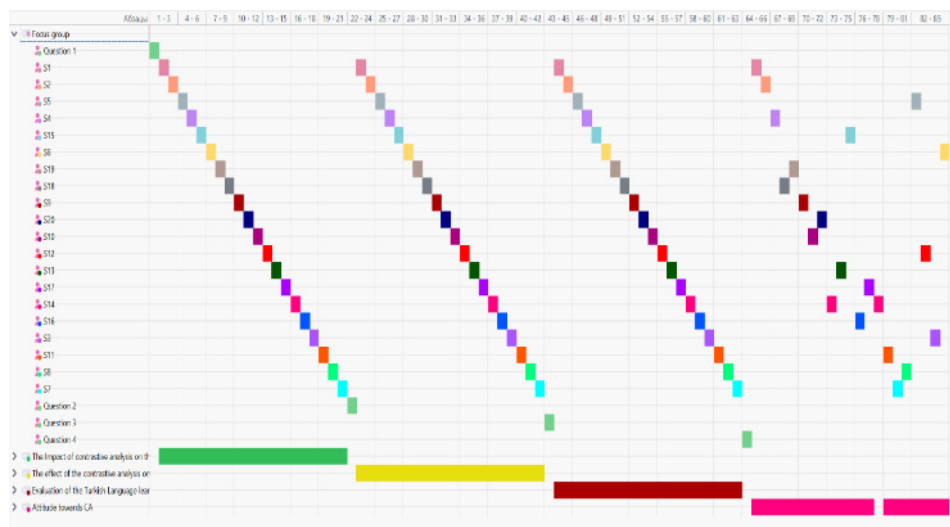


Figure 2 – Code Line

As seen in Figure 2, the findings obtained from the focus group interview consisting of 20 students were examined under 4 main themes: “*The impact of CA on the development of Turkish language awareness*”, “*The effect of CA on the Turkish writing process*”, “*Evaluation of the Turkish language learning process using CA*” and “*Attitude towards CA*”. The statements obtained from the focus group interview were analyzed and coded. The examples of codes derived from participant statements were presented as direct quotes. As the focus group consisted of students, they were labeled with the letter “S” followed by sequential numbers, such as S1, S2, S3, S4, S5, S6, S7, and continuing up to S20.

The “embedded” design involves three important concepts in integrating qualitative and quantitative data: merging, relating, and embedding (Creswell & Plano Clark, 2011). The quantitative method provides the fundamental framework for analyzing

the data, incorporating the qualitative method within this framework. The quantitative data is combined and presented with qualitative data in the “Results” section.

Results and discussions

Findings Regarding Quantitative Sub-Questions

The study determined experimental and control groups with similar proficiency levels in advance. The experimental group was taught A2-level Turkish with the CA. The control group was taught Turkish using the traditional method. At this point, the research question “*Is there a statistically significant difference between the pre-test scores of the experimental group and the control group?*” was answered to determine the achievement levels before the application. The obtained results are presented in Table 4 below.

Table 4 – Results of the Independent Samples t-Test for the Pre-Test Written Exam between the Experimental and Control Groups

Group	n	X	ss.	sd.	t	p
Experimental group	33	39,51	4,58	64	,197	,844*
Control group	33	39,27	5,38			

* $p > 0,05$

Table 4 demonstrates the average test scores of the experimental group ($X_{\text{exper. group}} = 39,51$) and the control group ($X_{\text{control}} = 39,27$) do not differ significantly. The statistical analysis reveals a p-value greater than 0,05, indicating that the score differences are not statistically significant ($t_{(64)} = ,197$, $p > 0,05$). Consequently, it can be concluded that the pre-test written exam results of students in

both experimental and control groups are equivalent. As a result of the findings obtained, it was decided to conduct a two-factor ANOVA test for repeated measures on a single factor to find an answer to the second hypothesis of the research. The results of the two-factor ANOVA, which determines whether the identified changes exhibit a significant difference, are outlined in Table 5.

Table 5 – ANOVA Results of Pre-Test and Post-Test Exam Scores of Written Performance

Source		Sum of Squares	Df	Mean Square	F	P	Partial η^2
Between-subjects	3299,878		65				
Group (Experimental/Control)		81,939	1	81,939	1,630	0,206	,025
Error		3217,939	64	50,280			
Within-subjects	4672,001		66				
Measure (Pre-test –Post-test)		4193,455	1	4193,455	639,187	0,000*	,909
Group*Measure		58,667	1	58,667	8,942	0,004*	,123
Error		419,879	64	6,561			
Total	7971,879		131				

* $p < 0,05$

According to the two-factor ANOVA analysis findings regarding the mixed measures in Table 5, the joint effect of group and measure on writing performance was found to be significant ($F_{(1,64)} = 8,942$, $p < 0,05$, Partial $\eta^2 = 0,123$). Based on this finding, it is clear that using the CA method to teach Turkish to Kazakh students significantly impacts successfully correcting mistakes in sentences, completing dialogues with appropriate words, and filling in pictures with suitable expressions. When evaluating the effect size, it is observed that the group variable accounts for 12% of the variance in the dependent variable. This finding indicates that the average writing performance scores of students in the experimental group are significantly different from those in the control group at a statistical level. Initially, the means of both groups were similar in the first measurement, but in the second measurement, the scores diverged, favoring the experimental group. This demonstrates that the CA method effectively enhances Kazakh students' command of Turkish vocabulary and grammatical accuracy. These findings are consistent with prior experimental studies (Okićić & Osmankadić, 2014; Quarto, 2022; Byrd, 2017) demonstrating the contrastive analysis

method's effectiveness in teaching a second/foreign language. Thus, these quantitative findings suggest that the CA belongs to the category of methods that can be employed effectively when teaching Turkish as a foreign language.

Findings Regarding Qualitative Sub-Questions

Findings for sub-question 1: "How effective was the CA method in developing your awareness of Turkish language structures?"

The focus group students were interviewed after the experiment to identify the efficiency of the CA in developing awareness of Turkish language structures. In this case, the first question in the form, "How did the CA method affect the development of awareness of Turkish language structures?". 6 basic codes such as "Awareness of grammar structures", "Awareness of grammatical mistakes", "Interlingual awareness", "Awareness of words", "Unawareness" and "Intralingual awareness" were created for the "The impact of contrastive analysis on the development of Turkish language awareness" theme. The segments of code derived from the focus group regarding the second sub-question are presented in Figure 3 below.

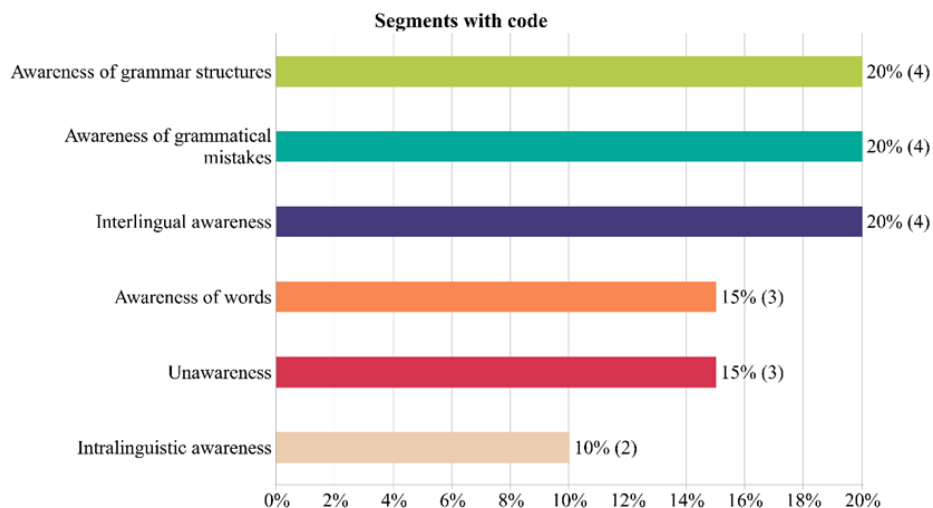


Figure 3 – Segments of Code and Percentage Related to Sub-Question 1

As seen in Figure 3 above, 20 students responded to the interview question: 4 students (20%) mentioned that they became aware of grammatical structures; 4 students (20%) stated that they became aware of grammatical mistakes; 4 students (20%) stated that they developed awareness to Turkish

language structures due to the existing structures between Kazakh and Turkish; 3 students (15%) stated that they enhanced awareness of words; and 2 students (10%) stated that they developed language awareness without any comparison through utilizing the CA. Some examples of student statements, S5:

"This method improved my awareness of Turkish grammatical structures because I became aware of my grammatical mistakes". / S6: "With this method, I became aware of the mistakes I made while writing in Turkish". Three students (15%) reported that they did not develop an awareness of linguistic structures, even using the CA. For example, S11 mentioned: "I was a little confused in learning grammatical structures". While S8 stated: "It was difficult to learn Turkish grammatical structures". Based on these findings, it was observed that the CA effectively enhanced awareness of Turkish language structures, including vocabulary, grammatical structures, and the similarities and differences between the two languages. These findings are consistent with the findings of previous studies (Kissová, 2020; Elwahab & Ahmed, 2016), and they qualitatively demonstrate that the relevant

method helps increase Kazakh students' grammar and vocabulary knowledge, as well as their Turkish language awareness.

Findings for sub-question 2: "What is the assessment level of students' written performance using the CA method?"

Interviews were conducted with the focus group to assess the impact of the CA on students' writing performance. The first question in the form addressed, "How did the contrastive analysis affect the development of Turkish writing skills?". This question focused on the opinions of Kazakh students. Themes were identified based on their responses, and corresponding codes and frequencies were established. Comprehensive information regarding these codes and frequencies is shown in the hierarchical model shown in Figure 4.

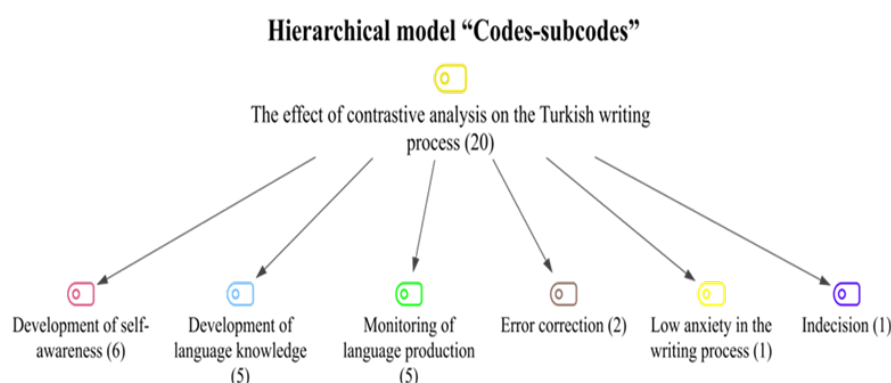


Figure 4 – Hierarchical Model Related to Sub-Question 2

In the theme "The effect of the CA on the Turkish writing process", 6 key codes were identified, as illustrated in Figure 4. The findings indicate that the CA had a positive impact on the students' writing process. Detailed information regarding the frequencies and percentages of the relevant codes is provided in Table 6 below.

Table 6 presents the responses from the focus group, which were as follows: 6 students (30,0%) mentioned that the CA was effective in developing self-awareness in their writing; 5 students (25,0%) stated that the CA helped them monitor their writing performance, while another 5 students (25,0%) mentioned that it contributed to improving their knowledge of the Turkish language. Additionally, 2 students (10,0%) noted that the CA was effective in correcting linguistic errors, and 1

student (5,0%) mentioned that the CA significantly reduced affective factors, such as anxiety, during the writing process. The students' statements are as follows: S1: "Due to the contrastive analysis method, I realized that I had made many mistakes in case and possessive suffixes, and these mistakes were due to similarities." / S2: "The contrastive analysis method made me realize that there are common words, but sometimes even similar words can give different meanings. For example, words like "soymak -kesmek", "görmek-izlemek" etc." Apart from these statements, 1 student (5,0%) in the focus group was indecisive toward this question. For example, S7: "I cannot answer this question because I am confused". Based on this data, it can be concluded that the CA has a positive impact on the development of students'

writing performance. Additionally, this method enables students to recognize their mistakes and take control of their writing processes, thereby enhancing their metacognitive skills. As a result,

these findings coincide with previous research indicating that students' native language has a positive effect on their target language writing and reading skills (Robinson Anthony et al., 2022).

Table 6 – Frequencies and Percentages of Codes in Sub-Question 2

No	Codes	F	%
1	Development of self-awareness	6	30,0
2	Development of language knowledge	5	25,0
3	Monitoring of language production	5	25,0
4	Error correction	2	10,0
5	Low anxiety in the writing process	1	5,0
6	Indecision	1	5,0
<i>Total</i>		<i>20</i>	<i>100,0</i>

Findings for sub-question 3: “What is the Turkish language learning level of students when using the contrastive analysis method?”.

For the third sub-question, the focus group students were asked, “*Could you evaluate your progress in learning Turkish using the contrastive analysis method?*”. Based on the data

obtained, 7 codes (CA is difficult, CA is easy, CA is useful, CA is instructive, CA is fun, CA is meaningful, and Indecision) were identified under the theme “*Evaluation of the Turkish language learning process using the CA*”. Code segments regarding the third sub-question are given in Figure 5 below.

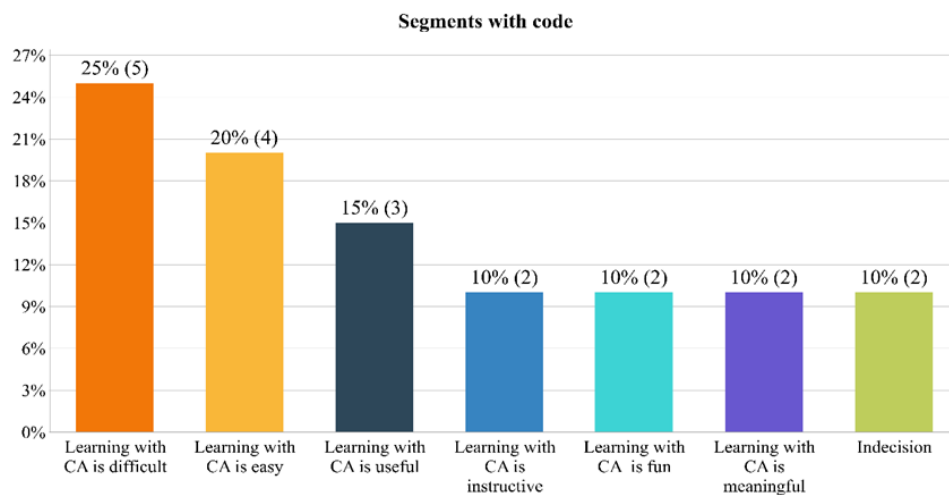


Figure 5 – Code Segments and Percentage Related to Sub-Question 3

As shown in Figure 5, among the 20 students interviewed, 5 students (25%) perceived learning with the CA as challenging. On the other hand, 4 students (20%) found it to be easy. Furthermore, 3 students (15%) considered learning with the CA beneficial, while 2 students (10%) described it as

informative, enjoyable, and meaningful. During the interview, the students made the following comments: *S5: “The process of learning Turkish words with this method is fun”*. / *S9: “Writing in Turkish with the contrastive analysis method is good without anxiety”*. / 2 students (10%) were indecisive about

this question, for instance, S3: “It was difficult to answer, but it was not easy.” Based on these findings, it was observed that the CA has a positive impact on the Turkish language learning process of the students. As seen, overall 13 students (65%) mentioned that learning with the CA method has a positive aspect.

Findings for sub-question 4: “What is the attitude toward utilizing the contrastive analysis method to learn Turkish at the A2 level?”

For sub-question 4, the following question “What is your attitude of using the CA method when learning Turkish at the A2 level?” was asked to focus group students. According to the theme the codes and frequencies were identified. Two main codes for the “Attitude toward the CA” theme were categorized as “positive” and “negative”. Comprehensive details about the code and frequencies related to these opinions are provided in the hierarchical model illustrated in Figure 6.

The vast majority of students in the focus group exhibit a positive attitude towards the CA method. To clarify, 13 students (65%) have a positive opinion of the CA, while 7 students (35%) have a negative opinion of its use at the A2 level. Examples of the focus group students' statements, S2: “The contrastive analysis method positively affected my

Turkish learning process”. / S16: “It is positive because I correct my mistakes myself”. As some students have a negative attitude towards the CA, the following statements are presented below: S11: “The contrastive analysis method was boring for me”. / S12: “Negative, because it is difficult to learn Turkish grammar”.

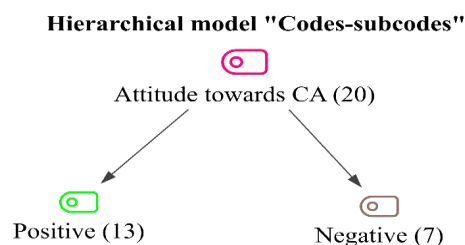


Figure 6 – Hierarchical Model Related to Sub-Question 4

When the findings obtained from the focus group interview were compared with the student's answers, it was determined that there was internal consistency between responses. For instance, when analyzing the responses of S2 and S19, who have shown a positive attitude towards the CA in their statements for sub-question 4, internal consistency is observed in their responses to other questions. This consistency is illustrated in Figure 7 below.

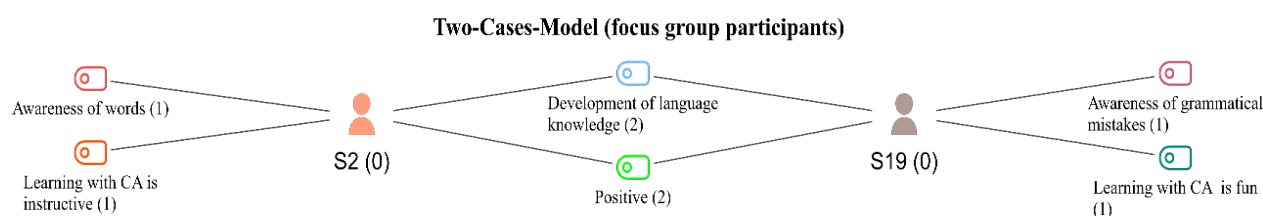


Figure 7 – Reliability of Students' Responses in the Focus Group

Figure 7 clearly shows that responses S2 and S19 are related in terms of internal consistency. For instance, S2 stated in the interview that the CA method improved Turkish language awareness, that learning Turkish with this method was informative, and therefore the attitude towards the method was positive. Another example, S19 mentioned that due to this method, she became aware of grammatical mistakes, her awareness of Turkish structures increased, and learning Turkish with this method was enjoyable. The answers given by this student to the other questions are consistent with the answer given to the sub-question 4, and it can be said that

a positive attitude towards the relevant method was identified. It is seen that the CA generally affects many students positively for different reasons. These reasons can usually be awareness of grammatical mistakes, facilitating the learning process, and awareness of Turkish words. These findings conclude that teaching Turkish as a foreign language based on similarities and differences improves students' writing skills (Masood et. al., 2020; Robinson Anthony et al., 2022). As a result, using the native language to teach Turkish as a foreign language has a good impact on students, particularly in related languages.

Conclusion

It is known that students often allow interlingual interference in the language-learning process. The interferences will persist until the process of mastering the foreign language is complete. Based on the analysis of both quantitative and qualitative findings, it was determined that the contrastive analysis method was effective. The quantitative results indicated a significant difference between the experimental and control groups, with the experimental group showing more favorable outcomes. When the effect size value is examined, it is recognized that the relevant method moderately enhances the writing performance of Kazakh students. The qualitative findings indicated that the CA had a positive impact on various aspects of learning Turkish. It improved students' grasp of Turkish grammar, addressed writing errors, and boosted interlingual and intralingual awareness.

Additionally, this method improved students' awareness of the learning process and their ability to manage their writing, which in turn reduced writing anxiety. Overall, learning Turkish through this method was enjoyable, easy, beneficial, and meaningful, leading to positive attitudes among students towards it. Based on these findings, it was concluded that the CA was effective in improving the writing performance of Kazakh students due to the above-mentioned variables. All these findings show that the role of the mother tongue in foreign language teaching is important and that this importance will increase especially when it comes to related languages. The results of this study will greatly aid in developing educational programs, preparing course content, and reviewing teaching methods in foreign language education, particularly for related languages. These findings will throw light on the challenges teachers have when teaching Turkish to improve students' writing skills.

References

1. Kurt, M. (2018). "Türkiye Türkçesinin Türk dillilere öğretiminde karşılaşılan olumlu ve olumsuz transferler". In A. Şahin (Ed.). *Yabancı dil olarak Türkçe öğretimi kuramlar, yaklaşımlar, etkinlikler*, (pp.302-308). Ankara: Pegem.
2. Aydoğmuş, E. (2018b). Kazak Türkçesi ve Türkiye Türkçesi arasındaki yalancı eş değerler üzerine. *Gazi Türkiyat Türkoloji Araştırmaları Dergisi*, (23), 109-135. Retrieved from <https://dergipark.org.tr/tr/pub/gaziturkiyat/issue/67898/1053060>
3. Sakallı, E. (2016). Yabancı dil olarak Türkçe öğretiminde Türk soylu öğrencilerle Türk soylu olmayan öğrencilere durum eklerinin öğretilmesi meselesi. *Uşak Üniversitesi Eğitim Araştırmaları Dergisi*, 2(2), 101-108. <https://doi.org/10.29065/usakead.232439>
4. Şimşek, P. (2023). Ana dili Kazak Türkçesi olan öğrencilerin Türkçe öğrenim sürecinde yazma becerileri sorunları. *Uluslararası Türkçe Edebiyat Kültür Eğitim (TEKE) Dergisi*, 12(1), 239-252. <https://doi.org/10.7884/teke.5641>
5. Ogur, E., & Baştürk, Ş. (2022). Türkiye Türkçesi öğrenen Kazak Öğrencilerde ana dili etkisi. *Türk & İslam Dünyası Sosyal Araştırmalar Dergisi*, 9 (33), 1-15. Retrieved from <https://avesis.uludag.edu.tr/>
6. Kumsar, E., & Kaplankıran, İ. (2016). Kazakların Türkiye Türkçesi öğreniminde yaptıkları yanlışlıklar ve bu yanlışlıkların düzeltilmesine yönelik öneriler. *Diyalektolog*, 12, 81-103. <http://dx.doi.org/10.22464/diyalektolog.105>
7. Açıık, F. (2018). Karşılaştırmalı çözümleme yaklaşımı ile Türk soylulara Türkiye Türkçesi öğretimi. In A. Şahin (Ed.). *Yabancı dil olarak Türkçe öğretimi kuramlar, yaklaşımlar, etkinlikler* (pp. 309-332). Ankara: Pegem.
8. Temur, N. (2017, Nisan). *Türk lehçeleri konularlarına Türkiye Türkçesinin öğretiminde hazırlanacak ders programları ve materyallerinde temel dil becerilerinin öncelik durumları ve uygulamaları*. Presented in II. Uluslararası Türk Dili ve Edebiyatları Öğretimi Sempozyum, Gazi üniversitesi Matbaası, Ankara.
9. Taştekin, A. (2015). Türk dillilere Türkiye Türkçesi öğretimi nasıl olmalıdır. *International Journal of Languages' Education and Teaching*, 3(3), 43-55. Retrieved from <https://philpapers.org/rec/TATTD1>
10. Er, O. (2016). Türk soylulara Türkçe öğretimi. In Yıldırım, F., & Tüfekçioğlu, B. (Ed.). *Yabancı dil olarak Türkçe öğretimi kitabı*, (pp. 403-422). Ankara: Pegem.
11. Sunderman, G., & Kroll, J. F. (2006). First language activation during second language lexical processing: An investigation of lexical form, meaning, and grammatical class. *Studies in Second Language Acquisition*, 28(3), 387-422. <https://doi.org/10.1017/S0272263106060177>
12. Lado, R. (1964). *Language teaching: A scientific approach*. New York: McGraw-Hill.
13. Khansir, A. A., & Pakdel, F. (2019). Contrastive analysis hypothesis and second language learning. *Journal of ELT Research*, 4(1), 35-43. https://doi.org/10.22236/JER_Vol4Issue1pp35-43
14. Yıldız, M. (2016). Contrastive analysis of Turkish and English in Turkish EFL learners' spoken discourse. *International Journal of English Studies*, 16(1), 57-74. <https://doi.org/10.6018/ijes/2016/1/212631>
15. Ulfayanti, N., & Jelimun, M. O. (2018). Contrastive analysis of English and Indonesian vowel phoneme and its lesson plan in language teaching. *Journal of Applied Studies in Language*. 2(2). 116-123. Retrieved from <http://ojs.pnb.ac.id/index.php/JASL/article/view/1030>

16. Byrd, A. (2017). *Development and evaluation of a code-switching instruction for early elementary school African American students*. Master's Thesis, Graduate School of the University of Georgia.
17. Ellis, R. (2015). *Understanding second language acquisition*. Oxford: Oxford University.
18. Durmuş, M., & Kılınç, A. K. (2021). Kazaklara Türkçe öğretimi ve söz edimsel bir karşılaştırma. *Bilig*, (97), 1-28. <https://doi.org/10.12995/bilig.9701>
19. Carter, R. (2003). Language Awareness. *ELT Journal*, 57(1), 64-65. <https://doi.org/10.1093/elt/57.1.64>
20. García, O. (2009). *Bilingual education in the 21st century: A global perspective*. Wiley: Blackwell.
21. Gass, S. M., & Selinker, L. (2008). *Second language acquisition. An introductory course*. New York: Routledge.
22. Yıldırım, A., & Şimşek, H. (2013). *Sosyal Bilimlerde Nitel. Araştırma Yöntemleri* (9th ed.). Ankara: Seçkin.
23. Miles, M. B., & Huberman, A. M. (1994). *Qualitative data analysis: An expanded sourcebook* (2nd ed.). Sage Publications.
24. Creswell, J.W. & Plano Clark, V. L. (2011) *Designing and Conducting Mixed Methods Research* (2nd ed.). Los Angeles: Sage Publications.
25. Okičić, M., & Osmankadić, M. (2014). The use of contrastive analysis in teaching English as a foreign language at the tertiary level. *Linguistics, Culture, and Identity in Foreign Language Education*. 1297. Retrieved from <https://www.researchgate.net/profile/Antonia-Ordul>
26. Quarto, M. P. (2022). *Teaching American English pronunciation in a Spanish speaking context: A guide for EFL teachers in Chile*. (Master's thesis). Retrieved from <https://repository.usfca.edu/capstone/1341>
27. Kissová, M. O. (2020). Contrastive analysis in teaching English pronunciation. *SWS Journal of Social Sciences and Art*, 2(1). 39-65. Retrieved from <https://www.researchgate.net/profile/Olga-Kissova/publication>
28. Elmajid, A., Abd Elwahab, W., & Ahmed, M. A. (2016). *A contrastive analysis of English and Arabic translation problems*. Retrieved from <https://www.semanticscholar.org/paper>.
29. Robinson Anthony, J. J. D., Blumenfeld, H. K., Potapova, I., & Pruitt-Lord, S. L. (2020). Language dominance predicts cognate effects and metalinguistic awareness in preschool bilinguals. *International Journal of Bilingual Education and Bilingualism*, 25(3), 922–941. <https://doi.org/10.1080/13670050.2020.1735990>
30. Masood, M., Shafi, S., Rahim, M., & Darwesh, M. (2020). Interference of L1 (Urdu) in L2 (English) in Pakistan: Teaching English as a second language. *International Journal of Applied Linguistics and English Literature*, 9(5), 110-118. <https://doi.org/10.7575/aiac.ijalel.v.9n.5p.110>

Авторлар туралы мәлімет:

Дәуренбек Сәуле (корреспондент автор) – PhD доктор, Шетел тілдері кафедрасының аға оқытушысы, Абай атындағы ҚазҰПУ (Алматы, Қазақстан, s.daurenbek@abaiuniversity.edu.kz)

Ачык Фатма – PhD доктор, профессор, Түрік тілі және әлеуметтік ғылымдар білім беру кафедрасы (Анкара, Түркия, e-mail: fatmaacik1@gazi.edu.tr)

Шаяхметова Дана – педагогика ғылымдарының кандидаты, профессор, Шетел тілдері кафедрасы (Алматы, Қазақстан, dana.shayakhmet@mail.ru)

Мейркулова Аида – PhD доктор, ««Өрлеу» біліктілікті арттыру ұлттық орталығы» АҚ Басқарма Төрағасының орынбасары (Астана, Қазақстан, a.b.meirkulova@gmail.com)

Сведения об авторах:

Дәуренбек Сәуле – PhD доктор, старший преподаватель кафедры иностранных языков, КазНПУ им. Абая (Алматы, Казахстан, s.daurenbek@abaiuniversity.edu.kz)

Ачык Фатма – доктор PhD, профессор кафедры преподавания турецкого языка и социальных наук (Анкара, Турция, e-mail: fatmaacik1@gazi.edu.tr)

Шаяхметова Дана – кандидат педагогических наук, профессор кафедры иностранных языков (Алматы, Казахстан, dana.shayakhmet@mail.ru)

Мейркулова Аида – доктор PhD, Заместитель Председателя Правления АО «Национальный центр повышения квалификации «Өрлеу»» (Астана, Казахстан, a.b.meirkulova@gmail.com)

Information about authors:

Saule Daurenbek – PhD, senior lecturer, Department of foreign languages, Abai Kazakh National Pedagogical University (Almaty, Kazakhstan, s.daurenbek@abaiuniversity.edu.kz)

Fatma Açıık – PhD, professor, department of Turkish language and social sciences education (Ankara, Türkiye, e-mail: fatmaacik1@gazi.edu.tr)

Dana Shayakhmetova – Candidate of pedagogical sciences, professor, Department of foreign languages (Almaty, Kazakhstan, dana.shayakhmet@mail.ru)

Aida Meirkulova – PhD, Deputy Chairman of the Management Board of JSC «National Center for Professional Development «Orleu»» (Astana, Kazakhstan, a.b.meirkulova@gmail.com)

Received 22.05.2025

Accepted 20.09.2025

K. Abildaeva^{1*}, **G. Ogut Eker²**¹Kazakh National Women's Teacher Training University, Almaty, Kazakhstan²Hacettepe University, Ankara, Turkey

* e-mail: abildaeva.00@mail.ru

TEACHING ENGLISH PROSE USING MULTIMEDIA AT UNIVERSITIES

The article presents methodological recommendations on the use of feature films in world literature classes. The lack of motivation among students to read fiction worries teachers, and therefore we are talking about the need to make the learning process more effective and interesting. To achieve the learning objective in the lesson, the necessity of using films is proposed, and the experience of using video films in literature lessons is described. Film versions of prose written in English are specially considered at the lessons of foreign literature of the university. When watching a movie in English or Russian, students are offered tasks and elements of the methodology of work. A systematic list of feature films based on works in English that can be used in the educational process of higher education is proposed. The article discusses ways for the university to use effectively the possibilities of film versions in foreign literature lessons. It describes the experience of using films based on the work in teaching English prose. It also shows aspects that require special attention when working with a video. The study examines ways to effectively use the possibilities of film versions based on works of fiction. Using the example of a comparative analysis of an episode of a work of art and a fragment from a movie created based on this work; the system of working with students is shown. The juxtaposition of literary text and cinema gives students scope for independent creative work, for research. In the process of this comparison, aesthetic taste develops; "one's own point of view" is formed. The circle of literary interests deepens and expands; great opportunities for the development of speech open up. In the empirical part of the study, 42 students of the Kazakh National Women's Pedagogical University took part. The authors of the article concluded that the screening of works of world literature, in addition to deep immersion in the literary text, contributes to the formation of aesthetic feeling and aesthetic evaluation, develops analytical skills and creative thinking.

Keywords: higher education, teaching methodology, electronic teaching aids, video film, foreign literature.

К.Н. Абилдаева^{1*}, Г.Огут Екер²¹Қазақ ұлттық қыздар педагогикалық университеті, Алматы, Қазақстан²Хаджеттепе университеті, Анкара, Түркия

* e-mail: abildaeva.00@mail.ru

Жоғары оқу орындарында мультимедиялық құралдарды қолдану арқылы ағылшын прозасын оқыту

Мақалада жоғары оқу орындарында әлем әдебиеті сабақтарында ағылшын прозасын оқытуда көркем фильм нұсқаларының мүмкіндіктерін тиімді пайдалану жолдары қарастырылып, шығарма желісі бойынша түсірілген кинофильмдерді қолдану тәжірибесі көрсетіледі. Оқу мақсатына жету үшін сабақта кинофильмдерді пайдалану қажеттілігі ұсынылып, әдебиет сабақтарында ағылшын тілінде жазылған прозалардың фильм нұсқаларын бейнефильмдер арқылы оқыту әдістемесі талданады. Жоғары мектепте оқытылатын ағылшын тіліндегі шығармалар негізінде түсірілген көркем фильмдер бойынша орындалатын тапсырмалар ұсынылып, бейнефильммен жұмыс барысында ерекше назар аударуды қажет ететін аспектілер зерделенген. Сонымен қатар мақалада шығарма эпизоды мен кинофильмнің үзіндісін салыстырмалы талдау барысында студенттермен жүргізілген жұмыстардың нәтижесі талданған. Көркем мәтін мен киноны салыстыру студенттерге өз бетінше шығармашылық жұмыс жасауға, өз бетінше зерттеуге мүмкіндік беретіні сипатталған. Салыстыру барысында эстетикалық талғамның дамитыны, өзіндік көзқарастың қалыптасатыны ескерілді. Студенттердің әдеби қызығушылықтар шеңбері тереңдей түсетіні, сөйлеу дағдысын дамытуға үлкен мүмкіндіктер әкелетіні айқындалады. Зерттеудің эмпирикалық бөліміне Қазақ ұлттық қыздар педагогикалық университетінің 42 студенті қатысты. Зерттеу барысында алынған нәтижелер әлем әдебиетінің туындыларын экранизациялау арқылы

студенттердің аналитикалық дағдыларын және шығармашылық ойлауын дамытуға ықпал ететіндігін айқындайды.

Түйін сөздер: жоғары мектеп, әдебиетті оқыту әдістемесі, мультимедиялық оқыту құралдары, бейнефильмдер, шетел әдебиеті.

К.Н. Абилдаева^{1*}, Г. Огут Екер²

¹Казахский национальный женский педагогический университет, Алматы, Казахстан

²Университет Хаджеттепе, Анкара, Турция

*e-mail: abildaeva.00@mail.ru

Преподавание английской прозы с использованием мультимедийных средств в высших учебных заведениях

Для достижения цели обучения на уроках предложено активное использования кинофильмов, описан опыт использования видеофильмов на уроках литературы. В статье представлены методические рекомендации по использованию художественных фильмов на уроках мировой литературы. Специально рассматриваются киноверсии прозы, написанной на английском языке, на уроках мировой литературы в вузе. При просмотре фильма на английском или русском языке обучающимся предлагаются задания и элементы методики работы. Предлагается систематизированный список художественных фильмов, снятых на основе произведений на английском языке, которые могут быть использованы в образовательном процессе высшей школы. В статье рассматриваются способы эффективного использования педагогом возможностей киноверсий на уроках зарубежной литературы. Также показаны аспекты, требующие особого внимания при работе с видеофильмом. На примере сопоставительного анализа эпизода художественного произведения и фрагмента из кинофильма, созданного по данному произведению, показана система работы с обучающимися. Сопоставление художественного текста и кино даёт студентам простор для самостоятельной творческой работы для исследования. В процессе этого сопоставления развивается эстетический вкус, формируется «своя точка зрения». Углубляется и расширяется круг литературных интересов, открываются большие возможности для развития речи. В эмпирической части исследования приняли участие 42 студента Казахского национального женского педагогического университета. Полученные результаты в ходе исследования показывают что экранизация произведений мировой литературы развивает аналитические навыки и творческое мышление.

Ключевые слова: высшая школа, методика преподавания литературы, мультимедийные средства обучения, видеофильмы, зарубежная литература.

Introduction

The effectiveness of the organization of the educational process at universities depends on the correctness of the teacher's choice of innovative methods, techniques, means and forms of studying the discipline. The use of multimedia and technical means in teaching world literature in pedagogical specialties is provided for in the scientific concepts of researchers, which significantly affect the deepening of students' worldview, attitude to the artistic text and the features of its reading and perception. (Usov, 2000a). These multimedia and technical facilities include: network technologies; distance learning; video lectures; webinars; interactive programs; multimedia presentations; audio applications; electronic textbooks; various models combined with a computer; online testing; the use of motion pictures; notice the great methodological potential of electronic learning tools, applied learning programs, etc.

When teaching prose fiction by English authors at the university level, it is important to consider not only the characteristics of modern students' perception, but also university requirements and internal factors related to the organization of the educational process. At the same time, the teacher must know exactly what competencies students should form as future literary specialists when choosing approaches and methods. This applies not only to an independent increase in the percentage of work, but also to a revision of the ways of organizing traditional classroom work – lectures and seminars.

According to Lotman (1994:214), the influence of the majority may reduce students' critical thinking, increase emotional responses at the expense of logical information processing, and lower their individual engagement in classroom activities. Another problem that arises when conducting lectures in large audiences is the difficulty of constantly drawing students' attention to the educational material.

Currently, teachers are more concerned with how to teach students how to increase their interest in classes. Today, many types and technologies of multimedia learning are known. In particular, it is more efficient to use information and communication technologies in teaching the works of famous writers. In general, the use of films in literature lessons opens up great opportunities for improving the quality of students' education. Because in the following list of electronic learning tools, visual information lasts longer in a person's mind than information obtained through reading or hearing, which contributes to the deep assimilation of literature lessons by students. From this point of view, a film adaptation is possible, it is a film production based on a work of art. Teachers are also free to use it for educational purposes. Through cinema, students are taught to quickly understand the main idea of the work, comprehensively evaluate the heroes of the screen, and look for examples of their behavior.

Literature review

When teaching and analyzing an artistic text, students formed several opinions of foreign scientists on the method of teaching using electronic means and films. According to Vartanova (2003) all hobbies of modern youth, including students of the philological specialty, are focused on digital technologies, and not on the search for a work of art in a book. There are reasons for this. So, Dorofeeva M.G. (2000) notes that the use of information and communication technologies in literature lessons, including film adaptation, allows you to influence three channels of human perception. Therefore, it contributes to the effective development of visual, audio, kinesthetic educational material.

For a teacher, film will help to solve the problem of attracting students to read a work of art. According to Bernstein (1967), one of the effective ways to solve the problem of full perception of a literary work was to turn to cinema in class. The psychologist Pressman (1986) also supports this opinion and explains the popularity of film versions of students by the advantage of quick video perception. The advantages of using multimedia and technical means and a full-length realistic feature film in the lesson are also revealed in the pedagogical research of Yu.N.Usov (2000b), A.V. Fedorov (2002a).

When students try to understand the content of a literary work, teachers must choose the most indicative option corresponding to the original from different adaptation options. A "close adaptation"

(Hawkes, 2006) or "verbatim" and "traditional" (Cahiro, 2006) adaptation of a film is a kind of characteristic of a cinematic adaptation.

Part of Jacques E. Champoux's (1999) study "Film as a teaching resource" is designed to evaluate learning outcomes derived from cinematic impact. This study emphasizes the need to use the film to systematically understand the topic and to increase their critical thinking and activity. It is also evaluated as a powerful tool for the development of students' intellectual development.

According to M.Z. Fleming (1990), the use of the film in the lesson will improve the critical thinking of students. These researchers present the use of film as a full-fledged educational medium, offering instructors practical strategies and best practices. And Thomas J. Garza (1990) says that the facts that students perceive through vision are much more important than oral interpretations, moreover, since the video film simplifies memorization and improves the accuracy of understanding, he believes that "visual perception often cannot be replaced by words".

Domestic researchers also share their experience on the effectiveness of using multimedia, including movies, in the classroom. For example, E. B. Asanbayeva (2022) in her article "Advantages of using film discourse in teaching language disciplines" draws attention to the possibility of film discourse in the development of language skills of students. In the lesson, the specifics of the use of film films as a didactic tool are somewhat emphasized. Thus, taking into account the experience of foreign and domestic researchers, we are convinced of the effectiveness of the use of film in the classroom in mastering a literary work for students.

Materials and methods

The research is based on traditional theoretical scientific analysis, generalization, and systematization of pedagogical approaches to teaching translated foreign literature, combined with practical methods of observing and evaluating student activity during the experimental process. This study employed a mixed-methods approach, combining theoretical analysis with classroom-based experimentation. The theoretical framework was based on the analysis and synthesis of pedagogical literature on the methodology of teaching translated English fiction at universities.

To examine the effectiveness of using multimedia tools in teaching literary texts, a pedagogical experiment was conducted at the Kazakh National

Women's Teacher Training University. Two groups of students majoring in 6B01701 – Kazakh Language and Literature participated in the study. A total of 42 students took part, with 19 in the experimental group and 23 in the control group.

The experimental group was exposed to multimedia-enhanced instruction, including film excerpts, audiobooks, and interactive tasks (e.g., Wordwall quizzes), while the control group received traditional instruction. The materials included translated English novels such as *Robinson Crusoe* by D. Defoe and *Jane Eyre* by C. Bronte. Lesson procedures, specific film fragments, and student assignments are described in detail in the Results and Discussion section.

Student comprehension and engagement were assessed through classroom observation and specially designed tasks, and the comparative analysis of performance outcomes between the groups served as the primary analytical method.

Results and discussion

It is well known that educational content is more effectively learned under conditions of active engagement and visualization. One of these factors was the introduction of multimedia into the educational process. The principle of its operation is to combine text, sound, image or image in one system. The use of multimedia presentations (demonstration of videos with comments on the audio recording) will undoubtedly improve the efficiency and quality of teaching the educational material.

They systematize the educational process due to the phased disclosure of the specified problems, form the information culture of students. By using multimedia tools, you can minimize some of the negative impact of students' learning aspirations. At the same time, we agree with the opinion of scientists that today the process of using computer technology in the process of studying world literature is spontaneous. We also welcome the need for effective use of multimedia presentations, videos, electronic tests, audio recordings, video messages, video conferencing and other tutorials. The teacher independently decides on the didactic feasibility of using information and communication technologies.

Students may be offered a virtual tour of similar topics during classes (its creation may be part of the student's independent work). The use of this contributes not only to the systematization of the topic covered, but also to the development of their creative imagination. For example, a teacher

may invite students to visit an online museum of English writers for example, the Charles Dickens Virtual Museum or direct them to an online presentation of the writer's work or a tour of his work. The introduction into the educational process of computer performances based on the works of S. Bronte (2021a) "*Jane Eyre*," D. Defoe (2011a) "*Robinson Crusoe*" and others will increase the interest of students in reading fiction translated from English.

In teaching fiction, audiobooks can become a tool of new technologies, which, firstly, consider it advisable to use the work of art as a reference reading, and secondly, a significant part of students will replace the traditional reading of a work of art by listening to audiobooks. True, the practice of teaching world literature shows students that when analyzing a work of art, a number of difficulties arise; in particular, the lack of skills of "direct communication" with the text of art (manifests itself when the necessary quote or episode is untimely detected). In addition, this leads to the disappearance of the traditional reading culture and a decrease in motivation to read.

Why is adaptation to learning through cinema so in demand in today's lessons in world literature? Teachers believe that comparing a literary image with a filmmaker's interpretation develops intellectual skills, speech and broadens the horizons of students. To date, another aspect of the film adaptation suggests that it will be difficult for a student to fully read a voluminous prose work without cutting. In addition, multi-volume works of literature "scare" today's teenager. Many children limit themselves to reading the brief content of the work (Starkov, 1988:159). Since modern students live in the era of the Internet, television, they need to be taught using these tools, and then they will easily perceive information.

It is generally accepted that cinema has a powerful impact on audiences, particularly on the younger generation. Cinema and fiction are inextricably linked. Cinema helps the teacher solve the problem of attracting students to study this work. Cinema will also become the only tool that contributes to the transformation and interesting conduct of classes, increasing the creative activity of students. Therefore, the teacher considers it advisable to use film options in literature lessons. But the teacher must understand that a completely different kind of cinema, that is, its methods of influencing the viewer, are completely different from how the word affects the reader's consciousness. Feature films not only allow you to teach students

modern requirements, but also help them develop in the imagination, quickly disassemble literary images from the text.

Every film, especially when used in an educational context, should be guided by a clearly defined purpose (Bernstein, 1971:52). The teacher must carefully think over and choose didactic material for the lesson, the range of problematic issues regarding the filmed episodes of the work of art. As practice shows, the use of films in foreign literature lessons qualitatively changes the attitude of students to classical literature. The spiritual significance of the works of English classics is revealed to students. They revise it and look for screen and stage productions of other works by the author. The writer poses to the viewer the moral questions posed in his book, and also, avoiding open didactics, leads the viewer to answers to them. The system of working with feature films has been practiced, tested and yielded good results. The only necessary condition is the knowledge and mastery of computer technology by the teacher. You need to be able to use such a powerful resource as cinema. In addition, an integrated educational program in literature involves comparing artistic text with other arts. In particular, the use of film versions of program works of literature.

Movies help students better understand the conflict of events in the work, various images of characters, the era of events (Fedorov, 2002b:26). But, of course, the main priority in literature lessons remains work on the artistic text. Here it is very important to teach students that the character of the book is a fictional person who cannot be perceived as a person in real life. With the help of certain literary means, the author created an artistic text, recreating the era, its spiritual values, heroes.

Important components of the study of each literary work are the identification of parts of the episode in the work, its analysis, the role of a certain episode for understanding the entire artistic text. Comparison of artistic means of depicting the psychological state of the hero and the movie hero in the main episode allows you to better understand the image and give a high-quality description. Depicting a psychological portrait of the hero, the author describes before his facial expressions and actions in order to know the soul and character of a person. As you know, the words of the characters are one of the most important means of their description, individualization. After carefully reading the art text, it is also useful to view the corresponding excerpt from the movie. The acting production helps

the student form a clear idea of the character, his character, life principles.

How to effectively use cinema in the lesson to not only attract students, but also push them to read, analyze and evaluate the entire artistic text? For example, you can ask the following questions: “Describe the plot structure of the episode in the novel? (its exposure, peak, etc.),” “Compare with the corresponding fragment in the movie?” “Does the style of the pen correspond to the interpretation of the filmmaker?” and so on.

To answer the question, the student must re-read the episode of the artistic text and try to analyze it. When such work is carried out on an episode of a fiction text, it is recommended to consider the corresponding fragment of the film (Marantsman, 1991:140). And how did the filmmaker organize the space? Where are the heroes? Did your idea of characters coincide with the interpretation of the director/actor?

Taking into account the psychological and pedagogical features of the perception of video information (Khilko, 2010:101), mainly a fragment of the lesson (10-15 minutes long) or several episodes of the movie (no more than 5 minutes each) are analyzed. When choosing fragments for work in the lesson, the focus should be on how the episode takes place in the development of the plot, how the character of the characters is revealed, how the writer's skill is manifested.

So, in a lecture on the novel by D. Defoe (2011b) “Robinson Crusoe”, we can arouse students' interest in learning the whole story of the work by showing a pre-prepared fragment of the film. The syllabus contains links to the audiobook, including a book in the Kazakh translation version of each work. And it is more correct to give a link to the full version of the movie in person at the end of the lesson.

Watching movies in English one side also reveals the desire to master the world language. In case of misunderstanding, there is a chance to fully understand the text translated from English by reading it in parallel. Even at the seminar session, direct work with the text forms students' reading abilities. At the lecture session, we present a pre-prepared fragment of the film in English with a version with a Kazakh translation.

“Robinson Crusoe” is a 1997 American adventure film directed by Rod Hardy and George T. Miller, based on the novel of the same name by Daniel Defoe. Starring: Pierce Brosnan as Robinson Crusoe, William Takaku as Friday, Polly Walker as Mary McGregor.

In order for a trip to literature to be interesting and attractive in teaching the famous novel by Daniel Defoe “Robinson Crusoe”, a short but touching excerpt from the film will be shown, which will immediately attract the attention of students. Before showing the film, students can be asked the following questions using the brainstorming method to make predictions:

1. Based on the title of the film (“Robinson Crusoe”), guess what the film might be about.
2. Discuss what you would do if you were left alone on a small island, considering the meaning of the words “alone on an island”, “survive”, “fight nature”.
3. Pay attention to what Robinson did after he got on the island (An excerpt from the film will be shown: <https://youtu.be/EYgVLz8s24Y?si=ZdUBvzLjh2XDmKBE>)

This movie clip was an episode depicting Robinson Crusoe being stranded on an island after a shipwreck. The movie is shown in English, but there are Kazakh subtitles at the bottom. This helps students understand the main content of the plot and learn English at the same time.

After the screening, students are asked to answer closed-ended questions in Wordwall to focus their attention and check their understanding. These questions can be about key details in the film excerpt, the emotions of the characters, and the development of the plot. The interactive features of Wordwall allow students to engage and immediately assess their responses. This approach has the following advantages:

Arousing interest: A fragment of the film attracts the attention of students and increases interest in reading the novel itself.

Developing language skills: Watching a movie in English and students’ language skills are improved by reading Kazakh subtitles.

Interactive Learning: Wordwall Student Education Program increases activity and allows you to test their knowledge.

Critical Thinking: Questions Asked to students, Critically motivates them to think and express themselves.

Thus, showing an excerpt from the film “Robinson Crusoe” and completing questions for the Wordwall program will be an effective way to increase student interest in reading fiction. This approach not only tests students’ knowledge, but also develops their language skills and critical thinking abilities.

Closed questions (<https://youtu.be/9zFnWJ9YKh4?si=qLTQylqsiM7QIm4U>) can be given as follows (There is only one correct answer here):

1. Whom does Robinson Crusoe in the movie introduce to Friday?
 - a) The Ancestor; B) The Creator; B) the owner of the island
2. What was the first perception of Friday when Robinson told Friday about the creator?
 - a) happy; B) worried; B) interested
3. What was so incomprehensible to Friday when Robinson spoke of God?
 - a) the absence of God; B) the unity of God; B) the intelligence of God
4. How did Robinson explain the power of God to Friday?
 - a) he created the Earth; B) he grew plants; B) he created everything
5. How Does Friday in the movie react to Robinson’s faith in God?
 - a) disapproves; B) supports; B) admires

Basically, the table shows only a part of the films shot based on works written in English. Of course, the films shown in Table 1 do not give the exact content of the book, but only reflect the author’s decision of the director and actors. Therefore, everyone knows that watching a feature film is not replaced by reading a work. It is very important to get feedback when watching a movie. According to researchers, in the process of improving auditory perception, one of the main principles is the principle of systemicity (Ryzhkova, 2006).

For feedback, the teacher must also think over the tasks in advance: write an essay on the cinema network, answer questions, prepare a quest on the content of the film, extracts from the texts with the task “Insert missing words,” etc.

Table 1 – List of film on fiction translated from English

№	Title of fiction	English and Russian film title	Movie Links
1	Д. Дефоның «Робинзон Крузо» романы	«Life and Adventures of Robinson Crusoe»; «Жизнь и удивительные приключения Робинзона Крузо»	https://youtu.be/xc-PJ6WQwAM?si=yyLWUSSduAy4EJGF
2	Д. Свифттің «Гулливердің саяхаты» романы	«Gulliver's travels» «Путишествие Гулливера»	https://youtu.be/m1YR77K26WA?si=9OE8_duZk5iFSwlp
3	В. Скотттың «Айбынды батыр Айвенго» романы	«Ivanhoe» «Айвенго»	https://rutube.ru/video/71780d560bfbcc9a6772ee733a21113/?r=plemwd
4	У. Текерейдің «Бақталастық базары» романы	«Ярмарка тщеславие» “Vanity Fair”	https://vk.com/video-39300059_456239234 https://youtu.be/vimOMHcIVfU?si=0ZqRET5Knn5ihMQC
5	Ч. Диккенстің «Оливер Твисттің басынан кешкендері» романы	«Приключение Оливера Твиста» “Oliver Twist”	https://ok.ru/video/5621683849817
6	Ш. Бронтеңің «Джейн Эйр» романы	«Джейн Эйр» “Jane Eyre”	https://youtu.be/HcJnd2ICywA?si=gUuJ-bG7d7C5_wRF https://youtu.be/If5AUxxEYEl?si=AVr_SpKMpTGN04CJ
7	Ш. Бронтеңің «Найзағайлы асу» романы	Грозовой перевал “Wuthering heights”	https://youtu.be/ae1kWZ06PRU?si=DQPeUb3OKtifBcgF
8	Л. Кэрроллдің «Алиса ғажайыптар әлемінде» романы	“Alice in Wonderland”	https://youtu.be/liX_gzF4IAo?si=08C_2GQoMCNljdwg
9	Р.Л. Стивенсон «Қазына аралы» романы	«Остров сокровищ» “Treasure Island”	https://youtu.be/aHkT0yYxEP0?si=yqpGEbquA0x8Pz7R
10	О. Уайльд «Дориан Грейдің портреті» романы	«Портрет Дориан Грея» “Picture of Dorian Grey”	https://youtu.be/y5oX3YJWIFc?si=oD37ppMDKczCc1Fm

Table 2 – Tasks prepared for feedback on the video by Jen Air

Task type	English	Kazakh	Results
Writing an essay	Write an essay discussing Jane Eyre's journey of self-discovery and how her relationships with Mr. Rochester and St. John Rivers shaped her character.	Джейн Эйр өзін – өзі танып білу жолын және оның Мистер Рочестермен және Сент-Джон Риверспен қарым-қатынасының оның мінезіне қандай әсер еткенін талдаушы эссе жазыңыз.	- Improves the skills of writing essays in English. Critically analyzes the main themes of the film.
Answer the questions	Answer the following questions: 1. What is Jane Eyre's social status at the beginning of the film? 2. What is Jane's main conflict in the film? 3. What is the significance of Jane's decision to leave Thornfield Hall? 4. How does Jane's relationship with Mr. Rochester evolve throughout the film? 5. What are the key themes explored in the film?	Төмендегі сұрақтарға жауап беріңіз: 1. Фильмнің басында Джейн Эйрдің әлеуметтік мәртебесі қандай? 2. Фильмде Джейннің негізгі қақтығысы қалай берілген? 3. Джейннің Торнфилд Холлдан кету шешімінің маңызы неде? 4. Фильм бойында Джейн мен Мистер Рочестердің қарым-қатынасы қалай өзгереді? 5. Фильмде қандай негізгі тақырыптар зерттеледі?	- Improves the skills of answering questions in English. - Analyzes the plot of the film and the characters.

Continuation of the table

Task type	English	Kazakh	Results
Quest development	Design a quest based on the events of the film. Include riddles, challenges, and clues that relate to the plot and characters.	Фильмнің оқиғаларына негізделген квест құрастырыңыз. Сюжет пен кейіпкерлермен байланысты жұмбақтар мен тапсырмалар және белгілерді қосыңыз.	- Develops creativity by creating a quest based on the film. - Analyzes the plot of the film and the characters.
Insert missing words	Fill in the missing words in the following passages from the film: 1. "I am no longer a _____." 2. "I am not _____." 3. "You are my _____." 4. "Do you _____ me?" 5. "I will _____ you."	Жетіспейтін сөздерді толтырыңыз: 1. "Мен енді _____ емеспін." 2. "Мен _____ емеспін." 3. "Сен менің _____ сін." 4. "Сен _____ мені?" 5. "Мен _____ сені."	- Enriches vocabulary in English.

Although numerous works of world literature are popular for their content, only a select few retain lasting interest among readers over time. One of them is Charlotte Brontë's (2021b) novel *Jane Eyre*. This work, which never loses its value, tells about the childhood and fate of a little girl who, with her stubborn character, confronts life's difficulties. The events of the work are also stated from the first person.

Mr Reid (Jane's cousin), who took over Jane Eyre, orphaned since childhood, also described his death, and that the little girl, who had just turned ten, had become very withdrawn when faced with obstacles. In general, this novel has become one of the most popular works that have received wide recognition from the world community. This work has been read by several generations. Based on this novel, which was included in the golden fund of world literature, many films have been shot.

But among them he managed to fully convey the influence, value, power of the work 1983 (2006; 2011), so we decided to analyze this film. The main roles were played by Zola Clark and Timothy Dal-

ton. The film tells the story of Jane's life since escaping Thornfield Hall. When analyzing the image of Jane and Mr. Rochester, students can draw the following conclusions: "From the first meeting and throughout the novel, Jane describes Eyre Rochester and describes his appearance. Mr. Rochester is ugly and of average height, Jane said. In the film, conversely, Rochester is a tall, very attractive person"; "Unfortunately, the film has several interesting and important episodes that briefly describe Jane's life in Lowood. His friendship with Miss Temple is not quite expressed, and the character of Miss Ingram, whom everyone believes to be Rochester's future wife, is not fully revealed."

Results of students' analysis of the image of characters in a film and literary work of students of the specialty "Kazakh language and literature"

The emergence of such opinions also increases the importance of the lesson. The students actively discussed that, despite the gaps they noted, the film turned out to be very impressive, their views on the work were interesting by comparing them with the views of the director.

Table 3 – Image of characters in a film and literary work

Description	Literature	Cinema
Appearance	Average height, ugly	Tall, attractive
Character	Tough, characterful, terrible, extraordinary, hidden horror fighter	He has a strong character, a smart character, he wants to have something to say, he has a changeable mood, he has many secrets, he knows how to distinguish people well
Relationship	Makes cruel and terrible acts on Jane, outdated, incomprehensible	There was a hint of sympathy in Jane's face, and a hint of sarcasm and affection in her voice.
Life at Lowood	Jane's life at Lowood is detailed	Jane's life at Lowood is summarized
Relationship with Miss Temple	His friendship with Miss Temple is shown in full	Friendship with Miss Temple is not fully shown
Miss Ingram	Miss Ingram's character is fully revealed	Miss Ingram's character is not fully revealed

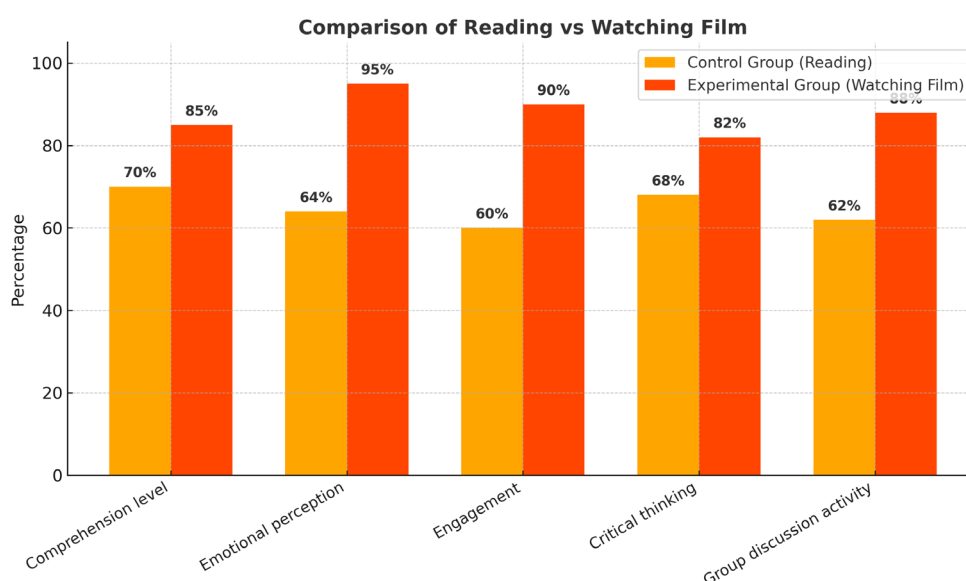


Figure 1 – Indicators Comparison

Table 3 – Indicators Comparison of Control and Experimental Groups

Indicators	Control Group (Reading)	Experimental Group (Watching Film)
Comprehension level	70%	85%
Emotional perception	64%	95%
Engagement	60%	90%
Critical thinking	68%	85%
Group discussion activity	62%	88%

Jane Eyre's work for the control group during the experiment (Bronte, 2021: 506) given to study, the experimental group was given a viewing of the Jane Eyre film. (1983 BBC studio, production director Julian emies. Starring Zela Clark, Timothy Dalton https://youtu.be/0RAr3ePLW38?si=tWsRPrUb_MiFnfGh)

Two groups of the specialty 6b01701-Kazakh language and literature of the Kazakh National Women's teacher training University took part in the experiment, a total of 42 students took part in the experiment, of which 19 were in the experimental group and 23 students were in the control group. Each group was given tasks to determine the level of understanding. The control group understood the work by 70%,

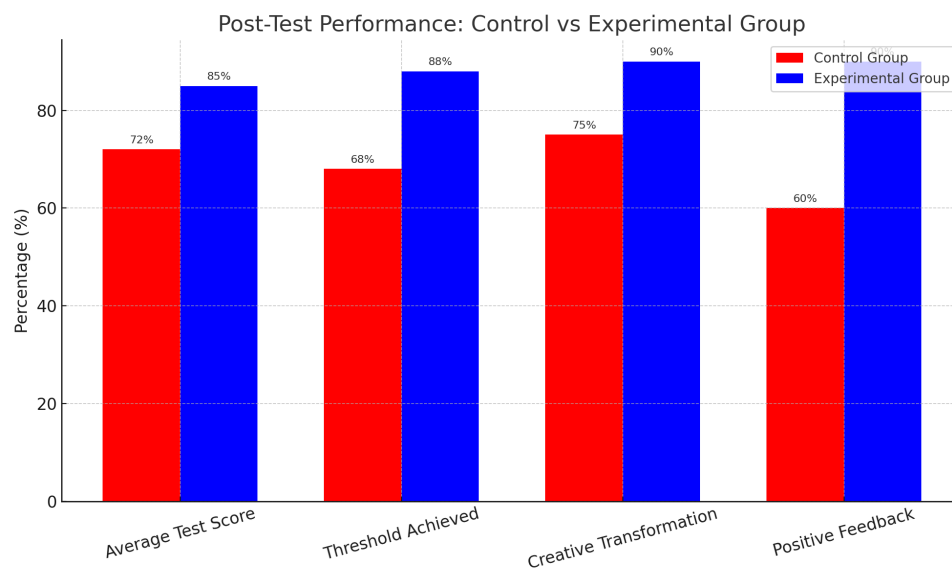
this figure was 85% in the experimental group, the emotional perception of watching a movie and reading a work was 64% in the control group, 90% in the experimental group, the interest of students in such an experiment reached 60% in the control group, 90% in the experimental group, the discussion of various assigned tasks concerning critical thinking in CG reached 68% and in EG 85%, group discussion activity showed CG 62%, EG 88%.

The students also compared the book and the film and made a Venn diagram. The teacher completed the following posttest tasks prepared in advance:

During the posttest, the respondents showed the following indicators.

Table 2 – Posttest tasks

P/c	Questions and tasks	Student responses
1	Modern books and films are full of bold characters. Make a list of such characters. Explain to them what they have in common. Would you add Jane to this list of characters? Why?	
2	If you are a director which of the current actor to the role of Rochester would you choose and for what reason?	
3	What were the opportunities for women in the nineteenth century? What restrictions did society impose on them?	
4	How does Mr. Rochester feel about Mrs. Ingram's opinion of poor people? Do you think he will agree or disagree with her? What about the character of Ingram Blanche in this scene? Describe Blanche. How could his opinion affect Mr. Rochester's opinion of him?	
5	When Jane became governess, Ingram could not openly express his thoughts to Blanche. So write a letter to Ingram Blanche on Jane's behalf	

**Figure 2** – Post-Test Performance: Control vs Experimental Group

This document presents the post-test and Experimental Group (n=23) across several results comparing the Control Group (n=19) indicators.

Table 3 – Posttest performance indicators

Indicator	Control Group (%)	Experimental Group (%)
Number of students	19	23
Average Test Score	72%	85%
Threshold Achieved	68%	88%
Creative Transformation	75%	90%
Positive Feedback	60%	90%

As a result of Table 3, we would like to say that in order to improve the literary and cultural literacy of university students, it is effective to teach in Literature lessons in conjunction with the film industry. Because on the one hand, it allows us to analyze, evaluate literary works in comparison with film (Breitman, 1999:119). On the other hand, this method provides students with motivation to do their research. At the same time, the use of video materials in teaching English prose creates great opportunities for the development of all types of speech activity, giving the educational process the most communicative direction. Modern films have an emotional and educational effect, its source of cultural and regional information that helps students form a general idea of the lifestyle of the British, their customs, traditions and quickly adapt to the environment (Cherepinsky, 1989:119). Watching feature films in foreign literature lessons will make the process of learning English interesting, and will serve as an impetus for further independent development of language material.

Nowadays, it is rare to find people who love to read a literary work, and it is impossible to find someone who does not watch a film. Therefore, we consider it necessary to use the screenization version of world literary works in the classroom. That is, while reading each work during the lesson, it is important to analyze it, comparing it with the film version. It's like watching a movie is equivalent to reading a book. That is why we can say with confidence that it is possible to form students' creative thinking, worldview, attitude to life through the demonstration of various feature films and documentary film works in Literature lessons.

Conclusion

Teaching world-famous artistic prose by showing films on the one hand informs the student about the field of cinema, and on the other hand encourages him to read books with interest. At the same time, most of the world-famous works in the field of cinema are not known to the current young generation, students. After all, we all know very well that the modern young generation often watches foreign works from their mobile phones. From this point of view, by showing cinema in Literature lessons, we can clear the student's mind of "old stereotypes" and form his own personal attitude to world literature, culture, and art.

When teaching prose translated from English, students should be encouraged to creatively understand the literary text. Discussion in the lesson allows you to share many thoughts, see difficulties in interpreting the text, and develop critical thinking. In general, the use of information and communication technologies in foreign literature lessons, including films, contributes to the independent assimilation of new information by students, the disclosure of their reading abilities, as well as the application of the knowledge gained at the University in everyday life.

In short, the issue considered in the article is relevant in the context of the development of Higher Education. It is also necessary to take into account the taste of the student in the use of e-learning tools, which he considers taking into account trends and technical progress in the education system. The effective use of e-learning tools increases students' interest in reading prose written in English.

Әдебиеттер

1. Cahir, L. C. (2006). *Literature into film: Theory and practical approaches*. McFarland & Company.
2. Champoux, J. E. (1999). Film as a teaching resource. *Journal of Management Inquiry*, 8(2), 206–217.
3. Charles Dickens Museum. (2025). *Interactive tour*. <https://dickensmuseum.com/pages/interactive-tour>
4. Fleming, M. Z., Piedmont, R. L., & Hiam, C. M. (1997). Images of madness: Feature films in teaching psychology. *Teaching of Psychology*, 17(3), 185–187.
5. Hawkes, P., & Desmond, J. (2006). *Adaptation: Studying film and literature*. McGraw-Hill.
6. Асанбаева, Е.Б. (2022). Тілдік пәндерді оқытуда кино дискурсын қолданудың артықшылықтары. *Филология сериясы*, (4), 78–84.
7. Бернштейн, А. Я. (1967). Художественные фильмы на уроках литературы. *Вечерняя средняя школа*, (1), 55–60.
8. Бернштейн, А. Я. (1971). На уроке – художественный фильм. М.: Изд-во БПСК.
9. Брейтман, А. С. (1999). *Основы киноискусства*. Хабаровск: Изд-во Дальневосточного гос. ун-та путей сообщения.
10. Бронте, Ш. (2021). *Джейн Эйр*. Астана: Фолиант.
11. Вартанова, Е. Л., & Засурский, Я. Н. (2003). Российский модуль медиаобразования: концепции, принципы, модели. *Информационное общество*, (3), 5–10.
12. Гарза, Т., & Лекич, М. Д. (1990). Лучше один раз увидеть? Видео в обучении иностранным языкам. *Русский язык за рубежом*, (3), 44–53.

13. Дефо, Д. (2011). *Робинзон Крузо* (Ауд. Қ.Өтегүл). Астана: Аударма.
14. Дорофеева, М. Г. (2000). Влияние опыта кинозрителя на литературное развитие школьника: Автореф. дисс.... канд. пед.н. СПб, 22 с. http://www.mediagram.ru/netcat_files/108/110/h_523ecf0183cb8ef141901e4adbddd62
15. Лотман, Ю. М., & Цивьян, Ю. Г. (1994). *Диалог с экраном*. Таллинн: Александра.
16. Маранцман, В. Г. (1991). Театр и школа. *Литература в школе*, (1), 131–140.
17. Прессман, Л. П. (1986). Кинофильм в школе. *Советская педагогика*, (9).
18. Рыжкова, Т. (2006). «Мастер и Маргарита»: роман и фильм на уроках литературы. *Первое сентября. Литература*. <http://lit.1september.ru/index.php?year=2006&num=8/>
19. Старкова, З. С. (1988). *Содружество искусств на уроках литературы*. М.: Просвещение.
20. Усов, Ю. Н. (2000). Экранные искусства – новый вид мышления. *Искусство и образование*, (3), 48–69.
21. Федоров, А. В. (2002). Киноискусство и художественное образование. *Педагогика*, (2), 21–26.
22. Хилько, Н. Ф. (2010). *Кинематограф Сибири: коммуникация, язык, творчество*. Омск.
23. Черепинский, С. И. (1989). *Учебное кино: история становления, современное состояние, тенденции развития дидактических идей*. Воронеж: Изд-во Воронеж. гос. ун-та.

References

- Asanbaeva, E. B. (2022). *Tildik pәnderdi oqytýda kino diskýrsyn qoldanýdyń artyqshylyqtary* [Advantages of using film discourse in teaching language subjects]. *Filologiya seriasy* [Philology Series], (4), 78–84. (in Kazakh)
- Bernshtein, A. Ia. (1967). *Khudozhestvennye filmy na urokakh literatury* [Feature films in literature classes]. *Vecherniaia sredniaia shkola* [Evening Secondary School], (1), 55–60. (in Russian)
- Bernshtein, A. Ia. (1971). *Na uroke – khudozhestvennyi fil'm* [In class – feature film]. Moscow: Izd-vo BPSK. (in Russian)
- Breytman, A. S. (1999). *Osnovy kinoiskusstva* [Fundamentals of film art]. Khabarovsk: Dal'nevostochnyi gos. un-t putei soobshcheniia. (in Russian)
- Bronte, Sh. (2021). *Dzhein Eir* [Jane Eyre]. Astana: Foliant. (in Russian)
- Vartanova, E. L., & Zasurskii, Ia. N. (2003). *Rossiiskiy modul' mediaobrazovaniia: kontseptsii, printsipy, modeli* [Russian module of media education: concepts, principles, models]. *Informatsionnoe obshchestvo* [Information Society], (3), 5–10. (in Russian)
- Garza, T., & Lekich, M. D. (1990). *Luchshe odin raz uvidet'?* *Video v obuchenii inostrannym iazykam* [Better to see once? Video in foreign language teaching]. *Russkii iazyk za rubezhom* [Russian Language Abroad], (3), 44–53. (in Russian)
- Dorofeeva, M. G. (2000). *Vliianie opyta kinozritelia na literaturnoe razvitie shkol'nika* [The influence of film-viewing experience on students' literary development] (Doctoral dissertation abstract). St. Petersburg. (in Russian)
- Defo, D. (2011). *Robinson Kruzo* [Robinson Crusoe] (Transl. Q. Otegü). Astana: Aýdarma. (in Kazakh)
- Lotman, Iu. M., & Tsiv'ian, Iu. G. (1994). *Dialog s ekranom* [Dialogue with the screen]. Tallinn: Aleksandra. (in Russian)
- Marantsman, V. G. (1991). *Teatr i shkola* [Theatre and school]. *Literatura v shkole* [Literature at School], (1), 131–140. (in Russian)
- Pressman, L. P. (1986). *Kinofil'm v shkole* [Film in school]. *Sovetskaia pedagogika* [Soviet Pedagogy], (9). (in Russian)
- Ryzhkova, T. (2006). *“Master i Margarita”: roman i fil'm na urokakh literatury* [“The Master and Margarita”: Novel and film in literature lessons]. *Pervoe sentyabrya. Literatura* [September 1. Literature]. <http://lit.1september.ru/index.php?year=2006&num=8/> (in Russian)
- Starkova, Z. S. (1988). *Sodruzhestvo iskusstv na urokakh literatury* [The fellowship of arts in literature lessons]. Moscow: Prosveshchenie. (in Russian)
- Usov, Iu. N. (2000). *Ekrannye iskusstva – novyi vid myshleniia* [Screen arts – a new type of thinking]. *Iskusstvo i obrazovanie* [Art and Education], (3), 48–69. (in Russian)
- Fedorov, A. V. (2002). *Kinoiskusstvo i khudozhestvennoe obrazovanie* [Film art and art education]. *Pedagogika*, (2), 21–26. (in Russian)
- Khil'ko, N. F. (2010). *Kinematograf Sibiri: kommunikatsiia, iazyk, tvorchestvo* [Cinema of Siberia: communication, language, creativity]. Omsk. (in Russian)
- Cherepinskiy, S. I. (1989). *Uchebnoe kino: istoriia stanovleniia, sovremennoe sostoianie, tendentsii razvitiia didakticheskikh idei* [Educational film: history of formation, current state, trends in the development of didactic ideas]. Voronezh: Voronezh State University Press. (in Russian)
- Cahir, L. C. (2006). *Literature into film: Theory and practical approaches*. McFarland & Company.
- Champoux, J. E. (1999). Film as a teaching resource. *Journal of Management Inquiry*, 8(2), 206–217.
- Charles Dickens Museum. (2025). *Interactive tour*. <https://dickensmuseum.com/pages/interactive-tour>
- Hawkes, P., & Desmond, J. (2006). *Adaptation: Studying film and literature*. McGraw-Hill.
- Fleming, M. Z., Piedmont, R. L., & Hiam, C. M. (1997). Images of madness: Feature films in teaching psychology. *Teaching of Psychology*, 17(3), 185–187.

Авторлар туралы мәлімет:

Абилдаева К. (корреспондент-автор) – Қазақ ұлттық қыздар педагогикалық университетінің филология институтының аға оқытушысы (Алматы, Қазақстан, e-mail: abildaeva.00@mail.ru)

Гулин Огут Екер – PhD, Хаджетеппе университетінің Түрік фольклоры факультетінің профессоры (Анкара, Түркия, e-mail: eker@hacettepe.edu.tr)

Сведения об авторах:

Карлыгаш Абилдаева (корреспондент-автор) – старший преподаватель Института филологии Казахского национального женского педагогического университета (Алматы, Казахстан, e-mail: abildaeva.00@mail.ru);

Гулин Огут Экер – доктор философии, профессор факультета турецкого фольклора Университета Хаджетеппе (Анкара, Турция, e-mail: eker@hacettepe.edu.tr).

Information about authors:

Karlygash Abildayeva (corresponding author) – Master's degree, senior lecturer, Institute of

Philology at Kazakh National Women's Teacher Training University (Almaty, Kazakhstan, e-mail: abildaeva.00@mail.ru);

Gulin Ogut Eker – PhD, Professor of the Turkish folklore faculty, Hajeteppe University (Ankara, Turkey e-mail: eker@hacettepe.edu.tr)

Received 1.06.2025

Accepted 20.09.2025

A. Aliakbarova¹ , Sh. Baizakova^{2*} 

¹Kazakh National Women's Teacher Training University, Almaty, Kazakhstan

²Al-Farabi Kazakh National University, Almaty, Kazakhstan

* e-mail: baizakova.shirinay@gmail.com

TASK-BASED LANGUAGE INSTRUCTION AS SCAFFOLDING: A COMPARATIVE STUDY ON ITS IMPACT ON LOW AND HIGH-PROFICIENCY READERS' COMPREHENSION

Nowadays Task Based Language Instruction is considered as one of the widely used approaches in foreign language teaching. Scaffolding, support from teachers to help learners accomplish tasks that can not be completed independently, gradually reduces as students gain skills and confidence, is effective way of improving reading comprehension skills in language classrooms. This study investigates the effectiveness of TBLI scaffolding as a strategy for improving reading comprehension among low and high proficiency students. Quasi-experimental design was employed to compare the effect of it in both proficiency levels before and after exposure to TBLI interventions. Data were collected through pretest, posttest and lesson observations from 30 students of 10th grade in local school. Statistical analyses, including paired-sample and independent-sample t-tests, to evaluate the significance of within and between group differences. Experiment lasted for 6 weeks, where students had 18 academic hours of learning the English language. The findings reveal that TBLI improves reading comprehension skills of both groups, however low language proficiency students gain more advantages in comparison with higher level students. TBLT has great value in supporting learners with limited linguistic resources by making comprehension more accessible. Conversely, high proficiency students, who already feel comfortable demonstrating independent work and complex tasks, which is the main purpose of scaffolding, benefit less from this approach.

Keywords: TBLI, scaffolding, reading comprehension, language proficiency.

A.T. Әлиакбарова¹, Ш.К. Байзакова^{2*}

¹Қазақ ұлттық қыздар педагогикалық университеті, Алматы, Қазақстан

²Әл-Фараби атындағы Қазақ ұлттық университеті, Алматы, Қазақстан

*e-mail: baizakova.shirinay@gmail.com

TBLI Scaffolding ретінде: төмен және жоғары тілдік деңгейлі оқушылардың оқылым дағдысына әсерін салыстырмалы зерттеу

Қазіргі кезде тапсырмаға негізделген тілдік оқыту шет тілін оқытуда кеңінен қолданылатын тәсілдердің бірі ретінде қарастырылуда. Оқушылардың өз бетінше орындай алмайтын тапсырмаларды орындауына көмектесу үшін тірек, мұғалімдердің қолдауы оқушылардың дағдылары мен сенімділігіне қарай біртіндеп төмендейді, тілдік сыныптарда оқуды түсіну дағдыларын жетілдірудің тиімді әдісі болып табылады. Бұл зерттеу TBLI тіректерінің тиімділігін төмен және жоғары білікті оқушылар арасында оқуды түсінуді жақсарту стратегиясы ретінде зерттейді. Квази-эксперименттік дизайн оның әсерін TBLI қолданылғанға дейін де, одан кейін де біліктілік деңгейлерінде салыстыру үшін қолданылды. Деректер жергілікті мектептің 10-сыныбының 30 оқушысынан тестке дейінгі, тесттен кейінгі және сабақты бақылау арқылы жиналды. Топ ішіндегі және олардың арасындағы айырмашылықтардың маңыздылығын бағалау үшін статистикалық талдаулар, соның ішінде жұптық және тәуелсіз үлгідегі t-тесттер жасалынды. Эксперимент 6 аптаға созылды, онда студенттер 18 академиялық сағат ағылшын тілін үйренді. Нәтижелер TBLI екі топтың да оқуды түсіну дағдыларын жақсартатынын көрсетеді, дегенмен тілді жетік білмейтін студенттер жоғары фазадағы оқушыларымен салыстырғанда көбірек артықшылықтарға ие болады. TBLT тілдік ресурстары шектеулі оқушыларға қолдау көрсетуде үлкен маңызға ие, бұл түсінуді қол жетімді етеді. Керісінше, қазірдің өзінде өз бетінше жұмыс істеуді және күрделі тапсырмаларды көрсетуді ыңғайлы сезінетін жоғары білікті студенттер, бұл тәсілден аз пайда көреді.

Түйін сөздер: TBLI, тірек, оқу дағдысы, тілді меңгеру.

А.Т. Алиакбарова¹, Ш.К. Байзакова^{2*}

¹Казахский национальный женский педагогический университет, Алматы, Казахстан

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

*e-mail: baizakova.shirinay@gmail.com

**«Task-based Language Instruction как Scaffolding»:
сравнительное исследование его влияния на понимание текста
читателями с низким и высоким уровнем владения языком**

В настоящее время обучение иностранному языку на основе заданий считается одним из широко используемых подходов в обучении иностранным языкам. Поддержка со стороны преподавателей, помогающих учащимся выполнять задания, которые невозможно выполнить самостоятельно, постепенно уменьшается по мере того, как учащиеся приобретают навыки и уверенность в себе, что является эффективным способом улучшения навыков понимания прочитанного в языковых классах. В этом исследовании изучается эффективность использования «TBLI scaffolding» в качестве стратегии улучшения понимания прочитанного учащимися с низким и высоким уровнем владения языком. Был использован квазиэкспериментальный подход, чтобы сравнить влияние на уровни владения языком до и после воздействия вмешательств TBLI. Данные были собраны путем предварительного тестирования, после тестирования и наблюдения за уроками у 30 учащихся 10-го класса местной школы. Статистический анализ, включающий парные и независимые выборочные t-тесты, позволил оценить значимость различий внутри групп и между ними. Эксперимент длился 6 недель, в течение которых студенты изучали английский язык в течение 18 академических часов. Результаты исследования показывают, что TBLT улучшает навыки понимания прочитанного в обеих группах, однако учащиеся с низким уровнем владения языком получают больше преимуществ по сравнению со студентами с более высоким уровнем владения языком. TBLT имеет большое значение для поддержки учащихся с ограниченными лингвистическими ресурсами, делая понимание более доступным. И наоборот, студенты с высоким уровнем подготовки, которые уже чувствуют себя комфортно, демонстрируя самостоятельную работу и сложные задания, что является основной целью scaffolding, получают меньше пользы от такого подхода.

Ключевые слова: TBLI, scaffolding, навык чтения, уровень владения языком.

Introduction

Reading comprehension is an essential competence in language acquisition, as it is the cognitive process that enables learners to decode, interpret, comprehend the written work, and apply knowledge proficiently. Strong reading comprehension abilities are essential for academic achievement, professional effectiveness, critical analysis, and problem-solving. In an era where all aforesaid skills are compulsory to understand complex information, make reasonable decisions, and critically assess the digital content, reading comprehension should go beyond drill exercises toward more cognitively engaging approaches, such as Task-Based Language Instruction (further as TBLI).

TBLI is an approach where goal-oriented and authentic activities serve as a cornerstone of language learning. According to Ellis, students' cognitive engagement is increased and general language acquisition is also promoted by interactive and purposeful tasks (Ellis, 2003: 70). Practical value of reading is assessed through the use of real-world tasks, such as predicting texts, discussing

them, summarizing, and evaluating. As Long's Interaction Hypothesis suggests, discussion is more effective to reinforce comprehension in comparison with passive comprehension exercises (Long, 1983: 214). Furthermore, according to the basic principles of TBLI, it integrates multiple modalities to enhance comprehension, retention, and application of language skills by strengthening neural connections and deeper encoding in memory.

Scaffolding refers to instructional aids provided by teachers, tutors, or educational resources to help students develop the ability to progressively comprehend and interpret the texts independently including deducing the meaning, summarizing content, and synthesizing the findings. Based on Vygotsky's Zone of Proximal Development (ZPD), this approach provides students with structured initial support that gradually decreases as skills are mastered. Temporary support, skill development and transfer of responsibility, where learners become independent readers at the final stage, are considered to be the key components (Zhetpisbaeva & Shalbaeva, 2019: 137).

According to Common European Framework of Reference for Languages (CEFR), proficiency

levels of students can be categorized into six levels, starting from A1 (beginners) to C2 (proficient language users). Different proficiency learners struggle with distinct challenges: limited vocabulary at the initial stages hinders the grasping meaning, making inferences and understanding implicit meaning, while intermediate learners may face some challenges with cohesion and coherence, finding connection between ideas, sentences, understanding the figurative language often confused with literal meaning. Academic, specialized texts, cultural references, critical reading might impede comprehension for advanced learners.

Most studies focus on the effectiveness of TBLI as a scaffolding strategy, however, the impact on different proficiency learners lacks research. Consequently, it leads to the research question: Does TBLI scaffolding benefit low-proficiency readers more than high proficiency readers? Based on previous research, it can be hypothesized that low-proficiency learners benefit more than high-proficiency readers, as they require more structured instructions while developing their reading skills. Explicit strategies and guided practices might enhance reading comprehension for elementary-level students, while upper-intermediate and advanced learners may acquire the skills with less reliance on scaffolding to navigate the text independently.

The research aims to analyze the effect of TBLI scaffolding on students with low and high language levels and investigate unique challenges and benefits of the given approach through comparative studies.

Literature review

According to Junichi Furuta, criteria such as natural integration of skills and meaningful language are considered to be the primary vehicle of TBLI (Furuta, 2002: 10). Thus, all linguistic skills are interconnected with each other and they serve a common purpose, which is applicable to real-life situations. Rigid skill-based teaching cannot be applied to TBLI, as in authentic scenarios language is not practiced in isolated parts. Students acquire language units from receptive skills (reading and listening) and then rehearse those units by actively practicing them in productive skills (speaking and writing). It leads to enhanced comprehension as frequent exposure in different forms can enhance

retention and deeper learning. Moreover, switching from one skill to another flows naturally and students are engaged in both spontaneous and planned activities. Tasks that require integration of multiple skills make learning more meaningful and interactive. Discussing a topic after reading an article, having debates according to contradictory topics where students first listen to the opponents then giving counterarguments, writing reports after listening are the examples of integrated-meaningful tasks that can be used in EFL classes according to TBLI. Niyazova asserts that emerging professionals recognize the significance and necessity of linguistic competencies, including practical language application within their field, proficiency in delivering presentations and speaking at symposiums and conferences, capacity for effective interpersonal communication with international colleagues, and familiarity with professional terminology in the relevant language. It shows that acquired knowledge is not limited in its use (Niyazova, 2021: 30). Hence, these activities align with the principles of inclusive education. Putri, Winarta, Putra found out that integrating TBLI with differentiated instructions has several advantages such as: interaction effectiveness, comprehension effectiveness, learning technical effectiveness and higher quality of teaching materials (Putri & Winarta & Putra, 2024: 223). Clear instructions, access to learning materials, better delivered support via different platforms and personalized feedback enhance interaction between student and teacher. Activities oblige integration of different learning styles by adopting tasks to meet all students' needs (teachers can choose different tasks to meet the requirements of curriculum for various cognitive talents: extensive tasks for higher levelled students, moderate quality tasks are completed by average student and assistance of teacher can be necessary for struggling students) and collaborating them in group, peer and individual works, where each learners' contribution is valuable. In turn, it fosters a supportive and safe environment where all students can thrive on cooperative learning.

Essential part of the given approach is a task and its difference from exercise should be taken into account while implementing them in the classroom. Despite their contribution to language reinforcement, they differ in following characteristics:

Table 1 – Difference between task and exercise

Characteristics	Exercise characteristics	Task characteristics
Authenticity	May be less authentic	Simulate real-world situations
Focus	Form oriented	Meaning oriented
Skill integration	Focuses on one particular skill	Integrate multiple skills
Students engagement	Variable, often individual	High, often collaborative
Outcome	Often lacks clear communicative outcome, focuses on language outcome	Defined, communicative outcome
Flexibility	More rigid structure	Adaptable to context
Note – compiled by the author		

Four fundamental criteria of tasks were pointed out by Ellis and Shintani (Ellis & Shintani, 2013: 28). The first is that the main emphasis should be on conveying meaning. The learner should be mainly concerned with the production and comprehension of meaningful messages rather than with the accuracy of particular grammatical structures. This changes the learner from passive recipient of form-based input to an active user of language for real purposes. It aligns with Widdowson perspective that highlights semantic meaning of exercise and pragmatic meaning of task (Widdowson, 1998: 710). Within the context of reading comprehension, what this implies is that the activity must not be a test of basic knowledge so much as it must get learners involved in being interested in absorbing the overall messages, drawing implications, relating content to personal experience. Activities involving summarizing, evaluating, expressing personal opinion based on reading text can facilitate this emphasis on meaning. Secondly, the task must involve a communicative gap – whether it is informational, opinion-based, or inferential – which shifts the purpose of the task from mechanical repetition to purposeful communication. This can be achieved by exposing learners to various yet related texts followed by joint effort to synthesize or contrast the knowledge they have acquired, and thus closing a meaningful information gap. Alternatively, learners can read a particular piece of text and then use it to complete problem-solving activities or discuss in a group, ensuring interaction is rooted on shared but incomplete knowledge. Thirdly, the learners are anticipated to draw upon their own resources (linguistic or non-linguistic) to accomplish the task instead of being explicitly taught the language forms they need to perform the task. Because Ellis suggests that it limits the opportunity to activate internalized

knowledge and learners autonomy (Ellis, 1989: 97). Language input embedded in the task itself still can be implied. Tasks that are designed to foster reading comprehension can address this requirement by encouraging learners to employ contextual clues, prior lexical knowledge, and inferential strategies to interpret a text and implement its content to achieve the goal where provided text is not sufficient. Input-rich-text, in this context, can promote noticing and meaningful intake rather than rote memorization. Last element of the task is that language serves as a means to achieve an outcome, not the goal itself. In reading tasks, making a final product in the form of creating a character profile, presentation with key ideas, preparing advertisement and other final goals can go beyond comprehension questions by requiring learners to transform input into new output, demonstrating both understanding and purposeful language use. These criteria distinguish communicative tasks used in TBLI from traditional exercises, which often lack a meaningful purpose of outcome.

A task-based lesson is not confined to the execution of a single isolated task, rather it encompasses a carefully designed sequence of interconnected tasks, where each task provides support and reinforcement for the next. This sequential structure creates a scaffolding effect, enabling learners with lower proficiency to gradually build their comprehension and language skills through a series of progressively challenging activities. Based on their nature and purpose, tasks can be categorized into different types. Within this framework Richards and Rodgers offer following categorization of tasks based on several key dimensions (Richards & Rodgers, 2002: 65):

1. One-way and two-way tasks: One-way tasks are information exchange in one direction, e.g.,

explaining a picture, whereas two-way tasks entail interaction, negotiation, and mutual information exchange, e.g., role-plays or jigsaw readings. For comprehension scaffolding, two-way tasks can facilitate mutual meaning-making and are beneficial for low-proficiency readers.

2. Convergent and divergent tasks: Convergent tasks direct students towards a single specific answer, while divergent tasks invite numerous interpretations or outcomes. Applied to reading comprehension, convergent tasks might involve summarizing the overall gist of a text, while divergent tasks might involve open-ended debate on the text's implications.

3. Single or multiple solutions: Some activities are designed with one correct answer, while others provide multiple acceptable solutions, encouraging higher-order thinking and flexibility. This distinction also aligns with scaffolding theory, as multiple-outcome activities can challenge advanced-proficiency readers to deeper understanding.

4. Concrete or abstract use of language: Instructions can aim for concrete, readily imaged language or abstract thought. With poor-proficiency readers, starting with concrete language exercises (e.g., retelling pictures, retelling simple narratives) will help with comprehension before transferring to abstract content (e.g., theme analysis, opinion-giving).

5. Simple versus complex cognitive processing: Tasks range from simple recall or matching to analysis, synthesis, or critical thinking. A progression of tasks that gradually builds cognitive complexity can support understanding, providing learners with confidence to move forward.

6. Simple and complex linguistic demands: Activities vary in terms of the lexis and linguistic structures demanded by them. When teaching low-proficiency readers, beginning with activities involving familiar linguistic structures and progressing to more complex syntax is required.

7. Reality-based vs. non-reality-based activities: Reality-based activities have direct relevance to students' real lives, while non-reality-based activities can consist of hypothetical or fantasy scenarios. Scaffolding meaning can involve the incorporation of both categories in order to maintain interest and establish connections with students' existing knowledge.

This multi-faceted task structure supports the process of scaffolding in TBLT, enabling low- and high-proficiency readers to progress through more challenging tasks crafted to their increasing cognitive and linguistic capacities. For low-proficiency

readers, such scaffolding can decrease the cognitive load, facilitating understanding and confidence. For high-proficiency readers, scaffolded tasks can boost comprehension through stimulating more advanced use of language and abstract reasoning. Task ordering and correspondence with skill levels are thus a relevant factor in the organization of inclusive language instruction to maximize comprehension attainment for all students. It also aligns with D.N. Kulibayeva findings, that claims providing learners with authentic, context-rich tasks promote interaction, comprehension, and cognitive engagement (Kulibayeva, 2001: 52).

Scaffolding in education is a temporary support for students that allows them to understand new ideas, develop skills or reach a deeper understanding. It's not just about helping with some individual problems; it's an ideal teaching method. Scaffolding serves a variety of purposes and can be integrated into the structure of lessons and activities, making it an essential part of the learning process. Interestingly, although scaffolding is currently a popular and recommended teaching method, Hamidi and Bagherzadeh note that initially it was not just an academic idea (Hamidi & Bagherzadeh, 2018: 9). However, it has become a really important tool, especially in terms of general support for learning a second language. While developing this idea, think about children learning to ride a bicycle. At first, they may need someone to ride a bike (direct help). Since they are poorly balanced, individuals can only interact a little or run in parallel and receive them as needed (gradual removal of responsibility). Eventually, the baby will be able to move independently, and he will no longer need physical support. This comparison with cycling implies the need to use scaffolding for educational purposes. The category of scaffolding can take several forms. For example, a teacher may:

- Give clear advice and role models: show students what to expect and give examples to follow.
- Solve complex tasks: divide large tasks into smaller stages of completion.
- Create a visual framework that will help students build their minds.
- Use questioning techniques: ask questions in a difficult place where students need to think critically and build relationships.
- Use the initials of phrases or choose words: give students a second point to express their thoughts.
- Maintain friendly relations with friends: encourage students to learn from each other and help each other.

- Give a timely response: give special tips and actions that will help students achieve excellence.

The restoration of scaffolding lies in its dynamic nature. Teachers constantly and carefully assess the understanding of their students and adjust the level of support accordingly. As students become more experienced, the framework gradually disappears, which allows them to learn more and build confidence in their abilities. The gradual reduction of this responsibility is crucial for the development of student independence.

In addition, the use of scaffolding goes beyond learning another language. Of particular concern in this area is the fact that with the necessary support for learning new linguistic and cultural complexes, the basics of scaffolding are very effective in all academic areas and are suitable for students of all ages. It is about the student pool where they live and provide appropriate support that will enable them to reach their full potential.

Effective scaffolding in reading comprehension is a multifaceted approach, encompassing several key strategies designed to support students as they engage with texts, with the ultimate goal of fostering independent reading skills. Johnson states these strategies include activating prior knowledge, modeling effective reading approaches, employing guided questioning, using graphic organizers, providing targeted clues and cues, and systematically fading support (Johnson, 2019: 120). By activating prior knowledge, educators can establish connections between new material and existing cognitive frameworks, thereby enhancing comprehension. Muzammil & Saifullah argues activating prior knowledge involves priming students to relate the text's content to their existing knowledge base, which can significantly enhance accessibility (Muzammil, 2021: 98). According to Channa, pre-reading discussions, predictive exercises, and brainstorming sessions are effective methods for achieving this (Channa & Nordin., 2015: 183). Modeling strategies by teachers, such as think-alouds, provides students with explicit demonstrations of proficient reading techniques, including inference-making and vocabulary analysis, which students can then emulate. Wodaj claims the use of varied scaffolding strategies equips students with the tools needed to become independent, self-regulating thinkers and learners, thereby reducing their dependence on the teacher (Wodaj & Belay, 2021: 32). Scaffolding approaches should also be integrated into teacher training programs. Guided questioning is another critical element, prompting

students to think critically about the material, which facilitates a deeper understanding of key ideas and details

Research methodology and methods

Based on the research topic and research questions, thorough theoretical analyses were conducted taking into account domestic and foreign scholars who made great contributions to the task based learning. Moreover, this study employed a comparative quasi-experimental design with pre and post tests results to investigate the effectiveness of task-based language teaching as scaffolding in improving reading comprehension among low and high language proficiency students. The study sample comprised 30 students enrolled in grade 10 at a local secondary school and their proficiency levels were pre-determined based on Cambridge English Placement Test (CEPT). However, tasks were adapted from a recognized standardized assessment. Participants were divided into two groups based on the test result: low (A2) and high (B2). All participants were aged approximately 15-16 years old and had similar educational backgrounds according to the national curriculum for secondary education and language exposure. Although students' guardians were informed about the experiment, assent was secured from the participants themselves.

Pre and post tests were designed to evaluate reading comprehension skills, including identifying main ideas, making inferences, interpreting vocabulary in context and summarizing in the format of multiple-choice, true/false, and short-answer questions. The test items were selected to meet the criteria of reliability and validity. They were divided into three parts:

Part 1. To measure the pupils' ability to recognize word and sentence meaning.

Part 2. To measure the students' ability to understand the main points in extended texts on a wide range of general and curricular topics.

Part 3. To measure the ability to give argumentative answers based on reading text.

The experimental group received the treatment based on interactive scaffolding activities designed and taught by the researcher during six weeks in the first term of 2024-2025 academic year. One lesson out of three lessons were dedicated to the experiment of scaffolding for reading comprehension. During the experimental lessons students exchanged information to complete missing parts of a text, collaboratively solved comprehension-based

scenarios, read different parts and then shared it with other students to reconstruct the whole text. All instructional sessions were based on TBLT to ensure consistency and minimize teacher effect. Posttest allowed to compare the results of reading comprehension performance before and after intervention. All assessments were administered under similar conditions (number of questions, time given to students, language topics). During the experiment, feedback from the students, their engagement, participation were taken into account to contextualize the quantitative data.

The data were analyzed using SPSS (version 25). Calculation of mean scores and standard deviations for reading comprehension assessment before and after graduation for both low and high skill groups. This made it possible to obtain a summary of the changes in the indicators in each group and make a general comparison between the groups. To assess the significance of intragroup differences between pre-and post-test results, t-tests were performed using paired samples in both experimental (tplt) and control (conventional) groups. This analysis allowed us to determine whether the interventions significantly improved the understanding of the indicators. To compare the results after the Test between groups with a low and high level of language proficiency, an independent sample of t-tests was used, which revealed whether the level of language proficiency affects the effectiveness of the TPT technique. It also made it possible to assess whether readers with low language proficiency benefited more from the intervention.

For each comparison, the Cohen coefficient was calculated to estimate the magnitude of the observed effects with interpretations based on standard parameters (small: 0.2, medium: 0.5, large: 0.8). The magnitude of the effect allowed us to get an idea of the practical significance of the results, which goes beyond statistical significance.

Results and discussion

The results showed a significant improvement in reading comprehension among readers with low and high levels of language skills after the intervention.

In linguistically competent low-level groups, t-tests with paired samples before and after the test also show very significant advantages ($T(14)=8.10$, $p<0.001$) with significant effects (Cohen $D=3.09$), which indicates a clear improvement in understanding due to TBLT scaffolding. The average score increased from 55 (sustainable development=6) to 75 (sustainable development=5), which indicates that functional education provides strong support for the development of reading skills in this group.

For groups with a high level of language skills, preliminary and subsequent comparisons showed statistically significant results ($T(14)=3.94$, $y=0.001$), despite a smaller effect (Cohen $D=1.24$) compared to groups with a low level of language skills. The average score increased from 78 ($SD=5$) to 85 ($SD=4$), and although this method contributes to a deeper understanding, the results were less impressive than expected for this group with a higher level of language skills and ceiling effects.

T – test of an independent sample comparing the results of the reading test response test with a low and high level of language skills reveals significant differences ($T(28)=-5.58$, $p<0.001$) with significant negative effects (Cohen $D=-2.04$). This suggests that although comprehension levels in the low-ability groups improved significantly, the overall level of comprehension in the high-ability groups is higher after treatment.

These results highlight the various effects of using the TP framework, with readers with low language skills particularly helped by this intervention, as predicted by Wired learning theory.

Table 2 – T-test and Effect size results

Comparison	t-value	p-value	Cohen's d
Low-Proficiency Pre vs Post	8.1	0.0	3.09
High-Proficiency Pre vs Post	3.94	0.001	1.24
Low vs High Posttest	-5.58	0.0	-2.04
Note – compiled by the author			

The results of both groups improved in comparison with the pre-test results as it is shown in table – 2. For students with high level of language proficiency, the given method showed smaller and less pronounced gains.

As for low-proficiency language learners, TBLT intervention provided contextual support, giving them opportunity to engage with the text in a meaningful and collaborative ways. Cognitive load was reduced by incorporating visual aids, peer interaction and authentic texts and these results coincide with Ellis finding, where he suggested that TBLT has great value in supporting learners with limited linguistic resources by making comprehension more accessible (Ellis, 2003: 71). These results align with Vygotsky's sociocultural theory, which postulates that learning is mediated through interaction and scaffolding just beyond their current abilities. Low-proficiency students generally have a wider zone of proximal development (ZPD), which means that the gap between what they can do independently and achieve with assistance is more. TBLT provides structured support through tasks and activities that gradually increase their complexity and that build confidence in students. Students with high level of language acquisition might already be comfortable with complex tasks and accordingly gain smaller benefits from scaffolding. This pattern is attributed to a ceiling effect, where students experience limited room for measurable experiences. Furthermore, traditional exercises may be struggling and demotivating, while TBLT's interactive and goal-oriented tasks can make them more invested in the learning process.

Practical implications of this research finding advocates TBLT for supporting struggling readers. This kind of thoughtful, deliberate support is absolutely vital, especially for those learners who find reading tough. When we do this, it allows them to truly get involved, make sense of what they're reading, and most importantly, build up their confidence in their own reading skills.

Despite providing valuable insights, several limitations of this research can be acknowledged. In order to generalize the findings to the broader population, sample size (30 participants) is not sufficient. Additionally, conducting longitudinal research to assess the retention of reading comprehension over extended periods should be considered. As a short duration of intervention (6 weeks) may not have allowed us to evaluate the full consolidation of reading strategies. Different age group and educational background can also be the factors that have crucial effect on the finding.

Conclusion

This research has demonstrated that Task-Based Language Teaching (TBLT) provides a robust pedagogical framework for enhancing reading comprehension within diverse language learning environments. The result of the experiment and statistical data revealed improvements in reading comprehension skills of low-proficiency and high-proficiency students. Low-proficiency students derive more advantages from TBLT as scaffolding because of serving as a potent mechanism for solving foundational comprehension challenges. The distinguishing characteristics of TBLT, including natural integration of skills, focus on cooperative skills, contextualized support, meaning oriented tasks, clear and structured instructions facilitate the engagement with the reading text. Moreover, this approach alleviates common barriers encountered during the comprehension such as mostly individual form-oriented exercises, focused on one particular skill and less authentic exercises.

The educational impact of these findings are crucial as it suggests that learners with low level of language skills need structured, step-by-step instructions more than higher level students. It is explained with the fact that higher level students are already able to understand the tasks with ease and are familiar with learning strategies. Consequently, breaking down into manageable tasks, setting clear outcomes from the task reduces confusion among students. Thus, make the process achievable. Furthermore, the role of authentic and real-life-scenario tasks is essential. While learning the language, students understanding the importance of a particular task serves as an accelerator by giving them a clear vision of using them in real life, not in simulated scenarios. Hence, educators are encouraged to design tasks that involve the strategic combination of visual aids, authentic real-world contexts, and peer collaboration to optimize comprehension development.

High-proficiency readers also benefit from the given approach. Nature of some tasks promoted higher thinking skills, such as analyzing, synthesizing and argumentation. When the tasks are designed in a way to provide opportunity for independent exploration, creativity and critical reflection, students tend to use lexical units and grammatical constructions effortlessly. Although they need less direct scaffolding, TBLT still offers meaningful opportunities for advancing skills, strategic learning and linguistic knowledge.

In conclusion, the research highlights the importance of TBLI as scaffolding by showing high efficiency in developing reading comprehension. Further research and pedagogical practice may

extend these finding by observing long-term effects of TBLI on learners' autonomy and examining its impact across other language skills such as writing, listening and speaking.

Литература

1. Channa, M.A., Nordin, Z.S., Siming, I.A., Chandio, A.A., & Koondher, M.A. (2015). Developing reading comprehension through metacognitive strategies: a review of previous studies. *English Language Teaching*, 8(8), 181-186.
2. Ellis, R. (1989). *Understanding second language acquisition* (Vol.31). Oxford: Oxford University Press.
3. Ellis, R. (2003). Designing a task-based syllabus. *RELC Journal*, 34(1), 64-81.
4. Ellis, R., & Shintani, N. (2013). *Exploring language pedagogy through second language acquisition research*. Routledge.
5. Furuta, J. (2002). Task-Based Language Instruction: An Effective Means of Achieving Integration of Skills and Meaningful Language Use.
6. Hamidi, E., & Bagherzadeh, R. (2018). The logical problem of scaffolding in second language acquisition. *Asian-Pacific Journal of Second and Foreign Language Education*, 3(19), 1-14. <https://link.springer.com/article/10.1186/s40862-018-0059-x>
7. Johnson, E. M. (2019). Exemplary reading teachers' use of instructional scaffolds with emergent bilinguals: How knowledge and context shape their choices. *TESOL Quarterly*, 53(1), 108-132.
8. Long, M. (1983). Native speaker/non-native speaker conversation in the second language classroom. In M. Clarke & J. Handscombe (Eds.), *On TESOL '82: Pacific Perspectives on Language and Teaching* (pp. 207-225). Washington DC: TESOL.
9. Muzammil, L. (2021, April). Enhancing Reading Comprehension of Junior High School Students Through Scaffolding Instruction. In *2nd Annual Conference on Social Science and Humanities (ANCOSH 2020)* (pp. 96-100). Atlantis Press.
10. Niyazova, A. (2021). An approach to determining the foreign language proficiency of graduates of Kazakh universities in a professional environment. *KazNU Bulletin. Series "Pedagogical Sciences"*, 66(1), 28-34. <https://doi.org/10.26577/JES.2021.v66.i1.03>
11. Putri, I Gusti Ayu Vina, Winarta, Ida, & Putra, I. (2024). Integrating Task-Based and Differentiated Instruction (DI) to Overcome Language Learning Challenges. *Journal of Curriculum and Teaching*, 13(4), 219-232. <https://doi.org/10.5430/jct.v13n4p219>.
12. Richards, J. C., & Rodgers, T. S. (2002). *Approaches and Methods in Language Teaching*. Cambridge University Press.
13. Widdowson, H. G. (1998). Context, community, and authentic language. *TESOL Quarterly*, 32(4), 705-716.
14. Wodaj, H., & Belay, S. (2021). Effects of 7E Instructional Model with Metacognitive Scaffolding on Students' Conceptual Understanding in Biology. *Journal of Education in Science Environment and Health*, 7(1), 26-43. <https://doi.org/10.21891/jeseh.770794>.
15. Zhetpisbaeva, B. A., & Shalbaeva, D. Kh. (2019). Application of the provisions of the "Zone of Proximate Development Theory" in the process of teaching a foreign language in the conditions of inclusive education. *Bulletin of the Kazakh National Women's Pedagogical University*, (2), 134-140.
16. Кулибаева, Д. Н. (2001). *Методика формирования международно-стандартных уровней владения иностранным языком в условиях школ международного типа (английский язык)* [Диссертация доктора наук]. Алматы.

References

- Channa, M.A., Nordin, Z.S., Siming, I.A., Chandio, A.A., & Koondher, M.A. (2015). Developing reading comprehension through metacognitive strategies: a review of previous studies. *English Language Teaching*, 8(8), 181-186.
- Ellis, R. (1989). *Understanding second language acquisition* (Vol.31). Oxford: Oxford University Press.
- Ellis, R. (2003). Designing a task-based syllabus. *RELC Journal*, 34(1), 64-81.
- Ellis, R., & Shintani, N. (2013). *Exploring language pedagogy through second language acquisition research*. Routledge.
- Furuta, J. (2002). Task-Based Language Instruction: An Effective Means of Achieving Integration of Skills and Meaningful Language Use.
- Hamidi, E., & Bagherzadeh, R. (2018). The logical problem of scaffolding in second language acquisition. *Asian-Pacific Journal of Second and Foreign Language Education*, 3(19), 1-14. <https://link.springer.com/article/10.1186/s40862-018-0059-x>
- Johnson, E. M. (2019). Exemplary reading teachers' use of instructional scaffolds with emergent bilinguals: How knowledge and context shape their choices. *TESOL Quarterly*, 53(1), 108-132.
- Kulibayeva, D. N. (2001). *Metodika formirovaniya mezhdunarodno-standartnyh urovnej vladenija inostrannym jazykov v uslovijah shkol mezhdunarodnogo tipa (anglijskij jazyk)* [Methodology of formation of international standard levels of foreign language proficiency in the conditions of international-type schools (English)]. [Doctoral dissertation, Almaty]. (In Russian).
- Long, M. (1983). Native speaker/non-native speaker conversation in the second language classroom. In M. Clarke & J. Handscombe (Eds.), *On TESOL '82: Pacific Perspectives on Language and Teaching* (pp. 207-225). Washington DC: TESOL.
- Muzammil, L. (2021, April). Enhancing Reading Comprehension of Junior High School Students Through Scaffolding Instruction. In *2nd Annual Conference on Social Science and Humanities (ANCOSH 2020)* (pp. 96-100). Atlantis Press.

Niyazova, A. (2021). An approach to determining the foreign language proficiency of graduates of Kazakh universities in a professional environment. *KazNU Bulletin. Series "Pedagogical Sciences"*, 66(1), 28–34. <https://doi.org/10.26577/JES.2021.v66.i1.03>

Putri, I Gusti Ayu Vina, Winarta, Ida, & Putra, I. (2024). Integrating Task-Based and Differentiated Instruction (DI) to Overcome Language Learning Challenges. *Journal of Curriculum and Teaching*, 13(4), 219-232. <https://doi.org/10.5430/jct.v13n4p219>.

Richards, J. C., & Rodgers, T. S. (2002). *Approaches and Methods in Language Teaching*. Cambridge University Press.

Widdowson, H. G. (1998). Context, community, and authentic language. *TESOL Quarterly*, 32(4), 705-716.

Wodaj, H., & Belay, S. (2021). Effects of 7E Instructional Model with Metacognitive Scaffolding on Students' Conceptual Understanding in Biology. *Journal of Education in Science Environment and Health*, 7(1), 26-43. <https://doi.org/10.21891/jeseh.770794>.

Zhetpisbaeva, B. A., & Shalbaeva, D. Kh. (2019). Application of the provisions of the "Zone of Proximate Development Theory" in the process of teaching a foreign language in the conditions of inclusive education. *Bulletin of the Kazakh National Women's Pedagogical University*, (2), 134-140.

Авторлар туралы мәлімет:

Әлиакбарова Айгерім Тілесбекқызы – PhD, Қазақ ұлттық қыздар педагогикалық университеті Шетел тілін кәсіби даярлау кафедрасының бағдарлама көшбасшысы (Алматы, Қазақстан, e-mail: aliakbarova.a@qyzpu.edu.kz)

Байзақова Шириной (корреспондент-автор) – әл-Фараби атындағы Қазақ ұлттық университетінің PhD докторанты (Алматы, Қазақстан, e-mail: baizakova.shirinay@gmail.com)

Сведения об авторах:

Алиакбарова Айгерим Тилесбековна – PhD, программный лидер Казахского национального женского педагогического университета, кафедра профессиональной подготовки иностранных языков (Алматы, Казахстан, e-mail: aliakbarova.a@qyzpu.edu.kz);

Байзақова Шириной (корреспондент-автор) – докторант Казахского национального университета имени аль-Фараби (Алматы, Казахстан, e-mail: baizakova.shirinay@gmail.com).

Information about authors:

Aliakbarova Aigerim Tilesbekkyzy – PhD, Program Leader at Kazakh National Women's Teacher Training University, Department of Professional Foreign Language Training (Almaty, Kazakhstan, e-mail: aliakbarova.a@qyzpu.edu.kz);

Baizakova Shirinoy (corresponding author) – PhD candidate at Al-Farabi Kazakh National University (Almaty, Kazakhstan, e-mail: baizakova.shirinay@gmail.com).

Received 3.06.2025

Accepted 20.09.2025

I. Ishigova , Zh. Kuzembekova* 

Al-Farabi Kazakh National University, Almaty, Kazakhstan

*e-mail: Zhanna_22@list.ru

FORMATION OF SOCIO-CULTURAL COMPETENCE THROUGH THE USE OF CASE STUDY TECHNOLOGY IN TEACHING A FOREIGN LANGUAGE

The article examines the possibilities of enhancing students' motivation in developing foreign-language sociocultural abilities and addresses this issue through the use of the case study method. The role of case technology in fostering sociocultural components of foreign language education and its impact on learners are discussed. Within the framework of the research, the general content and functional features of this method were demonstrated.

Through the use of case technologies, students develop communication, curiosity, creativity, and practical skills. According to the research findings, the application of the case method increases students' motivation to learn.

In addition to these skills, language learners are able to process the studied material quickly and easily and express their ideas freely in group discussions. The experimental study involved 50 students. Before and after the study, students were surveyed about the effectiveness of the case method, their motivation to study cultural features, and their sociocultural competence, and the results were analyzed based on their opinions. Based on the study of students' motivation to master the cultural characteristics of different countries, a research course was conducted, and teachers were provided with methodological recommendations aimed at increasing students' motivation.

Keywords: "case-study" method, socio-cultural competence, motivation, English language, innovation system, technology, technique, motivation.

И.Т. Ишигова, Ж.Ж. Кузембекова*

Әл-Фараби атындағы Қазақ ұлттық университеті, Алматы, Қазақстан

*e-mail: Zhanna_22@list.ru

Шет тілін оқытуда Case STUDY технологиясын қолдану арқылы әлеуметтік-мәдени құзыреттілікті қалыптастыру

Мақалада студенттердің шетел тілін үйрену барысында әлеуметтік-мәдени қабілеттерін дамытуға деген мотивациясын арттырудың түрлі мүмкіндіктері қарастырылып, бұл мәселені шешудің тиімді жолы ретінде «кейс-стади» әдісін қолдану сипатталады. Шетел тілін оқытудағы әлеуметтік-мәдени компоненттерді қалыптастыру мен дамытуда кейс-технологияның атқаратын рөлі және оның студенттерге тигізетін әсері жан-жақты талқыланды. Зерттеу жұмысының аясында осы әдістің жалпы мазмұны, құрылымы мен функционалдық ерекшеліктері айқындалды. Кейс-технологияларды қолдану арқылы студенттер коммуникация, қызығушылық, шығармашылық және практикалық дағдыларын дамытады. Зерттеу нәтижелері бойынша кейс әдісін пайдалану студенттердің оқу мотивациясын айтарлықтай арттыратыны дәлелденді. Сонымен қатар, тіл үйренушілер өткен материалды тез әрі тиімді меңгеріп, өз ойларын топтық талқылауларда еркін жеткізе алады. Эксперименттік зерттеуге 50 студент қатысып, зерттеу алдында және соңында сауалнама жүргізілді. Студенттердің кейс әдісінің тиімділігі, мәдени ерекшеліктерді меңгеруге деген ынтасы мен әлеуметтік-мәдени құзыреттілігіне қатысты пікірлері талданды. Зерттеу нәтижелеріне сүйене отырып, студенттердің әртүрлі елдердің мәдениетіне деген қызығушылығын арттыру мақсатында арнайы курс ұйымдастырылып, оқытушыларға әдістемелік ұсынымдар берілді.

Түйін сөздер: "Case-study" әдісі, Әлеуметтік-мәдени құзыреттілік, ағылшын тілі, инновациялық жүйе, технология, әдіс, мотивация.

И.Т. Ишигова, Ж.Ж. Кузембекова*

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

*e-mail: Zhanna_22@list.ru

Формирование социо-культурной компетентности путем использования case study технологии при обучении иностранному языку

В статье рассматриваются возможности повышения мотивации студентов в развитии иноязычных социокультурных способностей и решение проблемы с использованием метода «кейс-стади». Обсуждена роль кейс-технологии в развитии социокультурных элементов обучения иностранному языку и рассмотрено ее влияние на учащихся. В рамках научного исследования было продемонстрировано общее содержание и функциональные возможности данного метода. С помощью Case Technologies студенты развивают коммуникацию, любознательность, креативность и практические навыки. Согласно исследованию, при использовании кейс-метода повышается мотивация студентов к обучению. В дополнение к этим навыкам изучающие язык способны быстро и легко обрабатывать пройденный материал и свободно выражать свои идеи в группах. В экспериментальном исследовании приняли участие 50 студентов. До и после исследования студенты были опрошены об эффективности кейс-метода, их мотивации к изучению культурных особенностей и социокультурной компетентности, а результаты обсуждались на основе их мнения. На основе исследования уровня мотивации студентов к освоению культурных особенностей каждой страны был проведен исследовательский курс и преподавателям даны методические рекомендации по повышению мотивации студентов.

Ключевые слова: метод «case-study», социокультурная компетенция, английский язык, инновационная система, технология, метод, мотивация.

Introduction

In the contemporary world, foreign language learning is inextricably linked to understanding the culture of the target language. The expansion of international relations across all domains of society necessitates that language learners acquire not only linguistic proficiency but also cultural literacy. Issues related to foreign cultures have recently gained unprecedented relevance. However, this heightened interest in the cultures of other peoples is often not driven by a desire to enrich one's own culture through the uniqueness and accumulated experiences of others. Instead, this increased interest is largely motivated by the prevailing social, political, and economic prerequisites on the global stage. As science and technology progress, and new forms of communication emerge, cultural dialogue is intensifying. This expansion of cultural interactions necessitates the cultivation of tolerance and understanding toward other cultures in order to prevent potential conflicts. The passage suggests that the current interest in other cultures is often driven less by a sincere appreciation of cultural diversity and more by pragmatic geopolitical and technological imperatives that have rendered cross-cultural engagement unavoidable. The key challenge, therefore, lies in fostering a truly open and respectful approach to other cultures—one that goes beyond utilitarian concerns or mere conflict avoidance. (Ter-Minasova, 2000).

Crucially, the emergent paradigm reflects a discernible shift from the traditional conceptualization of “qualification” towards the more nuanced concept of “competence”. This paradigmatic transition embodies a broader institutional and curricular reorientation, one that seeks to realign tertiary education with the evolving exigencies of the globalized professional milieu and societal landscape. The communicative competence of university graduates in foreign languages remains insufficiently developed. Moreover, foreign language learning is often accompanied by a decline in student motivation, which can be attributed to several objective factors, including the lengthy process of knowledge acquisition, the perceived remoteness of learning goals, the lack of interaction with native speakers, and the absence of an authentic language environment. The disparity in the development of its distinct crucial elements, especially the socio-cultural aspect, which plays a crucial role in the effectiveness of intercultural communication, is a matter of concern. The current state of affairs reveals that there is a clear indication of the necessity for the enhancement of socio-cultural competency, which often exists as mere statements during the phase of advanced education, where the predominant focus lies on the acquisition of knowledge in foreign language training programs.

In the evolving external and internal environment and conditions necessary for learning, finding effective ways to foster foreign-language learning motivation and establish a solid framework of un-

derlying motives are becoming increasingly important in the field of education. The motivational domain of an individual is a multifaceted and dynamic construct, the mechanism of which can be proficiently managed. We argue that employing the case study method can assist in forming and nurturing the motivational basis of socio-cultural proficiency. In the era of interactive technologies, the case-based approach gains particular relevance, as it enables students to master a wide range of speech behaviour patterns essential for the successful development of foreign-language communicative skills.

A comprehensive understanding of a country's cultural norms, traditions, and everyday practices serves as a vital prerequisite for the development of intercultural competence, contributing not only to the enrichment of academic knowledge but also to the cultivation of tolerance and respect for cultural diversity. Therefore, particular attention should be paid to the search for educational resources that enable the effective implementation of such instructional strategies. Interactive technologies, in this context, serve as powerful tools for enhancing the learning environment and supporting pedagogical practices. Instead of following the traditional sequence from theory to practice, interactive technologies should be integrated into an educational framework that emphasizes the development of linguistic and cultural awareness, leading students toward theoretical insight through experiential and practical engagement.

Literature review

The cultural aspect of teaching a foreign language appears to be increasingly significant nowadays, with the increase of economic, political, cultural, and social ties between states.

According to S. Ter-Minasova(2000), each foreign language lesson “represents a crossroads of cultures, since each foreign word outlines a foreign-language environment and a foreign-language culture”.

Language and culture are intricately intertwined, existing in a symbiotic relationship: achieving proficiency in a foreign language for communication purposes necessitates a deep understanding of the unique cultural aspects of the language's country of origin (Ter-Minasova, 2000).

Due to the application of the competence approach in science, the term “competence” is currently widely used in various studies. The study of various sources of psychological, pedagogical and educational literature allowed us to come to the con-

clusion that these concepts arise in a wide variety of frameworks and are understood differently by different scientists.

The idea of “competence” is defined by the dictionary of foreign words as “a range of issues in which a person has knowledge and experience”(Online dictionary).

The terms “sociocultural competency” and “motivational basis” are used to characterise interdependence. The development of competencies is impossible without the demands of society, or an outside incentive, and the individual, or his personal motivation. Consequently, the dynamics of motivation increase as abilities are applied and personal activities provide desired results. The motivational mechanism is one component of the system of interest in making the most of educational activities(Carnegie Mellon, 2008)

Motivation can be defined as the entire system of components, processes, and instructional strategies that help students become motivated to achieve important goals. Understanding the motivations behind teaching and being able to recognize and effectively handle them are essential for the best possible arrangement of the learning process.

It is impossible to acquire proficiency in a foreign language if one is not immersed in a natural language setting and converses with native speakers. In practice, teaching a foreign language takes place outside of the typical linguistic realm.

The Latin verb “moveo”, which meaning “to move”, is the source of the English word “motive”. A new methodological terminology and ideas dictionary defines “a motive” as an incentive to action related with meeting a person's requirements (Azimov, 2009).

Motivation, according to I. A. Zimnaya(2009), is a complex collection of driving factors of behaviour in the shape of wants, interests, objectives, and ideals that influence human action.

According to E.P. Ilyin(2008), learning motivation encompasses all aspects that influence the manifestation of educational action. Students' needs, ambitions, attitudes, a feeling of obligation, and so on .

Kazakhstani scientists Kabenova D.M. and Zhusupova R.F. (2020) emphasise the importance of the instructor in helping students develop their motivation while studying a foreign language, and Ahmedzhanov A.B. (2017) discusses traditions as the foundation for developing professional motivation.

Therefore, an incentive that forces someone to take action in order to accomplish a desired objec-

tive and is directly tied to their needs may be defined as motivation.

Socio-cultural competence, according to V.V. Safonova (2001), is a collection of sociocultural skills and knowledge that allows students to speak professionally, saturated with professionalism and terminological units of a highly specialized orientation. Socio-cultural competence is seen by V.V. Safonova (2001) as a system-forming aspect of communicative competence. This concept encompasses language, speech, linguistic, sociolinguistic, general cultural, and topic competencies. As part of the socio-cultural competence, it is also necessary to highlight the country-specific competence, which implies a qualitative mastery of the student's country-specific knowledge, allowing to distinguish semantic structures within national-cultural contexts, competently use country-marked linguistic units in speech, correctly interpret country-specific information, apply suitable background information for the interpretation of country-specific neologisms, analyze country-specific information in the media.

Sociocultural competence is a person's ability to interact with representatives of different cultures, to understand and respect their values, norms and traditions. It includes knowledge and understanding of cultural characteristics, the ability to adapt to various social situations, the ability to communicate

effectively and cooperate with people from different cultures.

In the development of socio-cultural competency, the scientist considers the following factors:

1. The amount of national-cultural knowledge and worldviews produced by students via socio-cultural experiences.

2. The inextricable link between the creation and growth of learners' broad sociocultural competency.

3. The capacity to convey one's perspective clearly and profoundly during conversation, to make effective judgements in any challenging scenario, and to get out of the situation appropriately and grow oneself freely as a consequence of gained knowledge and abilities. the capacity to select an effective method and methods.

4. Developing a positive emotional bond with learners so that they share the desire to discuss future difficulties with you during their education.

5. Learning a foreign language is seen to be a difficult process that "forms stereotypes of a person's behavior".

According to Baryshnikova(2009), the following categories of knowledge and abilities are among the most significant components of socio-cultural competency (see table 1):

Table 1 – Basic elements of socio-cultural competence proposed by I.V. Baryshnikova (2009)

Elements	
Knowledge	Knowing and being able to employ national culture lexical-semantic units in communication.
Knowledge	Should be trained to use this knowledge and strategy, which is based on national-cultural communication elements and behavioral norms of the country where the language is being taught, in a conversation with a foreign official.
Ability	Understanding the historical-cultural, ethno-cultural, and socio-cultural background of the nation in which the language is being studied, as well as exchanging ideas with its people, are essential.

Socio-cultural competence should be taught as a component of sociolinguistic competence, according to the state educational standard for foreign languages of the continuing education system. It defines socio-cultural competence as the ability to present authentic national characteristics: understanding of one's own country's traditions, beliefs, rituals, and other national-cultural traits, as

well as the ability to present them in comparison to the country where the language is studied (Figure 1).

After examining the viewpoints of several scientists, we arrive at the final analysis that all of these opinions align with the state education standard for foreign languages under the continuous education system. Refer to Figure 2.

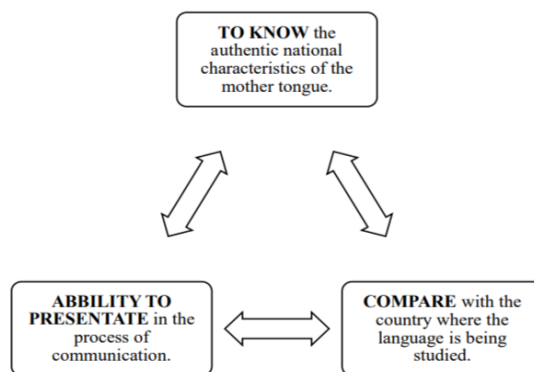


Figure 1 – The State Educational Standard for Foreign Languages of the Continuing Education System Provides a Set of Abilities Based on Social and Cultural Competence

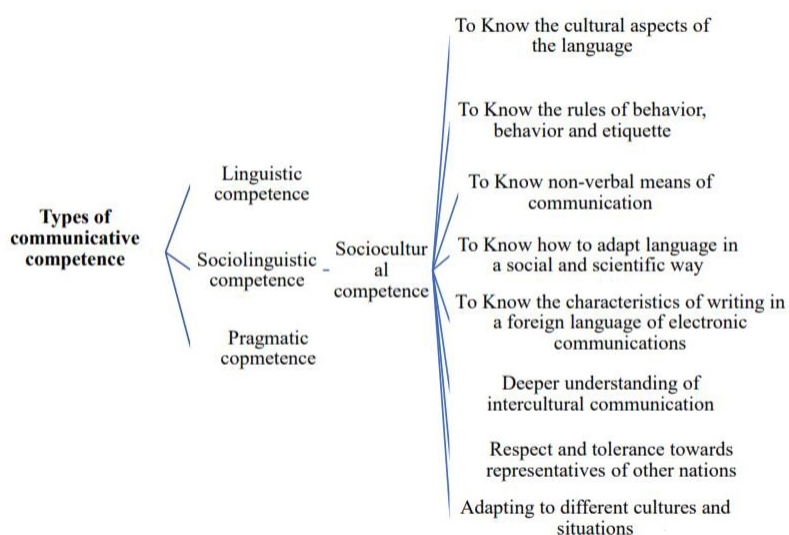


Figure 2 – The State Educational Standard for Foreign Languages in the Continuing Education System: The Appearance of Social and Cultural Competence

The enhancement of socio-cultural proficiency necessitates the examination of the social adaptation element, commonly known as the process in which an individual adapts to a different culture while ensuring the absence of cultural alienation or disregard. To implement this factor, a set of measures can be used, including various methods and exercises to train susceptibility to cultural and linguistic differences, the correct use of linguistic means depending on the style of communication, the accurate comprehension of the expression of a foreign language mindset. Simultaneously, one must also take into account the potential variations in students' capacities for engaging in intercultural communication, each person, as a rule, has their own ideas and beliefs

about certain aspects of cultural communication, but this once again confirms the need to form these skills, develop such qualities as openness, tolerance, and willingness to establish contact in a person and communication. Put another way, the development of socio-cultural competence in students entails not only broad concepts about the world and the cultural traits of various nations and ethnicities, but also the capacity to adapt to various communication contexts and live in diverse cultural realities.

The method of Case study fulfills all the psychological and pedagogical criteria necessary for the effective cultivation of motivation. It encompasses linguistic and national-cultural content, impacts the audience's emotional realm, enhances awareness of

the necessity, fosters motivation, and possesses considerable educational value. Moreover, it holds aesthetic significance for individuals learning a foreign language. The methodologies of Case study, which we have scrutinized in terms of nurturing distinctive competencies, particularly socio-cultural ones, assume a critical role in socio-cultural visibility. From our perspective, socio-cultural visualization pertains to the socio-cultural attributes of the native speakers of the language under examination. This serves as a valuable instrument for cultivating motivational practices and averting demotivation in the foreign language learning process.

The utilization of cultural and ethical representations in the given scenario establishes the groundwork for an engaging socio-cultural strategy in foreign language instruction. This instructional approach aids in the absorption of the fundamental standards, practices, and rituals of the specific country where the target language is spoken, allowing the student to incorporate the distinct mentality and language structures linked to the language.

It is important that we comprehend what “case” means before applying this approach. A case is a story. Cases describe real-world occurrences or issues as carefully and honestly as possible, allowing students to experience the complexity, ambiguities, and uncertainties. There are different case forms. Formal written cases, newspaper articles, movie clips, TV news stories, pictures, word problems in maths, and works of art are a few examples (Carnegie Mellon, 2008).

The use of the case study approach in educational settings typically involves immersing students in instances of foreign language and cultural practices. This approach aids students in cultivating their sociocultural proficiency by creating a language-rich environment during the course of formal education. This setting facilitates instruction on the development of both verbal and nonverbal expressions, ultimately ensuring the acquisition of sociocultural competence and, consequently, communicative competence in its entirety.

Nevertheless, the issue of employing case technology to develop students’ socio-cultural competence in foreign language classes remains inadequately researched. Educators encounter challenges in implementing this approach, identifying appropriate scenarios, and correctly explaining the concept to students. These factors ultimately influence the selection of the research topic.

Proceeding to the description of the named technology, first of all let us turn to the content of the

concept of “case”. Within the framework of the Russian pedagogical approach to foreign language instruction, the expression “case study” denotes:

- a pedagogical strategy centered on problem-situation analysis facilitated through the resolution of distinct problem scenarios (cases). (Logacheva, 2014)

- one of the most successful strategies to encourage learners to engage in active speaking and independent thinking (Mirolyubov, 2010).

The dean of Harvard University, Professor Christopher Columbus Langdell, employed the case method in instruction for the first time. Langdell encountered strong opposition to his unconventional teaching style, which was different from lectures and seminars. However, throughout the first three years, six additional law schools as well as Harvard University recognised the method’s originality and efficacy (Ter-Minasova, 2000). G.A. Bryansky, Yu.Yu. Yekaterinoslavsky, Yu.D. Krasovsky, V.Ya. Platonov, D.A. Pospelov, and others made substantial contributions to the development and use of situational analysis technology (Malaeva, 2012)

The technology of case study (situational analysis) is a linguo-didactic approach that entails instructing authentic oral communication while exploring a problem scenario based on actual facts, prompting students to collaboratively explore potential solutions.

The essential characteristics of case technology that define its core include:

- 1) the existence of a descriptive narrative delineating an actual occurrence involving a distinct issue, or possibly multiple issues;

- 2) the necessity for a comprehensive scrutiny of said occurrence, dissecting it from diverse standpoints;

- 3) identification of underlying problems of different natures within the event;

- 4) prediction of the possible repercussions that could stem from the occurrence;

- 5) development of numerous alternative resolutions to tackle the issue(s) at hand (Mirolyubov, 2010).

These five distinctive features capture the core components that make up the case study approach as a linguo-didactic technology in the context of foreign language instruction. By incorporating these elements, the case study method aims to engage students in a comprehensive, analytical, and problem-solving oriented exploration of authentic, real-world scenarios.

Materials and methods

In the system of teaching foreign languages, case technology enables teachers to: enhance students' proficiency in both dialogical and monological speech; foster their capacity for creative analysis; broaden their speech experience by helping students solve problems in a way that will help them navi-

gate real-world scenarios with speed and reason; and shape their socio-psychological preparedness for collaborative learning.

When implementing a case study with different strategies, whichever technique is used in a FL lesson, the use of the method of role-playing, Discussion, Analysis, description contains the following teaching stages (Table 2).

Table 2 – Teaching Stages Using Method Case Study

Stages	Content
1. Introduction	a) the teacher clarifies the didactic goals, b) develops the corresponding specific situation of the lesson;
2. Planning	a) action planning; b) defining a working strategy; c) definition of evaluation criteria; d) distribution of roles (responsibilities)
3. Analysis of the situation	a) students participate in the discussion of a specific situation, so it is very important to think over the most effective form of presentation of the material, work in a group or individually is organized;
4. Discussion	a) a stage of joint analysis with the team after familiarizing with the situation, presenting various alternative ways to solve problems and clarifying their thoughts with arguments;
5. Concluding stage	a) students find several options for optimal solutions to one problem and summarize, comparing the results of the analytical work of each group. b) summarizing the work
6. Evaluation of outcomes	a) analyzing the performance of work; b) reasons for success and failure

After scrutinizing the various class sessions, it became apparent the extent to which the students had developed sociocultural competence. The evaluation was conducted in compliance with the standards for determining the degree of sociocultural competency formation.

1. Introduction Stage. Experienced English language training for learners in Kenzhagali Sagadiyev International Business University 1st year students using case study method was held in c. Almaty teaching practice. The practical experiment took place from October to December 2023. Thirty classes were held, fifteen of which used case study techniques for first-year students of group A in the experimental group (EG) and fifteen of which used traditional methods for students in the other first-year group B (control group, CG). First-year group B students participated in the majority of the lessons, which focused on cases and activities.

After each phase of the experiment, control sections were completed in order to determine the initial, current, and final degree of formation of the

sociocultural competence. Establishing the control (CG) and experimental (EG) groups as well as the degree of social and cultural skill development in speaking were the goals of the initial phase. The choices were based on the instructor's advice, his personal observations, and the students' final evaluations.

Table 3 – The total number of students

Control group	25
Experimental group	25
Total students	50

Aims: to instill in learners a tolerant attitude towards the people and culture of a certain nation, as well as to boost their enthusiasm to study about the nation, its culture, and daily life.

2. Formative stage. We completed interactive projects using a three-part process during the ses-

sion. The initial part of this paradigm involved organizing and developing lesson plans and reading educational, psychological, and methodological literature related to the subject of interest. Students will engage on a variety of social and cultural objectives and circumstances in the second part.

The purpose of the second stage is to show how musical resources can be used to improve students' intercultural competency in practical contexts. To achieve the goal, an assignment system has been created that consists of the following:

- employ case materials to perform a series of lessons; (Appendix 1)
- incorporate control case tasks in the classes to assess the level of formation of intercultural competency.

During the initial phase of the study, the focus was predominantly on fostering Content comprehension and enhancing the development of motivational and socio-cultural competencies in the domain of Communication to elicit subject motivation in English. Subsequently, in the second phase, emphasis was placed on honing communicative and auditory abilities, resolving situational challenges, and encouraging the expression of personal viewpoints without hesitation.

3. Control stage

The control stage aims to assess learners' motivation to build sociocultural competency.

The objectives of this stage can be outlined as follows:

- to execute an assessment aimed at evaluating the extent of sociocultural competence development in learners;
- to administer a questionnaire pertaining to the curriculum;
- to examine the gathered data;
- to establish a connection between the outcomes of the evaluation and monitoring phases.

We performed a survey among Kenzhagali Sagadiyev International Business University students in order to give a full motivating picture directly relevant to our professional operations, in addition to analysing theoretical literature and our personal observations. The poll included 50 first-year students. The investigation was conducted through the utilization of a questionnaire created by our team to evaluate and identify students' inclination towards acquiring knowledge regarding the cultural aspects of the foreign nation whose language they are currently engaged in studying. Said questionnaire comprises inquiries designed to ascertain students' drive

to delve into the culture of a different language, their proficiency in socio-cultural matters, and their overall cultural awareness. The questionnaire consists of ten questions. (Appendix 1)

The study examined the participants based on five primary criteria:

- Comprehension of cultural diversity;
- Vocabulary proficiency of the students;
- Ability to comprehend information and express thoughts freely;
- Enhancement of students' engagement in the lesson;

The level of vocabulary was measured by exercises and quizzes during the lesson.

Results and discussion

Following the initial survey responses, it was observed that the motivation levels of students in both groups stood at 50 percent prior to the experimental activities. Despite possessing a strong vocabulary, students expressed difficulties in applying it in spoken language. Additionally, some students exhibited a lack of awareness regarding socio-cultural competence. Subsequently, upon obtaining these findings, the students commenced an experimental lesson.

Figure 3 clearly presents the levels of students' motivation, vocabulary proficiency, knowledge of socio-cultural differences, and socio-cultural skills prior to the experimental work.

Based on the results of the survey, it was revealed that the majority of students demonstrated a complete lack of awareness regarding cultural differences and their significance in communication. This fact indicates the insufficient development of students' socio-cultural competence, despite their formal engagement in foreign language learning.

Typical responses given by students illustrate their attitudes and perception of socio-cultural issues:

- "I have never heard about the importance of non-verbal communication."
- "I have never thought about cultural differences and their significance."
- "I do not consider it important to study the cultural characteristics of another nation."

These responses confirm the existence of a serious gap in students' understanding of the role of culture in the process of communication. Thus, the obtained results emphasize the necessity of integrating socio-cultural content into foreign language teaching in order to foster students' intercultural awareness and communication skills.

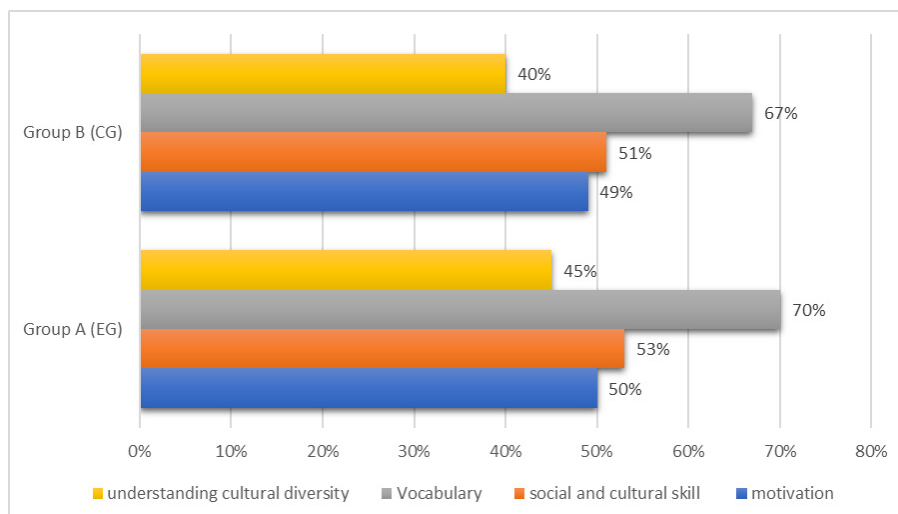


Figure 3 – Percentage of language learners' motivation and sociocultural competence before experimental work (Source: compiled by the authors)

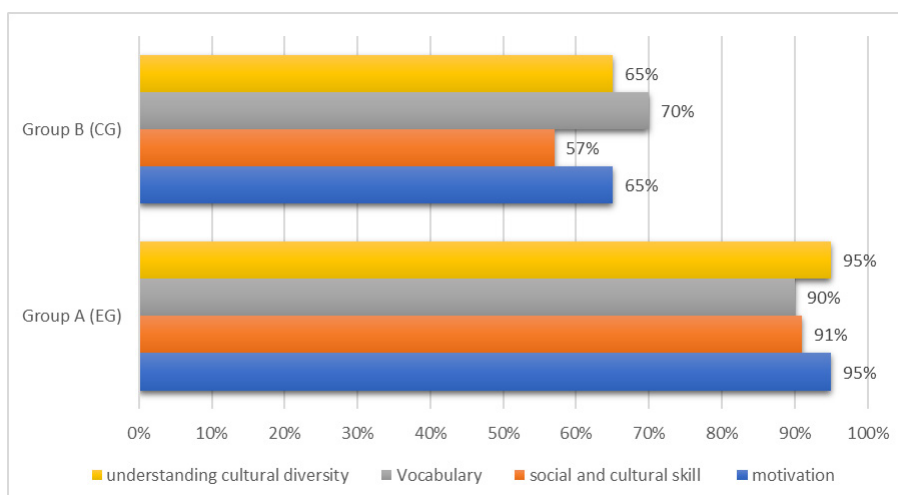


Figure 4 – The motivation and sociocultural competence of language learners' percentage following experimental intervention (Source: authors' compilation)

After the completion of the experimental work, we added five additional questions to the previous questionnaire. These questions are presented in Appendix 3. In Group A, 95% of the students showed high interest, and only 5% showed no change in interest. According to these indicators, the motivation of students in the experimental group increased by 40-45%. And according to the responses of the students of group B, we observed a 65% participation rate among students with regards to their interest in exploring the cultural aspects of the foreign language under study, since the lesson was traditionally held. We see that this experiment has increased by only 15% compared to the pre-

vious one. The rest of the students, i.e. 35%, report that they are not interested at all.

As we can see from the diagram, students' motivation increased when solving case tasks. When analyzing the work, students learn to work together and independently. As part of the foreign language learning process, students concurrently study the cultures of various countries. And they find the answer by putting themselves in a role with real-life situations or by solving a problem. Case is the most rational method because there is no definite correct answer to the situation. The thoughts of each person are heard, and a common decision is made.

By fulfilling all the conditions for the implementation of the case study method, we were able to make important observations and develop specific recommendations for the effective integration of this technology into the educational process.

Recommendation

We concluded the following on the steps students should take to study at SCC after receiving their results:

1. In order to cultivate empathy and enhance sociocultural competency among students, mere exposure to the unfamiliar aspects of English-speaking countries is deemed insufficient. It becomes imperative to furnish supplementary sociocultural directives that resonate with the individual's personal and vocational inclinations, thereby enabling them to partake in reflective assessment and discourse pertaining to global cultural occurrences.

2. The sociocultural approach to teaching a foreign language starts with understanding local cultural realities, then progresses to national realities, and culminates in acknowledging shared values. Before introducing students to the unknown world of new meanings and priorities, teachers should incorporate discussions of ordinary life circumstances relevant to the students.

3. Teachers play a crucial role in helping students choose and articulate appropriate communicative intents. To gradually remove educational constraints, students should be encouraged to practice specific linguistic events in diverse sociocultural situations before incorporating them into speech. Creating a relaxed, emotionally favourable environment in the classroom allows students to develop not just speaking skills, but also emotional cultural competence.

4. Disregarding the requirement to rely on the native language and culture of the addressees significantly reduces real communication possibilities. In post-tasks, it's important to provide incentives for students to compare sociocultural realities at the extra linguistic level, with questions like "How is this happening in your country?" incorporated throughout the lessons.

After examining the case study technique's definitions and key features, we came to the conclusion that it has several benefits. The benefit of the case study technique is complete immersion in the problem and the teacher's actions—his situational awareness and the way the discussion is structured—because it is predicated on a group examination of the

issue and proposals for its resolution. Additionally, this tactic aids students in applying their academic knowledge to real-world situations. The case may include discussion questions, student assignments, instructional and instructive materials, methodological guidance for implementing the case, and the case itself.

The use of case studies with new technologies, in a game format, as a role-playing game, is currently attracting the attention of students. This is related to the fact that 98% of students now utilise the internet to read more material in order to accomplish assignments. It is crucial that exercises based on engaging pictures and test formats from the internet be used in conjunction with the case approach throughout the class.

Conclusion

In our work, we looked into how learners in higher education develop their socio cultural competency. The utilization of the case study approach to develop students' sociocultural competence when teaching a foreign language was the study's focus. Socio-cultural competency is the capacity to communicate effectively and impart knowledge of their own country and culture to others while also teaching students about the conduct and ethics of the nations that speak the language being studied.

On the one hand, case technology promotes to the implementation of educational tasks such as gaining new knowledge about foreign language culture, acquiring skills in analyzing intercultural differences, on the other hand, this technique interacts to the development of independent critical thinking, the ability to argue and convince the interlocutor, improving the skills of strategic action development and decision-making.

The case study method offers several advantages, including dynamism, teamwork, and improved motivation to learn a foreign language. Furthermore, the autonomous quest for a solution to a situational problem results in a deeper absorption of language and cultural content. The undeniable benefit of using cases in intercultural communication classes is that it allows you to include students with varying language levels in the work, promotes collective creative thinking, and motivates students to deeply penetrate the linguistic, cultural, and mental characteristics of the country where the language is being studied.

Appendix 1

1. Case study "Cultural Traditions". Role play game.

Assignment: Students are encouraged to research and discuss the historical, religious, customary practices, and festivals of a specific nation. The teacher tells and shows to the students a story, students should formulate it with their own thoughts in the cultural and social situation of another country. And we also have to do it in a dialogue format and play a role.

2. Case study "Business Etiquette". Game with cards.

Assignment: Students study the business label of a particular country, including rules of conduct, communications, official protocols, etc. First they should listen the cases about business etiquette prepared by teacher, then they must solve the business situation using the knowledge gained and applying it in written or oral form.

3. Case study "History of my name".

Assignment: The game "I Am" is among the easiest and most potent exercises. In this activity, every student is required to write a statement about their name along with other information about it, such as its meaning, origin, cultural significance, and whether or not they believe they resemble it in any way. This will shed light on the student's upbringing and culture.

4. Case study "Media and Society". Exercise "Find the End".

Assignment: Students analyze and discuss the role of the media in modern society, including the influence of the media on culture, opinions and stereotypes. They should investigate specific media use cases and formulate their own views on the issue. Students divided into 4 groups. Each group should prepare real story about media and role of modern society and other groups should give their own ideas about how to continue the story.

5. Case study "Cross-Cultural Communication".

Assignment: Students are invited to study and compare the cultural characteristics of the two countries in order to develop intercultural communication skills. They should explore differences in communication, including non-verbal cues, stereotypes and cultural values, and develop strategies for successful communication with representatives of another culture.

Appendix 2

- What understanding do you have of the language's cultural aspects?
- How much do you know about manners, behaviour, and standards of conduct?
- What is your knowledge of nonverbal communication methods?
- What knowledge do you possess on the social and scientific adaptation of language?
- Are you aware of the traits of composing electronic communications in a foreign language?
- What do you comprehend about intercultural communication at a deeper level?
- How much tolerance and respect are shown for foreign dignitaries?
- How could someone adapt to other conditions and cultures?
- Are you interested in learning the cultures of other nations by the traditional method?
- What types of lessons do you like?

Appendix 3

- What understanding do you have of the language's cultural aspects?
- How much do you know about manners, behaviour, and standards of conduct?
- What is your knowledge of nonverbal communication methods?
- What knowledge do you possess on the social and scientific adaptation of language?
- Are you aware of the traits of composing electronic communications in a foreign language?
- What do you comprehend about intercultural communication at a deeper level?
- How much tolerance and respect are shown for foreign dignitaries?
- How could someone adapt to other conditions and cultures?
- Are you interested in learning the cultures of other nations by the traditional method?
- What types of lessons do you like?
- How do you evaluate your cultural understanding following classes?
- Which approach gave you greater motivation to develop your sociocultural competence?
- The following statement "I am studying a foreign language culture in order to .
- How much have you learnt about the cultural aspects of the language?
- What knowledge is important for the social and scientific adaptation of language?

Литература

1. Ахмеджанов, А. Б., Мукашева, К., & Маликова, Г. (2017). Влияние этнокультуры на содержание образования и научные основы его мотивационной силы. В *Материалы III Международной научно-практической конференции «Управление качеством: поиск и решения»* (с. 212–216). Куала-Лумпур, Малайзия.
2. Азимов, Э. Г., & Щукин, А. Н. (2009). *Новый словарь методологических терминов и понятий (теория и практика преподавания языка)*. Москва: Издательство ИКАР.
3. Барышникова, И. В. (2009). *Формирование основ коммуникативной компетенции по иностранному языку у детей с нарушениями речи (теоретическое и экспериментальное исследование на материале английского языка)* (Диссертация кандидата педагогических наук). Российский государственный педагогический университет, Санкт-Петербург.
4. Carnegie Mellon University. (2008). *Case studies. Design & teach a course*. <http://www.CarnegieMellon/teaching/designteach/teach/instructionalstrategies/casestudies.html>
5. Ильин, Е. П. (2008). *Мотивация и мотивы: учебное пособие*. Санкт-Петербург: Питер.
6. Кабанова, Д. М., & Жусупова, Р. Ф. (2020). Роль учителя в формировании мотивации к изучению иностранного языка сегодня в контексте глобализации как одно из главных требований. *Вестник ПГУ*, (2), 222–229.
7. Логачева, Л. Р., & Черникова, Т. А. (2014). Развитие и саморазвитие профессиональной речевой культуры будущих социальных работников с использованием кейс-метода. *Педагогическое образование и наука*, (5), 147–150.
8. Малаева, А. В. (2012). *Кейс-метод как средство формирования иностранной языковой коммуникативной компетенции студентов вуза* (Диссертация кандидата педагогических наук). Великий Новгород.
9. Миролюбов, А. А. (Ред.). (2010). *Методика обучения иностранным языкам: традиции и современность*. Обнинск.
10. Словарь иностранных слов. (n.d.). https://slovoonline.ru/slovar_inostran/
11. Сафарова, В. В. (2001). Культурология в системе современного языкового образования. *Иностранные языки в школе*, (3), 17–24.
12. Щукин, А. Н. (2014). *Методы и технологии обучения иностранным языкам*. Москва.
13. Тер-Минасова, С. Г. (2000). *Язык и межкультурная коммуникация: учебник для студентов, аспирантов и соискателей по специальности «Лингвистика и межкультурная коммуникация»*. Москва: Слово.
- Зимняя, И. А. (2009). *Педагогическая психология: учебник для вузов*. Москва: Логос.

References

- Akhmedzhanov, A. B., Mukasheva, K., & Malikova, G. (2017). Vliianie etnokultury na sodержanie obrazovaniia i nauchnye osnovy ego motivatsionnoi sily [The influence of ethnoculture on the content of education and the scientific basis of its motivational power]. In *Materialy III Mezhdunarodnoi nauchno-prakticheskoi konferentsii "Upravlenie kachestvom: poisk i resheniia"* [Proceedings of the 3rd International Scientific and Practical Conference "Quality Management: Search and Solutions"] (pp. 212–216). Kuala Lumpur, Malaysia. (in Russian)
- Azimov, E. G., & Shchukin, A. N. (2009). *Novyi slovar' metodologicheskikh terminov i poniatii (teoriia i praktika prepodavaniia iazyka)* [New dictionary of methodological terms and concepts (theory and practice of language teaching)]. Moscow: IKAR. (in Russian)
- Baryshnikova, I. V. (2009). *Formirovanie osnov kommunikativnoi kompetentsii po inostrannomu iazyku u detei s narusheniami rechi (teoreticheskoe i eksperimental'noe issledovanie na materiale angliiskogo iazyka)* [Formation of the foundations of communicative competence in a foreign language in children with speech disorders (theoretical and experimental study on the material of the English language)] (Doctoral dissertation). Rossiiskii gosudarstvennyi pedagogicheskii universitet [Russian State Pedagogical University], St. Petersburg. (in Russian)
- Carnegie Mellon University. (2008). *Case studies. Design & teach a course*. <http://www.CarnegieMellon/teaching/designteach/teach/instructionalstrategies/casestudies.html>
- Il'in, E. P. (2008). *Motivatsiia i motivy: uchebnoe posobie* [Motivation and motives: A textbook]. St. Petersburg: Piter. (in Russian)
- Kabanova, D. M., & Zhusupova, R. F. (2020). Rol' uchitelia v formirovanii motivatsii k izucheniiu inostrannogo iazyka segodnia v kontekste globalizatsii kak odno iz glavnykh trebovaniy [The teacher's role in forming motivation to learn a foreign language today in the context of globalization as one of the main requirements]. *Vestnik PGU* [Bulletin of PSU], (2), 222–229. (in Russian)
- Logacheva, L. R., & Chernikova, T. A. (2014). Razvitie i samorazvitie professional'noi rechevoi kul'tury budushchikh sotsial'nykh rabotnikov s ispol'zovaniem keis-metoda [Development and self-development of professional speech culture of future social workers using the case method]. *Pedagogicheskoe obrazovanie i nauka* [Pedagogical Education and Science], (5), 147–150. (in Russian)
- Malaeva, A. V. (2012). *Keis-metod kak sredstvo formirovaniia inostrannoi iazykovoi kommunikativnoi kompetentsii studentov vuza* [The case method as a means of forming university students' foreign language communicative competence] (Doctoral dissertation). Velikii Novgorod. (in Russian)
- Miroliubov, A. A. (Ed.). (2010). *Metodika obucheniia inostrannym iazykam: traditsii i sovremennost'* [Methods of teaching foreign languages: traditions and modernity]. Obninsk. (in Russian)
- Safarova, V. V. (2001). Kul'turologiia v sisteme sovremennogo iazykovogo obrazovaniia [Cultural studies in the system of modern language education]. *Inostrannye iazyki v shkole* [Foreign Languages at School], (3), 17–24. (in Russian)

Shchukin, A. N. (2014). *Metody i tekhnologii obucheniia inostrannym iazykam* [Methods and technologies of teaching foreign languages]. Moscow. (in Russian)

Slovar' inostrannykh slov [Dictionary of foreign words]. (n.d.). https://slovoonline.ru/slovar_inostran/

Ter-Minasova, S. G. (2000). *Iazyk i mezhkul'turnaia kommunikatsiia: uchebnik dlia studentov, aspirantov i soiskatelei po spetsial'nosti "Lingvistika i mezhkul'turnaia kommunikatsiia"* [Language and intercultural communication: A textbook for students, graduate students, and applicants majoring in "Linguistics and Intercultural Communication"]. Moscow: Slovo. (in Russian)

Zimniaia, I. A. (2009). *Pedagogicheskaiia psikhologiia: uchebnik dlia vuzov* [Pedagogical psychology: A university textbook]. Moscow: Logos. (in Russian)

Авторлар туралы мәлімет:

Ишигова Инара Талыатовна – «Екі шетел тілі» білім беру бағдарламасының докторанты, Әл-Фараби атындағы Қазақ ұлттық университеті (Алматы, Қазақстан, e-mail: itya1998@gmail.com)

Кузембекова Жанна Жалайыровна (корреспондент-автор) – PhD докторы, түркітану және тіл теориясы кафедрасының доценті, Әл-Фараби атындағы Қазақ ұлттық университеті (Алматы, Қазақстан, e-mail: zhanna_22@list.ru)

Сведения об авторах:

Ишигова Инара Талыатовна – докторант образовательной программы «Два иностранных языка» Казахского национального университета им. аль-Фараби (Алматы, Казахстан, e-mail: itya1998@gmail.com);

Кузембекова Жанна Жалайыровна (корреспондентный автор) – PhD, доцент кафедры тюркологии и теории языка Казахского национального университета им. аль-Фараби (Алматы, Казахстан, e-mail: zhanna_22@list.ru).

Information about authors:

Ishigova Inara Talyatovna – PhD student of the "Two Foreign Languages" educational program, Al-Farabi Kazakh National University (Almaty, Kazakhstan, e-mail: itya1998@gmail.com)

Kuzembekova Zhanna Zhalaiyrovna (corresponding author) – PhD, associate professor at the Department of Turkology and Language Theory, Al-Farabi Kazakh National University (Almaty, Kazakhstan, e-mail: zhanna_22@list.ru)

Received 1.06.2025

Accepted 20.09.2025

A. Baisarinova^{1*}, S. Ramazanova², B. Atabekova³,

A. Sadykova¹, N. Kozhamkulova³

¹L.N. Gumilyov Eurasian national university, Astana, Kazakhstan

²Al-Farabi Kazakh National University, Almaty, Kazakhstan

³Abai Kazakh National Pedagogical University, Almaty, Kazakhstan

*e-mail: aigerimbaisarinova@gmail.com

SITUATIONAL CASES AS MEANS OF FORMING THE METHODOLOGICAL CULTURE OF FUTURE SOCIAL PEDAGOGUE

The need for qualified teachers has arisen as a result of changes in society and the economy, technological advancements, and the escalation of social and political instability. A social pedagogue's professional competency is defined by the unity of his theoretical and practical readiness to carry out social and pedagogical activities, as well as by his professionalism, professional knowledge, and abilities. The high standards of society dictate the future social pedagogue's competency and versatility in his work. A social pedagogue's professional competence is a combination of mental attributes that enable one to behave properly and autonomously in social and educational contexts. A skilled professional is prepared to autonomously decide on social and educational initiatives, carry them out, and take responsibility for the outcomes. In order to ensure that aspiring social pedagogues are fully immersed in the field, the article presents an analysis of the impact of situational cases on the level of their methodological culture. The study was conducted based on the author's diagnostic instruments accounting for the specifics of each phase of the investigation. Furthermore, an examination of a particular professional scenario served as the foundation for each diagnostic instrument. A person-oriented empirical approach, which is typically regarded as a priority for the development of professional practice and teaching techniques of social pedagogy, serves as the scientific and methodological foundation for the research presented in this article. The research's foundation included the application of descriptive statistical techniques correlation analysis, and Student's T-test. Data processing was carried out using the statistical package SPSS.22. In addition to providing opportunities for new study, the data can be utilized for personnel selection, advanced training and retraining programmers for social pedagogues, as well as for professional self-determination of specialists at this level.

Keywords: social pedagogue, methodological culture, school education, immersion in the profession, professional situation.

Ә.Н. Байсаринова^{1*}, С.А. Рамазанова², Б.Б. Атабекова³,
А. К. Садыкова¹, Н.С. Кожамкулова³

¹Л.Н. Гумилев атындағы Еуразия ұлттық университеті, Астана, Қазақстан

²Әл-Фараби атындағы Қазақ ұлттық университеті, Алматы, Қазақстан

³Абай атындағы Қазақ ұлттық педагогикалық университеті, Алматы, Қазақстан

*e-mail: aigerimbaisarinova@gmail.com

Жағдаяттық кейстер болашақ әлеуметтік педагогтің әдіснамалық мәдениетін қалыптастырудың құралы ретінде

Өмір мен экономиканың өзгеруі, технологияның дамуы, әлеуметтік және саяси қайшылықтардың шиеленісуі білім беруде білікті кадрлардың қажеттілігін тудырды. Әлеуметтік педагогтің кәсіби құзыреттілігі оның әлеуметтік-педагогикалық қызметті жүзеге асыруға теориялық және практикалық дайындығының бірлігін қамтиды және оның кәсібилігін, кәсіби білімі мен іскерлігін сипаттайды. Болашақ әлеуметтік педагогтің құзыреттілігі және оның қызметінің әмбебаптығы қоғамның жоғары талаптарымен анықталады. Әлеуметтік педагогтің кәсіби құзыреттілігі-бұл әлеуметтік-педагогикалық қызметте дербес және жауапты әрекет етуге мүмкіндік беретін психикалық қасиеттердің үйлесімі. Құзыретті маман әлеуметтік-педагогикалық қызмет саласында өз бетінше шешім қабылдауға, оларды жүзеге асыруға және алынған нәтиже үшін жауап беруге дайын. Мақалада болашақ әлеуметтік педагогтерді мамандыққа, олардың әдіснамалық мәдениет деңгейін қамтамасыз етуге арналған ситуациялық жағдайлардың әсерін

Зерттеу эксперименттің әр кезеңінің ерекшелігін ескеретін автордың диагностикалық құралдары негізінде жүргізілді. Сонымен қатар, диагностиканың әр құралы белгілі бір кәсіби жағдайды талдауға негізделген. Мақаладағы зерттеудің ғылыми-әдістемелік негізі әлеуметтік педагогиканы оқытудың кәсіби тәжірибесі мен әдістерін дамыту үшін дәстүрлі түрде басымдыққа ие тұлғаға бағытталған эмпирикалық тәсіл болып табылады. Зерттеу сипаттамалық Статистика әдістеріне, корреляциялық талдауға және студенттің t-критерийін қолдануға негізделген. Деректерді өңдеу SPSS 22 статистикалық пакетінің көмегімен жүргізілді. Алынған деректер жаңа зерттеулер үшін перспективаларды ашады, сонымен қатар кадрларды іріктеу, әлеуметтік педагогтардың біліктілігін арттыру және қайта даярлау бағдарламалары кезінде, сондай-ақ осы деңгейдегі мамандардың кәсіби өзін-өзі анықтауы мақсатында қолданылуы мүмкін.

Түйін сөздер: әлеуметтік педагог, әдіснамалық мәдениет, мектептегі білім, мамандыққа баулу, кәсіптік жағдай.

Ә.Н. Байсаринова^{1*}, С.А. Рамазанова², Б.Б. Атабекова³,
А.К. Садыкова¹, Н.С. Кожамкулова³

¹Евразийский национальный университет им. Л.Н. Гумилева, Астана, Казахстан

²Казахский национальный университет им. аль-Фараби, Алматы, Казахстан

³Казахский национальный педагогический университет им. Абая, Алматы, Казахстан

*e-mail: aigerimbaisarinova@gmail.com

Ситуационные кейсы как средство формирования методологической культуры будущих социальных педагогов

Изменение жизни и экономики, развитие технологий, обострение социальных и политических противоречий создало необходимость компетентных кадров в образовании. Профессиональная компетентность социального педагога включает единство его теоретической и практической готовности к осуществлению социально-педагогической деятельности и характеризует его профессионализм, профессиональные знания и умения. Компетентность будущего социального педагога и многофункциональностью его деятельности определяется высокими требованиями общества. Профессиональной компетентностью социального педагога – это сочетание психических свойств, позволяющее действовать самостоятельно и ответственно в социально-педагогической деятельности. Компетентный специалист готов самостоятельно принимать решения в области социально-педагогической деятельности, реализовать их, и нести ответственность за полученный результат. В статье показывается анализ влияния ситуационных кейсов, призванных обеспечить погружение будущих социальных педагогов в профессию, на уровень их методологической культуры. Исследование проводилось на основе авторского диагностического инструментария, учитывающего специфику каждого этапа эксперимента. При этом каждый инструмент диагностики был основан на анализе определенной профессиональной ситуации. Научно-методологическая основа исследования в статье является личностно-ориентированный эмпирический подход, который традиционно считается приоритетным для развития профессиональной практики и методов обучения социальной педагогики. Исследование основывалось на методах описательной статистики, корреляционном анализе и применении Т-критерия Стьюдента. Обработка данных производилась при помощи статистического пакета SPSS.22. Полученные данные открывают перспективы для новых исследований, а также могут быть применены при кадровом отборе, программах повышения квалификации и переподготовки социальных педагогов, а также в целях профессионального самоопределения специалистов данного уровня.

Ключевые слова: социальный педагог, методологическая культура, школьное образование, погружение в профессию, профессиональная ситуация.

Introduction

Students today studying social pedagogy are becoming experts in an extremely popular, fascinating, and challenging field. A new social pedagogue will encounter a wide variety of issues.

First, there is the question of social pedagogy's status within the social science and humanities framework. A faction within the scientific and pedagogical community maintains that social pedagogy

must be viewed as a separate science concerning social education and social integration, while another contends that pedagogy in general is inherently social. This has led to the emergence of two conceptual approaches to social pedagogy: one views it as a field of pedagogical science that deals with social education and social integration of children, families, and adults; the other views it as an interdisciplinary field that departs from traditional pedagogy (Tadevosyan, 2017). It makes sense that articulat-

ing the essence of social pedagogy presents certain challenges. Even though the profession of a social pedagogue is a useful and relevant profession, it is not yet widely practiced worldwide. P. Moss and P. Petrie(2019) specifically point out that while this profession is well-known throughout continental Europe, it is far less popular throughout the English-speaking globe. According to C. Cameron(2021), social pedagogy is “scattered present in England”.

Second, because of the detrimental effects of globalization on the contemporary educational environment, researchers have observed a steady rise in the workload for social pedagogues. P. Durana and D. Chlebikova(2017) claim that changes in the social structure of society, family’s financial stability, and social security of students, have resulted in the rise of “undesirable practices” in schools, such as bullying, truancy, drug use, and emotional abuse. As a result, social pedagogue’s responsibilities, which include integrating the younger generation and fostering harmony in the school environment, are become increasingly complex.

Third, the actions of a social pedagogue are linked to the adverse effects of the information community, specifically the massive and continuously growing impact of the digital world on the younger generation. Among the biggest and most engaged user groups of electronic media are children and young people. In doing so, they are at greatest risk because they are not always able to critically select the information offered on the Internet. The growth of dangerous behavior is encouraged by the virtual environment, putting children and teenagers in danger as well as their surroundings. Social pedagogues must therefore stop and reverse the detrimental effects that the younger generation is experiencing from the virtual environment (Nikulin,2018).

Forth, the aspiring social pedagogue needs to be ready for the reality that expectations from his professional activities will not match actual results, as Swedish researcher G. Bašić(2018) demonstrates. All social pedagogues share, nevertheless, the aim and setting of their job being sufficiently adaptable to allow them to carry out this duty in a multitude of ways. A modern social pedagogue needs to be able to go above and beyond what is expected of him in his traditional profession, assume an active, autonomous, and somewhat powerful role, and show the client that he or she is significant.

Under these circumstances, developing a teacher’s methodological culture is especially important. Simultaneously, contemporary researchers and teachers acknowledge the inadequate degree of

professional competency development linked to the application of contemporary techniques in education, research, and counselling (Zuković,2019). This brings us to the research hypothesis: future social pedagogues’ level of methodological culture can be raised by placing them in professional settings where they must identify a social and pedagogical problem and determine the best course of action for solving it.

The research’s goal is to examine how cases intended to guarantee future social pedagogue’ immersion in the field affect their methodological cultures. In order to accomplish this, a variety of research questions must be addressed:

1. What constitutes the core and principal elements of a social pedagogues methodological culture?
2. Do the future social pedagogue’s methodological cultural traits align with what is needed of him in the present era?
3. What impact do students’ educational attributes (academic performance) and demographics (gender, age) have on the degree of their methodological culture?
4. Is it possible for a prospective social pedagogue to develop their methodological culture through immersion in a work environment?

Literature review

Three primary issues that academics concentrate on have been identified through content analysis of the most recent social pedagogy research from 2017–2021.

The first one is related to disputes in science over the purpose and essence of social pedagogy. Thus, an international overview of the situation of social pedagogy in the globe today is presented by English researchers À. Janer Hidalgo and X. Úcar(2020) in their work. They point out that the absence of a common conceptual definition for the phrase “social pedagogy” results in a lack of clarity on its meaning and gives rise to a variety of divisive opinions. The authors examine this term from scholarly, instructional, and professional perspectives in an effort to create a modern and thorough understanding of social pedagogy. These three perspectives – academic, which employs a qualitative methodology utilising the Delphi method; teaching, which uses a quantitative methodology involving statistical analysis; and professional, which uses a qualitative methodology involving semi-structured interviews – each constitute a phase of the research. The authors conclude

that social pedagogy is a multifaceted discipline with elements of normative, ethical, political, contextual, historical, and epistemological thought as well as professional, methodological, and functional aspects.

S. Rönkkö(2021) provides a clearer definition of the object of social pedagogy (Bulgaria) . According to her, the object in this case is people and their problems – personal, educational, legal, medical, economic, daily, and social – as well as the social education principles that apply to people at all life stages and activities, taking into account their age, physical characteristics, and psychological characteristics.

A variety of issues are brought to light by C. Cameron, P. Moss, and P. Petrie(2021) about the UK's social assistance system for both adults and children. They see mounting evidence of strain in the untrained, low-paid labour, rising demand, and inadequate support, all contributing to the industry's perceived catastrophe. Since it implies a skewed perspective of this activity, the term "social assistance" itself is a crucial component of the dilemma. The researchers think that a different idea, social pedagogy, which has been around for a while and is highly developed in continental Europe, could enhance the efficacy of current practices as well as upcoming laws and regulations related to this field, such as labour force reform.

The second set of studies focuses on the competence and adaptability of social pedagogues as well as the variables that affect their efficacy in various nations. Thus, D. Galbavý(2020) (Slovakia) identifies a number of key professional competencies of a social pedagogue: educational and re-educational competence, consulting competence, socio-pedagogical competence, competence of socio-pedagogical prevention and therapy, organizational and managerial, evaluative, administrative and cooperation competences, communicative competence, social and (re)socialization competence, integrative-compensatory and facilitation competence, competence in the field of educational rehabilitation, competence in the field of personal activation, stabilizing and guiding competence, training competence .

The activities of a social pedagogue should be founded on several principles, according to C. Cameron, P. Moss, and P. Petrie(2021): understanding the importance of collaboration and teamwork, ongoing personal growth and development, promoting the image of a strong, capable individual with a variety of opportunities, and perceiving social pedagogy as relational practice.

The package of services created by the researcher for a social pedagogue in day care and child protection centres is examined in the article by A. Tadevosyan(2017) (Armenia) . The author thinks that one crucial step in creating the system of social and pedagogical activities is to clearly define the functions of social pedagogues. This assumes particular significance for establishments that offer care and assistance to kids in challenging circumstances.

M. Anderberg(2020) (Sweden) compares social and pedagogical work in schools in different countries . The study reveals notable distinctions between and among nations with regard to the objectives, position, role and responsibilities, duties, and pursuits of social pedagogues. Engaging groups of children or individuals with various psychosocial issues or challenges relating to education is their primary mission. Furthermore, social pedagogues engage in preventive work with all students. They have to combat social isolation in the classroom, teach civic and patriotic values, and deal with groups of children who disobey or act out of character in the classroom. The authors conclude that, in order to keep students from being isolated and segregated, social pedagogy is a very popular and important profession in schools.

Based on a phenomenological narrative viewpoint, the study by M. Ratkeviciene(2018) (Latvia) focuses on a crucial aspect of a social pedagogue's work: his relationship with his ward. They have to be predicated on either respectful trust or trust based on respect. Children at social risk can only receive professional and effective assistance in the short and long term through such relationships. The concepts of M. Buber and A. Lingis are used to analyse the "I-you" interaction that exists between children at social risk and the school social pedagogue.

M. Niklová (2019) brings up the topic of social pedagogues' perspective on stopping risky behavior . The Internet, the primary means of communication in the twenty-first century, is one of the biggest threats. The article examines potential risks posed by the virtual world to the younger generation and evaluates the ability of educational personnel in V4 nations to prevent and mitigate these risks using the cases of Slovakia, Hungary and Poland. The issue of future social pedagogues' professional training is intimately tied to the third set of studies.

A study conducted by A. Magauova and Z. Makhambetova(2020) (Kazakhstan) examines how prepared aspiring social pedagogues are to operate in the inclusive education system. The authors specifically outline a set of professionally significant traits that a social pedagogue must possess

in order to practise good professional activity in inclusive environments. These traits include empathy, communication, organisational abilities, stress resistance, resistance to conflict, and tolerance. The authors suggest that, in light of the challenges that future social pedagogues will encounter, the curriculum be updated to incorporate cutting-edge inclusive education models and practices that are now in use throughout the world.

S. Rönkkö(2021) describes the professional training experience of aspiring social pedagogues in Bulgaria in her study. There is a propensity to cover as many practical topics as feasible in both social work and education throughout the training of such specialists. The most obvious example of this is found in the prerequisites for aspiring social pedagogues, both in bachelor's and master's degrees. The majority of bachelor's degree programmes concentrate on preparing professionals to work with three primary client categories: individuals with social disabilities, health clients, and social security clients. A broader approach is taken by some master's programmes, such as "Social Prevention, Pedagogy of Abnormal Behaviour (Sofia University)", "Pedagogical Intervention and Interaction for Children with Problem Behaviour and Social Pedagogical Assistance to Persons at Risk" (South-western University), and "Preventive Pedagogy" (University of Plovdiv). Other programmes include instruction in certain areas of social pedagogy, with a focus on social education and integration, counselling activities and competencies, and extracurricular non-formal learning.

The framework of a future social pedagogue's professional growth is shown by the work of I. Tursynay, T. Rymshash, I. Askar, K. Karas, and K. Azhar(2021). This structure symbolises the relationship of four components: self-identification, self-esteem, self-determination, and self-government. The authors stress the significance of a social pedagogue's self-development system's integrity in order to distinguish them as a skilled professional who possesses noteworthy personal and professional characteristics. Practice is particularly significant as an integrative element of a specialist's professional development for aspiring social pedagogues. A self-growth trajectory must also be incorporated into the teaching process in order for future social pedagogues to have a successful professional development trajectory.

The essence, traits, and function of educational and cognitive barriers – which may emerge during the process of learning strategies for the prevention

of social addictions – in the training of future social pedagogues were examined by N.I. Neskromnykh, N.V. Chernenko, A.M. Mamadaliev, and A.A. Vorozhbitova(2017) (Russia) . The authors based their pedagogical experiment on a clear algorithm for working with a specific socio-pedagogical problem: socio-pedagogical problem → characteristics of the object of the socio-pedagogical problem methodological scheme as a variant of socio-pedagogical activity to solve the problem methodological recommendations for the practical implementation of the methodological scheme. To immerse students in the subject of social addiction prevention, a variety of teaching scenarios were created. The socio-pedagogical issues and areas of preventative action that each educational scenario fell under were ranked first, followed by the role that each circumstance plays in the professional development of aspiring social pedagogues.

Analysis of current social pedagogy research generally points to the contentious nature of the topic of its purpose and character, as well as the disparities in development among European nations. As a result, research on the issue of future social pedagogues' professional training is still in its early stages. Considering the works of foreign scholars in this field, it can be identified that the actualization of the need for the development of the methodological culture of social pedagogue is determined by a number of factors related to changes in the social and educational spheres, as well as the growing demands on the professional activities of this specialist. In the context of increasingly complex social problems faced by children and adolescents, the social pedagogue must possess not only profound theoretical knowledge but also developed methodological competencies that enable effective analysis and resolution of issues arising in the process of social work.

Contemporary social reality demands a high level of professional mobility from teachers, as well as the ability to adapt theoretical knowledge and methodological approaches according to the specificities of each situation. In this context, methodological culture becomes the foundation for the informed selection and application of effective methods and approaches, enabling the social pedagogues to address tasks related to the complex impact on individuals and social groups.

An important component in the context of forming methodological culture is professional reflection – the ability of the teacher to consciously analyze their practical activities, evaluate the results,

and adjust their methods in accordance with changing conditions and needs. This approach fosters not only the continuous improvement of professional practice but also enhances its effectiveness and sustainability.

Thus, the development of the methodological culture of the social pedagogue is a key factor in improving the quality of social work and ensuring the high professional readiness of specialists to address pressing social problems in a constantly changing socio-cultural context.

Research methodology

The research's person-oriented empirical approach, which was first created by psychologist Carl Rogers, served as its scientific and methodological foundation. Researchers in England D. Murphy and S. Joseph(2019) provide compelling evidence that this strategy can help advance professional practice, instructional strategies, and critical social pedagogy. In place of speech about mental illness, the researchers suggest a radical version of person-oriented empirical therapy as a type of social educational practice. The authors conclude that person-oriented empirical theory serves as the foundation for social pedagogy as a burgeoning field of social theory, research, and practice based on an analysis of actual circumstances from social pedagogical practice.

The research was conducted in the 2019-2020 academic year on the basis of Pavlodar Pedagogical University (Republic of Kazakhstan). The research group, selected according to the principle of continuous sampling, consisted of 196 students 2nd (n = 98, 18 men and 80 women, average age M = 18.9) and 5th years (n = 98, 26 men and 62 women, average age M = 21.1), united by the field of education "Social pedagogy". Since the experiment was conducted over the course of the academic year, it was feasible to compare the graduates' and second-year students' levels of methodological culture formation at the end of the experiment. Furthermore, the participants might be ranked according to their age, gender, and degree of training (academic performance) using such a sample.

During the initial phase of the experiment, criteria for forming a teacher's methodological culture were determined. This was done by using content analysis of recent scientific discoveries connected to identifying the essence of a teacher's methodological culture. In the discourse surrounding the professional proficiency of contemporary teachers, scholars typically differentiate between "methodology"

as defined by M.L. Pérez Cañado(2018), methodological competence as defined by L.V. Aleksieienko-Lemovsrka(2019), and methodological culture as defined by A.A. Nikulin(2018). The fundamental tenet of methodological culture is that qualified teachers should ideally be proficient in a variety of teaching and parenting techniques and able to apply them in line with the demands and objectives of the educational and raising (upbringing) process [10]. A common belief among authors is that a teacher's educational culture includes their methodological culture. It is observed that very little research has been done on how to build a teacher's competencies in the area of methodological culture. However, as M. Nind and S. Lewthwaite(2018) point out, teachers who lack proper methodological culture frequently face a "judgmental gaze".

The majority of research indicate that a teacher's methodological culture is mostly focused on their capacity to recognise pedagogical issues and select appropriate solutions(Nikulin,2018). Neskoromnykh, N.V. Chernenko, A.M. Mamadaliev, and A.A. Vorozhbitova(2017) (Russia) were the ones who got closest to characterising the framework of a contemporary social pedagogue's methodological culture. The researchers proposed a clear algorithm for working with a specific socio-pedagogical problem: socio-pedagogical problem → characteristics of the object of the socio-pedagogical problem → methodological scheme as a variant of socio-pedagogical activity to solve the problem → methodological recommendations for the practical implementation of the methodological scheme. The abilities to identify a problem (IP), analyse the object of a socio-pedagogical problem (AO), model a methodological scheme (MMS), provide options for solving the problem, and develop methodological recommendations for the practical implementation of the proposed scheme (PS) are actually replicated by this algorithm, which makes it possible for a social pedagogue to solve socio-pedagogical problems and develop a high level of methodological culture. However, it's also important to consider the unique aspects of social pedagogues' work, which include their need to become proficient in a variety of approaches to addressing pedagogical and social issues, including legal, medical, psychological, and professional advisory issues. A unique diagnostic toolbox that was centred on each of the identified competencies was created in order to determine the degree of development of these competencies among aspiring social pedagogues. Every tool is designed to

help professionals solve socio-pedagogical issues. Table 1 displays this toolbox.

The essay-reasoning “Socio-pedagogical issue: no way out?” was employed as a diagnostic tool during the experiment’s initial phase. A particular socio-pedagogical issue was presented to the students, and they were required to provide an algorithm to resolve it. Furthermore, the studies conducted by C.S. Chai, L. Tan, F. Deng, and J.H.L. Koh(2017) were considered, which raises the question of

whether the competencies of the twenty-first century match the abilities of modern teachers. They draw the conclusion that teachers’ perceptions of these processes have a significant role in fostering a new culture of learning and education, based on a sample of 223 aspiring Singaporean teachers. As a result, the subjects were requested to hypothesise on the core meaning of the term “methodological culture of a social pedagogue” in the essay’s opening section.

Table 1 – Characteristics of the diagnostic standards for the development of the future social pedagogue’s methodological culture

Standards for formation of the methodological culture	<u>Diagnostic tools</u>
Definition of a socio-pedagogical issue	Essay-reasoning “Social-pedagogical issue: no way out?”
Analysis of the object of a socio-pedagogical issue	Content analysis of the “Methodological Diary” of students
Modeling a methodological scheme offering options for solving the issue	Online testing “Social-pedagogical alphabet”
Development of methodological recommendations for the practical implementation of the proposed scheme	<u>Diagnosis of student cases</u>

In order to raise the level of the students’ methodological culture, a portfolio of cases comprising real-world professional circumstances was created for the second, formative stage of the experiment. An example of such a case is presented in Appendix 1. The immersion method – which immerses students in real-world professional situations – was systematically applied in practical classes over a two-semester period. Simultaneously, following courses, students completed “Methodological Diaries” with the intention of organizing the techniques employed and evaluating their efficacy in relation to the situation. An online control test called “Social-pedagogical alphabet” was administered at the end of this phase. It included instances with the most common social and educational cases.

In the third stage, two hypotheses regarding the existence or nonexistence of changes in the degree of formation of the methodological culture of future social pedagogues were examined using the diagnosis of student cases and Student’s T-test. Correlation analysis was utilized to ascertain the impact of students’ demographic (gender, age) and educational (academic performance, level of education -com-

pleted and unfinished higher education) on the degree of their methodological culture.

Data processing was carried out using the statistical package SPSS 22.0.

Results and discussion

The results of the experiment confirm the conclusions made by D. Murphy and S. Joseph(2019) about the value of a person-oriented empirical method for these kinds of studies. The creation of the author’s diagnostic instruments and a methodological culture scale for respondents allowed for the customisation of learning paths, the division of teaching situations based on level of complexity, and the full realisation of practice-oriented potential.

The information gathered supports the findings of I. Tursynay, T. Rymshash, I. Askar, K. Karas, and K. Azhar(2021) about the significance of practice in a social pedagogue’s professional growth. Graduates who will become social pedagogues in the future greatly raised the standard of their methodological culture when they encountered actual professional settings. This was particularly evident

in how well they were able to recognise socio-pedagogical issues, model a methodical approach to address them, and formulate pertinent solutions. Given that numerous researches highlight the inadequate level of advisory competence of aspiring social pedagogues, the last competency is particularly crucial. It is no accident that a significant portion of Bulgarian university curricula emphasise future social pedagogues' consulting roles (Rönkkö, 2021).

The study also highlighted many major issues that are common to various nations with regard to the professional preparation of aspiring social pedagogues. The most significant of these has to do with the vague definition of "social pedagogy" (Janer Hidalgo, Å., & Úcar, X., 2020), which makes it more challenging to define the parameters of a social pedagogue's competency (Cho, Song, 2017). As a result, most respondents do not completely grasp the significance of methodological culture in particular or the meaning of their professional activity in general. The analysis conducted validates the findings of the most recent research, which indicates that social pedagogues have a low degree of methodological culture, particularly when it comes to preparing future professionals (Nind, Lewthwaite, 2018).

The findings of G. Bašić (2018), according to which social pedagogues frequently fall short of expectations, are likewise fully supported. At the beginning of the experiment's formative phase, most students found it difficult to apply their theoretical knowledge and build a systematic scheme for resolving the given issue when immersed in an actual professional setting. Given the demanding standards of contemporary social education, which include the need for him to go above and beyond, a teacher's preparedness to address social and pedagogical issues must be developed early in the programme. This case demonstrates the applicability of the approach put forth by N. I. Neskoromnykh, N. V. Chernenko, A. M. Mamadaliev, and A. A. Vorozhbitova (2017) to immerse aspiring social pedagogues in authentic professional settings.

Recent research on the factors influencing social pedagogues' efficacy, such as that of Y. J. Cho and H. J. Song (2017), has focused on the impact of gender. The details of this piece, which is accurately described as "emotional" and more feminine than masculine, will decide this (Aleksieienko-Lemovska, 2019). These results, however, are contradicted by the data used in this research. There is a negative correlation between age and gender in terms of the methodological culture of aspiring social pedagogues.

Nonetheless, there is a clear correlation between the prospective social pedagogue's level of academic

success, length of study, and degree of methodological culture building. This opens up new *avenues* for systematic study of the highlighted problem in future research. It will also be interesting to examine other variables, such as marital status or communication skills, that may have an impact on the future social pedagogue's methodological culture.

A multicomponent model for the construction of a social pedagogue's methodological culture needs to be developed because the question of what constitutes a social pedagogue's methodological culture and social pedagogy is a contentious one. Multidisciplinary, cross-national research with a sizable respondent sample are particularly important in this setting. Practicing higher education professors must be involved in this kind of study. Researching how a teacher's competency level affects a student's effectiveness and methodological culture as a potential social pedagogue holds great promise.

However, there are a number of *obstacles* that will inevitably face future research aimed at forming the methodological culture of future social pedagogues. These include the variations in social pedagogy and its development in different countries, the absence of clear qualifications for social pedagogues, and challenges in diagnosing the outcomes of their work.

In the ascertaining stage of the experimental study, future social pedagogues' inadequate degree of methodological culture was shown in essay-reasonings throughout the process of solving socio-pedagogical difficulties. This finding supported the research hypothesis. At the same time, the diagnosis was based on the following scale for assessing the criteria for the level of formation of the methodological culture of students: high (0.720-1), advanced (0.530-0.719), basic (0.300-0.529), threshold (0.100-0.299). Table 2 displays the findings of the examination of how students' methodological cultures developed during the experimental study's ascertaining phase.

An examination of the data in Table 2 makes it abundantly evident that the subjects' methodological culture is dominated by the threshold and foundational stages of creation. Simultaneously, the students' lowest scores are linked to their ability to model a methodological scheme for solving a socio-pedagogical problem ($M_{\min}=0.208$) and develop recommendations ($M_{\min}=0.185$), irrespective of their degree of methodological culture formation and duration of study. The object of a socio-pedagogical issue is the most easily analysed by students ($M_{\min} = 0.287$), but they also have some trouble characterising the issue ($M_{\min} = 0.278$). Future so-

cial pedagogues' professional culture and degree of competence are adversely impacted by this. However, fourth-year students' academic performance only slightly outperforms that of third-year students (by an average of 0.046). The primary cause of their methodological culture's low formation level was

found through a qualitative analysis of student essays. While most respondents (76.8%) acknowledged that methodological culture is a necessary condition for a social pedagogue to be effective, they did not grasp the essence of the concept and thought it was very complex.

Table 2 – Levels of formation of the methodological culture of 2nd (n=98) and 4th year (n=98) students and at the ascertaining stage of the experimental study

Criteria	Year	High			Advanced			Basic			Threshold		
		M	SD	n/%	M	SD	n/%	M	SD	n/%	M	SD	n/%
IP	2 th year	0.811	0.05	8/8.16	0.655	0.07	12/6.24	0.47	0.02	44/44.8	0.278	0.01	38/ 38.77
	4 th year	0.822	0.06	9/9.18	0.662	0.05	15/15.3	0.445	0.03	50/50.1	0.283	0.02	24/24.48
AO	2 th year	0.852	0.04	6/6.12	0.671	0.04	15/15.3	0.506	0.01	49 /50	0.282	0.01	28/28.57
	4 th year	0.861	0.04	8/8.16	0.685	0.03	19/19.38	0.522	0.04	43/43.87	0.287	0.03	28/28.57
MM S	2 th year	0.739	0.12	5/5.10	0.624	0.05	10/10.2	0.418	0.03	39 /39.7	0.208	0.02	44/44.89
	4 th year	0.746	0.02	8/8.16	0.645	0.01	13/13.26	0.434	0.01	42/42.85	0.229	0.03	25/15.50
PS	2 nd year	0.720	0.06	3/3.06	0.533	0.18	7 /7.14	0.351	0.02	15/15.3	0.185	0.04	73/74.48
	4 th year	0.742	0.04	6/6.12	0.587	0.03	10/10.2	0.402	0.17	24/24.48	0.212	0.19	58/59.18

Significant changes in the experimental data were seen in the second, formative stage of the experiment, which was marked by the methodical application in practical lessons of the technique of immersing students in professional cases (based on produced cases). Online tests, content analysis of students' "Meth-

odological Diaries", and the outcomes of working with cases were utilized to diagnose the level of methodological culture of respondents at the end of this stage. Table 3 presents the findings from the examination of how students' methodological cultures developed during the experiment's formative phase.

Table 3 – Students' methodological culture creation levels at the end of the formative phase of experimental research (n=98)

Criteria	Year	High			Advanced			Basic			Threshold		
		M	SD	n/%	M	SD	n/%	M	D	n/%	M	SD	n/%
IP	2 th year	0.922	0.05	15/15.30	0.699	0.03	30/45.90	0.498	0.02	28/28.57	0,288	0.01	25/ 25.50
	4 th year	0.977	0.08	18/18.36	0.718	0.04	42/42.85	0.459	0.06	30/30.60	0,294	0.03	18/1.36
AO	2 th year	0.881	0.017	10/10.20	0.708	0.01	27/27.55	0.514	0.016	36/36.73	0,293	0.02	28/28.57
	4 th year	0.936	0.03	14/14.28	0.717	0.02	31/31.63	0.527	0.03	28/28.57	0,297	0.01	25/25.51
MMS	2 th year	0.864	0.019	9/9.18	0.692	0.06	19/19.38	0.468	0.02	37/37.75	0,288	0.012	33/33,67
	4 th year	0.935	0.034	15 /15.30	0.709	0.03	22/22.44	0.489	0.017	41/41.83	0,299	0.03	20/20.40
PS	2 th year	0.766	0.05	7/7.14	0.614	0.38	14/14.2	0.408	0.03	30/30.61	0,263	0.024	37/37.75
	4 th year	0.854	0.06	12/12.24	0.691	0.05	20/20.40	0.493	0.031	35/35.71	0,212	0.19	31/31.63

The information shown in Table 3 shows that respondents predominate degrees of methodological culture formation have changed. If the basic and threshold levels of methodological culture creation were predominant during the formative stage, the threshold level has significantly dropped and the basic and advanced levels are now prioritized. Regardless of the duration of study, there is a notable rise in the proportion of students who possess a higher degree of methodological culture at the same time. The indicators that performed the worst in the experiment's initial phase also showed notable improvement. Students became more effective in identifying a socio-pedagogical problem ($M_{\max} = 0.967$), modeling a methodological scheme for solving it ($M_{\max} = 0.895$) and developing methodological recommendations ($M_{\max} = 0.854$). The gap between the indicators of graduates and the results of 2nd year students has also increased significantly (by an average of 0.071).

Analysing the impact of the immersion approach in a real-world professional setting on the methodological culture of aspiring social pedagogues was the goal of the experiment's final control stage. Accordingly, this stage was characterized by testing two hypotheses.

H_0 – the levels of formation of the methodological culture of students at the initial and final stages of the experiment do not differ.

H_1 – the levels of formation of students' methodological culture at the initial and final stages of the experiment differ.

To test the significance of hypotheses H_0 and H_1 , the Student's T-test was used.

The following outcomes were found while testing the hypothesis H_0 with a 95% confidence interval and $[al'fa] = 0.05$:

"Identifying a problem" (MI_1) – $t(196) = -3.7600$, $[ro] = 0.00018$;

"Analysing an object" (MI_2) – $t(196) = -4.897$, $[ro] = 0.000$;

"Modeling a methodological scheme" (MI_3) – $t(196) = -5.324$, $[ro] = 0.008$;

"Proposed scheme" (MI_4) – $t(196) = -3.947$, $[ro] = 0.002$.

Given that all criteria indicate a significance of $[ro] < 0.05$, it is evidently unreasonable to reject the null hypothesis, which states that there are no differ-

ences in students' levels of professional competence between the beginning and end of the experiment.

The following outcomes were found when hypothesis H_1 's dependability was tested using a 95% confidence interval and $[al'fa] = 0.05$:

"Identifying a problem" (MI_1) – $t(196) = 0.976$, $[ro] = 0.318$;

"Analysing an object" (MI_2) – $t(196) = 0.079$, $[ro] = 0.922$;

"Modeling a methodological scheme" (MI_3) – $t(196) = 0.312$, $[ro] = 0.869$;

"Proposed scheme" (MI_4) – $t(196) = 1.453$, $[ro] = 0.066$.

The correctness of hypothesis H_1 is clear because the significance of $[ro]$ in every case is significantly bigger than the significance interval $[al'fa] = 0.05$. During the experiment's ascertaining and control phases, there were differences in the future social pedagogues' methodological cultures' stages of formation. Specifically, compared to the start of the experiment, the respondents' values for the degree of methodical culture formation grew dramatically. The results show that the approach of placing aspiring social pedagogues in a professional setting can greatly raise the standard of their methodological culture.

Additionally, the final research question regarding the impact of students' demographic (gender, age) and educational (performance, level of education – completed or incomplete higher education – on their methodological culture had to be addressed during the experiment's control stage. The results of a correlation analysis aimed at resolving this issue are presented in Table 4.

The results of the correlation analysis show that age and gender have no bearing whatsoever on the methodological culture of aspiring social pedagogues. Nonetheless, there was a clear correlation found between the degree of methodical culture building and students' educational attainment and success on the test. The statistics in Table 3 were validated by correlation analysis, suggesting that graduates had a more advanced methodical culture than second-year students. Regarding students' academic achievement, a similar pattern is seen: the more well they perform academically generally, the more their methodical culture is formed.

Table 4 – Impact of the future social pedagogue’s age, gender, educational attainment, and degree of education on his methodological culture

<u>Variables</u>	1	2	3	4	5
1. <u>Methodological culture</u>	1	0.04	-0.27	0.22	-0.14
2. Age	0.04	1	-0.09	-0.03	-0.028
3. Gender	-0.27	-0.09	1	-0.17	-0.03
4. <u>Academic performance</u>	0.22	-0.03	-0.17	1	-0.28
5. <u>Level of education</u>	-0.14	-0.028	-0.03	-0.28	1

Conclusion

Regardless of the study time, the study demonstrated the low degree of formation of the “methodological culture of a social pedagogue” among students due to the absence of unified scientific and theoretical approaches to its formulation. Future social pedagogues’ level of methodological culture formation significantly increased as a result of a pedagogical experiment that included teaching cases – professional situations – into the curriculum. This demonstrates how well immersion in professional settings works to shape the methodological culture of aspiring social pedagogues. As a result, the authors’ diagnostic methods, which are based on their experience working with real scenarios, have a great deal of practical use.

The last step of the experiment’s correlation analysis showed that the prospective social peda-

gogue’s methodological culture had a positive association with academic achievement and study duration and a negative correlation with gender and age characteristics.

The collected data have practical implications as well as providing opportunities for future study on multi-level models of social pedagogue competency development. The study’s findings can be applied to personnel selection, professional self-determination, advanced training and retraining programmers for social pedagogues, and the clarification of the prerequisites for professionals at this level.

Gratitude

This research has been funded by the Science Committee of the Ministry of Education and Science of the Republic of Kazakhstan (Grant No. AP AP14972706)

References

1. Aleksieienko-Lemovsrka, L. V. (2019). The essence and specific aspects of pre-school teachers’ methodological competence in the professional pedagogical competence structure. *Balkan Scientific Review*, 4(6), 10–13. <https://doi.org/10.34671/SCH.BSR.2019.0304.0002>
2. Anderberg, M. (2020). In search of a social pedagogical profession in schools. *International Journal of Social Pedagogy*, 9(1), 1–19. <https://doi.org/10.14324/111.444.ijsp.2020.v9.x.001>
3. Bašić, G. (2018). Social pedagogical work with unaccompanied young refugees with experiences of war in institutional care in Sweden: An ethnography-inspired analysis of the narratives of young persons and institution personnel. *Social Sciences and Education Research Review*, 5(2), 6–29. <https://www.ceeol.com/search/article-detail?id=761128>
4. Beznosyuk, E. V. (2019). The level of formation of professional and ethical competence of social pedagogues at the constituting stage of experiment. *Vestnik of Samara State Technical University. Psychological and Pedagogical Sciences*, 4, 6–19. <https://doi.org/10.17673/vsgtu-pps.2019.4.1>
5. Cameron, C., Moss, P., & Petrie, P. (2021). Towards a social pedagogic approach for social care. *International Journal of Social Pedagogy*, 10(1), 53–59. <https://doi.org/10.14324/111.444.ijsp.2021.v10.x.007>
6. Chai, C. S., Tan, L., Deng, F., & Koh, J. H. L. (2017). Examining pre-service teachers’ design capacities for web-based 21st century new culture of learning. *Australasian Journal of Educational Technology*, 33(2), 100–105. <https://doi.org/10.14742/ajet.3013>

7. Cho, Y. J., & Song, H. J. (2017). Determinants of turnover intention of social workers: Effects of emotional labor and organizational trust. *Public Personnel Management*, 46(1), 41–65. <https://doi.org/10.1177/0091026017696395>
8. Janer Hidalgo, Á., & Ucar, X. (2020). Social pedagogy in the world today: An analysis of the academic, training and professional perspectives. *British Journal of Social Work*, 50(3), 701–721. <https://doi.org/10.1093/bjsw/bcz025>
9. Durana, P., & Chlebkova, D. (2017). The impact of globalization for need of social pedagogues in schools. *CBU International Conference Proceedings*, 5, 587–592. <https://doi.org/10.12955/cbup.v5.990>
10. Kurniawan, D. A., Chan, F., Nugroho, P., Pratama, R. A., & Septiasari, R. (2019). Identification: The effect of mathematical competence on pedagogic competency of prospective teacher. *Humanities & Social Sciences Reviews*, 7(4), 85–92. <https://doi.org/10.18510/hssr.2019.7413>
11. Magauova, A., & Makhambetova, Z. (2020). The readiness of future social pedagogues to work in inclusive education: Results of a diagnostic research. *Bulletin of Kazakh National University. Pedagogical Series*, 62(1), 43–51. <https://doi.org/10.26577/JES.2020.v62.i1.05>
12. Moss, P., & Petrie, P. (2019). Education and social pedagogy: What relationship? *London Review of Education*, 17(3), 393–405. <https://doi.org/10.18546/LRE.17.3.13>
13. Murphy, D., & Joseph, S. (2019). Contributions from the person-centred experiential approach to the field of social pedagogy. *Cambridge Journal of Education*, 49(2), 181–196. <https://doi.org/10.1080/0305764X.2018.1488946>
14. Neskromnykh, N. I., Chernenko, N. V., Mamadaliev, A. M., & Vorozhitova, A. A. (2017). Educational-cognitive barriers in the preparation of future social pedagogues for the prevention of social dependencies. *European Journal of Contemporary Education*, 6(1), 57–63. <https://doi.org/10.13187/ejced.2017.1.57>
15. Niklová, M. (2019). Prevencia online rizikového správania zo strany sociálneho pedagóga a pedagogických zamestnancov v krajinách V4: Prevention of the online risk behavior from the aspect of social pedagogue. *Edukácia*, 3(1), 134–141. <https://www.upjs.sk/public/media/20805/Niklova.pdf>
16. Nikulin, A. A. (2018). Actual problems of implementation of students' independent work: Theoretical and methodological foundations. *Modern Education*, 2, 95–103. <https://doi.org/10.25136/2409-8736.2018.2.25957>
17. Nind, M., & Lewthwaite, S. (2018). Methods that teach: Developing pedagogic research methods, developing pedagogy. *International Journal of Research & Method in Education*, 41(4), 398–410. <https://doi.org/10.1080/1743727X.2018.1427057>
18. Pérez Cañado, M. L. (2018). Innovations and challenges in CLIL teacher training. *Theory Into Practice*, 57(3), 1–10. <https://doi.org/10.1080/00405841.2018.1492238>
19. Ratkeviciene, M. (2018). “Me–You”: Social pedagogue's help for social risk children in terms of interrelationship. *Society. Integration. Education: Proceedings of the International Scientific Conference*, 3, 357–367. <https://doi.org/10.17770/sie2018vol1.3333>
20. Rönkkö, S. (2021). Social pedagogy in Bulgaria. *International Journal of Social Pedagogy*. <https://doi.org/10.14324/111.444.ijsp.2021.v10.x.xxx> (DOI missing in your source–needs check)
21. Tadevosyan, H. (2017). Development of the package of social pedagogue service in the centers of children care and support in the context of development of the system organizations of social-pedagogical activity. *Main Issues of Pedagogy and Psychology*, 13(1), 69–75. <https://doi.org/10.24234/miopap.v13i1.228>
22. Tursynay, I., Rymshash, T., Askar, I., Karas, K., & Azhar, K. (2021). Scientific comparative analysis of professional self-development of future social pedagogues in Kazakhstan and abroad. *Cypriot Journal of Educational Sciences*, 16(4), 1947–1955. <https://doi.org/10.18844/cjes.v16i4.6062>
23. Zuković, S., & Slijepčević, S. (2019). Counselling competences from the perspective of school pedagogues. *Zbornik Instituta za pedagoška istraživanja*, 51(1), 198–237. <https://doi.org/10.2298/ZIP1901198Z>

Авторлар туралы мәлімет

Айгерим Байсарина – докторант, Л.Н. Гумилев атындағы Еуразия ұлттық университеті, шетел тілдері кафедрасы (Астана, Қазақстан, e-mail: aiigerimbaisarinova@gmail.com)

Атабекова Бақтыгүл Ботабековна – қауымдастырылған профессор, Абай атындағы Қазақ ұлттық педагогикалық университеті (Алматы, Қазақстан, e-mail: baktygulllll@mail.ru)

Садыкова Айгүл Кудайбергеновна – PhD (Педагогика), Л.Н. Гумилев атындағы Еуразия ұлттық университеті, Шетел тілдері кафедрасы (Астана, Қазақстан, e-mail: aika.ava@bk.ru)

Назгуль Кожамкулова – постдокторант, PhD, Абай атындағы Қазақ ұлттық педагогикалық университеті (Алматы, Қазақстан, e-mail: naztai_agu@mail.ru)

Рамазанова Самал Амиргалиевна – аға оқытушы, Әл-Фараби атындағы Қазақ ұлттық университеті (Алматы қ., Қазақстан, e-mail: s.ramazanovakz@gmail.com)

Информация об авторах:

Айгерим Байсарина – докторант, Евразийский национальный университет им. Л.Н. Гумилева (Астана, Казахстан, e-mail: aiigerimbaisarinova@gmail.com);

Атабекова Бақтыгүл Ботабековна – ассоциированный профессор, Казахский национальный педагогический университет им. Абая (Алматы, Казахстан, e-mail: baktygulllll@mail.ru);

Садыкова Айгүл Кудайбергеновна – PhD (Педагогика), старший преподаватель кафедры иностранных языков, Евразийский национальный университет им. Л.Н. Гумилева (Астана, Казахстан, e-mail: aika.ava@bk.ru);

Назгуль Кожамкулова – постдокторант, PhD, Казахский национальный педагогический университет им. Абая (Алматы, Казахстан, e-mail: naztai_agu@mail.ru);

Рамазанова Самал Амиргалиевна – старший преподаватель, Казахский национальный университет им. аль-Фараби (Алматы, Казахстан, e-mail: s.ramazanovakz@gmail.com).

Information about authors

Aigerim Baisarinova – doctoral student, L.N. Gumilyov Eurasian National University (Astana, Kazakhstan, e-mail: aigerimbaisarinova@gmail.com)

Baktygul Atabekova – associate professor, PhD, Abai Kazakh National University, department of Pedagogy (Almaty, Kazakhstan, e-mail: baktygulllll@mail.ru)

Aigul Sadykova – PhD, senior teacher at the department of Philology, L.N. Gumilyov Eurasian National University (Astana, Kazakhstan, e-mail: aika.ava@bk.ru)

Nazgul Kozhamkulova – postdoctoral student, PhD, Abai Kazakh National University (Almaty, Kazakhstan, e-mail: naztai_agu@mail.ru)

Samal Ramazanova – senior teacher, Al-Farabi Kazakh National University (Almaty, Kazakhstan, e-mail: s.ramazanovakz@gmail.com)

Received 10.02.2025

Accepted 20.09.2025

G. Totikova¹ , A. Yessaliyev^{1*} , N. Medetbekova¹ , A. Bitemir² 

¹M. Auezov South Kazakhstan University, Shymkent, Kazakhstan

²O. Zhanibekov South Kazakhstan Pedagogical University, Shymkent, Kazakhstan

*e-mail: aidar.esali@mail.ru

ANALYZING STEAM APPROACH EFFECTIVENESS IN PRIMARY SCHOOL: G, R, CLES METRICS

This study evaluates the educational effectiveness of short-cycle 2D/3D modeling in elementary school as a tool for developing mechanical, technical, and spatial thinking. By integrating statistical rigor with practical interpretability, we bridge the gap between research findings and classroom applicability: beyond p-values, we report effect sizes (Hedges' g , r) and the probability of superiority (CLES) to quantify pedagogical impact.

Scientific novelty lies in the systematic application of the g - r -CLES triad for educational data interpretation, emphasizing probabilistic insights into learning gains. Practical significance is demonstrated through a compact, technology-accessible intervention format designed for seamless integration into standard curricula.

Methodology: A parallel-group experiment (Experimental/Control; grades 1–4, $N = 172$) employed a pre-post design using the Bennett test. Statistical analysis (Statistica 10) included: Wilcoxon tests for within-group shifts; Mann–Whitney tests for between-group differences in gains ($\Delta = \text{Post} - \text{Pre}$); Reporting of p , Z , $r = Z/\sqrt{N}$, Hedges' g , and CLES (derived from U and d under normal approximation).

Results: Experimental groups showed large pre-post improvements ($p < .001$; $r \approx 0.85$ – 0.88 ; $g \approx 1.9$ – 2.4 ; $\text{CLES} \approx 0.91$ – 0.95); Control vs. experimental comparisons consistently favored the intervention ($\text{CLES} \approx 0.76$ – 0.86), with an aggregate effect of $Z = 2.83$ ($p = .004$), $r = 0.42$, $g \approx 0.96$, and $\text{CLES} \approx 0.74$ – 0.75 .

Practical interpretation: In $\sim 75\%$ of cases, a student in the intervention group outperformed a control peer in learning gains.

Contributions: Evidence that brief 2D/3D design cycles yield statistically robust and pedagogically meaningful effects; A replicable analysis framework combining classical effect sizes with probabilistic benchmarks; Implementation guidelines for classroom modules, including growth-threshold monitoring.

Keywords: STEAM, elementary school, 2D/3D modeling, Bennett test, Hedges g , CLES.

Г.А. Тотикова¹, А.А. Есалиев^{1*}, Н.Н. Медетбекова¹, А.А. Битемір²

¹М. Әуезов атындағы Оңтүстік Қазақстан университеті, Шымкент, Қазақстан

²О. Жәнібеков атындағы Оңтүстік Қазақстан педагогикалық университеті, Шымкент, Қазақстан

*e-mail: aidar.esali@mail.ru

Бастауыш мектепте STEAM-тәсілінің тиімділігін талдау: G, R, CLES метрикалары

Бұл зерттеу бастауыш сыныптағы механикалық, техникалық және кеңістіктік ойлауды дамыту құралы ретінде 2D/3D модельдеудің қысқа мерзімді білім беру тиімділігін бағалайды. Статистикалық қатаңдықты тәжірибелік түсініктілікпен үйлестіре отырып, біз зерттеу нәтижелері мен сыныптағы қолдану арасындағы алшақтықты толтырамыз: p -мәндерден тыс, біз педагогикалық әсерді сандық түрде бағалау үшін эффект өлшемдерін (Hedges' g , r) және үстемдік ықтималдығын (CLES) есептейміз.

Ғылыми жаңалық білім беру деректерін түсінуде g - r -CLES үштігінің жүйелі қолданылуына және оқу жетістіктерінің ықтималдық бағалауына негізделген. Тәжірибелік маңыздылық стандартты оқу бағдарламаларына оңай енгізуге арналған ықшам, технологиялық тұрғыдан қолжетімді интервенция форматы арқылы көрсетілген.

Әдіснама: Параллельді топтардың эксперименті (Эксперименттік/Бақылау; 1–4 сыныптар, $N = 172$) Беннетт тесті арқылы pre-post дизайнын қолданды. Статистикалық талдау (Statistica 10) мынаны қамтыды: Топ ішіндегі өзгерістер үшін Уилкоксон критерийі; Жетістіктердегі топаралық айырмашылықтар үшін Манн–Уитни критерийі ($\Delta = \text{Post} - \text{Pre}$); p , Z , $r = Z/\sqrt{N}$, Hedges' g және CLES (қалыпты жуықтауда U және d арқылы есептелген) туралы есеп.

Нәтижелер: Эксперименттік топтар pre-post жетістіктерде айтарлықтай өсу көрсетті ($p < .001$; $r \approx 0.85$ – 0.88 ; $g \approx 1.9$ – 2.4 ; $\text{CLES} \approx 0.91$ – 0.95). Бақылау және эксперимент топтарын

салыстыру интервенцияның артықшылығын әділ көрсетті (CLES $\approx$ 0.76–0.86) жалпы эффект $Z = 2.83$ ($p = .004$), $r = 0.42$, $g \approx 0.96$ және CLES $\approx$ 0.74–0.75 болды.

Тәжірибелік құндылығы: Шамамен 75% жағдайда эксперимент тобындағы оқушы бақылау тобындағы құрдасына қарағанда жоғары жетістікке қол жеткізді.

Зерттеудің үлесі: 2D/3D модельдеудің қысқа циклдары статистикалық дәлелденген және педагогикалық маңызы бар нәтиже береді; Классикалық эффект өлшемдерін ықтималдықтық критерийлермен біріктіретін қайталанатын талдау схемасы; Оқу модульдерін енгізу және белгіленген өсу шегін асқан оқушылар үлесін бақылау бойынша әдістемелік ұсынымдар.

Түйін сөздер: STEAM, бастауыш мектеп, 2D/3D модельдеу, Беннетт сынағы, Hedges g , CLES.

Г.А. Тотикова¹, А.А. Есалиев^{1*}, Н.Н. Медетбекова¹, А.А. Битемир²

¹Южно-Казахстанский университет им. М. Ауэзова, Шымкент, Казахстан

²Южно-Казахстанский педагогический университет им. У. Жанибекова, Шымкент, Казахстан

*e-mail: aidar.esali@mail.ru

Анализ эффективности STEAM-подхода в начальной школе: метрики G , R , CLES

В исследовании оценивается образовательная эффективность краткосрочного 2D/3D моделирования в начальной школе как инструмента развития механического, технического и пространственного мышления. Сочетая статистическую строгость с практической интерпретируемостью, мы преодолеваем разрыв между научными результатами и их применимостью в классе: помимо p -значений, мы сообщаем размеры эффекта (Hedges' G , R) и вероятность превосходства (CLES) для количественной оценки педагогического воздействия.

Научная новизна заключается в систематическом применении триады G – R –CLES для интерпретации образовательных данных с акцентом на вероятностную оценку учебных достижений. Практическая значимость демонстрируется через компактный, технологически доступный формат вмешательства, разработанный для плавной интеграции в стандартные учебные программы.

Методология: эксперимент с параллельными группами (экспериментальная/контрольная; 1–4 классы, $N = 172$), использовался pre-post дизайн с тестом Беннета. Статистический анализ (Statistica 10) включал: критерий Уилкоксона для внутригрупповых изменений; критерий Манна-Уитни для межгрупповых различий в приросте ($\Delta = \text{Post} - \text{Pre}$); отчетность по p , Z , $r = Z/\sqrt{N}$, Hedges' g и CLES (рассчитанным из U и d при нормальном приближении).

Результаты исследования: экспериментальные группы показали значительный pre-post прогресс ($p < .001$; $r \approx 0.85$ – 0.88 ; $g \approx 1.9$ – 2.4 ; CLES $\approx$ 0.91–0.95). Сравнение контрольной и экспериментальной групп последовательно демонстрировали преимущество вмешательства (CLES $\approx$ 0.76–0.86) с совокупным эффектом $Z = 2.83$ ($p = .004$), $r = 0.42$, $g \approx 0.96$ и CLES $\approx$ 0.74–0.75.

Практическая значимость: примерно в 75% случаев учащиеся экспериментальной группы демонстрировал больший прогресс, чем их сверстники из контрольной группы.

Практическая значимость исследования: доказательство того, что краткие циклы 2D/3D моделирования дают статистически значимый и педагогически ценный эффект; воспроизводимая схема анализа, сочетающая классические размеры эффекта с вероятностными критериями; практические рекомендации по внедрению модулей в учебный процесс и мониторингу доли учащихся, преодолевших заданный порог прогресса.

Ключевые слова: STEAM, начальная школа, 2D/3D моделирование, тест Беннета, Hedges G , CLES.

Introduction

Today, the STEAM approach in elementary schools is considered a tool for the early integration of mathematical and natural science concepts with project activities and visual-spatial thinking. Recent reviews show that the effect of STEAM modules is manifested in educational achievements and meta-subject skills, but depends on the quality of didactic design, the role of the teacher, and the “material anchor” – tools that translate abstractions

into substantive actions (prototyping, modeling, 3D printing) (Yim, I.H.Y., et al., 2024; Amanova, A.K., et al., 2025). In the primary school segment, positive results were also recorded in special reviews on 3D modeling/printing: from increased subject understanding to increased engagement and spatial visualization (Fokides, E., Lagopati, G. 2024). These effects correlate with the tasks of developing engineering and technological literacy “from below,” when working with 2D/3D representations becomes a routine practice rather than an elective.

The topic has additional social significance for Kazakhstan. According to PISA-2022, the proportion of high-achieving students (levels 5-6) in mathematics is approximately 2% (the OECD average is 9%), indicating the need for approaches that can simultaneously strengthen basic literacy and push the “top tail” of the distribution (OECD, 2023).

Pedagogical publications often focus on the “is/is not” effect (p-levels), while it remains unclear how much we “see” the effect in the classroom and what is the probability that a student will outperform a comparable student from the control in the intervention. The methodological agenda of the last decade calls for accompanying hypothesis testing with a report on the size of the effect and providing an interpretation that is understandable to practice (Lakens, 2013). For nonparametric checks, the transformation of Z-statistics into r (as a measure of strength) is consistently applied, and for standardized differences, the unbiased Hedges correction g (including for repeated measurements according to the schemes (Morris, S.B., DeShon, R.P., 2002). However, coefficients r and g do not provide an answer to the question of the probabilistic advantage of intervention. To solve this problem, special probabilistic indicators are used, including the Common Language Effect Size (CLES).

The classical formulation of CLES by McGraw, K.O., & Wong, S.P. (1992): the probability that a randomly selected observation from one group is superior to an observation from another. Vargha, A., & Delaney, H. (D. (2000) proposed a nonparametric generalization, A statistic of “probability of superiority” that is r The classical formulation of CLES by McGraw, K.O., & Wong, S.P. (1992): the probability that a randomly selected observation from one group is superior to an observation from another. Vargha, A., & Delaney, H.D. (2000) proposed a nonparametric generalization, A statistic of “probability of superiority” that is resistant to

deviations from normality; the line of work of Ruscio et al. developed procedures for estimating and confidence intervals for the probability of superiority. For normal assumptions, the analytical bridge is useful: $CLES = \Phi(d/\sqrt{2})$, which makes it possible to interpret standardized differences in probabilistic terms. For ordinal/biased distributions, the A-score was applied directly (Vargha–Delaney A). Collectively, the $g + r + CLES$ bundle provides a triple perspective: metrics, correlations, and probabilities.

Purpose, novelty and contribution of the research

The study focused on STEAM interventions in elementary schools.

This study examines the relationship between the statistical and practical significance of the results according to the methodology for evaluating design and technical thinking (the Bennett test).

The aim of this study was to evaluate the didactic effectiveness of the 2D/3D module through a comprehensive analysis of statistical indicators, including the p-significance level, Hedges coefficient g , r correlation measure (based on Z-statistics of nonparametric criteria), and Common Language Effect Size (CLES) metric.

The scientific novelty of this study is as follows:

1. Introduction of the probabilistic approach (CLES) for interpreting educational effectiveness, along with traditional effect size indicators.
2. Application of correction methods for repeated measurements (Morris & DeShon) and comparative analysis of CLES calculated based on U-statistics and the d-criterion.
3. The adaptation of the study to the conditions of primary education in the Republic of Kazakhstan, considering the requirements for basic literacy and the development of higher cognitive skills (in the context of PISA-2022), as well as improving the professional readiness of teachers to implement STEAM modules.

A practical contribution is the development of a unified system for evaluating the effectiveness of educational interventions for use at the school and municipal levels, which makes it possible to make informed decisions about scaling successful practices.

Research hypotheses

H1. A statistically significant shift (Z-criterion) is predicted with high r/g values and $CLES > 0.70$ due to the use of material manipulative means and cyclical prototyping in elementary schools (con-

firmed by reviews on 3D modeling and STEAM pedagogy).

H2. The CLES is expected to be in the range of 0.65–0.75, with a minimum average effect level (g), which corresponds to data from meta-analyses on STEAM interventions in school education.

H3. When statistical significance is reached ($p < 0.05$), the consistency of metrics is assumed: CLES is significantly higher than 0.50, g is medium/high, and r is moderately high. Discrepancies are allowed (for example, $p < 0.05$ with $CLES \approx 0.55–0.60$), which should be inter

Literature review

Over the past decade, primary school research has documented a steady, albeit variable, positive effect of STEAM approaches: the benefits depend on the specific didactic design, the role of the teacher, and the presence of “material anchors” (projects, prototyping, visual and spatial work).

A systematic review of recent research (Yim et al., 2024) confirms the ability of STEAM interventions to enhance academic achievement and develop interdisciplinary competencies but notes a significant lack of standardized criteria for evaluating their effectiveness.

The introduction of 2D/3D modeling and 3D printing in elementary schools is associated with increased spatial thinking, the concretization of abstract concepts, and increased academic engagement. A scoping review of the use of 3D printers in elementary school students, as well as empirical work on 3D modeling, showed improvements in meaningful understanding and spatial visualization; the effect was observed even with short cycles of project activity. (Fokides & Lagopati, G. (2024); Toptaş et al., 2012).

The relevance of STEAM approaches in the Kazakh educational system is emphasized by the PISA-2022 data (OECD, 2023, Volume I, II), which revealed the need to develop mathematical literacy and introduce practice-oriented methods in primary schools, as well as a growing number of local research initiatives in this area (Amanova et al., 2025).

In the broader profile of PISA-2022, the link between creative thinking and academic performance is also noteworthy, which is an important argument in favor of design practices (OECD, 2023). Simultaneously, mapping the STEM/STEAM landscape in the Republic of Kazakhstan shows a rapid increase in publications and initiatives since 2019, but also records gaps in methodological support, teacher

training, and the operationalization of “practical benefits” in the school classroom (Abdrakhmanova et al., 2025; Zhumabay et al., 2024). In parallel, local cases of integrating AR/3D tools into primary and secondary school courses are accumulating (Beisenbayeva et al., 2024; Tazabekova et al., 2024). This makes relevant research that can link statistical evidence with didactic interpretation.

The methodological basis for assessing the practical significance of the results is a comprehensive analysis using probabilistic metrics, in particular, the Common Language Effect Size (CLES), the concept of which was originally developed by McGraw and Wong (1992). This indicator, interpreted as the probability of superiority of a randomly selected result of an experimental group, has two fundamental advantages: firstly, it provides an intuitive interpretation for practicing teachers, and secondly, it demonstrates resistance to violations of parametric assumptions due to its nonparametric analogue, the Varga-Delaney statistics (Ruscio, J., & Mullen, T. (2012).

In the framework of this study, a set of complementary metrics was used, including a standardized mean difference with a Hedges correction (g) for intergroup comparisons, a correlation measure r calculated using Z -statistics of nonparametric criteria, and probabilistic indicators CLES/ A .

Special attention was paid to the methodological aspects of the analysis of repeated measurements using the Morris and DeShon correction (2002), which ensured the comparability of the results with international studies (Liu et al., 2019; Dunlap, P. 1999; Ortelli, O.A. 2018).

The choice of nonparametric analysis methods was determined by the peculiarities of the data distribution of the Bennett test, including its discrete nature and potential ceiling effect. The regional specifics of the study were considered through an analysis of Kazakhstani publications on STEAM education, which revealed the need for standardized reporting schemes on the effectiveness of interventions, which determined the methodological contribution of this work through the development of an integrated assessment system (g - r -CLES/ A).

Methods

The study was performed as an experiment with parallel groups (Experimental and Control) and two time measurements (Pre and Post). Students from grades 1–4 of the same school participated, and paired observations were available for each child,

which made it possible to assess individual dynamics. The intervention consisted of 2D/3D modeling cycles embedded in the structure of the educational process as an extracurricular activity (problem statement, flat prototyping, basic 3D design, and solution reflection). This design makes it possible to evaluate intra-group shifts (Pre→Post) and the intergroup difference in increases $\Delta = \text{Post} - \text{Pre}$ with a comparable calendar window and study load.

The study included students in grades 1-4: in the control group, there were 21/21/23/22 students (grades 1-4), and in the experimental group, there were 23/20/21/21 (total $N = 172$). (Table 1). The inclusion criteria were participation in all mandatory intervention classes and the presence of paired data. The exclusion criteria were incomplete data and individual curricula that were incompatible with the module. At the pre-stage, the groups were comparable in terms of design and technical thinki

The measuring instrument was the Bennett Mechanical Comprehension Test in adapted forms appropriate to the age and curriculum of grades 1-4, which made it possible to assess the understanding of basic mechanical principles and spatial and technical reasoning. For intergroup comparisons, the $\Delta = \text{Post} - \text{Pre}$ increments were used, since this approach removes the problems of direct equivalence of “raw” scores in different classes and focuses interpretation on the learning effect.

The Pre-measurement was carried out procedurally at the beginning of the half-year, the intervention was carried out within the framework of regular lessons lasting 30 minutes with a frequency of once or twice a week, and the post-measurement was carried out at the end of the half-year using the same forms. At the data preprocessing level, the completeness of paired observations was checked, fields were typed (Group/Stage/Class/Score), records were deleted without an identifier or with both measurements missing, and individual Δ (Delta) was calculated for each student. For the descriptive part, averages, medians, quartiles, standard deviations, and numbers were additionally calculated by Class $\times$ Group $\times$ Stage; aggregation “as a whole” was applied cautiously and only where procedures and scales were uniform. For illustrative purposes, the proportions of “zero shifts” (ties) and the distribution of signs of differences in paired comparisons were additionally evaluated; this is important for the interpretation of nonparametric criteria.

Statistical analysis was based on two lines. For intragroup shifts (Pre→Post), the Wilcoxon criterion was used for the paired samples. We reported

the strength of the effect as $r = Z/\sqrt{N}$ (where N is the number of valid pairs), as well as a standardized mean difference for repeated day measurements with a small Hedges correction (g) using the Morris and DeShon procedures, which prevents overestimation of the effect on the background of intra-subject correlation.

The Mann–Whitney criterion was used for intergroup differences in Δ increments; in addition to the p -level and Z -statistics, $r = Z/\sqrt{N}$ (where N is the total number of observations), Hedges g based on a standardized Δ difference, and probabilistic interpretation through the Common Language Effect Size (CLES) were reported. The latter was estimated in two equivalent ways: (i) directly from U as the probability of stochastic superiority (A is the Vargha–Delaney estimate) and (ii) through a normal approximation from the standardized difference d using the formula $\text{CLES} = \Phi(d/\sqrt{2})$.

For Wilcoxon, the standard rules for handling zero differences (ties) and checking the “zero-method” options were used, for Mann–Whitney, the correct accounting of unequal group volumes and possible rank matches was used. In all checks, the significance was considered two-way; reporting was unified: Z , p , r , Hedges g , and CLES were supplemented with 95% confidence intervals for g and CLES (bootstrap or delta method), and the decimal separator in all numbers was a dot. The choice of this particular triad of metrics – g , r , and CLES – is not accidental: g ensures comparability with international educational literature, r makes nonparametric results readable for practitioners, and CLES “translates” the effect into a probabilistic language more convenient for pedagogical decision-making.

The analysis was performed using Statistica 10 with data in long format (ID, Class, Group, Stage [Pre/Post], Test, Score). The increments were calculated as $\Delta = \text{Post} - \text{Pre}$ (Data → Compute Variables); descriptive statistics were obtained through Statistics → Basic Statistics/Tables → Descriptive Statistics over the Class $\times$ Group $\times$ Stage section.

Intragroup shifts (Pre→Post) were evaluated using Wilcoxon matched pairs (Two Related Samples) with frequencies of W , Z , and p and an effect strength of $r = Z/\sqrt{N}$ (where N is the number of pairs).

The intergroup differences in gains were analyzed using the Mann–Whitney U test (Two Independent Samples) with U , Z , and p reporting; the probability of stochastic superiority was calculated as $\text{CLES}_U = U/(n_1 \cdot n_2)$.

The standardized increment difference is represented by Cohen’s d with a small Hedges correction

g. For interpretation “in the language of probability,” the normal approximation $CLES = \Phi(d/\sqrt{2})$ is additionally used.

Derived indicators (Δ , r , d , g , $CLES$) were calculated using spreadsheet tools, and key tables and logs were exported to RTF/XLSX; the source data package and workbook were saved for reproducibility.

Ethical aspects were observed within the school context: parental/legal representatives provided informed consent, personal data were depersonalized, and measurements were carried out in regular educational conditions without interventions that could harm participants. This approach makes the intervention educational in nature and safe in form, and the results obtained are comparable and suitable for replication in other schools.

Results

The study included 172 students in grades 1-4, with similar subsample sizes in the control and experimental groups for each parallel. At the initial measurement (Pre), the distributions according to the Bennett test in the groups overlapped: the median was usually five points, the quartile intervals were similar, and the average differences were small (for example, in the 2nd grade, 5.24 in the control and 5.65 in the experiment; in the 3rd, 5.13 and 5.14, respectively), which made it possible to interpret further shifts as a result of educational impact, rather than initial incompatibility. Cm. The summary characteristics of the sample and descriptive

indicators are shown in Tables 1-2, where all values are given with a decimal point and unified notation.

Table 1 – Number of students in classes and groups

Class	Group	Number of students
1	Control	21
	Experimental	23
2	Control	21
	Experimental	20
3	Control	23
	Experimental	21
4	Control	22
	Experimental	21
Altogether		172

The descriptive indicators for each class $\times$ group $\times$ stage (pre/post) combination are presented in Table 2. At the level of “raw” distributions, there is a systematic shift to the right from Pre to Post in the experimental group (an increase in averages and/or medians, often with a moderate narrowing of IQR), whereas in the control group, the dynamics are either minimal or heterogeneous. For example, in the 2nd grade, the average score increased from 5.65 (pre) to 8.15 (post) in the experiment, with an almost unchanged control profile (5.24 $\rightarrow$ 5.38). These patterns were visually consistent with the subsequent nonparametric tests.

Table 2 – Descriptive statistics of scores on the Bennett test (pre/post) in the control and experimental groups, grades 1-4.

Class	Group	Stage	n	Mean	SD	Median	Q1	Q3	Min	Max
1	Control	Pre	21	5,05	1,56	5	4	6	3	8
		Post	21	5,19	1,12	5	5	6	3	8
	Experimental	Pre	23	5,17	0,94	5	5	6	3	7
		Post	23	7,39	1,23	7	6,5	8	5	10
2	Control	Pre	21	5,24	1,22	5	4	6	3	7
		Post	21	5,38	1,02	5	5	6	4	7
	Experimental	Pre	20	5,65	1,5	6	4,75	7	3	8
		Post	20	8,15	1,04	8	7,75	9	6	10
3	Control	Pre	23	5,13	1,1	5	4,5	6	3	7
		Post	23	5,3	1,43	5	4	6	3	8
	Experimental	Pre	21	5,14	1,06	5	4	6	3	7
		Post	21	7,43	1,16	7	7	8	5	10

Continuation of the table

Class	Group	Stage	n	Mean	SD	Median	Q1	Q3	Min	Max
4	Control	Pre	22	5,09	0,97	5	4,25	6	3	7
		Post	22	5,23	1,15	5	4	6	4	8
	Experimental	Pre	21	5,05	1,16	5	4	6	3	7
		Post	21	7,86	1,11	8	7	8	6	10

Paired pre-post comparisons within the Wilcoxon groups confirmed a pronounced positive shift in the experimental classes in the absence of statistically and didactically significant changes in the control. In the experiment, Z lies approximately in the range of 3.72–3.82 in all parallels ($p < 0.001$), with a large r (approximately 0.85–0.88) and standardized Hedges g differences of the order of 1.86–2.38; the probabilistic interpretation reaches $CLES_{\text{paired}} \approx 0.91\text{--}0.95$, that is, in nine out

of ten cases, the Post score exceeds its own Pre from a randomly selected student. In the control classes, Z fluctuated around zero, $p > 0.60$, r and g were small, and $CLES_{\text{paired}} \approx 0.52\text{--}0.59$, which corresponded to the absence of a meaningful shift. All the indicators are listed in Table 3. In the final version, technical artifacts were eliminated (repetitions of characters, “rrr/ggg,” comma and period confusion), and the Z , p , r , g , and CLES reporting format was unified.

Table 3 – Intragroup effects (Wilcoxon, r , d av, g , CLES)

Class	Group	N	W plus	Z	p value	r from Z	n pos	n neg	n ties	CLES paired	d av	g Hedges
1	Control	21	73	0,259	0,793	0,065	9	7	5	0,548	0,105	0,101
	Experimental	23	190	3,823	0	0,877	19	0	4	0,913	2,025	1,955
2	Control	21	64	0,227	0,815	0,059	8	7	6	0,524	0,127	0,122
	Experimental	20	171	3,724	0	0,878	18	0	2	0,950	1,940	1,862
3	Control	23	75,5	0,388	0,695	0,097	9	7	7	0,543	0,136	0,132
	Experimental	21	206,5	3,789	0	0,847	19	1	1	0,929	2,050	1,972
4	Control	22	54	0,094	0,924	0,025	9	5	8	0,591	0,128	0,123
	Experimental	21	187,5	3,722	0	0,854	18	1	2	0,905	2,475	2,381
All	Control	23	98,5	0,566	0,566	0,133	11	7	5	0,587	0,192	0,186
	Experimental	23	190	3,823	0	0,877	19	0	4	0,913	2,025	1,955

An intergroup comparison of the increase $\Delta = \text{Post} - \text{Pre}$ (Mann–Whitney) revealed a stable advantage for the experimental group in all parallels. The Z values are approximately in the range of 2.93–3.94 ($p < 0.003$), and the U-based CLES shows a probability of superiority of 0.76–0.86 in classes, which is interpreted as a “visible” effect for practice. The standardized differences in Δ with a small Hedges correction g lie in a large zone: approximately ≈ 1.00 (1 class), 1.46 (2 cl.), 1.15 (3 cl.), 1.51 (4 cl.). In the recalculated summary row “as a whole,” $Z = 2.83$, $p = 0.004$, $r = 0.42$, $g = 0.96$ were obtained for Δ , with $CLES \approx 0.74\text{--}0.75$ (from U and consistently from d for $CLES = \Phi(d/\sqrt{2})$). This alignment of p , r , g , and CLES reduces the risk of

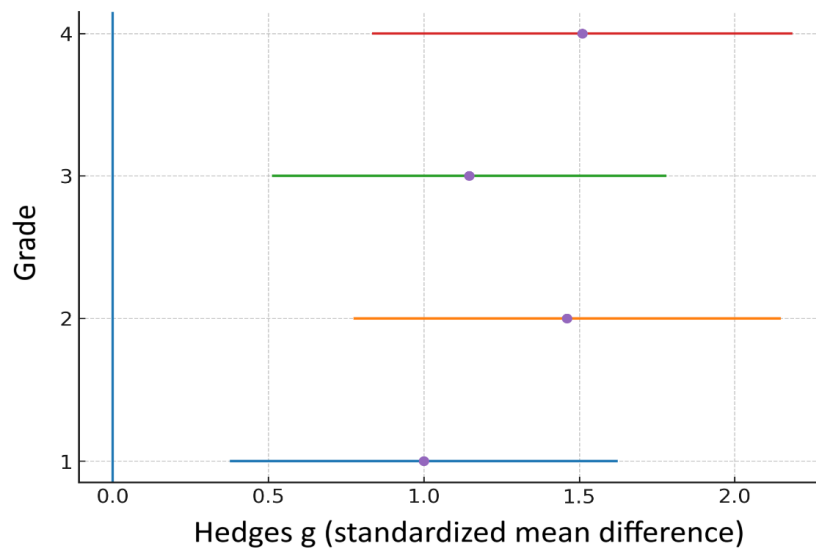
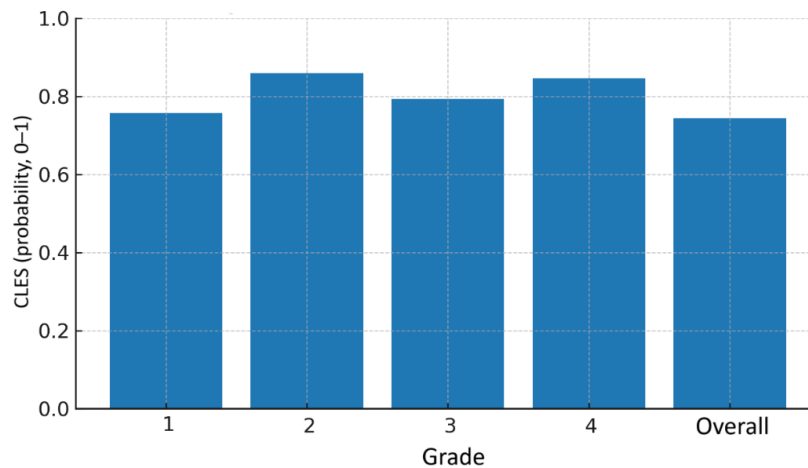
overinterpretation and strengthens the conclusions at the aggregate level.

Graphic materials support the numerical outputs. The forest plot of intergroup g by class (Figure 1) demonstrates a unilaterally positive and modulo large effect with a reasonable 95% CI width in accordance with the size of the subsamples.

The probability of superiority diagram (Figure 2) compactly displays CLES in parallel and “in general”: the values by class are mainly in the range of 0.79–0.86, with a combined score of approximately 0.74. For a reader without statistical training, this provides an intuitive reading of the result: with a probability of approximately three out of four, the increase in the “experimental” student is higher than the increase in the “control” student.

Table 4 – Intergroup effects by Δ (Mann–Whitney, r , g , CLES from U and d)

Class	N {exp}	N {ctrl}	U	Z	p	r	CLES U	Mean Δ (exp)	SD Δ (exp)	Mean Δ (ctrl)	SD Δ (ctrl)	d	g_Hedges
1	23	21	366,0	2,925	0,003	0,441	0,758	2,217	1,731	0,143	2,330	1,018	1,00
2	20	21	361,0	3,938	0	0,615	0,860	2,500	1,670	0,143	1,493	1,490	1,46
3	21	23	383,5	3,337	0,001	0,503	0,794	2,286	1,586	0,174	1,992	1,167	1,15
4	21	22	391,0	3,887	0	0,593	0,846	2,810	1,861	0,136	1,612	1,538	1,51
All	23	23	393,5	2,834	0,004	0,418	0,744	2,217	1,731	0,261	2,261	0,972	0,96

**Figure 1** – Between-group effect sizes (Hedges g) by grade (95% CI)**Figure 2** – Probability of superiority (CLES) by grade and overall

Stability checks confirmed the robustness of the conclusions. The normalization of Δ by the maximum of the scale (if the shapes differed by the upper bound) preserves the direction and order of magnitude of the effects; the differences between the “raw” and normalized estimates fall within the expected limits of the scale change. Additionally, the standard rules for working with ties were applied in paired tests, and in intergroup comparisons, the unequal group volumes were correctly accounted for. Aggregation was performed “as a whole” for all observations, without using “All” strings as duplicates of a separate class. Collectively, the results demonstrate a major intra-group shift in the experiment and sustained intergroup superiority in terms of gains, with the effect being “visible” both at the class level and in the summary assessment.

Discussion

The data obtained demonstrate a consistent pattern: in the experimental classes, the distributions according to the Bennett test systematically shifted to the right from Pre to Post, while in the control classes, the dynamics were minimal. Paired comparisons in experimental groups produced large and stable effects (Wilcoxon: $Z \approx 3.7$ – 3.8 ; $p < 0.001$; $r \approx 0.85$ – 0.88 ; Hedges $g \approx 1.9$ – 2.4 ; CLES_{paired} ≈ 0.91 – 0.95), the intergroup difference in increases $\Delta = \text{Post} - \text{Pre}$ was stable in favor of intervention along all parallels ($Z \approx 2.9$ – 3.9 ; $p \leq 0.003$; CLES ≈ 0.76 – 0.86), and the summary estimate “as a whole” remains significant and didactically “visible” ($Z = 2.83$; $p = 0.004$; $r = 0.42$; $g \approx 0.96$; CLES ≈ 0.74 – 0.75). In terms of probabilities, this means that in about three cases out of four, the gain of an “experimental” student is higher than that of a “control” student, and for the same child, the Post is usually higher than his own Pre. These findings are based on unified p , r , g , and CLES reporting and mutually supported by descriptive class statistics.

The reason for this effect is due to the fact that during the intervention, the basic components of the Bennett test were worked out: processing text and graphic information, integrating individual parts into a single structure, converting planar images into three-dimensional models, and identifying mechanical dependencies. Short completed cycles of “sketch $\rightarrow$ prototype $\rightarrow$ test $\rightarrow$ short reflection” create dense feedback, translating mistakes into learning events; regularity (30 minutes 1–2 times a week) provides a “dose” of repetitions without overload. The noted

heterogeneity in parallels is natural: we record the greatest intergroup effects in grades 2 and 4 ($g \approx 1.46$ and $g \approx 1.51$), which can be interpreted as a coincidence with the “sensitivity windows” to basic spatial transformations (2nd grade) and with the stage where mechanical ideas receive more points. applications in the educational material (4th grade). Small positive shifts in control are explained by repeated testing and general academic progress and do not change the basic picture of the benefits of the intervention.

A comparison with previous studies on initial STEAM training shows agreement both in the direction and in the scale of the effect: the greatest gains are achieved where the core is material artifacts, the design cycle, and reflection, rather than episodic “paper” projects. Our results add a methodological argument in favor of reporting classical effect sizes (g , r) combined with probabilistic interpretation (CLES), which “translates” statistics into the language of pedagogical decisions without reducing the rigor of the analysis. The data clarify the mechanism: the development of technical and spatial thinking in younger schoolchildren is supported by regular “translation” between external representations (2D or 3D) and meaningful reflection of the result; the active ingredient is a short, repetitive design cycle.

The practical significance lies in the feasibility of the intervention within the framework of regular lessons and a clear metric of the effect for monitoring. The module can be implemented as a series of short, completed tasks related to current topics in technology and mathematics, with explicit quality criteria (assembly, stability, accuracy) and mandatory micro-reflections. At the management control level, in addition to averages and g ’s, it is advisable to track the proportion of students who have overcome the practical threshold (for example, $\Delta \geq 2$ points to their own Pre according to Bennett) and to keep a checklist of typical errors (supports, leverage, friction) to link numerical shifts with the observed behavior and adjust assignments point by point. The CLES profile of ≈ 0.74 – 0.86 indicates that a noticeable increase in the proportion of those who “crossed the threshold” is a realistic and verifiable target.

The limitations of this study set the framework for generalizations. One tool (Bennett) was used, measuring primarily the mechanical and technical components; shifting to creativity, metacognition, and mathematical reasoning requires an expanded

dashboard. The design is experimental, which leaves residual risks of confusion (differences in teachers' stylistic practices, classroom dynamics), although the growth analysis eliminates some of these risks. The age forms of the tests were assumed to be comparable. The sensitivity to normalization has shown the stability of the main conclusions, but formal verification of scale invariance remains a task for future work. Parallel stratification expands the confidence intervals, limiting "subtle" comparisons between classes; it is more correct to focus on the overall effect profile. Finally, the absence of a delayed post-test does not allow us to judge the long-term sustainability of these gains.

The prospects for further research follow directly from these limitations of the study. Methodologically, it is advisable to strengthen the design to cluster randomization by class/school, add delayed post-measurement (after 1-3 months), take into account the moderators of the effect (initial level of spatial skills, educational motivation, "fidelity" to teacher implementation, dosage), explore the "dose curve" and saturation threshold, at which further increase requires increased reflexive parts of the cycle. It is didactically useful to assemble a "minimal package" of scaling: a bank of micro-cases with increasing complexity and explicit mechanical goals, rubrics for product evaluation and reflection, a map of typical errors with brief correction scenarios, and a short teacher training (6-8 hours) in key practices: reading a drawing, translating a view into an assembly, planning operations, and analyzing unsuccessful prototypes.

Conclusion

The 2D/3D intervention integrated into elementary school lessons provides a statistically reliable and pedagogically "visible" effect: large paired shifts in experimental classes are combined with sustained intergroup superiority in gains, and the overall score remains significant ($Z = 2.83$; $p = 0.004$; $r = 0.42$; $g \approx 0.96$; $CLES \approx 0.74-0.75$). In practice, this is "three cases out of four" in favor of the student who completed the module. The work contributes to the theory of design-oriented learning in primary school age, clarifying the role of the "short cycle" and translations between 2D and 3D as a mechanism for the development of technical and spatial thinking, and offers a reproducible reporting scheme (p , r , g , $CLES$), convenient for pedagogical solutions. Considering these limitations, the module can be recommended for scaling in school practice; further research will clarify the stability of the effect and the limits of portability to related academic areas.

Gratitude

The authors express their gratitude to the Committee of Science of the Ministry of Science and Higher Education of the Republic of Kazakhstan, the research teams of the M. Auezov South Kazakhstan State University for their support in collecting and analyzing data.

This research was funded by the Committee of Science of the Ministry of Science and Higher Education of the Republic of Kazakhstan (grant no. AP19678173)

References

1. Abdrakhmanova, K., Kadirbayeva, R., Kudaibergenova, K., Zharmukhanbetov, S., Nurmukhanbetova, G. «Formation of STEM Competencies of Future Teachers: Kazakhstani Experience» Open Education Studies, vol. 7, no. 1, 2025, pp. 20240058. <https://doi.org/10.29333/ejmste/15894>
2. Amanova, A. K., et al. (2025). *A systematic review of the implementation of STEAM education in schools*. *EJMSTE*. <https://doi.org/10.29333/ejmste/15894>
3. Amir, M.F., Fediyanto, T., Rudyanto, H.E., Afifah, N., Tortop, H.S. (2020). Elementary students' perceptions of 3Dmetric: A cross-sectional study. *Heliyon*, Volume 6, Issue 6, <https://doi.org/10.1016/j.heliyon.2020.e04052>.
4. Beisenbayeva, G. K., Mubarakov, A. M., Seylova, Z. T., Zhadraveva, L. U., & Artymbayeva, B. N. (2024). Evaluating the Impact of an Augmented Reality App on Geometry Learning in Kazakh Secondary Schools. *Journal of Information Technology Education: Research*, 23, Article 22. <https://doi.org/10.28945/5355>
5. Dunlap, W.P. (1999). A program to compute McGraw and Wong's common language effect size indicator. *Behavior Research Methods, Instruments, & Computers* 31, 706–709. <https://doi.org/10.3758/BF03200750>
6. Fokides, E., Lagopati, G. (2024). The utilization of 3D printers by elementary school-aged learners: A scoping review. *Journal of Information Technology Education: Innovations in Practice*, 23, Article 6. <https://doi.org/10.28945/5288>
7. Lakens, D. (2013) Calculating and reporting effect sizes to facilitate cumulative science: a practical primer for t-tests and ANOVAs. *Front. Psychol.* 4:863. doi: 10.3389/fpsyg.2013.00863
8. Liu, X., Carlson, R., Kelley, K. (2019). Common language effect size for correlations. *The Journal of General Psychology*. 146. 325-338. 10.1080/00221309.2019.1585321.

9. Morris, S.B., DeShon, R.P. Combining effect size estimates in meta-analysis with repeated measures and independent-groups designs. *Psychol Methods*. 2002 Mar;7(1):105-25. doi: 10.1037/1082-989x.7.1.105. PMID: 11928886.
10. OECD (2023), PISA 2022 Results (Volume I): The State of Learning and Equity in Education, PISA, OECD Publishing, Paris, <https://doi.org/10.1787/53f23881-en>
11. OECD (2023), PISA 2022 Results (Volume II): Learning During – and From – Disruption, PISA, OECD Publishing, Paris, <https://doi.org/10.1787/a97db61c-en>
12. Ortelli, O.A. (2018). RProbSup: Calculates Probability of Superiority. <https://doi.org/10.32614/cran.package.rprobsup>
13. Ruscio, J., & Mullen, T. (2012). Confidence Intervals for the Probability of Superiority Effect Size Measure and Area Under a Receiver Operating Characteristic Curve. *Multivariate Behavioral Research*, 47(2), 201–223. <https://doi.org/10.1080/00273171.2012.658329>
14. Tazabekova, P., Nurbekov, A., Nurbekova, Zh., Sembayev, T. (2024). The use of generated 3D models in teaching the development of AR/VR applications. *World Transactions on Engineering and Technology Education*. WIETE, Vol.22, No.4, pp. 241-247
15. Toptaş, Veli, Celik, Serkan, and Karaca, Elif. (2012). Improving 8 th grade spatial thinking abilities through A 3D modeling program. *Turk. Online Journal Educ. Technol.* 11. 128-134.
16. Vargha, A., & Delaney, H. D. (2000). A Critique and Improvement of the CL Common Language Effect Size Statistics of McGraw and Wong. *Journal of Educational and Behavioral Statistics*, 25(2), 101-132. <https://doi.org/10.3102/10769986025002101>
17. Yim, I.H.Y., et al. (2024). *STEAM in practice and research in primary schools*. *Research in Science & Technological Education*. <https://doi.org/10.1080/02635143.2024.2440424>
18. Zhumabay, N., Varis, S., Abylkassymova, A., Balta, N., Bakytказы, T., & Bowen, G. M. (2024). Mapping the Kazakhstani STEM Education Landscape: A Review of National Research. *European Journal of STEM Education*, 9(1), 16. <https://doi.org/10.20897/ejsteme/15576>

Авторлар туралы мәлімет:

Тотикова Гулдана Арыновна – PhD доктор, Мектепке дейінгі және бастауыш оқыту теориясы мен әдістемесі кафедрасының аға оқытушысы, М.Әуезов атындағы Оңтүстік Қазақстан мемлекеттік университеті (Шымкент, Қазақстан, e-mail: sultik.askarbek@mail.ru)

Есалиев Айдарбек Аскарбекович – медицина ғылымдарының докторы, дене тәрбиесі және бастапқы әскери дайындық теориясы мен әдістемесі кафедрасының профессоры, М.Әуезов атындағы Оңтүстік Қазақстан мемлекеттік университеті (Шымкент, Қазақстан, e-mail: aidar.esali@mail.ru)

Медетбекова Нұргүл Ниязбекқызы – педагогика ғылымдарының кандидаты, мектепке дейінгі және бастауыш оқыту теориясы мен әдістемесі кафедрасының доценті, М. Әуезов атындағы Оңтүстік Қазақстан университеті (Шымкент, Қазақстан, e-mail: totikovag@gmail.com)

Битемір Айдана Алиакбарқызы – Өзбекәлі Жәнібеков атындағы Оңтүстік Қазақстан педагогикалық университетінің PhD докторанты (Шымкент, Қазақстан, e-mail: aidar.esali@mail.ru)

Сведения об авторах:

Тотикова Гулдана Арыновна – PhD, старший преподаватель кафедры теории и методики дошкольного и начального обучения, Южно-Казахстанский университет им. М. Ауэзова (Шымкент, Казахстан, e-mail: sultik.askarbek@mail.ru);

Есалиев Айдарбек Аскарбекович – доктор медицинских наук, профессор кафедры теории и методики физической культуры и начальной военной подготовки, Южно-Казахстанский университет им. М. Ауэзова (Шымкент, Казахстан, e-mail: aidar.esali@mail.ru);

Медетбекова Нұргүл Ниязбекқызы – кандидат педагогических наук, доцент кафедры теории и методики дошкольного и начального обучения, Южно-Казахстанский университет им. М. Ауэзова (Шымкент, Казахстан, e-mail: totikovag@gmail.com);

Битемір Айдана Алиакбарқызы – PhD докторант Южно-Казахстанского педагогического университета имени У. Жанибекова (Шымкент, Казахстан, e-mail: aidar.esali@mail.ru).

Information about authors:

Totikova Guldana Arynovna – PhD, Senior Lecturer of the department of Theory and Methodology of Preschool and Primary Education of M. Auezov South Kazakhstan University (Shymkent, Kazakhstan, e-mail: sultik.askarbek@mail.ru)

Yessaliyev Aidarbek Askarbekovich – Doctor of Medical Sciences, Professor of the Department of theory and methods of Physical Education and primary military training of the M. Auezov South Kazakhstan State University (Shymkent, Kazakhstan, *e-mail: aidar.esali@mail.ru)

Medetbekova Nurgul Niyazbekkyzy – Candidate of Pedagogical Sciences, Associate Professor of department of Theory and Methodology of Preschool and Primary Education of M. Auezov South Kazakhstan University (Shymkent, Kazakhstan, e-mail: totikovag@gmail.com)

Bitemir Aidana Aliakbarkyzy – PhD student of South Kazakhstan Pedagogical University named after O. Zhanibekov (Shymkent, Kazakhstan, e-mail: aidar.esali@mail.ru)

Received 17.08.2025

Accepted 20.09.2025

A. Kyrbassov^{1*} , K. Zhumagulova¹ ,
N. Umirzakova² , A. Maimatayeva¹ 

¹Abai Kazakh National Pedagogical University, Almaty, Kazakhstan

²Almaty Humanitarian and Economic University, Almaty, Kazakhstan

*e-mail: akjan_91@mail.ru

ISSUES IN THE FORMATION OF STUDENTS' ECOLOGICAL VALUES IN THE PROCESS OF TEACHING BIOLOGY

Environmental education plays a decisive role in forming a system of ecological values that regulate the interaction between humans, the environment, and society. The article examines the hierarchy of ecological values and their transformation, as well as the relevance of universal human values in contemporary society. It emphasizes that fostering value development among students requires the integration of innovations into the educational process. Such innovations may be connected to meeting societal needs and promoting students' self-realization. Fundamental ecological values, such as "life as the highest value," "nature as a universal value," "the value of health and a healthy lifestyle," and "the value of biodiversity," among others, are imparted to students in biology classes. The strategic directions of state policy aimed at ensuring sustainable development and improving science education underpin the development of methodological approaches to forming ecological values during biology instruction. The concept of global environmental education and the priorities of socio-economic, humanitarian, and scientific development of society are closely related to this process. Scientific and methodological research in biology education pays special attention to the formation of ecological culture, the development of an emotional and value-based attitude toward nature, the establishment of ecological guidelines, and the scientific and methodological justification of these processes. The article presents the results of a study on school teachers' opinions regarding the formation of ecological values in biology teaching. The survey included 79 teachers, who indicated that senior classes in general education schools face challenges in defining and fostering ecological principles.

Keywords: value, ecological values, "man-society-biosphere", educational process.

А.Т. Кырбасов^{1*}, К.А. Жумагулова¹, Н.Т. Умирзакова², А.Д. Майматаева¹

¹Абай атындағы Қазақ ұлттық педагогикалық университеті, Алматы, Қазақстан

²Алматы гуманитарлық-экономикалық университеті, Алматы, Қазақстан

*e-mail: akjan_91@mail.ru

Биология пәнін оқыту үдерісінде оқушылардың экологиялық құндылықтарын қалыптастырудың өзекті мәселелері

Экологиялық білім беру адам мен қоршаған орта, қоғам арасындағы өзара әрекетті реттейтін экологиялық құндылықтар жүйесін қалыптастыруда шешуші мәнге ие. Мақалада экологиялық құндылықтардың иерархиясы және олардың өзгерісі, қазіргі қоғамдағы жалпыадамзаттық құндылықтардың өзектілігі қарастырылады. Оқушылардың құндылықтарын дамыту үшін білім беру үдерісіне инновацияларды енгізу қажеттігіне ерекше назар аударылады. Инновациялар қоғамның қажеттіліктерін қанағаттандырумен байланысты болып, оқушылардың өзін-өзі жүзеге асыруына ықпал етуі мүмкін. «Өмір – ең жоғары құндылық», «табиғат – әмбебап құндылық», «денсаулық пен салауатты өмір салтының құндылығы», «биологиялық алуандылықтың құндылығы» және басқа да негізгі экологиялық құндылықтар биология сабағында оқушыларға беріледі. Тұрақты даму мен жаратылыстану-ғылыми білім беруді жетілдіруге бағытталған мемлекеттік саясаттың стратегиялық бағыттары биологияны оқыту барысында экологиялық құндылықтарды қалыптастыруға арналған әдістемелік тәсілдердің негізін құрайды. Ғаламдық экологиялық білім беру идеясы және қоғамның әлеуметтік-экономикалық, гуманитарлық және жаратылыстану-ғылыми дамуының басымдықтары осы үдеріспен байланысты. Биология пәнін оқыту саласындағы ғылыми-әдістемелік зерттеулер экологиялық мәдениетті қалыптастыруға, табиғатқа деген эмоционалды-құндылықтық қатынасты дамытуға, экологиялық бағдарларды қалыптастыруға және осы процестердің ғылыми-әдістемелік негіздемесіне ерекше көңіл бөледі.

биология пәнін оқыту барысында экологиялық құндылықтарды қалыптастыруға қатысты мектеп мұғалімдерінің пікірін зерттеу нәтижелері ұсынылған. Сауалнамаға 79 мұғалім қатысты. Мұғалімдер жалпы орта білім беретін мектептердің жоғарғы сыныптарында экологиялық принциптерді анықтау және қалыптастыру кезінде кездесетін қиындықтардың бар екенін атап өтті.

Түйін сөздер: құндылық, экологиялық құндылықтар, адам-қоғам-биосфера, білім беру процесі.

А.Т. Кырбасов^{1*}, К.А. Жумагулова¹, Н.Т. Умирзакова², А.Д. Майматева¹

¹Казахский национальный педагогический университет имени Абая, Алматы, Казахстан

²Алматинский гуманитарно-экономический университет, Алматы, Казахстан

*e-mail: akjan_91@mail.ru

Вопросы формирования экологических ценностей учащихся при обучении биологии

Экологическое образование имеет решающее значение для формирования системы экологических ценностей, которые регулируют взаимодействие человека с окружающим миром и обществом. В статье рассматриваются вопросы иерархии экологических ценностей и их изменения, актуальность общечеловеческих ценностей в современном обществе и образовании. Подчеркивается, что для развития ценностей у учащихся необходимо внести инновации в образовательный процесс. Инновации могут быть связаны с применением методов обучения, способствующих самореализации учащихся и удовлетворению потребностей общества. Фундаментальные экологические ценности, такие как «жизнь как высшая ценность», «природа как универсальная ценность», «ценность здоровья и здорового образа жизни», «ценность биологического разнообразия» и другие, передаются учащимся в школе при обучении биологии. Стратегические направления государственной политики, направленные на обеспечение устойчивого развития и улучшение естественно-научного образования, лежат в основе разработки методических подходов к формированию экологических ценностей в процессе изучения биологии. Идея глобального экологического образования и приоритеты социально-экономического, гуманитарного и естественно-научного развития общества связаны с этим процессом. Научно-методические исследования в области преподавания биологии уделяют особое внимание формированию экологической культуры, формированию эмоционально-ценностного отношения к природе, формированию экологических ориентиров и научно-методическому обоснованию этих процессов. В статье представлены результаты исследования о мнении учителей школ по формированию экологических ценностей при обучении биологии. В опросе приняло участие 79 учителей. Учителя считают, что в старших классах общеобразовательных школ имеются проблемы, с которыми сталкиваются учителя при определении и формировании экологических принципов.

Ключевые слова: ценность, экологические ценности, «человек – общество – биосфера», образовательный процесс.

Introduction

Deliberate human action is the exclusive method to prevent environmental problems, constituting one of the most urgent global challenges of our time. The laws of the Republic of Kazakhstan, notably the statutes “On Environmental Protection” and “On Natural and Man-Made Emergencies,” illustrate the measures implemented to tackle environmental issues. Furthermore, governmental documents pertaining to environmental issues, such as the “National Environmental Action Plan for Sustainable Development,” exemplify the nation’s dedication to confronting ecological challenges. Environmental education and upbringing constitute the primary subjects of Section XII of the Law On Environmental Protection of the Republic of Kazakhstan (Articles 63–64). Additionally, the Concept of En-

vironmental Safety in the Republic of Kazakhstan for 2004-2015, Section 4.3.1, emphasises that environmental education and raising are fundamental to the development of social cultural values. (Concept of Ensuring Environmental Safety in the Republic of Kazakhstan for 2004-2015, 2004). All publications endorsed by the State underscore the imperative of universal, ongoing environmental education and cultivation.

Ecological culture is understood as a system of knowledge, skills and value orientations that expresses and defines the nature of the relationship between man and nature, the measure and method of human involvement in the conservation and development of the natural environment (Ecological Code of the Republic of Kazakhstan, 2021).

The ecological crisis is a reflection of a cultural shift in how humanity interacts with nature and the

larger dynamics of human relationships, rather than being the result of individual mistakes in technological or social advancement. To address this issue, it is imperative to adopt new standards grounded in values, advocate for a more holistic ecological perspective, and change the focus from “economic efficiency” to “environmental efficiency.” Establishing a comprehensive system of continuous environmental education and training that integrates cognitive, ethical, and practical learning elements while aligning with contemporary trends is essential.

Kazakh scientists Beisenova A. S. (1991), Bigaliev A. B. (2000) and others have presented their works. The article is devoted to the definition of the main goals and positions related to environmental education and upbringing in schools and its further development in universities. In general, foreign scientists engaged in fundamental research in the field of environmental education: Sterling (2004), Clover (1995), Kent and Gilbertson (1997), and others, teachers V. L. Hall, D. Clover (1997), Fien (2001), note the significant role of environmental education in improving the ecological culture of the population and improving the state of the natural environment.

The development of basic concepts and ecological knowledge as part of general environmental education is the main emphasis of this study article, which focusses on environmental education and rearing within the natural sciences. It investigates the ways in which environmental issues are incorporated into specific courses, develops standards for choosing pertinent teaching resources, and looks at methodological and scientific approaches to incorporating environmental education into extracurricular activities.

And from an ecological and value point of view, education arose from ideas about the relationship of man with the natural environment, the progressive and regional nature of the relationship of society with the natural environment, the relationship of society with the natural environment. This, in turn, allows us to study it from a different angle (communicative, resource, social).

The study emphasises the importance of finding efficient methods for raising students' ecological awareness and integrating particular environmental value concepts into biology curriculum. To achieve this, educational materials must be expanded, improved, and organised to reflect the environmental ideals specified in core curricula.

The study's objective is to provide scientific evidence and build a framework for teaching biology in schools that helps students develop a system of environmental values.

Literature review

The global nature of the ecological issue has turned the formation of ecological values in the current education system into an important task. Raising students' environmental awareness and sense of responsibility is the foundation of sustainable development. From this perspective, understanding the theoretical foundations of forming ecological values enables the effective organization of the pedagogical process.

This review places particular emphasis on works in the fields of pedagogy, psychology, and ecology that address issues of ecological education and upbringing. Attention is also given to both Kazakhstani and international research. The literature reviewed has been published within the last 15 years, making it current and theoretically grounded.

The Meaning and Pedagogical Importance of Ecological Values

Ecological value is an internal orientation that forms a conscious and responsible attitude toward nature and motivates the protection of the environment. L.M. Ivanov and Z.A. Kozhakhmetova (2010) consider ecological values as a core component of personal development. According to them, a system of values defines students' behavior and life positions.

Theoretical Foundations and Concepts

- Value Theory (S.L. Rubinstein, M.M. Bakhtin) – Values are key factors that guide human behavior. Ecological values shape students' views of the world and nature.

- Pedagogy of Sustainable Development (D. Osborne, 2002) – Proposes a systematic approach to developing environmental awareness through education.

- Theories of Psychological Development (J. Piaget, L.S. Vygotsky) – Suggest effective methods for forming ecological values by considering the developmental stages of children and adolescents.

Prerequisites for Forming Students' Ecological Values

- Psychological Readiness: Shaping students' attitudes toward nature while considering their age-specific characteristics (K. Platonov, 2015).

- Social Environment: The ecological culture of the family, school, and society (N.V. Fedotova, 2017).

- Pedagogical Technologies: Developing values through games, projects, and hands-on activities (T.Zh. Baitassova, 2019).

- Material Base and Information Resources: Multimedia tools and practical lessons.

According to the reviewed literature, the formation of ecological values in students occurs at the intersection of several scientific disciplines and is a complex process. The interaction between pedagogy, psychology, and ecology is especially important from a theoretical standpoint. Research in this field focuses on identifying effective methods of ecological education and upbringing, considering students' individual characteristics, and the influence of social and material factors.

Materials and research methods

A combination of theoretical and empirical methodologies was utilised to attain the research aims. The study employed a range of theoretical and empirical methodologies. Theoretical techniques involved the analysis and synthesis of methodological, educational, didactic, sociological, psychological, and philosophical literature. It encompassed the use of prediction, modelling, and abstraction, alongside the comparison and generalisation of advancements in both Russian and international education. Empirical methods encompassed pedagogical experiments, questionnaires, surveys, interviews, the analysis of best practices in pedagogy, and systematic direct and indirect observations within educational environments.

Establishing a framework of environmental values necessitates a precise definition of the term across philosophy, sociology, and education. In the absence of this base, formulating an effective system for cultivating these values becomes challenging.

Understanding environmental values necessitates an examination of the interconnections among essential concepts such as "value," "value orientations," and "emotional-value attitudes towards nature." These concepts, grounded in philosophy, sociology, and psychology, demonstrate how values affect human behaviour and attitudes towards the environment, influencing behaviours and decision-making. The notion of "value" is essential throughout various fields, especially in education. It includes both concrete and abstract principles that establish societal norms and direct behaviour. In the social sciences, values significantly influence worldviews and ethical standards. Currently, environmental values are becoming more significant, shaping individuals' perceptions of nature and their obligations towards it. Education is crucial in fostering these beliefs, although approaches may vary among cultures. A comprehensive, interdisciplinary approach is crucial for understanding and fostering environmental values. This issue surpasses education, representing a broader societal challenge that

requires a fundamental change in humanity's connection with nature.

The examination of values, value orientations, and perceptions of reality is a crucial component of value theory and continues to be a significant subject in contemporary philosophical discussions. The examination of human interaction and value systems has been a primary concern since antiquity. Socrates (about 470–399 BC) posed the fundamental inquiry of value theory: "What is good?" Philosophers such as Aristotle, Heraclitus, Democritus, Confucius, Lucretius, Plato, Protagoras, and Epicurus scrutinised values, investigating their influence on society and human spirituality. Nonetheless, their concepts were intricately linked to ontological investigations, as early philosophers sought to elucidate the nature of Being—whether through the Cosmos, Nature, or God—as the foundation for the universal notion of Good. This historical setting underscores the persistent significance of values in comprehending human cognition and behaviour. Throughout the Middle Ages, intellectuals such as Augustine, L.B. Alberti, L. Valla, Dante, Machiavelli, and Mirandola persistently explored moral principles within the realms of aesthetics, philosophy, and ethics. T. Campanella highlighted beauty as a spiritual value, L. Valla examined morality, and L.B. Alberti regarded beauty as an autonomous ideal. Nonetheless, as M.S. Kagan (1997) noted, "value" had not yet emerged as a separate philosophical notion. While early discussions of values contributed to modern ethical and aesthetic thought, they were often embedded in broader metaphysical inquiries, rather than treated as an independent field of study.

In philosophical discourse, "value" denotes the significance of various occurrences within human, social, and cultural contexts, reflecting whether an entity is regarded as positive or negative by individuals, groups, or society as a whole. Values serve as benchmarks for assessing importance, influencing ethical standards, norms, aspirations, and objectives. As individuals interact with these values, they create a personal hierarchy of priorities that influences their worldview and decision-making process. This personal value system influences behaviour and reflects the broader cultural and social context in which individuals reside. This hierarchy constitutes the normative, prescriptive, and evaluative aspects of consciousness. In an individual's psyche, interests and needs evolve from tangible cravings to abstract ideals, influencing one's worldview and directing behaviour. Values serve as both societal constructions and fundamental components of individual cognition. They connect material reality with

the domain of ideals, impacting both personal decisions and collective cultural evolution.

The notion of “value” embodies an individual’s connection with the world, encompassing both intellectual engagement and emotional and experiential dimensions. M.S. Kagan (1997, p. 205) defines value, in its most expansive interpretation, as “the significance of an object for a subject.” Psychologically, values manifest as value relationships, wherein an individual attributes meaning to an object. Thus, value is not an intrinsic characteristic of objects but arises from human engagement with the external environment. In international research, the examination of values is significantly shaped by Clyde Kluckhohn, who perceives them as organised principles that align and direct human cognition and conduct. According to Kluckhohn, values provide coherence to a range of impulses, assisting people in navigating the common issues of humanity. He makes a distinction between universal or society values and personal values, emphasising how both influence both individual and group behaviour. Values are recognised as intricate, multidimensional phenomena with a foundation in the study of mental processes in both domestic and international psychology research. Values are intricate constructions that embody an individual’s views, goals, and worldview. An individual’s alignment with specific values influences their value orientations, which then directs their behaviour, decisions, and general life approach. The values an individual possesses shape their worldview, interpersonal interactions, and decision-making, functioning as a guiding compass for their behaviours and attitudes. This viewpoint underscores the significance of values in comprehending human psychology and behaviour, as they are pivotal in determining our identity and guiding our life choices.

Numerous research on values differentiate between social and personal values. Social values are collectively held by larger groups or society, embodying common rules and priorities that direct group behaviour. Personal values are distinct to each individual, moulded by their experiences and beliefs, and they affect their decisions and perspective on the world. Social values establish a shared framework for groups, whereas personal values emphasise individual distinctiveness. Social values influence both communal and individual conduct, providing understanding of how individuals reconcile community expectations with personal convictions. Social values represent collective objectives, whereas personal values are uniquely expressed, influenced by individual experiences, cultural heri-

tage, and personal beliefs. It is essential to acknowledge that individual values do not consistently correspond with prevailing cultural standards. Rather, they serve as a more personalised interpretation of overarching social standards. This process is influenced by several elements, including upbringing, life events, and external social dynamics, which will be examined in greater detail. This dichotomy underscores the intricacy of value development, as individuals negotiate the equilibrium between personal beliefs and cultural norms, influencing their perspectives and choices.

S.S. Bubnova’s theoretical examination of classifications of fundamental value orientations (1998) identified three hierarchical levels within the value system and value orientations of an individual.

1. The most generalised and abstract values: spiritual, social, and material;
2. Values that are ingrained in life and expressed as personality traits;
3. The predominant modes of individual conduct as a mechanism for actualising and reinforcing value-properties.

The foreign researcher M. Rokich made a significant contribution to the advancement of value theory (2009, pp. 210-255). Key tenets of his theory include:

- a limited number of meaningful and driving values;
- the systematic organisation of all values.

The second position put forward by M. Rokich (2009) is especially important for us, as it determines the application of a systematic approach as a methodological basis for research. Expanding on this logic, it makes sense to pinpoint a set of principles that influence how people interact with and behave in regard to the environment; these principles are known as “environmental values.” Although the phrase “environmental values” has been used in recent scientific publications, there are still few specialised works that examine this idea. To understand the concept of “environmental values”, given its lack of elaboration in the psychological and pedagogical literature, it is necessary to turn to related fields of knowledge.

For example, the American philosopher Holmes Rolston III (1990) in his article “Does environmental ethics exist” offers the following definition: “Environmental ethics is ethics that addresses environmental problems”. Thus, if we consider value orientations as “the orientation of a person towards certain values,” then those that address environmental problems can be considered environmental values.

Environmental values are, in our opinion, a consequence of the reflection of global environmental problems in the consciousness of all mankind. The ecological crisis arises from a conflict within the “nature-society” system, where humanity’s exploitation of natural resources clashes with the biosphere’s limited capacity to sustain such activities. This imbalance highlights the tension between human progress and the Earth’s ecological boundaries.

N.V. Gruzdev (2001) examines the notion of ecocentric consciousness, highlighting its importance in relation to humanity’s transition towards environmental conservation. Gruzdev(2001) posits that the essential traits of ecocentric consciousness encompass the acknowledgement of harmonious growth between humanity and nature as the paramount value, with the natural world regarded as intrinsically valued. This perspective also dismisses a hierarchical worldview, promoting an approach where interactions with nature seek to satisfy human needs while ensuring the welfare of the entire natural community, substituting dominance with collaboration. Gruzdev emphasises that ecological interactions must adhere to a principle that allows only activities that preserve fundamental ecological equilibrium. In this context, nature and its components are considered whole subjects of interaction with people. According to this perspective, ethical rules are applicable both to human interactions and to humanity’s relationship with the natural environment. Furthermore, the evolution of both nature and humanity is regarded as a coevolutionary process, with conservation initiatives motivated by the inherent value of nature rather than exclusively by human interests.

Notwithstanding comprehensive discussions, the incorporation of environmental values into biology education remains insufficiently advanced. A robust approach for integrating these values into school curricula is absent, and the scientific frameworks for structuring them remain inadequately developed. This disparity underscores an urgent necessity, as the social demand for environmentally aware persons is not being fulfilled by existing educational methodologies. Environmental education should extend beyond ecological facts to encompass ethical, social, and cultural components, in accordance with the broader notion of sustainable human development. This perspective perceives environmental concerns as interrelated with social, cultural, and economic elements, necessitating a comprehensive understanding of environmental values. For example, appreciating biodiversity or resource effi-

ciency should motivate initiatives such as conservation or waste minimisation. A planned framework for incorporating environmental values into biology instruction is vital, bolstered by teacher training and multidisciplinary approaches. Educational institutions ought to offer practical applications, such as community initiatives, to enable students to recognise the consequences of their activities. By cultivating environmental principles, education can allow students to face 21st-century concerns and contribute to a sustainable future.

A. Galang and E. Krutz (1996) assert that environmental values are expressed through particular behaviours that promote sustainable coexistence with nature. They underscore the acknowledgement of humanity’s profound interdependence with the natural environment, stressing the imperative of responsible resource management that amalgamates traditional wisdom with scientific methodologies. Moreover, they contend for the inherent value of all living organisms, claiming that biodiversity must be conserved irrespective of its direct usefulness to humanity.

A. Galang and E. Krutz(1996) emphasise the necessity of reducing environmental damage through sustainable practices, promoting the fair treatment of all species by recognising humanity’s position as a steward rather than a dominator of nature. Furthermore, they emphasise the necessity of fulfilling essential human needs within ecological constraints, guaranteeing equitable access to resources. Their work underscores the responsibility to future generations, necessitating the sustainable use of resources and the minimisation of waste. Furthermore, they contend that essential human rights—such as freedom of thought, expression, and assembly—must be uniformly respected. Finally, they emphasise the importance of upholding democratic norms, promoting inclusive decision-making and access to education as vital elements of a sustainable future.

Similar to this, Y. Szagun and U. E. Mesenho (1991) propose a list of 10 “green values” that include “ecological wisdom,” democracy, personal and social responsibility, nonviolence, decentralisation, a local community-focused economy, respect for diversity, global responsibility, and a forward-thinking mindset.

The examination of global research on environmental values reveals that many specialists fail to define a distinct set of values that reflect an individual’s relationship with nature. This underscores our view that ecologically optimal human behaviour is influenced not just by specific ecological objectives but also by a broader spectrum of fundamental

values. Ecological values might be considered subsystems of universal values.

Thus, the most important feature of environmental values is their systemic connection with universal values.

According to the most general classification of values, they are divided into two main groups: objective values (phenomena of the material world) and subjective (spiritual) values. Objective values are directly incorporated into a person's life, become part of his humanized world, and thereby the world is not only known, but also experienced.

Environmental values can be divided into two categories: subject-related and subjective. Subject-related values focus on the physical environment, including natural resources, ecosystems, and human activities tied to environmental management, spanning from local to global scales. Subjective values, on the other hand, reflect societal ideals, traditions, customs, and rules shaped by historical contexts. These values inspire individuals and groups to strive for a more advanced civilization, driven by the need to meet the demands of their time. Together, these values highlight the interplay between tangible environmental elements and the cultural, historical, and ethical perspectives that guide human interaction with nature.

Value systems develop and transform over the course of societal history, with their significance reaching well beyond the era of the social groupings that created them. Values can be broadly classified into three primary categories. The initial category comprises universal human values, which function as ideals applicable to all individuals worldwide, regardless of time or location. These ideals encompass the globe and signify their fundamental importance for human existence.

Universal values are interrelated and surpass particular historical settings, rendering them timeless. They are integrated through various human activities and influence how individuals interact with the world. These values persist across time and civilisations, shaping individuals' behaviour and viewpoints. Social values refer to the norms, regulations, and behaviours that characterise a social community. These principles represent the group's collective consciousness and are associated with initiatives focused on the development and preservation of nature. Social values develop in tandem with society's evolving requirements and prioritise the welfare of both the community and the environment. Personal values denote the distinct value systems possessed by individuals, influenced by their

experiences, beliefs, and introspections. These values direct human activities and decisions, shaping how individuals engage with their social and natural environments. Universal and social values provide overarching frameworks, whereas personal values embody particular goals and viewpoints. The system of universal values develops in the process of progressive development of value systems and becomes a priority in the modern era.

An ecological value, in its content it bears the features inherent in any value as an expression of people's actively interested attitude to the phenomena of reality. "On the one hand, value is an objective or other real phenomenon of reality that is significant to the subject. On the other hand, value is the phenomenon of a subject's consciousness of what is significant in a certain situation."

K. Stoshkus (1987) elucidates the nuances of environmental values, asserting that they are influenced by the characteristics of the assessment subjects—natural objects, their intricacy, the diversity of their interconnections, and their distinctive interactions with other elements within the system, extending to the biosphere. The ubiquitous interconnection of nature compels one subject of environmental activity to engage with another subject. The particulars of value orientations are dictated by environmental requirements and the subject's interest in the optimal operation of natural systems.

The values of nature have their own characteristics and features inherent in every value, namely, the expression of a person's active attitude to the phenomena of the surrounding world, which determines the orientation of our research towards a personal-activity approach to learning.

The specificity of moral values is that they express the subject's interest in a special object. Ecological values function in the system of moral values, becoming the specific content of the latter. Moral and ecological values permeate many areas of human activity; ecological values function and make sense in the areas of direct and indirect interaction of the subject with the object of nature, while moral values permeate all relationships.

The interplay between environmental and ethical values defines the core of the demands and necessities stemming from the ecological context. Consequently, relationships with nature are encompassed within the realm of moral phenomena, such as conscience, responsibility, and home. This indicates that ecological relationships are concurrently, albeit from a different perspective, moral relationships.

Moral values form the core of value orientations, since there cannot be a person who is excluded from moral relations, whereas sometimes people can be indifferent in scientific, aesthetic and other respects.

S. Yanavicius (1987) tried to give a classification of environmental values. He builds a system of environmental values by correlating the specifics of the functioning of each value and their relationship to professional morality:

- ecological and scientific (meet the historically determined needs of society, the development of the biosphere);

- ecological and aesthetic;

- ecological and economic, which can be further divided into: ecological-agricultural, ecological-industrial, ecological-energy, etc.

Our examination of academic literature reveals that the internalisation of environmental values and perspectives amplifies individuals' recognition of nature's diverse worth and the indispensable nature of life. It enables individuals to make informed ethical decisions regarding their relationships with nature, fostering a feeling of environmental stewardship. This encompasses responsibility for environmental conditions, personal health, and the welfare of others.

Results and discussion

An examination of psychological, pedagogical, didactic, and methodological literature indicates that the content of biological and environmental education encompasses a value component, frequently evident in research concentrating on emotional and value-based perspectives towards nature or value orientations. Nonetheless, it is crucial to acknowledge that, despite the extensive body of research, environmental values are not regarded as a distinct component of the curriculum. Moreover, a thorough framework for cultivating environmental values within the Biology curriculum is absent. This conclusion is corroborated by a survey of 79 biology educators, which sought to investigate the obstacles faced by teachers in promoting environmental principles. The study aimed to investigate instructors' views on the significance of imparting environmental values to students in biology classes and to identify the challenges faced in integrating these values into senior-level biology education.

Table 1 – Results of a survey of biology teachers (in % of the number of respondents)*

<i>In your opinion, what environmental values should be developed among schoolchildren?</i>	
- life	69%
- the value of nature	82%
- the value of biological diversity	46%
- sustainability of life	54%
- health	56%
- biosphere	23%
- harmonious relationship between society and nature	78%
<i>Do you consider it mandatory to form environmental values in biology lessons?</i>	
- preferably	86%
«No,» I said.	3%
- taking into account the students' preparedness	11%
<i>Who do you think plays the leading role in shaping the environmental values of a person?</i>	
- to the teacher	66%
- parents	53%
- to the homeroom teacher	65%
- teachers of extracurricular institutions	72%
- mass media	49%
- self-formation	7%
<i>Why, in your opinion, is it necessary to form environmental values?</i>	
- knowledge expansion	13%
- formation of environmentally sound activities	63%
- formation of environmental beliefs	42%
- formation of a worldview	54%

*79 biology teachers from Almaty, Taldykorgan participated in the survey

An analysis of biology teachers' responses to the developed questionnaire (Table 1) allows us to conclude that 86% of respondents consider it desirable to form environmental values in the process of teaching general biology. Arguing that: this "contributes to the formation of a worldview" – 54%, "the formation of environmentally sound activities" – 63%, the formation of environmental beliefs – 42%. Thus, it is revealed that teachers are aware of the importance of forming environmental values in

the educational process. However, 75% of respondents believe that environmental values are insufficiently formed among school graduates. The survey participants believe that the leading role in the formation of environmental values belongs to the teacher (66%), the class teacher (65%), and 72% of respondents indicate the leading role of teachers of extracurricular institutions. The responses regarding the values that educators believe should be cultivated during the Biology course frequently highlighted essential values such as culture, life, nature, and spiritual values including kindness, honesty, and freedom, as well as moral values like humanism, citizenship, patriotism, and a harmonious relationship between society and nature.

Table 2 – Results of a survey of biology teachers (in % of the number of respondents)*

<u>What difficulties do you personally encounter in shaping environmental values?</u>	
- poor knowledge of students	66%
- insufficient skills	56%
- lack of interest in the subject	58%
- the influence of the social environment	41%
- heavy workload of students	4%
- insufficient upbringing	38%
<i>At what level are environmental values formed among school graduates?</i>	
- in the full scope of the school curriculum	10%
- over the program	2%
- at an expanded level in connection with the interests of the individual	5%
- at an expanded level in connection with participation in practical activities	8%
- to an insufficient extent	75%
<i>What are the reasons that make it difficult to form environmental values in biology lessons?</i>	
- insufficient study time in training programs	13%
- lack of a value formation system in extracurricular activities	21%
- organizational difficulties in practical and extracurricular activities	11%
- lack of a scientifically based methodology for value formation	65%
- lack of a system of environmental values in relation to the standard of education	43%

**Since the survey participants could specify several positions, the total is not 100%

To comprehend the obstacles encountered by biology educators in imparting environmental values to 10th-grade pupils, we solicited their identification of the challenges they individually confront in this domain. The findings indicated that 66% of participants ascribed the problem to students' inadequate knowledge, 56% identified a deficiency in pertinent abilities, and 58% cited a lack of enthusiasm in the subject matter. Moreover, 38% identified insufficient schooling as a contributing factor. Further analysis of the responses indicated that the teachers identified the primary causes of the problem as follows: Sixty-five percent of respondents emphasised the lack of a scientifically based technique for imparting environmental values, while forty-three percent noted the absence of a systematic framework of environmental values consistent with educational requirements.

Thus, studying the practice of teaching biology has shown that teachers understand the importance of focusing biology education on the assimilation of universal and environmental values. The identified difficulties served as the basis for the development and scientific substantiation of a methodology for the formation of environmental values of students during the study of the Biology course. Research into the development of ecological values within school biology education has highlighted a significant contradiction: while biology teachers require a comprehensive methodology for fostering ecological values, such a framework is largely absent in both the theory and practice of biology instruction. A review of literature related to this issue has revealed ongoing challenges in pedagogical science across various stages of its evolution. Specifically, in the context of our study, a contradiction has been identified between society's pressing need to cultivate ecological values in individuals and the inadequate integration of this objective into biology teaching methodologies. Additionally, there is a disconnect between the inclusion of a value-based component in biological and ecological education and the lack of a structured, hierarchical system of ecological values within the school biology curriculum. Summing up, it is necessary to emphasize that the processes of transformation in society, the reform of the education system in Kazakhstan, and the deepening of the global environmental crisis have led to the formation of a moral, spiritual, emotional, and value-based attitude of man to nature in biological and environmental education. The ecological culture of a personality is considered by scientists as

the goal and result of biological and environmental education, since culture acts as a regulator of human-nature relations. Based on the above, the primary responsibility of schools in the current stage of societal development is to provide students not only with systematic knowledge about nature, humanity's place and role in the world, but also to foster a system of ecological values as the foundation for an ecological worldview and ecological culture.

Conclusion

Thus, the analysis indicates that environmental values are integrated into the framework of universal human values and are closely associated with general biological, fundamental, spiritual, and moral values. Consequently, the value system of the General Biology course should incorporate them as essential components. Nature holds universal significance, functioning as a universal value, as well as a biological, cognitive, aesthetic, and material value. The ecological values encompass the unity and integrity of nature, the natural environment, biological diversity, and the sustainability of the biosphere.

Modern classifications and systems of ecological values reveal a dissatisfaction with the current state of our ecological culture and quality of life, highlighting the need for a more elevated cultural perspective on natural entities. Environmental values, in their interaction with moral and universal values, are shaped by contemporary qualitative objectification, thereby constructively influencing ecological culture.

The study of various approaches to the classification of values allows us to draw the following conclusions, which are important for the implementation of our research:

1. Environmental values are elements of a person's need-motivation sphere that encourage an individual to engage in environmentally sound activities based on a certain attitude to nature, the environment as a whole, its individual aspects or objects.

2. Ecological values can also be considered as peculiar "models of due" (A.N. Leontiev), characterizing the individual image of the ideal state of human-society-nature relations.

3. It is necessary to consider environmental values and universal human values of the individual as a single system, the interrelation of the two elements of which regulates human behavior in relation to the environment.

Thus, the above analysis and generalization allows us to propose the following definition of the concept of "environmental values":

Ecological values are a fundamental component of the overarching framework of human values, signifying an individual's dedication to environmental sustainability and their comprehension of nature. These principles facilitate the cultivation of an optimal relationship within the interconnected framework of "human-society-nature" and are essential for promoting ecological culture. They are crucial in promoting ecologically responsible behaviours and tackling ecological issues. Based on research conducted by educators, psychologists, biologists, ecologists, and methodologists, as well as our own investigations, we contend that establishing scientific and methodological frameworks is essential for fostering environmental values in biology teaching. By integrating systematic, ecological, humanistic, and personal-activity approaches, we can create a robust methodology for cultivating these values effectively.

Әдебиеттер

1. Clover, D. E. (1995). Theoretical foundations and practice of critical environmental adult education in Canada. *Convergence*, 28(4), 44–54.
2. Fien, J., & Scott, W. (2001). Education and conservation: Lessons from an evaluation. *Environmental Education Research*, 7(4), 379–395.
3. Galang, A. E. (1996). De la Cruz, Values education for the environment. *UNESCO Asia-Pacific Centre for Educational Innovation for Development*, Griffith University, 74–89.
4. Hall, B. L., & Clover, D. E. (1997). The future begins today. *Futures*, 29(8), 737–747.
5. Kent, M., Gilbertson, D., & Hunt, C. (1997). Fieldwork in geography teaching: A critical review of the literature and approaches. *Journal of Geography in Higher Education*, 21(3), 313–332.
6. Rokeach, M. (2009). Long-term value change imitated by computer feedback. In M. Rokeach, *Understanding human values: Individual and societal* (pp. 210–255). New York: Free Press.
7. Sterling, S. (2004). *Whole systems thinking as a basis for paradigm change in education: Explorations in the context of sustainability*. London.

8. Szagun, Y., & Mesenho, U. E. (1991). Emotionale, etische und kognitive Aspekt des bei Kindern und Jugendlichen: Eine Pilotuntersuchung. In D. Enlefeld, H. Bolscho, & Seubond (Eds.), *Umweltbewusstsein und Umweltziehung* (pp. 37–54). Kiel: YPN.
9. Андреева, Н. Д. (2012). Исследовательская работа учащихся при обучении биологии и экологии. *Биология в школе*, (2), 34–38.
10. Бейсенова, А. С. (1991). *Задачи экологического образования и воспитания в Казахстане*. Алматы: АГУ им. Абая.
11. Бигалиев, А. Б. (2000). Фундаментальность экологического образования – основа подготовки специалиста-эколога. *Қазақстан жоғары мектебі*, (2), 49–55.
12. Бубнова, С. С. (1998). *Ценностные ориентации личности как многомерная нелинейная система*. Москва: Изд-во ИП РАН.
13. Груздева, Н. В. (2001). Культура мира как система ценностей для устойчивого развития общества. *Экология и образование*, (1–2), 7–11.
14. Жуматова, А. Б. (2017). *Психолого-педагогические условия формирования экологического сознания учащихся*. Алматы: КазНПУ.
15. Каган, М. С. (1997). *Философская теория ценностей*. Санкт-Петербург: ТООТК «Петрополис».
16. Маслова, Е. А. (2018). *Экологическое воспитание как фактор устойчивого развития общества*. Москва: Наука.
17. Мещерякова, И. В. (2002). К проблеме формирования экологических ценностей учащихся в процессе обучения общей биологии. В *Экологическое и биологическое образование: методология, теория и методика обучения: Сб. статей* (с. 145–147). Санкт-Петербург: РГПУ им. А. И. Герцена.
18. Назарова, Г. Т. (2019). *Экологическая культура школьников и пути ее формирования*. Астана: Фолиант.
19. Ролстон, Х. (1990). Существует ли экологическая этика? В *Глобальные проблемы и общечеловеческие ценности* (с. 258–288). Москва.
20. Стошкус, К. О. (1987). Понятие экологической культуры. В *Проблемы формирования экологической культуры* (с. 22–42). Вильнюс.
21. Турсынбаева, С. К. (2019). *Психология и педагогика экологического воспитания*. Алматы: КазҰУ.
22. Умирзакова, Н. (2020). Болашақ биолог мұғалімдерді экологиялық-өлкетану әрекетіне даярлау моделінің мазмұны мен құрылымы. *Қазақстанның ғылымы мен өмірі*, (7), 159–166.
23. Чилдибаев, Ж. Б. (2019). Орта мектептерде биоэкологиялық терминология ұғымдарын қалыптастырудың тиімді жолдары. *Хабаршы. Педагогика ғылымдары сериясы*, (2[69]), 332–337.
24. Чилдибаев, Ж. Б., & Умирзакова, Н. (2020). Методика подготовки студентов-биологов к эколого-краеведческой деятельности. *Қазақ білім академиясының баяндамалары*, (1), 182–189.
25. Экологический кодекс Республики Казахстан. (2021, 2 января). Кодекс Республики Казахстан № 400-VI ЗРК.
26. Янавичус, С. (1987). Соотношение экологических и нравственных ценностей и их влияние на экологическую культуру. В *Проблемы формирования современной экологической культуры* (с. 62–74). Вильнюс.

References

- Andreeva, N. D. (2012). Issledovatel'skaya rabota uchashchikhsya pri obuchenii biologii i ekologii [Research work of students in teaching biology and ecology]. *Biologiya v shkole* [Biology at school], (2), 34–38. (in Russian)
- Beisenova, A. S. (1991). *Zadachi ekologicheskogo obrazovaniya i vospitaniya v Kazakhstane* [Tasks of environmental education and upbringing in Kazakhstan]. Almaty: AGU im. Abaya. (in Russian)
- Bigaliev, A. B. (2000). Fundamentalnost ekologicheskogo obrazovaniya – osnova podgotovki spetsialista-ekologa [The fundamentality of environmental education as the basis for training an environmental specialist]. *Qazaqstan zhogary mektebi* [Higher School of Kazakhstan], (2), 49–55. (in Kazakh)
- Bubnova, S. S. (1998). *Tsennostnye orientatsii lichnosti kak mnogomernaya nelineinaya sistema* [Value orientations of personality as a multidimensional nonlinear system]. Moscow: Izd-vo IP RAN. (in Russian)
- Childebaev, Zh. B. (2019). Oрта мектептерде биоэкологиялық терминология ұғымдарын қалыптастырудың тиімді жолдары [Effective ways of forming bio-ecological terminology concepts in secondary schools]. *Habarshy. Pedagogika gylymdary seriyasy* [Bulletin. Series of Pedagogical Sciences], (2[69]), 332–337. (in Kazakh)
- Childebaev, Zh. B., & Umirzakova, N. (2020). Metodika podgotovki studentov-biologov k ekologo-kraevedcheskoi deyatel'nosti [Methodology for preparing biology students for ecological and local history activities]. *Qazaq bilim akademiyasynyn bayandamalary* [Reports of the Kazakh Academy of Education], (1), 182–189. (in Russian/Kazakh mix)
- Clover, D. E. (1995). Theoretical foundations and practice of critical environmental adult education in Canada. *Convergence*, 28(4), 44–54.
- Ekologicheskii kodeks Respubliki Kazakhstan. (2021, January 2). *Kodeks Respubliki Kazakhstan* No. 400-VI ZRK [Environmental Code of the Republic of Kazakhstan]. (in Russian)
- Fien, J., & Scott, W. (2001). Education and conservation: Lessons from an evaluation. *Environmental Education Research*, 7(4), 379–395.
- Galang, A. E. (1996). De la Cruz, Values education for the environment. *UNESCO Asia-Pacific Centre for Educational Innovation for Development, Griffith University*, 74–89.

- Gruzdeva, N. V. (2001). Kultura mira kak sistema tsennostei dlya ustoychivogo razvitiya obshchestva [Culture of peace as a system of values for sustainable development of society]. *Ekologiya i obrazovanie* [Ecology and Education], (1–2), 7–11. (in Russian)
- Hall, B. L., & Clover, D. E. (1997). The future begins today. *Futures*, 29(8), 737–747.
- Jumatova, A. B. (2017). *Psikhologo-pedagogicheskie usloviya formirovaniya ekologicheskogo soznaniya uchashchikhsya* [Psychological and pedagogical conditions for the formation of students' ecological consciousness]. Almaty: KazNPU. (in Russian)
- Kagan, M. S. (1997). *Filosofskaya teoriya tsennostei* [Philosophical theory of values]. St. Petersburg: TOOTK Petropolis. (in Russian)
- Kent, M., Gilbertson, D., & Hunt, C. (1997). Fieldwork in geography teaching: A critical review of the literature and approaches. *Journal of Geography in Higher Education*, 21(3), 313–332.
- Maslova, E. A. (2018). *Ekologicheskoe vospitanie kak faktor ustoychivogo razvitiya obshchestva* [Environmental education as a factor of sustainable development of society]. Moscow: Nauka. (in Russian)
- Meshcheryakova, I. V. (2002). K probleme formirovaniya ekologicheskikh tsennostei uchashchikhsya v protsesse obucheniya obshchei biologii [On the problem of forming students' ecological values in the process of teaching general biology]. In *Ekologicheskoe i biologicheskoe obrazovanie: metodologiya, teoriya i metodika obucheniya: Sb. statei* [Ecological and biological education: Methodology, theory, and teaching methods: Collection of articles] (pp. 145–147). St. Petersburg: RGPU im. A. I. Gertsena. (in Russian)
- Nazarova, G. T. (2019). *Ekologicheskaya kultura shkolnikov i puti ee formirovaniya* [Ecological culture of schoolchildren and ways of its formation]. Astana: Foliant. (in Russian)
- Rokeach, M. (2009). Long-term value change imitated by computer feedback. In M. Rokeach, *Understanding human values: Individual and societal* (pp. 210–255). New York: Free Press.
- Rolston, Kh. (1990). Sushchestvuet li ekologicheskaya etika? [Is there an ecological ethics?]. In *Globalnye problemy i obshchechelovecheskie tsennosti* [Global problems and universal values] (pp. 258–288). Moscow. (in Russian)
- Sterling, S. (2004). *Whole systems thinking as a basis for paradigm change in education: Explorations in the context of sustainability*. London.
- Stoshkus, K. O. (1987). Ponyatie ekologicheskoi kultury [The concept of ecological culture]. In *Problemy formirovaniya ekologicheskoi kultury* [Problems of ecological culture formation] (pp. 22–42). Vilnius. (in Russian)
- Szagun, Y., & Mesenho, U. E. (1991). Emotionale, etische und kognitive Aspekt des bei Kindern und Jugendlichen: Eine Pilotuntersuchung. In D. Enlefeld, H. Bolscho, & Seubond (Eds.), *Umweltbewusstsein und Umweltziehung* (pp. 37–54). Kiel: YPN.
- Tursynbaeva, S. K. (2019). *Psikhologiya i pedagogika ekologicheskogo vospitaniya* [Psychology and pedagogy of environmental education]. Almaty: QazUU. (in Russian)
- Umirzakova, N. (2020). Bolashaq biolog muğalimderdi ekolojiyalyq-ölketanu äreketine daiyarlau modelinin mazmuny men qurylymy [Content and structure of the model for preparing future biology teachers for ecological and local study activities]. *Qazaqstannyn ғылымы мен өмірі* [Science and Life of Kazakhstan], (7), 159–166. (in Kazakh)
- Yanavichus, S. (1987). Sootnoshenie ekologicheskikh i нравstvennykh tsennostei i ikh vliyanie na ekologicheskuyu kulturu [The correlation of ecological and moral values and their influence on ecological culture]. In *Problemy formirovaniya sovremennoi ekologicheskoi kultury* [Problems of modern ecological culture formation] (pp. 62–74). Vilnius. (in Russian)

Авторлар туралы мәлімет:

Кырбасов Акжан (корреспондент-автор) – Абай атындағы Қазақ ұлттық педагогикалық университеті (Алматы, Қазақстан, e-mail: akjan_91@mail.ru)

Жумагулова Калампыр – педагогика ғылымдарының кандидаты, биология кафедрасы профессорының м. а., Абай атындағы Қазақ ұлттық педагогикалық университеті (Алматы, Қазақстан, e-mail: darmik1996).

Умирзакова Нагима – Философия докторы (PhD), Алматы гуманитарлық – экономикалық университеті (Қазақстан, Алматы, e-mail: umirzakova-nagi@mail.ru)

Майматаева Асия – PhD, Абай атындағы Қазақ ұлттық педагогикалық университетінің биология кафедрасының меңгерушісі (Алматы, Қазақстан, e-mail: maimataeva_asia@mail.ru)

Сведения об авторах:

Кырбасов Акжан (корреспондентный автор) – Казахский национальный педагогический университет им. Абая (Алматы, Казахстан, e-mail: akjan_91@mail.ru);

Жумагулова Калампыр – кандидат педагогических наук, и. о. профессора кафедры биологии, Казахский национальный педагогический университет им. Абая (Алматы, Казахстан, e-mail: darmik1996);

Умирзакова Нагима – доктор философии (PhD), Алматинский гуманитарно-экономический университет (Алматы, Казахстан, e-mail: umirzakova-nagi@mail.ru);

Майматаева Асия – PhD, заведующая кафедрой биологии, Казахский национальный педагогический университет им. Абая (Алматы, Казахстан, e-mail: maimataeva_asia@mail.ru).

Information about authors:

Kyrbassov Akzhan (corresponding author) – doctoral student of the educational program «Biology of Education», Abai Kazakh National Pedagogical University (Almaty, Kazakhstan, e-mail: akjan_91@mail.ru).

Zhumagulova Kalampyr (corresponding author) – Candidate of Pedagogical Sciences, Acting professor of the Department of biology, Abai Kazakh National Pedagogical University (Almaty, Kazakhstan, e-mail: darmik1996@mail.ru)

Umirzakova Nagima – Doctor of Philosophy (PhD), Almaty Humanitarian and Economic University (Almaty, Kazakhstan, e-mail: umirzakova-nagi@mail.ru)

Maimatayeva Assiya – PhD, Head of the Department of Biology, Kazakh National Pedagogical University named after Abai (Almaty, Kazakhstan, e-mail: maimataeva_asia@mail.ru)

Received 3.06.2025

Accepted 20.09.2025

АВТОРЛАРҒА АРНАЛҒАН 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 (ҮМҒТСО) 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 аланды құрайды.

Журналда жарияланудың артықшылығы – ғылыми жаңалық, ғылымның қарқындылығы, мақалаларды таңдаудың жоғарғы деңгейі – мақалалардың бірегейлігі және тәуелсіз сарапшылардың сараптамасы, білім беру мәселелерін қарастырудың пәнаралық сипаты.

Журналдың міндеттері:

- Қазақстанның әр аймақтарында және шетелде жүргізілетін білім беру және педагогика саласындағы фундаменталды, қолданбалы, инновациялық жаңа ғылыми зерттеулер нәтижесін үш тілде – қазақ, орыс, ағылшын тілдерінде қарастыру;
- Халықаралық және отандық ғалымдар тобының ғылыми зерттеулер нәтижелерін талқылау және қолжетімділігі – педагогтар, психологтар, әлеуметтанушылар, мұғалімдер, практиктердің ынтымақтастығы мен коллаборациясы;
- Отандық және шетел білім беру ғылымының психо-педагогикалық тәсілдерінің интеграциясы, зерттеу нәтижелерінің сандық және сапалық маңызының күрделі дизайнын көрсету;
- Журналдың әлемдік, халықаралық журналдар мен мақалалар деректер базасына енуі арқылы қазақстандық және шетел авторларының ғылыми зерттеулерінің нәтижелерінің көрсетілуі;
- Қазақстандық педагогикалық ғылымының, ғылыми мектептерінің әлемдік жетістіктерге алға жылжыту және жарнамасы;
- Жас ғалымдар – Phd докторанттардың ғылыми зерттеу нәтижелерін талқылауға ашық және қолжетімді орта қалыптастыру;
- Ағылшын тіліндегі мақалалар үлесінің – 20-30% дейін және т.б. біртіндеп өсіру.

Журналдың тақырып бағыттары

Журнал материалдары білім беруді дамыту және педагогика саласындағы кең ауқымды мәселелерді – ғылыми шолулар, білім берудің әдістемесі мен тарихын зерттеу бойынша теориялық және қолданбалы зерттеу нәтижелерін, білім берудің әлеуметтік және психо-логиялық 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 беру-дегі 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 ресім-делген, автордың (авторлардың) қазақ, орыс немесе ағылшын тілдерінде бұрын жария-ланбаған 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 редак-тор, рецензент, жауапты хатшы, «ҚазҰУ Хабаршысы. Педагогикалық ғылымдар сериясы» ғылыми журналының редакциялық алқасының мүшелері міндетті түрде жариялау эти-касының 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 хабарлама-сынан кейін ғана жүргізіледі. Жарияланым құны – 60000 теңге

Реквизиттер:

«Әл-Фараби атындағы ҚазҰУ» коммерциялық емес акционерлік қоғамы

Индекс 050040

Мекенжайы: Алматы қаласы, Әл-Фараби даңғылы, 71

БИН 990140001154

KBE 16

«Бірінші Heartland Jusan Bank» АҚ

ИИК KZ19998СТВ0000567141 – теңге

ИИК KZ40998СТВ0000567151 – АҚШ доллары

БИК TSESKZKA

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:

- Освещение новых научных результатов фундаментальных, прикладных, инновационных исследований, проводимых в разных регионах Казахстана и за рубежом в области образования и педагогики на трех языках – казахском, русском, английском;
- Доступность и обсуждение результатов научных исследований, международных и отечественных групп ученых – педагогов, психологов, социологов, учителей, практиков в их сотрудничестве и коллаборации;
- Интеграция подходов отечественной психолого-педагогической и зарубежной образовательной науки, демонстрация сложных дизайнов исследования с количественной и качественной валидностью полученных результатов исследования;
- Отражение результатов научных исследований казахстанских и зарубежных авторов в мировом образовательном сообществе посредством включения журнала в мировые, международные базы данных журналов и статей;
- Продвижение и реклама казахстанской педагогической науки, научных школ к новым мировым достижениям;
- Создание среды открытости и доступности обсуждения результатов научных исследований молодых ученых – докторантов PhD;
- Постепенное увеличение доли статей на английском языке – до 20-30%, и др.

Тематические направления журнала

Материалы журнала освещают широкий круг проблем в области педагогики и развития образования – научные обзоры, результаты теоретических и практических исследований по истории и методологии образования, социальным и психологическим вопросам образования, профессиональной подготовке кадров, сравнительной педагогике, инклюзивному образованию, методики 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:

- o Этнопедагогические основы национального воспитания молодежи в условиях системных изменений в обществе.
- o Философия и методология педагогики и образования. Парадигмальные сдвиги в теориях педагогики.
- o Педагогические концепции великих мыслителей (аль-Фараби, Абай Кунанбаев и др.) и их потенциал в достижении успехов в образовательном процессе.
- o Поликультурное и мультикультурное образовательное пространство.
- o Международные исследования качества образования.
- o Академическая и функциональная грамотность обучающихся.
- o Новые достижения инновационной дидактики средней и высшей школы.
- o Создание системы подготовки научно-педагогических кадров: отечественный и зарубежный опыт.
- o Эволюция развития содержания образования в казахских школах. Уникальные школы на территории Казахстана.

Для публикации в журнале «Вестник КазНУ. Серия педагогические науки» принимаются ранее не опубликованные автором (авторами) статьи на русском, казахском или английском языке, которые соответствуют тематическим направлениям журнала и оформлены строго по требованиям оформления рукописи.

Авторы статей журнала «Вестник КазНУ. Серия педагогические науки» сохраняют за собой право автора на научную работу и передают журналу право первой публикации вместе с работой, одновременно лицензируя ее по лицензии Creative Commons Attribution License (CC BY-NC-ND 4.0). Все участники процесса публикации, а именно, каждый автор, научный редактор, рецензент, ответственный секретарь, члены редакционной коллегии научного журнала «Вестник КазНУ. Серия педагогические науки» обязаны безусловно придерживаться принципов, норм и стандартов публикационной этики. Соблюдение этических принципов является важным как для обеспечения и поддержания качества научного журнала, также и для создания доверительных и уважительных отношений между участниками процесса публикации.

Оплата производится только после принятия статьи к публикации и сообщения редакции. Стоимость публикации – 60000 тенге.

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

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.

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
M. Seitova, Z. Khalmatova, L. Kazykhankyzy Kazakh EFL Teachers' Professional Identity		4
2-бөлім Психологиялық-педагогикалық зерттеулер	Section 2 Psychological and Pedagogical Research	Раздел 2 Психолого-педагогические исследования
A.O. Есимбекова SWOT-анализ мотивации молодых учителей к ведению проектно-исследовательской деятельности		16
Lyu Anqi, A. Kudaibergenova The Influence of Cultivating Positive Emotions on the Academic Performance of High School Students		30
2-бөлім Электронды оқыту мен дистанционды білім беру	Section 2 E-learning and Distance Education	Раздел 2 Электронное обучение и дистанционное образование
М.Б. Курмашева, А.Н. Жорабекова, Р.С. Желдибаева, Ф.Т. Ереханова, Ф.М. Салыбекова Болашақ шетел тілі мұғалімдерінің цифрлық адаптивті білім беруге дайындығы		40
Б.Ж. Шарипов, Д.М. Джусубалиева, К.Ф. Имаматдинова Білім беру үшін нейрондық желілер серпіліс пе, әлде қауіп пе?		52
6-бөлім Пәндерді оқыту әдістемесі	Section 6 Methods of Teaching Discipline	Раздел 6 Методика преподавания дисциплин
Г.Ө. Насимова, А.К. Жунусова, Ж.А. Басығариева, М.М. Бузурганова «Саясаттану» курсының студенттердің саяси белсенділігіне әсері: білім беру әдістерін салыстырмалы талдау		66
S. Daurenbek, F. Açıık, D. Shayakhmetova, A. Meirkulova Improving Learners' Writing Skills and Language Awareness via Contrastive Analysis.....		79
K. Abildaeva, G.Ogut Eker Teaching English Prose Using Multimedia at Universities		93
A. Aliakbarova, Sh. Baizakova Task-based Language Instruction as Scaffolding: A Comparative Study on its Impact on Low and High-Proficiency Readers' Comprehension		106
I. Ishigova, Zh. Kuzembekova Formation of Socio-Cultural Competence Through the Use of Case Study Technology in Teaching a Foreign Language		116
A. Baisarinova, S. Ramazanova, B. Atabekova, A. Sadykova, N. Kozhamkulova Situational Cases as Means of Forming the Methodological Culture of Future Social Pedagogue		129

G. Totikova, A. Yessaliyev, N. Medetbekova, A. Bitemir Analyzing STEAM Approach Effectiveness in Primary School: G, R, CLES Metrics.....	142
A. Kyrbassov, K. Zhumagulova, N. Umirzakova, A. Maimatayeva Issues in the Formation of Students' Ecological Values in the Process of Teaching Biology	153
Авторларға арналған ақпарат.....	166