

Торайғыров университетінің
ҒЫЛЫМИ ЖУРНАЛЫ

НАУЧНЫЙ ЖУРНАЛ
Торайғыров университета

**ТОРАЙҒЫРОВ
УНИВЕРСИТЕТІНІҢ
ХАБАРШЫСЫ**

ПЕДАГОГИКАЛЫҚ СЕРИЯСЫ
1997 ЖЫЛДАН БАСТАП ШЫҒАДЫ



**ВЕСТНИК
ТОРАЙҒЫРОВ
УНИВЕРСИТЕТА**

ПЕДАГОГИЧЕСКАЯ СЕРИЯ
ИЗДАЕТСЯ С 1997 ГОДА

ISSN 2710-2661

№ 3 (2024)

ПАВЛОДАР

НАУЧНЫЙ ЖУРНАЛ
Торайгыров университета

Педагогическая серия
выходит 4 раза в год

СВИДЕТЕЛЬСТВО

о постановке на переучет периодического печатного издания,
информационного агентства и сетевого издания

№ KZ03VPY00029269

выдано

Министерством информации и коммуникаций
Республики Казахстан

Тематическая направленность
публикация материалов в области педагогики,
психологии и методики преподавания

Подписной индекс – 76137

<https://doi.org/10.48081/KUXG2797>

Бас редакторы – главный редактор

Аубакирова Р. Ж.

д.п.н. РФ, к.п.н. РК, профессор

Заместитель главного редактора

Жуматаева Е., *д.п.н., профессор*

Ответственный секретарь

Каббасова А. Т., *PhD доктор*

Редакция алқасы – Редакционная коллегия

Магауова А. С.,	<i>д.п.н., профессор</i>
Бекмагамбетова Р. К.,	<i>д.п.н., профессор</i>
Самекин А. С.,	<i>доктор PhD, ассоц. профессор</i>
Син Куэн Фунг Кеннет,	<i>д.п.н., профессор (Китай)</i>
Желвис Римантас,	<i>д.п.н., к.псих.н., профессор (Литва)</i>
Авагян А. В.,	<i>д.п.н., ассоц. профессор (Армения)</i>
Томас Чех,	<i>д.п.н., доцент п.н. (Чешская Республика)</i>
Омарова А. Р.,	<i>технический редактор</i>

За достоверность материалов и рекламы ответственность несут авторы и рекламодатели

Редакция оставляет за собой право на отклонение материалов

При использовании материалов журнала ссылка на «Вестник Торайгыров университета» обязательна

МАЗМҰНЫ
СОДЕРЖАНИЕ
CONTENTS

БІЛІМ БЕРУДІҢ ЗАМАНАУИ ТЕХНОЛОГИЯЛАРЫ,
ІТ-ТЕХНОЛОГИЯЛАР
СОВРЕМЕННЫЕ ТЕХНОЛОГИИ ОБРАЗОВАНИЯ,
ІТ-ТЕХНОЛОГИИ
MODERN EDUCATION TECHNOLOGIES, IT-TECHNOLOGIES

**Ашимова М. Г., Жабыкбаева Д. М., Жумағали К.,
Кабылова М. С., Жалелова Ж. А.**

Развитие навыков произношения английских ударных гласных
с помощью мобильного приложения Blue Canoe6

Бакажанова А. К., Сағимбаева А. Е., Шоканов Р. А.

Тест ТРАСК для будущих учителей химии:
разработка и валидация 19

Duiseyeva L. A., Bazhenova S. M.

Project work as an essential problem-solving skill31

Zhetpisbayeva B. A., Akybayeva G. S.,

Miklyayeva T. V., Zatyneuko A. M., Ramashov N. R.

Expert opinions on the practice of creating digital students
profiles in universities41

Zholdas Sh. Zh. Koshkimbayeva R. Kh.,

Bekisheva A. A., Yelmuratova B. Zh., Kaliyeva A. B.

Effectiveness of duolingo in foreign language learning53

Скиба М. А., Скабурскиене Н., Павалькис Д.

Сравнительный анализ программ академического превосходства:
международный опыт и лучшая практика.....62

ОҚЫТУДЫҢ ТЕОРИЯСЫ МЕН ӘДІСТЕМЕСІ
ТЕОРИЯ И МЕТОДИКА ОБУЧЕНИЯ
THEORY AND METHODOLOGY OF EDUCATION

Yeleussiz A. B.

Measuring pedagogical-didactical media
literacy competencies of efl teachers77

Есимбекова А. О.

Подготовка будущих учителей начальных классов к проектно-исследовательской деятельности: элективный курс.....91

Кусаинова Р. Е., Тажитова Г. З., Калкеева К. Р.

Курс инверсионного обучения для преподавателей: эффект на уровень инновационности и профессиональных компетенций..... 103

Садыкова А. Ж., Исмаилова Г. М., Советова А. Б.

Точность метакогнитивного мониторинга восьмиклассников по результатам построения концептуальных диаграмм..... 116

ИНКЛЮЗИВТИ БІЛІМ БЕРУ
ИНКЛЮЗИВНОЕ ОБРАЗОВАНИЕ
INCLUSIVE EDUCATION

Абдиджамалова А. К., Тулекова Г. М., Антикеева С. К.,**Юношева Н. Ф., Манабаев А. Б.**

Сравнительный анализ инклюзивного образования Казахстана и Чехии 128

Аубакирова Р. Ж., Жомартова А. Д., Нургалиева М. Е.,**Тырина М. П., Досанова А. Б.**

Изучение состояния инклюзивного образования в педагогических организациях 144

БІЛІМ БЕРУ ҰЙЫМДАРЫНДАҒЫ ПЕДАГОГИКАЛЫҚ
ҮРДІСТЕГІ ИДЕОЛОГИЯ ЖӘНЕ ТӘРБИЕ
ИДЕОЛОГИЯ И ВОСПИТАНИЕ В ПЕДАГОГИЧЕСКОМ
ПРОЦЕССЕ В ОРГАНИЗАЦИЯХ ОБРАЗОВАНИЯ
THEORY AND IDEOLOGY AND UPBRINGING IN THE PEDAGOGICAL
PROCESS IN EDUCATIONAL INSTITUTIONS

Булдыбаев Т. К., Сериккалиева А. Е., Казыбаева А. М.

Университетская наука в контексте позиционирования Казахских вузов в мировых рейтингах..... 159

БІЛІМ БЕРУ ҰЙЫМДАРЫНДА ТӘРБИЕ МЕН ОҚЫТУ ҮРДІСІН
ПСИХОЛОГИЯЛЫҚ-ПЕДАГОГИКАЛЫҚ СҮЙЕМЕЛДЕУ
ПСИХОЛОГО-ПЕДАГОГИЧЕСКОЕ СОПРОВОЖДЕНИЕ
ПРОЦЕССА ВОСПИТАНИЯ И ОБУЧЕНИЯ
В ОРГАНИЗАЦИЯХ ОБРАЗОВАНИЯ
PSYCHOLOGICAL AND PEDAGOGICAL SUPPORT OF
EDUCATION AND TRAINING IN EDUCATIONAL INSTITUTIONS

Мырзатаева Г. Н., Ахметова Э. К., Таңатарқызы Г.

Психолого-педагогические особенности подготовки будущих учителей к развитию критического мышления школьников..... 173

ПЕДАГОГИКА ТАРИХЫ, ЭТНОПЕДАГОГИКА
ЖӘНЕ САЛЫСТЫРМАЛЫ ПЕДАГОГИКА
ИСТОРИЯ ПЕДАГОГИКИ, ЭТНОПЕДАГОГИКА
И СРАВНИТЕЛЬНАЯ ПЕДАГОГИКА
HISTORY OF PEDAGOGY, ETHNOPEDAGOGY
AND COMPARATIVE PEDAGOGY

Нурланов Ш. Н., Абсатова М. А., Колумбаева Ш. Ж.

Международный опыт лучших практик и успешных моделей директорства как лидеров новой формации 186

Авторлар туралы ақпарат202

Авторларға арналған ережелер.....217

Жарияланым этикасы.....229

БІЛІМ БЕРУДІҢ ЗАМАНАУИ ТЕХНОЛОГИЯЛАРЫ,
ІТ-ТЕХНОЛОГИЯЛАР

МРНТИ 14.35.09

<https://doi.org/10.48081/USAB7731>***М. Г. Ашимова¹, Д. М. Жабыкбаева², К. Жумағали³,
М. С. Кабылова⁴, Ж. А. Жалелова⁵**^{1,2,3,4,5}Жетысуский университет имени И. Жансугурова,

Республика Казахстан, г. Талдықорған

*e-mail: malika_amg@mail.ru¹ORCID: <https://orcid.org/0009-0004-8063-0201>²ORCID: <https://orcid.org/0009-0004-1364-1197>³ORCID: <https://orcid.org/0000-0002-6175-3896>⁴ORCID: <https://orcid.org/0009-0005-3633-8964>⁵ORCID: <https://orcid.org/0009-0001-2753-9765>**РАЗВИТИЕ НАВЫКОВ ПРОИЗНОШЕНИЯ
АНГЛИЙСКИХ УДАРНЫХ ГЛАСНЫХ С ПОМОЩЬЮ
МОБИЛЬНОГО ПРИЛОЖЕНИЯ BLUE CANOE**

Обучение английскому произношению является одной из ключевых трудностей, которую усиленно преодолевают преподаватели иностранного языка. Предположительно, серьёзной задачей для казахстанских педагогов может являться обучение произношению ударных гласных. Такая трудность возникает, в частности, из-за существенных различий в фонетике казахского и английского языков. Хотя мобильные приложения для изучения английского языка сегодня стали весьма распространены, относительно мало известно о том, могут ли они способствовать улучшению английского произношения. В связи с этим целью данного исследования стало изучение эффективности использования мобильного приложения «Blue Canoe: Speak Eng Clearly» в течение пяти недель среди первокурсников факультета иностранных языков университета, являющихся носителями казахского языка. С помощью приложения студенты учились распознавать и запоминать английские гласные, а также особенности их произношения. Результаты постэкспериментального тестирования показали, что способность

к воспроизведению гласных звуков у студентов из экспериментальной группы за время исследования улучшилась как по сравнению с их собственным предэкспериментальным уровнем, так и по сравнению с участниками контрольной группы. Согласно результатам постэкспериментального опроса, участники положительно оценили «Blue Canoe» и были удовлетворены опытом его использования.

Ключевые слова: мобильное приложение, игровые технологии, устная речь, произношение, иностранный язык.

Введение

В результате появления новых технологий резко изменились методы преподавания и обучения. Нынешнее поколение обучающихся живёт в технологически насыщенной среде. Чтобы не отставать от стремительно развивающегося прогресса, педагогам приходится адаптироваться к изменяющимся условиям учебной среды, овладевать новыми технологиями, и своевременно интегрировать их в классические формы обучения.

К примеру, трансформации методик обучения иностранному языку способствует неуклонное развитие аудиовизуальных технологий, таких как изучение языка с помощью мобильных устройств и персональных компьютеров, соответствующих Интернет-ресурсов, общение с носителями языка в чатах мобильных образовательных приложений, а также по видеосвязи через программы Zoom, Skype, WhatsApp, Telegram, и онлайн-курсы. Благодаря смартфонам в преподавании иностранных языков большим потенциалом обладают игры на базе мобильных устройств. Несомненно, использование компьютерных приложений для обучения языкам считается немаловажным, поскольку они являются мощным инструментом для улучшения навыков и повышения интереса обучающихся к изучению языка.

По мнению казахстанских учёных, мобильные технологии увеличивают пул интерактивных образовательных инструментов. Так, А. Ә. Совет с соавт. (2021) отмечают, что их комплексное создание может дополнить теории мобильного образования и применения интерактивных инструментов в процессах обучения [1, с. 125]. Учёные Б. Т. Куанышева и Р. Ж. Аубакирова (2020) указывают на то, что изучение иностранного языка с использованием средств медиа представляется сегодня весьма перспективным направлением [2, с. 292]. Candilas (2021), Tran & Nguyen (2021) подтверждают, что при технологической поддержке онлайн-синхронного обучения, цифровая обучающая платформа рассматривается как приоритетный метод изучения английского языка и может стать незаменимым инструментом в образовании [3, с. 74-81; 4, с. 51-57].

В своём исследовании А. М. Аязбаева с соавт. (2022) перечисляют наиболее популярные приложения для изучения английского языка: «Cake» к примеру, а также канал BBC. Авторы отмечают набирающие популярность обучающие платформы «Teams» и «Migo» [5, с. 36].

Широкое использование смартфонов и планшетных компьютеров для развития языковых навыков в образовании не является новой концепцией. Повсеместное увлечение гаджетами вкупе с применением их в образовательных целях демонстрируют довольно неплохие результаты, а в некоторых случаях могут составить конкуренцию профессиональным специалистам. Мы можем наблюдать игровое обучение с непринуждённым запоминанием слов и грамматики, зарабатыванием виртуальных баллов в качестве поощрения, которые затем расходуются на всевозможные улучшения, но чаще всего на подсказки верных ответов. Геймификация постепенно внедряется в образование, и современные педагоги могут быть свидетелями или активными участниками данного процесса. Гаджеты, без которых мы уже не представляем своё существование, должны, в первую очередь, приносить пользу будущим поколениям. Интеграция этих устройств имеет ряд существенных преимуществ для изучающих язык. Одним из таких преимуществ является улучшение произношения иностранных слов студентами.

Произношение в любом иностранном языке имеет ключевое значение. По произношению слов о человеке могут составить некоторое субъективное суждение, которое в дальнейшем может повлиять в глобальном смысле на отношение к его персоне, на его трудоустройство и жизненные успехи, или то, как его будут принимать в определённом коллективе. В некотором роде, произношение формирует круг общения. По тому, как человек произносит слова, психологи, как и работники отдела кадров, определяют темперамент, и это уже не является чем-то необычным, или удивительным. При приёме на работу в приоритете у работодателей будут выпускники с лучшим произношением, пусть даже с недостаточным тезаурусом, чем молодые люди с большим запасом слов, который им не удаётся продемонстрировать ввиду неразборчивости речи или недостаточно корректного произношения. Это наталкивает нас на следующее умозаключение, подтверждённое экспертными мнениями.

Важным аспектом обучения произношению в абсолютно каждом иностранном языке выделяется разборчивость устной речи. Этот аспект отражает то, достаточно ли понятна речь слушателям, и в какой мере. Если говорить иначе, то это отражение того, насколько собеседник в состоянии распознавать отдельные слова и фразы в целом. В значительном количестве

экспериментальных работ выдвигается предположение, что во время устного обмена информацией речь с большей вероятностью будет воспринята неверно, если те, кто доносит эту информацию, не произносят корректно гласные звуки, которые вносят больший вклад в общую разборчивость речи, чем согласные звуки. Другим аспектом внятного произношения является расстановка ударений. Правильная расстановка ударений помогает легче идентифицировать слово.

Имеется ряд исследований по интеграции мобильных технологий в обучение английскому произношению [6, с. 2894; 7, с. 729-738]. Установлено, что, используя интерактивные приложения, студенты улучшают свои навыки произношения, поскольку данные приложения содержат многочисленные практические упражнения и мгновенную обратную связь от носителей языка с пользователями [8, с. e33863].

Результаты, полученные в исследовании Xiao & Luo (2017), указывают на то, что студенты, которые изучали фонетику с помощью приложения «Liulishu», превзошли сверстников, обучающихся по классической схеме [9, с. 1-10].

В недавнем исследовании Berry (2021) студенты 18 – 22 лет на протяжении 15-ти недель играли в видеоигру «Spaceteam», и добились более значительных успехов, чем сверстники, обучающиеся по бумажным носителям [10, с. 1-12].

Таким образом, педагоги могут облегчить и разнообразить учебный процесс с помощью мобильных игр в интерактивной и увлекательной среде, используя портативные устройства, повышая автономность учащихся и их мотивацию к обучению.

Приложения для смартфонов являются наиболее эффективным инструментом, помогающим обучающимся овладеть словарным запасом и другими аспектами изучения иностранного языка. Выбор подходящего обучающего приложения является важным фактором для многих учителей английского языка.

В своём исследовании мы остановили свой выбор на приложении «Blue Canoe: Speak Eng Clearly» (США, Blue Canoe Learning), распространяющейся условно бесплатно на платформах App Store и Google Play, так как оно обладает следующими характеристиками: приложение базируется на проверенной 20-летней методике «Color Vowel System», основанной на работе мозга и использующейся в известных международных авторитетных образовательных организациях; в программе применяется мультисенсорный и метакогнитивный подход, что означает, что изучение гласных с помощью приложения подходит для различных методов обучения, включая

визуальный, аудиальный и аудиокинестетический; она имеет высокий рейтинг и множество положительных отзывов, связанных с результатами обучения, правила использования легки для понимания, а также, согласно отзывам, программа повышает мотивацию учащихся к лучшей успеваемости.

Текущее исследование преследует две основные цели:

1) определить, способствуют ли занятия с применением мобильного приложения «Blue Canoe: Speak Eng Clearly» развитию навыков произношения английских ударных гласных у студентов-первокурсников экспериментальной группы, по сравнению с контрольной группой, где приложение не использовалось;

2) выяснить отношение студентов к данному виду обучения: положительно ли они относятся к использованию мобильных приложений для изучения иностранного языка.

Мы полагаем, что настоящее исследование внесёт вклад в процессы преподавания английского языка, расширяя инструментарий опытного педагога. Материалы, полученные в ходе исследования, позволят учителям английского языка чётко ориентироваться в выборе подходящих игр и занятий, направленных на улучшение произношения слов обучающимися.

Материалы и методы

В экспериментальном исследовании приняли участие 62 студента 1 курса специальности «два иностранных языка» НАО «Жетысуский университет имени И. Жансугурова» (Казахстан, г. Талдыкорган): 32 студента группы ШТҚ-113, и 30 студентов группы ШТҚ-112. Студенты свободно владеют казахским языком, и изучают английский / турецкий / немецкий / китайский / корейский языки как иностранные. Согласно группам, студенты были распределены на контрольную (ШТҚ-112) и опытную (ШТҚ-113) группы, относительно однородные по возрасту и показателям успеваемости.

Учащиеся экспериментальной группы на протяжении 5 недель использовали мобильное приложение «Blue Canoe: Speak Eng Clearly» (рисунок 1), созданное с целью активации мозга для изучения звуков посредством изображений, музыки и движений, на аудиторном занятии на протяжении 50 минут, сначала их обучали распознавать и запоминать 14 английских гласных, просматривая таблицу цветных гласных и слушая гласные, которые рифмуются с разными цветами. После этого учащиеся проходили несколько тестов с аудио, чтобы понять, насколько важно правильно расставлять ударения для разборчивого произношения слов. Затем студенты участвовали в игре под названием «Color it Out», чтобы оценить, насколько разборчиво их произношение, с учётом отзывов носителей английского языка, присутствующих в игре. В последние 15 минут занятия

учащимся предлагалось в приложении сыграть в игру «Color Vowel» в парах, чтобы закрепить свои знания о гласных звуках.

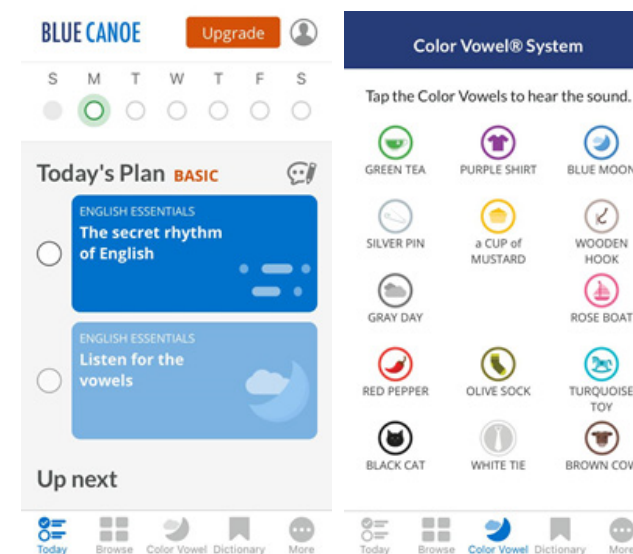


Рисунок 1 – Скриншоты из приложения «Blue Canoe: Speak Eng Clearly» (Apple iOS)

Учащиеся контрольной группы обучались по аудиолингвальной методике. За аналогичный отрезок времени студенты сначала слушали и повторяли материалы, предоставленные педагогом, а затем практиковались с минимальными парными упражнениями и диалогами.

Для оценки эффективности экспериментального воздействия участники обеих групп до и после эксперимента прошли тестирование, оценивающее отчётливость воспроизведения ударных гласных. Каждого участника просили прочитать вслух 14 наиболее часто некорректно произносимых слов в английском языке: police, interesting, maintain, vegetable, Titanic, purchase, comfortable, photographer, canoeing, understood, pronouns, allow, annoying, childhood. Результаты выполнения теста студентами оценивались (ноль баллов за ошибку в произношении слова и 1 балл за корректное произношение) и фиксировались двумя опытными преподавателями английского языка, приглашённых из другого университета, во избежание предвзятости.

Мы использовали опросник, состоящий из шести пунктов, оцениваемых по пятибалльной шкале Лайкерта (1 – категорически не согласен, 2 – не согласен, 3 – не уверен, 4 – согласен, 5 – категорически согласен) с целью получения обратной связи от студентов относительно того, насколько они остались удовлетворены работой с приложением и полученными результатами.

Статистическая обработка данных. После подсчёта баллов по тесту на произношение ударных гласных, данные были статистически проанализированы с помощью парного t-теста и независимого t-теста с использованием GraphPad Prism 9 (GraphPad Software, США). Для проверки нормальности распределения всех переменных в первую очередь был проведён тест Д'Агостино-Пирсона. Для сравнения результатов до и после исследования в каждой группе использовался парный t-тест, а для межгруппового сравнения – двухвыборочный t-тест. Для результатов опроса применялся описательный анализ.

Результаты и обсуждение

Согласно тесту Д'Агостино-Пирсона, все переменные имели нормальное распределение. Поэтому для изучения средних различий между контрольной и экспериментальной группами были использованы параметрические тесты. Потребовалось использовать независимый t-тест результатов, полученных после предварительного тестирования респондентов обеих групп. Согласно данным t-теста, статистически значимой разницы между участниками обеих групп не наблюдалось ($t = 0,448$; $P = 0,656$). После этой процедуры следовали парные t-тесты, направленные для оценки результатов каждой группы до и после тестирования, и объективного их сравнения. Тесты констатировали значительный прогресс ($t = 4,569$; $P = 0,001$) в способности точно произносить ударные гласные звуки в экспериментальной группе по сравнению с исходным уровнем, в то время как в контрольной группе прогресс был незначительным ($t = 2,249$; $P = 0,073$) (рисунок 2). Для сравнения результатов постэкспериментального теста между двумя группами применили независимый t-тест. По результатам констатировали статистически значимое различие между исследуемыми группами ($t = -2,654$; $P = 0,010$) (рисунок 2).

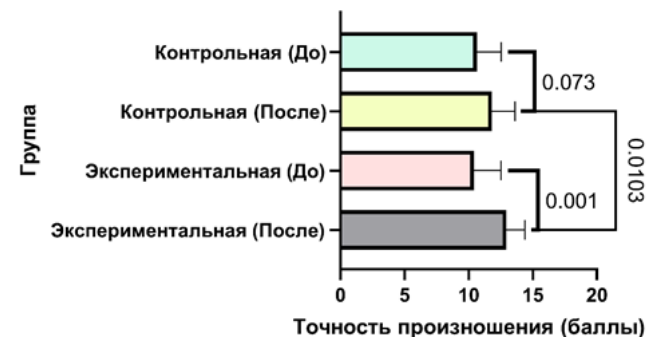


Рисунок 1 – Внутри- и межгрупповое сравнение баллов по тесту на точное произнесение ударных гласных

Результаты опроса (Таблица 1) показывают, что большинство студентов положительно оценили «Blue Canoe: Speak Eng Clearly», средний балл составил 4,007. Примечательно, что студенты в основном согласились с тем, что желали бы и в дальнейшем использовать это приложение на занятиях ($M = 4,524$), а также с тем, что благодаря работе с приложением они стали лучше различать гласные звуки ($M = 4,280$). Хотя в целом они поддержали использование этого приложения в аудитории, не так много студентов склоняются к тому, что приложение помогло им в произношении слов ($M = 3,697$) или позволило получать полезную обратную связь (3,672). Что касается утверждений о том, чувствовали ли они себя уверенно при использовании «Blue Canoe» или были увлечены игровым процессом, связанным с приложением, участники в среднем дали довольно высокие оценки ($M = 3,905$ и $3,968$, соответственно).

Таблица 1 – Описательная статистика оценки «Blue Canoe: Speak Eng Clearly» студентами экспериментальной группы ($n = 30$)

Пункт	Балл (среднее)
Я чувствовал(а) себя уверенно во время использования приложения	3,905
Я бы хотел(а) продолжить пользоваться приложением на занятиях	4,524
Благодаря приложению я могу отчётливее различать звуки	4,280
Благодаря приложению я смог(ла) улучшить произношение	3,697

Мне было интересно участвовать в игре	3,961
Я получал(а) полезную обратную связь	3,672
Оценка в среднем	4,007

Полученные результаты согласуются с ранее проведенными исследованиями, в некоторых из которых студенты добились значительного прогресса в произношении английских согласных и гласных после использования мобильных приложений [6, с. 2894; 7, с. 729–738; 8, с. e33863; 9, с. 1-10]. Статистически значимое различие между исследуемыми группами в настоящем исследовании можно объяснить тем фактом, что используемое мобильное приложение включает в себя практические занятия, игры, имеет превосходную обратную связь, а также повышает мотивацию и способность студента к обучению благодаря задействованию различных органов чувств. Благодаря мультисенсорному и метакогнитивному подходам, процесс обучения произношению слов у студентов экспериментальной группы сочетал различные этапы: от прослушивания гласных, запоминания их, сравнения с имеющимися в психолингвистическом тезаурусе, до артикуляции желаемых звуков, что способствовало большей заинтересованности первокурсников к освоению иностранного языка.

Выводы

По результатам настоящего исследования установлено, что занятия, проведенные с применением мобильного приложения «Blue Canoe: Speak Eng Clearly» повлияли на развитие навыков произношения английских ударных гласных звуков у первокурсников – студентов экспериментальной группы по сравнению со сверстниками из контрольной группы, изучающих иностранный язык по стандартной программе. В целом, участники положительно оценили опыт взаимодействия с приложением, о чём свидетельствуют результаты опроса. Они были воодушевлены своими успехами в произношении.

Таким образом, «Blue Canoe: Speak Eng Clearly» в данном исследовании оказалось эффективным инструментом, позволяющим сочетать мультисенсорный и метакогнитивный подходы при обучении студентов произношению английских слов. Внедрение данного мобильного приложения в учебный процесс вместо / помимо использования традиционных методик, позволит значительно повысить успеваемость, мотивацию учащихся к обучению, а также сократить время на запоминание материала. Мы рекомендуем использовать приложение не только студентам, но и школьникам, из-за его широкой доступности и высокой эффективности.

Следует помнить о том, что поиск и тестирование других бесплатных образовательных приложений позволит конкретному обучающемуся

подобрать именно то приложение, которое полностью удовлетворит его когнитивные потребности.

Список использованных источников

- 1 Совет, А. Ә., Нуржанова, Ж. Д., Салықбаева, А. Қ., Исламова, М. К., Мауленкулова, М. Ж. Роль мобильных технологий в изучении английского языка [Текст] // Вестник Торайгыров университета. Педагогическая серия. – 2021. – № 1. – С. 125.
- 2 Куанышева, Б. Т., Аубакирова, Р. Ж. Способы формирования медиакомпетентности студентов в условиях иноязычной подготовки в вузе [Текст] // Вестник Торайгыров университета. Педагогическая серия. – 2020. – № 4. – С. 292.
- 3 Candilas, K. Developing English-Speaking Skills through Socratic Questioning in Online Synchronous Learning [Text] // AsiaCALL. – 2021. – № 12 (3). – P. 74-81.
- 4 Tran, V. M. Y., Nguyen, T. U. N. The Practice of Online English Teaching and Learning with Microsoft Teams: From Students' View [Text] // AsiaCALL Online Journal. – 2021. – № 12 (2). – P. 51-57.
- 5 Аязбаева, А. М. и др. Мобильные приложения и онлайн платформы при обучении иностранному языку [Текст] // Вестник Торайгыров университета. Педагогическая серия. – 2022. – № 2. – С. 36.
- 6 Jeong, K. O. Facilitating sustainable self-directed learning experience with the use of mobile-assisted language learning [Text] // Sustainability. – 2022. – Vol. 14. – № 5. – P. 2894.
- 7 Thiengwittayaporn, S. et al. Development of a mobile application to improve exercise accuracy and quality of life in knee osteoarthritis patients: a randomized controlled trial [Text] // Archives of orthopedic and trauma surgery. – 2023. – Vol. 143. – № 2. – P. 729–738.
- 8 Werner, N. E. et al. Quality of mobile apps for care partners of people with alzheimer disease and related dementias: mobile app rating scale evaluation [Text] // JMIR mHealth and uHealth. – 2022. – Vol. 10. – № 3. – P. e33863.
- 9 Xiao, J., Luo, Y. Application of Mobile Learning System in Phonetics Teaching [Text] // IC4E '17. – 2017. – P. 1–10.
- 10 Berry, D. M. Level up Your Pronunciation: Impact of a Mobile Game [Text] // MEXTESOL Journal. – 2021. – № 41 (1). – P. 1–12.

References

1 **Sovet, A. A., Nurzhanova, Z. D., Salykbayeva, A. K., Islamova, M. K., Maulenkulova, M. J.** Rol' mobil'nyh tehnologij v izuchenii anglijskogo jazyka [Role of mobile technologies in learning English] [Text]. // In Bulletin of Toraighyrov University. Pedagogics series. – 2021. – № 1. – P. 125.

2 **Kuanysheva, B. T., Aubakirova, R. Zh.** Sposoby formirovaniya mediakompetentnosti studentov v uslovijah inojazychnoj podgotovki v vuze [Methods for forming media competence of students in the conditions of foreign language training at the university] [Text]. // In Bulletin of Toraighyrov University. Pedagogics series. – 2020. – № 4. – P. 292.

3 **Candilas, K.** Developing English-Speaking Skills through Socratic Questioning in Online Synchronous Learning [Text]. In AsiaCALL. – 2021. – № 12 (3). – Pp. 74-81.

4 **Tran, V. M. Y., Nguyen, T. U. N.** The Practice of Online English Teaching and Learning with Microsoft Teams: From Students' View [Text]. // In AsiaCALL Online Journal. – 2021. – № 12 (2). – Pp. 51-57.

5 **Ayazbayeva, A. M.** et al. Mobil'nye prilozhenija i onlajn platformy pri obuchenii inostrannomu jazyku [Mobile apps and online platforms for learning foreign language] [Text]. // In Bulletin of Toraighyrov University. Pedagogics series. – 2022. – № 2. – P. 36.

6 **Jeong, K. O.** Facilitating sustainable self-directed learning experience with the use of mobile-assisted language learning [Text]. // In Sustainability. – 2022. – Vol. 14. – № 5. – P. 2894.

7 **Thiengwittayaporn, S.** et al. Development of a mobile application to improve exercise accuracy and quality of life in knee osteoarthritis patients: a randomized controlled trial [Text]. // In Archives of orthopedic and trauma surgery. – 2023. – Vol. 143. – № 2. – P. 729–738.

8 **Werner, N. E.** et al. Quality of mobile apps for care partners of people with alzheimer disease and related dementias: mobile app rating scale evaluation [Text]. In JMIR mHealth and uHealth. – 2022. – Vol. 10. – № 3. – P. e33863.

9 **Xiao, J., Luo, Y.** Application of Mobile Learning System in Phonetics Teaching [Text]. // In IC4E '17. – 2017. – Pp. 1–10.

10 **Berry, D. M.** Level up Your Pronunciation: Impact of a Mobile Game [Text]. // In MEXTESOL Journal. – 2021. – № 41 (1). – Pp. 1–12.

Поступило в редакцию 26.07.24.

Поступило с исправлениями 22.08.24.

Принято в печать 05.09.24.

**М. Г. Ашимова¹, Д. М. Жабыкбаева², К. Жумағали³, М. С. Кабылова⁴, Ж. А. Жалелова⁵*

^{1,2,3,4,5}І. Жансүгіров атындағы Жетісу университеті,

Қазақстан Республикасы, Талдықорған қ.

26.07.24 ж. баспаға түсті.

22.08.24 ж. түзетулерімен түсті.

05.09.24 ж. басып шығаруға қабылданды.

BLUE CANOE МОБИЛЬДІ ҚОСЫМШАСЫ АРҚЫЛЫ АҒЫЛШЫН ТІЛІНДЕГІ ЕКПІНДІ ДАУЫСТЫ ДЫБЫСТАРДЫ АЙТУ ДАҒДЫЛАРЫН ДАМУ

Оқытушылар үшін ағылшын тілінің шет тілі ретінде айтылуын үйрету – негізгі мәселелердің бірі. Атап айтқанда, екпінді дауысты дыбыстарды айтуды үйрету қазақ және ағылшын тілдерінің фонетикасындағы айырмашылықтарға байланысты қазақстандық мұғалімдер үшін қиындық туғызады. Ағылшын тілін үйренуге арналған мобильді қосымшалар бүгінде өте кең таралғанымен, олардың ағылшын тілінің айтылуын жақсартуға ықпал ете алады ма?! Осы орайда бұл зерттеудің мақсаты университеттің қазақ тілді шет тілдері мамандығының бірінші курс білімгерлері арасында бес апта ішінде «Blue Canoe: Speak Eng Clearly» мобильді қосымшасын қолданудың тиімділігін зерттеу болды. Қосымшаның көмегімен студенттер ағылшын дауысты дыбыстарын, сондай-ақ олардың айтылу ерекшеліктерін тануды және есте сақтауды үйренді. Эксперименттен кейінгі тестілеудің нәтижелері эксперименттік топтағы білімгерлердің дауысты дыбыстарды ойнату қабілеті зерттеу барысында өздерінің эксперименталды деңгейімен, бақылау тобына қатысушылармен салыстырғанда да жақсарғанын көрсетті. Эксперименттен кейінгі сауалнама нәтижелері бойынша қатысушылар «Blue Canoe» мобильді қосымшасына оң баға беріп, оны пайдалану тәжірибесіне қанағаттанғандықтарын көрсетті.

Кілтті сөздер: мобильді қосымша, ойын технологиясы, ауызша сөйлеу, айтылу, шет тілі.

**M. G. Ashimova¹, D. M. Zhabykbaeva², K. Zhumagali³, M. S. Kabylova⁴, Zh. A. Zhalelova⁵*

^{1,2,3,4,5}Zhetysu State University named after I. Zhansugurov, Republic of Kazakhstan, Taldykorgan

Received 26.07.24.

Received in revised form 22.08.24.

Accepted for publication 05.09.24.

ENHANCING ENGLISH STRESSED VOWELS PRONUNCIATION SKILLS USING THE BLUE CANOE MOBILE APP

Teaching English pronunciation is a significant challenge for English as a Foreign Language educators. In particular, Kazakhstani teachers may face difficulties in teaching stressed vowel practice due to the differences in phonetics between Kazakh and English languages. While mobile applications for English learning are now widely available, their effectiveness in improving English pronunciation is not well-understood. This study aims to investigate whether the use of the mobile app Blue Canoe: Speak Eng Clearly for five weeks can enhance the ability of Kazakh native first-year university students majoring in foreign languages to recognize and produce English vowels accurately. The results of the post-experimental assessment reveal that the students who used the app improved their ability to acquire vowel sounds compared to their pre-experimental level and the control group. Furthermore, based on the post-experimental questionnaire results, it is evident that the participants had a positive attitude towards the Blue Canoe app and were satisfied with their overall experience using it.

Keywords: mobile app, game technology, oral speech, pronunciation, foreign language.

МРНТИ 14.01.77

<https://doi.org/10.48081/FDXD9474>

***А. К. Бакажанова¹, А. Е. Сагимбаева², Р. А. Шоканов³**

^{1,2}Казахский национальный педагогический университет имени Абая, Республика Казахстан, г. Алматы

³Актюбинский региональный университет имени К. Жубанова, Республика Казахстан, г. Актюбе

*e-mail: aikar1416@mail.ru

¹ORCID: <https://orcid.org/0009-0009-2740-3575>

²ORCID: <https://orcid.org/0000-0002-3445-8832>

³ORCID: <https://orcid.org/0000-0001-6271-4672>

ТЕСТ ТРАСК ДЛЯ БУДУЩИХ УЧИТЕЛЕЙ ХИМИИ: РАЗРАБОТКА И ВАЛИДАЦИЯ

Технологизация образования является особо релевантной темой в педагогической литературе и практике как минимум последнего десятилетия. Измерение умений потенциальных и действующих учителей в проведении занятий с использованием технологий имеет важное значение для адресного конструирования соответствующих мероприятий по профессиональному развитию. С конца 2000-х годов для оценки навыков учителей в обучении с использованием технологий часто используется концепция технологических, педагогических и предметных знаний. Однако до сих пор оценка соответствующих параметров ТРАСК проводилась в основном с помощью предметно-неспецифических субъективных шкал. Цель текущего исследования – разработка и непосредственная валидация объективного химико-специфического инструмента для измерения знаний о технологиях будущих учителей химии. Для этого мы разработали предварительный пул заданий открытого типа, который был подвергнут экспертной оценке, скорректирован и отправлен на пилотное внедрение. Окончательная версия теста была имплементирована среди 127 студентов-педагогов. Результаты тестирования подтвердили внутреннюю согласованность и конвергентную валидность трёхфакторного инструмента, состоящего из 12 пунктов. Данная работа вносит ценный вклад в исследования в области образования,

предоставляя полезный инструмент для неискажённой оценки возможностей отдельно взятых педагогов.

Ключевые слова: модель ТРАСК, тест, валидация, будущие учителя химии, педагогическое образование, цифровые технологии.

Введение

Внедрение эффективных технологических приёмов в учебную деятельность является важнейшим навыком для педагогов всего мира [1, с. 15441]. Исследователи подчёркивают, что крайне важно развивать все компоненты ИКТ-компетентности в процессе профессиональной подготовки студентов [2, с. 164–172]. Когда будущие учителя заканчивают программу начального педагогического образования, требуется, чтобы они могли успешно интегрировать цифровые технологии в своё преподавание. Однако, согласно исследованиям, к сожалению, начинающие педагоги часто не соответствуют этому требованию [3], в связи с чем крайне важно учитывать профессиональные знания в области интеграции технологий ещё на начальном этапе карьеры, а также создавать адекватные возможности для обучения будущих учителей до их поступления на работу.

Важнейшим инструментом измерения предметно-специфических знаний преподавателей об интеграции технологий является модель ТРАСК [4, с. 105024].



Рисунок 1 – Фрэймворк ТРАСК
(составлено авторами по Martin et al. (2024) [5])

Эволюционирующий образовательный ландшафт, к которому педагоги XI века вынуждены адаптироваться, ставит перед участниками образовательного процесса определённые требования. К ним относятся повышение квалификации учителей на протяжении всей педагогической карьеры и способность к междисциплинарной интеграции знаний. В системе ТРАСК поощряется непрерывное профессиональное развитие педагогов, следовательно, можно рассматривать фрэймворк как инструмент удовлетворения данных требований в полной мере.

С момента своего создания фрэймворк ТРАСК обрёл большую популярность в педагогической литературе и практике, служа основой для повышения профессиональной компетентности педагогов и руководства инициативами по подготовке учителей [6, с. 105040]. Благодаря интеграции технологий, педагогики и знания предметного содержания, обогащается и повышается ценность профессионального развития педагогов. Такой холистический подход снабжает учителей необходимыми для адаптации к современным образовательным требованиям навыками, особенно в контексте онлайн-среды и междисциплинарного обучения.

Повышению вовлечённости учащихся и улучшению результатов обучения способствует развитие у педагогов благодаря инструментам ТРАСК способности органично инкорпорировать технологии в педагогическую практику. Качество обучения значительно возрастает благодаря созданию межпредметных интеллектуальных связей. Важно отметить, что методы на основе фрэймворка культивируют у учащихся навыки коллаборации, критического мышления, увеличивая результативность преподавания.

Однако стоит учитывать, что различные дисциплины имеют свои отличительные особенности, которые приводят к различиям в инструментах и методиках преподавания, используемых в классе. Существует нехватка инструментов оценки ТРАСК, адаптированных к конкретным технологиям в естественнонаучном образовании, особенно объективных тестов, а не анкет для самооценки. Предмет химии, с изучением которого у учащихся нередко возникают трудности, не является исключением. Школьники недовольны тем, что этот предмет слишком академичный и перегруженный теорией, которую, как они считают, невозможно применить на практике, к тому же сама дисциплина, по их мнению, очень обширная и сложная для восприятия [7, с. 54].

Что бы хотелось изменить? Как подружиться с таким сложным и скучным, на первый взгляд, предметом, как химия? Ответ кроется в технологиях. Так, встроенные и внешние датчики, выступающие в качестве альтернативы традиционному лабораторному оснащению, открывают новые

горизонты эксперимента. Интерактивные симуляции и удалённые, или видеоэксперименты, позволяют ученикам исследовать экспериментальные сеттинги, недоступные в обычных классах. Средства виртуальной и дополненной реальности предоставляют возможность моделировать и визуализировать взаимосвязи между величинами.

Значимость интеграции технологической грамотности в подготовку педагогов повсеместно признана. Практически все актуальные концепции ключевых компетенций XXI века включают в себя технологический компонент. Впрочем, исследования показывают, что определяющим фактором для внедрения педагогами новейших технологий является не только доступность самого инструментария, но и уверенность в своих силах при работе с ним.

Таким образом, крайне важно разработать инструменты измерения ТРАСК для конкретных дисциплин и технологий, позволяющие оценивать уровень владения ТРАСК преподавателями в данных конкретных областях.

Учитывая вышеупомянутый пробел в исследованиях о ТРАК, подчёркивающий актуальность нашей работы, целью настоящего исследования является разработка и апробация открытого инструмента, предназначенного для объективной оценки уверенности PST в применении технологий на занятиях по химии. В настоящей работе мы рассматриваем такие компоненты ТРАК, как ТСК и ТРК, а также их пересечение – ТРСК.

Материалы и методы

Авторами был разработан предварительный вариант теста, состоящий из 14 пунктов, распределённых между тремя факторами: ТСК, ТРК и ТРСК. Затем шести экспертам в области образовательных технологий было предложено оценить предложенный тест на предмет валидности содержания в формате дистанционного экспертного обсуждения. Раунды обсуждения прекращались после достижения консенсуса по показателю лицевой валидности инструмента. После удаления нерелевантных позиций, набор пунктов сократился до 12, по 4 на одну субшкалу. В таблице 1 приведены примеры тестовых заданий для каждого из трёх факторов.

Таблица 1 – Примеры пунктов химико-специфического теста ТРАСК

Факторы	Примерные задания	Оценивание
ТСК	Представьте, что вы составляете план урока по кинетике химических реакций, уделяя особое внимание факторам, влияющим на скорость реакции. Перечислите и кратко опишите как можно больше цифровых технологий/платформ, которые можно использовать в химической лаборатории средней школы для изучения влияния температуры, концентрации веществ или площади поверхности на скорость реакции.	(0) Примеры отсутствуют или некорректны. (1) Приведён один корректный пример. (2) Приведены два корректных примера. (3) Приведены три или более корректных примера.
ТРК	Представьте, что вы работаете над модулем по теме «Химическая связь» и хотите помочь учащимся визуализировать трёхмерную структуру молекул. Предложите цифровую технологию/платформу, которая могла бы помочь учащимся создавать 3D-модели молекул и манипулировать ими, что привело бы к более глубокому пониманию молекулярной геометрии и её взаимосвязи с полярностью. Попунктно изложите ваш подход к достижению цели.	(0) Технология не предложена или некорректна. (1) Предложена адекватная технология, но подход ошибочен или некорректно изложен. (2) Предложена адекватная технология и подход верен, но изложен недостаточно ясно. (3) Предложена адекватная технология, подход верен и достаточно подробно описан.

ТРСК	Некоторые ваши ученики 10-го класса считают, что во всех химических реакциях выделяется энергия. Предложите как можно больше технологических решений, которые вы бы использовали на уроке химии для устранения данного заблуждения об эндотермических реакциях. Для каждого решения по пункту изложите ваш подход к достижению цели, с аргументацией.	(0) Технологические решения отсутствуют или некорректны. (1) Предложено одно корректное технологическое решение. (2) Предложено два корректных технологических решения. (3) Предложено три и более корректных технологических решения. Технологическое решение считалось корректным, если подход был действительно направлен на демонстрацию соответствующих концепций и сопровождался кратким дидактическим обоснованием.
------	---	--

Результаты и обсуждение

В первую очередь, для проверки латентной факторной структуры химико-специфического теста ТРАСК был выполнен конфирматорный факторный анализ. Факторная структура была построена таким образом, что 12 пунктов теста были нагружены на три фактора (рисунок 2). Анализ подтвердил, что все стандартизированные факторные нагрузки превышали минимально требуемую отметку (0,7).

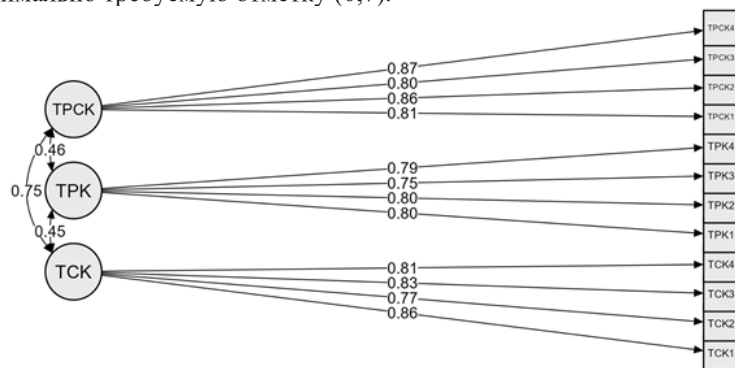


Рисунок 2 – Результаты конфирматорного анализа химико-специфического теста ТРАСК

Следующим шагом стала оценка соответствия сконструированной модели результатам тестирования. Для этого использовали стандартные показатели (в скобках указаны референсные пороговые значения): соотношение хи-квадрат и степеней свободы ($\chi^2/df < 3$), индекс пригодности (GFI > 0,90), сравнительный индекс пригодности (CFI > 0,90), индекс Такера-Льюиса (TLI > 0,90), корень среднеквадратической ошибки аппроксимации (RMSEA < 0,08) и стандартизированный среднеквадратичный остаток (SRMR < 0,08). Результаты проверки пригодности модели в рамках конфирматорного анализа выявили, что все величины вышеуказанных показателей удовлетворяли принятым референсным интервалам: $\chi^2 = 75,186$; $df = 51$, $\chi^2/df = 1,474$; GFI = 0,986; CFI = 0,974; TLI = 0,967; RMSEA = 0,061; SRMR = 0,043. Следовательно, полученную трёхфакторную структуру модели можно считать адекватной собранным данным.

Измеряли также надёжность теста, т.е. степень согласованности между несколькими наблюдениями для измеряемого конструкта. Внутренняя согласованность оценивалась на основе коэффициента альфа Кронбаха (α), для которого значение выше 0,7 принято интерпретировать как достаточный уровень согласованности. Совокупный показатель α для разработанного теста составил 0,907. Значения α для каждого фактора находились в диапазоне между 0,864 и 0,900 (таблица 2), что указывает на высокую внутреннюю согласованность конструкта. Отметим также, что согласованность не была в значительной мере зависима от каких-либо отдельных пунктов теста, как можно убедиться по значениям совокупного α в случае удаления конкретного пункта из набора заданий (таблица 2).

Таблица 2 – Показатели конвергентной валидности и внутренней согласованности химико-специфического теста ТРАСК

Факторы	Пункты	AVE	α	α (общая) если пункт удалён
ТСК	ТСК1	0,671	0,889	0,896
	ТСК2			0,899
	ТСК3			0,897
	ТСК4			0,898
ТРК	ТРК1	0,615	0,864	0,905
	ТРК2			0,906
	ТРК3			0,904
	ТРК4			0,903

ТРАСК	ТРАСК1	0,702	0,900	0,901
	ТРАСК2			0,896
	ТРАСК3			0,896
	ТРАСК4			0,895

Примечание. AVE: средняя извлечённая дисперсия.

Кроме того, была изучена конвергентная валидность инструмента. Валидность – это степень точности, с которой шкала или набор показателей отражают интересующую нас концепцию. В данном исследовании средняя извлечённая дисперсия (AVE) использовалась для проверки конвергентной валидности шкалы ТРАСК, т.е. чтобы убедиться, что пункты в каждом факторе эффективно измеряют предполагаемый конструкт. Как отражено в таблице 2, все значения AVE были выше 0,5, что подтверждает конвергентную валидность теста.

Во многих отечественных и зарубежных исследованиях доказано, что со стороны когнитивного, технического и социального аспектов, качество преподавания значительно повышается методом интеграции технологий, связанных с цифровым образованием, в процесс обучения предмету химии [8, с. 4–5].

Потребность в инновационных технологиях в образовании, которые способны обеспечивать дифференциацию, гибкость и вариативность содержания образования, и их использование в условиях реформирования системы образования, казахстанские исследователи Aubakirova et al. (2022) объясняют тем, что технологии могут помочь улучшить процесс обучения и добиться положительного результата в кратчайшие сроки [9, с. 439].

Гибкость информационно-коммуникативных технологий и новейшие интерактивные веб-технологии, как утверждают в своей работе исследователи Sadykov et al. (2023), предоставляют педагогам и учащимся обширные возможности для интеграции технологий в процесс образования. Это позволяет учителям эффективно модернизировать структуру и контент уроков [7, с. 54], интересный для школьников. Предмет химии благодаря интерактивным технологиям, таким как, к примеру, анимация при проведении эксперимента с окрашиванием реактива, виртуальная лаборатория для самостоятельного изучения материала, и другие технологии, станет для школьников не только максимально понятным, но и увлекательным, что в конечном итоге позволит повысить мотивацию и позитивно повлиять на успеваемость учеников.

В недавнем исследовании Akatyev (2024) сообщает, что технологии искусственного интеллекта значительно улучшают преподавание химии

за счёт интеграции цифровых платформ и программного обеспечения для моделирования. Эти технологии, в частности, исследователь ведёт речь о виртуальной и дополненной реальности (VR и AR), предоставляют образовательные возможности, которые привлекательны, безопасны и доступны. Такой подход не только повышает качество образования по предмету химии, но и позволяет участникам учебного процесса приобрести навыки и знания, необходимые для достижения успеха в современном научном мире [8, с. 4–5].

Согласно результатам исследования Shertayeva et al. (2023), онлайн-инструменты в обучении химии позволяют активизировать все виды учебной деятельности: изучение нового материала, подготовку и проверку домашних заданий, самостоятельную работу, проверочные и контрольные работы. Исследователи отмечают, что многие методические задачи могут быть реализованы более эффективно при использовании цифровых технологий. Они подчёркивают, что именно цифровые технологии позволяют завлечь школьников к изучению и пониманию предмета за короткое время [10, с. 88].

Выводы

По результатам проведённого исследования были сформулированы следующие выводы. Конфирматорный факторный анализ подтвердил, что 12 пунктов теста ТРАСК могут быть надёжно распределены на три фактора. Все стандартизированные факторные нагрузки превышали минимально требуемую отметку.

Проверка соответствия сконструированной модели результатам тестирования показала, что все стандартные показатели соответствовали референсным пороговым значениям, что указывает на адекватность трёхфакторной структуры модели собранным данным.

Также был доказан высокий уровень внутренней согласованности теста. Удаление любого отдельного пункта не приводило к значительным изменениям совокупного α , что подтверждает устойчивость теста.

Конвергентная валидность инструмента была подтверждена средними извлечёнными дисперсиями, значения которых для всех факторов превышали 0,5, свидетельствуя о том, что пункты в каждом факторе эффективно измеряют предполагаемый конструкт.

Таким образом, проведённый конфирматорный факторный анализ, наряду с оценкой внутренней согласованности и конвергентной валидности, подтверждает, что разработанный тест ТРАСК является надёжным и валидным инструментом для измерения соответствующих конструктов.

References

- 1 **Deng, F. et al.** Examining pre-service chemistry teachers' Technological Pedagogical Content Knowledge (TPACK) of using data-logging in the chemistry classroom [Text]. // In Sustainability. – 2023. – Vol. 15. – № 21. – P. 15441.
- 2 **Blyznyuk O., Hotsaniuk T.** Digital competence among the key components of future masters of primary education professional training: Theoretical interpretations [Text]. // In Journal of Vasyl Stefanyk Precarpathian National University. – 2024. – Vol. 11. – № 1. – P. 164–172.
- 3 **Carey, M. D., Martin, D. A., McMaster, N.** The development and validation of a self-audit survey instrument that evaluates preservice teachers' confidence to use technologies to support student learning [Text]. // In International Journal of Research and Method in Education. – 2024. – Advance online publication.
- 4 **Schmid, M. et. al.** Running in circles: A systematic review of reviews on technological pedagogical content knowledge (TPACK) [Text]. // In Computers & Education. – 2024. – Vol. 214. – Article 105024.
- 5 **Martin, D. A. et al.** Assessing primary school preservice teachers' confidence to apply their TPACK in specific categories of technologies using a self-audit survey [Text]. In The Australian Educational Researcher. – 2024. – Advance online publication.
- 6 **Fabian, A. et al.** Unraveling TPACK: Investigating the inherent structure of TPACK from a subject-specific angle using test-based instruments [Text]. // In Computers and Education. – 2024. – Vol. 217. – P. 105040.
- 7 **Sadykov, T. M., Kokibasova, G. T., Ospanova, A. S.** The development of interactive chemistry lessons on the topic: «Mineral fertilizers» [Text]. // In Bulletin of Toraighyrov University. Pedagogics series. – 2023. – № 1. – P. 54.
- 8 **Akatyev, N. V.** Modern state of application of ai technologies in chemical education: problems and approaches [Text]. // In Bulletin of Toraighyrov University. Pedagogics series. – 2024. – № 2. – P. 4-5.
- 9 **Aubakirova, R. Z. et al.** Technologization of the Pedagogical Process in Preschool Educational Institutions [Text]. In World Journal on Educational Technology: Current Issues. – 2022. – Vol. 14. – № 2. – P. 439.
- 10 **Shertayeva, N. T. et al.** Application of online tools in design and conduct of chemistry lessons [Text]. // In Bulletin of Toraighyrov University. Pedagogics series. – 2023. – № 1. – P. 88.

Поступило в редакцию 30.07.24.

Поступило с исправлениями 26.08.24.

Принято в печать 05.09.24.

*А. К. Бакажанова¹, А. Е. Сагимбаева², Р. А. Шоканов³

^{1,2}Абай атындағы Қазақ ұлттық педагогикалық университеті, Қазақстан Республикасы, Алматы қ.;

³Қ. Жұбанов атындағы Ақтөбе өңірлік университеті, Қазақстан Республикасы, Ақтөбе қ.

30.07.24. ж. баспаға түсті.

26.08.24. ж. түзетулерімен түсті.

05.09.24 ж. басып шығаруға қабылданды.

БОЛАШАҚ ХИМИЯ МҰҒАЛІМДЕРІНЕ АРНАЛҒАН ТРАСК ТЕСТІ: ӘЗІРЛЕУ ЖӘНЕ ТЕКСЕРУ

Білім беруді технологияландыру педагогикалық әдебиет пен практикада кем дегенде соңғы онжылдықта ерекше релевантты тақырып болып табылады. Әлеуетті және жұмыс барысында мұғалімдердің технологияларды пайдалана отырып сабақтар жүргізудегі білімдерін өлшеу кәсіби даму бойынша тиісті іс-шараларды атаулы құрастыру үшін маңызды мәнге ие. 2000-жылдардың соңынан бастап мұғалімдердің технологияларды пайдалана отырып оқытудағы білімді бағалау үшін технологиялық, педагогикалық және пәндік білім тұжырымдамасы жиі пайдаланылады. Алайда, осы уақытқа дейін ТРАСК тиісті параметрлерін бағалау негізінен пәндік-арнайы емес субъективті шкала көмегімен жүргізілді. Осы зерттеудің мақсаты болашақ химия мұғалімдерінің технологиялық компоненттерін өлшеу үшін объективті химиялық-ерекше құралды әзірлеу және валидациялау болып табылады. Ол үшін біз алдын-ала сараптамалық бағалаудан өткен, түзетілген және пилоттық енгізуге жіберілген ашық типтегі тапсырмаларды әзірледік. Тестілеудің соңғы нұсқасы 127 студент-педагог арасында жүзеге асырылды. Тестілеу нәтижелері 12 тармақтан тұратын үш факторлы аспаптың ішкі келісімділігі мен конвергенттік валидтілігін растады. Бұл жұмыс білім беру саласындағы зерттеулерге құнды үлес қосу ретінде жекелеген педагогтардың мүмкіндіктерін бұрмалаусыз бағалау үшін пайдалы құрал болып ұсынылды.

Кілтті сөздер: ТРАСК моделі, тест, валидация, болашақ химия мұғалімдері, педагогикалық білім, цифрлық технологиялар.

*A. K. Bakazhanova¹, A. Ye. Sagimbaiyeva², R. A. Shokanov³

^{1,2}Abai Kazakh National Pedagogical University,

Republic of Kazakhstan, Almaty;

³Aktobe Regional University named after K. Zhubanov, Aktobe.

Received 30.07.24.

Received in revised form 26.08.24.

Accepted for publication 05.09.24.

A TPACK TEST FOR PRE-SERVICE CHEMISTRY TEACHERS: DEVELOPMENT AND VALIDATION STUDY

Technology-enabled education has been a particularly relevant topic in education literature and practice for at least the last decade. Measuring the capacities of prospective and in-service teachers to deliver technology-driven instruction is important for targeting the design of corresponding professional development activities. The nascent epoch of the aughts witnessed the ascendancy of TPACK as a lodestar for evaluating pedagogical virtuosity in the realm of technology-augmented instruction. Yet, until this present juncture, the facets of TPACK have largely been quantified via subjective self-reporting methodologies devoid of subject-specific anchoring. This scholarly endeavor sought to forge and authenticate an objective instrument tailored to the crucible of chemistry, thereby quantifying the technological proficiencies of burgeoning chemistry educators. To do so, we developed a preliminary pool of open-ended items that were peer-reviewed, adjusted, and piloted. The ultimate iteration of the pedagogical assessment was deployed amongst a cohort of 127 nascent educators. Ensuing metrics corroborated the intrinsic coherence and convergent veracity of the 12-item tripartite solution. This survey proffers a meritorious input to the corpus of pedagogical inquiry by furnishing an efficacious invention for the impartial appraisal of educators' aptitudes.

Keywords: TPACK framework, evaluation, assessment, potential chem educators, educator training, DigiTech

SRSTI 14.25.09

<https://doi.org/10.48081/OCKM5784>

*L. A. Duseyeva¹, S. M. Bazhenova²

K. I. Satbayev Kazakh National Research Technical University,

Almaty, Republic of Kazakhstan

*e-mail: r.kalamkas@gmail.com

¹ORCID: <https://orcid.org/0000-0002-2455-4193>

²ORCID: <https://orcid.org/0000-0002-6898-4654>

PROJECT WORK AS AN ESSENTIAL PROBLEM-SOLVING SKILL

The article under consideration focuses on the importance of project work and its role in problem-solving issues as well as a tool motivating the students to learn a foreign language. Project works enable to develop various skills such as critical thinking, problem solving, communication, collaboration, time-management and research. Students research different information relevant to the problem, analyze data and identify potential solutions. These processes strengthen their research skills and teach them to evaluate information critically. Moreover, project-based activities allow students to go beyond the curriculum and develop a range of vital skills from job searching and resume building to effective teamwork and cyber security. Working in a team, they develop communication skills, learn to cooperate and understand each other. These skills help them successfully adapt to an ever-changing world. The authors, relying on their own teaching experience, focus on some issues envisaging how some types of project work are designed and adopted into the English Language Department (hereafter ELD) of Satbayev University (hereafter SU).

Keywords: project work, problem-solving skills, project-based learning, motivation, critical thinking, independent work, SU, ELD.

Introduction

To begin with, project-based learning first appeared in agricultural schools in the United States of America to develop labor lessons. The word 'project' from Latin 'projektus' means 'progress', and the translation of 'projet' from French implies 'goal to be fulfilled in the future' [1]. In teaching, this can be interpreted as

following: the project method used in teaching a foreign language is a type of work in which students make plans and implement it on their own using all language skills such as reading, speaking, listening and writing. This teaching method is aimed at not only learning and memorizing some important information, but also it requires independent study, analytical / critical skills, and proper application of the knowledge gained.

Over time, the principle of project work is based on the fact that learners (students) directly link the knowledge they receive with their life experience, find a solution to common problems, and analyze them from cognitive and creative points of view. Therefore, developing students' skills of doing independent work, critical thinking, evaluation, self-assessment and creative abilities has become one of the crucial objectives of academic institutions. Accordingly, every language teacher systematically prepares for each lesson and makes 'new things' to ensure an engaging and interactive lesson, to boost students' interest in the subject, and improve their knowledge. One of the common approaches they are taking currently is above-mentioned project work of the western pedagogical model, which has become widespread in recent years. Project based learning can be defined as an interdisciplinary pedagogical learning approach that is student-centered and focuses on real world issues [2]. As it has been noted earlier in the article, project work has a great role in the learning process. It is considered that students can supplement their acquired knowledge, work independently, share opinions, and exchange experience, etc. If a student is able to study, perceive, compare and analyze certain issues in different spheres of life, and learn to make necessary conclusions and concepts, then as a specialist they will be able to consciously regulate negative things in society, assess them from a different perspective, and find ways to make relevant solutions to all possible anticipated problems. Thus, they are supposed to become the most valuable and demanding specialists in the society.

Materials and methods

The ELD has implemented a multi-level English language training in accordance with the Common European Framework of Reference for Languages competence (CEFR) since 2016. The level of English proficiency is determined at the beginning of the academic year; freshmen pass free online testing at University's website and have an interview with teaching staff. According to the online testing and interview results, they are grouped into various academic levels such as Elementary English, General English, Academic English, Business English, Professional English and IELTS Preparation. As the mission of the ELD is to increase students' competitiveness in the modern global labor market by developing a sufficient level of English language communicative competence, teaching staff apply innovative learning technologies

including a range of project work activities. Further in this article, the authors share several types of project work designed and developed by Business English teachers. One of them is 'Job satisfaction'. The aim of it is to learn how people feel about the jobs they do, their expectations, challenges they face and decisions they make. The other aim or even hope is this project might help each student learn the challenges they will face on a job place upon graduation, and during their studies can get themselves prepared for expectations their future employers will be looking for. According to the project criteria, students have to interview a person, who might be a family member, friend, neighbor or acquaintance, on their job satisfaction and write interview questions paying special regard to the interviewee's background (age, gender, area of expertise, job place, status, experience, etc.). The aim of the interview is to increase students' awareness about job satisfaction. Students make interview arrangements, and then conduct them, prepare a report based on their interview findings. One of the team projects considered to be engaging and entertaining is 'Job interview'. This project team is to develop a headhunting strategy on behalf of an 'organization', to make job interview arrangements and to select the best candidates. The team prepares a job interview project in four stages such as writing a resume, headhunting/recruiting, 'job interview' simulation, and interview report. The team is required to report periodically on the progress. It is vitally important that every member of the team makes a contribution to the total result. What does this teach? Students learn how to write a winning resume, practice the ability to structure a resume and apply appropriate language means for writing efficiently, and increase general writing skills. Moreover, they learn how to apply for a job, explore and examine how organizations recruit employees in a real business environment, and develop business planning and communication competences, master critical and creative thinking skills, encourage team building and group work, and use a project-based approach for developing mutual understanding and interpersonal sensitivity. These two projects train future engineers for surviving in the severe competitive labor market. Furthermore, in the era of digitalization they might face various challenges related to cybercrime. It is not notorious that almost everyone has been a victim of some kind of cybercrime. Therefore, the next project work "Cybercrime" designed for students of intermediate level aims at raising students' awareness about cybercrime, helping how to protect and how to avoid it, etc.

To engage and motivate students to get the project done, it is valuable to expose them to brainstorming session and generating ideas for their project work out of a video session lesson [3]. A pre-project work includes a discussion on computer problems students have ever experienced. After watching the video where people talking about their computer problems and how they have solved them, students can compare their answers with partners on whether people in the video have had the same problems as they do. While-project work incorporates the interview with a principal threat researcher

of the leading internet security firm where he provides an insight into cybercrime, its types, how it might happen, how cyberattacks are changing and what solutions internet security is currently providing. The speaker comments on how machines are becoming infected with malware, and how this malicious application called itself Security Shield is installed on the user's system. Security Shield tells cybercrime victims that they have many problems on their systems thereby trying to trick users paying for removal of these non-existing problems, how sites have accidentally been attacked by hackers cause users' browser to redirect to malicious sites. To respond to the changes in cybercrime and the types of attacks that the criminals are using, internet security has also to continually adapt. The speaker's interview based on the real-life experience may increase students' motivation to learn English [4].

As for post-project work, it comprises summarizing the interview in pairs using the words in the word cloud and writing a 130-150-word summary of where students focus on writing the key points and leaving out the details, paraphrasing the original speaker's words, replacing words and phrases with synonyms they have run through before watching an interview about cybercrime.

Adherence to a step-by-step procedure can result in achieving some specific objectives. The students research and analyze different types of cybercrime (for example, hacking, phishing, malware, identity theft, cyberbullying) by navigating reputable sources such as government websites and reports, academic journals and news articles. Note-taking can help students delve into the content and reduce distractions they might come across while browsing online resources. This hones their critical thinking skills and ability to summarize the key points [5]. Moreover, by focusing on reputable websites, students can learn to identify reliable sources of information, and this is a crucial skill in the New Media Age where they encounter a vast amount of content online. To make their presentations more engaging, they can use statistics, facts, case study; they can build a real-life content and apply the tools like PowerPoint, Canva or Piktochart. Students make a multimedia presentation or infographics. By presenting their findings, they can effectively educate their groupmates on how to protect themselves from different types of cyber threats.

Results and discussion

Since a language serves as a tool to convey all possible thoughts, language teachers should provide students not only with language skills, but also with tasks aimed at gaining new things, understanding, self-awareness and self-development [6]. Therefore, using project work in the classroom allows language teachers to inculcate qualities such as collaboration, team responsibility and patience in their students during the learning process. In order to get students exposed to project work, they need to master not only the ability to speak a foreign language fluently, but also think and analyze, show ways to solve various problems, openly express

their thoughts, and agree or disagree with others. This means turning foreign language classes into large-scale discussions and research [7].

According to some research, project work focuses on a completing task that requires skills and abilities to reflect on information, to think critically and find creative solutions. In the course of fulfilling a project work, students have opportunities to practice all language skills such as listening, reading, speaking and writing. In fact, all these language skills are supposed to be practiced and mastered through doing various types of project work designed by the teachers. It is worth noting that project work breaks new ground to attain a range of learning ends, it requires strong classroom management skills. Project work mainly needs learners' independence to plan and realize the work, however, the role of the teacher remains crucial [8]. In fact, the curriculum and students' needs are usually taken into consideration; as a result, different types of project work have been widely used in foreign language teaching. Students get involved in a wide range of project works, develop their communicative skills and other abilities, strengthen their knowledge, form own opinions, expand their critical thinking skills and enrich their creative experience. Doing project work, students can express their personal opinion and ideas in a relevant way. This type of teaching is believed to have a great educational value not only in the learning process, but also in some other aspects. For instance, students are adapted to work in a team, which means that they learn to listen to each other, respect others' opinion, and acquire new things, etc. [9].

According to some researchers, project-based learning has a range of advantages over traditional learning methods. These advantages include [10].

- working with various literature, encyclopedias, dictionaries, collecting necessary materials in a foreign language;
- developing critical thinking skills;
- increasing interest in learning a foreign language;
- doing research;
- applying their knowledge in specific situations;
- using new technologies;
- having student-centered approach;
- challenging;
- giving a boost to academically challenged students;
- forming moral qualities to listen, respect others' opinion, get some advice, and share opinions;
- working in a team;
- being able to condense a huge amount of information, make short statements and convey them, etc.

Thus, the advantages of including different types of project work in the course syllabus is believed to outweigh its disadvantages.

As far as the types of project work are concerned, they may vary according to the purpose and topic under consideration. However, what they have in common is all types of project work require students' independent work and research. In the course of performing the work, students comprehensively consider a specific problem and offer relevant solutions to them. It is true that all types of project work require a lot of research, various skills, knowledge, patience, and students themselves mainly implement them. Then what is the role of the teacher? Of course, she/he is a consultant, assistant and facilitator [11]. Before taking project work in the learning process, the teacher determines the relevance of the topic, the availability of information about it, how interesting and useful it is for the students, etc. However, in the course of carrying out the project teachers may encounter unexpected difficulties. It can be exemplified by the lack of interest in the subject/topic, inability of a student in a divided group to communicate with other team members, limited level of the English language, less motivation, lack of competence or necessary materials, etc. Therefore, it is necessary to take into consideration the scope, nature, importance, relevance of the topic, the level of knowledge of students working together on the project, and the compatibility of their character. It should be considered that people with similar behavior can work freely in a team, appreciate each other's work and have common interest. Even if it seems less important, such aspects have an impact on the successful implementation of project work [12].

When project work has been successfully completed, it needs to be evaluated. Summative assessment method can be viewed as the most traditional one when it is primarily essential to evaluate content knowledge, and see whether students could demonstrate a solid understanding of the subject matter explored in the project, and if they are in position to effectively use the skills they have learnt throughout the project: research, critical thinking, innovative approaches, problem – solving, etc. It is recommended to develop a rubric beforehand, outlining the criteria for successful project completion [13]. This should include specific assessment criteria for various aspects like content, research amplitude, grammar accuracy, versatile vocabulary, intelligible pronunciation, creativity, presentation style, good communicator evidence, etc. Teachers should deliver the evaluation criteria to students at the beginning of the project. This helps students be aware what to expect and how their work is going to be assessed which is crucial for them. Instructors should also provide their students with constructive feedback to identify what areas learners are good at and what areas they need to work on [14].

Conclusion

In conclusion, the project method used in teaching a foreign language is not just a type of work, in which students make plan and implement it on their own using all language skills such as reading, speaking, listening and writing. These skills are widely practiced through performing various types of project activities that are highly motivating. Overall, some project works train students for life skills and challenges they face as well as decisions they make [15]. Performing project works, they learn how to apply for a job, explore and examine how organizations recruit employees in a real business environment, educate their groupmates on how to protect themselves from different types of cyber threats, master critical and creative thinking skills, encourage team building and group work, and develop mutual understanding and interpersonal sensitivity. To conclude, it is worthwhile to mention that the core goal of the ELD is training competitive technical specialists with the sufficient English language along with relevant practical problem-solving skills in order to communicate effectively in a professional environment.

References

- 1 **Boss, S.** Project-Based learning: A Short History. September 20, 2011. [Electronic resource]. – <https://www.edutopia.org/project-based-learning-history>
- 2 **Arnaldo Miguel Quinapallo-Quintana, Alicia Ximena Baldeon-Zambrano.** [Electronic resource]. – <https://www.researchgate.net/publication/377674767> _Project-based learning
- 3 **Hughes, J., White, L.** Business Result Intermediate. Second edition. (Business English Student's Book + Audio, Video, Part 1, Video, Part 2, Oxford University Press, 2017.
- 4 https://www.cambridge.org/us/files/5615/7488/6044/CambridgePapersInELT_ImmesiveSpeakingTasks_2018_ONLINE_2.pdf
- 5 https://www.researchgate.net/publication/361574260_Enhancing_Students'_Problem-solving_Skills_through_Project-based_Learning [Electronic resource].
- 6 **Daar, G.F., S.Pd., M.Pd.** 'Problems of English language learning in context', Hak Cipta 2019 pada penulis. – P.9.
- 7 **Ur, Penny.** 'A Course in English language teaching', Cambridge University Press, 2021. P. 117–125
- 8 https://www.researchgate.net/publication/Integrating_project_based_learning_PBL_in_EFL_learning_An_effective_tool_to_enhance_the_students_motivation [Electronic resource].

9 Project-Based Learning (PBL) and its impact on the development of interpersonal competences in higher education. // JOURNAL OF NEW APPROACHES IN EDUCATIONAL RESEARCH, 2022, Volume 11. – No2, – P. 259–276. e-ISSN: 2254-7339. – [Electronic resource]. – <https://doi.org/107821/naer.2022.7.993>

10 **Bas, G.** Investigating the effects of project-based learning on students' academic achievement and attitudes toward English lesson. The Online Journal of New Horizons in Education. – 1(4). – 2011. – P.15.

11 <https://www.educationworld.in/project-based-learning-the-five-roles-of-the-pbl-teacher-rethinking-the-guide-on-the-side/> – [Electronic resource].

12 https://www.researchgate.net/publication/332260498_Preparing_teachers_for_project-based_teaching_2019 – [Electronic resource].

13 https://creativeeducator.tech4learning.com/v07/articles/Assessing_Student_Project_Work_ – [Electronic resource].

14 <https://www.edutopia.org/article/blog-evaluating-pbl-michael-hernandez>. – [Electronic resource].

15 **Grant, M.** 'Understanding projects in project-based learning: A student's perspective'. // Proc., Annual Meeting of the American Educational Research Association, 2009.

Received 08.08.24.

Received in revised form 03.09.24.

Accepted for publication 05.09.24.

Л. А. Дүйсеева, С. М. Бәженова
Қ.И Сәтбаев атындағы Қазақ ұлттық техникалық зерттеу университеті
Алматы қ., Қазақстан Республикасы
08.08.24 ж. баспаға түсті.
03.09.24 ж. түзетулерімен түсті.
05.09.24 ж. басып шығаруға қабылданды.

ЖОБАЛЫҚ ЖҰМЫСТАР МӘСЕЛЕНІ ШЕШУДЕ ЕҢ ҚАЗЖЕТ ШЕБЕРЛІК РЕТІНДЕ

Қарастырылып отырған мақала студенттерге шет тілін үйретуде жобалық жұмыстардың маңыздылығы мен түрлі өмірлік мәселелерді шешуде олардың атқаратын ролі және шет тілін үйренуге ынталандыру

ықпалы жасай ақпаратты қамтиды. Жобалық жұмыстар критикалық ойлау, түрлі мәселелерді шешу, өзара және іскерлік қарым-қатынас жасау, басымдықтар беру және зерттеу жұмыстарын жүргізу сияқты дағдыларды дамытуға мүмкіндік береді. Студенттер тиісті мәселеге қатысты ақпаратты тауып, мәліметтерді талдап және мүмкін боларлық шешімдерді қарастыра алады. Бұл студенттердің зерттеу жұмыстарымен айналысу дағдыларын дамытып, ақпаратты критикалық тұрғыда бағалауды үйретеді. Сонымен қатар, жобаға негізделген іс-әрекеттер студенттерге оқу бағдарламасынан тыс өмірлік жағдайларда, яғни жұмыс іздеу мен резюме құрудан бастап тиімді топтық жұмыс пен киберқауіпсіздік сияқты бірқатар өмірлік маңызды дағдыларды дамытуға мүмкіндік береді. Бұл дағдылар оларға үнемі өзгерісте толы әлемге сәтті бейімделуге көмектеседі. Сонымен қатар, олар топпен жұмыс жасай отырып, қарым-қатынас дағдыларын дамытады, ынтымақтастыққа, бір-бірін түсінуге үйренеді. Мақала авторлары оқытушылық тәжірибелеріне сүйене отырып, Сәтбаев университетінің ағылшын тілі кафедрасында жүргізілетін бірқатар жобалық жұмыс түрлерінің қалай дайындалып, қалай жүзеге асырылатынымен бөліседі.

Кілтті сөздер: жобалық жұмыстар, мәселе шешуге қажет шеберліктер, ынталандыру, критикалық ойлау, өзіндік жұмыс, SU, ELD.

Л. А. Дүйсеева, С. М. Бәженова

Казахский национальный исследовательский
Технический Университет имени К. И Сатпаева,
Республика Казахстан, г. Алматы
Поступило в редакцию 08.08.24.
Поступило с исправлениями 03.09.24.
Принято в печать 05.09.24.

ПРОЕКТНАЯ РАБОТА КАК ВАЖНЫЙ НАВЫК РЕШЕНИЯ ПРОБЛЕМ

Данная статья рассматривает роль проектной работы в развитии навыков решения проблем и мотивации студентов к изучению иностранного языка. Проектные работы дают возможность развивать следующие навыки: навык критического мышления, навык решения проблемы, навыки межличностного и делового общения, навык умения расставлять приоритеты и проводить исследования. Студенты изучают информацию,

соответствующую выбранной проблеме, анализируют данные и выявляют возможные решения. Эти процессы укрепляют у студентов навыки ведения исследовательской работы и учат их оценивать информацию критически. Более того, проектная деятельность позволяет студентам выйти за рамки учебной программы и развить целый спектр жизненно важных навыков: от поиска работы и создания резюме до эффективного взаимодействия в команде и обеспечения кибербезопасности. Эти навыки помогут им успешно адаптироваться в постоянно меняющемся мире. Работая в команде, они развивают коммуникативные навыки, учатся сотрудничать и понимать друг друга. Опираясь на свой собственный педагогический опыт, авторы предлагают рассмотреть некоторые виды проектных работ, которые разрабатываются и внедряются на кафедре английского языка (далее ELD) Сатбаев университета (далее SU).

Ключевые слова: проектная работа, практические навыки решения проблем, мотивация, критическое мышление, самостоятельная работа, SU, ELD

SRSTI 14.35.01

<https://doi.org/10.48081/LZRT8429>

***B. A. Zhetpisbayeva¹, G. S. Akybayeva², T. V. Miklyayeva³,
A. M. Zatyneiko⁴, N. R. Ramashov⁵**

¹Astana IT University, Republic of Kazakhstan, Astana,

^{2,3,4}Karaganda University named after E. A. Buketov, Republic of Kazakhstan, Karaganda.

⁵South Kazakhstan Pedagogical University, Republic of Kazakhstan, Shymkent

*e-mail: zhetpisbayeva@mail.ru

¹ORCID: <https://orcid.org/0000-0002-0577-5863>

²ORCID: <https://orcid.org/0000-0001-8201-3638>

³ORCID: <https://orcid.org/0009-0005-3774-223X>

⁴ORCID: <https://orcid.org/0000-0002-6960-4203>

⁵ORCID: <https://orcid.org/0009-0009-9681-0561>

EXPERT OPINIONS ON THE PRACTICE OF CREATING DIGITAL STUDENTS PROFILES IN UNIVERSITIES

This article presents the results of an empirical study on the creation of digital profiles of students, which are understood as a visualization of the competencies acquired by a student as a result of mastering basic and additional disciplines, as well as a tool and means of electronic communications of the university and business structures, primarily employers. The results and prospects of creating digital profiles become the subject of scientific discussion and theoretical comprehension. The research interest is related to the assessment of domestic experience in the context of digitalization of higher education. The creation of digital profiles of university students requires constant monitoring and correction, as it has the format of a pilot project and is not systematic. The issues of determining the content of a student's digital profile, the format of its presentation, the methods of collecting and systematizing a sufficient amount of information understandable to external stakeholders are not always clear. The questionnaires developed as part of the study made it possible to obtain an expert assessment of the practice of creating digital profiles of students in domestic universities.

Keywords: digitalization of education, digital profile, competencies of graduates, electronic communication, soft skills

Introduction

Higher education institutions of Kazakhstan continue to gain practical experience in the digitalization of education. Fulfilling state tasks, domestic universities are actively introducing digital technologies into the business processes of the university. Today, the development of digital profiles of students, which are offered by universities as one of the options for solving the problems of cooperation between universities and business structures in the processes of digitalization of higher education, is becoming widespread.

The digital profile of a student is an object of research by scientists from different countries, there are many author's interpretations of this concept. At the same time, the issues of determining the content of the digital profile of a university student, the format of its presentation, the methods of collecting and systematizing the necessary information understandable to external users, primarily employers, are not always clear. It requires constant monitoring and correction, as it is non-systematic, still has the format of an experiment. First of all, this is due to the mission of the digital profile itself as a tool and means of electronic communications for the university and business structures, which should be built on the basis of visualization of the necessary set of mastered competencies, understandable to external stakeholders, primarily employers.

In this context, the need to create an electronic portfolio is declared, which allows obtaining complete information about the academic, professional, and social competencies of university graduates. concrete results. Their theoretical understanding is embodied in scientific research, which indicates the need to study expert opinion on the creation of digital profiles of students [1-5]. Today, we have a representative staff of teachers and university staff who are able to give an expert assessment of the existing experience in the development and use of a digital profile.

Materials and methods

As part of the study, special questionnaires were developed, including questions related to assessing the prospects of using a digital profile, the readiness of Kazakhstani universities to interact with business structures to implement the idea of creating a digital profile, and their desire to develop this practice.

This is the purpose of this article – to analyze the expert opinion of university teachers and staff on the practice of creating digital profiles of students in universities.

To achieve this goal, the empirical method in the form of a Google questionnaire survey, theoretical methods in the form of analysis and synthesis, as well as statistical research methods were used.

The survey was attended by 56 experts, 170 students from different universities of Kazakhstan. Among the experts are 43 teachers, 13 employees of administrative and managerial staff from 9 universities of the republic, as well as the National Academy of Education named after I. Altynsarin. Student respondents represent universities in Astana, Almaty, Karaganda, Pavlodar, Kokshetau, Shymkent.

Results and discussion

The aggregate opinion of the representative composition of experts includes a number of the following ideas about the creation of digital profiles of students in universities in Kazakhstan:

1 The digital profile contributes to solving the problems of cooperation between universities and business structures in the digitalization of higher education.

2 The use of the digital profile of students will contribute to increasing the competitiveness of the country's human capital.

3 The development of an electronic portfolio of teachers and students allows you to systematically accumulate various information about their professional and educational achievements.

4 Detailed information on the competencies of higher school graduates and the dynamics of these competencies, presented in the digital profile, is available to key employers.

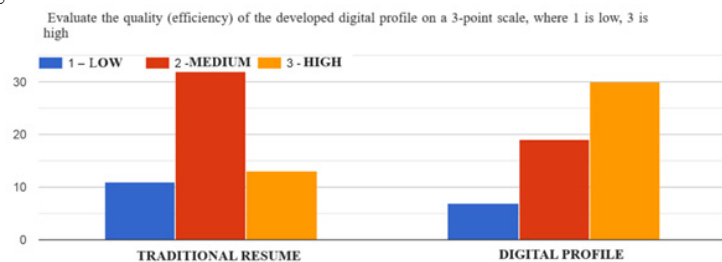
5 The practice of creating digital profiles of students in universities is not systematic, it has the format of an experiment.

According to most experts, the main tasks of the digital profile are related to ensuring electronic communications of the university and business structures, as well as visualizing a sufficient set of mastered competencies, which together represent information in the amount that is necessary, accessible and understandable to external users, primarily employers. A significant proportion of respondents note the need to ensure the guarantee of authenticity data that serve as a source for tracking the levels of competencies of the student by the relevant structures of the university.

However, as the results of the questionnaire survey show, 28.6% of respondents believe that Kazakhstani universities are not ready today to interact with business structures to implement the idea of creating a digital profile. The issues of determining the content of the digital profile of a university student, the format of its presentation, the methods of collecting and systematizing a sufficient amount of information understandable to external users, primarily employers, are

not always clear. This opinion is shared by 41.1 % of experts. 23.2 % of respondents believe that digital profiles, being specific and understandable for internal subjects of higher education, are not informative for external stakeholders, do not reflect the necessary set of mastered competencies that are understandable to external stakeholders. At the same time, according to 37.5 % of experts, practice the creation of digital profiles of students in universities and positive feedback from students has also become widespread. Moreover, half of the respondents believe that a digital profile contributes to the self-development of a student's personality based on his self-esteem in a healthy competitive environment. In the same context, the opinion of the interviewed faculty members about their interest in ensuring the accuracy and relevance of the data should be considered, which includes regular user updates and automatic data synchronization processes between the various systems of the institution. It is important to strive to ensure the usability and accessibility of the digital profile, i.e. creating an intuitive and user-friendly interface for users that allows students to easily manage their profile and data. This includes ease of navigation, access to a variety of devices, and support for a variety of languages.

Diagram 1



In the course of the survey, the respondents also assessed the effectiveness of the digital profile in comparison with the traditional resume of a university graduate. Most of the surveyed experts prefer the digital profile of the graduate, which is due to the accessibility of its content, which contains information not only about the academic and professional achievements of the student, but also about his social competencies and soft skills. moment in the existing interpretations of the concept of "Digital Profile of a Student" is the need to determine a set of mastered competencies [6–7].

Moreover, within the framework of certification of higher education qualifications, questions are raised about the timing of diplomas, which do not guarantee the preservation of the knowledge and skills acquired by the holders

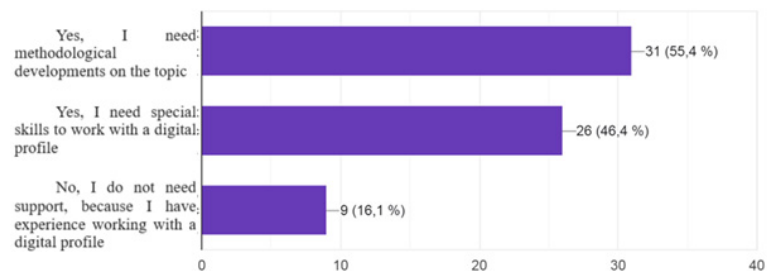
at the university, do not reflect their residualness after a certain time. In this regard, there are problems of collecting, storing and issuing detailed information about the competencies of higher school graduates, about the dynamics of these competencies, which would be available to key recruits. One of the solutions to this problem is the development of a digital profile of university graduates. [6].

It is important for the majority of teachers and staff to improve their skills and discuss the use of a digital profile in the pedagogical community. The responses indicate that only 16.1 % of respondents have experience with a digital profile. During the survey, most teachers were able to qualify the difficulties associated with the use of a digital profile. The first difficulty is related to the lack of the necessary methodological support. Thus, 55.4 % of respondents note the need for additional support when using a digital profile, in particular, in methodological developments dedicated to this topic. 46.4 % of the surveyed experts indicate that they need special skills to work with a digital profile. The second difficulty is related to the problem of the organizational plan and the low awareness of university staff on the issue of creating a digital profile of a student. This was indicated by 30.4 % of the surveyed teachers. The third difficulty is due to the technical use of the digital profile. 23.2 % of respondents note that the use of a digital profile can also be accompanied by a number of difficulties related to the confidentiality and security of information: the collection, storage and transfer of a large amount of personal data increases the risk of their leakage or misuse.

Diagram 2

Do you need additional support when using a digital profile? (you can choose several answers)

56 replies

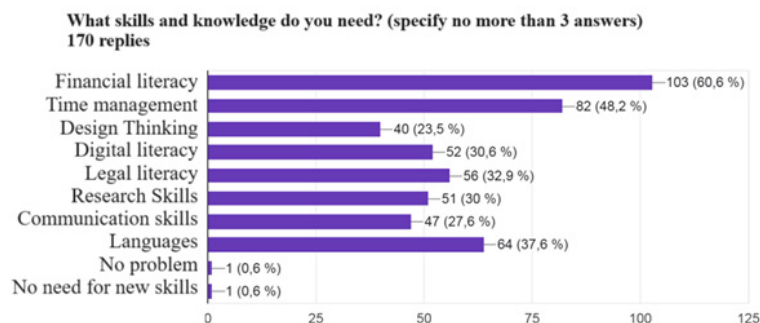


In the opinion of the respondents, these difficulties will be reduced by solving the problem of methodological support for the use of the digital profile, which includes the algorithm for using the Digital Profile module.

In the context of this study, it was also interesting to know the opinion of students regarding the use of a digital profile.

The results of the questionnaire survey, in which 170 students from different universities of the country participated, indicate that their university has a practice of forming a digital profile (83.5 %). According to 48.2 % of the surveyed students, a digital profile contributes to the effective employment of graduates. To the question "Would you like your employers to be able to evaluate your achievements and digital profile when hiring?" the majority of students (64.1 %) answered in the affirmative. The survey also made it possible to form an expert understanding of the skills and knowledge that students need. Most of the students have a clear understanding of the importance of financial literacy (60.6 %), a significant part of students note the need for knowledge in the field of time management (48.2 %), as well as knowledge of additional languages (37.6 %) and legal literacy (32.9 %).

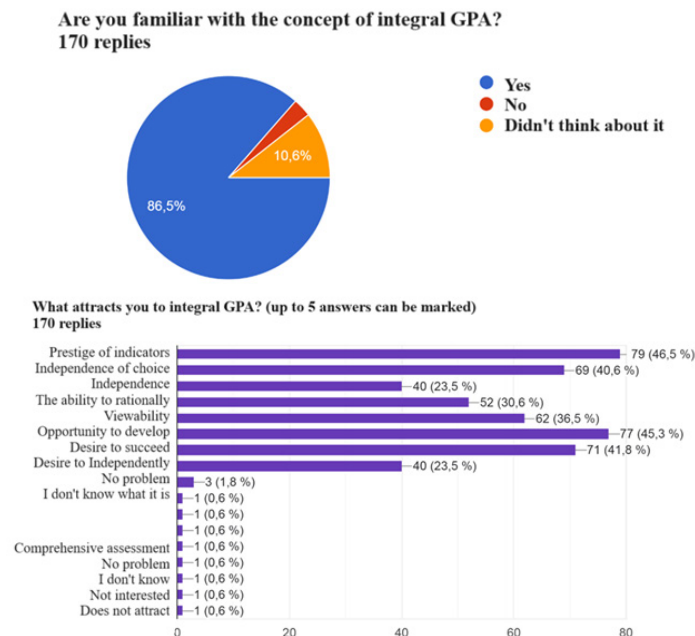
Diagram 3



The study also made it possible to find out the opinion of students about integral GPA, which is currently being implemented in a pilot mode in some domestic universities and is an alternative to the digital profile. As you know, integral GPA, including social GPA, comprehensively measures the level of comprehensive development of a student [8].

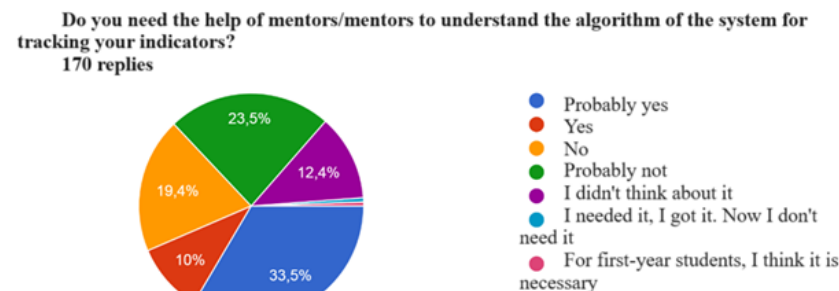
85.6 % of students are familiar with the concept of integral GPA. According to a significant part of students, integral GPA provides an opportunity for development, as well as independent choice of learning trajectory.

Diagram 4



The answer to the question «Do you need the help of mentors/mentors to understand the algorithm of the system for supporting your indicators?» confirms, as in the case of the opinion of expert teachers, the need for a digital profile support system.

Diagram 5



Thus, the problem of forming a digital profile of a higher school student is very relevant. The practice of creating digital profiles of students in universities has become widespread and positive feedback from students. The digital profile of a graduate is a tool for the formation of an individual educational trajectory, contributing to the formation of an individual trajectory for the development of students' competencies within the framework of the requirements of the curriculum, employers, as well as the personal self-development of the student.

Conclusion

The results of the study reveal the previously given interpretation of the concept of «Digital Profile of a Student», based on the author's interpretation of scientific works on this topic. A digital profile is a visualization of a sufficient set of mastered competencies, collectively representing information in the amount necessary, accessible and understandable to external users; it is a tool that allows proactive and contactless creation of an electronic resume with a guarantee of the authenticity of the data that serves as a source for tracking the levels of competence of the student and the structures of the university.

Funding Information

The article was prepared within the framework of the scientific project RA14872244 «Scientific and methodological support for the formation of a digital profile of a higher school graduate based on a competence model» under grant funding from the Ministry of Science and Higher Education of the Republic of Kazakhstan.

References

- 1 **Мантуленко, В. В.** Перспективы использования цифрового следа в высшем образовании [Текст] // Преподаватель XXI век. – 2020. – № 3-1. – С. 32-42. – <https://doi.org/10.31862/2073-9613-2020-3-32-42>
- 2 **Коландария Е. М.** Профессиональная мобильность – один из аспектов цифрового профиля студента [Текст] // Наука и школа. 2022. № 2. С. 58–64. <https://doi.org/10.31862/1819-463X-2022-2-58-64/>
- 3 **Vinogradova E. V., Polyakova, T. A., Minbaleev A. V.** Digital profile: the concept, regulatory mechanisms and enforcement problems. // Law Enforcement Review. – 2021 – 5(4):5–19. – [https://doi.org/10.52468/2542-1514.2021.5\(4\).5-19](https://doi.org/10.52468/2542-1514.2021.5(4).5-19)
- 4 **Долганова, О. И., Васильева Е. В., Рябов Д. А.** Цифровой профиль гражданина: необходимый и достаточный набор персональных данных [Текст] // Вопросы инновационной экономики. – 2022. – Том 12. – № 3. – [doi: 10.18334/vinec.12.3.116277](https://doi.org/10.18334/vinec.12.3.116277)

5 **Запорожцева А. А.** Цифровой след – источник рисков информационной безопасности. – [Электронный ресурс] URL: <https://scienceforum.ru/2021/article/2018028272>.

6 **Жетписбаева, Б. А., Сырымбетова Л. С., Акыбаева, Г. С.** К вопросу о методологии развития профиля старшего школьного возраста [Текст] // Вестник Карагандинского университета. Серия «Педагогика». № – 3(107). – 2022. – С. 167-174. / <https://doi.org/10.31489/2022Ped3/167-174>

7 **Сырымбетова Л. С., Жетписбаева, Б. А., Акыбаева, Г. С., Избасаров А.** Компетентностная модель студента/выпускника высшей школы [Текст] // Известия КазУМОиМЯ имени Абылай хана, серия «Педагогические науки». – Том 69 № 2 (2023). – С. 10–27. <https://doi.org/10.48371/PEDS.2023.69.2.001>

8 Приказ Министерства науки и высшего образования Республики Казахстан от 4 января 2024 года № 2 Об утверждении Методических рекомендации по внедрению интегрального, в том числе социального GPA обучающихся организаций высшего и послевузовского образования [Текст].

References

- 1 **Mantulenko, V. V.** Perspektivy ispol'zovaniya cifrovogo sleda v vysshem obrazovanii [Text] // Preodavatel' XXI vek. – 2020. – 3-1. – P. 32-42. – <https://doi.org/10.31862/2073-9613-2020-3-32-42>
- 2 **Kolandarija E. M.** Professional'naja mobil'nost' – odin iz aspektov cifrovogo profilja studenta [Text] // Nauka i shkola. – 2022. – 2. – P. 58–64. <https://doi.org/10.31862/1819-463X-2022-2-58-64/>
- 3 **Vinogradova, E. V., Polyakova, T. A., Minbaleev, A. V.** Digital profile: the concept, regulatory mechanisms and enforcement problems. // Law Enforcement Review. – 2021. – 5(4). – 5–19. [https://doi.org/10.52468/2542-1514.2021.5\(4\).5-19](https://doi.org/10.52468/2542-1514.2021.5(4).5-19)
- 4 **Dolganova, O. I., Vasil'eva, E. V., Rjabov, D. A.** Cifrovoy profil' grazhdanina: neobhodimyy i dostatochnyy nabor personal'nyh dannyh [Text] // Voprosy innovacionnoj jekonomiki. – 2022. – 12(3). – <https://doi.org/10.18334/vinec.12.3.116277>
- 5 **Zaporozhceva, A. A.** Cifrovoy sled – istochnik riskov informacionnoj bezopasnosti. – [Electronic resource] – URL: <https://scienceforum.ru/2021/article/2018028272>.
- 6 **Zhetpishaeva, B. A., Syrymbetova, L. S., Akybaeva, G. S.** K voprosu o metodologii razvitiya profilja starshego shkol'nogo vozrasta [Text] // Vestnik

Karagandinskogo universiteta. Serija «Pedagogika». – 2022. – 3(107). – P. 167–174. – <https://doi.org/10.31489/2022Ped3/167-174>

7 Syrymbetova, L. S., Zhetpisbaeva, B. A., Akybaeva, G. S., Izbasarov, A. Kompetentnostnaja model' studenta/vypusknika vysshej shkoly [Text] // Izvestija KazUMOiMJa imeni Abylaj hana, serija «Pedagogicheskie nauki». - 2023. – 69(2). – P. 10–27. – <https://doi.org/10.48371/PEDS.2023.69.2.001>

8 Prikaz Ministra nauki i vysshego obrazovanija Respubliki Kazahstan ot 4 janvarja 2024 goda № 2 Ob utverzhenii Metodicheskikh rekomendacii po vnedreniju integral'nogo, v tom chisle social'nogo GPA obuchajushhihsja organizacij vysshego i poslevuzovskogo obrazovanija [Text].

Received 31.07.24.

Received in revised form 02.08.24.

Accepted for publication 05.09.24.

*Б. А. Жетписбаева¹, Г. С. Ақыбаева², Т. В. Микляева³,
А. М. Затынйко⁴, Н. Р. Рамашов⁵

^{1,2}Astana IT University, Қазақстан Республикасы, Астана

^{3,4}Е. А. Бөкетов атындағы Қарағанды университеті,
Қазақстан Республикасы, Қарағанды қ.

⁵Оңтүстік Қазақстан педагогикалық университеті,
Қазақстан Республикасы, Шымкент қ.

31.07.24 ж. баспаға түсті.

02.08.24 ж. түзетулерімен түсті.

05.09.24 ж. басып шығаруға қабылданды.

УНИВЕРСИТЕТТЕРДЕ БІЛІМ АЛУШЫЛАРДЫҢ ЦИФРЛЫҚ ПРОФИЛЬДЕРІН ҚҰРУ ТӘЖІРИБЕСІ ЖАЙЛЫ САРАПШЫ ШҚІРЛЕР

Бұл мақалада білім алушылардың негізгі және қосымша пәндерді меңгеру нәтижесінде алған құзіреттіліктерінің көрнекі көрінісі, сондай-ақ университет пен бизнес құрылымдар, ең алдымен жұмыс берушілер арасындағы электронды байланыс ретінде түсінілетін студенттердің цифрлық профильдерін құру бойынша эмпирикалық зерттеудің нәтижелері көрсетіледі. Цифрлық профильдерді құрудың нәтижелері мен келешегі ғылыми талқылау мен теориялық түсіну нысанасына

айналады. Ғылыми қызығушылық жоғары білімді цифрландыру контекстіндегі отандық тәжірибені бағалаумен байланысты. ЖОО студенттерінің цифрлық профильдерін құру пилоттық жоба форматына ие болғандықтан және жүйесіз сипатта болғандықтан, ол тұрақты бақылау мен түзетуді қажет етеді. Студенттің цифрлық профилінің мазмұнын, оны ұсыну форматын және сыртқы мүдделі тараптарға түсінікті ақпараттың жеткілікті көлемін жинау және жүйелеу әдістерін анықтау мәселелері әрқашан нақты анықтала бермейді. Зерттеу аясында өзірленген сауалнамалар отандық жоғары оқу орындарында студенттердің цифрлық профильдерін құру тәжірибесінің сараптамалық бағасын алуға мүмкіндік берді.

Кілтті сөздер: білім беруді цифрландыру, цифрлық профиль, университет түлектерінің құзыреттері, электронды коммуникация, жұмсақ дағдылар

*Б. А. Жетписбаева¹, Г. С. Ақыбаева², Т. В. Микляева³,
А. М. Затынйко⁴, Н. Р. Рамашов⁵

¹Astana IT University, Республика Казахстан, г. Астана

^{2,3,4}Карагандинский университет им. Е. А. Букетова,
Республика Казахстан, г. Караганда

⁵Южно-Казахстанский педагогический университет,
Республика Казахстан, г. Шымкент.

Поступило в редакцию 31.07.24.

Поступило с исправлениями 02.08.24.

Принято в печать 05.09.24.

ЭКСПЕРТНЫЕ МНЕНИЯ О ПРАКТИКЕ СОЗДАНИЯ В ВУЗАХ ЦИФРОВЫХ ПРОФИЛЕЙ ОБУЧАЮЩИХСЯ

В данной статье представлены результаты эмпирического исследования по вопросу создания цифровых профилей обучающихся, которые понимаются как визуализация компетенций, получаемых студентом в результате освоения им основных и дополнительных дисциплин, а также как инструмент и средство электронных коммуникаций университета и бизнес-структур, прежде всего, работодателей. Результаты и перспективы создания цифровых профилей становятся предметом научного обсуждения и теоретического осмысления. Исследовательский интерес связан с оценкой отечественного опыта в контексте цифровизации

высшего образования. В связи с тем, что создание цифровых профилей обучающихся вузов имеет формат пилотного проекта и несистемный характер, оно требует постоянного наблюдения и коррекции. Не всегда ясны вопросы определения контента цифрового профиля студента, формат его предъявления, методы сбора и систематизации достаточного объема информации, понятного внешним стейкхолдерам. Разработанные в рамках исследования анкеты позволили получить экспертную оценку о практике создания в отечественных вузах цифровых профилей обучающихся.

Ключевые слова: цифровизация образования, цифровой профиль, компетенции выпускников, электронная коммуникация, мягкие навыки.

SRSTI 16.21.25

<https://doi.org/10.48081/HCKH9551>

***Sh. Zh. Zholdas¹, R. Kh. Koshkimbayeva², A. A. Bekisheva²,
B. Zh. Yelmuratova³, A. B. Kaliyeva³**

¹Astana International University,
Republic of Kazakhstan, Astana

²Pavlodar Pedagogical University named after Alkey Margulan,
Republic of Kazakhstan, Pavlodar

³Toraighyrov University, Republic of Kazakhstan, Pavlodar

*e-mail: djumakhanovnaa@gmail.com

ORCID: <https://orcid.org/0009-0005-9618-8726>

2ORCID: <https://orcid.org/0000-0002-8981-0055>

3ORCID: <https://orcid.org/0000-0002-6484-0194>

4ORCID: <https://orcid.org/0000-0002-3210-1207>

5ORCID: <https://orcid.org/0000-0002-3969-819X>

EFFECTIVENESS OF DUOLINGO IN FOREIGN LANGUAGE LEARNING

This study aims to explore the efficiency of Duolingo as a language learning tool, with a particular focus on its gamified nature, adaptive learning technology and strategic use of notifications. In this regard, the study employed qualitative research design wherein two semi-structured interviews were held. Specifically, these participants were housewife who had been using Duolingo daily for almost 37 days to learn English and a student who was intermittently using it to learn Turkish. In conclusion, these findings show that apart from being interactive and engaging, Duolingo significantly improves vocabulary and grammar skills. Furthermore, such game-like features as rewards, competitions and streak counts act as strong incentives for continued usage. Additionally, customized messages delivered in real time can help in bringing back users into the application and ensuring daily routine learning is maintained. Nevertheless, despite its pros there are several cons that have been found; they include restriction of lives in free version and lack of practice realistic communication scenarios. Accordingly, researchers recommend introducing artificial intelligence for

improved speaking practice and enhancing the number of lives to further improve the functionality of DuoLingo.com. These facts help give more insights on how digital tools can support language acquisition across diverse contexts.

Key words: Duolingo, Language Learning, Gamification, Vocabulary, Grammar and Motivation.

Introduction

The process of language learning has been absorbing many tools and applications online with the development of digital technology. We shall consider one such tool that is in popular use everywhere, that is Duolingo. Duolingo was launched in November 2011 by Louis Von Ahn and Severin Hacker. More than 30 million people have registered on it. Duolingo made a name for itself due to its gamified approach – the company uses to make learning into an addictive loop that attracts users back time after time. The article is going to unpack the potential of Duolingo in EFL learning versus its impact on vocabulary acquisition, grammar mastery, and speaking skills.

The program has been designed to be user-friendly, and exercises differ in method so that as many elements of language production are covered. Studies have evidenced that Duolingo is exceptionally good at vocabulary acquisition. The app also boasts structured repetition of target vocabulary with immediate feedback in studies, leading to measurable gains, so learners that expand vocabularies through this application retain them more effectively. The effectiveness of learning study conducted in SDN 02 Ciputat showed similar results, with an average improvement of the student's vocabulary test scores when using Duolingo for vocabulary understanding at a rate of effective around 73.8 % [1].

Many people believe that Duolingo is aimed just at learning vocabulary; however, it also contributes to the acquisition of some grammatical elements, as we will see next. This particular one combines gamified elements—in what are referred to as exercises, such as multiple-choice questions, translation tasks, and fill-in-the-blank activities – having been shown to decrease the number of grammatical errors in students' writing. A study at the Methodist Senior High School, conducted with second graders, has proven that Duolingo efficiently reduces grammatical error, thus can be used as a supplement to traditional learning of grammar as an additional material [2].

Speaking is the most challenging language learning skill for users of Duolingo, and Duolingo develops it by using speech recognition technology coupled with speaking exercises. A study assessing the speaking skill levels of Duolingo learners of Spanish and French courses indicates that most users attain a level of A2 as

per the Common European Framework of Reference (CEFR) rating scale, where users are capable of comprehending spoken language enough to communicate on basic levels [3]. It, therefore, indicates that even Duolingo is nice for speaking basic skills, but a more interactive class could be essential for intermediate levels in developing your general proficiency level [4].

Moreover, Duolingo incorporates educational data mining to enable feedback on the learners' progress and the most effective methods. It leads to constant iteration of the platform, so it caters to a wide demographic base. One such case study on Language Learning Assessment returned results that showed how adaptive learning paths and personalized feedback in-app enhance the performance of learners [5].

These studies all agree on the great and not-so-good of Duolingo in EFL learning. Among the significant advantages over duolingo is motivation, which we discussed. Gamification elements such as point scoring, maintenance of streaks, and levelling up in different stages make learning fun and exciting. It forms an important part of the motivation because learners who are motivated are likely to stick with it in language learning. Another research conducted at IAIN Sultan Amai Gorontalo, among the students, showed that after using Duolingo, the English language learning class motivation showed higher motivation compared to similar methods, showed a high level of enthusiasm of 90.88 %, had a great desire for lifelong learning of 62 % with excellent response rates from the medium; this application received very positive attitudes towards languages when their performance Level 1, they reach in good group category [6].

However, there are also several limitations of Duolingo that do not answer effectively. On the other side, this reliance upon an internet connection can turn into a limitation for learners who are in areas with unstable connectivity. In like fashion, Duolingo does not give detailed explanations as to why a given answer is correct or incorrect, even though it provides the correct answers for its exercises, which may hinder understanding on deeper levels [7].

Moreover, the flexibility that Duolingo provided was adopted by users because it enabled them to be flexible about their practice of the target language—completing lessons within the constraints that scheduled classes placed on daily schedules [8]. Furthermore, students at the Universitas Borneo of Tarakan have found that Duolingo created enthusiasm and interest in learning English, particularly in vocabulary [1]. Other research has been done on the light-heartedness of Duolingo when learning vocabulary and has argued that it helped in making language learning fun and not a drag [9].

Materials and methods

A Qualitative Research Design to Investigate the Effectiveness of Duolingo in Language Learning The housewife went through semi-structured interview along with the student. The housewife learned English every day for a bit over 36 days

using Duolingo in her spare time while at home. A student learning Turkish on Duolingo (with ads) from zero, a couple of 5–15 minutes each day at her work or between classes. Authors carried out each interview, lasted approximately 30 min and was performed in relaxed setting in the housewife's home or a quiet area of campus for the student. The experiences, motivations and perceived effectiveness of participating in the method were explored during 302 interviews, together with comparative reflections on other methods used; problems encountered when applying User Centred Design to CREATE; as well suggestions for tweaking. Data were transcribed verbatim and analyzed using a thematic analysis technique to reveal important patterns and themes. Approval was granted and identities of participants were concealed to protect the confidentiality of patients.

Results and discussion

These interviews disclosed that both participants experienced a good onset impression of Duolingo. Housewife, Participant 1 had been practicing Duolingo continuously since a friend suggested the app. Student, Participant 2 used Duolingo occasionally partly due to ads. This initial impression is consistent with literature showing that Duolingo use often begins via recommendations from peers and exposure in the media [10].

Participant 1, the housewife, spent approximately 30 minutes to an hour per session, as she opened the app whenever she was free and not doing any housework. As for Participant 2, the student, Duolingo is used during free time at work and between classes for about 20–40 minutes. In this study, both participants began learning their respective languages from scratch. Participant 1 learned English from an absolute zero level and felt a huge difference within the first month. She said that well-structured lessons and interactive exercises on Duolingo gave her quite a good base in vocabulary and grammar. Participant 2 studied Turkish and reported it relatively easy because certain similarities with her native language exist. She said that in about 1.5 to 2 months, she had learnt the basics of Turkish grammar and vocabulary. This is one of the major benefits of Duolingo – flexibility in usage and the ability to fit the learning into variously changing schedules – a study also has highlighted, stating that Duolingo supports learning anywhere, anytime [10].

The rewards, challenges, and daily reminder messages are some gamification-related features at Duolingo that were powerful motivators to keep using the application. Participant 1 pointed out that the periodic reminders and the competitive elements of earning rewards and engaging in challenges kept her motivated. Because it gave constant reminders to use the app every day, she said this was key to not falling off the wagon with her learning routine. For Participant 2, the streak count feature was the greatest form of motivation. The streak count, showing the number of days in a row the app had been used, motivated her to open Duolingo every day to preserve her streak. Indeed, this feature is aimed at

ensuring continuous practice and has been noted in literature as offering a strong motivational tool. Streak counts and rewards, among other features in the category, were seen to significantly enhance user engagement and motivation by providing immediate and tangible incentives for use continuation.

Both users showed an enormous improvement in vocabulary and grammar in the language. Participant 1 stated that she found videos on social media easy to understand. She said she could recognize familiar words, by which she was able to infer and get the overall context of what the video is talking about. This practical usage of language skills shows how effectively this method of Duolingo can be in actually improving vocabulary retention and comprehension. According to Participant 2, Duolingo helped the beginning learner very much. She added that this application enabled her to learn the basics of grammar and basic words quickly to help her form basic sentences and understand everyday conversations in Turkish. Duolingo uses adaptive learning technology, ensuring that learning remains at a level relevant to users' needs, thus keeping users engaged and promoting progression. These observations are also partly consistent with findings from other studies. For example, it was determined that the engaging format and user-friendliness of Duolingo significantly enhanced vocabulary acquisition and overall language skills in learners. The study pointed out that the interactive exercises and gamification used by Duolingo made learning less tedious and improved the overall retention and grasp of the language.

While Participant 1 did not have experience with any of the other methods to learn a language, Participant 2 compared Duolingo against traditional courses and classes taken offline. She describes how in some respects, traditional methods – live interaction, a more immersive environment for learning – are better. She praised Duolingo, however, saying that it definitely has its merits when considering its accessibility and ease of use, especially for users who have irregular schedules. For her, this ability to practice language skills anywhere and at any time was of great benefit. Literature confirms these views that, if traditional methods offer benefits related to live interaction and personal feedback, Duolingo offers another flexible and accessible alternative with potential to complement others. People also liked the flexibility of Duolingo, which allowed them to fit language practice into their daily routines without having to attend any classes.

One of the major challenges, as expressed by both participants, was the lives that are limited in the free version. Duolingo's «lives» system restricts the number of mistakes one can make before it cuts in with the wait for lives to regenerate or purchase more, which disrupts the flow in learning. This was not a problem encountered by participant 2, who used the premium version, though she mentioned that the lack of practice in real-life communication was a disadvantage of the application. She further proposed that the integration of AI for the simulation of

real-life conversations could provide practice in speaking skills, thus making it an all-inclusive language learning tool. These recommendations are in line with earlier studies that noted the need for advanced content and more real-life communication practice as things which Duolingo lacked. It was further stressed that there was a need to include features for the practicing of speaking and interchanging with native speakers to enrich the learning process [10].

Notifications are among the most critical means through which Duolingo keeps users engaged and interested. As explained in a video on deep dive into strategies employed by Duolingo, it indicates that Duolingo reminds users to return and continue their lessons. There are many forms of notifications, such as:

1 **Timed Notifications:** Sent exactly 24 hours since the user's last interaction with the app, based on the assumption that at the same time today as yesterday, the chances are he will be free. This timing strategy increases the chances of re-engagement.

2 **Push Notification Content:** This will be more attention-grabbing and relevant, thus increasing its responsiveness in getting users to come back.

3 **Passive-Aggressive Notifications:** If a user stops using the app, Duolingo sends a notification that says, "These reminders don't seem to be working. We'll stop sending them for now." This type of notification works due to the human brain's psychology. The app basically lets them know that it gives up on them; hence, most of the time the user comes back.[11]

These notifications maintain streaks, which motivate the user to open the app every day. Strategic timing of notifications is one of the ways to increase engagement, making language learning a habit for users [4].

Conclusion

This paper has presented that Duolingo, through its engaging gamified framework and intelligent adaptive learning methodologies, can effectively enhance both vocabulary and grammar proficiency. Duolingo's motivational mechanisms involve points, streaks, and mid-personalized notifications, which encourage users to log in regularly and be more engaged. The research also, however, points out the limitations in Duolingo's model itself with the free version, including the lives limitation, and the conversational practice that is not real-world. Some suggested improvements include incorporating more complex AI that would allow for more realistic conversational situations and revising the lives feature to allow extended learning sessions. Even with these areas for improvement, Duolingo is an excellent tool in the learning process, especially for novices and those with fluctuating schedules who require an accessible, user-friendly platform to make language learning feasible and, most importantly, fun. Having said that, it can continue to get better at being a fully embedded language learning tool by working on some of its shortcomings.

References

1 **Tiara, A. D., Rahman, M. A., Handrianto, C.** The students' perception about use of Duolingo application for improving English vocabulary. – 2021. – Vol. 4. – No. 4. – P.690–701.

2 **Fauzan, U., Kasim, U.** Exploring the implementation of Duolingo media for assignment in learning English. – 2020. – Vol. 11. – No. 2. – P. 288–301.

3 **Rosyidah, H., Wahjuningsih, E., Andayani, R.** The Effect of Duolingo Application on Students' English Vocabulary Mastery // ELTR Journal. – 2020. – Vol. 4. – No. 2. – P. 29–37.

4 **Jiang, X., Rollinson, J., Chen, H., Reuveni, B., Gustafson, E., Plonsky, L., Pajak, B.** How well does Duolingo teach speaking skills? // Duolingo Research Report DRR-21-02. – Duolingo, Inc., – 2021.

5 **Portnoff, L., Gustafson, E., Bicknell, K., Rollinson, J.** Methods for language learning assessment at scale: Duolingo case study // Proceedings of the 14th International Conference on Educational Data Mining (EDM 2021). – International Educational Data Mining Society. – 2021. – P. 865–871.

6 **Habibic, A.** Duolingo as an Educational Language Tool to Enhance EFL Students' Motivation in Learning English // British Journal of English Language and Literature. – 2020. – Vol. 9. – No. 1. – P. 13–25.

7 **Ajisoko, P.** The Use of Duolingo Apps to Improve English Vocabulary Learning // International Journal of Emerging Technologies in Learning (iJET). – 2020. – Vol. 15. – No. 7. – P. 149–153.

8 **Inayah, N., Yusuf, Q., Fibula, N.** Exploring Undergraduate Students' Perception Toward the Use of Duolingo in Learning English // Humanities & Social Sciences Reviews. – 2020. – Vol. 8. – No. 3. – P. 76–85.

9 **Jaelani, A., Sutari, D. R.** Students' Perception of Using Duolingo Application as a Media in Learning Vocabulary // Bogor English Student and Teacher (BEST) Conference. – 2020.

10 **Irawan, A., Wilson, A., Sutrisno.** The Implementation of Duolingo Mobile Application in English Vocabulary Learning // SCOPE: Journal of English Language Teaching. - 2020. - Vol. 5. – No. 1. – P. 8–14.

11. TED. How to Make Learning as Addictive as Social Media | Luis Von Ahn | TED [Video]. - YouTube. - 2023. - October 26. – [Electronic resource] – <https://www.youtube.com/watch?v=P6FORpg0KVo>

Received 08.08.24.

Received in revised form 13.08.24.

Accepted for publication 05.09.24.

*Ш. Ж. Жолдас, Р. Х. Кошкимбаева², А. А. Бекишева²,

Б. Ж. Ельмуратова³, А. Б. Калиева³

¹Астана халықаралық университеті

Қазақстан Республикасы, Астана қ.

²Әлкей Марғұлан атындағы Павлодар педагогикалық университеті,

Қазақстан Республикасы, Павлодар қ.

³Торайғыров университеті, Қазақстан Республикасы, Павлодар қ.

08.08.24 ж. баспаға түсті.

13.08.24 ж. түзетулерімен түсті.

05.09.24 ж. басып шығаруға қабылданды.

DUOLINGO ШЕТ ТІЛДЕРІН ҮЙРЕНУДЕГІ ТИІМДІЛІГІ

Бұл зерттеу Duolingo тіл үйрену құралы ретінде тиімділігін, әсіресе оның ойындық табиғаты, бейімделген оқыту технологиялары және хабарландыруларды стратегиялық қолдануына ерекше назар аударып, зерттеуге бағытталған. Бұл ретте, зерттеуде сапалық зерттеу әдісі қолданылып, екі жартылай құрылымдық сұхбат өткізілді. Атап айтқанда, бұл қатысушылар күнделікті Duolingo арқылы ағылшын тілін үйренуге шамамен 37 күн бойы пайдаланған үй шаруасындағы әйел және түрік тілін үйрену үшін анда-санда пайдаланған студент болды. Қорытындылай келе, зерттеу нәтижелері Duolingo тек интерактивті және тартымды ғана емес, сонымен қатар сөздік қоры мен грамматикалық дағдыларды елеулі түрде жақсартатынын көрсетті. Сондай-ақ, марапаттар, жсарыстар және жалғасу санақтары сияқты ойындық ерекшеліктер қолдануды жалғастыруға күшті ынталандыру болып табылады. Сонымен қатар, нақты уақытта жеткізілетін жекелендірілген хабарламалар пайдаланушыларды қосымшаға қайтаруға және күнделікті оқу режимін сақтауға көмектесе алады. Дегенмен, оның артықшылықтарына қарамастан, бірнеше кемшіліктер табылды; оларға тегін нұсқадағы өмірлерді шектеу және шынайы қарым-қатынас сценарийлерін тәжірибеден өткізу мүмкіндігінің жоқтығы кіреді. Сөйкесінше, зерттеушілер сөйлеу практикасын жақсарту үшін жасанды интеллект енгізуді және DuoLingo.com функционалдығын одан әрі жақсарту үшін өмірлер санын көбейтуді ұсынады. Бұл фактілер тілді меңгеру үшін цифрлық құралдардың әртүрлі контекстерде қолдау көрсетуі мүмкіндігін түсінуге көмектеседі.

Кілтті сөздер: Duolingo, тіл үйрену, ойындау, сөздік қор, грамматика, мотивация.

*Ш. Ж. Жолдас, Р. Х. Кошкимбаева², А. А. Бекишева²,

Б. Ж. Ельмуратова³, А. Б. Калиева³

¹Международный университет Астана

Республика Казахстан, г. Астана

²Павлодарский педагогический университет имени Әлкей Марғұлан,

Республика Казахстан, г. Павлодар

³Торайғыров университет, Республика Казахстан, г. Павлодар

Поступило в редакцию 08.08.24.

Поступило с исправлениями 13.08.24.

Принято в печать 05.09.24.

ЭФФЕКТИВНОСТЬ DUOLINGO В ИЗУЧЕНИИ ИНОСТРАННЫХ ЯЗЫКОВ

Целью данного исследования является изучение эффективности Duolingo как инструмента изучения языка, с особым акцентом на его игровой характер, адаптивную технологию обучения и стратегическое использование уведомлений. В связи с этим в исследовании использовался качественный исследовательский подход, в рамках которого были проведены два полуструктурированных интервью. В частности, участниками были домохозяйка, которая в течение почти 37 дней ежедневно использовала Duolingo для изучения английского языка, и студент, который периодически использовал его для изучения турецкого. В заключение, эти результаты показывают, что Duolingo не только интерактивен и увлекателен, но и значительно улучшает словарный запас и грамматические навыки. Кроме того, такие игровые функции, как награды, соревнования и подсчет очков, служат мощным стимулом для продолжения использования. Кроме того, настраиваемые сообщения, передаваемые в режиме реального времени, могут помочь вернуть пользователей в приложение и обеспечить ежедневное обучение. Тем не менее, несмотря на все плюсы, есть несколько недостатков, которые были обнаружены; к ним относятся ограничение продолжительности жизни в бесплатной версии и отсутствие практики реалистичных сценариев общения. Соответственно, исследователи рекомендуют внедрять искусственный интеллект для улучшения разговорной практики и увеличения количества жизни, чтобы еще больше улучшить функциональность DuoLingo.com. Эти факты помогают лучше понять, как цифровые инструменты могут способствовать овладению языком в различных контекстах.

Ключевые слова: Duolingo, изучение языка, геймификация, словарный запас, грамматика и мотивация

МРНТИ 14.35.07

<https://doi.org/10.48081/HPKV1088>***М. А. Скиба,^{1,2} Н. Скабурскиене,^{1,3} Д. Павалькис^{1,4}**

¹ Алматы Менеджмент Университет,
Республика Казахстан, г. Алматы;

² Национальный центр развития высшего образования,
Республика Казахстан, г. Астана;

³ Вильнюсский технический университет имени Гедиминаса,
Литовская Республика, г. Вильнюс;

⁴ Литовский университет наук здоровья,
Литовская Республика, г. Каунас.

*e-mail: marina.a.skiba7@gmail.com

¹ORCID: <https://orcid.org/0000-0002-4155-9957>

²ORCID: <https://orcid.org/0009-0001-8476-0466>

³ORCID: <https://orcid.org/0000-0001-7339-3237>

СРАВНИТЕЛЬНЫЙ АНАЛИЗ ПРОГРАММ АКАДЕМИЧЕСКОГО ПРЕВОСХОДСТВА: МЕЖДУНАРОДНЫЙ ОПЫТ И ЛУЧШАЯ ПРАКТИКА

Статья анализирует концепты академического превосходства, программы академического превосходства и инициативы академического превосходства. В результате было уточнено содержание данных понятий и выявлена их специфика: проведено разделение понятий академического превосходства (успех студентов и выпускников, их конкурентоспособность на рынке труда и эффективность в жизни), программы академического превосходства (образовательной программы) и инициативы академического превосходства (системы мер, направленных на повышение качества деятельности университетов и конкурентоспособности их выпускников). Авторами были изучены существующие программы академического превосходства, сопоставлены их ключевые характеристики и выявлены особенности реализации образовательных программ. Под программой академического превосходства авторы понимают образовательную программу, представляющую собой уникальную передовую практику, обеспечивающую успех выпускников университетов, их конкурентоспособность и устойчивое развитие на протяжении всей жизни в контексте социальной

и профессиональной деятельности. Программы академического превосходства включают углубленные программы с насыщенным, более сложным содержанием, программы двойных дипломов и совместные образовательные программы, программы академической мобильности, кооперативные или дуальные программы, программы с акцентом на исследовательскую деятельность. В казахстанских университетах не применяется полный спектр программ академического превосходства, реализуемых на основе зарубежных университетов, и отсутствуют соответствующие концепции. Национальный реестр образовательных программ предусматривает три типа образовательных программ: инновационные, новые и действующие. Расширение спектра образовательных программ в казахстанских университетах в соответствии с международным опытом обеспечит привлекательность образовательных программ казахстанских университетов.

Ключевые слова: академическое превосходство, программы академического превосходства, инициативы академического превосходства, инновационные образовательные программы, образовательные программы.

Введение

Дискуссии о необходимости переосмысления роли университетов как драйверов социального развития страны и инновационного подхода в экономике, развития промышленности, основанной на научных разработках и новых технологиях, являются контекстом реализации задач по обеспечению конкурентоспособности страны и международного признания.

Информационное постиндустриальное общество стало реальностью, в которой особую роль играют университеты, как субъекты создающие новые знания. Университет становится не только транслятором культуры общества в образованность личности, но и обеспечивает встраивание в культуру и распространение новых знаний, создаваемых личностями. Университет трансформируется из закрытого объекта, сохраняющего и консервирующего знаний, в открытую экосистему, создающую и распространяющую знания.

В современном информационном обществе знания, в новом понимании, становятся культом. Успешность и конкурентоспособность постиндустриальной экономики определяют цифровые технологии, диктующие скорость получения и обработки новых знаний. Образованность понимается нами не как коллекция фактов, а как оперативная систематизированная коллекция достоверных знаний (в новом широком

понимании), содержащих культурные коды и ценности, связанных между собой правилами вывода для оперативного порождения новых знаний в условиях неопределенности. Ожидания общества от образования представляют собой подготовку к продуцированию знаний во взаимодействии с личностями и цифровыми технологиями, к практикоориентированной деятельности в реальном и виртуальном мире, конструктивному взаимодействию и стремлению к улучшению. Эти изменения привели к появлению понятия *academic excellence* – академического превосходства/улучшения/совершенства.

Конкуренция личностей трансформировалась, открыв новую нишу по обработке информации. Именно поэтому, ряд профессий перешли из отдельных в разряд функций, характерных для универсального специалиста. Большинство современных профессий предполагает междисциплинарность, включая владение английским языком, программирование и обработка информации, умение коммуницировать и разрешать конфликты. Изменение требований к модели специалиста, следовательно, и выпускника вуза приводит к процессу непрерывного совершенствования с целью подготовки конкурентоспособного социально ответственного профессионала. Как правило в зарубежных публикациях, это явление понимается как академическое превосходство, заключающееся в опережающей требования общества подготовке в университете. На постсоветском пространстве содержание этого понятия связано с государственными программами, стимулирующими прогресс университетов в международных рейтингах. В рамках данной публикации стоит задача прояснить понимание термина и провести сравнение программ академического превосходства на разных уровнях.

Понятие академического превосходства еще не является устоявшимся, его понимание не однозначно, хотя устойчиво используется в публикациях уже более десяти лет. В современных исследованиях вопросы исключительного качества образования, которое предоставляют университеты, обычно обозначается как «академическое превосходство». Вместе с тем в публикациях рассматриваются связанные термины «университеты мирового класса» (по Дж. Салми), «конкурентоспособность университетов», «образовательный перенос», «университеты нового типа», «ускоренные университеты», «мировые рейтинги», «инициативы академического превосходства». Поиск термина «академическое превосходство» по Академии Гугл выявил почти 48 тысяч публикаций при запросе на английском языке, и более 16 тысяч публикаций при запросе на русском языке, при этом поиск в РИНЦ по ключевому слову выявил всего восемь публикаций.

Появление понятия связано с появлением глобальных рейтингов и стремлением вузов занять верхние строчки рейтингов, поэтому в большом количестве публикаций употребляется сочетание «инициативы академического превосходства», при этом слово академический понимается в широком смысле и относится в целом к деятельности организации образования, а не только к процессу обучения.

Понятие академическое превосходство благодаря работам Джамии Салми [1] тесно связано с продвижением университета в категорию университетов мирового класса и системой мер, принимаемых в странах для стимулирования и поддержки участия университетов в мировых рейтингах. Дж. Салми рассматривает такие критерии инициатив академического превосходства как качество преподавания, исследования, международное сотрудничество и влияние на общество. При этом, хотя в понимание академического превосходства во многих странах тесно связано с продвижением в мировых рейтингах, Салми критикует некоторые аспекты существующих рейтингов, предлагает альтернативные подходы и призывает к пересмотру существующих систем оценки университетов, чтобы они лучше отражали реальное качество образования и исследований. Он также подчеркивает важность государственной поддержки и финансирования для достижения академического превосходства. Это коррелирует и с казахстанской инициативой создания Центров академического превосходства.

Обсуждение в рамках Европейской ассоциации обеспечения качества (ENQA) [2] сосредоточилось на стремлении вузов заявить о своей исключительности и достижениях, превосходящих ожидания. Превосходство предполагает четыре подхода, рассматривающих превосходство в управлении, в исследованиях, преподавании и совершенствовании студентов. Джозеф Грифолл в публикации ENQA рассматривает философские аспекты понимания академического превосходства как «осязаемой реальности, постоянного движения или горизонта», подчеркивая, что понимание превосходства/совершенства всегда тесно связано с такими характеристиками как исключительно, отличие, качество на высоком уровне, значительное превосходство стандартов, и в то же время баланс между исключительностью и инклюзивностью. Исключительность программ академического превосходства и предложение их для лучших студентов созвучна концепции Салми по концентрации талантов и привлечению лучших студентов и преподавателей в вузы. Одной из моделей реализации программ академического превосходства является модель по типу *Honors college*. Вопросы конвергенции концепций академического превосходства

инклюзивного превосходства разрешаются в рамках стратегий развития университетов и включают вопросы создания Центров превосходства [3]. Схожий подход сейчас запускается в казахстанских региональных университетах. Особое внимание в исследованиях уделяется роли студентов [4] и преподавателей [5,6] в рамках концепции академического превосходства.

Кроме этого, существует подход, где академическое превосходство рассматривается как ускоренное развитие университетов, сопровождаемое специально выделенным финансированием, направленным на развитие ресурсов вуза и привлечение лучших преподавателей и исследователей. Этот подход с нашей точки зрения больше совпадает с содержанием понятия «ускоренные университеты» [7].

Указанные выше подходы демонстрируют согласование критериев академического превосходства с моделями развития университетов от Университет 1.0 к Университету 4.0. Усложнение содержания понятия академическое превосходство вызвано изменением роли Университетов в контексте Целей устойчивого развития ООН.

Академическое превосходство является многомерной концепцией [8], которая включает в себя систему, в которой реализуется процесс обучения [9], сам процесс и результат, на который он направлен. Для его оценки приходится использовать большой объем данных [10], характеризующих разные аспекты превосходства – как персональные, так и системные, как описывающие процесс, так и отражающие достижение результатов обучения студентами.

Академическое превосходство все чаще применяется как фактор стратегического развития вуза, и цель построения систем обеспечения качества, но при этом его основой являются программы академического превосходства [11; 12], посредством которых эта концепция реализуется. Рассмотрим академические программы с позиции академического превосходства как «гембу», т. е. как базовый уровень, где и возникает само академическое превосходство.

Материалы и методы

Методологической основой исследования содержания понятий, описывающих концепты академического превосходства, международного опыта их создания и реализации, специфики программ академического превосходства является анализ работ казахстанских и зарубежных авторов. Использование метода компаративного анализа позволило сделать сравнение видов образовательных программ, выявляя их сходство и различие в контексте реализации университетами.

Результаты и обсуждение

Разные страны имеют свои уникальные стратегии для достижения академического превосходства, что подчеркивает необходимость адаптации подходов к местным условиям. Подлинный смысл академического превосходства заключается не в продвижении вузов в рейтингах, а в подготовке конкурентоспособных кадров для экономики. Потребность в устойчивом развитии общества привело к изменению роли университета от «обучающей организации» в организацию, создающую и распространяющую знания.

Университеты должны активно развивать исследовательскую деятельность, направленную на решение проблем региона и устойчивого развития, широко вовлекая в нее преподавателей, интегрируя в образовательный процесс, проводить исследования, вовлекая обучающихся. Устойчивое финансирование со стороны государства и частного сектора является необходимым условием для достижения долгосрочного академического превосходства.

Академическое превосходство — это концепция, которая подразумевает высокие стандарты обучения и достижения в образовательной сфере через создание условий для максимального раскрытия потенциала каждого студента, поддерживая их индивидуальные интересы и способности. Если аккредитация говорит о том, как должен быть организован процесс обучения, описывает стандарты и критерии достижения качества процесса, а результаты обучения остаются прерогативой академического и профессионального сообщества, которое привлекается для оценки, то академическое превосходство определяет общие рамки требований к выпускникам, определяя, по сути, общие результаты обучения, базирующиеся на мягких навыках – *soft skills*.

Академическое превосходство как концепция включает в себя не только академические успехи студентов, но и развитие критического мышления, креативности, лидерских качеств и навыков решения проблем, т. е. трансверсальных навыков. Программа академического превосходства формирует у студентов комплекс уникальных востребованных качеств личности и результатов обучения, ответственность и готовность к принятию решений, обеспечивающих конкурентоспособность в профессиональном и социальном контексте. Академическое превосходство включает в себя различные факторы, выходящие за рамки оценок или результатов тестов. Повседневное, упрощенное понимание часто понимается как результаты обучения по программе, но в контексте академического превосходства следует добавить некоторые критерии. Они больше применимы к личной

успеваемости, чем к институциональной, но это образовательные результаты, которые должны быть достигнуты в университете, стремящемся к академическому совершенству.

Будем использовать понимание программ академического превосходства, как уникальной лучшей практики, обеспечивающей успешность выпускников университета, их конкурентоспособность и устойчивое развитие на протяжении жизни, в контексте социальной и профессиональной деятельности. Эти программы не предлагаются всем студентом, не являются общеобязательными, так как предполагают активное вовлечение, взаимные значительные усилия университета и студентов. Рассмотрим ниже виды подобных программ, реализуемых в казахстанских и зарубежных университетах.

Honors Programs – программы, предлагаемые многими университетами для студентов с высокими академическими достижениями, хорошими способностями высоким уровнем освоения результатов предыдущего формального, неформального и информального обучения. Они часто включают более сложные курсы, меньшие группы, исследования и проекты, предусматривают длительный срок обучения или большую трудоёмкость. Они предусматривают углубленное изучение предметов, развитие исследовательских навыков, подготовка к магистратуре или докторантуре. В рамках программы предусмотрены более сложные и трудоёмкие результаты обучения, которые достигаются за счет повышения объема, глубины, сложности программы и увеличения трудозатрат как администрации и преподавателей университета, так и студентов. Программы часто разрабатываются совместно с предприятиями – лидерами рынка, содержат разнообразные практики и стажировки и частично проводятся на базе предприятий. Как правило, образовательная среда тоже требует дополнительных вложений, обеспечивающих проведение исследований, экспериментов. К преподаванию в рамках программы привлекаются ученые-исследователи с мировыми именами и практики, имеющие подтвержденный опыт работы в известных компаниях. Цель участия в программе для студентов – получение уникальных углубленных знаний, которые обеспечивают трудоустройство на престижных вакансиях с высоким стартом. Образовательная программа нацелена на формирование комплекса уникальных мягких и твердых навыков, обеспечивая их синергию. Конкурентоспособность выпускников обеспечивается за счет достижения ими уникальных, более сложных результатов обучения, освоения компетенций на более высоком уровне, в сложных контекстах. В казахстанских университетах это как правило инновационные образовательные программы.

Однако, в отличие от подобных программ в зарубежных университетах, в них практически не происходит увеличение трудоемкости.

Dual Degree Programs или Joint Degree Programs – дудипломные образовательные программы. Программы, позволяющие студентам одновременно получать два диплома (например, бакалавра и магистра) в разных областях или в разных организациях образования. Интегрированные программы позволяющие получить сразу два равноуровневых диплома характерны для французских университетов и обычно предполагают пятилетний срок обучения. Создание дудипломных или сетевых программ, которые реализуются на базе нескольких университетов характерно в рамках программы Erasmus Mundus. Программа так же, как и предыдущая предусматривается повышенной, по сравнению с обычной образовательной трудоемкостью для обучающихся. В качестве преподавателей привлекаются лучшие преподаватели университетов-партнеров, что улучшает и качество преподавания. Повышение трудоемкости происходит в основном за счет увеличения объема изучаемого материала, возникаемого в рамках интеграции двух образовательных программ. При проектировании и реализации образовательной программы педагогическая нагрузка распределяется между педагогами разных образовательных программ или университетов, что как правило снижает нагрузку на отдельную образовательную программу. Цель программы для студентов – получение двух дипломов, что расширяет возможности трудоустройства. Приоритетом программ как правило является получение широкого спектра твердых навыков, востребованных в разных странах или разных направлениях деятельности, далее уже идет формирование мягких трансверсальных навыков. При этом конкурентоспособность выпускников реализуется за счет увеличения количества результатов обучения за счет интеграции содержания двух или более образовательных программ. Конкурентоспособность также достигается за счет кросскультурного пересечения, возникающего либо на стыке разных областей, либо во взаимодействии различных вузов, либо благодаря интернационализации и межстрановому взаимодействию.

Co-op Programs – больше известные в Казахстане как дуальные программы, сочетающие учебу с практическим опытом работы, что требует от студентов высокой академической и профессиональной подготовки. При обучении по этим программам студенты получают больший объем практикоориентированных знаний, приобретают опыт профессионального взаимодействия, приобретают уверенность в собственных действиях и в выборе направления деятельности, становятся более мотивированными. Работодатели, вовлеченные в процесс подготовки, начинают понимать

принцип определения трудоемкости программ, их требования к освоенным результатам обучения выпускников перестают быть завышенными. Цель обучения на программе для студентов – освоение результатов обучения, отвечающих на запросы реальных работодателей, что повышает его стоимость на рынке труда. Приоритетом является формирование специализированных твердых навыков, заточенных под конкретные предприятия региона, далее происходит формирование мягких навыков, соответствующих организационной культуре конкретных предприятий. Выпускникам проще найти работу, часто они продолжают работу в организациях-партнерах университета, так как они приобретают не только общие профессиональные требования, но и осваивают требования конкретного места работы. Выпускники программы обладают опытом работы, их знания востребованы на практике, они адаптированы к требованиям рынка труда и осознают перспективы личного и профессионального развития, способные строить траекторию развития и профессиональную карьеру.

Accelerated Programs – ускоренные программы, позволяющие студентам завершить степень быстрее, часто с более высокими требованиями к успеваемости. Подобные программы предусматривают высокие требования к поступающим, так как они будут осваивать содержание программы в ускоренном темпе. Цель обучения для студентов на программе – ускоренная подготовка специалистов, соответствующих требованиям рынка труда. В ходе обучения на программе у студентов формируется стрессоустойчивость, способность принимать оптимальные решения, и проявлять многозадачность, выбирая оптимальные и эффективные решения. Основной акцент при подготовке направлен на формирование таких мягких навыков как умение учиться, саморазвитие, критическое мышление, рефлексия, формирование твердых навыков осуществляется в контексте обобщенных требований отрасли.

Undergraduate Research Programs или Excellence Programs – программы, которые предлагают студентам возможность участвовать в научных исследованиях под руководством преподавателей. В рамках подобных программ реализуется принцип обучения через исследование, который направлен на развитие исследовательских навыков, подготовка к публикациям и конференциям. Цель участия в программе для выпускников – вовлечение в исследование с дальнейшей перспективой проведения научных исследований после окончания университета. Конкурентоспособность выпускников обеспечивается за счет внедрения технологий исследования в образовательный процесс, переформулирование результатов обучения, увеличения их сложности. Студенты в ходе обучения проводят анализ и

синтез информации, исследуя те или иные процессы и явления, тем самым приобретают навыки создания нового «знания», новой «информации». Программа предусматривает вовлечение студентов в проекты, которые реализуются на базе университета. В рамках программы акцент сделан на формирование мягких навыков, значимых при проведении исследований, таких как критическое и креативное мышление, процессный и проектный подходы, работа в команде, анализ и синтез информации, а также на формирование фундаментальных знаний и связанных с ними твердых навыков. Конкурентоспособность студентов формируется за счет овладения ими методами исследования. Умение работать с неполной и недостоверной информацией, проводить фактчекинг, самостоятельно получать новые знания на основе самостоятельно проведенных экспериментов, обработки информации с помощью широкого спектра логических правил вывода и цифровых технологий. Данный вид образовательных программ не является популярным в казахстанских университетах, подход к обучению через исследование применяется в медицинских вузах, что было вызвано аккредитацией по стандартам Всемирной федерации медицинского образования.

International Programs and Exchanges – краткосрочная кредитная академическая мобильность, которая позволяет студентам учиться за границей или участвовать в обменах с зарубежными университетами. Цель для студентов – приобретение опыта пребывания в другой стране, участие в международном обмене, улучшение навыков общения на иностранном языке. В рамках этой программы предусмотрена краткосрочная мобильность, обычно продолжительностью один или два семестра. Основной акцент направлен на формирование мягких навыков, включая адаптацию к изменениям, твердые навыки требуют дополнительных усилий самих студентов, так как образовательные программы, академические стратегии и стили преподавания не полностью совпадают в разных вузах и на разных программах. Конкурентоспособность студентов возникает за счет вовлечения в кросскультурные изменения, выхода за рамки традиционного обучения и привычных ситуаций, а также за счет адаптации к изменениям и новым образовательным средам.

Информация о финансировании

Статья подготовлена по научной программе в рамках программно-целевого финансирования Комитета науки Министерства науки и высшего образования Республики Казахстан по теме ИРН BR21882373 «Разработка научно-методологических и концептуальных основ реализации инициативы

академического превосходства в сфере высшего образования и науки Казахстана».

Выводы

Каждая из программ академического превосходства имеет свои уникальные цели и подходы. Выбор программы зависит от личных интересов студента, его карьерных целей и образовательных предпочтений. Все они направлены на развитие студентов как профессионалов и личностей, готовых к вызовам современного мира. Все рассмотренные программы имеют завышенные требования к готовности студентов учиться и интериоризировать образовательный контент. В рамках всех образовательных программ особое внимание уделяется таким трансверсальным навыкам как адаптация к изменениям, работа в команде, критическое и креативное мышление, эффективная коммуникация, интеграция цифровых технологий и обработка данных. В то же время фокус программ имеет широкий спектр, в зависимости от их специфики – от широких фундаментальных знаний до узконаправленной потребности конкретных предприятий.

Особо следует отметить необходимость разделения понятий академическое превосходство (успешность студентов и выпускников, их конкурентоспособность на рынке труда и эффективность жизнедеятельности), программа академического превосходства (образовательная программа) и инициатива академического превосходства (система мер, направленная на повышение качества деятельности университетов и конкурентоспособности их выпускников). Смещение понятий вызвано первоначальным знакомством сразу с концептом инициатива академического превосходства, что привело к смещению смыслов. В то же время программы академического превосходства хотя и достаточно часто встречаются в казахстанских вузах, не выделены в отдельную понятийную категорию. Реестр образовательных программ казахстанских вузов содержит только три вида образовательных программ: инновационные, новые и действующие, что затрудняет сопоставление с образовательными программы зарубежных вузов. Четкое разделение содержания понятий позволит осуществлять сравнение подходов и их адаптацию с учетом казахстанской специфики, что приведет и к повышению качества самих образовательных программ и расширению их спектра, а также к повышению привлекательности казахстанского образования для иностранных студентов.

References

- 1 **Salmi, J., Altbach, P. G., Yudkevich, M.** Academic Star Wars: Excellence Initiatives in Asia and Europe // *International Higher Education*. – 2024. – №. 118. – P. 4–5
- 2 **Brusoni, M.** et al. The concept of excellence in higher education // Retrieved on March. – 2014. – Vol. 18. – P. 2016.
- 3 **Manyazewal, T.** et al. Conceptualizing centers of excellence: a scoping review of global evidence // *BMJ open*. – 2022. – Vol. 12. – №. 2. – e050419. – 9 p.
- 4 **Maskova, I., Kucera, D., Nohavova, A.** Who is really an excellent university student and how to identify them? A development of a comprehensive framework of excellence in higher education // *European Journal of Psychology of Education*. – 2024. – P. 1-35.
- 5 **Gunn, A.** The UK Teaching Excellence Framework (TEF): The development of a new transparency tool // *European higher education area: The impact of past and future policies*. – P018. – P. 505–526.
- 6 **Wilcox, K.** Interrogating the discourses of ‘teaching excellence’ in higher education // *European Educational Research Journal*. – 2021. – Т. 20. – №. 1. – P. 42–58.
- 7 **Yudkevich, M., Altbach, P. G., Salmi, J.** (ed.). *Academic Star Wars: Excellence Initiatives in Global Perspective*. – MIT Press, 2023. – 283 p.
- 8 **AlMarwani, M.** Academic Excellence Framework: Towards Sustainable Growth // *Journal of University Teaching & Learning Practice*. – 2023. – Vol. 20. – № 6. – P. 06.
- 9 **Kuh, G. D.** High-impact educational practices // *Peer Review*. – 2008. – Т. 10. – №. 4. – P. 30–31.
- 10 **Chaurasia, S. S.** et al. Big data academic and learning analytics: Connecting the dots for academic excellence in higher education // *International Journal of Educational Management*. – 2018. – Т. 32. – №. 6. – P. 1099–1117.
- 11 **Knight, J.** Doubts and dilemmas with double degree programs // *International Journal of Educational Technology in Higher Education*. – 2011. – Vol. 8. – №. 2. – P. 297–312.
- 12 **Mulvaney, M. K.** The long-term impact of study abroad on honors program alumni. – 2020. – P. 46–67

Поступило в редакцию 02.09.23.

Поступило с исправлениями 03.09.24.

Принято в печать 05.09.24.

*М. А. Скиба^{1,2}, Н. Скабурскиене^{1,3}, Д. Павалькис^{1,4}

¹Алматы Менеджмент университеті,

Қазақстан Республикасы, Алматы қ.,

²Жоғары білім беруді дамытудың ұлттық орталығы,

Қазақстан Республикасы, Астана қ;

³Гедиминас атындағы Вильнюс техникалық университеті, Л

итва Республикасы, Вильнюс қ.;

⁴Литва денсаулық ғылымдары университеті,

Литва Республикасы, Каунас қ.

02.09.24. ж. баспаға түсті.

03.09.24. ж. түзетулерімен түсті.

05.09.24. ж. басып шығаруға қабылданды.

АКАДЕМИЯЛЫҚ АРТЫҚШЫЛЫҚ БАҒДАРЛАМАЛАРЫН САЛЫСТЫРМАЛЫ ТАЛДАУ: ХАЛЫҚАРАЛЫҚ ТӘЖІРИБЕ ЖӘНЕ ҮЗДІК ПРАКТИКА

Мақалада академиялық артықшылық, тұжырымдамалары академиялық артықшылық бағдарламалары, академиялық артықшылық бастамалары ұғымдарына талдау жасалды. Нәтижесінде, ұғымдардың мазмұны нақтыланды, олардың ерекшелігі анықталды: академиялық артықшылық (студенттер мен түлектердің табыстылығы, олардың еңбек нарығындағы бәсекеге қабілеттілігі және тіршілік әрекетінің тиімділігі), академиялық артықшылық бағдарламасы (білім беру бағдарламасы) және академиялық артықшылық бастамасы (университеттер қызметінің сапасын және олардың түлектерінің бәсекеге қабілеттілігін арттыруға бағытталған шаралар жүйесі) ұғымдарына бөлініп қарастырылды. Авторлар қолданыстағы академиялық артықшылық бағдарламаларын зерттеді, олардың негізгі сипаттамаларын салыстырды, білім беру бағдарламаларын іске асырудың ерекшеліктерін анықтады. Авторлар академиялық артықшылық бағдарламасы терминін университет түлектерінің табыстылығын, олардың бәсекеге қабілеттілігін және өмір бойы, әлеуметтік және кәсіби қызмет контекстінде, тұрақты дамуын қамтамасыз ететін бірегей үздік практика болып табылатын білім беру бағдарламасы деп түсіндіреді. Академиялық артықшылық бағдарламаларына әбден молыққан, күрделі мазмұны бар тереңдетілген бағдарламалар кіреді: қос дипломды және

бірлескен білім беру бағдарламалары, академиялық ұтқырлық бағдарламалары, кооперативтік немесе дуальды бағдарламалар, зерттеуге екпін қойылған бағдарламалар. Қазақстандық жоғары оқу орындарында шетелдік университеттер базасында іске асырылатын академиялық артықшылық бағдарламаларының барлық спектрі қолданылмайды, сәйкес ұғымдар жоқ. Білім беру бағдарламаларының ұлттық тізілімі білім беру бағдарламаларының үш түрін қарастырады: инновациялық, жаңа және қолданыстағы. Халықаралық тәжірибеге сәйкес қазақстандық жоғары оқу орындарында білім беру бағдарламаларының спектрін кеңейту қазақстандық университеттердің білім беру бағдарламаларының тартымдылығын қамтамасыз етуге мүмкіндік береді.

Кілтті сөздер: академиялық артықшылық, академиялық артықшылық бағдарламалары, академиялық артықшылық бастамасы, инновациялық білім беру бағдарламалары, білім беру бағдарламалары.

*М. А. Skiba^{1,2}, N. Skaburskiene^{1,3}, D. Pavalkis^{1,4}

¹Almaty Management University,

Republic of Kazakhstan, Almaty;

²National Center for the Development of Higher Education,

Republic of Kazakhstan, Astana;

³Vilnius Gediminas Technical University,

Republic of Lithuania, Vilnius;

⁴Lithuanian University of Health Sciences,

Republic of Lithuania, Kaunas.

Received 02.09.24.

Received in revised form 03.09.24.

Accepted for publication 05.09.24.

COMPARATIVE ANALYSIS OF ACADEMIC EXCELLENCE PROGRAMS: INTERNATIONAL EXPERIENCE AND BEST PRACTICE

The article is devoted to the problem of developing practical skills when studying the discipline of the general education cycle «Philosophy». The main task of modern education, including the Philosophy course, is to develop skills of self-reflection and practice orientation in future professional activities. The article will examine the specifics of studying

philosophy. The development of thinking is the main practical task of studying in the Philosophy course. Performing this task involves a number of well-known approaches and techniques. The author analyzes the current forms and methods of teaching and such practical tasks of teaching as the development of an independent approach to problem solving, the development of thinking and learning skills. Practical teaching tasks such as developing an independent approach to problem solving, developing thinking and learning skills are highlighted. Studying the problem of choosing methods and forms of conducting classes to develop practical skills in the «Philosophy» course includes conducting a survey of Toraighyrov University students. This method allows you to check whether the expectations from the results determined by the students themselves coincide. The survey results will help to understand what skills are most in demand by students, and what forms of classes are most interesting to students. Based on an analysis of the specifics of the philosophy and feedback from students, a number of recommendations for improving teaching methods and approaches are proposed.

Keywords: philosophy, Dublin descriptors, competency-based approach, methods and forms of teaching, problem-based method, development of thinking.

ОҚЫТУДЫҢ ТЕОРИЯСЫ МЕН ӘДІСТЕМЕСІ

SRSTI 14.25.07

<https://doi.org/10.48081/WCDV3555>

***A. B. Yeleussiz**

Kazakh National Women's Teacher Training University

Republic of Kazakhstan, Almaty

e-mail: a.yeleussiz@qyzpu.edu.kz

ORCID: <https://orcid.org/0000-0002-9853-9316>

MEASURING PEDAGOGICAL-DIDACTICAL MEDIA LITERACY COMPETENCIES OF EFL TEACHERS

Media literacy competencies have become increasingly vital in the contemporary educational landscape due to the pervasive role of digital media in communication, information dissemination, and social interaction. This study measures the pedagogical and didactic competencies of 400 EFL (English as a Foreign Language) teachers in secondary schools regarding their ability to teach media literacy. Utilising a web-based questionnaire, the research assesses teachers' proficiency in various instructional strategies, ranging from basic technical instruction to advanced critical and participatory teaching methods. The findings indicate a high level of competency among teachers in imparting technical skills related to media device usage, whereas competencies in fostering critical awareness and encouraging participation in public debate through media were less developed. The study underscores the necessity for a comprehensive media literacy curriculum that balances technical instruction with critical thinking and communication skills. Limitations of the study include potential biases inherent in self-reported data and the absence of contextual insights from naturalistic observations. Future research should incorporate longitudinal and observational methodologies to validate these findings and examine the integration of AI tools in media literacy education. This research provides a foundational understanding of current teaching practices and competencies, offering valuable insights for the enhancement of media literacy education strategies.

Keywords: media literacy, competencies, media, teacher development, secondary education

Introduction

The process of language learning has been absorbing many tools and applicMedia literacy has become an essential skill in the modern educational landscape, particularly as digital media continues to play a significant role in daily communication, information dissemination, and social interaction [1]. For EFL learners, media literacy is not only about understanding and using media effectively but also about navigating and critically engaging with content in a language that is not their native tongue [2]. Exploring the pedagogical-didactical competencies of EFL teachers regarding their students' media literacy competencies, focusing on various levels of skills from basic technical usage to advanced critical and participatory abilities [3].

Media education refers to the systematic teaching and learning about media aimed at enhancing media literacy in all contexts. Teachers play a crucial role in implementing media literacy policies, guidelines, and standards in schools, as they are central to media education. Media literacy education is often implemented through teacher initiatives. Successful implementation relies on high-standard teacher training, including theoretical and practical skills, knowledge of young people's media uses, and institutional actions. However, critics argue that teachers in many countries lack proper pre-service and in-service training for effective media education practices. Media education is often integrated into other traditional subjects, as seen in most European and Asian countries, of which Kazakhstan is one. Teachers' agency significantly influences media education in schools and its scope. Media education is closely related to media literacy, which focuses on fostering students' media literacy. While traditional literacy and numeracy are prioritised, media literacy has a lesser place in school education. An effective practice involves embedding media literacy instruction across the curriculum, proposing a transdisciplinary approach that integrates media literacy skills into subjects like English language arts, social studies, and science, enabling students to apply critical thinking skills in diverse contexts [4].

This study aims to investigate media literacy among teachers in Kazakhstan secondary schools. The following research questions formed the framework of the study:

What level of pedagogical-didactical media literacy competencies do teachers possess?

In what ways do educators implement media literacy in the classroom?

Materials and methods

This work reports on a small-scale, pragmatically guided study that involved 400 EFL teachers from secondary schools in the southern region of Kazakhstan and a web-based questionnaire. Teachers from public secondary schools in Kazakhstan's rural and urban areas make up the research participants. Teachers who could provide knowledge pertinent to the subject matter were carefully chosen through the process of purposeful sampling. Assumptions, variables, and validity were tested through confirmatory factors, descriptive and referential analysis of quantitative research data. We made sure that ethics were taken into account throughout the study by having participants sign a written consent form outlining their right to withdraw from the study at any point and participate voluntarily. We also coded the information of the participants and used passcodes to secure the data on my computer.

The questionnaire is adapted from Simons et al. (2017) as valid questionnaire items were also developed under the guidance of this previous instrument measuring media literacy competencies of teachers [5]. Since the original questionnaire was developed for assessing teachers' media literacy in a general sense, the wording of the original questionnaire items was adjusted according to the target of the EFL teachers in the current research. For example, I changed the item 'My learners know that media represent information in a selective way and know how to interpret media messages' to 'My learners that media represent information in a selective way and know how to interpret media messages in English'. Besides, some items were rewritten to represent a specific media environment in Kazakhstan. For instance, I changed '(e.g. structure and adapt a presentation, publish media content through an appropriate channel such as blogs, directories, YouTube).' to 'My learners can communicate contents using media in English language (e.g. structure and adapt a presentation, publish media content through an appropriate channel such as Telegram, WhatsApp, Instagram, Facebook, TikTok, YouTube)'. Based on the experts recommendations and teachers' focus group interviews, a new item was added under the construct of 'using media competencies'. One indicator called 'Incorporation of media literacy component into English language curriculum strands' was included in order to reflect the particular EFL learning context in Kazakhstan. As a result, an item pool consisting of 44 items was generated and was measured on a 5-point Likert scale of agreement and frequency.

The questionnaire on media literacy competencies among 400 EFL teachers revealed that the majority of participants were women. Most teachers were located in urban areas, with fewer in regional and rural areas. A significant proportion had attended media literacy courses. Regarding teaching experience, most participants

had between six to ten years, with fewer having either less than five years or more than sixteen years of experience (see Table 1).

Таблица 1 – Information about Participants of the Questionnaire

Characteristics		Number (%), n = 400
Gender	Men	37 (9.3)
	Women	363 (90.8)
Location	Urban	189 (47.3)
	Regional	96 (24.0)
	Rural	114 (28.5)
Courses on Media Literacy	Attended	301 (75.3)
	Not attended	99 (24.8)
Years of teaching experience	0-5 years	87 (21.8)
	6-10 years	167 (41.8)
	11-15 years	98 (24.5)
	16 + years	45 (11.9)

Results and discussion

The test for exact fit in structural equation modelling involves assessing whether the model fits the data perfectly, which is often evaluated using the chi-square (χ^2) statistic. In this case, the chi-square value is reported as 270.49 with 20 degrees of freedom (df). The p-value associated with this chi-square statistic is exceedingly small, less than 0.0000000000000001, indicating a statistically significant result. This suggests that the null hypothesis of exact fit is rejected, implying that there is a significant discrepancy between the model and the observed data. Fit measures are crucial in evaluating the goodness-of-fit of a model in structural equation modelling. One of these measures is the Root Mean Square Error of Approximation (RMSEA), which is accompanied by a 90% confidence interval (CI) to provide a range of plausible values for RMSEA. In this context, the Comparative Fit Index (CFI) and the Tucker-Lewis Index (TLI) are also essential indicators of model fit. Both the CFI and TLI values in this analysis are reported as 0.88 and 0.84, respectively, suggesting an acceptable fit of the model to the data.

The Standardised Root Mean Square Residual (SRMR) is another measure used, with a value of 0.05 indicating a good fit. The RMSEA value itself is 0.18, with its lower and upper bounds of the 90 % CI being 0.16 and 0.20, respectively. Additionally, the Akaike Information Criterion (AIC) and the Bayesian Information Criterion (BIC) are included to compare the relative quality of the model. The AIC value is 7547.55, while the BIC value is 7643.40. These criteria assist in

model selection, with lower values generally indicating a better-fitting model (see Table 2).

Таблица 2 – Fit Measures

CFI	TLI	SRMR	RMSEA	RMSEA 90% CI		AIC	BIC
				Lower	Upper		
0.88	0.84	0.05	0.18	0.16	0.20	7547.55	7643.40

The results of the questionnaire administered to 400 EFL teachers of secondary schools reveal various approaches to teaching media literacy through eight identified teacher behaviours. Firstly, regarding the introduction of media literacy constructs by direct explanation, the majority of teachers either agree or strongly agree with this approach, indicating a preference for explicit instruction. Similarly, when it comes to using a rich variety of questioning techniques, most teachers agree or strongly agree, reflecting a tendency towards interactive teaching methods. The practice of summarising lesson content to promote the application of media literacy skills is also widely accepted, with a significant number of teachers agreeing or strongly agreeing with this method. In terms of modelling media literacy skills, most teachers either agree or strongly agree, showing a commitment to demonstrating practical applications (see Table 3).

Providing individual support to students according to their needs is another approach that garners strong agreement, highlighting the importance of personalised instruction. Differentiating instruction by adapting content and tasks according to learners’ abilities is also favoured, with the majority of responses in agreement or strong agreement. Feedback mechanisms are well-regarded as well, with most teachers agreeing or strongly agreeing with getting feedback from students after each lesson and giving feedback on students' media literacy skills development. This underscores the emphasis on continuous assessment and improvement in teaching practices related to media literacy. The analysis of the questionnaire results from 400 EFL teachers reveals that the most frequently used teacher behaviour for teaching media literacy is introducing media literacy constructs by direct explanation, with the highest number of teachers strongly agreeing with this approach. Conversely, the least used teacher behaviour is using summarising lesson content to promote the application of media literacy skills in practice, as it received the lowest number of strong agreements and the highest number of disagreements.

Таблица 3 – Construct: Management of the Teaching Process

№	Item	Strongly Disagree (n)	Disagree (n)	Neutral (n)	Agree (n)	Strongly Agree (n)
1	I introduce media literacy constructs by direct explanation to students.	17	39	75	113	156
2	I use a rich variety of questioning techniques when teaching about media.	8	38	95	195	64
3	I use summarising the lesson content for promoting application of media literacy in practice.	4	58	81	117	140
4	I model media literacy skills or how to approach the task.	14	45	98	197	46
5	I provide individual support to students according to their needs.	11	56	82	115	136
6	I differentiate instructions by adapting content, tasks and end products according to learners abilities.	14	48	91	195	52
7	I get feedback from students after each lesson.	13	48	84	113	142
8	I give feedback to students about their media literacy skills development.	14	55	91	176	64

The media literacy questionnaire for EFL teachers aimed to assess their perceptions of what learners can achieve in their lessons, with items beginning with «Learners can».

In the domain of simple media literacy usage, the highest level of agreement was for the item «Learners can use media devices in a technical sense,» with 171 teachers strongly agreeing and 91 agreeing, indicating a substantial majority view this as a strong competency. Conversely, the ability to use AI programs such as Chat GPT had a more moderate level of agreement, with 88 teachers strongly agreeing and 186 agreeing, while 71 remained neutral, and 55 disagreed or strongly disagreed.

At the intermediate understanding level, the responses were varied. For instance, the item "Learners are aware of their own media behaviour" received lower overall endorsement, with a smaller portion of teachers expressing strong approval and a larger portion expressing moderate approval. This contrasts with «Learners are aware of the effects of media,» which had a higher number of strong approvals, though responses were still mixed. A notable number of teachers were neutral, and a significant portion expressed disapproval. Similarly, the ability to evaluate media content in English saw few teachers expressing strong approval and a larger portion indicating moderate approval, but a substantial number were neutral, and many expressed disapproval.

For advanced media literacy competencies, particularly in communicating media, creating media content in English had the highest level of strong agreement at 112, followed by 93 agreeing. This suggests a perceived strength in this area. However, fewer teachers strongly agreed that learners can participate in public debates through media, with 96 strongly agreeing and 93 agreeing, indicating a lower perceived competency in this area. Communicating content using media in English received a moderate level of agreement, with 35 strongly agreeing and 173 agreeing, while 101 remained neutral, and 91 disagreed or strongly disagreed. Overall, the highest perceived competency was in the technical use of media devices, while the lowest was in the awareness of their own media behaviour and participation in public debate through media. This mixed response highlights areas of strength and potential improvement in teaching media literacy skills.

The results of the questionnaire administered to 400 EFL teachers of secondary schools reveal various approaches to teaching media literacy through eight identified teacher behaviours. Firstly, regarding the introduction of media literacy constructs by direct explanation, the majority of teachers either agree or strongly agree with this approach, indicating a preference for explicit instruction. This finding aligns with the literature that emphasises the effectiveness of direct instruction in enhancing students' understanding of complex concepts [6].

Similarly, when it comes to using a rich variety of questioning techniques, most teachers agree or strongly agree, reflecting a tendency towards interactive teaching methods. This interactive approach is well-supported by pedagogical theories that advocate for active student engagement to foster deeper learning [7].

The practice of summarising lesson content to promote the application of media literacy skills is also widely accepted, with a significant number of teachers agreeing or strongly agreeing with this method. However, it is noteworthy that this approach received the lowest number of strong agreements and the highest number of disagreements, suggesting that while it is recognized as beneficial, it may not be as frequently implemented as other strategies. This could be due to the challenges associated with effectively summarising complex media literacy concepts in a way that is accessible to all students [8].

In terms of modelling media literacy skills, most teachers either agree or strongly agree, showing a commitment to demonstrating practical applications. This approach is consistent with social learning theory, which posits that students learn effectively through observing and imitating the behaviours of others [9]. Providing individual support to students according to their needs is another approach that garners strong agreement, highlighting the importance of personalised instruction. This finding supports differentiated instruction frameworks, which advocate for tailoring teaching methods to meet the diverse needs of learners [10].

Differentiating instruction by adapting content and tasks according to learners' abilities is also favoured, with the majority of responses in agreement or strong agreement. This approach is essential for addressing the varying levels of media literacy skills among students and ensuring that all students can engage meaningfully with the content [11]. Feedback mechanisms are well-regarded as well, with most teachers agreeing or strongly agreeing with getting feedback from students after each lesson and giving feedback on students' media literacy skills development. This underscores the emphasis on continuous assessment and improvement in teaching practices related to media literacy, aligning with best practices in formative assessment [12].

The analysis of the questionnaire results reveals that the most frequently used teacher behaviour for teaching media literacy is introducing media literacy constructs by direct explanation, with the highest number of teachers strongly agreeing with this approach. This preference for direct instruction may be attributed to its perceived effectiveness in clearly communicating foundational concepts [6]. Conversely, the least used teacher behaviour is summarising lesson content to promote the application of media literacy skills in practice. The lower frequency of this behaviour may reflect the challenges teachers face in condensing complex information into concise summaries that still promote skill application [8].

In conclusion, the findings from this study indicate a strong preference among EFL teachers for explicit instruction, interactive questioning techniques, and personalised support in teaching media literacy. These approaches are well-supported by existing educational theories and research, highlighting their effectiveness in fostering media literacy skills. However, the relative underuse of summarising lesson content suggests an area for further professional development, as improving this skill could enhance the overall effectiveness of media literacy instruction. Further research could explore the barriers to effective summarization and develop strategies to support teachers in this area.

The media literacy questionnaire for EFL teachers aimed to assess their perceptions of what learners can achieve in their lessons, with items beginning with «Learners can.» In the domain of simple media literacy usage, the highest level of agreement was for the item "Learners can use media devices in a technical sense,« with 171 teachers strongly agreeing and 91 agreeing, indicating a substantial majority view this as a strong competency. This finding aligns with prior research indicating that basic technical proficiency is often the most easily acquired and widely recognized aspect of media literacy [1]. In contrast, the ability to use AI programs such as Chat GPT had a more moderate level of agreement, with 88 teachers strongly agreeing and 186 agreeing, while 71 remained neutral, and 55 disagreed or strongly disagreed. The varying levels of agreement here reflect the emerging nature of AI technology in education and potential gaps in teacher familiarity and confidence in integrating such tools into their curriculum [13].

At the intermediate understanding level, the responses were varied. For instance, the item «Learners are aware of their own media behaviour» received lower overall endorsement, with a smaller portion of teachers expressing strong approval and a larger portion expressing moderate approval. This contrasts with "Learners are aware of the effects of media," which had a higher number of strong approvals, though responses were still mixed. A notable number of teachers were neutral, and a significant portion expressed disapproval. These findings suggest that while there is some recognition of the importance of media awareness, there is also considerable uncertainty or disagreement about the extent to which these competencies are being achieved. This variability may be attributed to differences in how media literacy is emphasised and taught across different educational contexts [2].

Similarly, the ability to evaluate media content in English saw few teachers expressing strong approval and a larger portion indicating moderate approval, but a substantial number were neutral, and many expressed disapproval. This highlights a potential area of difficulty for learners, which might stem from the complex cognitive skills required to critically analyse media content in a non-

native language [14]. For advanced media literacy competencies, particularly in communicating media, creating media content in English had the highest level of strong agreement at 112, followed by 93 agreeing. This suggests a perceived strength in this area, possibly due to the tangible and creative nature of media production activities, which can be more engaging and rewarding for students [15].

However, fewer teachers strongly agreed that learners can participate in public debates through media, with 96 strongly agreeing and 93 agreeing, indicating a lower perceived competency in this area. This could be reflective of the challenges students face in engaging in complex discourses, especially in a second language, and the limited opportunities they might have to practise these skills. Communicating content using media in English received a moderate level of agreement, with 35 strongly agreeing and 173 agreeing, while 101 remained neutral, and 91 disagreed or strongly disagreed. This mixed response highlights the ongoing challenges in ensuring that students can effectively convey their ideas through media in English.

Overall, the highest perceived competency was in the technical use of media devices, while the lowest was in the awareness of their own media behaviour and participation in public debate through media. This mixed response highlights areas of strength and potential improvement in teaching media literacy skills. The findings suggest that while students are adept at using media technology, there is a need for greater emphasis on developing critical awareness and participatory skills. These results underscore the importance of a comprehensive media literacy curriculum that balances technical skills with critical thinking and communication competencies [14].

Conclusion

The findings of the media literacy questionnaire highlight the varying levels of competency perceived by EFL teachers in their students' media literacy skills, with a strong emphasis on technical proficiency and media content creation but lower levels of competency in critical awareness and participation in public debate. These results underscore the need for a more balanced approach in media literacy education that fosters not only technical skills but also critical thinking and communication abilities. However, the study's reliance on a web-based questionnaire poses certain limitations, such as the potential biases inherent in self-reported data and the lack of contextual insights that naturalistic observations could provide. Therefore, future research should incorporate longitudinal and observational methodologies to validate and expand upon these findings. Additionally, exploring the integration of AI tools in media literacy curricula and assessing their impact on students' competencies would be valuable. Despite its limitations, this study provides a foundational understanding of current teaching

practices and perceptions, paving the way for more comprehensive investigations into effective media literacy education strategies.

References

- 1 **Potter, W. J.** The state of media literacy. *Journal of broadcasting & electronic media*. – 2010. – 54(4). – P. 675–696.
- 2 **Hobbs, R.** *Create to learn: Introduction to digital literacy*. – John Wiley & Sons, 2017.
- 3 **Livingstone, S.** Media literacy and the challenge of new information and communication technologies. *The communication review*. – 2004. – 7(1). – P. 3–14.
- 4 **Kellner, D., & Share, J.** Toward critical media literacy: Core concepts, debates, organizations, and policy. // *Discourse: studies in the cultural politics of education*. – 2005. – 26(3). – P. 369–386.
- 5 **Simons, M., Meeus, W., & T'Sas, J.** Measuring media literacy for media education: Development of a questionnaire for teachers' competencies. // *Journal of media literacy education*. – 2017. – 9(1). – P. 99–115.
- 6 **Jones, L.** The 'Teacher Research Group' as a collaborative model of professional learning. // *Educational Action Research*. – 2023. – 31(3). – P. 409–423.
- 7 **Garvey, J., Harris, J. C., & Means, D. R.** *Case studies for student development theory*. London, UK: Routledge. – 2019.
- 8 **Brown, H. D.** *Principles of language learning and teaching: A course in second language acquisition*. Pearson. – 2014.
- 9 **Bandura, A., & Walters, R. H.** *Social learning theory* Englewood Cliffs, NJ : Prentice hall. – 1977. – Vol. 1. – P. 141–154.
- 10 **Tomlinson, C. A.** *The differentiated classroom : Responding to the needs of all learners*. Ascd. – 2014.
- 11 **Heacox, D.** *Differentiating instruction in the regular classroom: How to reach and teach all learners (Updated anniversary edition)*. Free Spirit Publishing. 2012.
- 12 **Black, P., & Wiliam, D.** *Assessment and classroom learning*. // *Assessment in Education: principles, policy & practice*. – 1998. – 5(1). – P. 7–74.
- 13 **Alzeebaree, Y., & Zebari, I.** What makes an effective EFL teacher: High school students' perceptions. // *The Asian ESP Journal*. – 2021.
- 14 **Yeleussiz, A.** Exploring EFL teachers' perceptions of media literacy in Kazakhstan. // *Journal of Social Studies Education Research*. – 2024. – 15(1). – P. 282–316.

15 **Buckingham, D.** Media education: Literacy, learning and contemporary culture. John Wiley & Sons, 2013.

Received 22.07.24.

Received in revised form 24.07.24.

Accepted for publication 05.09.24.

*А. Б. Елеусіз

Қазақ ұлттық қыздар педагогикалық университеті

Қазақстан Республикасы, Алматы қ.

22.07.24 ж. баспаға түсті.

24.07.24 ж. түзетулерімен түсті.

05.09.24 ж. басып шығаруға қабылданды.

АҒЫЛШЫН ТІЛІ МҰҒАЛІМДЕРДІҢ ПЕДАГОГИКАЛЫҚ-ДИДАКТИКАЛЫҚ МЕДИА САУАТТЫЛЫҚ ҚҰЗЫРЕТТІЛІКТЕРІН АНЫҚТАУ

Сандық медианың коммуникация, ақпаратты тарату және әлеуметтік өзара әрекеттесудегі кең таралған роліне байланысты қазіргі білім беру жүйесінде медиасауаттылық құзыреттері барған сайын маңызды бола бастады. Бұл зерттеу орта мектептердегі 400 ағылшын тілі мұғалімдерінің медиа сауаттылыққа үйрету қабілетіне қатысты педагогикалық және дидактикалық құзыреттерін өлшейді. Веб-негізделген сауалнаманы пайдалана отырып, зерттеу мұғалімдердің негізгі техникалық нұсқаулардан алдыңғы қатарлы сыни және бірлескен оқыту әдістеріне дейінгі әртүрлі оқыту стратегияларын меңгеру деңгейін бағалайды. Нәтижелер мұғалімдердің медиа құрылғыларды пайдаланумен байланысты техникалық дағдыларды берудегі құзыреттілігінің жоғары деңгейін көрсетеді, ал сыни хабардарлықты арттыру және бұқаралық ақпарат құралдары арқылы қоғамдық пікірталасқа қатысуды ынталандыру құзыреттері аз дамыған. Зерттеу техникалық оқыту мен сыни ойлау және коммуникация дағдыларын теңестіретін кешенді медиа сауаттылық оқу бағдарламасының қажеттілігін атап көрсетеді. Зерттеудің шектеулері өздігінен есептелген деректерге тән ықтимал ауытқушылық және натуралистік бақылаулардан контекстік түсініктердің болмауын қамтиды. Болашақ зерттеулер осы қорытындыларды растау және медиа

сауаттылық бойынша білім берудегі ЖИ (жасанды интеллект) құралдарының интеграциясын тексеру үшін бойлық және бақылау әдіснамасын қамтуы керек. Бұл зерттеу медиа сауаттылық бойынша білім беру стратегияларын жақсарту үшін құнды түсініктерді ұсына отырып, қазіргі оқыту тәжірибесі мен құзыреттіліктері туралы іргелі түсінік береді.

Кілтті сөздер: медиа сауаттылық, құзыреттілік, медиа, мұғалімдердің біліктіліктерін арттыру, орта білім.

*А. Б. Елеусіз

Казахский национальный женский педагогический университет

Республика Казахстан, г. Алматы

Поступило в редакцию 24.07.24.

Поступило с исправлениями 13.08.24.

Принято в печать 05.09.24.

ИЗМЕРЕНИЕ ПЕДАГОГИКА-ДИДАКТИЧЕСКИЕ КОМПЕТЕНЦИИ МЕДИЙНОЙ ГРАМОТНОСТИ УЧИТЕЛЕЙ АНГЛИЙСКОГО ЯЗЫКА

Компетенции медиаграмотности становятся все более важными в современном образовательном пространстве из-за повсеместной роли цифровых медиа в общении, распространении информации и социальном взаимодействии. В этом исследовании измеряются педагогические и дидактические компетенции 400 учителей английского языка как иностранного в средних школах с точки зрения их способности преподавать медиаграмотность. Используя веб-анкету, исследование оценивает компетентность учителей в различных стратегиях обучения, начиная от базовых технических инструкций и заканчивая продвинутыми критическими и интерактивными методами обучения. Результаты указывают на высокий уровень компетентности учителей в передаче технических навыков, связанных с использованием мультимедийных устройств, тогда как компетенции в повышении критической осведомленности и поощрении участия в публичных дебатах через средства массовой информации были менее развиты. Исследование подчеркивает необходимость комплексной учебной программы по медиаграмотности, которая сочетает в себе техническое обучение с критическим мышлением и коммуникативными навыками. Ограничения исследования включают потенциальные искажения, присущие данным, сообщаемым самими участниками, и отсутствие контекстуальной информации из натуралистических наблюдений. Будущие

исследования должны включать в себя методологии продольного анализа и наблюдения для подтверждения этих результатов и изучения интеграции инструментов ИИ в образование медиаграмотности. Это исследование дает фундаментальное понимание современной педагогической практики и компетенций, предлагая ценную информацию для улучшения стратегий образования в области медиаграмотности.

Ключевые слова: медиаграмотность, компетенции, медиа, повышение квалификации учителей, среднее образование

МРНТИ 14.35.09

<https://doi.org/10.48081/MAWW8417>***А. О. Есимбекова**

Жетысуский университет имени И. Жансугурова,
Республика Казахстан, г. Талдыкорган

*e-mail: assylsoul@mail.ru

ORCID: <https://orcid.org/0000-0001-6915-1577>

ПОДГОТОВКА БУДУЩИХ УЧИТЕЛЕЙ НАЧАЛЬНЫХ КЛАССОВ К ПРОЕКТНО-ИССЛЕДОВАТЕЛЬСКОЙ ДЕЯТЕЛЬНОСТИ: ЭЛЕКТИВНЫЙ КУРС

В данном материале представлены результаты анализа влияния специализированного учебного модуля, разработанного для комплексного совершенствования способностей будущих педагогов начальной школы в сфере проектно-исследовательской работы, посредством интеграции теоретического материала и практических упражнений. В рамках испытания были задействованы 78 учащихся третьего года обучения в двух университетах Казахстана, специализирующихся на образовательных программах для младших классов. Для измерения эффекта от применения модуля были созданы две категории участников: опытная и базовая (сравнительная). Программа длилась 10 недель и охватывала все аспекты управления проектно-исследовательскими инициативами, подкрепленные практическими сессиями. Для оценки практической эффективности экспериментального воздействия по окончании модуля измерялись показатели качества организации и проведения проектного обучения. Видеозаписи уроков были изучены экспертами. Результаты свидетельствуют о том, что учителя, принявшие участие в экспериментальном курсе, применяли более эффективные методы проектного обучения и лучше внедряли в учебный процесс методы совместной работы. Однако по другим переменным не было статистически значимых различий с учителями, не участвовавшими в модуле. Практическая значимость статьи заключается в том, что настоящее исследование может быть полезно практикующим педагогам, методистам, разработчикам образовательных программ, исследователям в области педагогики, государственным

учреждениям и студентам педагогических вузов для повышения эффективности преподавания и внедрения проектной деятельности в начальной школе. Работа вносит вклад в теорию педагогики, доказывая результативность специально разработанной учебной программы по выбору. Это открывает перспективы для проведения дальнейших научных изысканий в данном направлении и создания новых образовательных технологий.

Ключевые слова: будущие учителя, кейсы, презентация проектов, студенты-педагоги, сценарии.

Введение

Начальные классы являются одним из важнейших этапов формирования отношения ребёнка к учёбе и познанию окружающего мира. Если дети с раннего возраста вовлекаются в исследовательскую деятельность, это способствует развитию у них позитивного отношения к науке и исследованиям, что может повлиять на их дальнейший образовательный путь.

Во многих исследованиях подчёркивается важность проектного обучения в педагогическом образовании, его роль в развитии познавательной и социальной активности школьников [1, с. 1–6; 2, с. 722–727]. Было доказано, что интеграция образовательных проектных мероприятий в учебную программу способствует личностному развитию учащихся и самостоятельному обучению [3, с. 496–507]. Проектно-исследовательская деятельность способствует развитию у младших школьников таких ключевых компетенций, как критическое мышление, умение работать в команде, навыки самостоятельного поиска и анализа информации, а также творческие способности. Подготовленные учителя способны эффективно организовать такую деятельность, что положительно сказывается на общем уровне образовательных достижений учеников.

Интерактивный и практико-ориентированный подход, характерный для проектной деятельности, способствует повышению интереса учащихся к учёбе. Дети видят реальное применение своих знаний и навыков, что стимулирует их к активному участию в учебном процессе.

Важно понимать, что успех внедрения проектно-исследовательской работы в классах в конечном итоге зависит от профессионализма педагога, потому что учителя являются движущей силой внедрения инноваций в обучение [4, с. 282]. В связи с этим стоит подчеркнуть, что подготовка будущих учителей к занятиям проектно-исследовательской деятельностью остаётся одной из ключевых задач, которую требуется

решать незамедлительно, и с привлечением соответствующих компетентных специалистов (методистов, и др.).

Для наглядности основные аспекты подготовки к проектно-исследовательской деятельности отображены в виде графического SmartArt-элемента (рисунок 1).



Рисунок 1 – Базовые этапы подготовки (составлено автором)

Далее по тексту остановим внимание на значимости такого вида деятельности для процесса образования, а также на потенциальных направлениях, позволяющих повысить качество профессиональной подготовки педагогов.

В контексте проектно-исследовательской деятельности теоретическая база (основа) имеет первоочерёдное значение. Теоретическая основа, включённая в образовательные программы, позволяет студентам получить необходимые для их академического и профессионального роста знания, умения и навыки решения проблем, соответствующие принципам непрерывного образования и научно-ориентированного обучения [5, с. 1–8]. Будущие учителя должны хорошо понимать, как интегрировать проектные задачи в учебный процесс, чтобы они способствовали развитию критического мышления и творческих способностей учащихся. Следовательно, образовательные программы должны включать курсы, посвящённые теоретическим основам проектной и исследовательской деятельности.

Не менее важным аспектом является развитие практических навыков, необходимых для организации и проведения проектно-исследовательской

деятельности. Практическая подготовка может включать моделирование проектной деятельности в рамках учебных курсов, участие в реальных проектах и стажировки в школах.

Исследования подчёркивают важность включения реальных исследовательских проектов в программу бакалавриата для повышения вовлечённости и мотивации студентов [6, с. е9593]. Отмечена польза практического обучения, включая моделирование, ролевые игры, проекты по одному курсу и практикум, для развития практических навыков и знаний [7, с. 303].

Третий аспект – технологическая подготовка. В современном мире информационные технологии играют ключевую роль в организации и проведении проектно-исследовательской деятельности. Будущие учителя должны обладать навыками использования различных цифровых инструментов и платформ для исследования и презентации результатов. Проектные методы прекрасно интегрируются с современными инструментами, такими как технология интернета вещей (IoT), для повышения проектной подготовки и навыков студентов в кросс-предметной учебной среде [8, с. 158-164]. Комбинируя эти подходы, школы могут предоставить учащимся ценный практический опыт, который преодолевает разрыв между теоретическими знаниями и практическим их применением.

Определённо, введение междисциплинарных курсов, сочетающих педагогические, методологические и технологические аспекты проектно-исследовательской деятельности, должно послужить нетривиальным триггером к развитию у молодых педагогов начального образования желания посвятить своё рабочее время в начальной школе организации разноплановых исследовательских проектов, приучая школьников с юношеских лет к дисциплине, ответственности, навыкам планирования, развивая у детей способность критически мыслить, и пробуждая в них любовь к науке.

Целью исследования, актуальность которого подтверждается недавними исследованиями [6, с. е9593], является выявление эффективности элективного курса. Приоритетная идея курса, о котором идёт речь, – повышение уровня подготовки будущих учителей начального образования к успешной организации и проведению проектно-исследовательской деятельности за 10 недель.

Материалы и методы

Добровольное участие в экспериментальном исследовании приняли студенты 3-го курса. Всего эксперимент охватил 78 участников из нескольких аккредитованных казахстанских вузов, в которых и производилась предварительная разработка текущего курса с экспертной оценкой и последующим внедрением в студенческую среду, о чём свидетельствуют результаты настоящего исследования.

Элективный курс, сочетающий в себе педагогические аспекты, современные методы исследования и применение цифровых образовательных технологий, претерпел некоторое преобразование после получения экспертных мнений и подсчёта экспертных оценок. Таким образом, в настоящей работе отображена конечная версия контента, включённого в образовательный курс.

Общая продолжительность курса составила 10 недель, по 2 часа в неделю (1 час лекции и 2 часа практических занятий). Содержание курса отражено в Таблице 1.

Таблица 1 – Содержание элективного курса

Неделя	Тема	Лекция	Практическое занятие
1	Введение в курс	Определение и значение в начальном образовании; ключевые цели и принципы; история и развитие; психолого-педагогические основы проектной деятельности.	Обсуждение примеров успешных школьных проектов. Групповое обсуждение ожиданий и целей курса. Анализ кейсов. Разработка простого проекта в группах.
2	Методы исследования в образовательном контексте	Основные методы исследования: качественные и количественные. Этапы проведения исследования.	Планирование мини-исследования по предложенной теме. Определение исследовательских вопросов.
3	Планирование и организация проектной деятельности	Этапы планирования проекта. Управление проектом и распределение ролей.	Разработка планов проектов в группах. Обсуждение и корректировка планов.
4	Формирование исследовательских вопросов и гипотез	Как формулировать исследовательские вопросы и гипотезы. Примеры и практика.	Разработка исследовательских вопросов и гипотез для своих проектов. Групповая работа над уточнением вопросов и гипотез.
5	Сбор и анализ данных	Методы сбора данных: опросы, наблюдения, эксперименты. Основы анализа данных.	Практические упражнения по сбору данных. Введение данных в электронные таблицы.

6	Использование образовательных технологий в проектной деятельности	Обзор цифровых инструментов и платформ для организации проектной деятельности. Примеры использования ИКТ в проектной работе.	Знакомство с цифровыми инструментами (Google Classroom, Microsoft Teams, онлайн-опросники и т.д.). Практическое использование инструментов для своих проектов.
7	Среднесрочная оценка и корректировка проектов	Методы и критерии оценки проектов на разных этапах. Корректировка планов и подходов на основе промежуточных результатов.	Промежуточная презентация проектов. Обратная связь и корректировка планов.
8	Подготовка презентаций и отчетов	Структура и оформление отчетов по проектам. Принципы эффективных презентаций.	Подготовка черновых версий отчетов. Разработка презентаций в группах.
9	Управление проектными командами и решение конфликтов	Принципы управления командами. Методы решения конфликтов в группе.	Ролевые игры и сценарии для практики решения конфликтов. Обсуждение командных ролей и их значимости.
10	Подведение итогов и завершающая оценка проектов	Методы итоговой оценки проектов. Рефлексия и самооценка.	Окончательная презентация проектов. Оценка проектов и обратная связь.

Эффективность курса «Проектно-исследовательская деятельность в начальной школе: теория и практика» оценивалась по следующим параметрам.

Для сравнения полученных результатов было принято решение сформировать опытную и контрольную группы участников эксперимента. Опытная группа студентов посещала курс, а контрольная – нет.

В качестве пилотного задания участникам исследования было предложено провести и зафиксировать на видео два проектных занятия с младшеклассниками. Затем видеоролики были проанализированы 2 независимыми экспертами с опытом проектно-исследовательской деятельности не менее 5 лет для того, чтобы оценить, как пройденный курс конвертировался в умение студентов организовывать и координировать проектно-исследовательскую деятельность. Эксперты присваивали участникам баллы, руководствуясь заранее утверждённой схемой

оценивания. Оценки по каждому пункту варьировались от 1 до 4. Итоговый балл для каждого участника являлся усреднённой оценкой двух видеозаписей от двух экспертов. Согласованность оценок экспертов была высокой: по всем 11 пунктам эксперты пришли к существенному согласию (коэффициент Карра Козна = 0,81–0,92). Различия между групповыми средними оценивали с помощью t-теста независимых выборок. Стандартный порог значимости ($p < 0,05$) был разделён на количество выполненных межгрупповых сравнений ($n = 11$). Полученное значение ($p < 0,0045$) было принято в качестве порогового значения для определения статистически значимого различия.

Результаты и обсуждение

Средние оценки показателей работы включённых в исследование студентов на основе видеозаписей представлены в таблице 2. Т-тесты показали, что по сравнению с учителями из контрольной группы, учителя, принявшие участие в экспериментальном модуле, больше работали над проектами, более отчётливо формулировали ожидания от проекта и лучше соотносили проект с уроком. Кроме того, учителя из экспериментальной группы эффективнее вовлекали учеников в совместную работу над проектами по сравнению с учителями из контрольного состояния. По остальным семи переменным значимых межгрупповых различий не наблюдалось.

Таблица 2 – Средние баллы качества проектного обучения (среднее \pm стандартное отклонение)

Переменные	Эксп.	Контроль	t	p
Вовлечение в проект	2,63 \pm 1,08	1,92 \pm 0,78	3,28	0,002*
Ожидания от проекта	2,28 \pm 0,88	1,74 \pm 0,64	3,08	0,003*
Компоненты проекта	2,03 \pm 0,66	1,61 \pm 0,59	2,95	0,004*
Корректировочный разбор	2,35 \pm 0,74	2,16 \pm 0,72	1,17	0,247
Корректировочное обсуждение	2,78 \pm 0,80	2,45 \pm 0,80	1,81	0,074
Взаимодействие с учащимися	1,75 \pm 0,67	1,61 \pm 0,50	1,08	0,283
Вовлечённость аудитории	2,13 \pm 0,72	1,97 \pm 0,82	0,87	0,390
Рефлексия учащихся	1,50 \pm 0,64	1,37 \pm 0,59	0,94	0,349
Обратная связь	1,68 \pm 0,73	1,61 \pm 0,64	0,45	0,655
Сотрудничество	2,10 \pm 0,96	1,55 \pm 0,60	3,01	0,004*
Подбор учеников	1,55 \pm 0,71	1,50 \pm 0,69	0,32	0,754

Примечание: * $p < 0,0045$ (скорректированный порог статистически значимого различия)

Отсутствие статистически значимых различий по ряду параметров может указывать на необходимость доработки курса или дополнительных

занятий для улучшения всех аспектов проектной деятельности. Высокая согласованность оценок экспертов подтверждает надёжность методики оценивания.

Ошибочно было бы не упомянуть в контексте настоящей работы следующее уникальное исследование, свидетельствующее о том, что искусственный интеллект благодаря алгоритмам самообучаемости добивается успехов в педагогической практике. В недавнем незаурядном эксперименте, проведённом с привлечением искусственного интеллекта как экспериментального вмешательства, участвовали учителя, которым требовалось улучшить свои навыки проектно-исследовательской деятельности при помощи коммуницирования с популярным и известным многим ботом ChatGPT. Из общения с ботом педагоги извлекли огромную пользу: они в значительной степени усовершенствовали свои навыки интеграции технологий в процесс обучения, с психологической точки зрения проявили большее доверие к новейшим технологиям, снизив уровень скепсиса. Благодаря ChatGPT учителя повысили свою компетентность в вопросах, всецело касающихся ведения проектно-исследовательской работы [9, с. 624–634].

Результаты схожих по тематике надёжных исследований свидетельствуют о необходимости включения элективных курсов в учебный процесс, которые бы дополняли и расширяли образовательную программу, позволяя овладеть навыками и знаниями, крайне необходимыми для профессионального развития педагога [2, с. 722–727]. Прогресс не стоит на месте, он требует от учителей непрерывного самосовершенствования, чтобы они могли служить авторитетами для подрастающего поколения школьников: проводить эксперименты, выдвигать гипотезы, принимая или опровергая их в ходе проекта, всячески направлять школьника, содействуя ребёнку и мотивируя заниматься наукой на собственном примере.

Исследователи уверяют о важности обязательных программ непрерывного профессионального развития, которые были бы ориентированы на интеграцию технологий в образовательный процесс. Программы подобной направленности обязательно должны учитывать различные уровни технологической квалификации педагогов, соответственно, им свойственна инклюзивность, они включают предоставление устойчивой поддержки педагогов по окончании курса [1, с. 1–6]. Такая поддержка может носить характер различных круглых столов, семинаров, активное общение с коллегами и наставниками в онлайн-формате, и обязательный неограниченный доступ к образовательным онлайн-ресурсам не только в условиях библиотек школ или вузов, но и в нерабочее время.

Следовательно, чтобы свободно применять инновационные стратегии обучения, а также передовые методы в учебном классе, необходимо проведение специализированных повышающих квалификацию курсов [10, с. 948–955], которые, как показало настоящее исследование, значительно улучшают соответствующие навыки учителей.

Выводы

Подготовка и привлечение будущих педагогов начального образования к проектно-исследовательской деятельности является комплексной задачей, требующей теоретической и практической подготовки, а также развития технологических навыков. Важно, чтобы образовательные программы учитывали все эти аспекты и обеспечивали будущих учителей необходимыми знаниями и умениями для эффективной организации проектно-исследовательской деятельности, что позволит не только повысить качество образования, но и сформировать у младших школьников важные компетенции, необходимые для успешного обучения и развития в дальнейшей жизни.

Помимо введения в программы бакалавриата соответствующих элективных курсов, отметим ещё несколько пожеланий по повышению качества образования в контексте темы настоящей работы. Так, сотрудничество с начальными школами для проведения стажировок и практических занятий, позволит студентам получить реальный опыт организации и проведения проектной деятельности, а также познакомиться с лучшими практиками. Также немаловажным фактором успешной подготовки является возможность для будущих учителей обмениваться опытом и получать поддержку от коллег. Создание профессиональных сообществ и участие в них будет способствовать развитию профессиональных навыков и уверенному внедрению проектно-исследовательской деятельности в жизнь школьника.

References

- 1 **Vakelishvili, N.** Project-based learning, its role and importance [Text]. // In «Intercultural Dialogues» Transactions. – 2023. – Vol. 7. – P. 1–6.
- 2 **Mutawakkil, M.** Assessing the effectiveness of project-based learning in social studies education [Text]. // In West Science Social and Humanities Studies. – 2024. – Vol. 2. – № 5. – Pp. 722-727.
- 3 **Chendey, N.** et al. Theoretical foundations of designing the pedagogical process as a special type of group activity [Text]. // In Conhecimento & Diversidade. – 2023. – Vol. 15. – № 38. – P. 496–507.

4 **Farrow, J. M., Schneider Kavanagh, S., Samudra, P.** Exploring relationships between professional development and teachers' enactments of project-based learning [Text]. // In Education Sciences. – 2022. – Vol. 12. – № 4. – P. 282.

5 **Steshenko, N., Steshenko, A.** Theoretical foundations of preparing students for scientific research activities [Text]. // In Transactions of Telavi State University. – 2023. – № 1 (35). – Pp. 1-8.

6 **Marley, S. A., Siani, A., Sims, S.** Real-life research projects improve student engagement and provide reliable data for academics [Text]. In Ecology and Evolution. – 2022. – Vol. 12. – № 12. – Article e9593.

7 **Trevisan, M. S., Carey, J. C.** Program evaluation in professional school counseling [Text]. In School Counseling Research: Advancing the Professional Evidence Base. – 2023. – P. 303.

8 **Nayak, A., Satpathy, I., Jain, V.** The PBL: Enthralling students through PBL in Education 5.0 [Text]. // In Preconceptions of Policies, Strategies, and Challenges in Education 5.0. – 2024. – P. 158–174.

9 **Jingqian, JG. GU.** Project-based teacher technology learning a case study of ChatGPT application [Text]. In International Journal of Innovative Science and Research Technology. – 2024. - Vol. 9. – № 7. – P. 624–634.

10 **Ekelund, K.** et al. Learning strategies for the advanced trainee in specialist training [Text]. // In Medical Teacher. – 2024. – Vol. 46. – № 7. – P. 948–955.

Поступило в редакцию 05.08.24.

Поступило с исправлениями 22.08.24.

Принято в печать 05.09.24.

**А. О. Есимбекова*

І. Жансүгіров атындағы Жетісу университеті,

Қазақстан Республикасы, Талдықорған қ.

05.08.24 ж. баспаға түсті.

22.08.24 ж. түзетулерімен түсті.

05.09.24 ж. басып шығаруға қабылданды.

БОЛАШАҚ БАСТАУЫШ СЫНЫП МҰҒАЛІМДЕРІН ЖОБАЛАУ-ЗЕРТТЕУ ҚЫЗМЕТІНЕ ДАЯРЛАУ: ЭЛЕКТИВТІ КУРС

Бұл мақалада болашақ бастауыш сынып мұғалімдерінің жобалау-зерттеу қызметі барысында теориялық және практикалық білімдерін ұштастыра отырып, жан-жақты дағдыларын дамытуға бағытталған элективті курстың тиімділігі туралы айтылған. Экспериментке 78 студент қатысты, «Бастауыш оқыту мен әдістемесі» білім беру бағдарламасы бойынша оқитын екі қазақстандық университеттің 3 курс студенттері. Курстың нәтижелігін бағалау мақсатында қатысушылар екі топқа бөлінді – эксперименттік және бақылау. Аталған элективті курс жобалау-зерттеу қызметіне кешенді зерттеу жасайды, практикалық сабақтармен қамтылған, көлемі 10 аптаны құрайды. Модуль соңында практикалық тиімділігін бағалау үшін жобалау оқытудың ұйымдастыру және жүзеге асыру сапасының көрсеткіштері анықталды. Сабақтардың бейнежазбалары сарапшылармен зерттелді. Нәтижелер бойынша, эксперименттік топтағы қатысушылар оқыту процесінде жобалау оқытудың тиімді әдістері мен топтық жұмыстарын жақсырақ қолданды. Алайда, басқа айнымалылар бойынша модульге қатыспаған мұғалімдермен маңызды статистикалық айырмашылықтар жоқ. Мақаланың практикалық маңызына келетін болсақ, бұл зерттеу жұмыс істеп жүрген мұғалімдерге, әдіскерлерге, білім беру бағдарламаларын әзірлеушілерге, педагогика саласындағы зерттеушілерге, мемлекеттік мекемелерге, педагогикалық жоғары оқу орындарының студенттеріне оқытудың тиімділігін арттыру және бастауыш мектептерде жобалау қызметін жүзеге асыру үшін пайдалы болуы мүмкін. Теориялық маңыздылығы: элективті курстың тиімділігін негіздеуде және растауда, бұл келешек ғылыми зерттеулерге және оқыту әдістерін дамытуға негіз бола алады.

Кілтті сөздер: болашақ мұғалімдер, кейстер, жобалардың тұсаукесері, студенттер-педагогтар, сценарийлер.

*A. Yessimbekova

Zhetysu State University named after I. Zhansugurov,

Republic of Kazakhstan, Taldykorgan

Received 05.08.24.

Received in revised form 22.08.24.

Accepted for publication 05.09.24.

PRE-SERVICE TRAINING OF PROSPECTIVE ELEMENTARY TEACHERS IN PROJECT-RESEARCH ACTIVITIES: AN ELECTIVE COURSE

Exploring the efficacy of an innovative elective, this investigation delves into how it fosters holistic skill development in prospective elementary educators, seamlessly integrating theoretical pillars with applied proficiency in project-based research praxis. The experiment involved 78 third-year students from two Kazakhstani universities enrolled in the program Pedagogy and Methodology of Elementary Education. Two groups of participants - experimental and intact (control) – were formed to measure the course efficacy. The course duration was 10 weeks and it included a comprehensive study of the organization of project-research activity with practical exercises. A rigorous evaluation of the intervention's practical impact at its conclusion was facilitated by assessing key quality metrics governing project-based learning's organizational and pedagogical aspects. Expert analysis of lesson video recordings revealed a significant positive correlation: instructors who participated in the experimental course demonstrably excelled in implementing efficacious project-based learning approaches, marked by a pronounced emphasis on collaborative learning strategies. Nonetheless, the remaining variables implied no differences from teachers who did not take part in the module. The practical implications of the paper is that the present study can be useful for practicing teachers, methodologists, educational program developers, educational researchers, state institutions and student-teachers to enhance the effectiveness of teaching and implement project activities in elementary school. The theoretical importance resides in the validation and corroboration of the elective course's efficacy, thereby laying a foundation for subsequent studies and the advancement of educational methodologies.

Keywords: future teachers, case studies, project presentations, student teachers, scenarios.

МРНТИ 14.35.07

<https://doi.org/10.48081/RYIO7416>

Р. Е. Кусаинова, Г. З. Тажитова*, К. Р. Калкеева

Евразийский национальный университет имени Л. Н. Гумилёва,

Республика Казахстан, г. Астана

*e-mail: kre79@mail.ru

¹ORCID: <https://orcid.org/0000-0003-0544-3209>

²ORCID: <https://orcid.org/0000-0002-4893-9493>

³ORCID: <https://orcid.org/0000-0001-8089-6609>

КУРС ИНВЕРСИОННОГО ОБУЧЕНИЯ ДЛЯ ПРЕПОДАВАТЕЛЕЙ: ЭФФЕКТ НА УРОВЕНЬ ИННОВАЦИОННОСТИ И ПРОФЕССИОНАЛЬНЫХ КОМПЕТЕНЦИЙ

Стоит ли разрабатывать эффективные учебные курсы по цифровым технологиям для развития инновационности и профессиональных компетенций преподавателей? Настоящая статья содержит исследование, которое отвечает на этот вопрос. Авторы представляют курс, разработанный с использованием инверсионного подхода к обучению, и изучают его влияние на компетенции, связанные с образовательными технологиями, и инновационность педагогов. В исследовании приняли участие 42 молодых преподавателя университетов, посетившие курс без отрыва от работы. Анализировались изменения в соответствующих профессиональных компетенциях и инновационности до и после прохождения инверсионного курса. До исследования почти половина участников относилась к тем, кто принимает инновации, но не желает нести риски и относится к нововведениям с осторожностью. По окончании курса треть участников оказались склонны рисковать, принимая новую идею или технологию, а также увеличилось число активных новаторов. Результаты показали, что преподаватели улучшили свои профессиональные компетенции, особенно в области стимулирования учебной деятельности и креативности студентов. Основываясь на результатах, утверждается, что использование инверсионного подхода к обучению позволило педагогам получить опыт эффективного использования технологий.

Ключевые слова: инверсионное обучение, курс, образовательные технологии, профессиональные компетенции, инновационность.

Введение

Непрерывное профессиональное развитие педагогов и установление критериев инновационной и профессиональной компетентности – существенные ключевые факторы для формирования культуры новаторства в образовании.

Развитие профессиональных компетенций в области технологий и инновационности педагогов позволяет им более эффективно и результативно применять технологии в своей профессиональной карьере. В современных образовательных реалиях этот процесс оказывает существенное влияние на такое качество личности, как адаптивность. В научной литературе сообщается, что внедрение технологий в образовательную среду существенно облегчает обучение и помогает достигать учебных целей значительно быстрее. Цифровая учебная среда способствует активному взаимодействию учащихся и углублённому пониманию сложных дисциплин, с которыми преимущественно и возникают трудности. Она служит маркером того, какие технологии наиболее результативны, позволяя педагогам производить поиск новых решений и адаптировать текущие методы работы под потребности учащихся, ориентируясь на их степень успеваемости.

Инновационные педагогические технологии, включая инверсионное, интерактивное и проектно-ориентированное обучение, способствуют профессиональному развитию личности. Главным образом, они стимулируют критическое мышление и креативный потенциал не только у обучающихся, но и у преподавателей.

Быстрое развитие технологий поспособствовало созданию множества полезных инструментов. В данный список можно включить и виртуальные лаборатории, и различные образовательные электронные приложения и сайты, и очки / шлемы виртуальной реальности – весь этот и другой подобный инструментарий постепенно становятся неотъемлемой частью современного образования. Так, технологии не только упрощают процесс обучения, но и делают его более увлекательным, захватывающим и комфортным, что повышает вовлечённость обучающихся и способствует их академическим успехам [1, с. 127-130]. При всех вышеуказанных достоинствах, с благополучным процессом технологической интеграции также могут быть сопряжены некоторые трудности, из-за которых педагоги не спешат применять данные инструменты в своей работе.

Недостаточная интеграция технологий в образование базируется на множестве различных факторов, таких как ограниченный доступ к технологиям, отсутствие соответствующих навыков, недостаточная техническая поддержка, предвзятое отношение к технологиям, незнание о приложениях и сайтах, связанных с технологиями [2, с. 299], тривиальная нехватка времени на освоение новых инструментов, а также отсутствие уверенности в своих навыках. В этот перечень стоит включить неверно выбранную педагогическую стратегию и отсутствие у преподавателей таких характеристик, как заинтересованность и личная предприимчивость. Перечисленные факторы можно условно разделить на две категории: внешние и внутренние трудности. К первым относятся проблемы с доступностью технологического оборудования, программного обеспечения, ресурсов и обучения [3, с. 2639], а ко вторым – проблемы с профессиональными компетенциями, убеждениями, уверенностью и отношением к интеграции технологических инструментов в образовательный процесс. В исследованиях подчёркивается, что для успешного процесса обучения приоритетным является то, как педагоги интегрируют технологии при обучении дисциплинам, а доступ к соответствующим инструментам имеет гораздо меньшую значимость. Кроме того, использование образовательных технологий напрямую зависит от того, насколько преподаватели готовы интегрировать их в процесс обучения. Независимо от уровня готовности, инновационность имеет решающее значение для использования технологий [4, с. 104185]. Таким образом, в настоящем исследовании акцентируется внимание на двух факторах, которые связаны с внутренними барьерами и предположительно приводят к неэффективной интеграции технологий в учебную среду: профессиональные компетенции и инновационность.

Для развития профессиональных компетенций и инновационности педагогов в качестве педагогического подхода была выбрана стратегия инверсионного обучения, которая считается новым подходом к обучению, подчёркивая актуальность исследования. Эффективность инверсионного подхода обуславливается в значительной степени тем фактом, что при таком подходе делается упор на ответственности обучающегося за предварительное самостоятельное изучение тематического материала, который впоследствии будет представлен на занятии. Следовательно, инверсионный подход с большей вероятностью вырабатывает и культивирует в учащихся такие черты характера, как самостоятельность и независимость, что ведёт к становлению саморегулируемого обучения.

В исследованиях присутствуют свидетельства о том, что инверсионный подход стимулирует учебную активность и рефлексию обучающихся,

усиливая их вовлечённость в процесс изучения образовательных предметов, улучшая навык сотрудничества, и одновременно формируя самодисциплину в рамках образовательного процесса [5, с. 34]. Вследствие того, что при этом обучающиеся взаимодействуют с персонализированными цифровыми ресурсами, удовлетворяющими их когнитивные предпочтения, инверсионный метод поощряет автодидактику, гармонирующую с принципами непрерывного образования. Результаты экспериментов показали, что коллаборативное обучение на этапе самостоятельного изучения материала обучающимися способствует превосходному запоминанию информации и повышению мотивации [1, с. 127-130]. Это подчёркивает критическую роль межличностного взаимодействия с ровесниками для достижения максимально эффективных результатов обучения. Помимо вышеизложенного, выбор был сделан в пользу данной стратегии, поскольку она помогает рационализировать тайминг занятия. Высвобождая время в аудитории / классе, инверсионный подход к обучению может помочь неопытным преподавателям понять, как они могут эффективно интегрировать технологии в процесс обучения.

Роль педагога в инверсионном обучении трансформируется в роль ментора, который в большей степени не занят классическим объяснением материала, а управляет процессом дискуссии и разъясняет непонятные моменты, что дополнительно усиливает автономию учащихся, способствуя развитию из независимости и самоорганизации.

Следует брать во внимание тот факт, что инверсионное обучение может быть эффективно имплементировано в образовательный процесс при ключевом условии, которое обязательно к выполнению. Оно заключается в предварительной тщательной подготовке обучающихся на этапе самостоятельного изучения материала перед непосредственным обучением в условиях класса / аудитории. Возникает корреляция: чем тщательнее и усерднее обучающиеся готовятся к занятиям, тем более действенным становится метод. Если педагог подбирает подходящие вводные материалы для обучающихся, озвучивает подробный инструктаж, регламентирующий этап самостоятельного обучения, а учащиеся неукоснительно соблюдают все требования и возложенные на них обязательства – продуктивная деятельность в условиях занятий с преподавателем и эффективное применение предметных знаний в рамках реверсивного обучения могут быть гарантированы.

Целью текущего исследования было изучить влияние участия преподавателей в инверсионном курсе на их инновационность и компетенции, связанные с образовательными технологиями.

Задачи исследования включали оценку начального уровня инновационности и профессиональных компетенций преподавателей; разработку и проведение инверсионного курса; измерение изменений в уровне инновационности после посещения курса; анализ влияния курса на профессиональные компетенции; категоризацию и анализ изменений, а также обсуждение результатов.

Во многих исследованиях, направленных на повышение профессиональных компетенций педагогов, использовались различные стратегии, большинство из которых было разработано в рамках традиционного обучения в аудитории, где обучающиеся сначала посещают аудиторные занятия, а затем применяют полученные знания в течение ограниченного времени на практике. Однако, если педагоги не являются непосредственными свидетелями эффективности интеграции технологий в обучение, то, с большей вероятностью, они приобретут лишь базовые навыки, основанные на технологиях. Это замечание – отсылка к важности непрерывного обучения, которое было осуществлено в рамках курса, представленного в нашем исследовании.

Материалы и методы

В исследовании приняли участие 42 молодых практикующих преподавателя университетов Казахстана (Ualikhhanov University, ЕНУ им. Л. Н. Гумилёва, Astana International University, а также КазАТИУ им. С. Сейфуллина), являющиеся объектом исследования. Все участники изъявили согласие на участие в эксперименте.

Предметом исследования является влияние инверсионного курса на профессиональные компетенции преподавателей в области образовательных технологий и уровень инновационности. До экспериментального вмешательства (посещения курса в рамках непрерывного обучения), а также по его окончании проводилось пред- и пост-тестирование (соответственно стадии эксперимента). В качестве инструментария применялись валидизированные опросники, которые позволяли объективно оценить уровень инновационности в педагогической практике и соответствующие профессиональные компетенции.

Мы использовали четыре субшкалы (оценивание от 1 до 5) из шкалы ETSS для оценивания компетенции в области образовательных технологий [6, с. 25–48]. Переведённая на русский язык версия инструмента обладала хорошей внутренней согласованностью (альфа Кронбаха 0,83).

Для выявления уровня инновационности преподавателей была использована шкала инновационности [7, с. 104611], адаптированная Kilicer & Odabasi [8, с. 553-572] и переведённая нами на русский язык. Шкала состоит

из 20 пунктов, оцениваемых от 1 до 5. Участники были классифицированы в соответствии с их общим баллом инновационности. Для расчёта балла инновационности суммарный балл по 8 негативным пунктам (те, где более высокий балл указывает на более низкий уровень инновационности) вычитался из суммарного балла по 12 позитивным пунктам (те, в которых более высокий балл указывает на более высокий уровень инновационности), и к полученному баллу прибавлялось 42 балла. Таким образом, минимальное количество баллов по шкале составляет 14, а максимальное – 94. Лица, набравшие менее 46 баллов, относятся к категории скептиков, от 46 до 56 – к отстающим, от 57 до 68 – к сдержанным энтузиастам, от 69 до 80 – к первопроходцам, а свыше 80 баллов – к инноваторам. Коэффициент внутренней согласованности инструмента составил 0,89.

Описательная статистика (среднее и стандартное отклонение) наряду с парным t-тестом использовались до и после инверсионного курса, чтобы выяснить, как вмешательство повлияло на переменные отклика. Нулевая гипотеза отвергалась при $p < 0,008$ ввиду поправки на шесть проверок гипотез (четыре показателя компетентности, их усреднённое значение, а также один показатель инновационности).

Результаты и обсуждение

В таблице 1 приведены описательная статистика и результаты серии парных t-тестов по результатам оценки компетенции в области образовательных технологий. Результаты показали, что за период исследования средние баллы преподавателей статистически значимо увеличились по каждому параметру компетентности, а также по усреднённому совокупному показателю. В наибольшей степени улучшились значения по компоненту «Стимулирование учебной деятельности и креативности студентов» (таблица 1).

Таблица 1 – Сравнение индикаторов компетентности до и после эксперимента

Показатели	Время	Среднее	σ	t	p
Стимулирование учебной деятельности и креативности студентов	До	3,84	0,48	-2,834	0,007
	После	4,02	0,43		
Проектирование и разработка учебных практик и тестов в соответствии с цифровой эпохой	До	3,41	0,35	-3,631	<0,001
	После	3,53	0,30		
Продвижение цифровой грамотности и ответственности	До	3,15	0,30	-2,960	0,005
	После	3,26	0,27		

Участие в профессиональном развитии и лидерских программах	До	3,64	0,32	-2,875	0,006
	После	3,75	0,31		
Общее среднее	До	3,51	0,17	-5,591	<0,001
	После	3,64	0,17		

На рисунке 1 отражены изменения в уровне инновационности преподавателей от исходного к пост-экспериментальному состоянию. До вмешательства наиболее представленной категорией среди участников были сдержанные энтузиасты (40,5 %). Эти данные свидетельствуют о том, что до исследования почти половина участников относилась к тем, кто принимает инновации, но не желает нести риски и относится к нововведениям с осторожностью. Тем не менее, почти треть респондентов относились либо к категории первопроходцев (19,1 %), либо к категории активных новаторов (9,5 %).



Рисунок 1 – Показатели инновационности преподавателей до и после эксперимента

В ходе эксперимента часть сдержанных энтузиастов, скептиков и тех, кто склонен принимать инновации позже всех («отстающие»), перешли в разряд первопроходцев, составив вторую крупную часть выборки (33,3

%). Таким образом, по итогам исследования, треть педагогов оказались склонны рисковать, принимая новую идею или технологию. Увеличилось и число активных новаторов. Парный t-тест выявил, что среднее значение инновационности после проведения исследования (среднее = 68,79) было значительно выше на скорректированном уровне $p < 0,008$ ($t(41) = 14,873$; $p < 0,001$) по сравнению с предэкспериментальным состоянием (среднее = 61,60).

Соответственно, результаты исследования демонстрируют значительное влияние курса инверсионного обучения на уровень инновационности и профессиональных компетенций преподавателей, что подтверждается изменением распределения участников по категориям инновационности и общим увеличением их баллов.

Средний балл инновационности среди педагогов значительно вырос, зарегистрированы статистически значимые результаты парного t-теста, констатирующего, что изменения не случайны и являются результатом вмешательства.

Примечательно, что до вмешательства большинство участников (сдержанные энтузиасты) были осторожны в принятии новых методов, что типично для образовательной среды, где преподаватели часто опасаются провалов и предпочитают проверенные методы. Однако, после участия в курсе, значительная часть сдержанных энтузиастов, скептиков и отстающих переместилась в категорию первопроходцев, что может свидетельствовать о существенном изменении их отношения к инновациям. Число активных новаторов также возросло, демонстрируя общий сдвиг в сторону более активного принятия инноваций среди участников эксперимента.

В подобном эксперименте по привлечению учителей к использованию технологий в образовании был представлен экспериментальный инверсионный курс, который предназначался для будущих педагогов. Установлены превосходные результаты в освоении технологической компетенции и образовательной инновационности по прохождению курса у посещавших его участников. Выборка, как и в нашем исследовании, была небольшой (всего 58 студентов), однако это не является ограничивающим фактором, чтобы утверждать о существенных результатах. Опираясь на результаты качественных данных, были обозначены ключевые факторы роста: принятие инверсионного обучения, активное использование инструментов Web 2.0, и интерес к занятиям исследовательской деятельностью. Учёные заключили, что инверсионный подход к обучению позволяет в условиях класса устранить временные рамки, ограничения [9, с. 655-675].

Наше исследование с идентичным дизайном выгодно отличается от других подобных тем, что оно мультирегиональное, так как охватывает четыре вуза Казахстана. Следственно, предоставляется возможность более детально рассмотреть исследовательский вопрос об эффективности инверсионных курсов, связанных с интеграцией технологий в процесс преподавания учебных дисциплин, в контексте нескольких регионов нашей страны. Дополнительно мы использовали визуализацию полученных результатов в виде смарт-диаграммы для наглядности.

По итогам другого исследования заключено, что участие преподавателей в онлайн-курсах, посвящённых образовательным технологиям, положительно влияет на субъективно-оцениваемую инновационную деятельность. Соответствующие инструменты предоставляют преподавателям возможность экспериментировать с новыми подходами и методиками обучения, что способствует развитию их инновационного мышления и практики [5, с. 38–48].

В аналогичном по тематике исследовании, изучающем мотивацию молодых преподавателей к инновационной деятельности, было установлено, что инновационные методы обучения в педагогической деятельности применяют 36,67 % от общего числа участников, однако только 16,67 % от общего числа респондентов постоянно следят за развитием образовательных технологий, 60 % из них занимаются активным внедрением данных технологий в учебный процесс. К сожалению, 60 % от общего числа участников не проявляют интереса к инновационной деятельности, из них 55,56 % – ввиду перегруженности и высокой занятости, 44,44 % – ввиду отсутствия мотивирующих факторов [10, с. 171–186].

Вышеизложенное подтверждает тот факт, что вопрос об интеграции технологий в образовательный процесс является актуальным, и требует активных действий со стороны не только преподавателей, но и администрации образовательных учреждений, органов управления образованием и разработчиков образовательных программ. Интеграция современных педагогических технологий необходима для подготовки высококвалифицированных педагогов, которые впоследствии приступят к эффективному формированию будущих специалистов.

Выводы

Готовность педагога к инновационной деятельности – это интегративное качество, влияющее на его способность внедрять и диссеминировать образовательные инновации.

Инверсионный курс оказал позитивное влияние на готовность преподавателей к внедрению инноваций и на их профессиональное развитие. Согласно результатам исследования, преподаватели улучшили

свои профессиональные компетенции, особенно в области стимулирования учебной деятельности и креативности студентов, одной из ключевых аспектов, важной составляющей инновационного подхода в обучении.

Инверсионный курс, включающий инструменты Web 2.0, помог педагогам пересмотреть классические подходы в обучении, справиться с неуверенностью, обрести наставников и познакомиться с коллегами из других университетов, формируя микросообщество для оказания поддержки и стимулирования профессионального развития, что особенно важно для молодых специалистов в современном образовательном процессе.

Для системы образования результаты исследования привлекательны тем, что курсы инверсионного обучения могут применяться для масштабного внедрения инноваций, ввиду того что они способствуют изменению установок преподавателей и повышению их готовности пробовать что-то новое. Неотъемлемой частью процесса является поддержка и поощрение к инновациям со стороны руководства учебных заведений. Настоящее исследование может служить основой для дальнейших углублённых разработок и внедрения подобных курсов в образовательную систему с целью повышения качества образования.

В настоящем исследовании мы акцентировали внимание на критической важности инноваций, однако не стоит забывать, что традиционные методы обучения всё ещё сохраняют свою ценность в развитии фундаментальных компетенций. Гармоничное балансирование инновационных практик с устоявшимися педагогическими подходами может привести к оптимальным положительным результатам в плане эффективности работы педагогов и академических успехов учащихся.

References

1 **Vinta, T. S.** Impact of technology on education [Text]. // In International Journal of Advanced Academic Studies. – 2024. – Vol. 6 (SP-6). – P. 127–130.

2 **Elmali, Ş. Balkan Kıyıcı, F.** Technology-based professional development program: Experiences of science teachers [Text]. // In Journal of Educational Technology & Online Learning. – 2022. – № 5 (2). – P. 299.

3 **Rowston, K., Bower, M., Woodcock, S.** The impact of prior occupations and initial teacher education on post-graduate pre-service teachers' conceptualization and realization of technology integration [Text]. In International Journal of Technology and Design Education. – 2022. – Vol. 32. – № 5. – P. 2639.

4 **Almusawi, H. A., Durugbo, C. M., Bugawa, A. M.** // Innovation in physical education: Teachers' perspectives on readiness for wearable technology

integration [Text]. In Computers & Education. – 2021. – Vol. 167. – Article 104185.

5 **Cheng, R. J. F., Bagarinao, R. T.** A reflexive thematic analysis of the lived experiences of STEM students on the use of online inverted learning approach in biology [Text]. // In The Asian Journal of Education and Human Development. – 2023. – Vol. 4. – № 1. – P. 33–48.

6 **Örgüt M., Korkmaz Ö., Çakir R.** Examining teachers' self-efficacy and technological formation levels related to educational technology standards [Text]. In Journal of Computer Education. – 2023. – Vol. 2(1). – P. 25–48.

7 **Liu S.** et al. Teacher innovation: Conceptualizations, methodologies, and theoretical framework [Text]. // In Teaching and Teacher Education. – 2024. – Vol. 145. – Article 104611.

8 **Kılıçer K.** Examining the factors affecting the decision processes on the accuracy of information of preservice teachers in social media [Text]. // In Journal of Educational Technology and Online Learning. – 2022. – Vol. 5. – №. 3. – P. 553–572.

9 **Filiz, O., Kurt, A. A.** The effect of preservice teachers' experiences in a flipped course on digital competencies related to educational technology and innovativeness [Text]. // In Journal of Educational Technology & Online Learning. – 2022. – Vol. 5(3). – P. 655–675.

10 **Kussainova, R. E., Kassymbekova, N. S., Kaliyeva, A. B.** Motivation as a tool for attracting young university teachers to innovative activities [Text]. // In Bulletin of L.N. Gumilyov Eurasian National University. Pedagogy. Psychology. Sociology Series. – 2024. – № 1 (146). – P. 171–186.

Поступило в редакцию 11.08.24.

Поступило с исправлениями 23.08.24.

Принято в печать 05.09.24.

Р. Е. Кусаинова, Г. З. Тажитова, К. Р. Калкеева*

Л. Н. Гумилёв атындағы Еуразия ұлттық университеті,
Қазақстан Республикасы, Астана қ.

11.08.24 ж. баспаға түсті.

23.08.24 ж. түзетулерімен түсті.

05.09.24 ж. басып шығаруға қабылданды.

ОҚЫТУШЫЛАРҒА АРНАЛҒАН ИНВЕРСИЯЛЫҚ ОҚЫТУ КУРСЫ: ИННОВАЦИЯЛЫҚ ПЕН КӘСІБИ ҚҰЗЫРЕТТІЛІК ДЕҢГЕЙІНЕ ӘСЕРІ

Оқытушылардың кәсіби құзыреттіліктері мен инновацияларын дамыту үшін цифрлық технологиялар бойынша тиімді оқу курстарын әзірлеу керек пе? Бұл мақала осы сұраққа байланысты зерттеуді қарастырады. Авторлар оқытудың инверсиялық тәсілін қолдана отырып әзірленген курсты ұсынады және оның білім беру технологияларымен байланысты құзыреттіліктерге және оқытушылардың инновацияларына әсерін зерттейді. Зерттеуге жұмыстан қол үзбей курсқа қатысқан 42 жас университет оқытушылары қатысты. Инверсиялық курстан өткенге дейін және одан кейінгі тиімді кәсіби құзыреттіліктер мен инновациялардағы өзгерістер талданды. Зерттеуге дейін қатысушылардың жартысына жуығы инновацияны қабылдаған, алайда олар тәуекелге барғысы келмеген және инновацияларға сақтықпен қараған. Курсты аяқтағаннан кейін қатысушылардың үштен бірі жаңа идеяны немесе технологияны қабылдауға тәуекел етуге бейім болды, сонымен қатар белсенді инноваторлар саны артты. Нәтижелер көрсеткендей, оқытушылар өздерінің кәсіби құзыреттіліктерін, әсіресе студенттердің оқу қызметі мен шығармашылығын ынталандыру саласында жақсартты. Нәтижелерге сүйене отырып, оқытудың инверсиялық тәсілін қолдану оқытушыларға технологияны тиімді пайдалану тәжірибесін алуға мүмкіндік берді деп тұжырымдауға болады.

Кілтті сөздер: инверсиялық оқыту, курс, білім беру технологиялары, кәсіби құзыреттіліктер, инновация.

R. E. Kussainova, G. Z. Tazhitova*, K. R. Kalkeeva

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

Received 11.08.24.

Received in revised form 23.08.24.

Accepted for publication 05.09.24.

FLIPPED LEARNING COURSE FOR TEACHERS: THE EFFECT ON INNOVATIVENESS AND PROFESSIONAL COMPETENCIES

Is it worth developing effective digital learning courses to develop teachers' professional competencies and innovativeness? The present article provides a study that answers this question. The authors present a course designed using a flipped approach to teaching and examine its impact on educational technology competencies and innovativeness. Forty-two young university teachers attended an in-service course as an intervention. Changes in their corresponding competencies and innovativeness before and after the training were analyzed. Prior to the study, almost half of the participants were among those who embrace innovation but are risk averse and cautious about innovation. At the post-test, one-third of the participants appeared inclined to take risks when adopting a new idea or technology, and the number of active innovators increased. The outcomes yielded delineated an upsurge in the instruction-related tech mastery among the educators, praesertim in the realms of galvanizing student enthusiasm and honing inventiveness. It is posited, from the research gleaned, that the inverted activities streamlined it for educators to accrue adeptness with technological contraptions.

Keywords: inverted pedagogy, educational entity curriculum, technology-informed didactics, professional acumen, avant-garde methods.

МРНТИ 14.25.09

<https://doi.org/10.48081/NFRW8885>***А. Ж. Садыкова¹, Г. М. Исмаилова², А. Б. Советова³**^{1,2}Alikhan Bokeikhan University,

Республика Казахстан, г. Семей

³Назарбаев интеллектуальная школа физико-математического направления, Республики Казахстан, г. Семей*e-mail: sadykova_a@sm.nis.edu.kz¹ORCID: <https://orcid.org/0009-0002-4075-2242>²ORCID: <https://orcid.org/0000-0003-3429-9410>³ORCID: <https://orcid.org/0009-0000-1514-0530>

ТОЧНОСТЬ МЕТАКОГНИТИВНОГО МОНИТОРИНГА ВОСЬМИКЛАССНИКОВ ПО РЕЗУЛЬТАТАМ ПОСТРОЕНИЯ КОНЦЕПТУАЛЬНЫХ ДИАГРАММ

Статья посвящена решению проблемы ошибочных суждений в самооценивании, или «иллюзии знания», которая является причиной выбора неверной стратегии обучения. Целью исследования было выявить, насколько уверенность учеников в степени успешности выполнения ими задания соответствует фактическому уровню результативности. В эксперименте участвовали 22 восьмиклассника Назарбаев интеллектуальной школы физико-математического направления г. Семей. В качестве экспериментального воздействия им был предложен набор из шести текстов по предмету биологии, ознакомившись с которыми участники должны были выполнить задание по заполнению концептуальной диаграммы причинно-следственных связей, и впоследствии субъективно оценить свой уровень результативности. По результатам участники были разделены на 3 группы – с высоким, средним и низким показателем точности метакогнитивного мониторинга. В подвыборке участников с высоким показателем точности мониторинга среднее количество правильных ответов в текстовых полях блоков концептуальных диаграмм и корректных причинно-следственных связей статистически значимо превышало результаты участников с низкой степенью точности мониторинга. Участники с высокой степенью точности мониторинга допустили значительно меньше

фактологических ошибок. Результаты данного эксперимента подтверждают, что учащиеся с низкими академическими способностями склонны неверно оценивать свои возможности, что может снизить их стремление к интенсификации обучения. Результаты исследования могут быть полезны для разработки образовательных программ, которые помогают ученикам улучшить навыки самооценивания.

Ключевые слова: метакогнитивный мониторинг, самооценивание, концептуальная диаграмма, блок-схема, биология, школьники.

Введение

Обучение посредством изучения текстов учебника является важной частью практически всех школьных предметов. В процессе саморегулируемого обучения на основе прочитанного учащиеся выносят суждения о понимании текста и принимают решения о дальнейшей стратегии обучения. К сожалению, иногда такие суждения могут быть ошибочными, а процесс обучения превращается в заучивание и воспроизведение прочитанного [1, с. е202407]. Проблема неточных суждений о понимании той или иной концепции обозначается в науке как «иллюзия знания». Согласно теориям саморегулирующегося обучения, «иллюзия знания» способствует принятию неэффективных решений о повторном изучении материала и выборе неоптимальных стратегий [2, с. 631–658]. В связи с чем актуальным является метакогнитивный мониторинг результативности, позволяющий учащимся определить оптимальную стратегию обучения и в глобальном смысле занимающий важную роль в их подготовке к успешной жизни в современном динамичном обществе.

Учителя должны предоставлять школьникам возможность переосмысления знаний, оценивания своих работ и работ одноклассников [1, с. е202407]. На осмысливании деятельности, наблюдении за своей успеваемостью, выявлении уязвимых мест с учётом последующей работы над ними, и преимуществ для расширения своих знаний и умений, базируется самооценивание школьников [3, с. 223–242]. Отмечено, что дети с развитыми навыками самооценивания преимущественно выполняют сложные задачи: увереннее относятся к своим способностям и берут ответственность за свой труд [4, с. 1–25].

Исследования показывают, что ученикам часто бывает трудно точно оценить свою результативность. Результаты метаанализа экспериментальных работ показали: учащиеся имеют удовлетворительную способность различать тексты, которые им хорошо поняты, и те, которые не понимаются

[5, с. 100358]. Такое несоответствие в оценке результативности происходит из-за того, что ученики часто пренебрегают использованием наиболее информативных умственных индикаторов – подсказок, которые могли бы помочь им более точно оценить свои знания и понимание материала.

Когда учащиеся изучают какую-либо научную концепцию, особенно на уроках биологии, они не могут напрямую проверить, насколько хорошо они её запомнили, чтобы оценить, насколько успешно они будут помнить её потом. В таком случае школьники должны основывать своё суждение на определённых сигналах, или подсказках, которые они отмечают, контролируя своё обучение. Таким образом, точность метакогнитивного мониторинга суждений зависит от подсказок, которые учащиеся предпочитают использовать. Более высокая точность достигается при использовании метаподсказок, связанных с мысленным представлением текстового контента, что определяет результативность последующих тестов [5, с. 100358]. Использование метаподсказок, отражающих понимание текста, таких как «моя способность объяснить содержание текста», приведёт к лучшему запоминанию информации, чем использование таких подсказок, как «моё знакомство с предметом» или «сокращение текста».

Эффективным способом повышения точности мониторинга и, как следствие, содействия саморегулируемому обучению, является побуждение учащихся использовать метаподсказки, которые в большей степени указывают на их уровень обучения [6, с. 62]. Способствуя запуску метакогнитивных процессов с помощью инструментов рефлексии, школьники могут развить более глубокое понимание своих стратегий обучения и эффективно скорректировать их для повышения успеваемости [7, с. e00103–23]. Одним из таких подходов является составление концептуальных диаграмм причинно-следственных связей, описанных в учебном материале [8, с. 236–249]. Метод помогает учащимся извлечь из памяти достоверную и актуальную информацию, и в процессе предоставляет метаподсказки, которые могут предсказать их уровень понимания концепции и результативности.

Важность измерения точности метакогнитивного мониторинга подчёркивается в различных исследованиях в области метапознания [2, с. 631–658], и может быть выражена в абсолютной точности, отражающей, насколько точно прогнозируемые результаты учащихся совпадают с их фактическими результатами. Она измеряется как различие между прогнозируемыми и фактическими оценками результативности – чем меньше это различие (ближе к нулю), тем выше абсолютная точность.

Целью настоящего исследования было выявить то, насколько уверенность учеников в степени успешности выполнения ими задания соответствует фактическому уровню результативности.

Исследование имеет широкое практическое значение. Понимание того, как учащиеся оценивают свою результативность, позволяет разработать более эффективные учебные стратегии и методы преподавания в будущем, помогая ученикам лучше осознавать свои сильные и слабые стороны и более эффективно планировать своё обучение. Результаты представленного экспериментального воздействия полезны для создания учебных программ, направленных на развитие метакогнитивных навыков у учащихся: тренингов по саморегуляции, самопроверке и использованию обратной связи.

С теоретической точки зрения исследование углубляет понимание метакогнитивных процессов, позволяющее учителям адаптировать учебные программы под индивидуальные потребности учащихся, способствуя максимально эффективному и персонализированному обучению.

Материалы и методы

Экспериментальному воздействию подверглись 22 восьмиклассника Назарбаев интеллектуальной школы физико-математического направления города Семей, обучающихся в одном классе.

Набор из шести текстов был разработан на основе учебной программы биологии восьмого класса, и включал такие темы, как «Значение транспорта веществ», «Типы нервной системы животных», «Взаимоотношения организма и среды», и др.

Ниже приведён пример с текстом на тему «Клеточное дыхание»:

Клетки нашего организма нуждаются в энергии для выполнения различных функций, таких как движение, рост и восстановление. Эта энергия поступает в результате процесса, называемого клеточным дыханием. Клеточное дыхание происходит внутри клеток нашего тела, в частности, в клеточной органелле под названием митохондрия, которую часто называют «электростанцией» клетки. Клеточное дыхание начинается, когда в клетку попадает глюкоза – моносахарид, получаемый из пищи. Глюкоза расщепляется на более мелкие молекулы в несколько этапов. Первый этап происходит в цитоплазме, где глюкоза расщепляется на две молекулы вещества, называемого пируватом. При этом выделяется небольшое количество энергии, которую клетка может использовать немедленно. Далее пируват попадает в митохондрию, где происходит ряд реакций в цикле, известном как цикл Кребса. В ходе этого цикла пируват расщепляется, выделяя углекислый газ в качестве побочного продукта.

Кроме того, энергия, высвобождающаяся в цикле Кребса, используется в электрон-транспортной цепи (также расположенной в митохондриях) для производства молекул аденозинтрифосфата (АТФ), которые служат энергетической единицей клетки. При этом задействуются клетки кислорода. Побочным продуктом этого процесса является вода. В результате клеточного дыхания глюкоза и кислород преобразуются в углекислый газ, воду и энергию, которую клетки используют для осуществления своих функций.

Участники читали эти тексты последовательно, заполняли концептуальные диаграммы с блок-схемами, иллюстрирующие причинно-следственные связи в текстах, и субъективно оценили, насколько верно они заполнили блоки. Они читали каждый текст только один раз и не имели права просматривать ранее прочитанные тексты. Таким образом, задача учеников состояла в прочтении шести текстов один за другим в своём собственном темпе. Затем они приступали к заполнению диаграмм. Порядок заполнения соответствовал порядку прочитанных текстов.

Каждая диаграмма состояла из шести блоков с текстовыми полями, соединёнными стрелками, и одно из этих полей (либо первое, либо последнее) уже было заполнено для участников (рисунок 1).

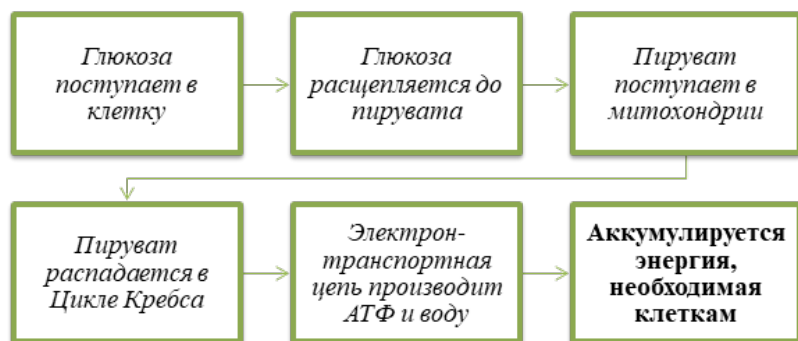


Рисунок 1 – Пример правильно заполненной концептуальной диаграммы по теме «Клеточное дыхание»

Затем исследователи оценивали ответы в блоках диаграммы. Текст в блоке оценивался как правильный ответ, если был указан верный шаг в причинно-следственной связи. За фактологическую ошибку принимали искажение фактической информации.

В исследовании применялась описательная статистика и выполнение t-теста.

Результаты и обсуждение

Основываясь на абсолютных показателях точности мониторинга восьмиклассников, общая выборка из 22 участников была разделена на верхнюю треть (индивиды с высоким показателем точности метакогнитивного мониторинга, $n = 7$) и нижнюю треть (индивиды с низким показателем точности метакогнитивного мониторинга, $n = 7$). При этом 8 участников оказались в средней трети, которая не подвергалась дальнейшему анализу. Описательная статистика приведена далее (таблица 1).

Таблица 1 – Значения \bar{x} и σ абсолютной точности метакогнитивного мониторинга участников

Показатель	Общее ($n=22$)	Нижняя 1/3 ($n=7$)	Средняя 1/3 ($n=8$)	Верхняя 1/3 ($n=7$)
Абсолютная точность мониторинга (гамма)	$0,42 \pm 0,15$	$0,26 \pm 0,05$	$0,41 \pm 0,05$	$0,60 \pm 0,07$

В таблице 2 представлены результаты ответов из блок-схем участников с высокой и низкой степенью точности метакогнитивного мониторинга. В подвыборке участников с высоким показателем точности мониторинга среднее количество правильных ответов в текстовых полях блоков и корректных причинно-следственных связей статистически значимо превышало результаты участников с низкой степенью точности мониторинга, что было определено посредством серии непарных t-тестов, с поправкой Бонферрони на множественные сравнения ($0,05 / 6 = 0,008$). При этом участники с высокой степенью точности мониторинга допустили значительно меньше фактологических ошибок. Не наблюдалось статистически значимых различий по количеству заполненных блоков.

Таблица 1 – Значения \bar{x} и σ и результаты t-теста по зависимым показателям для участников эксперимента

Критерии	Участники с высокой степенью точности мониторинга		Участники с низкой степенью точности мониторинга		p	t
	\bar{x}	σ	\bar{x}	σ		
Заполненные блоки	5,0	0,82	4,29	1,11	0,196	1,37
Правильные ответы	4,86	0,69	3,71	0,49	0,004*	3,58
Корректные взаимосвязи	3,71	0,49	2,57	0,79	0,007*	3,27
Фактологические ошибки	1,43	0,53	2,43	0,53	0,004*	-3,580

Примечание: * - средние значения существенно отличаются, $p < 0,008$.

Полученные результаты подтверждают, что учащиеся с низкими академическими способностями склонны неверно оценивать свои возможности, что может снижать их стремление к интенсификации обучения.

Ряд исследований в области метапознания представляет убедительные доказательства того, что использование визуальных средств, включая диаграммы, совместно с текстовым контентом позволяет значительно улучшить метакогнитивные навыки учащихся.

Так, в аналогичном исследовании учащиеся средней школы заполняли заранее структурированную пустую концептуальную диаграмму с блок-схемами, иллюстрирующую причинно-следственные связи между понятиями, представленными в тексте. Руководствуясь предложенным текстом, ученики заполняли диаграмму. Для успешного выполнения задания школьники должны были определить ключевые понятия из текста и сделать вывод об их причинно-следственных связях. Благодаря визуальному и всеобъемлющему характеру поставленной задачи, учащиеся, успешно справившиеся с заданием, повысили точность метакогнитивного мониторинга [8, с. 236-249].

В другом недавнем исследовании было задействовано большое количество учеников средних школ, которых разделили на 3 группы: первая заполняла концептуальную диаграмму, вторая делала то же самое плюс выполняла тест, определяющий субъективную оценку своей результативности, а третьей, контрольной группе, было предложено задание на сопоставление картинок после прочтения текста. Исследователи

заклучили, что субъективная оценка результативности была более точной, чем суждения о понимании причинно-следственных связей, при этом наблюдалась высокая корреляция данных параметров. Однако существенных различий в экспериментальных группах между условиями заполнения диаграмм и точности метакогнитивного мониторинга не выявлено. Учёные предположили, что ученики самостоятельно оценивают свою работу, даже без обозначения такой задачи исследователем [2, с. 631–658].

Стоит упомянуть и другие исследования, по результатам которых было доказано, что такие визуальные инструменты, как интеллект-карты и концептуальные диаграммы, способствуют развитию у учащихся навыков категоризации и организации, помогают в установлении новых взаимосвязей, улучшают способности к решению поставленных задач, развивая метакогнитивные способности [9, с. 130–139]. Установлено, что обучение, основанное на выполнении научных заданий с последующим их визуальным отображением, положительно влияет на метакогнитивные навыки учащихся и саморегулируемое обучение [10, с. 190–197].

Таким образом, включение в процесс обучения концептуальных диаграмм совместно с текстовой информацией является эффективной стратегией для развития метакогнитивного мышления, объективного оценивания своих сильных и слабых сторон, что позволяет раскрыть потенциал и достичь лучших результатов в обучении.

Выводы

Результаты настоящего исследования показали, что участники с высоким показателем точности мониторинга способны объективно оценивать свои возможности, и дали большее количество правильных ответов в текстовых полях концептуальных диаграмм и установили больше корректных причинно-следственных связей. Данная группа учеников допустила значительно меньше фактологических ошибок по сравнению с участниками с низкой степенью точности мониторинга.

При достижении высокой точности метакогнитивного мониторинга у школьников складывается чёткое понимание собственных способностей, они точнее определяют собственные знания и умения, что позволяет им впоследствии выявить уязвимые места, а затем проводить кропотливую работу над их совершенствованием, что, в свою очередь, повышает мотивацию к обучению, положительно сказывается на успеваемости учеников и высокой эффективности при подготовке к предстоящим экзаменам и другим видам оценивания.

Результаты исследования могут иметь практическое применение, и использоваться для разработки образовательных программ, учитывающих

метакогнитивные аспекты, которые помогут ученикам улучшать навыки самооценки. Информация из текущего исследования, проведенного нами, имеет максимальную актуальность для учителей, которые бы хотели добиться лучшего восприятия текстовых материалов учениками; для учителей, которые стремятся предоставить своим ученикам возможность совершенствоваться в непрерывном темпе; а также для учителей, которые готовы смело внедрять нетривиальные методы в образовательный процесс.

Несомненно, содержащиеся в исследовании результаты, обращены к исследователям, которые тестируют, или планируют проводить работу над другими задачами подобного характера, направленными на повышение точности метакогнитивного мониторинга и понимания учениками текстовых материалов. Идея заключается в дальнейшем исследовании факторов, которые могут позитивно влиять на точность метакогнитивного мониторинга. Например, вектор дальнейших исследований может быть направлен на рассмотрение эффектов от персонализированной обратной связи: это касается анализа выполненных блоков диаграмм – верно или неверно они заполнены, о предоставлении обратной связи, и т.п.

References

1 **Mazzi, L. C. et al.** Understanding the textbook: Reflections in the field of mathematics education [Text]. // In Revista Baiana de Educação Matemática. – 2024. – Vol. 5. – № 1. – Article e202407.

2 **Pijera-Díaz, H. J. et al.** Scaffolding self-regulated learning from causal-relations texts: Diagramming and self-assessment to improve metacomprehension accuracy? [Text]. // In Metacognition and Learning. – 2023. – Vol. 18. – № 3. – P. 631–658.

3 **Fletcher, A.** Children’s self-assessment plans to inform teaching and provide summative data [Text]. In Early Childhood Research and Education: An Inter-theoretical Focus. – 2022. – Vol. 5. – P. 223-242.

4 **Harris, L. R., Brown, G. T. L.** Self-Assessment [Text]. // In Routledge. – 2022. – P. 1–25.

5 **Prinz, A., Golke, S., Wittwer, J.** How accurately can learners discriminate their comprehension of texts? A comprehensive meta-analysis on relative metacomprehension accuracy and influencing factors [Text]. // In Educational Research Review. – 2020. – Vol. 31. – Article 100358.

6 **Dignath, C., Van Ewijk, R., Perels, F., Fabriz, S.** Let learners monitor the learning content and their learning behavior! A meta-analysis on the effectiveness

of tools to foster monitoring [Text]. // In Educational Psychology Review. – 2023. – Vol. 35. – № 2. – P. 62.

7 **Ratnayake, A. et al.** All “wrapped” up in the reflection: supporting metacognitive awareness to promote students’ self-regulated learning [Text]. In Journal of Microbiology and Biology Education. – 2024. – Vol. 25. – № 1. – Article e00103-23.

8 **Van de Pol, J., De Bruin, A. B., Van Loon, M. H., Van Gog, T.** Students’ and teachers’ monitoring and regulation of students’ text comprehension: Effects of comprehension cue availability [Text]. In Contemporary Educational Psychology. – 2019. – Vol. 56. – Pp. 236-249.

9 **Ding, C.** The influences of mind-map on cultivating students’ metacognitive capacity [Text]. In Lecture Notes in Educational Psychology and Public Media. – 2023. – Pp. 130-139.

10 **Hermawan, C. M. et al.** Improvement of metacognitive thinking skills in teacher-student scientific as segments through the use of online platforms. [Text]. In TARBIYA: Journal of Education and Muslim Society. – 2022. – Vol. 9. – № 2. – P. 190–197.

Поступило в редакцию 08.08.24.

Поступило с исправлениями 19.08.24.

Принято в печать 05.09.24.

*А. Ж. Садыкова¹, Г. М. Исмаилова², А. Б. Советова³

^{1,2}Alikhan Bokeikhan University,

Қазақстан Республикасы, Семей қ.

³Физика-математика бағытындағы Назарбаев зияткерлік мектебі,

Қазақстан Республикасы, Семей қ.

08.08.24 ж. баспаға түсті.

19.08.24 ж. түзетулерімен түсті.

05.09.24 ж. басып шығаруға қабылданды.

СЕГІЗІНШІ СЫНЫП ОҚУШЫЛАРЫНЫҢ ТҰЖЫРЫМДАМАЛЫҚ ДИАГРАММАЛАРДЫ ҚҰРУ НӘТИЖЕЛЕРІ НЕГІЗІНДЕ МЕТАКОГНИТИВТІ МОНИТОРИНГТІҢ ДӘЛДІЛІГІ

Мақала өзін-өзі бағалаудағы қате пікірлер немесе оқытудың қате стратегиясын таңдауға себеп болатын «білім иллюзиясын» шешуге арналған. Зерттеудің мақсаты оқушылардың тапсырманы сәтті орындау дәрежесіне сенімділігі нәтижеліліктің нақты

деңгейіне қанишалықты сәйкес келетінін анықтау болды. Зерттеуге Семей қаласындағы физика-математика бағытындағы Назарбаев Зияткерлік мектебінде сегізінші сыныпта оқитын 22 оқушы қатысты. Зерттеу барысында оқушылардан ұсынылған алты биологиялық мәтінді талдап, тұжырымдамалық себеп-салдар диаграммасын толтыру және олардың нәтижелерін субъективті бағалау талап етілді. Нәтижесінде қатысушылар метакогнитивті мониторинг дәлдігі бойынша жоғары, орташа және төмен көрсеткіштерімен 3 топқа бөлінді. Мониторингтің жоғары дәлдік көрсеткіші бар қатысушыларды іріктеуде тұжырымдамалық диаграммалар мен дұрыс себеп-салдарлық байланыстар блоктарының мәтіндік жиектеріндегі дұрыс жауаптардың орташа саны статистикалық тұрғыдан мониторингтің төмен дәлдік дәрежесі бар қатысушылардың нәтижелерінен едәуір асып түсті. Мониторинг дәлдігінің жоғары дәрежесі бар қатысушылар фактологиялық қателіктерді едәуір аз жіберген. Зерттеу нәтижелері академиялық қабілеті төмен оқушылардың өз қабілеттерін қате бағалауға бейім екенін көрсетеді, бұл олардың оқуға деген ынтасын төмендетуі мүмкін. Нәтижелер оқушылардың өзін-өзі бағалау дағдыларын жақсарту үшін білім беру бағдарламаларын әзірлеу үшін пайдалы болуы мүмкін.

Кілтті сөздер: метакогнитивті мониторинг, өзін-өзі бағалау, тұжырымдамалық диаграмма, блок-схема, биология, мектеп оқушылары.

*A. Zh. Sadykova¹, G. M. Ismailova², A. B. Sovetova³

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

Received 08.08.24.

Received in revised form 19.08.24.

Accepted for publication 05.09.24.

EIGHTH GRADERS' MONITORING ACCURACY AS PER CONCEPTUAL DIAGRAM COMPLETION

The article is intended to approach the conundrum related to erroneous judgments in self-assessment, or «illusion of knowledge», which is the reason for choosing the wrong learning strategy. Our survey had a key goal to reveal how much students are confident in how successful they are in performing a task corresponds to the actual level of performance. The experiment involved 22 eighth-graders from Nazarbayev Intellectual School of Physics and Mathematics in Semey. As an intervention, they were offered a set of six biology-related texts, having familiarized with which the participants had to accomplish the task of filling in the conceptual diagram with cause-effect relations, and then appraise their success rate. Based on the results, participants were divided into 3 clusters - with high, medium, and low monitoring accuracy. In the subsample of participants with high monitoring accuracy, the average numbers of correct answers in the blocks and appropriate cause-effect relations were significantly higher compared to participants with low monitoring accuracy. Those with high monitoring accuracy made significantly fewer factual errors. The results of this experiment confirm that students with low academic capability tend to misjudge their potential, which may reduce their desire to intensify their learning. The findings could be useful for developing educational programs that help students improve their self-assessment skills.

Keywords: metacognitive monitoring, self-assessment, conceptual diagram, flowchart, biology, schoolchildren.

ИНКЛЮЗИВТІ БІЛІМ

МРНТИ 14.37.27

<https://doi.org/10.48081/DPJO1231>**А. К. Абдижамалова¹, Г. М. Тулекова², *С. К. Антикеева³,
Н. Ф. Юношева⁴, А. Б. Манабаев⁵**^{1,2,3,4}Торайғыров университет,

Республика Казахстан, г. Павлодар

⁵КГУ «Детский реабилитационный центр»,

Республика Казахстан, г. Павлодар

*e-mail: samal_antikayeva@mail.ru¹ORCID: <https://orcid.org/0000-0001-5648-8699>²ORCID: <https://orcid.org/0000-0003-1124-7060>³ORCID: <https://orcid.org/0000-0003-4604-5661>⁴ORCID: <https://orcid.org/0009-0006-0686-9219>⁵ORCID: <https://orcid.org/0000-0003-1443-3942>**СРАВНИТЕЛЬНЫЙ АНАЛИЗ ИНКЛЮЗИВНОГО
ОБРАЗОВАНИЯ КАЗАХСТАНА И ЧЕХИИ**

В данном обзоре исследуются исторические, социальные и международные факторы, а также проводится сравнительный анализ, которые способствовали переходу от сегрегированного к инклюзивному образованию в Чешской Республике и Казахстане. Цель работы заключается в оценке влияния недавних изменений в законодательстве и нормативных актах на развитие инклюзивной культуры, политики и практики в этих странах. Целеполагающие вопросы исследования базируются на законодательных изменениях, поправок к Закону об образовании в 2024 году, которые влияют на внедрение инклюзивного образования в образовательных учреждениях Чешской Республики и Казахстана. Есть ли барьеры на пути реализации инклюзивного образования в этих странах. В рамках исследования был проведён обзор рецензируемой литературы по инклюзивному образованию в обеих странах для оценки отражения этих изменений в текущих научных публикациях. Сравнительный анализ показал сложную картину факторов и преград, связанных с

развитием инклюзивной культуры, политики и практики. Несмотря на значительные успехи в продвижении инклюзивного образования в Чешской Республике и начальные усилия в Казахстане, остаются как системные, так и поведенческие препятствия, встречающиеся в данной области.

Ключевые слова: инклюзия, инклюзивное образование, интеграция, образовательные потребности, стратегия развития.

Введение

В международном образовательном пространстве понимание огромной важности инклюзивного образования признано и зафиксировано в документах таких стран как Чехии, США, Австралии, Великобритании, Канады, Германии, Финляндии и других стран, в том числе и в Казахстане.

В законодательстве Республики Казахстан, включая законы «Об образовании» [1], «О правах ребенка в Республике Казахстан» [2] и «О социальной и медико-педагогической коррекционной поддержке детей с ограниченными возможностями» [3], «а также в других нормативных актах, предусмотрены меры для обеспечения прав и поддержки детей с особыми образовательными потребностями».

Согласно Конституции и Закону РК «Об образовании», «дети с ограниченными возможностями имеют равные права на получение образования и развитие, как и их сверстники. Однако практика показывает, что эти дети сталкиваются с серьёзными трудностями и нередко лишены возможности получить качественное образование. В настоящее время большинство детей с ограниченными возможностями имеют доступ к среднему образованию преимущественно через специализированные школы, интернаты или обучение на дому, что ограничивает их возможности для полноценного образования» [1].

Развитие инклюзивного образования в Казахстане находит свое отражение в «Государственной программе развития образования», а также в «Национальном плане действий по инклюзивному образованию» [4], который реализует положения «Конвенции о правах инвалидов» [5].

Несмотря на то, что во многих зарубежных странах уделяется пристальное внимание данному вопросу, авторами статьи представлен сравнительный анализ понимания и видения инклюзивного образования в рамках работы по проекту ИРН AP19679880 «Психолого-педагогические условия развития профессиональных компетенций студентов вуза с особыми образовательными потребностями (на примере Павлодарского региона)», в странах Чехии и Казахстана.

Материалы и методы

За последние годы система образования в Чешской Республике постепенно адаптировалась к инклюзивному подходу. В данном обзоре рассматривается эволюция перехода от обычной образовательной практики к инклюзивному образованию, основываясь на влиянии истории страны, политики и ее общественного развития.

Определяя инклюзивное направление как широкую системную концепцию, предложенную S. Kielblock, который определяет инклюзивное образование как среду, доступную для всех обучающихся без исключений [6]. В этом контексте инклюзия рассматривается как подход, направленный на создание школ, которые поддерживают обучающихся с разнообразными потребностями, независимо от наличия у них трудностей в обучении. Чтобы описать, как чешская система образования трансформировалась в инклюзивную, мы различаем термины интеграция и включение. При интеграции основной ответ системы заключается в том, чтобы сосредоточиться на компенсации сенсорных, физических или других (инвалидных) способностей учеников с предоставлением дополнительной поддержки или специализированного персонала. Инклюзия, с другой стороны, заключается в «культивировании культуры социального принятия среди всех учащихся и учителей в учебной среде».

Чешское общество традиционно проявляет сдержанность в отношении участия людей с ограниченными возможностями в общественной жизни [7]. Процесс перехода к более инклюзивному образованию негативно сказывался на нерешительность правительства и на устойчивой позиции специалистов в области образования, выступающих за создание отдельных образовательных структур для обучающихся «с особыми образовательными потребностями» [8]. Определенным барьером для преодоления и внедрения инклюзии на практике является советское влияние, которое включает «авторитарный подход сверху вниз, распределение услуг на основе маркировки детей, стандартизацию образовательных практик и поддержание сегрегированных специальных школ» [5].

В 1990-е годы чешские школы начали постепенно включать учеников с ограниченными возможностями в общеобразовательные классы, если эти дети имели необходимые навыки или школа могла адаптировать учебный процесс. Закон об образовании 1990 года разрешил интеграцию таких учеников при двух условиях: (а) рекомендация консультационного центра и (б) способность школы предоставить необходимую поддержку (Министерство образования, молодежи и спорта). Тем не менее, эти условия

не были обязательными и зависели от решения школы и её возможности получить финансовую поддержку от региональных властей.

В 2002 году был сделан важный шаг, когда директива Министерства образования определила индивидуальную и групповую интеграцию учеников с особыми образовательными потребностями (Министерство образования, молодежи и спорта) [9]. В это время начали укрепляться права родителей на выбор образовательного пути для своего ребенка. Наконец, в 2004 году родители стали ключевыми участниками процесса принятия решений [10]. Законодательство также впервые гарантировало равный доступ к образованию и обязало все начальные школы принимать любого ребенка с ограниченными возможностями или неблагоприятными условиями из своей зоны обслуживания [9].

Несмотря на позитивные изменения в законодательстве и школьной политике, многие преграды для равного доступа к образованию остались. В 2007 году Европейский суд по правам человека признал Чешскую Республику виновной в практике сегрегации цыганских учащихся в общеобразовательных школах. Суд потребовал устранить все препятствия на уровне национального законодательства. Это решение, а также ратификация Конвенции ООН о правах инвалидов в 2010 году (Организация Объединенных Наций, 2006) способствовали изменениям в школьной практике. Располагая статистическими сведениями динамика обучающихся с особыми возможностями в общеобразовательных организациях стало расти, и в 2010 году их доля впервые превысила 50 %. К 2017 году 81 % учащихся с физическими недостатками и 61 % учащихся с сенсорными недостатками обучались в общеобразовательных школах. Тем не менее, проблемы, такие как недостаточная подготовка педагогов и ограниченные ресурсы для адаптации учебных материалов, по-прежнему препятствуют полной реализации инклюзивного образования.

В 2016 году был осуществлён важный шаг в направлении социальной модели инвалидности и инклюзивного образования как права человека. Поправка к Закону об образовании ввела пятиуровневую систему поддержки, ориентируясь на конкретные потребности обучающихся, а не на их медицинские диагнозы. Это привело к мнению большинства руководства школы, родителей, педагогов и психологов, к вопросу нужности разработки данного направления [8].

Поправки 2016 года установили, что ученики имеют законное право на поддержку, рекомендованную как консультационными центрами, так и школами, при этом финансирование этих мер теперь автоматически

предоставляется региональными властями. Это обеспечило непрерывность услуг для школ.

В результате этих изменений всё больше учеников, которые раньше обучались в специальных школах, начали переходить в общеобразовательные классы. Тем не менее, предложенные реформы столкнулись с сопротивлением со стороны общественности и значительной части педагогического сообщества.

В последние годы чешская система образования столкнулась с новыми вызовами, что привело к расширению концепции инклюзивного образования. Теперь она учитывает потребности новых групп учеников, которым требуется особая поддержка.

Чешская образовательная система проявляет значительное сопротивление изменениям и инертность [6]. Законодательные изменения происходят медленно и зачастую лишь под давлением международного сообщества. В последние 10 лет важную роль стали играть экспертные группы и некоммерческий сектор, которые активно взаимодействуют с законодателями и общественностью, способствуя продвижению необходимых реформ.

Результаты и обсуждение

С момента обретения независимости Казахстан активно реформирует сферу образования. Министерство высшего образования и науки работало над созданием государственных программ для совершенствования образовательной системы и её интеграции на международной арене. Параллельно акцентируется внимание на инклюзивности и справедливости в обучении. Казахстан считает инклюзивное образование важнейшим средством борьбы с дискриминацией и создания позитивной социальной среды, а также обеспечения равного доступа к образованию для всех.

В Законе «Об образовании» 2007 года (с изменениями 2019 года), «который определяет инклюзивное образование как процесс, предоставляющий равный доступ к обучению для всех учащихся, учитывая их способности и специальные образовательные потребности». Также приняты законы «О правах ребенка в Республике Казахстан» 2002 года, «О социальной защите инвалидов в Республике Казахстан» 2005 года и «О социально-медико-педагогической и коррекционной поддержке детей с ограниченными возможностями здоровья» 2002 года, «обеспечивающие право на образование для детей, включая тех, кто имеет ограниченные возможности здоровья». Правительство также реализует государственные программы в области образования, такие как стратегии на 2011-2020 и 2016-2025 годы, где акцентируется цель обеспечения равного доступа всех

участников образовательного процесса к современным образовательным ресурсам и технологиям [11]. Сегодня во многих странах, включая Казахстан, инклюзия считается ключевой стратегической целью в развитии образовательной системы.

Казахстан активно участвует в глобальных инициативах, таких как «Образование для всех», Саламанкская декларация и Дакарские рамки действий. «В соответствии с законодательством, всем гражданам гарантируется право на бесплатное дошкольное, начальное, общее среднее и профессиональное образование, а также на бесплатное высшее образование на конкурсной основе. Эти гарантии предоставляются вне зависимости от пола, национальности, социального и экономического положения, языка, религии, состояния здоровья и других индивидуальных особенностей».

В Республике Казахстан «политика инклюзивного образования реализуется с помощью нормативно-правовых актов, регламентирующих вопросы инклюзивного образования в Казахстане»:

- Об утверждении стандартов социального обслуживания и социального обеспечения в сфере социальной и медико-педагогической коррекционной поддержки детей с ограниченными возможностями.



Рисунок 1 – Законы в инклюзивном образовании

Выделены ряд основных областей, способствующих развитию и сопровождению инклюзивного образования:

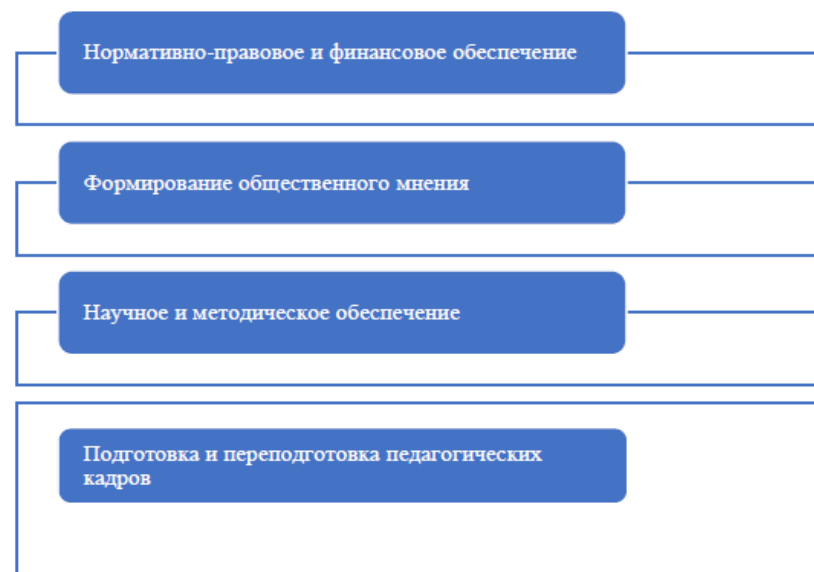


Рисунок 2 – Области сопровождения инклюзивного образования

Обеспечение «инклюзивного образования является приоритетной в рамках Государственной программы развития образования и науки на 2020-2025 годы». В 2022 году только 16% гражданских вузов имели соответствующую инфраструктуру для инклюзии. Хотя предприняты значительные шаги для улучшения условий для студентов, всё ещё остаются серьёзные преграды, мешающие их активному участию в учебном процессе. Социологические исследования показывают, что внедрение инклюзивного образования в Казахстане движется медленно. Для достижения реальных результатов требуется разработка и реализация комплексной политики, обеспеченной необходимыми ресурсами и мерами.

Прикладные исследования выявляют, что студенты с инвалидностью в университетах сталкиваются с различными преградами, которые можно условно классифицировать на три основных категории: проблемы, связанные с физической инфраструктурой, трудности, возникающие из-за негативного отношения со стороны окружающих, и препятствия в доступе к информации.

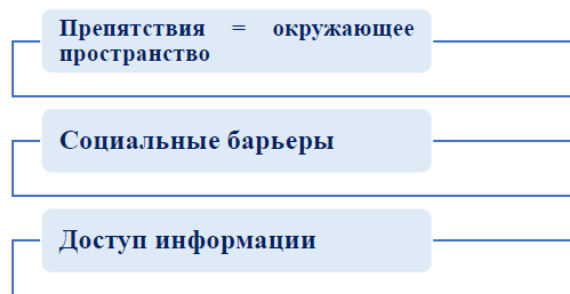


Рисунок 3 – Категории преград в казахстанском образовании

Проблемы, связанные с физическим окружением, включают сложности с доступом в учебные здания, неудачное расположение аудиторий и недостаточно удобную инфраструктуру. Несмотря на глобальную тенденцию к созданию инклюзивных сред для людей с инвалидностью, в Казахстане образовательные учреждения по-прежнему имеют серьёзные проблемы с физическим доступом. Это ограничивает студентов с инвалидностью, вынуждая их зависеть от внешних условий, таких как погода, что часто приводит к пропуску занятий. Кроме того, трудности с доступом на территорию кампуса мешают участию в социальных мероприятиях, что затрудняет их полную социальную интеграцию.

Социальные барьеры, связанные с отношением, отражают влияние взаимодействий между учащимися и окружающими их сверстниками, преподавателями и персоналом. Эти барьеры часто проявляются в форме негативного отношения, когда окружающие отказываются предоставлять адекватную поддержку или не осознают особые потребности студентов. Преподаватели могут либо снижать ожидания от студентов с ограниченными возможностями, либо игнорировать их индивидуальные особенности. Для преодоления таких барьеров важно проводить регулярные консультации и обучение для сотрудников и преподавателей, чтобы создать более поддерживающую и инклюзивную образовательную среду.

Проблемы с доступом к информации и учебным материалам касаются как применения вспомогательных технологий, так и педагогических методов. Управление объемом учебных материалов представляет собой вызов для всех студентов, а для тех, кто имеет нарушения зрения или слепоту, эта проблема усугубляется отсутствием доступных форматов. Это создает значительные барьеры для их обучения, нарушая равенство возможностей. Университеты сталкиваются с трудностями в обеспечении полного доступа

ко всем учебным ресурсам. Хотя современные технологии и электронные материалы могут улучшить доступность, их эффективное использование требует внедрения специализированных программ, методов адаптации и дополнительного времени.

Одним из основных недостатков инклюзивной политики в системе образования является неопределённость и недостаточная проработанность ее практических механизмов.

«Для обеспечения прав людей с инвалидностью на равный доступ к образованию, как это прописано в Конвенции о правах инвалидов и в Послании Главы государства от 2 сентября 2019 года, в Казахстане» был принят Закон «О внесении изменений и дополнений в некоторые законодательные акты по вопросам инклюзивного образования».

В сфере высшего образования наблюдается стабильный рост числа студентов с ограниченными возможностями здоровья: с 2010 года их количество увеличилось в 2,5 раза и достигло 1 349 человек в 2023/2024 учебном году. Однако для полного и эффективного решения проблем уязвимых групп студентов необходима комплексная и централизованная институциональная политика. Инклюзивное образование остаётся важным политическим, экономическим и социальным вопросом, который продолжает играть ключевую роль в развитии Казахстана в международном контексте.

Что касается Чешской республики, то исследования в области инклюзивного образования в основном сосредоточены на отношении к нему различных участников, среди которых наиболее широко изученной группой являются учителя. Отношение учителей к инклюзивному образованию остается нерешительным.

Законодательство в сфере образования в Чехии страдает от частых изменений, так как в него вносятся поправки по несколько раз в год. Мы считаем, что стабильная законодательная среда позволит образовательным организациям определять свой курс в предсказуемой и благоприятной манере, чтобы лучше мотивировать директоров школ на создание и продвижение концепции образования для всех. Хорошо сформулированное и озвученное видение поможет как педагогическому коллективу, так и родителям. Мы также считаем, что отношение учителей может быть поддержано целенаправленным предложением обучения и контроля, что повысит их самооффективность и опыт инклюзивного образования как значимой и полноценной концепции.

Отношение учеников отражает отношение общества в целом. Поэтому школы должны сосредоточиться на продвижении инклюзивных ценностей в целом. Отдельные исследования в этой области показали, что на отношение

обучающихся лучше всего влияет непосредственный и активный опыт работы с разнообразием (как с инвалидностью, так и со статусом этнического меньшинства). Хотя мы согласны с тем, что отношение и положительный опыт являются сильным предиктором успешной инклюзивной практики, необходимо, чтобы исследования шли дальше, чем простое картирование отношения, которое кажется довольно стабильным в педагогическом сообществе и среди населения в целом в Чешской Республике. Например, документирование того, как инклюзивные школы знакомят с ценностями новых педагогических работников и как они пропагандируют ценности среди учеников, родителей и местного сообщества, могло бы принести большую пользу для укрепления практики в области инклюзивного образования.

Сравнительный анализ позволил сделать следующие заключения:

Инклюзивное образование за границей рассматривается как важный социальный процесс, который развивается на фоне социальной политической изменений, эволюции концепций прав человека и равенства возможностей, антидискриминационных движений и пересмотра подходов к образованию детей с ограниченными возможностями здоровья.

Теория и практика инклюзивного образования за рубежом направлены на комплексные преобразования, затрагивающие не только образовательную сферу, но и социально-экономические аспекты. Это создает предпосылки для формирования инклюзивной культуры в обществе и улучшения адаптации детей с ограниченными возможностями, включая их интеграцию в образовательные учреждения общего типа.

Зарубежные исследования подчеркивают важность специальной подготовки педагогов для работы в условиях инклюзивного образования.

Рисунок 4

Сведения о финансировании

Данная статья написана в рамках грантового Проекта Министерства науки и высшего образования РК ИРН АР19679880 «Психолого-педагогические условия развития профессиональных компетенций студентов вуза с особыми образовательными потребностями (на примере Павлодарского региона)».

Выводы

Мы пришли к выводу, что инклюзивное образование является важной и тщательно изученной темой в Чешской Республике. Рассмотренные материалы свидетельствуют о продолжающемся переходе к более инклюзивному образованию в Чешской Республике. Между тем, многие барьеры остаются в форме расплывчато сформулированной политики в области образования, которая находится в состоянии изменения, а также неопределенности и негативного отношения к интеграции среди ключевых заинтересованных сторон.

Развитие инклюзивного образования в Казахстане сталкивается с рядом серьёзных проблем, которые вызывают обеспокоенность у исследователей. В числе основных трудностей - недостаточная эффективность инновационных образовательных подходов, ограниченная интеграция международного опыта и другие сопутствующие вопросы. «Эти проблемы требуют всестороннего анализа и координированных усилий со стороны всех вовлечённых сторон, чтобы обеспечить успешное внедрение и развитие инклюзивного образования в стране».

Список использованных источников

- 1 Закон Республики Казахстан от 27 июля 2007 года № 319-III «Об образовании» (с изменениями и дополнениями по состоянию на 01.09.2024г.) – [Электронный ресурс]. – https://online.zakon.kz/Document/?doc_id=30118747
- 2 Закон Республики Казахстан от 8 августа 2002 года № 345-II «О правах ребенка в Республике Казахстан» (с изменениями и дополнениями по состоянию на 20.08.2024 г.) [Электронный ресурс]. – https://online.zakon.kz/Document/?doc_id=1032460
- 3 Закон Республики Казахстан от 11 июля 2002 года № 343-II О социальной и медико-педагогической коррекционной поддержке детей с ограниченными возможностями (с изменениями и дополнениями по состоянию на 01.07.2023 г.) [Электронный ресурс]. – https://online.zakon.kz/Document/?doc_id=1032168&show_di=1
- 4 Об утверждении Национального плана по обеспечению прав и улучшению качества жизни лиц с инвалидностью в Казахстане
- 5 «О ратификации Конвенции о правах инвалидов» // Закон Республики Казахстан от 20 февраля 2015 года № 288-V ЗРК.
- 6 **Kielblock, S.** Inclusive education for all: Development of an instrument to measure the Teacher's attitudes. Dissertation thesis. – Justus-Liebig-Universität Giessen. 2018. [Электронный ресурс]. – <http://hdl.handle.net/1959.14/1265466>

7 **Lazarová, B., & Pol, M.** (2021). Issues of Trust in the Implementation of inclusion in Czech schools. *European Education*, 53(3–4), P. 231–245.

8 Národní kontrolní úřad. (2020). Kontrolní závěr z kontrolní akce 19/19. Peněžní prostředky Evropské unie a státního rozpočtu vynakládané na podporu společného vzdělávání žáků. Czech Republic Supreme Audit The Office.

9 UNESCO. (2024). Salamanca statement and framework for action on special needs education. UNESCO.

10 UNICEF (2017). Implementation handbook for the convention on the rights of the child. UNICEF.

11 **Nurmaganbetova, R. K.** Main directions of development of inclusive education in Kazakhstan // Scientific aspect. – 2019. – T. 7. – No. 2. – P. 835-842

References

1 Zakon Respubliki Kazahstan ot 27 iyulya 2007 goda № 319-III «Ob obrazovanii» (s izmeneniyami i dopolneniyami po sostoyaniyu na 01.09.2024 g.) [Law of the Republic of Kazakhstan dated July 27, 2007 № 319-III «On Education» (with amendments and additions as of 01.09.2024)]. [Electronic resource]. – https://online.zakon.kz/Document/?doc_id=30118747

2 Zakon Respubliki Kazahstan ot 8 avgusta 2002 goda № 345-II «O pravah rebenka v Respublike Kazahstan» (s izmeneniyami i dopolneniyami po sostoyaniyu na 20.08.2024 g.) [Law of the Republic of Kazakhstan from August 8, 2002 № 345-II “On the Rights of the Child in the Republic of Kazakhstan” (with amendments and additions as of 20.08.2024)]. [Electronic resource]. – https://online.zakon.kz/Document/?doc_id=1032460

3 Zakon Respubliki Kazahstan ot 11 iyulya 2002 goda № 343-II O social'noj i mediko-pedagogicheskoy korrekcionnoj podderzhke detej s ogranichennymi vozmozhnostyami (s izmeneniyami i dopolneniyami po sostoyaniyu na 01.07.2023 g.) [Law of the Republic of Kazakhstan from July 11, 2002 № 343-II On social and medical-pedagogical correctional support of children with disabilities (with amendments and additions as of 01.07.2023)].

4 Ob utverzhdenii Nacional'nogo plana po obespecheniyu prav i uluchsheniyu kachestva zhizni lic s invalidnost'yu v Kazahstane [On Approval of the National Plan to Ensure the Rights and Improve the Quality of Life of Persons with Disabilities in Kazakhstan].

5 «O ratifikacii Konvencii o pravah invalidov» // Zakon Respubliki Kazahstan ot 20 fevralya 2015 goda № 288-V ZRK. [“On ratification of the Convention on the Rights of Persons with Disabilities” // Law of the Republic of Kazakhstan of February 20, 2015 № 288-V ZRC].

6 **Kielblock, S.** [Inclusive education for all: Development of an instrument to measure the Teacher's attitudes]. Dissertation thesis. Justus-Liebig-Universität Giessen. 2018. [Electronic resource]. – <http://hdl.handle.net/1959.14/1265466>

7 **Lazarová, B., & Pol, M.** [Issues of Trust in the Implementation of inclusion in Czech schools. *European Education*], 2021. 53(3–4), P. 231–245.

8 Národní kontrolní úřad. Kontrolní závěr z kontrolní akce 19/19. Peněžní prostředky Evropské unie a státního rozpočtu vynakládané na podporu společného vzdělávání žáků. Czech Republic Supreme Audit The Office. 2020.

9 UNESCO. Salamanca statement and framework for action on special needs education. – UNESCO. 2024.

10 UNICEF Implementation handbook for the convention on the rights of the child. – UNICEF. 2017.

11 **Nurmaganbetova, R. K.** Main directions of development of inclusive education in Kazakhstan // Scientific aspect. – 2019. – Vol. 7. – No. 2. – P. 835-842

Поступило в редакцию 08.08.24.

Поступило с исправлениями 19.08.24.

Принято в печать 05.09.24.

*A. K. Абдижамалова¹, Г. М. Тулекова², *С. К. Антикеева³,
Н. Ф. Юношева⁴, А. Б. Манабаев⁵*

^{1,2,3,4}Торайғыров университеті,

Қазақстан Республикасы, Павлодар қ.

⁵«Балаларды оңалту орталығы» КММ,

Қазақстан Республикасы, Павлодар қ.

08.08.24 ж. баспаға түсті.

19.08.24 ж. түзетулерімен түсті.

05.09.24 ж. басып шығаруға қабылданды.

ҚАЗАҚСТАН МЕН ЧЕХИЯНЫҢ ИНКЛЮЗИВТІ БІЛІМІН САЛЫСТЫРМАЛЫ ТАЛДАУ

Бұл шолуда тарихи, әлеуметтік және халықаралық факторлар зерттеледі, сондай-ақ Чех Республикасы мен Қазақстанда сегрегацияланған білімнен инклюзивті білімге көшуге ықпал еткен салыстырмалы талдау жүргізіледі. Жұмыстың мақсаты заңнамадағы және нормативтік актілердегі соңғы өзгерістердің осы елдердегі инклюзивті мәдениеттің, саясат пен практиканың дамуына әсерін бағалау болып табылады. Зерттеудің негізгі

мәселелері мыналарды қамтиды: 2024 жылғы Білім туралы заңға түзетулер сияқты жаңа заңнамалық өзгерістер Чех Республикасы мен Қазақстанның білім беру мекемелерінде инклюзивті білім беруді енгізуге қалай әсер етеді? Бұл елдерде инклюзивті білім беруді іске асыру жолында қандай кедергілер бар? Зерттеу шеңберінде ағымдағы ғылыми жарияланымдарда осы өзгерістердің көрінісін бағалау үшін екі елдегі инклюзивті білім беру бойынша рецензияланған әдебиеттерге шолу жүргізілді. Салыстырмалы талдау инклюзивтік мәдениетті, саясат пен практиканы дамытуға байланысты факторлар мен кедергілердің күрделі бейнесін көрсетті. Чех Республикасында инклюзивті білім беруді ілгерілетудегі елеулі табыстарға және Қазақстанда бастапқы күш-жігерге қарамастан, барлық балалар үшін сапалы білім беруді қамтамасыз етуге кедергі келтіретін жүйелі де, мінез-құлық та кедергілері болып қала береді.

Кілтті сөздер: инклюзия, инклюзивті білім беру, интеграция, даму стратегиясы, білім беру қажеттіліктері.

*A. K. Abdizhamalova¹, G. M. Tulekova², *S. K. Antikeeva³,*

N. F. Yunosheva⁴, A. B. Manabayev⁵

^{1,2,3,4}Toraighyrov University,

Republic of Kazakhstan, Pavlodar;

⁵KSU «Children's Rehabilitation Center»,

Republic of Kazakhstan, Pavlodar.

Received 08.08.24.

Received in revised form 19.08.24.

Accepted for publication 05.09.24.

COMPARATIVE ANALYSIS OF INCLUSIVE EDUCATION IN KAZAKHSTAN AND THE CZECH REPUBLIC

This review examines historical, social and international factors, as well as benchmarking that have contributed to the transition from segregated to inclusive education in the Czech Republic and Kazakhstan. The aim of the work is to assess the impact of recent changes in legislation and regulations on the development of inclusive culture, policies and practices in these countries. Key research questions include: how do new legislative changes, such as amendments to the Education Act in 2024, affect the implementation of inclusive education in educational institutions in the Czech Republic and Kazakhstan? What are the barriers

to implementing inclusive education in these countries? As part of the study, a review of the peer-reviewed literature on inclusive education in both countries was conducted to assess the reflection of these changes in current scientific publications. The comparative analysis showed a complex picture of factors and barriers associated with the development of an inclusive culture, policy and practice. Despite significant progress in promoting inclusive education in the Czech Republic and initial efforts in Kazakhstan, there remain both systemic and behavioral barriers to providing quality education for all children.

Keywords: inclusion, inclusive education, integration, development strategy, educational needs.

МРНТИ 14.29.00

<https://doi.org/10.48081/DBOG9077>

***Р. Ж. Аубакирова¹, А. Д. Жомартова², М. Е. Нурғалиева³,
М. П. Тырина⁴, А. Б. Досанова⁵**

^{1,2,3}Торайғыров университет,

Республика Казахстан, г. Павлодар;

⁴Алтайский государственный университет»,

Российская Федерация, г. Барнаул;

⁵Университет Алихана Бокейхана,

Республика Казахстан, г. Семей.

*e-mail: kama_0168@mail.ru

¹ORCID: <https://orcid.org/0000-0002-7984-2387>

²ORCID: <https://orcid.org/0000-0003-4433-0485>

³ORCID: <https://orcid.org/0000-0003-4893-5545>

⁴ORCID: <https://orcid.org/0000-0002-7931-2474>

⁵ORCID: <https://orcid.org/0009-0005-3562-5734>

ИЗУЧЕНИЕ СОСТОЯНИЯ ИНКЛЮЗИВНОГО ОБРАЗОВАНИЯ В ПЕДАГОГИЧЕСКИХ ОРГАНИЗАЦИЯХ

В нашей стране инклюзивное образование является важным и приоритетным направлением, которое должно охватывать не только образование, но и другие социальные сферы нашей жизни. Проблема инклюзивного образования в Казахстане активно обсуждается на различных образовательных мероприятиях. Это говорит о том, что есть достаточно много еще нерешенных проблем в этой области. Уже достаточно много проделано для перехода школ к новой парадигме инклюзии. Но вместе с тем практика реализации поставленных задач инклюзивного образования требует исследования. Изучение текущего состояния инклюзивного образования в педагогических организациях крайне актуально. Наше исследование посвящено изучению этой проблемы с целью выявления наиболее болезненных сторон. Это позволит увидеть практику реализации инклюзивного образования в реалии и предложить свои варианты его улучшения.

В исследовании приняли участие школы города Павлодар. Им было предложено пройти анкетирование, результаты которого

были обработаны с помощью методов статистического анализа. В исследовании учатвовали педагоги школ. Результаты полученного исследования подробно описаны в данной публикации. Ценность заключается в выявлении слабых и особо уязвимых сторон инклюзии с которыми ежедневно сталкиваются на практике учителя. В заключении авторами предлагается свое видение решения педагогических задач инклюзивного образования.

Ключевые слова: инклюзивное образование, особые образовательные потребности, состояние инклюзивного образования, система образования, ограниченные возможности здоровья.

Введение

Ян Амос Коменский был достаточно прогрессивным в своих взглядах на образование, глубину его мыслей стали понимать спустя несколько столетий, он писал: «Надо ли приобщать к образованию слепых, глухих, тупоумных – тех, кто из-за недостатка телесного органа не вполне может что-то усвоить? Отвечаю: Человеческая культура не исключает никого, если он человек; насколько дикие люди причастны к человеческой природе, настолько их надо приобщить и к культуре, – и даже с особым старанием ввиду их большей потребности в помощи извне, так как их природа из-за внутренних недостатков меньше способна помочь себе. Тем более природа, когда ей что-то помешало развить свою силу в одном, может особенно ярко проявить ее в другом, стоит ей только помочь» [1]. Для нашей страны инклюзивное образование является приоритетной, можно сказать парадигмой, которая должна охватить все отрасли социальной жизни, не только образование.

На данный момент инклюзивное образование является наиболее обсуждаемой и широко освещаемой проблемой. Почему проблемой, потому что еще достаточно много не решенных вопросов в данном направлении. Многие связывают инклюзию только с обучением людей с инвалидностью. Такое понимание связано с определенными сложностями включения лиц с особенностями в здоровье в общий учебный процесс школы, так как многие годы система образования была настроена на раздельное обучение и как правило многие дети с инвалидностью не имели возможности получить желаемое образование и реализовать свои возможности наравне со здоровыми сверстниками [2].

Актуальность исследуемой темы продиктовано необходимостью изучения состояния инклюзивного образования в педагогических организациях в текущем состоянии, так как в этом направлении сделано не мало работ по его улучшению. В рамках проекта ИРН АР19679880

«Психолого-педагогические условия развития профессиональных компетенций студентов вуза с особыми образовательными потребностями (на примере Павлодарского региона)» было проведено анкетирование в школах г. Павлодар.

Материалы и методы

Данное исследование продиктовано необходимостью изучения состояния инклюзивного образования в педагогических организациях для того, чтобы провести анализ состояния его реализации на текущий момент. С этой целью авторами была составлена анкета, которая была разослана респондентам с помощью интернет платформы. Данные прошли обработку путем метода статистического анализа как сравнение и обобщение, выделение главных и второстепенных позиций. Кроме того, для более глубокого понимания полученных данных был проведен теоретический анализ научной психологической, педагогической и специальной литературы по теме исследования. В исследовании приняли участие школы г. Павлодар: №30, и №7. Материал для исследования собирался в электронном виде с помощью гугл-платформы [3].

Результаты и обсуждение

Благодаря внедрению политики инклюзивного образования в Казахстане дети с инвалидностью имеют возможность получения образованию в обычной школе. Но как это происходит на самом деле не известно. Безусловно, дети с особыми образовательными потребностями должны учиться на равных условиях. Важным аспектом инклюзии является получение образовательного и социального опыта ребенка с инвалидностью вместе со сверстниками [4]. Это в большей степени важно не только для ребенка с инвалидностью, но и для здорового ребенка, для понимания им разнообразия в мире, для развития в нем гуманного и здорового отношения ко всем без предрассудков. Да, помыслы правильные, осмысленные и морально оправданные. Но, как это обычно происходит, на деле не все так радужно как на бумаге.

Руководство школы не имеет права отказать ребенку с ООП в поступлении в школу. Педагоги должны принимать учащихся не смотря на их физические и психические возможности, социальное положение [5]. Педагогический коллектив должен создать оптимальные и комфортные условия для обучения детей. Для этого нужно решить такие проблемы, как:

- психологическая и профессиональная неготовность педагогов работать с детьми с инвалидностью в общем классе,
- не соответствие нормам инклюзии материально-технической базы детских садов, школ и иных учебных заведений,

- тревожность и опасения родителей детей с ООП из-за потенциальной возможности буллинга по отношению к их детям [6]. Несмотря на колоссальные усилия по преодолению вышеназванных барьеров, они все равно остаются наиболее болезненными и сложно решаемыми.

В рамках проекта был проведен опрос в котором приняли участие школы города Павлодар №30 (49 респондентов) и №7 (50 респондентов). Анкета была направлена на выявление у респондентов опасений и трудностей в работе по осуществлению на практике идей инклюзивного образования в реальной деятельности [7].

По анкетированию школы №30 были определены следующие результаты:

- 1) мужской пол – 5 чел.; женский пол – 44 чел.;
- 2) возраст от 30-45 лет – 31 педагог; возраст от 46–60 лет – 18 педагогов;
- 3) социальная категория: педагогов – 43 чел.; руководители среднего звена – 6 чел.;
- 4) трудовой стаж: до 1 года – 3 чел.; от 1–3 лет – 4 чел.; от 4-х до – 10 лет – 6 чел.; более 10 лет – 36 чел.

По анкетированию школы №7 были определены следующие результаты:

- 1) мужской пол – 9 чел.; женский пол – 41 чел.;
- 2) возраст от 30-45 лет – 25 педагогов; возраст от 46–60 лет – 25 педагогов;
- 3) социальная категория: педагогов – 43 чел.; руководители среднего звена – 7 чел.;
- 4) трудовой стаж: до 1 года – 2 чел.; от 1-3 лет – 3 чел.; от 4-х до – 10 лет – 7 чел.; более 10 лет – 38 чел.

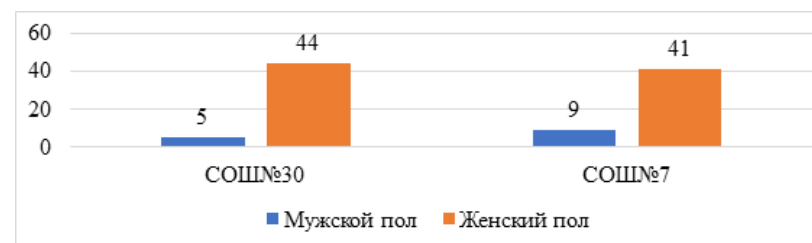


Рисунок 1 – Пол респондентов

Выделены ряд основных областей, способствующих развитию и сопровождению инклюзивного образования:

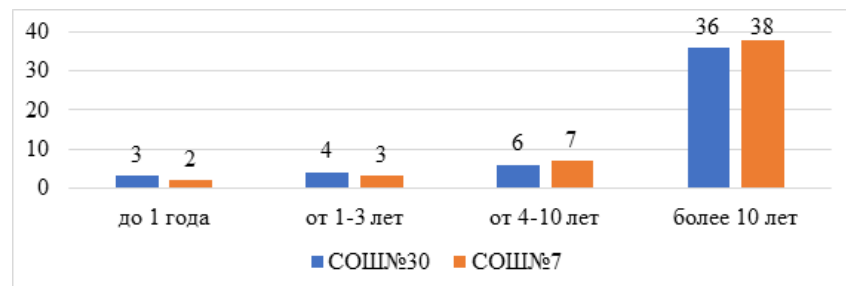


Рисунок 2 – Трудовой стаж

В результате опроса получили следующие данные:

1. «Что такое инклюзивное образование?» (можно дать несколько ответов)

- №30 школы 43 % (21 респондент) и из школы №7 школы 38 % (19 респондентов) выбрали ответ: «Инклюзивное образование – это способ развития личности путем приобретения им знаний, навыков, таких как познавательные и творческие, с помощью разнообразных социальных институтов»;

- №30 школы 31 % (15 опрошенных) и из №7 школы 36 % (18 опрошенных);

Выбрали два ответа 26 % (13 респондентов) со школы №30 и 26 % (13 респондентов) со школы №7.

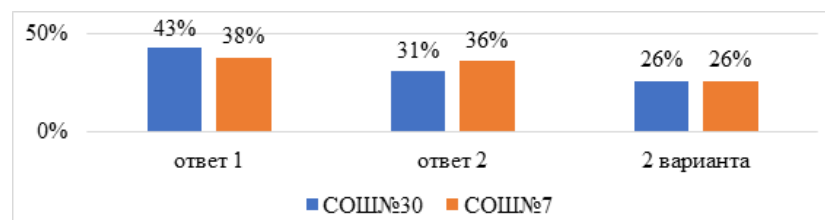


Рисунок 3 – Результаты ответов по 1 вопросу

Анализ ответов на 1 вопрос показал, что большая часть респондентов (43 % педагогов со школы №30 и 38 % педагогов со школы №7) понимают, что инклюзивное образование является наиболее эффективной системой обучения для детей с ООП, основанная на совместном обучении детей с инвалидностью и здоровых детей [8].

Это свидетельствует о том, что понимание респондентами сущности данного процесса соответствует понятию инклюзивного образования, принятого в исследуемой практике.

2. «Какие основные проблемы инклюзивного образования?» (допускается дать несколько ответов)

- выбор респондентов №30 школы 45 % (22 респондентов) и из №7 школы 42 % (21 респондент) пал на ответ: «Острый дефицит квалифицированных специалистов в области коррекционной педагогики»;

- №30 школы 33 % (16 респондентов) и из №7 школы 26 % (13 респондентов) выбрали: «Несоответствие учебных планов»;

Выбрали два ответа 22 % (11 респондентов) со школы №30 и 32 % (16 респондентов) со школы №7.

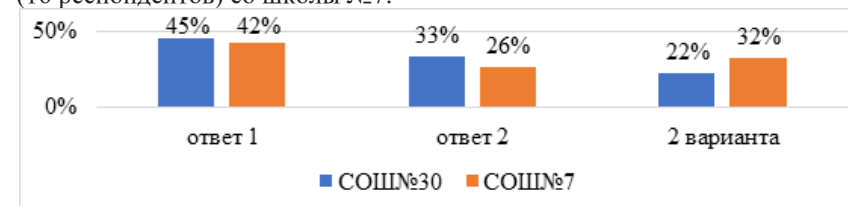


Рисунок 4 – Результаты ответов на 2 вопрос

На вопрос №2 респонденты №30 школы 45 % (22 респондентов) и из №7 школы 42 % (21 респондент) ответили, что в образовании наблюдается острый дефицит квалифицированных специалистов в области коррекционной педагогики.

3. «В чем заключается основная идея инклюзивного образования?» (можно дать несколько ответов)

- №30 школы 31 % (15 респондентов) и из №7 школы 26 % (13 респондентов) выбрали ответ: «Исключает любую дискриминацию детей»;

- №30 школы 43 % (21 респондент) и из №7 школы 46 % (23 респондент) выбрали ответ: «Обеспечивает равное отношение ко всем без исключения».

Выбрали два ответа 26 % (13 респондентов) со школы №30 и 28 % (14 респондентов) со школы №7.

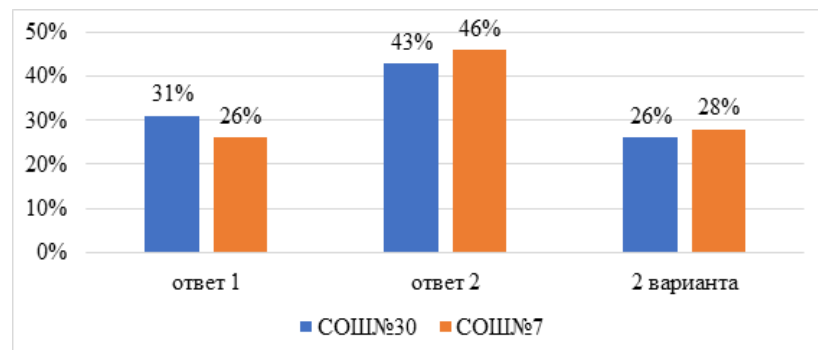


Рисунок 5 – Результаты ответов на 3 вопрос

Основная идея инклюзивного образования многими понимается как, обеспечивающая справедливое отношение ко всем и исключающая любую дискриминация по отношению в первую очередь к детям.

4. «Как Вы считаете, готова ли наша страна к инклюзивному обучению?» (можно дать несколько ответов)

- №30 школы 39 % (19 респондентов) и из школы №7 40 % (20 респондентов) выбрали ответ: «Да»;

- №30 школы 31 % (15 опрошенных) и из школы №7 30 % (15 опрошенных) выбрали ответ: «Нет»;

- №30 школы 30 % (15 опрошенных) и из школы №7 30 % (15 опрошенных) выбрали ответ: «Не знаю».

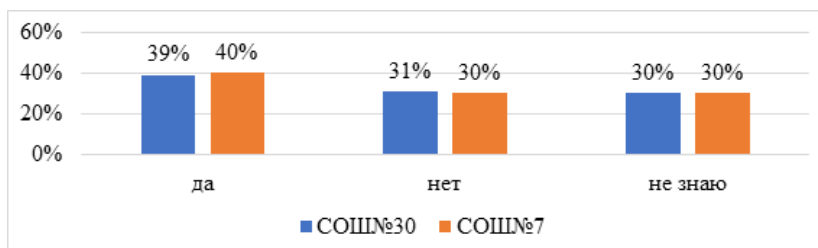


Рисунок 6 – Результаты по вопросу 4

На №4 вопрос «Готова ли наша страна к инклюзивному обучению?», количество респондентов разделилось на три категории: «Да», «Нет», «Не знаю». От этого следует понимать, что по мнению респондентов наша страна не 100% готова к инклюзивному образованию.

5. «Были ли в школе проведены обучающие мероприятия или курсы, связанные с инклюзивным образованием?»

На это вопрос ответили идентично на 100 % «да».

Хотя по вопросу №5 100 % в школах проводятся обучающие семинары с связанные с инклюзивным образованием.

6. «Что делать, если в класс уже пришел «особый» ребенок, а специальных условий для него нет?»

100 % респондентов считают это совершенным нормальным.

Также по вопросу №6 «Если в класс уже пришел особый ребенок считают, что это совершенно нормально». Не возражают, чтобы в одном классе учились дети с ООП. Считают, что дети с ООП могут находиться в общеобразовательной школе.

7. «Чувствовали ли Вы, что вам было достаточно информации и ресурсов для успешного осуществления инклюзивного образования?»

- №30 школы 80 % (39 респондентов) и из школы №7 74 % (37 респондентов) выбрали ответ: «Скорее да, чем нет»;

- №30 школы 20 % (10 респондентов) и из школы №7 26 % (13 респондентов) выбрали ответ: «Скорее нет, чем да»;

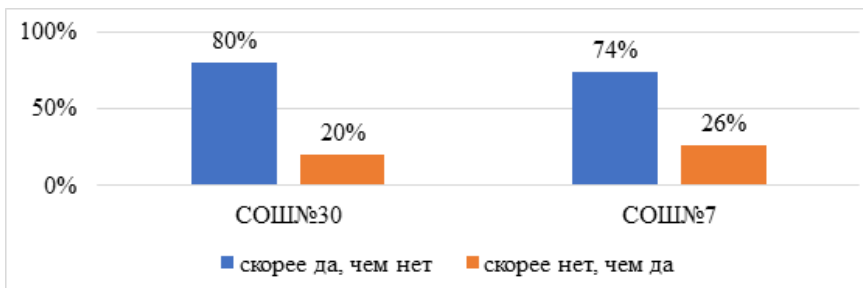


Рисунок 7 – Результаты ответов на 7 вопрос

По вопросу №7 респонденты поделились на две категории, так как считают, что было недостаточно информации и ресурсов для успешного осуществления инклюзивного образования.

8. «Зачем инклюзия нужна нашим детям?»

«Ценность инклюзии в том, что в ее условиях каждый ребенок уникален и у каждого свой путь получения нового опыта и знаний» ответили идентично 100%. Респонденты считают, что инклюзия нужна нашим детям ООП, для того чтобы: стать более самостоятельным, а обычным детям – учиться

общаться по-разному; ценность инклюзии в том, что в ее условиях каждый ребенок уникален и у каждого свой путь получения нового опыта и знания.

9. «Какое влияние на Ваш взгляд, оказывает инклюзивное образование на все общую атмосферу и результаты обучения в школе?» Все респонденты ответили 100 % – «Нейтральное, никак не влияет». Инклюзивное образование на всеобщую атмосферу и результаты обучения в школе 100 % педагогов обозначили, что никак не повлияет.

10. «Как Вы считаете, может ли повлиять инклюзивное обучение на психику детей ООП или наоборот?»

Все респонденты ответили 100 % – «Не повлияет». Респонденты считают, что инклюзивное обучение на психику детей ООП или на обычных не повлияют.

11. «Как Вы считаете, нужны ли дополнительные занятия с другими специалистами детям с ООП при инклюзивном образовании?»

Все ответили 100 % – «Обязательно». По мнению респондентов, детям с ООП обязательно нужно дополнительное занятие с другими специалистами.

12. «Чувствуете ли Вы, что педагоги и другие сотрудники в школе осознают необходимость инклюзивного образования?»

При анализе ответов на вопрос №12 было выявлено, что большая часть педагогов осознают необходимость инклюзивного образования. Все ответили 100 % «Скорее да, чем нет».

13. «Какие способы взаимодействия здоровых детей и детей с ООП Вы считаете допустимыми?»

- №30 школы 20 % (10 респондентов) и из школы №7 22 % (11 респондентов) выбрали ответ: «Близкая дружба»;

- №30 школы 28 % (14 респондентов) и из школы №7 30 % (15 респондентов) выбрали ответ: «Совместная игровая деятельность»,

- со школы №30 52 % (это 25 опрошенных) и со школы №7 48 % (это 24 опрошенных) сделали свой выбор в пользу следующего ответа: «Совместное общение после учебной деятельности, на секциях и кружках».

Анализ ответов выявил, что большинство педагогов понимают и принимают необходимость инклюзивного образования. Ими были определены три важных на их взгляд категории способов обеспечения взаимодействия детей с ООП и без, это: «близкая дружба», «совместная игровая деятельность» и «совместное общение после учебной деятельности, на секциях и кружках».

14. «Были ли случаи, когда педагоги или другие сотрудники школы отказывались работать с учениками с ООП?»

Все ответили 100 % – «Нет». Не было случаев, чтобы педагоги отказывались работать с учениками с ООП.

15. «Вы считаете, что инклюзивное образование способствует формированию толерантности и понимания среди учеников?»

Все ответили 100 % – «Скорее да, чем нет».

16. «Что может препятствовать реализации инклюзивного образования?»

- 43 % (21 респондент) со школы №30 и 40 % (20 респондентов) со школы №7 ответили следующим образом: «Нежелание ребенка с ООП быть среди обычных сверстников»;

- №30 школы 57 % (28 респондентов) и из школы №7 60 % (30 респондентов) выбрали ответ: «Квалификация/отсутствие квалификации педагогов».

Респонденты СОШ №30 57% (28 респондентов) и из СОШ №7 60% (30 респондентов) считают, что инклюзивному образованию могут помешать отсутствие квалификации педагогов.

17. «Были ли у Вас случаи, когда оценки и достижения учеников с ООП значительно улучшились в результате инклюзивного образования?»

Все ответили 100% – «Затрудняюсь ответить». Педагоги затрудняются ответить на вопрос «были ли случаи, когда оценки и достижения учеников с ООП значительно улучшились в результате инклюзивного образования».

18. «Какая информация по инклюзивному образованию может быть интересна для вас?»

Все ответили 100 % – «Опыт внедрения инклюзивного образования в Казахстане».

Сведения о финансировании

Данная статья написана в рамках грантового Проекта Министерства науки и высшего образования РК ИРН АР19679880 «Психолого-педагогические условия развития профессиональных компетенций студентов вуза с особыми образовательными потребностями (на примере Павлодарского региона)».

Выводы

Анализ проведенной исследовательской работы позволяет дать заключение о том, что текущее состояние реализации инклюзивного образования требует рефрейминга применяемых стратегий по его осуществлению. Остаются множество вопросов, которые не были решены ранее и сейчас остаются достаточно актуальными. Мы считаем, что положительная динамика наблюдается лишь в изменении во взгляде на совместное обучение детей с ООП и без таковых. Но то, как сделать педагогический процесс более гибким и удобным остается открытым [9].

В педагогических коллективах школ преимущественно задействованы педагоги женского пола, мужчины как правило составляют меньшинство. Об этом свидетельствуют метрические данные (рисунок 1). Мужчины внешне менее эмоциональны, тем самым создают эффект стабильности, этот фактор может косвенно сказаться на состоянии общей тревожности более положительно, хоть это и не является доказательным. Большая часть педагогов имеют стаж более 10 лет. Это говорит о том, что в период их обучения в вузах проблема инклюзивного образования не изучалась, кроме того, знания по коррекционной педагогике не входили в их программу подготовки.

Понимание сути инклюзивного образования показывает очень хорошую динамику. Но вместе с тем педагоги отдельно отметили необходимость в услугах квалифицированных специалистов в области коррекционной педагогики. Смеем предположить, что пройденные ими курсы повышения квалификаций носят скорее теоретический характер подготовки, что тоже немаловажно. Но в педагогических реалиях нужна практика работы с детьми с инвалидностью. Многие педагоги проявляют не уверенность в работе с детьми с ООП, не понимают, как построить общение с ними. Такого рода психологические барьеры скорее негативно отражаются в педагогической работе, чем само принятие инклюзии. Многие учителя не понимают, что инклюзивное образование предполагает более гибкую систему обучения для ребенка с ООП, что инклюзия – это в первую очередь, образование, основанное на потенциале ученика. В школах не выработана стратегия командной работы, которая активно применяется за рубежом. К примеру в Чехии существует ассоциация состоящая из социальных педагогов, коррекционных педагогов, психологов. Если есть необходимость, то школа может привлечь нужного специалиста в помощь ведущему педагогу в школе. Кроме того, в республике есть сайт для педагогов где они могут воспользоваться уже наработанными методиками работы в инклюзивном классе [10].

Можно привести в пример организацию инклюзивного образования в Германии. С классом работают 2 педагогические команды, одна работает над учебной успеваемостью, а вторая воспитательной работой. У учителя предметника есть помощник, который и помогает детям с ООП. В среднем в классе могут находиться сразу 2-3 педагога, которые нацелены на решение общей задачи [11].

Таким образом, мы пришли к выводу, что существующую систему школьной инклюзии нужно модернизировать. Нужны новые стратегии и подходы для решения наболевших проблем школьной инклюзивной

практики. Необходимо уделить внимание на подготовку дефектологов и других специалистов коррекционной педагогики, которые так нужны современной системе инклюзивного образования.

Список использованных источников

- 1 **Коменский, Я. А.** Избранные педагогические сочинения. – М. : Педагогика, 1982. – Т. 1. – 655 с.
- 2 **Митчелл, Д.** Эффективные педагогические технологии специального и инклюзивного образования / пер. с англ. – М. : РООИ «Перспектива». 2011. – 139 с.
- 3 **Наследов, А. Д.** SPSS: Компьютерный анализ данных в психологии и социальных науках. – СПб. : Питер. – 2005. – 416 с.
- 4 **Наумов, А. А., Соколова, В. Р., Седигова, А. Н.** Интегрированное и инклюзивное обучение в образовательном учреждении. Инновационный опыт [Текст]. – Волгоград : – 2012. – 147 с.
- 5 Инклюзивное образование детей с ограниченными возможностями. Электронный ресурс: <https://elibrary.ru/item.asp?id=28781881&selid=28782175>.
- 6 Инклюзивное образование в Казахстане: особенности и перспективы развития. Электронный ресурс: <https://www.nur.kz/family/school/1715660-inkluzivnoe-obrazovanie-v-kazahstane-i-za-rubezom>
- 7 Особенности инклюзивного образования в Республике Казахстан. Электронный ресурс: <https://articlekz.com>
- 8 **Шевцова, Т. А.** Когнитивный компонент педагогической готовности родителей детей дошкольного возраста к участию в инклюзивном образовательном процессе школы. Электронный ресурс: <https://elibrary.ru/>
- 9 **Schreffler, J., Vasquez, E.** et al. Using observations of Universal Design for Learning to enhance post-secondary STEM teaching practices // Conference: Physics Education Research Conference – 2017. – Cincinnati, OH, 2017. – P. 360–363.
- 10 **Бурдина, Е. И., Жомартова, А. Д.** Чешское видение инклюзивного образования: проблемы и их решения // Вестник ПГУ. – 2020. – №1. – С. 146–153.
- 11 **Данике, Б., Файге, Э.** Система образования в Германии // Инклюзивное образование: результаты, опыт и перспективы : сб. матер. 3-й междунар. науч.-практ. конф. – М. – 2015. – С. 153–159.

References

1 **Komenskiy, Ya. A.** Izbrannye pedagogicheskie sochineniya [Selected pedagogical works] / M. : Pedagogika, 1982. – Т. 1. – 655 s.

2 **Mitchell, D.** Effektivnye pedagogicheskie tekhnologii spetsial'nogo i inkluzivnogo obrazovaniya [Effective pedagogical technologies of special and inclusive education] / per. s angl. – M.: ROOI "Perspektiva", 2011. – 139 s.

3 **Nasledov, A. D.** SPSS: Kompyuternyj analiz dannykh v psikhologii i sotsial'nykh naukakh [Computer data analysis in psychology and social sciences]. – SPb.: Piter, 2005. – 416 s.

4 **Naumov, A. A., Sokolova, V. R., Sedigova, A. N.** Integrirovannoe i inkluzivnoe obuchenie v obrazovatel'nom uchrezhdenii. Innovatsionnyy opyt [Integrated and inclusive education in an educational institution. Innovative experience] [Tekst] – Volgograd : Uchitel', 2012. – 147 s.

5 Inkluzivnoe obrazovanie detey s ogranichennymi vozmozhnostyami [Inclusive education for children with disabilities]. Elektronnyy resurs: <https://elibrary.ru/item.asp?id=28781881&selid=28782175>.

6 Inkluzivnoe obrazovanie v Kazakhstane: osobennosti i perspektivy razvitiya [Inclusive education in Kazakhstan: features and prospects of development]. Elektronnyy resurs: <https://www.nur.kz/family/school/1715660-inkluzivnoe-obrazovanie-v-kazahstane-i-za-rubezom/>

7 Osobennosti inkluzivnogo obrazovaniya v Respublike Kazakhstan [Features of inclusive education in the Republic of Kazakhstan]. Elektronnyy resurs: articlekz.com

8 **Shevtsova, T. A.** Kognitivnyy komponent pedagogicheskoy gotovnosti roditeley detey doshkol'nogo vozrasta k uchastiyu v inkluzivnom obrazovatel'nom processe shkoly [The cognitive component of the pedagogical readiness of parents of preschool children to participate in the inclusive educational process of the school]. Elektronnyy resurs: elibrary.ru

9 **Schreffler, J., Vasquez, E.** et al. Using observations of Universal Design for Learning to enhance post-secondary STEM teaching practices // Conference: Physics Education Research Conference – 2017. – Cincinnati, OH, 2017. – P. 360-363.

10 **Burdina, E. I., Zhomartova, A. D.** Cheshskoe videnie inkluzivnogo obrazovaniya: problemy i ikh resheniya [The Czech vision of inclusive education: problems and solutions] // Vestnik PGU. – 2020. – №1. – S. 146-153.

11 **Danike, B., Faige, E.** Sistema obrazovaniya v Germanii [The education system in Germany] // Inkluzivnoe obrazovanie: rezultaty, opyt i perspektivy: sb. mater. 3-y mezhdunar. nauch.-prakt. konf. – M., 2015. – S. 153-159.

Поступило в редакцию 29.08.24.
Поступило с исправлениями 04.09.24.
Принято в печать 05.09.24.

**Р. Ж. Аубакирова¹, А. Д. Жомартова², М. Е. Нурғалиева³,
М. П. Тырына⁴, А. Б. Досанова⁵*

^{1,2,3}Торайғыров университеті,
Қазақстан Республикасы, Павлодар қ.

⁴Алтай мемлекеттік университеті, Ресей Федерациясы, Барнаул қ.

⁵Әлихан Бөкейхана университеті, Қазақстан Республикасы, Семей қ.
29.08.24 ж. баспаға түсті.

04.09.24 ж. түзетулерімен түсті.

05.09.24 ж. басып шығаруға қабылданды.

ПЕДАГОГИКАЛЫҚ ҰЙЫМДАРДАҒЫ ИНКЛЮЗИВТІ БІЛІМ БЕРУ ЖАҒДАЙЫН ЗЕРТТЕУ

Біздің елімізде инклюзивті білім беру тек білім беруді ғана емес, өміріміздің басқа да әлеуметтік салаларын қамтуы тиіс маңызды және басым бағыт болып табылады. Қазақстандағы инклюзивті білім беру мәселесі түрлі білім беру іс-шараларында белсенді талқылануда. Бұл осы салада әлі шешілмеген мәселелер жеткілікті екенін көрсетеді. Мектептерді инклюзияның жаңа парадигмасына көшіру үшін көп іс жасалды. Бірақ сонымен бірге инклюзивті білім берудің қойылған міндеттерін іске асыру тәжірибесі зерттеуді қажет етеді. Педагогикалық ұйымдардағы инклюзивті білім берудің қазіргі жағдайын зерттеу өте өзекті тақырып. Біздің зерттеуіміз осы бағыттың әлсіз және осал жерлерін анықтау мақсатына бағытталған. Бұл инклюзивті білім берудің шынайы түрінде жүзеге асыру тәжірибесін көруге және оны жақсартудың басқа нұсқаларын ұсынуға мүмкіндік береді.

Зерттеуге Павлодар қаласының мектептері қатысты. Оларға сауалнамадан өту ұсынылды, оның нәтижелері статистикалық талдау әдістері арқылы өңделді. Зерттеуге мектеп мұғалімдері қатысты. Алынған зерттеудің нәтижелері осы басылымда егжей-тегжейлі сипатталған. Құндылығы-мұғалімдер күнделікті тәжірибеде кездесетін инклюзияның әлсіз және ерекше осал жақтарын анықтау. Қорытындылай келе, авторлар инклюзивті білім берудің педагогикалық мәселелерін шешуге өз көзқарастарын ұсынады.

Кілтті сөздер: инклюзивті білім беру, ерекше білім беру қажеттіліктері, инклюзивті білім беру жағдайы, білім беру жүйесі, денсаулықтың шектеулі мүмкіндіктері.

*R. Aubakirova¹, A. Zhomartova², M. Nurgaliyeva³,
M. Tyrina⁴, A. Dossanova⁵

^{1,2,3}Toraighyrov University,
Republic of Kazakhstan, Pavlodar;

⁴Altai State university, Russian Federation, Barnaul;

⁵Alikhhan Bokeikhan university, Republic of Kazakhstan, Semey.

Received 29.08.24.

Received in revised form 04.09.24.

Accepted for publication 05.09.24.

STUDYING THE STATE OF INCLUSIVE EDUCATION IN PEDAGOGICAL ORGANIZATIONS

In our country, inclusive education is an important and priority area that should cover not only education, but also other social spheres of our lives. The problem of inclusive education in Kazakhstan is actively discussed at various educational events. This suggests that there are quite a lot of unresolved problems in this area. A lot has already been done to transition schools to a new paradigm of inclusion. But at the same time, the practice of implementing the tasks of inclusive education requires research. The study of the current state of inclusive education in pedagogical organizations is extremely relevant. Our research is devoted to the study of this problem in order to identify the most painful sides. This will allow you to see the practice of implementing inclusive education in reality and offer your own options for improving it.

Schools of the city of Pavlodar took part in the study. They were asked to take a questionnaire, the results of which were processed using statistical analysis methods. School teachers participated in the study. The results of the study are described in detail in this publication. The value lies in identifying the weak and particularly vulnerable sides of inclusion that teachers face daily in practice. In conclusion, the authors propose their own vision of solving the pedagogical tasks of inclusive education.

Keywords: inclusive education, special educational needs, the state of inclusive education, the education system, limited health opportunities.

БІЛІМ БЕРУ ҰЙЫМДАРЫНДАҒЫ ПЕДАГОГИКАЛЫҚ ҮРДІСТЕГІ ИДЕОЛОГИЯ ЖӘНЕ ТӘРБИЕ

МРНТИ 14.35.00

<https://doi.org/10.48081/UYDW1308>

*Т. К. Булдыбаев¹, А. Е. Сериккалиева², А. М. Казыбаева³

Алматы Менеджмент Университет

Республика Казахстан, г. Алматы

*e-mail: t.buldybayev@almu.edu.kz

¹ORCID: <https://orcid.org/0000-0001-8199-653X>

²ORCID: <https://orcid.org/0000-0003-3704-5969>

³ORCID: <https://orcid.org/0000-0001-6474-4189>

УНИВЕРСИТЕТСКАЯ НАУКА В КОНТЕКСТЕ ПОЗИЦИОНИРОВАНИЯ КАЗАХСТАНСКИХ ВУЗОВ В МИРОВЫХ РЕЙТИНГАХ

В данной статье проведен сравнительный анализ наукометрических показателей вузов Казахстана, России и США в контексте их соотношения с представленностью в ведущих мировых рейтингах университетов. Согласно проведенному анализу показателей в научной базе SciVal и сопоставления их с позициями вузов данных стран в рейтинге QS WUR, утверждается, что казахстанские университеты стали экспериментальной площадкой для реализации так называемой концепции «ускоренные университеты», в рамках которой с целью вхождения и продвижения в мировых рейтингах конкурентоспособности университетов применяется и воплощается определенная стратегия университетов, ориентированная на быстрые достижения индикаторов международных рейтингов конкурентоспособности вузов, что в свою очередь ведет к неустойчивости позиции и модели развития вуза, его представленности на мировой арене. Стремление подогнать КРІ ППС и АУП вуза к индикаторам рейтинга, в результате выстраивает временные механизмы достижения показателей рейтинговых агентств внутри университетов, которые системно не влияют на саму экосистему вуза и его производных, его инновации и научную производительность. Ярким свидетельством таких «перекосов»

в политике университетов является корреляция показателей по публикациям в хищнических журналах именно в первые годы вступления казахстанских вузов в рейтинги. Представленность вузов в мировых рейтингах конкурентоспособности университетов является значимой частью академического превосходства вузов. Соответственно, эта тема является весьма актуальной в контексте реализации Концепции развития высшего образования и науки РК на 2023–2029 гг., которая включает цель создания Центров Академического Превосходства в Казахстане. Соответственно выстраивание устойчивой модели казахстанских университетов в мировых рейтингах глобальной конкурентоспособности является важной задачей, где наукометрические показатели вузов занимает одну из наиболее весомых частей.

Ключевые слова: наукометрия, глобальные рейтинги, конкурентоспособность университетов, наука, Казахстан, устойчивость.

Введение

За последние 20 лет Казахстан реализовал множество значимых проектов и программ в области развития высшего образования и науки. Это государственные программы, создание национальных научных лабораторий, законодательные инициативы. Данные значимые проекты позволили создать и усилить национальную модель высшего образования и науки. Многие страны применили концепцию «ускорения университетов» с целью продвижения в мировых рейтингах, которая зачастую была поставлена перед вузами руководством страны. Например, российский проект, направленный на повышение конкурентоспособности 21 университета, значительно увеличил объем научных исследований, при этом количество публикаций увеличилось в пять раз с 2010 по 2016 год. В статье Гуськова и др. (2018) [1] предлагается классификация вузовских изданий на основе стратегий стимулирования публикационной активности, отражающих меры, применяемые руководством вуза. Анализ ранжирует эти стратегии и подчеркивает различия между университетами. Наиболее эффективной стратегией оказалась «Дополнительная статья», в которой авторы указывали университетскую принадлежность наряду с основным учреждением. Стратегия «российских конференций», проводимая отечественными организаторами конференций, продвигающими материалы в Scopus, также имела большое значение. Стратегия «охоты за авторами» предусматривала привлечение известных зарубежных авторов. Роль «хищных журналов»

была минимальной и локализована только в двух университетах с тенденцией к снижению. Публикации в отечественных журналах, несмотря на их возросшее присутствие в Scopus, среди ведущих университетов сокращаются. Исследование также отмечает небольшое увеличение средней производительности авторов, почти достигнув одной статьи на автора в год. Это говорит о том, что общий рост публикационной активности обусловлен, главным образом, увеличением числа преподавателей, участвующих в исследованиях.

Приверженность казахстанских университетов политики достижения быстрых результатов, соответствующих индикаторам международных рейтинговых агентств не дает возможность сосредоточиться на устойчивости и качестве научных исследований и разработок. Существует также значительный дисбаланс в распределении государственного бюджета между научными организациями и вузами Республики Казахстан. Несмотря на то, что основная доля казахстанских публикаций в международных научных журналах приходится на университеты, они получают только 16 % от всего объема финансирования науки из республиканского бюджета, при этом большая часть объема предоставляемого финансирования выделяется на научные институты. Данный подход к финансированию является вызовом для достижения реальных научных показателей, поскольку сложившаяся ситуация мотивирует на создание в качестве «конечного продукта» научного процесса публикации в журналах, которые отмечены в базах данных, признанных мировыми рейтинговыми агентствами, такие как Scopus и WoS, тогда как устойчивая модель сосредоточена на исследовании, а публикации являются лишь побочным, а отнюдь не главным компонентом науки и инноваций. Чрезмерный фокус ученых на формальных показателях приводит к достижениям ППС АУП краткосрочных целей, отмеченных в ежегодных отчетах по КРІ. Так, например, показатель «соавторство с зарубежными учеными» зачастую приводит к формальному вписыванию зарубежных авторов, без их вовлечения в процесс подготовки статьи и влияния на создания научных школ и кластеров.

Помимо вышеотмеченной центральной проблемы для научного сообщества Казахстана является кадровый вопрос. Об этом свидетельствует тот, факт, что в 2023 году только 56 % докторантов обучающихся в казахстанских вузах успешно прошли защиту докторской (PhD). В глобальной науке наблюдается гегемония английского языка, интеграция в мировой процесс публикационной активности требует подготовки специалистов, имеющих компетенции в данной области.

Материалы и методы.

В теоретико-методологическую основу данного исследования легла работа книги Ф. Альтбаха, Л. Райсберг, Дж. Салми, И. Фрумина «Ускоренные университеты Соединение идей и денег для достижения академического совершенства» [2]. В последние десятилетия во всем мире было создано несколько «высокоресурсных, ускоренных исследовательских университетов» с целью достижения академического и исследовательского совершенства. Это совершенно новые институты, а не реконфигурированные существующие университеты. Авторы представляют тематические исследования восьми таких университетов, в каждом из которых можно извлечь ценные уроки. Каждый случай написан кем-то, кто занимал руководящую роль на раннем этапе развития университета, предоставляя уникальную информацию, которую могут предложить только первые руководители. Книга демонстрирует, что сочетание дальновидного руководства, значительного финансирования и инновационных идей может привести к замечательным результатам за короткий период. Многие признают данную книгу путеводителем для вузов, стремящихся войти в рейтинги вузов мира.

В исследовании Li Yu, Yue Yan и Mingjun Li [3] рассматривается тенденция создания ускоренных исследовательских университетов в Китае с упором на междисциплинарные исследования для достижения академического превосходства и инноваций посредством институциональных реформ. К примеру, некоторые исследования подчеркивают роль академического превосходства в формировании широкого интеллектуального развития, многообразия и обогащении образовательного процесса [4]. Это может включать активное участие в дискуссиях, анализе и синтезе информации, критическом мышлении и развитии креативности. Более того, академическое превосходство можно рассматривать, как привнесение инноваций и вклад в науку. В некоторых исследованиях акцент делается на вкладе в академическое сообщество и развитие областей знания через внедрение новых идей, методов и подходов. Академически лидирующие вузы могут представлять собой драйверов в области образования и вносить значительный вклад в развитие науки и образования [5].

Концепция академического превосходства представляет собой структуру, используемую для определения и измерения качества академических учреждений и образовательных программ [6]. Академическое превосходство предоставляет набор критериев и стандартов, используемые для оценки эффективности, репутации и влияния академических учреждений [7]. Нужно, отметить, что проблеме измерения эффективности академических учреждений не уделялось достаточного внимания по сравнению с другими

отраслями из-за специфики их деятельности и трудностей с измерением результатов на выходе. Но, вместе с тем, показатели результативности нужны для анализа соответствия поставленным целям и оценки создания условий для совершенствования на постоянной основе [8].

Небезынтересно отметить, что Добрякова М. и Фрумин И. [9] утверждают, что многие государства, включая США, ЮАР и другие, стремятся формировать систему высшего образования, так как вузы сегодня имеют меньшую автономию и не способны самостоятельно определять свое развитие. Правительства вышеуказанных стран сами определяют развитие вузов в нужном для них направлении. Поэтому модели академического превосходства в данных странах можно рассматривать как транзит к чрезмерному доминированию правительств в системе высшего образования. В ряде публикаций [10] академическое превосходство понимается не как отличительное качество университета как институционального объекта, характеризующий высокий уровень качества образования и, как следствие, занятие высоких позиций в рейтингах, а как подход к развитию вуза, позволяющий привлечь дополнительное финансирование.

В субиндексах ведущих мировых рейтингов, где оценивается человеческий капитал и вклад науки, Казахстан занимает низкие позиции. В рейтинге Times Higher Education (THE) ведущие исследовательские университеты Казахстана занимают позиции ниже 1200 университетов зарубежных стран. Тогда как в рейтинге мировых университетов QS университеты Казахстана опережают ряд университетов США и России. При этом казахстанские университеты значительно отстают от данных вузов по количеству научных публикаций в журналах, индексируемые базой данных Scopus. Значительное различие в позициях казахстанских университетов в рейтингах мировых университетов THE и QS объясняется различием в методологиях. Высокие позиции казахстанских университетов в рейтинге мировых университетов QS обеспечиваются за счет показателей академической репутации, репутации работодателей и соотношения ППС к студентам.

В статье авторы использовали статистический метод анализа данных. В частности был использован корреляционный анализ между публикациями, индексируемыми в базе данных Scopus, позицией в рейтинге QS и количеством профессорско-преподавательского состава в университетах анализируемых стран. Анализ проведен с использованием Python. Анализ данных был проведен по следующему алгоритму. На первом этапе осуществлен импорт библиотек pandas, numpy, matplotlib.pyplot, seaborn

и `scipy.stats`. Данные библиотеки используются для работы с данными, визуализации и выполнения статистических анализов.

```
In [1]: import pandas as pd
import numpy as np
import matplotlib.pyplot as plt
import seaborn as sns
from scipy import stats
```

Рисунок 1

Второй этап заключается в чтении данных. Предполагается, что данные уже загружены в DataFrame под названием `df`. Этот DataFrame содержит информацию о различных университетах и их местоположении, публикациях, индексируемых в базах данных Scopus, а также информацию о количестве студентов и профессорско-преподавательского состава.

На третьем этапе осуществлена подготовка данных для визуализации результатов анализа. «Уникальные» страны извлекаются из столбца 'Country', а также определяется порядок позиций для сортировки.

Четвёртый этап заключается в сортировке данных. DataFrame сортируется по столбцу 'Position_n' (вероятно, это позиция в рейтинге) в порядке убывания.

На пятом этапе осуществлена визуализация результатов анализа. На данном этапе создается рисунок (`fig`) и оси (`axes`) для построения диаграммы рассеяния. Для каждой страны в цикле строятся точки диаграммы рассеяния с размером, зависящим от количества ППС. Затем добавляются линии регрессии для каждой страны, показывающие тенденцию между количеством публикаций, индексируемых в базе данных Scopus и позицией в рейтинге.

Scopus publications vs Rating

```
In [11]: import matplotlib.pyplot as plt
import pandas as pd
import scipy.stats as stats

# Create a scatter plot
fig, axes = plt.subplots(figsize=(11, 6), dpi=300)

# Get unique countries
countries = df['Country'].unique()

# Set the order of positions for sorting
order = df['Position_n'].unique()

# Sort the DataFrame by 'Position_n' column
df['Position_n'] = pd.Categorical(df['Position_n'], order)
df.sort_values(by=['Position_n'], ascending=False, inplace=True)

# Scatter plot for all points with different colors for each country
for country in countries:
    country_data = df[df['Country'] == country]
    size = country_data['Total faculty staff'].astype(int) * 0.05
    axes.scatter(country_data['Scopus_publications'], country_data['Position_n'], s=size, alpha=0.5)

# Add regression lines for each country
for country in countries:
    country_data = df[df['Country'] == country]
    res = stats.linregress(country_data['Scopus_publications'], country_data['Position_n'])
    axes.plot(country_data['Scopus_publications'], res.intercept + res.slope * country_data['Scopus_pu
```

Рисунок 2

Шестой этап заключается в настройке внешнего вида графика. Устанавливаются пределы для осей `x` и `y`, задаются метки и заголовок, инвертируется ось `y` (чтобы позиции в рейтинге увеличивались сверху вниз), добавляется легенда и настраивается макет для улучшения визуального представления.

Результаты и обсуждение

Казахстан первая страна в Центральной Азии, которая обеспечила доступ к наукометрическим базам данных. Национальная подписка повысила публикационную активность казахстанских ученых, видимость исследований и увеличила вклад ученых Казахстана в мировую науку. «Погоня» за формальными достижениями в рейтингах не приводит к реальному качеству высшего образования и науки. В стратегических документах развития высшего образования и стратегиях университетов содержатся показатели по вхождению в ведущие мировые рейтинги. Однако это приводит к формальной конкурентоспособности. В Казахстане деятельность вузов является формальной в областях развития академических связей, корпоративного управления, связи с рынком труда. Университеты не развивают третью миссию университета - вклад университетов в развитие общества.

Подобная картина наблюдается и по количеству научных публикаций в журналах, индексируемые базой данных WoS. Высокая позиция вузов Казахстана в рейтинге мировых университетов QS не взаимосвязана с научной производительностью. Однако публикационная активность казахстанских ученых остается все еще низкой по сравнению с ведущими странами. Только 233 публикации казахстанских ученых вошли в 1% наиболее высокоцитируемых статей по базе WoS. Положительной тенденцией является снижение количества публикаций в сомнительных журналах. За последние 6 лет публикации в сомнительных журналах сократилась в более 7 раз.

Казахстан значительно отстает от развитых стран по количеству ученых, занятых в науке. 22 тысячи ученых заняты в науке. Из них только 37% имеют ученую степень. По количеству исследователей в сфере НИОКР на миллион человек Казахстан заметно отстает от зарубежных стран. Без реального увеличения количества научных кадров, вовлеченных в исследования и разработки Казахстан не добьется научного прорыва. Уровень финансирования казахстанской науки не позволяет демонстрировать реальные результаты на мировом уровне. В Казахстане на науку выделяется 0,13% от ВВП. По рекомендациям экспертов для устойчивого развития страны доля расходов на науку должна составлять 1–4 % от ВВП. Ежегодное увеличение общего бюджета науки не демонстрирует реальное увеличение расходов на науку от ВВП.

На рисунке 1 показана линия тренда для каждой страны, которая показывает некую линейную зависимость показателей позиции страны в рейтинге QS WUR 2023 и числа научных публикаций, индексируемых базой данных Scopus за период с 2018 по 2023 гг. Авторами была сформирована база данных по 217 университетам, которые были разделены по 3 диапазонам: университеты в рейтинговом диапазоне 1–500 рейтинга QS WUR 2023, 501–1000 и 1001+. Этот анализ данных позволяет визуализировать связь между количеством научных публикаций, индексируемых базой данных Scopus, позицией университетов в рейтинге QS и количеством ППС для различных стран.

Анализ показывает, что высокая позиция университетов Казахстана в рейтинге мировых университетов QS не взаимосвязана с научной производительностью. Вузы Казахстана даже опережают ряд университетов США и России. При этом казахстанские вузы значительно отстают от данных вузов по научной производительности (публикации Scopus, цитирование).

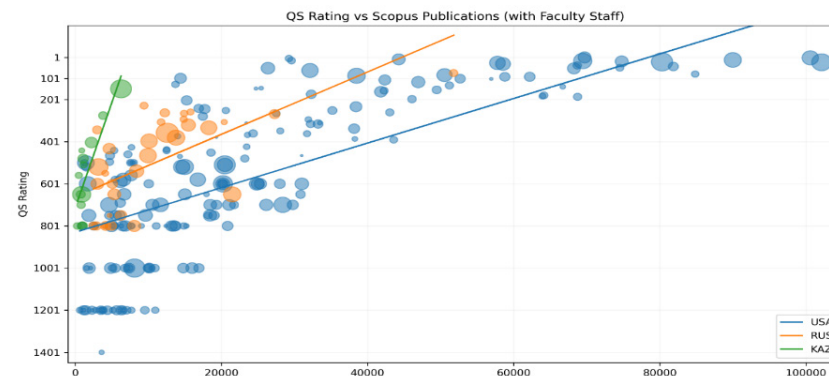


Рисунок 3 – Связь числа позиций университетов в рейтинге QS WUR и числа научных публикаций в Scopus

Примечание:

Число научных публикаций в Scopus за период 2018–2023

Позиция в рейтинге QS WUR 2023:

- 1–500
- 501–1000
- 1001+

Университеты в рейтинговом диапазоне 1–500 рейтинга QS WUR 2023: 99

Университеты в рейтинговом диапазоне 501–1000 рейтинга QS WUR 2023: 95

Университеты в рейтинговом диапазоне 1001+ рейтинга QS WUR 2020: 23

Источник:

- 1 данные QS WUR
- 2 данные Scopus

На рисунке 2 показан корреляционный анализ между показателями научными публикациями в журналах Scopus, позицией в рейтинге QS, количеством ППС, количеством студентов и числом иностранных студентов.

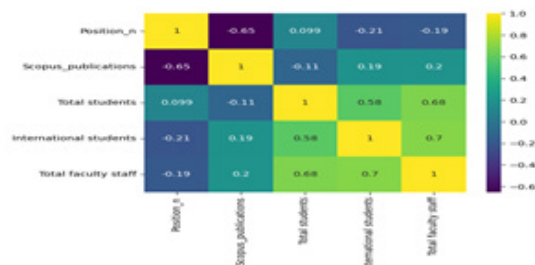


Рисунок 3 – Корреляционный анализ

Примечание:

'Position_n' – место университета в рейтинге QS WUR

'Scopus_publications' – число публикаций в журналах, индексируемых в базе данных Scopus

'Total students' – общее число студентов

'International students' – общее число иностранных студентов

'Total faculty staff' – общее число ППС

Результаты корреляционного анализа показывают, что существует сильная корреляция между показателями «количеством ППС в университете» с «количеством студентов» и «количеством иностранных студентов».

Информация о финансировании

Данная статья подготовлена по научной программе в рамках программно-целевого финансирования Комитета науки МНВО РК по теме ИРН BR21882373 «Разработка научно-методологических и концептуальных основ реализации инициативы академического превосходства в сфере высшего образования и науки Казахстана».

Выводы

Присутствие вузов в мировых рейтингах играет важную роль в их академическом признании. Подводя итоги исследования, представленного в статье, можно заключить, что анализ научных показателей вузов Казахстана, России и США и их соответствие позициям в ведущих мировых рейтингах университетов показал, что казахстанские вузы часто служат тестовыми площадками для внедрения концепции «ускоренные университеты». Эта концепция ориентирована на быстрое улучшение позиций в международных рейтингах по модели успешных западных и азиатских университетов, однако, в случае с Казахстаном, это приводит к нестабильности развития университетов и их положению на мировой арене. Попытки

адаптировать ключевые показатели эффективности преподавательского и административного состава к требованиям рейтингов создают краткосрочные механизмы достижения целей, которые не обеспечивают устойчивого влияния на научную среду университетов. Не исключено, что такие негативные последствия ускорения университетов могут быть проявлены в первые годы внедрения данной политики реформирования вузов Казахстана. С учетом более широкой просветительской работы о качестве научных исследований и возможном росте потенциала исследователей и научной базы, в последующие годы «перекося» могут быть не столь заметны. Для привлечения талантов в науку и сокращения оттока исследователей из научной сферы необходимо создать более привлекательные условия, такие как повышение заработной платы, улучшение инфраструктуры и обеспечение возможностей для профессионального роста. Важно создать устойчивую модель представления казахстанских университетов в глобальных рейтингах. Научные показатели должны стать инструментом для создания системных и долговременных механизмов, способствующих укреплению позиций казахстанских вузов на мировой арене и их устойчивому развитию.

References

- 1 Guskov, A. E., Kosyakov, D. V., Selivanova, I. V. Boosting research productivity in top Russian universities: the circumstances of breakthrough // *Scientometrics*. – 2018. - №117. – P. 1053–1080. <https://doi.org/10.1007/s11192-018-2890-8>
- 2 Altbach, P., Reisberg, L., Salmi, J., Froumin, I. (Eds.). Accelerated universities: Ideas and money combine to build academic excellence. – (Vol. 40). – 2018. – Brill. <https://doi.org/10.1163/9789004366107>
- 3 Yu Li, Yue Yan, Mingjun Li. Does interdisciplinary research lead to higher faculty performance? Evidence from an accelerated research university in China // *Sustainability*. – 2022. - №14(21). – P. 13977. – <https://doi.org/10.3390/su142113977>
- 4 Huisman, J. Accountability in higher education // *The International Encyclopedia of Higher Education Systems and Institutions*. – Dordrecht : Springer Netherlands, 2020. – P. 80-85.
- 5 Dyck, J., Kehm, B. M. The role of academic leadership in fostering excellence in higher education // *The European Journal of Higher Education*. – 2014. – №4(4). – P. 425-441.

6 **Astin, A., Solmon, L.** A research report: Measuring Academic Quality An Interim Report // Change: The Magazine of Higher Learning. – 2012. – №11. – P. 48–51.

7 **Schweitzer, S., Brendel, J.** A burden of knowledge creation in academic research: evidence from publication data //Innovation and Entrepreneurship in the Academia. – Routledge, 2021. – P. 49–72.

8 **York, T. T., Gibson, C., Rankin S.** Defining and measuring academic success //Practical assessment, research, and evaluation. – 2019. – Vol. 20. – №. 1. – P. 5.

9 **Dobryakova, M., Froumin, I.** The World Is Changing, and Education Is Changing with It //Key Competences and New Literacies: From Slogans to School Reality. – Cham: Springer International Publishing, 2023. – P. 17–26.

10 **Kauppi, N.** The global ranking game: Narrowing academic excellence through numerical objectification //Studies in Higher Education. – 2018. – Vol. 43. – №. 10. – P. 1750–1762.

Поступило в редакцию 06.08.24.

Поступило с исправлениями 04.09.24.

Принято в печать 05.09.24.

*Т. К. Булдыбаев¹, А. Е. Сериккалиева², А. М. Казыбаева³

^{1,2,3}Торайғыров университеті,

Алматы менеджмент университеті

Қазақстан Республикасы, Алматы қ.

06.08.24 ж. баспаға түсті.

04.09.24 ж. түзетулерімен түсті.

05.09.24 ж. басып шығаруға қабылданды.

УНИВЕРСИТЕТ ҒЫЛЫМЫ ҚАЗАҚСТАН УНИВЕРСИТЕТТЕРІНІҢ ӘЛЕМДІК РЕЙТИНГТЕРДЕ ОРНЫН АЛУ ЖАҒДАЙЫНДА

Бұл мақалада Қазақстан, Ресей және АҚШ университеттерінің ғылымметриялық көрсеткіштерінің әлемдік жетекші университет рейтингтеріндегі өкілдіктерімен байланысы контекстінде салыстырмалы талдау берілген. SciVal ғылыми деректер базасындағы көрсеткіштерді талдау және оларды QS WUR рейтингіндегі осы елдердің университеттерінің позицияларымен салыстыру нәтижесінде қазақстандық университеттер «жеделдетілген университеттер» деп аталатын тәжірибені

жүзеге асырудың тәжірибелік алаңына айналғаны дәлелденген тұжырымдамасы, оның аясында университеттердің бәсекеге қабілеттілігінің әлемдік рейтингтеріне ену және алға жылжу үшін университеттердің белгілі бір стратегиясы қолданылады және жүзеге асырылады, университеттердің бәсекеге қабілеттілігінің халықаралық рейтингтерінің көрсеткіштеріне жылдам қол жеткізуге бағытталған, бұл өз кезегінде университеттің ұстанымы мен даму моделі, оның әлемдік аренадағы көрінісі тұрақсыздығына әкеледі. Университеттің профессорлық-оқытушылық құрамы мен академиялық менеджментінің KPI көрсеткіштерін рейтингтік көрсеткіштерге сәйкестендіруге ұмтылу нәтижесінде университеттің экожүйесіне және оның туындыларына жүйелі түрде әсер етпейтін университеттер ішінде рейтингтік агенттіктердің көрсеткіштеріне қол жеткізудің уақытша тетіктерін қалыптастырады, оның инновациясы және ғылыми өнімділігі. Университет саясатындағы мұндай «бұрмалаулардың» айқын көрсеткіші – қазақстандық университеттердің рейтингке енуінің алғашқы жылдарындағы жыртықшы журналдардағы жарияланымдар көрсеткіштерінің корреляциясы. Университеттердің әлемдік бәсекеге қабілеттілік рейтингтерінде ұсынылуы университеттердің академиялық жетістіктерінің маңызды бөлігі болып табылады. Сәйкесінше, бұл тақырып Қазақстанда Академиялық шеберлік орталықтарын құру мақсатын қамтитын Қазақстан Республикасының 2023–2029 жылдарға арналған жоғары білім мен ғылымды дамыту тұжырымдамасын іске асыру контекстінде өте өзекті болып табылады. Осыған сәйкес, жаһандық бәсекеге қабілеттіліктің әлемдік рейтингтерінде қазақстандық жоғары оқу орындарының тұрақты моделін құру маңызды міндет болып табылады, мұнда университеттердің ғылымметриялық көрсеткіштері маңызды бөліктердің бірі алады.

Кілтті сөздер: ғылымметрия, жаһандық рейтингтер, университеттердің бәсекеге қабілеттілігі, ғылым, Қазақстан, тұрақтылық

*Т. К. Buldybaev¹, А. Е. Serikkaliyeva², А. М. Kazybayeva³

Almaty Management University

Republic of Kazakhstan, Almaty

Received 06.08.24.

Received in revised form 04.09.24.

Accepted for publication 05.09.24.

UNIVERSITY SCIENCE IN THE CONTEXT OF POSITIONING OF KAZAKHSTAN UNIVERSITIES IN WORLD RANKINGS

This article provides a comparative analysis of scientometric indicators of universities in Kazakhstan, Russia and the USA in the context of their correlation with representation in the world's leading university rankings. According to the analysis of indicators in the SciVal scientific database and their comparison with the positions of universities in these countries in the QS WUR ranking, it is argued that Kazakhstani universities have become an experimental platform for the implementation of the so-called "accelerated universities" concept, within which, in order to enter and advance in world rankings competitiveness of universities, a certain strategy of universities is applied and implemented, focused on quickly achieving indicators of international rankings of competitiveness of universities, which in turn leads to instability of the position and development model of the university, its representation on the world stage. The desire to match the KPIs of teaching staff and academic management of the university to the rating indicators, as a result, builds temporary mechanisms for achieving the indicators of rating agencies within universities, which do not systematically affect the ecosystem of the university and its derivatives, its innovation and scientific productivity. A clear indication of such "distortions" in university policy is the correlation of indicators for publications in predatory journals precisely in the first years of Kazakhstani universities' entry into the rankings. The representation of universities in world university competitiveness rankings is a significant part of the academic excellence of universities. Accordingly, this topic is very relevant in the context of the implementation of the Concept for the Development of Higher Education and Science of the Republic of Kazakhstan for 2023–2029, which includes the goal of creating Centers of Academic Excellence in Kazakhstan. Accordingly, building a sustainable model of Kazakhstani universities in world rankings of global competitiveness is an important task, where the scientometric indicators of universities occupy one of the most significant parts.

Keywords: scientometrics, global rankings, competitiveness of universities, science, Kazakhstan, sustainability.

БІЛІМ БЕРУ ҰЙЫМДАРЫНДА ТӘРБИЕ МЕН ОҚЫТУ ҮРДІСІН ПСИХОЛОГИЯЛЫҚ-ПЕДАГОГИКАЛЫҚ СҮЙЕМЕЛДЕУ

МРНТИ 14.35.07

<https://doi.org/10.48081/АНУФ5181>

***Г. Н. Мырзатаева¹, Э. К. Ахметова², Г. Таңатарқызы³**

¹Южно-Казахстанский университет имени М. Ауэзова, Республика Казахстан, г. Шымкент;

^{2,3}Южно-Казахстанский педагогический университет имени Өзбекәлі Жәнібеков, Республика Казахстан, г. Шымкент

*e-mail: gulmira_ukgu@mail.ru

¹ORCID: <https://orcid.org/0000-0002-5975-4451>

²ORCID: <https://orcid.org/0000-0003-2194-4396>

³ORCID: <https://orcid.org/0009-0007-1964-1667>

ПСИХОЛОГО-ПЕДАГОГИЧЕСКИЕ ОСОБЕННОСТИ ПОДГОТОВКИ БУДУЩИХ УЧИТЕЛЕЙ К РАЗВИТИЮ КРИТИЧЕСКОГО МЫШЛЕНИЯ ШКОЛЬНИКОВ

Статья посвящена проблеме подготовки будущих учителей к развитию критического мышления учащихся в педагогическом процессе вуза. Современный практик-учитель сталкивается с множеством проблем в реальном проектировании содержания и реализации задач формирования критического мышления школьников, что обусловлено недостаточным уровнем подготовки студентов педагогических вузов к развитию критического мышления. Выделяют ряд особенностей условно классифицированные на группы: когнитивно-мотивационные факторы, создание благоприятной образовательной среды и внедрение эксплицитного обучения методам и технологиям развития критического мышления. Особое внимание уделено развитию педагогической рефлексии студентов и подходам к развитию критического мышления будущих учителей. Приведены количественные и качественные результаты внедренного авторами элективного курса направленного на системное развитие критического мышления студентов и их профессионально-педагогической готовности к формированию

и развитию критического мышления школьников. Приведены данные контрольной и двух экспериментальных групп до и после эксперимента. В результате было выявлено, что группа в которой помимо педагогических мер по развитию критического мышления самих студентов использованы целенаправленные подходы и методы формирования профессиональных компетентностей студентов в аспекте развития критического мышления школьников, показала значительный рост после внедрения специального курса.

Ключевые слова: критическое мышление учителя, развитие критического мышления школьников, подходы в обучении, развитие педагогической рефлексии, технологии критического мышления, мышление, когнитивный.

Введение

Согласно современным исследованиям в области трудоустройства, рабочие места в будущем будут носить не рутинный характер, и работодатели будут искать специалистов со сильными навыками межличностных отношений, внутриличностными навыками и умением думать глубоко и системно [1].

В 2016 году ЮНЕСКО включила навык критического мышления в список важных навыков для XXI века. Сегодня, в эпоху информационных технологий образовательный контент становится все более доступным и, поэтому педагогам необходимо научить обучающихся не только «что думать», но и «как думать».

В соответствии с ГОСО РК 2022 (Приказ Министра просвещения РК №348) года критическое мышление обозначается как один из ключевых навыков широкого спектра для профессионального самоопределения, которое следует развивать в рамках общего среднего образования. Следовательно потенциальный учитель должен обладать не только критическим мышлением, но и профессиональными компетенциями по его развитию у учащихся школ.

На сегодняшний день, в мировой научной литературе накопилось множество определений критического мышления, рассматривающих его с различных аспектов и углов. Рассмотрим некоторые из них.

В работах Фасион критическое мышление понимается как «многогранная интеллектуальная деятельность, используемая индивидуумами для логического рассуждения, изучения сложных проблем, рассмотрения различных точек зрения, заключения и оценки знаний и информации» [2, с.3]. Согласно определению Пола и Элдера (2006) «критическое мышление

– это искусство анализа и оценки мышления с целью его улучшения» [3, с. 5]. Между тем, Перкинс, Джэй и Тишман представляют триадный диспозиционный подход к критическому мышлению, основанный на семи ключевых диспозициях (установках). Данный подход включает склонность к мышлению, восприимчивость мышления и навыки или способность мыслить критически [4].

Однако, среди множества дефиниций понятия «критическое мышление», можно выявить нечто общее, заключающаяся в том, что оно носит целенаправленный характер и требует от обучающегося определенных умственных усилий.

Различные точки зрения к понятию критического мышления (КМ) привели к множеству педагогических подходов к обучению навыкам мышления, что затрудняет преподавателям при определении того, как включить задачи формирования и развития критического мышления обучающихся в свою повседневную учебно-воспитательную практику.

Эннис выделяет четыре подхода к обучению критическому мышлению (КМ): 1-общий подход, когда критическое мышление преподается как отдельная учебная дисциплина; 2-инфузионный подход, где прямое обучение критическому мышлению внедряется через содержание каждой дисциплины; 3 – подход «погружения», когда ожидается, что обучающиеся критически думают о содержании изучаемой дисциплины, но навыки не критического мышления специально не формируются; 4 – смешанный подход, который сочетает общий и инфузионные подходы, либо общий подход и подход погружения [5].

Таким образом, очевидно, что учителю для овладения компетенций по развитию навыков критического мышления обучающихся необходима специальная подготовка.

Материалы и методы

В соответствии с целью исследования авторами были применены методы анализа научной литературы, обобщения педагогического опыта, наблюдения, моделирования педагогических ситуативных задач, статистической обработки данных.

В педагогическом эксперименте участвовали 108 студентов-будущих учителей иностранного языка. Методом случайной выборки студенты были разделены на 3 группы: одну контрольную и две экспериментальные. В двух экспериментальных группах использовались специально разработанные психолого-педагогические меры по подготовке студентов к развитию КМ. Мы солидарны с мнением ряда ученых, как Е. Джанссен, П. Биржанди и П. Бахкерказеми, Н. Метаксас и другими, что для того, чтобы уметь развивать

критическое мышление школьников, учитель должен сам обладать таковым [6; 7; 8]. Следует отметить, что в первой экспериментальной группе проводилась целенаправленная работа по развитию критического мышления самих студентов, в то время как во второй, наряду с развитием своего КМ также осваивали методы и технологии развития КМ через элективный курс. Нами были определены ряд психолого-педагогических особенностей и факторов, которые обуславливают эффективность процесса формирования компетенций будущего учителя по развитию критического мышления школьников.

Результаты и обсуждение

Ранее в наших предыдущих исследованиях были диагностированы уровни развитости КМ студентов – будущих учителей английского языка, который показал недостаточный средний уровень КМ респондентов (49,5%). Впоследствии был разработан элективный курс «Основы критического мышления», который был использован в первой экспериментальной группе. Курс развивал основные навыки КМ: интерпретирования, анализа, оценивания, навык делать логические выводы и суждения, навык объяснения (т.е. обосновывать свою точку зрения или суждение), саморегулирование (мониторинг собственной когнитивной деятельности). В результате освоения курса, а также развития КМ в рамках других дисциплин педагогического профиля средний показатель развития КМ студентов был увеличен на 63 %.

Второй важный фактор – мотивация будущих учителей к деятельности по развитию критического мышления учащихся. Итоги проведенного нами наблюдения и анкетирования показали, что без достаточного уровня сформированности мотивации развития КМ школьников, студенты испытывали сложности в применении стратегий и техник развития КМ.

В-третьих, развитие педагогической рефлексии будущих учителей. Роль педагогической рефлексии заключается в контроле педагогическим процессом, профессионального самосовершенствования и самообразовании. При помощи рефлексии педагог может оценивать эффективность применения тех или иных методов развития КМ и соответствующим образом корректировать подходы и способы обучения.

Известны различные методы тренировки рефлексивных навыков при подготовке учителей: кейсовое обучение, проекты по изучению деятельности, рефлексивные журналы и листы, дебрифинг с ментором (опрос после действия) [9, с.59]. Чем больше будущие учителя могут контролировать свои когнитивные процессы, развитие навыков решения проблем и уверенность в себе в академических вопросах, тем больше вероятность того, что они критически мыслят над вопросами, представленными перед ними [10, с.122].

Одним из важных этапов развития педагогической рефлексии будущего учителя является педагогическая практика в образовательных учреждениях, где студенты могут осознать и осмыслить себя в качестве педагога. Для формирования навыков рефлексии студентов нами были использованы рефлексивные листы до проведения урока и пост-рефлексивные листы. Студентам предлагалось составить план урока, а затем на опросном листе постараться качественно оценить свой план урока и отразить свои ожидания. Применялись пост-рефлексивные вопросы следующего характера: «Что в вашем плане сработало хорошо? Почему?»; «Что пошло не по плану? Почему?»; «Что бы я изменил/сделал по-другому, если буду проводить такой же урок в будущем?». Студентами было отмечено, что именно вопрос “почему пошло не по плану?” побудил рефлексировать, т.е. отразить в собственном сознании и осмыслить трудные моменты урока, проанализировать правильность выбранных методов и взаимодействия с учениками.

Рассмотрим некоторые педагогические особенности подготовки будущих учителей к развитию критического мышления школьников. Поскольку нашей задачей является подготовка критически мыслящих, непредвзятых, ментально открытых новым идеям учителей, целесообразно применять соответствующие подходы к созданию способствующей образовательной среды. Инновационная практика вузов показывает, что личностно-ориентированный подход и студенто-центрированное обучение предоставляют педагогические возможности для формирования необходимых личностных качеств, установок и компетенций у будущих учителей. Данный подход приемлет обучение на основе диалога (преподавателя со студентами, между студентами, студента и группы/команды), предоставляя студентам возможность практиковать навыки КМ в рамках обсуждения усваиваемого содержания педагогических или гуманитарных дисциплин.

Таким образом, студенты получают опыт обучения в способствующей развитию КМ образовательной среде, который впоследствии могут применять в своей профессионально-педагогической деятельности. В этом отношении, мы солидарны с американским ученым Амандой Кларк: «Учитывая, что критическое мышление является основной целью обучения и ожидаемый навык от будущих сотрудников, для учителей важно организовать возможности для поддержки развития критического мышления учащихся в каждодневной педагогической практике» [11].

В организационно-плановом аспекте подготовки будущих учителей к развитию критического мышления школьников важно отразить два целевых результата обучения - развитие КМ студентов и формирование умения

развивать критическое мышление учащихся, как на уровне образовательной программы, так и на уровне отдельных дисциплин педагогического профиля.

В результате педагогического эксперимента было установлено, что только лишь знания теоретических основ критического мышления и навыки КМ студента-будущего педагога недостаточны для умения формировать КМ школьников. В этой связи, был разработан элективный курс «Основы и технологии развития критического мышления школьников», который наряду с раскрытием концептуально-теоретических основ критического мышления, содержит комплекс стратегий, методов и приемов развития критического мышления, представленные как руководство по применению современных педагогических технологий в процессе обучения. Курс был изучен студентами второй экспериментальной группы. В рамках данного учебного курса, в частности, раскрываются теоретические и практические аспекты освоения навыков учителя-фасилитатора, помогающего ученикам самостоятельно делать какие-либо выводы, находить решения тех или иных учебных проблем/задач.

Еще одним реальным условием развития педагогического критического мышления педагога является разработка теории и методики ситуативно-задачного подхода к развитию мышления, однако в реальной практике обучения студентов -будущих педагогов он эффективно не реализуется. В этой связи, мы использовали возможности моделирования педагогических ситуативных задач для оценивания сформированности у студентов навыков использования технологий формирования и развития критического мышления школьников до изучения ими вышеназванного курса и после его освоения. Результаты заданий, описывающих педагогические ситуации развития критического мышления школьников были оценены по 10-балльной шкале. (Таблица 1)

Одним из примеров заданий для развития КМ школьников 7-8 класса может быть «Разбор печатной рекламы». Учащиеся выбирают ту или иную печатную рекламу и отвечают на следующие вопросы:

- Какие утверждения приведены в тексте рекламы?
- Что передано на изображениях? Напрямую ли это связано с текстом?
- В чем «зацепка» рекламы?
- На кого нацелена данная реклама? Как вы об этом узнали?

Это задание направлено на развитие навыков критического анализа путем разбора компонентов печатной рекламы. Он направляет студентов через процесс тщательного изучения утверждений, приведенных в тексте рекламы, понимания сообщения, передаваемого изображениями, и того, как они дополняют или противопоставляют написанное содержание.

Вопросы специально предназначены для того, чтобы побудить школьников рассмотреть убедительные элементы рекламы, включая идентифицирование «зацепки», который привлекает внимание, и конкретной – Вы убеждены этой рекламой? Почему да или почему нет?

Кроме того, студентам-будущим учителям для развития их профессионально-ориентированного КМ предлагались различные педагогические ситуации, требующие возможные варианты их решения с последующим объяснением принятых решений.

Пример ситуации:

«Вы ведете уроки в 4 классе, и два ученика, Максат и Самат, постоянно прерывают занятия, разговаривая и смеясь во время уроков. Их поведение влияет на способность других школьников концентрироваться. Как бы вы решили эту ситуацию?»

Студенты парах обсуждают варианты решения и шаги по данной проблеме. Затем в совместном обсуждении студенты приходят к следующим решениям педагогической ситуации:

1. Внедрение трехэтапного подхода: а) индивидуальный разговор, б) положительное подкрепление, в) вовлечение родителей
2. Проведите личную беседу с Максатом и Саматом отдельно: выразите беспокойство их поведением; обсудите влияние на их обучение и на их одноклассников; спросите, есть ли какие-либо основные проблемы, вызывающие разрушительное поведение; совместно устанавливать цели и последствия поведения
3. Внедрить позитивную систему поощрения: создайте таблицу для отслеживания хорошего поведения; предлагать вознаграждения за достижение целей поведения (например, дополнительное время работы на компьютере, специальные привилегии)
4. Если поведение сохраняется, привлекайте родителей: назначьте встречу с родителями каждого учащегося; обсудить вопросы поведения и шаги, предпринятые до сих пор; разработать план поведения дом – школа
5. Мониторинг прогресса и корректировка стратегий по мере необходимости.

Студентами были даны следующие объяснения:

Это решение подходит к проблеме на основе постепенного, поддерживающего подхода. Общаясь со школьниками индивидуально, вы проявляете уважение и даете им возможность выразить любые лежащие в основе проблемы. Позитивная система подкрепления мотивирует хорошее поведение и помогает ученикам увидеть преимущества следования правилам класса. Вовлечение родителей создает поддерживающую среду и

обеспечивает согласованность между домом и школой. Этот комплексный подход с большей вероятностью приведет к долгосрочному изменению поведения, чем только одни карательные меры.

Таблица 1 – Сформированность у студентов навыков использования технологий формирования и развития критического мышления школьников в начале и конце эксперимента

Показатели	Выборки и средние баллы					
	Контрольная группа		1-я экспериментальная группа		2-я экспериментальная группа	
	до	после	до	после	до	после
Понимание описанной в задании педагогической ситуации и формулировка проблемы	6,4	6,9	6,2	7,3	6,3	9,2
Умение составить алгоритм решения педагогической проблемы	5,1	6,8	4,9	5,9	4,7	8,9
Обоснованность выбора подходов и методов формирования критического мышления у школьников и их грамотная комбинация	4,8	5,2	4,6	6,9	4,5	8,3

Умение методически грамотно оформить педагогические действия по решению задачи формирования критического мышления учащихся	4,2	4,4	4,4	6,1	4,0	8,1
Вариативность и креативность предложенных вариантов и решений	3,2	3,7	2,9	4,2	2,8	7,2
Общий средний балл по показателям в %	47,5	54	46	60,8	44,6	83,4

Исходя из данных таблицы 1, в 1-й и 2-й экспериментальной группах наблюдается рост всех показателей, в то время как в контрольной группе лишь незначительная динамика. Между тем, видимый рост показателей (на 38,8 %) сформированности у студентов навыков использования технологий формирования и развития критического мышления школьников можно заметить во 2-й экспериментальной группе, в которой помимо педагогических мер по развитию критического мышления студентов использованы целенаправленные подходы и методы формирования профессиональных компетентностей студентов в аспекте развития критического мышления школьников.

Выводы

Таким образом, подготовка будущих учителей к развитию критического мышления школьников имеет ряд психолого-педагогических особенностей, которые условно можно сгруппировать на три.

Когнитивно-мотивационные факторы: Одним из компонентов компетенции будущих учителей является их развитое критическое мышление, навыки которого могут быть улучшены с помощью смешанного подхода по Эннису. Другим важным фактором психологической подготовки студентов педагогических специальностей к развитию критического мышления учащихся - это пробуждение мотивации и намерения развивать критическое мышление школьников. Третьим важнейшим фактором формирования

компетенции развития критического мышления является педагогическая рефлексия, которую можно развивать различными методами, особенно в период педагогической практики студентов.

Создание благоприятной образовательной среды: В организационно-педагогическом плане важно не только прописать результаты обучения по развитию готовности студентов к формированию критического мышления от предметного уровня до системного, но и создавать оптимальные педагогические возможности и образовательную среду в процессе обучения в вузе. При этом, необходимым условием является использование содержательного потенциала профильных дисциплин и высокий уровень готовности развивать критическое мышление у преподавателей вуза.

Эксплицитное обучение методам и технологиям развития критического мышления: Формирование специальных компетенций по развитию КМ школьников было достигнуто путем внедрения элективного курса, в рамках преподавания которого студенты получали систематизированные теоретические знания по многочисленным методам развития КМ наряду с практическим руководством по их применению в различных педагогических ситуациях.

References

1 AHECS – Association of Higher education Careers Services. Graduate Market Survey. – Ireland: University of Limerick, 2020.-33 p. [Electronic resource]. – URL: <https://ahecs.ie/wp-content/uploads/2021/06/AHECS-GMS-2020-Final-Soft-Copy-1.pdf> (Access date: 10.03.2023)

2 **Facione, P.** Critical thinking: A statement of expert consensus for purposes of educational assessment and instruction. Executive Summary “The Delphi Report” [Text]. – Newark, DE : American Philosophical Association, 1990. – 20 p.

3 **Paul, R., & Elder, L.** The miniature guide to critical thinking: Concepts & tools : tutorial [Text]. – Dillon Beach CA : Foundation for Critical Thinking, 2006. – 48 p.

4 **Perkins, D. N., Jay, E., & Tishman, S.** Beyond abilities: A dispositional theory of thinking // Merrill-Palmer Quarterly. – 39(1). – 1993. – P. 1–21. – https://www.researchgate.net/publication/232462299_Beyond_Abilities_A_Dispositional_Theory_of_Thinking.

5 **Ennis, R.** Critical thinking and subject specificity: Clarification and needed research [Text] // Educational Researcher. – 18(3). – 1989. – P. 4–10.

6 **Janssen, E. M., Mainhard, T., Buisman, R. S., Verkoeijen, P. P., Heijltjes, A. E., van Peppen, L. M., & van Gog, T.** Training higher education teachers

critical thinking and attitudes towards teaching it // Contemporary Educational Psychology. – 58. – 2019. – <https://doi.org/10.1016/j.cedpsych.2019.03.007>.

7 **Birjandi, P., & Bagherkazemi, M.** The Relationship between Iranian EFL Teachers’ Critical Thinking Ability and their Professional Success // English Language Teaching. – 3(2). – 2010. – P. 135–145. – <https://doi.org/10.5539/elt.v3n2p135>.

8 **Metaxas, N., Potari, D., & Zachariades, T.** Analysis of a teacher’s pedagogical arguments using Toulmin’s model and argumentation schemes // Educational Studies in Mathematics. – 93(3). – 2016. – P. 383–397. – <https://doi.org/10.1007/s10649-016-9701-z>.

9 Christianakis, M. Introduction: Reflective Practice, Cultural Awareness, and Teacher Assessments // Teacher Education Quarterly. – 46(23). – 2019. – P. 3–5. [Electronic resource]. <https://www.jstor.org/stable/26746030> (Access date: 10.03.2023)

10 **Kozikoğlu, İ.** Investigating Critical Thinking in Prospective Teachers: Metacognitive Skills // Journal of Social Studies Education Research. – 10. – 2019. – P. 111–130. [Electronic resource]. – <https://jsser.org/index.php/jsser/issue/view/29> (Access date: 10.03.2023)

11 **Clark, A.** Supporting critical thinking development in 21st century classrooms by shaping opportunities for learning: dissertation submitted for degree of Doctor of Education: [Text]. – Des Moines. – 2019. – 165 p.

Поступило в редакцию 02.08.24.

Поступило с исправлениями 04.09.24.

Принято в печать 05.09.24.

*Г. Н. Мырзатаева¹, Э. К. Ахметова², Г. Таңатарқызы³

¹М. Әуезов атындағы Оңтүстік Қазақстан университеті, Қазақстан Республикасы, Шымкент қ.

^{2,3}Өзбекәлі Жәнібеков атындағы

Оңтүстік Қазақстан мемлекеттік педагогикалық университеті, Қазақстан Республикасы, Шымкент қ.;

02.08.24 ж. баспаға түсті.

04.09.24 ж. түзетулерімен түсті.

05.09.24 ж. басып шығаруға қабылданды.

БОЛАШАҚ МҰҒАЛІМДЕРДІ ОҚУШЫЛАРДЫҢ СЫНИ ТҮРҒЫДАН ОЙЛАУЫН ДАМУЫҒА ДАЙЫНДАУДЫҢ ПСИХОЛОГИЯЛЫҚ-ПЕДАГОГИКАЛЫҚ ЕРЕКШЕЛІКТЕРІ

Мақала болашақ мұғалімдерді ЖОО-ның педагогикалық процесінде оқушылардың сыни тұрғыдан ойлауын дамытуға даярлау мәселесіне арналған. Заманауи практик-мұғалім мазмұнды нақты жобалауда және оқушылардың сыни тұрғыдан ойлауын қалыптастыру міндеттерін іске асыруда көптеген проблемаларға тап болады, бұл педагогикалық ЖОО-ның студенттерін сыни тұрғыдан ойлауды дамытуға даярлаудың жеткіліксіз деңгейіне байланысты. Шартты түрде топтарға жіктелген бірқатар ерекшеліктер көрсетілген: танымдық-мотивациялық факторлар, қолайлы білім беру ортасын құру және сыни ойлауды дамытудың әдістері мен технологияларына эксплицитті оқытуды енгізу. Студенттердің педагогикалық рефлексиясын дамытуға және болашақ мұғалімдердің сыни тұрғысынан ойлауын дамыту тәсілдеріне ерекше назар аударылған. Студенттердің сыни тұрғысынан ойлауын жүйелі дамытуға және олардың оқушылардың сыни ойлауын қалыптастыру мен дамытуға кәсіби-педагогикалық дайындығына бағытталған авторлар енгізген элективті курстың сандық нәтижелері келтірілген. Эксперименттің алдында және одан кейін бақылау және екі эксперименттік топтың деректері келтірілген. Нәтижесінде, студенттердің сыни ойлау қабілетін дамыту жөніндегі педагогикалық шаралардан басқа, мектеп оқушыларының сыни ойлау қабілетін дамыту аспектісінде студенттердің кәсіби құзыреттілігін қалыптастыруда мақсатты бағытталған тәсілдері мен әдістері пайдаланылған топ арнайы курсты енгізгеннен кейін айтарлықтай жоғары нәтижелерді көрсеткені анықталды.

Кілтті сөздер: мұғалімнің сыни тұрғыдан ойлауы, оқушылардың сыни тұрғыдан ойлауын дамыту, оқыту тәсілдері, педагогикалық рефлексияны дамыту, сыни тұрғыдан ойлау технологиясы, ойлау, танымдық.

*G. N. Myrzatayeva¹, E. K. Akhmetova², G. Tangatarkyzy³

¹M. Auezov South Kazakhstan University, Republic of Kazakhstan, Shymkent;

^{2,3}South Kazakhstan Pedagogical University named after Ozbekali Zhanibekov, Republic of Kazakhstan, Shymkent.

Received 02.08.24.

Received in revised form 04.09.24.

Accepted for publication 05.09.24.

PSYCHOLOGICAL AND PEDAGOGICAL PECULIARITIES OF PREPARATION OF FUTURE TEACHERS FOR DEVELOPMENT OF SCHOOL PUPILS' CRITICAL THINKING

The article is devoted to the problem of preparing future teachers for development of critical thinking of pupils in the pedagogical process of the university. A modern practitioner-teacher faces many problems in the real design of content and implementation of tasks on forming critical thinking of school pupils, which is due to the insufficient level of preparation of pedagogical HEIs students for the development of critical thinking. Several features are conditionally classified: cognitive-motivational factors, creating a favourable educational environment and introducing explicit training in methods and technologies for the development of critical thinking. Particular attention is paid to the development of pedagogical reflection of students and approaches to the development of critical thinking of future teachers. The quantitative results of the elective course introduced by the authors targeted the systemic development of students' critical thinking and their professional and pedagogical readiness for formation and development of CT in schoolchildren. The data of the control and two experimental groups before and after the experiment are given. As a result, it was revealed that the group in which, in addition to pedagogical measures on developing critical thinking of students themselves, purposeful approaches and methods for forming professional competencies of students in the aspect of developing critical thinking of schoolchildren were used, showed significant growth after the introduction of a special course.

Keywords: a teacher's critical thinking, development of critical thinking of school-pupils, approaches in teaching, development of pedagogical reflection, technologies of critical thinking, thinking, cognitive

ПЕДАГОГИКА ТАРИХЫ, ЭТНОПЕДАГОГИКА
ЖӘНЕ САЛЫСТЫРМАЛЫ ПЕДАГОГИКА

МРНТИ 14.15.15

<https://doi.org/10.48081/MFZH4602>**Ш. Н. Нурланов¹, М. А. Абсамова², *Ш. Ж. Колумбаева³**¹Национальный центр развития высшего образования

Республика Казахстан, г. Алматы;

^{2,3}Казахский национальный педагогический

университет имени Абая,

Республика Казахстан, г. Алматы

*e-mail: kolumb_09@mail.ru¹ORCID: <https://orcid.org/0000-0002-3506-7868>²ORCID: <https://orcid.org/0000-0003-2851-3804>³ORCID: <https://orcid.org/0000-0003-1491-8990>**МЕЖДУНАРОДНЫЙ ОПЫТ ЛУЧШИХ ПРАКТИК
И УСПЕШНЫХ МОДЕЛЕЙ ДИРЕКТОРСТВА
КАК ЛИДЕРОВ НОВОЙ ФОРМАЦИИ**

В данной статье рассматривается международный опыт лучших практик и успешных моделей лидерства директоров новой формации. Авторы отмечают, что образовательное лидерство играет ключевую роль в формировании будущего систем образования по всему миру, охватывая разнообразные практики, направленные на повышение эффективности школ, успеваемости учащихся и создание среды, способствующей академическому и личностному росту. В этом исследовании подчеркивается важность как традиционных, так и инновационных подходов в образовательном лидерстве. Рассматриваются успешные модели лидерства в таких странах, как Сингапур, Гонконг, Южная Корея, Канада, Швейцария, Ирландия и Финляндия. Каждая изученная модель анализируется с точки зрения стратегического видения, моральной цели, практических навыков и адаптации к культурным, социальным и институциональным контекстам. Результаты подчеркивают необходимость стратегического лидерства, профессионального развития, инклюзивных и распределенных

лидерских практик, инноваций и благополучия учителей и лидеров. На основе анализа научной, педагогической и специальной литературы по проблеме школьного лидерства, систематизации материалов по образовательному лидерству, обобщению передового опыта лучших практик управления школой авторы сформулировали рекомендации по внедрению этих лучших практик в систему образовательного лидерства Казахстана для улучшения качества и устойчивости системы образования.

Ключевые слова: образовательное лидерство, инклюзивное лидерство, распределенное лидерство, инновации, международный опыт, директор школы.

Введение

Образовательное лидерство играет важную роль в формировании будущего систем образования по всему миру. Оно включает в себя разнообразные практики и модели, направленные на повышение эффективности школ, улучшение успеваемости учащихся и создание среды, способствующей их академическому и личностному росту. По мере того, как образование развивается, понимание и внедрение успешных моделей лидерства становится важной задачей для подготовки руководителей, которые смогут справляться с вызовами современной образовательной среды.

Недавние исследования показывают, что важны как традиционные лучшие практики, так и инновационные подходы в образовательном лидерстве. Зарубежные ученые утверждают, что, несмотря на то, что текущие лучшие практики обеспечивают прочную основу, лидеры должны быть готовы адаптироваться к будущим вызовам с помощью передовых стратегий и поэтому необходима интеграция технологических достижений в образовательные процессы для повышения эффективности преподавателей и улучшения учебных результатов учащихся (Leithwood K., 2008; Brown L., 2014). Ученые отмечают, что лидерские практики должны быть адаптированы к конкретным политическим, социальным, культурным и институциональным условиям, в которых они применяются, для эффективности в повышении успеваемости и устойчивости моделей лидерства в долгосрочной перспективе.

Систематические обзоры ключевых лидерских практик выявили несколько важных областей из практик, влияющих на учебные достижения обучающихся: четкое видение целей, акцент на академических достижениях и создание позитивной рабочей среды [1].

Обзор исследований показывает, что каждая страна самостоятельно выбирает свою модель управления школой, опираясь на свои уникальные культурные, социальные и экономические условия. Эти модели могут существенно различаться, но целью всех является повышение качества образования и улучшение результатов обучения. Целью нашего исследования является изучение международного опыта лучших практик и исследований успешных моделей директорства как лидеров новой формации и разработка рекомендаций для его применения в дальнейшей работе.

Материалы и методы

В данном исследовании были использованы теоретические методы, как изучение и анализ научной, педагогической и специальной литературы по проблеме школьного лидерства, сравнительно-сопоставительный метод, систематизация материалов по образовательному лидерству, обобщение передового опыта лучших практик управления школой, сравнительно-сопоставительный метод. Методологические подходы используемые в работе: системный, целостный, комплексный, страноведческий, компаративистский, и др. Материалами явились научные статьи, монографии, обзоры по исследуемой проблеме.

Результаты и обсуждение.

Опыт образовательного лидерства в **Сингапуре** демонстрируют сочетание стратегического видения, моральной цели и практических навыков. Сосредоточившись на развитии потенциала, профессиональном развитии и распределенном подходе к лидерству, сингапурские директора успешно справляются со сложностями современного образования. Эти практики не только улучшают показатели школ, но и способствуют созданию позитивной и устойчивой образовательной среды. Ключевой инициативой в Сингапуре, направленной на подготовку заместителей директоров и сотрудников министерства к роли директора школы является Программа «Лидеры в образовании» (LEP). Эта шестимесячная программа сосредоточена на развитии стратегического планирования и мышления, ориентированного на будущее, необходимых для эффективного руководства школой. Программа получила международное признание за свой комплексный подход, хотя она остается весьма избирательной, охватывая лишь малую часть потенциальных лидеров. Эксперты утверждают, что для расширения ее влияния рекомендуется внедрять наставничество и сетевые структуры обучения, чтобы поддерживать распределенное и горизонтальное лидерство в школах [2].

Директора школ в Сингапуре систематически готовятся к управлению изменениями, учитывая различные контекстуальные факторы, такие как

культурные, технологические и политические изменения. Эта подготовка включает разработку инновационных лидерских практик, которые могут адаптироваться к динамично меняющемуся образовательному ландшафту. Исследования, включающие директоров частных школ в Сингапуре, подчеркивают важность готовности и стратегического планирования для эффективного управления и реализации изменений (Pokharel B., 2013).

Будущие директора в Сингапуре считают, что хороший директор сочетает в себе моральную цель и практические навыки. Его ключевые качества – скромность, мудрость, отличные навыки общения и умение строить доверительные отношения и позитивную школьную культуру. Эти лидеры сосредотачиваются на развитии людей и эффективном управлении сложными вопросами, руководствуясь идеалами образования, а не только административными обязанностями [3]. Исследования четырех успешных начальных школ в Сингапуре показывают, что эффективные директора значительно способствуют успеху своих школ благодаря своим личным качествам, убеждениям и ценностям [4]. Их лидерские практики основаны на приверженности образовательным идеалам и постоянному совершенствованию.

Инструктивное лидерство в Сингапуре характеризуется активной ролью директоров в определении видения школы и создании благоприятного школьного климата. В то время как среднее руководство часто занимается реализацией учебных программ и управлением классами, директора играют ключевую роль в установлении общей направленности и обеспечении соответствия целей школы. Гибридная структура лидерства, сочетающая иерархические и гетерархические элементы, поддерживает этот распределенный подход [5].

Опыт **Гонконга** отражает сочетание стратегического видения, культурной чувствительности и практических навыков. Фокусируясь на развитии потенциала, профессиональном развитии и формировании позитивной школьной культуры, директора школ Гонконга эффективно справляются с вызовами современного образования. Эти практики не только улучшают показатели школ, но и способствуют созданию устойчивой и поддерживающей образовательной среды. Практики трансформационного лидерства среди директоров Гонконга показали положительное влияние на приверженность учителей к изменениям. Исследования показывают, что, хотя эффекты менее выражены, чем в Северной Америке, трансформационное лидерство остается ключевым фактором в создании поддерживающей и приверженной образовательной среды [6].

Эффективное руководство директорами играет ключевую роль в содействии профессиональному развитию учителей. Исследование, охватившее 32 начальные школы в Гонконге, показало, что директора, уделяющие приоритетное внимание профессиональному развитию и развитию потенциала, значительно влияют на обучение учителей и улучшение школы. Исследование подчеркивает важность практик директоров в формировании положительных образовательных результатов через повышение возможностей учителей [7]. Программа «Голубые небеса» является примером лучших практик в развитии лидерства, разработанных на основе международных исследований и местных потребностей. Программа акцентирует внимание на обучении в реальных условиях, наставничестве со стороны опытных директоров, гибкости, рефлексии и сетевом взаимодействии. Эти элементы являются ключевыми для развития эффективных школьных лидеров, способных справляться с вызовами образования [8].

Исследование взаимосвязи видения директоров и их лидерского поведения в средних школах Гонконга, показало, что директора с четким видением существенно влияют на улучшение школы. Эффективные лидерские поведения, согласованные с инициативой управления школой, подчеркивают критическую роль визионерского лидерства в обеспечении успеха школы [9].

Модели образовательного лидерства в **Южной Корее** демонстрируют сочетание трансформационного лидерства, инструктивного лидерства и поддержки инноваций. Трансформационное лидерство среди корейских директоров школ значительно влияет на развитие поддерживающей учебной культуры и создание знаний [10]. Школьные реформы в Южной Корее, особенно те, что инициированы правительством, часто сталкиваются с сопротивлением учителей. Исследования показывают, что лидерские навыки директоров играют ключевую роль в снижении этого сопротивления. Эффективные директора могут смягчить эмоциональное и поведенческое сопротивление среди учителей, что способствует более гладкому внедрению изменений [11]. Важную роль в поощрении участия учителей в профессиональном развитии играет инструктивное лидерство директоров в Южной Корее. В исследованиях, использующих данные Международного исследования преподавания и обучения, показано, что директора, активно продвигающие практики инструктивного лидерства, значительно влияют на участие учителей в наставничестве, наблюдении за коллегами и коучинге. Это участие является ключевым для непрерывного профессионального роста учителей и улучшения школ [12]. Что примечательно в Южной Корее

наблюдается значительный гендерный дисбаланс среди директоров школ: количество мужчин-директоров значительно превышает количество женщин. Исследования показывают, что женщины-директора чаще проявляют креативность в создании школьной среды, имеют лучшие отношения с учителями и более привержены школьной и профессиональной деятельности. Увеличение числа женщин-директоров могло бы улучшить показатели школ и способствовать профессиональному развитию женского педагогического состава [13].

Образовательное лидерство в **Канаде** отличается вниманием к инновационным практикам, эффективному управлению школами и удовлетворению разнообразных потребностей студентов. Результаты исследования, проведенного в одном из крупных школьных округов Канады, показали, что директора оказывают более значительное влияние, чем учителя на вовлеченность учеников, что подчеркивает роль директоров в создании поддерживающей школьной среды [14].

Исследование совместного воздействия трансформационного и инструктивного лидерства в канадских школах, показало, что одно лишь трансформационное лидерство недостаточно, только в сочетании с инструктивным лидерством, показатели школ значительно улучшаются, что ведет к повышению качества преподавания и успеваемости учеников. Эта модель подчеркивает важность совместной работы директоров и учителей для достижения образовательных целей [15].

Важной частью эффективного школьного управления в Канаде, особенно в школах с франкоязычным меньшинством, является этическое лидерство. Исследование, охватившее директоров из семи канадских провинций, показало, что опытные директора используют комплексный этический подход, включающий справедливость, заботу и критику. Это помогает им справляться с сложными социальными и культурными вопросами, создавая положительный школьный климат (Langlois L., Lapointe S., 2007). Исследование, направленное на улучшение профессионального развития учителей начальных школ в Канаде, выявило важную роль директоров в поддержке роста учителей. Продвигая профессиональные учебные сообщества и обеспечивая постоянную поддержку, директора могут значительно способствовать развитию учителей и повышению успеваемости учеников. Это подчеркивает важность создания директорами поддерживающей среды для непрерывного профессионального роста (Pitt J. W., van der Merwe H., 2012).

Образовательное лидерство в **Швейцарии** определяется федеральной системой страны, что приводит к разнообразию в восприятии роли директора

в разных регионах. Изучение проблемы ключевых аспектов управления школами Швейцарии в исследованиях последних лет показало, что концепция директора как лидера школы в стране является относительно новой. Федеральная система страны создает значительные различия в понимании и реализации этой роли в различных регионах. В каждом кантоне существуют свои уникальные правила и ожидания относительно функций директора, что приводит к разнообразию подходов к школьному лидерству. Этот разнообразный ландшафт требует от директоров умения адаптироваться к местным условиям и специфическим требованиям каждого кантона. В разных кантонах применяются различные модели и стратегии управления школами: акцент на административных аспектах, педагогическое лидерство и поддержка учителей. В этом контексте директора адаптируют свои методы к специфическим потребностям и особенностям своего региона [16]. Директора швейцарских общеобразовательных школ часто поддерживают участие граждан и родителей в управлении школой в консультативных ролях, без предоставления права принятия решений неспециалистам. Этот подход подчеркивает стремление директоров к сохранению профессиональной независимости в образовательном лидерстве (Quesel C., Nöpfli J., Buser P. A., 2017). Ученые пришли к выводу, что директора, которые практикуют трансформационное руководство, добиваются более быстрых и значительных изменений, чем те, кто использует транзакционное руководство. Трансформационное руководство, при котором видение идет сверху вниз, а вовлечение – снизу вверх, эффективнее для глубоких изменений, чем транзакционное руководство, которое приводит к более поверхностным результатам [17].

Опыт **Ирландии** подтверждает, что устойчивое и эффективное лидерство в школах требует комплексного подхода, включающего поддержку благополучия, профессиональное развитие и адаптацию к современным вызовам. Распределенное лидерство, как показывает исследование Н. Хики и А. Флаэрти, может значительно способствовать снижению нагрузки на руководителей и улучшению качества работы всей школы. Эти исследования подчеркивают важность активного вовлечения всех участников образовательного процесса и необходимость постоянного совершенствования лидерских практик для достижения устойчивого успеха в образовании.

В своей статье «Советы отставных директоров средних школ Ирландии о том, как быть директором школы», Ф. О' Мурху и Т. О' Доногу (2024) дают рекомендации по эффективному руководству на основе опыта бывших директоров. Эти отставные руководители говорят о важности создания

поддерживающей и совместной школьной среды. Они подчеркивают значимость для директоров устойчивости, эмпатии и этического лидерства, непрерывного профессионального развития и саморефлексии в успешном управлении школой.

Исследование практики и восприятия директоров начальных школ Ирландии с классами для детей с аутизмом акцентирована важность инклюзивного лидерства в контексте общеобразовательных начальных школ, где классы для детей с аутизмом становятся все более распространенными. Исследование, основанное на качественном анализе данных полуструктурированных интервью с 15 директорами начальных школ, показывает, что инклюзивное лидерство характеризуется распределенным, трансформационным и инструктивным стилями управления. Эти директора рассматривают инклюзию не как конечную цель, а как постоянное путешествие, требующее непрерывной адаптации и развития [30]. Выводы исследования подчеркивают важность позитивного отношения к инклюзии и необходимость для директоров балансировать своими административными обязанностями с акцентом на учебное руководство и инклюзивное лидерство для создания образовательной среды и успешного развития всех учеников, включая детей с аутизмом [18].

В статье «Проблемы устойчивости руководства ирландских средних школ: роль распределенного лидерства» (Hickey N., Flaherty A., Mannix McNamara P., 2024), авторы раскрыли, как распределенное лидерство может способствовать устойчивости руководящих должностей в школах. Проведенные авторами полуструктурированные интервью с 15 директорами и заместителями директоров средних школ Ирландии показали, что такие факторы, как административная перегрузка, рост объема правительственной документации и сложность ролей руководителей школ, создают значительные вызовы для устойчивости позиций директоров. Особо отмечена необходимость практик благополучия. Учеными были выделены и некоторые сложности в реализации распределенного лидерства, включая необходимость изменения традиционных иерархических структур и подготовку персонала к новым обязанностям. Исследование подчеркивает, что устойчивое лидерство требует не только перераспределения задач, но и активного вовлечения всех участников образовательного процесса.

Изучение и анализ работ по практике и успешным моделям директорства в Финляндии свидетельствует, что значительное внимание уделено исследованиям подходов и практики школьного лидерства, включая его влияние на учебные процессы, культуру школы и здоровье школьного сообщества, анализу их влияния на образовательную среду. В частности,

исследуются динамичные и изменяющиеся роли школьных руководителей и учителей, важность инклюзивности и культурной чувствительности, а также значение распределенного лидерства и стратегий продвижения здоровья в школах.

Rönn-Liljenfeldt M., Sundqvist C., Ström K. [19] рассматривали динамичные и изменяющиеся роли школьных руководителей и учителей в Финляндии. Основываясь на качественных данных интервью с руководителями школ, пришли к выводу, что, несмотря на стремление финских школьных руководителей создать совместную и поддерживающую образовательную среду, они часто сталкиваются с практическими трудностями, мешающими полному воплощению этих целей. Эти трудности включают административную нагрузку, политические ограничения и разный уровень вовлеченности учителей. В работе отмечается, что для достижения желаемых образовательных результатов необходимо культивировать культуру открытого общения и взаимного уважения. Выводы этого исследования подчеркивают сложное взаимодействие между видением и реальностью в финском образовательном контексте, предлагая ценные уроки для улучшения практик руководства и повышения общего качества образования.

В научной работе «Важность школьных руководителей в продвижении здоровья в школе» акцентируется внимание на значимой роли директора школы, его эффективного руководства в создании здоровой школьной среды. Качественная интерпретация результатов интервью и опросов директоров школ, позволяет выделить их основные стратегии повышения здоровья учеников и сотрудников: интеграцию здоровья в школьную программу, создание культуры благополучия и активное вовлечение учеников и персонала в мероприятия, связанные со здоровьем. В работе отмечено, что директора, придающие приоритет вопросам здоровья, не только способствуют улучшению благополучия школьного сообщества, но и улучшают общие образовательные результаты. Создавая поддерживающую и ориентированную на здоровье школьную культуру, директора могут значительно повлиять на физическое и психическое благополучие своих учеников и сотрудников. Наряду с этим, ученые выделяют проблемы директоров школ при внедрении программ по продвижению здоровья, такие как ограниченные ресурсы, конкурирующие приоритеты и разный уровень вовлеченности персонала. Выводы исследования представляют ценное руководство для политиков и педагогов, стремящихся улучшить продвижение здоровья в школах, обеспечивая школьных руководителей

необходимыми инструментами и знаниями для эффективного управления этими инициативами [20].

Jantunen A. et al. в своей работе «Разнообразие в руководстве финскими директорами школ» (2022) исследуют, как руководители школ в Финляндии воспринимают и описывают разнообразие в своих руководящих ролях. Ученые рассматривают различные методы, подходы и практики в повседневной административной и образовательной деятельности директоров школ. Результаты этого исследования свидетельствуют, что финские директора школ подчеркивают значимость инклюзивности, культурной чувствительности и гибкости в своих подходах к руководству и созданию поддерживающей и эффективной учебной среды для всех учеников.

Lahtero T. J., Ahtiainen R. S., Lång N. (2019) исследовали проблему подготовки финских директоров к лидерству и их взгляды на распределенное лидерство в своих учебных заведениях. Результаты показывают, что финские директора рассматривают распределенное лидерство, рассматривают как способ улучшения сотрудничества, расширения возможностей учителей и повышения общей эффективности управления школой. Они считают, что вовлечение учителей в руководящие роли может привести к более инновационным и эффективным образовательным практикам. В исследовании также выявлены проблемы внедрения распределенного лидерства: необходимость надлежащего обучения и поддержки учителей, которые берут на себя лидерские роли, а также потенциальное увеличение рабочей нагрузки и ответственности. Кроме того, исследование подчеркивает важность поддерживающей школьной культуры, которая ценит и поощряет совместное лидерство. В целом, исследование подчеркивает потенциальные преимущества распределенного лидерства в финских школах, признавая при этом сложности и требования для его успешного внедрения.

Информация о финансировании

Исследование подготовлено в рамках грантового финансирования МНВО РК ИРН АР 23488334.

Выводы

Таким образом, во всех рассмотренных странах стратегическое лидерство, включает четкое видение, планирование и управление изменениями и признается важным элементом успешного образовательного управления. Директора школ, обладающие стратегическим мышлением и способные адаптироваться к изменяющимся условиям, оказывают значительное положительное влияние на качество образования и успеваемость учеников. Профессиональное развитие директоров школ

и учителей является критически важным аспектом во всех странах. Инвестирование в обучение и развитие руководителей способствует улучшению их управленческих и педагогических навыков, что в конечном итоге приводит к повышению качества образования. Практика инклюзивного и распределенного лидерства, при которой ответственность делегируется и учителя активно вовлекаются в процесс принятия решений, признана эффективной в создании поддерживающей и продуктивной школьной среды. Это способствует улучшению морального духа учителей, повышению их удовлетворенности работой и, как следствие, улучшению образовательных результатов.

Успешное образовательное лидерство требует комплексного подхода, учитывающего как традиционные, так и инновационные практики, а также адаптацию к уникальным культурным и социальным условиям каждой страны. В Азии, например, сильное влияние оказывают культурные нормы и ожидания общества, тогда как в западных странах большее внимание уделяется индивидуализму и равенству. Это подчеркивает необходимость адаптации лидерских стратегий к специфическим условиям каждой страны для достижения наилучших результатов.

Внедрение инноваций является важной частью образовательного лидерства. В азиатских странах инновации часто продвигаются через государственные программы, тогда как в западных странах инновации часто иницируются на местном уровне, при активном участии учителей и школьных лидеров. Успешное внедрение инноваций требует поддерживающей среды, ясных целей и постоянного профессионального роста. Во всех странах подчеркивается важность создания условий, способствующих благополучию учителей и школьных лидеров. Это включает в себя меры по снижению административной нагрузки, поддержке профессионального развития и обеспечению благоприятного рабочего климата. Такие подходы помогают предотвратить выгорание и способствуют устойчивому развитию образовательных учреждений.

Рекомендации

1. Создание программ стратегического лидерства:

- Разработать и внедрить курсы и тренинги по стратегическому лидерству для директоров школ на основе международного опыта, таких как сингапурская программа «Лидеры в образовании».

- Обеспечить практическое обучение, включая реальные кейсы и задачи, что поможет директорам развивать навыки стратегического планирования и управления изменениями.

2. Институционализация постоянного профессионального развития:

- Создать менторские программы, в которых опытные руководители будут наставниками для новых директоров и учителей.

- Установить сотрудничество с университетами для проведения регулярных семинаров и воркшопов по актуальным вопросам образовательного лидерства.

3. Внедрение инклюзивного и распределенного лидерства:

- Командная работа и делегирование: Стимулировать создание команд, включающих учителей и других сотрудников школы, для распределения управленческих функций и принятия совместных решений.

- Создание поддерживающей культуры: Формировать культуру взаимного уважения и поддержки, где каждый сотрудник чувствует свою значимость и вклад в общий успех школы.

4. Учет культурного и социального контекста:

- Адаптация образовательных программ и стратегий к культурным и социальным особенностям различных регионов Казахстана.

- Активно привлекать местные сообщества и родителей к участию в школьной жизни и управлении образовательными процессами.

5. Поддержка инноваций и технологического развития: проводить регулярные тренинги для директоров и учителей по использованию современных технологий в образовательном процессе.

6. Снижение нагрузки и поддержка благополучия: рационализация административных задач, психологическая поддержка.

7. Разработка системы оценки эффективности работы школ, учителей и директоров на основе лучших международных практик и мониторинга и отчетности для отслеживания прогресса и эффективности внедрения новых подходов и стратегий.

Реализация и учёт этих рекомендаций может значительно улучшить качество образовательного лидерства и способствовать развитию системы образования страны в целом.

References

1 **Hitt D. H., Tucker, P. D.** Systematic review of key leader practices found to influence student achievement: A unified framework // Review of educational research. – 2016. – Vol. 86. – № 2. – P. 531–569.

2 **Jayapragas, P.** Leaders in education program: The Singapore model for developing effective principal-ship capability // Current Issues in Comparative Education. – 2016. – Vol. 19. – № 1.

3 **Ng P. T.** What is a ‘good’ principal? Perspectives of aspiring principals in Singapore // *Educational Research for Policy and Practice*. – 2016. – Vol. 15. – P. 99–113.

4 **Wang, L. H., Gurr, D., Drysdale, L.** Successful school leadership: case studies of four Singapore primary schools // *Journal of Educational Administration*. – 2016. – Vol. 54. – № 3.

5 **Ng F. S. D.** et al. Instructional leadership practices in Singapore // *School Leadership & Management*. – 2015. – Vol. 35. – № 4. – P. 388–407.

6 **Yu, H., Leithwood, K., Jantzi, D.** The effects of transformational leadership on teachers’ commitment to change in Hong Kong // *Journal of educational administration*. – 2002. – Vol. 40. – № 4 – P. 368–389.

7 **Li, L., Hallinger, P., Ko, J.** Principal leadership and school capacity effects on teacher learning in Hong Kong // *International Journal of Educational Management*. – 2016. – Vol. 30. – № 1. – P. 76–100.

8 **Walker, A., Dimmock, C.** Preparing leaders, preparing learners: The Hong Kong experience // *Developing School Leaders*. – Routledge, 2012. – P. 112–137.

9 **Sheung, Chui H., Sharpe, F. G., McCormick, J.** Vision and leadership of principals in Hong Kong // *Journal of Educational Administration*. – 1996. – Vol. 34. – № 3. – P. 30–48.

10 **Yoo, S. et al.** Transformational leadership and knowledge creation practices in Korean and US schools: Knowledge assets as mediators // *Knowledge Management Research & Practice*. – 2021. – Vol. 19. – № 2. – P. 263–275.

11 **Park, J. H., Jeong D. W.** School reforms, principal leadership, and teacher resistance: Evidence from Korea // *Asia Pacific Journal of Education*. – 2013. – Vol. 33. – № 1. – P. 34–52.

12 **Kim T., Lee Y.** Principal instructional leadership for teacher participation in professional development: evidence from Japan, Singapore, and South Korea // *Asia Pacific Education Review*. – 2020. – Vol. 21. – № 2 – P. 261–278.

13 **Kim, H., Song, Y.** Do high schools in South Korea need more female principals? The relationship between gender and leadership performance // *Asian Women*. – 2014. – Vol. 30. – № 2. – P. 57–83.

14 **Leithwood, K., Jantzi, D.** The relative effects of principal and teacher sources of leadership on student engagement with school // *Educational administration quarterly*. – 1999. – T. 35. – № 5. – C. 679–706.

15 **Marks, H. M., Printy, S. M.** Principal leadership and school performance: An integration of transformational and instructional leadership // *Educational administration quarterly*. – 2003. – Vol. 39. – № 3. – P. 370–397.

16 **Huber, S. G.** Switzerland: The school leadership research base in Switzerland // *A Decade of Research on School Principals: Cases from 24 Countries*. – Cham : Springer International Publishing, 2016. – P. 421–442.

17 **Ruloff, M., Petko, D.** School principals’ educational goals and leadership styles for digital transformation: results from case studies in upper secondary schools // *International Journal of Leadership in Education*. – 2022. – P. 1–19.

18 **Dennehy L., Cahill K., Moynihan J. A.** Inclusionary Leadership- Perspectives, Experiences and Perceptions of Principals Leading Autism Classes in Irish Primary Schools // *Societies*. – 2024. – Vol. 14. – № 1. – C. 4.

19 **Rönn-Liljenfeldt, M., Sundqvist, C., Ström, K.** Between vision and reality: Finnish school leaders’ experiences of their own and teachers’ roles in the development of co-teaching // *Scandinavian Journal of Educational Research*. – 2024. – P. 68. – № 4 – P. 647–660.

20 **Leksy, K. et al.** The importance of school leaders in school health promotion. A European call for systematic integration of health in professional development // *Frontiers in Public Health*. – 2024. – P. 11. – C. 1297970.

Поступило в редакцию 09.08.24.

Поступило с исправлениями 10.08.24.

Принято в печать 05.09.24.

*Ш. Н. Нурланов¹, М. А. Абсатова², *Ш. Ж. Колумбаева³*

¹Жоғары білімді дамыту ұлттық орталығы

Қазақстан Республикасы, Алматы қ.;

^{2,3}Абай атындағы Қазақ ұлттық педагогикалық университеті,

Қазақстан Республикасы, Алматы қ.

09.08.24 ж. баспаға түсті.

10.08.24 ж. түзетулерімен түсті.

05.09.24 ж. басып шығаруға қабылданды.

ЖАҢА ФОРМАЦИЯНЫҢ КӨШБАСШЫЛАРЫ РЕТІНДЕ ДИРЕКТОРЛЫҚТЫҢ ҮЗДІК ТӘЖІРИБЕЛЕРІ МЕН ТАБЫСТЫ МОДЕЛЬДЕРІНІҢ ХАЛЫҚАРАЛЫҚ ТӘЖІРИБЕСІ

Бұл мақалада жаңа формация директорларының көшбасшылығының үздік тәжірибелері мен табысты модельдерінің халықаралық тәжірибесі қарастырылады. Авторлар білім беру көшбасшылығы мектептердің тиімділігін арттыруға, оқушылардың үлгерімін арттыруға және академиялық және жеке өсуге ықпал ететін ортаны құруға бағытталған әртүрлі тәжірибелерді қамтитын бүкіл әлем бойынша білім беру жүйелерінің болашағын қалыптастыруда шешуші рөл атқаратынын атап өтеді. Бұл зерттеу білім беру көшбасшылығындағы дәстүрлі және инновациялық тәсілдердің маңыздылығын көрсетеді. Сингапур, Гонконг, Оңтүстік Корея, Канада, Швейцария, Ирландия және Финляндия сияқты елдердегі көшбасшылықтың сәтті үлгілері қарастырылуда. Зерттелген әрбір модель стратегиялық көзқарас, моральдық мақсат, практикалық дағдылар және мәдени, әлеуметтік және институционалдық контексттерге бейімделу тұрғысынан талданады. Нәтижелер стратегиялық көшбасшылық, кәсіби даму, инклюзивті және үлестірілген көшбасшылық тәжірибелер, инновациялар және мұғалімдер мен көшбасшылардың әл-ауқатының қажеттілігін көрсетеді. Мектеп көшбасшылығы мәселесі бойынша ғылыми, педагогикалық және арнайы әдебиеттерді талдау, білім беру көшбасшылығы бойынша материалдарды жүйелеу, мектепті басқарудың үздік тәжірибелерінің озық тәжірибесін жинақтау негізінде авторлар білім беру жүйесінің сапасы мен тұрақтылығын жақсарту үшін Қазақстанның білім беру көшбасшылығы жүйесіне осы озық тәжірибелерді енгізу бойынша ұсыныстарды тұжырымдады.

Кілтті сөздер: білім беру көшбасшылығы, инклюзивті көшбасшылық, бөлінген көшбасшылық, инновация, халықаралық тәжірибе, мектеп директоры.

Sh. Nurlanov¹, M. Absatova², *Sh. Kolumbayeva³

¹National Center for Higher Education Development,
Republic of Kazakhstan, Almaty;

^{2,3}Abai Kazakh National Pedagogical University

Republic of Kazakhstan, Almaty.

Received 09.08.24.

Received in revised form 10.08.24.

Accepted for publication 05.09.24.

INTERNATIONAL EXPERIENCE OF BEST PRACTICES AND SUCCESSFUL MODELS OF DIRECTORSHIP AS LEADERS OF A NEW FORMATION

This article examines the international experience of best practices and successful leadership models of directors of the new formation. The authors note that educational leadership plays a key role in shaping the future of education systems around the world, encompassing a variety of practices aimed at improving school performance, student achievement and creating an environment conducive to academic and personal growth. This study highlights the importance of both traditional and innovative approaches in educational leadership. Successful leadership models in countries such as Singapore, Hong Kong, South Korea, Canada, Switzerland, Ireland and Finland are considered. Each studied model is analyzed in terms of strategic vision, moral purpose, practical skills and adaptation to cultural, social and institutional contexts. The results highlight the need for strategic leadership, professional development, inclusive and distributed leadership practices, innovation, and the well-being of teachers and leaders. Based on the analysis of scientific, pedagogical and specialized literature on the problem of school leadership, systematization of materials on educational leadership, generalization of best practices of best school management practices, the authors formulated recommendations for the implementation of these best practices in the educational leadership system of Kazakhstan to improve the quality and sustainability of the education system.

Keywords: educational leadership, inclusive leadership, distributed leadership, innovation, international experience, school principal.

АВТОРЛАР ТУРАЛЫ АҚПАРАТ

Абдижамалова Акмоншак Кажмухановна, Педагогика және психология мамандығы бойынша 3 курс докторанты, «Торайғыров университеті» КЕАК, Павлодар қ., 140000, Қазақстан Республикасы, e-mail: akjan55@mail.ru, <https://orcid.org/0000-0001-5648-8699>

Абсатова Марфуга Абсатовна, педагогика ғылымдарының докторы, профессор, Педагогика және психология факультеті, Абай атындағы Қазақ ұлттық педагогикалық университеті, Алматы қ., 050010, Қазақстан Республикасы, e-mail: absatovamar@mail.ru, <https://orcid.org/0000-0003-2851-3804>

Ақыбаева Гульвира Советбековна, экономика ғылымдарының кандидаты, қауымд. профессор, Е. А. Бөкетов атындағы Қарағанды университеті, Қарағанды қ., 100026, e-mail: akubaeva_g@mail.ru, <https://orcid.org/0000-0001-8201-3638>

Антикеева Самал Канатовна, PhD, қауымд. профессор (доцент), Торайғыров университеті, Павлодар қ., 140000, Қазақстан Республикасы, e-mail: samal_antikeyeva@mail.ru, <https://orcid.org/0000-0003-4604-5661>

Аубакирова Рахила Жуматаевна, п.ғ.д., «Тұлғалық дамыту және білім беру» кафедрасының профессоры, «Торайғыров университеті» КеАК Павлодар қ., 140000, Қазақстан Республикасы, e-mail: kama_0168@mail.ru, ORCID: <https://orcid.org/0000-0002-7984-2387>

Ахметова Эльмира Калдыбековна, PhD, Тарих және педагогика факультеті, Өзбекәлі Жәнібеков атындағы Оңтүстік Қазақстан мемлекеттік педагогикалық университеті, Шымкент қ., 160000, Қазақстан Республикасы, e-mail: elmira_k_akhmetova@mail.ru, <https://orcid.org/0000-0003-2194-4396>

Ашимова Малика Гениевна, педагогика ғылымдарының магистрі, оқытушы-дәріскері, «І. Жансүгіров атындағы университет» КЕАК, Талдықорған қ., 040000, Қазақстан Республикасы, e-mail: malika_amg@mail.ru, <https://orcid.org/0009-0004-8063-0201>

Баженова Сәуле Мейрамқызы, ағылшын тілі кафедрасының аға оқытушысы, Қ.И.Сәтбаев атындағы Қазақ ұлттық техникалық зерттеу университеті, Алматы қ., 050013, Қазақстан Республикасы. e-mail: saule.meiram@mail.ru, <https://orcid.org/0000-0002-6898-4654>

Бакажанова Айнур Кашакбаевна, докторант, Абай атындағы Қазақ ұлттық педагогикалық университеті, Алматы қ., 050010, Қазақстан Республикасы, e-mail: aikar1416@mail.ru, <https://orcid.org/0009-0009-2740-3575>

Бекишева Анара Амангельдиновна, Педагогика ғылымдарының магистрі, Педагогика жоғары мектебінің оқытушы, Әлкей Марғұлан атындағы Павлодар педагогикалық университеті, Қазақстан Республикасы,

Павлодар қ. 140000, e-mail: Anara_17_05@mail.ru, <https://orcid.org/0000-0002-6484-0194>

Бұлдыбаев Тимур Керімбекұлы, Ғылым департаментінің директоры, Алматы Менеджмент Университеті, Алматы қ., 050060/A15P2M5, Қазақстан Республикасы, e-mail: t.buldybayev@almu.edu.kz, <https://orcid.org/0000-0001-8199-653X>

Досанова Алина Бериковна, Әлихан Бөкейхан университетінің докторанты, (Семей, Қазақстан Республикасы, e-mail: alinka_1509@list.ru), <https://orcid.org/0009-0005-3562-5734>

Дуйсеева Лайла Абибуллақызы, гуманитарлық ғылымдар магистрі, ағылшын тілі кафедрасының аға оқытушысы, Қ. И. Сәтбаев атындағы Қазақ ұлттық техникалық зерттеу университеті, Алматы қ., 050013, Қазақстан Республикасы, e-mail: duyseeval@mail.ru, <https://orcid.org/0000-0002-2455-4193>

Елеусіз Айгүл Бейбітқызы, «8D01703 Шет тілі: екі шет тілі» мамандығы бойынша докторанты, Қазақ ұлттық қыздар педагогикалық университеті, Алматы қ., 050000, Қазақстан Республикасы, e-mail: a.yeussiz@qyzpu.edu, <https://orcid.org/0000-0002-9853-9316>

Ельмуратова Ботагоз Жумабаевна, тарих ғылымдарының кандидаты, профессор, Гуманитарлық және әлеуметтік ғылымдар факультеті, Торайғыров университеті, Павлодар, 140008, Қазақстан Республикасы, e-mail: e_botagoz@mail.ru, <https://orcid.org/0000-0002-3969-819X>

Есимбекова Асылжан Омаровна, «Бастауыш оқыту педагогикасы мен әдістемесі» ББ докторанты, Педагогика және психология жоғары мектебі, І. Жансүгіров атындағы Жетісу университеті, Талдықорған қ., 040000, Қазақстан Республикасы, e-mail: assylsoul@mail.ru, <https://orcid.org/0000-0001-6915-1577>

Жабыкбаева Динара Маратовна, PhD, оқытушы-дәріскер, «І. Жансүгіров атындағы университеті» Талдықорған қ., 040000, Қазақстан Республикасы, e-mail: dinara_maratovna@bk.ru, <https://orcid.org/0009-0004-1364-1197>

Жалелова Жибек Анварқызы, педагогика ғылымдарының магистрі, шетел тілдері және аударма ісі БББ оқытушы-ассистенті, І. Жансүгіров атындағы Жетісу университеті, Талдықорған қ., 040009, Қазақстан Республикасы e-mail: zhibekzhalelova@gmail.com, <https://orcid.org/0009-0001-2753-9765>

Жетписбаева Бакытгуль Асылбековна, педагогика ғылымдарының докторы, профессор, Astana IT University, Астана қ., e-mail: zhetpisbajeva@mail.ru, <https://orcid.org/0000-0002-0577-5863>

Жолдас Шапағат Жұмаханқызы, «Екі тіл: екі шет тілі» мамандығы бойынша бакалавр студенті, Астана халықаралық университеті, Астана қ.,

010017, Қазақстан Республикасы, e-mail: djumakhanovnaa@gmail.com, <https://orcid.org/0009-0005-9618-8726>

Жомартова Айсулу Далеловна, PhD, «Тұлғалық дамыту және білім беру» кафедрасының қауымдастырылған профессоры, Торайғыров университеті КеАҚ Павлодар қ., 140000, Қазақстан Республикасы, e-mail: zhomartova_aisulu@mail.ru, <https://orcid.org/0000-0003-4433-0485>

Жұмағали Қаныша, шетел тілдері және аударма ісі БББ оқытушы-дәріскері, педагогика ғылымдарының магистрі, «І. Жансүгіров атындағы университеті» Талдықорған қ., 040000 Қазақстан Республикасы, e-mail: Khanyssha.zhumagali@mail.ru, <http://orcid.org/0000-0002-6175-3896>

Затынейко Анатолий Михайлович, педагогика ғылымдарының кандидаты, қауымдастырылған профессор, Е. А. Бөкетов атындағы Қарағанды университеті, Қарағанды қ. 100026, e-mail: tolik_zzz79@mail.ru, <https://orcid.org/0000-0002-6960-4203>

Исмаилова Гульнара Муратовна, PhD, гуманитарлық ғылымдар факультеті, Alikhan Bokeikhan University, Семей қ., 071400, Қазақстан Республикасы, e-mail: gm-1978@mail.ru, <https://orcid.org/0000-0003-3429-9410>

Кабылова Мадина Серикболовна, оқытушы-ассистент, педагогика ғылымдарының магистрі, «І. Жансүгіров атындағы Жетісу университеті» КЕАҚ, Талдықорған қ., Қазақстан Республикасы, e-mail: madina.3024@mail.ru, <https://orcid.org/0009-0005-3633-8964>

Калиева Айнагуль Балгауовна, биология ғылымдарының кандидаты, профессор, жаратылыстану ғылымдарының факультеті, Торайғыров университеті, Павлодар, 140008, Қазақстан Республикасы, e-mail: ainanurlina80@mail.ru, <https://orcid.org/0000-0002-3210-1207>

Колумбаева Шолпан Жаксыбаевна, педагогика ғылымдарының кандидаты, профессор, Педагогика және психология факультеті, Абай атындағы Қазақ ұлттық педагогикалық университеті, Алматы қ., 050010, Қазақстан Республикасы, e-mail: kolumb_09@mail.ru, <https://orcid.org/0000-0003-1491-8990>

Кошкимбаева Раиса Халықовна, педагогика ғылымдарының магистрі, педагогика жоғары мектебінің аға оқытушы, Өлкей Марғұлан атындағы Павлодар педагогикалық университеті, Қазақстан Республикасы, Павлодар қ. 140000, e-mail: raissa-1964@mail.ru, <https://orcid.org/0000-0002-8981-0055>

Кусаинова Райса Есеновна, Шетел тілі кафедрасының аға оқытушы, Л. Н. Гумилев атындағы Еуразия Ұлттық университеті, Халықаралық қатынастар факультеті, Астана қ., 010000, Қазақстан Республикасы, e-mail: kre79@mail.ru, <https://orcid.org/0000-0003-0544-3209>

Қазыбаева Айман Мелисқызы, PhD, декан, Менеджмент мектебі, Алматы Менеджмент Университеті, Алматы қ., 050060/А15Р2М5, Қазақстан

Республикасы; e-mail: a.kazybayeva@almu.edu.kz, <https://orcid.org/0000-0001-6474-4189>

Қалкеева Қамарияш Райханқызы, педагогика ғылымдарының докторы, педагогика кафедрасының профессоры, Л. Н. Гумилев атындағы Еуразия Ұлттық университеті, Әлеуметтік ғылымдар факультеті, Астана қ., 010000, Қазақстан Республикасы, e-mail: kalkeevatamara@mail.ru, <https://orcid.org/0000-0001-8089-6609>

Манабаев Азил Бауыржанович, әлеуметтік жұмыс мамандығы бойынша ғылым магистрі, Балаларды оңалту орталығы КММ директоры, Павлодар қ., 140000, Қазақстан Республикасы, e-mail: 87479873837@mail.ru, <https://orcid.org/0000-0003-1443-3942>

Микляева Татьяна Вячеславовна, ғылым магистрі, Е. А. Бөкетов атындағы Қарағанды университеті, Қарағанды қ., 100026, e-mail: tana_kz@mail.ru, <https://orcid.org/0009-0005-3774-223X>

Мырзатаева Гульмира Нуржановна, «Педагогика және психология» мамандығы бойынша докторант, Тарих және педагогика факультеті, М.Әуезов атындағы Оңтүстік Қазақстан университеті, Шымкент қ., 160012, Қазақстан Республикасы, e-mail: gulmira_ukgu@mail.ru, <https://orcid.org/0000-0002-5975-4451>

Нурғалиева Муршида Елубаевна, PhD, «Тұлғалық дамыту және білім беру» кафедрасының қауымдастырылған профессоры, «Торайғыров университеті» КеАҚ, Павлодар қ., 140000, Қазақстан Республикасы, e-mail: murshida80@mail.ru, <https://orcid.org/0000-0003-4893-5545>

Нурланов Шынгыс Нурланович, білім беруді басқару магистрі, директор орынбасары, Жоғары білімді дамыту ұлттық орталығы, Астана, Z05H0E8, Қазақстан Республикасы, e-mail: shyngysfromkz@gmail.com, <https://orcid.org/0000-0002-3506-7868>

Павалькис Дайнюс, Медицина ғылымдарының докторы, бас ғылыми қызметкер, профессор, Алматы Менеджмент Университеті, Алматы қ., 050060/ А15Р2М5, Қазақстан Республикасы, e-mail: Dainius.pavalkis@lsmu.lt, <https://orcid.org/0000-0001-7339-3237>

Рамашов Нурмамбек Рамашевич, педагогика ғылымдарының кандидаты, қауымдастырылған профессор, Ө. Жанібеков атындағы Оңтүстік Қазақстан педагогикалық университеті, Шымкент қ., 160012, e-mail: ramashov@mail.ru, <https://orcid.org/0009-0009-9681-0561>

Сагимбаева Айжан Есенгазыевна, химия ғылымдарының кандидаты, аға оқытушы, Абай атындағы Қазақ ұлттық педагогикалық университеті, Алматы қ., 050010, Қазақстан Республикасы, e-mail: sagimbaeva70@mail.ru, <https://orcid.org/0000-0002-3445-8832>

Садыкова Айнур Жуматаевна, мамандығы бойынша докторант, «Педагогика және психология» Alikhan Bokeikhan University, Гуманитарлық ғылымдар факультеті, Семей қ., 071400, Қазақстан Республикасы, e-mail: adykova_a@sm.nis.edu.kz, <https://orcid.org/0009-0002-4075-2242>

Сериккалиева Ажар Ермековна, PhD, қауымд. профессор, Саясат және құқық мектебі, Алматы Менеджмент Университеті, Алматы, 050060/ A15P2M5, Қазақстан Республикасы; e-mail: a.serikkaliyeva@almatau.edu.kz, <https://orcid.org/0000-0003-3704-5969>

Скабурскиене Нора Зерттеуші, Алматы Менеджмент университеті, Алматы қ., 050060/ A15P2M5 Қазақстан Республикасы, e-mail: nora.skaburskiene@vilniustech.lt, ORCID <https://orcid.org/0009-0001-8476-0466>

Скиба Марина Александровна, Педагогика ғылымдарының кандидаты, Бас ғылыми қызметкер, қауымд. профессор, Алматы қ., Менеджмент университеті, Алматы қ. 050060/ A15P2M5, Қазақстан Республикасы, e-mail: marina.a.skiba7@gmail.com, <https://orcid.org/0000-0002-4155-9957>

Советова Анар Болатовна, биология мұғалімі, Физика-математика бағытындағы Назарбаев зияткерлік мектебі, Семей қ., 071400, Қазақстан Республикасы, e-mail: sovetova_a@sm.nis.edu.kz, <https://orcid.org/0009-0000-1514-0530>

Тажитова Гүлжахан Зарубаевна, шет тілі кафедрасының доцент м.а. PhD, Л. Н. Гумилев атындағы Еуразия Ұлттық университеті, Филология факультеті, Астана, 010000, Қазақстан Республикасы, e-mail: gulzhahan@mail.ru, <https://orcid.org/0000-0002-4893-9493>

Таңатарқызы Гулжан, магистр, тарих және педагогика факультеті, Өзбекәлі Жәнібеков атындағы Оңтүстік Қазақстан мемлекеттік педагогикалық университеті, Шымкент қ., 160000, Қазақстан Республикасы, e-mail: guljanka_95@mail.ru, <https://orcid.org/0009-0007-1964-1667>

Тулекова Гүлмира Мухамеджанқызы, PhD, қауымд. профессор (доцент), Торайғыров университеті, Павлодар қ., 140000, Қазақстан Республикасы, e-mail: Cessen@mail.ru, <https://orcid.org/0000-0003-1124-7060>

Тырина Марина Петровна, педагогика ғылымының кандидаты, доцент, Әлеуметтік психология және педагогикалық білім беру кафедрасы, «Алтай мемлекеттік университеті» Барнаул қ., 656049, Ресей Федерациясы, e-mail: tyrina@mail.asu.ru, <https://orcid.org/0000-0002-7931-2474>

Шоканов Руслан Айткалиевич, педагогика ғылымының кандидаты, аға оқытушы, Қ. Жұбанов атындағы Ақтөбе өңірлік университеті, Ақтөбе қ., 030000, Қазақстан Республикасы, e-mail: aikar05@mail.ru, <https://orcid.org/0000-0001-6271-4672>

Юношева Надежда Федоровна, аға оқытушы, Торайғыров университеті, Павлодар қ., 140000, Қазақстан Республикасы, e-mail: miss_yunosheva@mail.ru, <https://orcid.org/0009-0006-0686-9219>

СВЕДЕНИЯ ОБ АВТОРАХ

Садыкова Айнур Жуматаевна, докторант по специальности «Педагогика и психология», Факультет гуманитарных наук, Alikhan Bokeikhan University, г. Семей, 071400, Республика Казахстан, e-mail: sadykova_a@sm.nis.edu.kz, <https://orcid.org/0009-0002-4075-2242>

Абдижамалова Акмоншак Кажмухановна, докторант по специальности педагогика и психология, НАО «Торайғыров университет», г. Павлодар, 140000, Республика Казахстан, e-mail: akjan55@mail.ru, ORCID: <https://orcid.org/0000-0001-5648-8699>

Абсатова Марфуга Абсатовна, доктор педагогических наук, профессор Факультет Педагогики и психологии, Казахский национальный педагогический университет им. Абая, Алматы, 050010, Республика Казахстан, e-mail: absatovamar@mail.ru, <https://orcid.org/0000-0003-2851-3804>

Акыбаева Гульвира Советбековна, кандидат экономических наук, ассоциированный профессор, Карагандинский университет им. Е. А.Букетова. г. Караганда, 100026, e-mail: akubaeva_g@mail.ru, <https://orcid.org/0000-0001-8201-3638>

Антикеева Самал Канатовна, PhD, ассоциированный профессор (Доцент), Торайғыров университет, г. Павлодар, 140000, Республика Казахстан, e-mail: samal_antikayeva@mail.ru, ORCID: <https://orcid.org/0000-0003-4604-5661>

Аубакирова Рахила Жуматаевна, д.п.н., профессор кафедры «Личностное развитие и образование», Торайғыров университет, г. Павлодар, 140000, Республика Казахстан, e-mail: kama_0168@mail.ru, ORCID: <https://orcid.org/0000-0002-7984-2387>

Ахметова Эльмира Қалдыбекқызы, PhD доктор, Факультет Истории и педагогики, Южно-Казахстанский педагогический университет имени Өзбекәлі Жәнібекова, г. Шымкент, 160000, Республика Казахстан, e-mail: elmira_k_akhmetova@mail.ru, <https://orcid.org/0000-0003-2194-4396>

Ашимова Малика Гениевна, лектор-преподаватель, магистр пед. наук. Жетісуский университет им. И. Жансугурова, г. Талдықорған, 040000, Республика Казахстан, e-mail: malika_amg@mail.ru, <https://orcid.org/0009-0004-8063-0201>

Баженова Сауле Мейрамовна, старший преподаватель, кафедра английского языка, Казахский национальный исследовательский технический университет имени К. И. Сатпаева, Алматы, 050013, Республика Казахстан. e-mail: saule.meiram@mail.ru, <https://orcid.org/0000-0002-6898-4654>

Бакажанова Айнур Кашакбаевна, докторант, Казахский национальный педагогический университет имени Абая, Алматы, 050010, Республика Казахстан, e-mail: aikar1416@mail.ru, <https://orcid.org/0009-0009-2740-3575>

Бекишева Анара Амангельдиновна, Магистр педагогических наук, преподаватель высшей школы педагогики, Павлодарский педагогический университет имени Әлкей Марғұлан, Республика Казахстан г. Павлодар, 140000, e-mail: Anara_17_05@mail.ru, <https://orcid.org/0000-0002-6484-0194>

Булдыбаев Тимур Керимбекович, директор управления науки, Алматы Менеджмент университет, Алматы, 050060/A15P2M5, Республика Казахстан; e-mail: t.buldybayev@almu.edu.kz, <https://orcid.org/0000-0001-8199-653X>

Досанова Алина Бериковна, докторант, университет Алихана Бокейхана, г. Семей, Республика Казахстан, e-mail: alinka_1509@list.ru, <https://orcid.org/0009-0005-3562-5734>

Дуйсева Лайла Абибуллаевна, магистр гуманитарных наук, старший преподаватель кафедры английского языка, Казахский национальный исследовательский технический университет имени К. И. Сатпаева, г. Алматы, 050013, Республика Казахстан. e-mail: duyseeval@mail.ru, <https://orcid.org/0000-0002-2455-4193>

Елеусіз Айгүл Бейбітқызы, докторант по специальности «8D01703 Иностранный язык: два иностранных языка», Казахский национальный женский педагогический университет, Республика Казахстан, г. Алматы, 050000, e-mail: a.yeleussiz@qyzpu.edu, <https://orcid.org/0000-0002-9853-9316>

Ельмуратова Ботагоз Жумабаевна, кандидат исторических наук, профессор, Факультет гуманитарных и социальных наук, Торайғыров университет, Павлодар, 140008, Республика Казахстан, e-mail: e_botagoz@mail.ru, <https://orcid.org/0000-0002-3969-819X>

Есимбекова Асылжан Омаровна, докторант ОП «Педагогика и методика начального обучения», Высшая школа педагогики и психологии, Жетысуский университет имени И. Жансугурова, г. Талдыкорган, 040000, Республика Казахстан, e-mail: assylsoul@mail.ru, <https://orcid.org/0000-0001-6915-1577>

Жабыкбаева Динара Маратовна, PhD, лектор-преподаватель, Жетысуский университет им. И. Жансугурова, г. Талдыкорган, 040000, Республика Казахстан, e-mail: dinara_maratovna@bk.ru, <https://orcid.org/0009-0004-1364-1197>

Жалелова Жибек Анварқызы, магистр пед.наук., преподаватель-ассистент, Жетысуский Университет им. И. Жансугурова, г. Талдыкорган, 040009, Республика Казахстан, e-mail: zhibekzhalelova@gmail.com, <http://orcid.org/0009-0001-2753-9765>

Жетписбаева Бакытгуль Асылбековна, доктор педагогических наук, профессор, Astana IT University, г. Астана, 010000, e-mail: zhetpisbajeva@mail.ru, <https://orcid.org/0000-0002-0577-5863>

Жолдас Шапагат Жумахановна, Студент бакалавриата по специальности «Иностранный язык: два иностранных языка», Международный университет Астана Республика Казахстан, г. Астана 010017, e-mail: djumakhanovnaa@gmail.com, <https://orcid.org/0009-0005-9618-8726>

Жомартова Айсулу Далеловна, доктор PhD, ассоциированный профессор кафедры «Личностное развитие и образование», Торайғыров университет, г. Павлодар, 140000, Республика Казахстан, e-mail: zhomartova_aisulu@mail.ru, <https://orcid.org/0000-0003-4433-0485>

Жумагали Каныша, магистр пед.наук., лектор-преподаватель, Жетысуский университет им. И. Жансугурова, г.Талдыкорган, 040000, Республика Казахстан, e-mail: Khanysa.zhumagali@mail.ru, <http://orcid.org/0000-0002-6175-3896>

Затынсейко Анатолий Михайлович, кандидат педагогических наук, ассоциированный профессор, Карагандинский университет им. Е. А. Букетова, г. Караганда, 100026, e-mail: tolik_zzz79@mail.ru, <http://orcid.org/0000-0002-6960-4203>

Исмаилова Гульнара Муратовна, PhD, Факультет гуманитарных наук, Alikhan Bokeikhan University, г. Семей, 071400, Республика Казахстан, e-mail: gm-1978@mail.ru, <https://orcid.org/0000-0003-3429-9410>

Кабылова Мадина Серикболовна, магистр пед.наук., ассистент-преподаватель, НАО «Жетысуский университет имени И. Жансугурова», г. Талдыкорган, Республика Казахстан, e-mail: madina.3024@mail.ru, <https://orcid.org/0009-0005-3633-8964>

Калиева Айнагуль Балгауовна, кандидат биологических наук, профессор, Факультет естественных наук, Торайғыров университет, Павлодар, 140008, Республика Казахстан, e-mail: ainanurlina80@mail.ru, <https://orcid.org/0000-0002-3210-1207>

Казыбаева Айман Мелисовна, PhD, декан, Школа менеджмента, Алматы Менеджмент университет, Алматы, 050060/A15P2M5, Республика Казахстан; e-mail: a.kazybayeva@almu.edu.kz, <https://orcid.org/0000-0001-6474-4189>

Калкеева Камарияш Райхановна, д.п.н., профессор кафедры педагогики, Факультет социальных наук, Евразийский национальный университет им. Л. Н. Гумилёва, Астана, 010000, Республика Казахстан, e-mail: kalkeevatamara@mail.ru, <https://orcid.org/0000-0001-8089-6609>

Колумбаева Шолпан Жаксыбаевна, кандидат педагогических наук, профессор, факультет Педагогики и психологии, Казахский национальный

педагогический университет им. Абая, Алматы, 050010, Республика Казахстан, e-mail: kolumb_09@mail.ru, <https://orcid.org/0000-0003-1491-8990>

Кошкимбаева Раиса Халыковна, магистр педагогических наук, старший преподаватель высшей школы педагогики, Павлодарский педагогический университет имени Элкей Марғұлан, Республика Казахстан г. Павлодар, 140000, e-mail raissa-1964@mail.ru, <https://orcid.org/0000-0002-8981-0055>

Кусаинова Райса Есеновна, Старший преподаватель кафедры иностранных языков, факультет международных отношений, Евразийский национальный университет им. Л. Н. Гумилёва, Астана, 010000, Республика Казахстан, e-mail: kre79@mail.ru, <https://orcid.org/0000-0003-0544-3209>

Манабаяев Азил Бауыржанович, магистр наук по специальности социальная работа, директор Коммунальное государственное учреждение «Детский реабилитационный центр», Павлодар, 140000, Республика Казахстан, e-mail: 87479873837@mail.ru, <https://orcid.org/0000-0003-1443-3942>

Микляева Татьяна Вячеславовна, магистр наук, Карагандинский университет им. Е. А. Букетова, г. Қараганда, 100026, e-mail: tana_kz@mail.ru, <https://orcid.org/0009-0005-3774-223X>

Мырзатаева Гульмира Нуржановна, докторант по специальности «Педагогика и психология», Факультет истории и педагогики, Южно-Казахстанский университет имени М. Ауэзова, Шымкент, 160012, Республика Казахстан, e-mail: gulmira_ukgu@mail.ru, <https://orcid.org/0000-0002-5975-4451>

Нурғалиева Муршида Елубаевна, PhD, ассоциированный профессор кафедры «Личностное развитие и образование», НАО «Торайғыров университет» г. Павлодар, 140000, Республика Казахстан, e-mail: murshida80@mail.ru, <https://orcid.org/0000-0003-4893-5545>

Нурланов Шынгыс Нурланович, магистр управления образованием, заместитель директора Национальный центр развития высшего образования, г. Астана, Z05H0E8, Республика Казахстан, e-mail: shyngysfromkz@gmail.com, <https://orcid.org/0000-0002-3506-7868>

Павалькис Дайнюс, доктор медицинских наук, главный научный сотрудник, профессор, Алматы менеджмент университет, г. Алматы, 050060/ A15P2M5, Республика Казахстан, e-mail: Dainius.pavalkis@lsmu.lt, <https://orcid.org/0000-0001-7339-3237>

Рамашов Нурмамбек Рамашевич, кандидат педагогических наук, ассоциированный профессор, Южно-Казахстанский педагогический университет им. О. Жанибекова. г. Шымкент, 160012, e-mail: ramashov@mail.ru, <https://orcid.org/0009-0009-9681-0561>

Сагимбаева Айжан Есенгазыевна, к.х.н., старший преподаватель, Казахский национальный педагогический университет имени Абая,

Алматы, 050010, Республика Казахстан, e-mail: sagimbaeva70@mail.ru, <https://orcid.org/0000-0002-3445-8832>

Сериккалиева Ажар Еркековна, PhD, ассоциированный профессор, Школа политики и права, Алматы Менеджмент университет, Алматы, 050060/A15P2M5, e-mail: a.serikkaliyeva@almu.edu.kz, <https://orcid.org/0000-0003-3704-5969>

Скабурскиене Нора, Исследователь, Алматы менеджмент университет, г. Алматы, 050060/ A15P2M5, Республика Казахстан, e-mail: nora.skaburskiene@vilniustech.lt, <https://orcid.org/0009-0001-8476-0466>

Скиба Марина Александровна, кандидат педагогических наук, главный научный сотрудник, ассоциированный профессор, Алматы менеджмент университет, г. Алматы, 050060/ A15P2M5, Республика Казахстан, e-mail: marina.a.skiba7@gmail.com, <https://orcid.org/0000-0002-4155-9957>

Советова Анар Болатовна, учитель биологии, Назарбаев интеллектуальная школа физико-математического направления, г. Семей, 071400, Республика Казахстан, e-mail: sovetova_a@sm.nis.edu.kz, <https://orcid.org/0009-0000-1514-0530>

Тажитова Гульжахан Зарубаевна, PhD, и.о. доцента кафедры иностранных языков, Евразийский национальный университет им. Л. Н. Гумилёва, Филологический факультет, г. Астана, 010000, Республика Казахстан, e-mail: gulzhahan@mail.ru, <https://orcid.org/0000-0002-4893-9493>

Танатарқызы Гулжан, магистр, Факультет Истории и педагогики, Южно-Казахстанский педагогический университет имени Өзбекәлі Жәнібекова, г. Шымкент, 160000, Республика Казахстан, e-mail: guljanka_95@mail.ru, <https://orcid.org/0009-0007-1964-1667>

Тулеева Гульмира Мухамеджановна, PhD, ассоциированный профессор (Доцент), Торайғыров университет, Павлодар, 140000, Республика Казахстан, e-mail: Cessen@mail.ru, <https://orcid.org/0000-0003-1124-7060>

Тырина Марина Петровна, кандидат педагогических наук, доцент, доцент кафедры социальной психологии и педагогического образования ФГБОУ ВО «Алтайский государственный университет», г. Барнаул, 656049, Российская Федерация, e-mail: tyrina@mail.asu.ru, <https://orcid.org/0000-0002-7931-2474>

Шоканов Руслан Айткалиевич, к.п.н., старший преподаватель, Актюбинский региональный университет имени К. Жубанова г. Актөбе, 030000, Республика Казахстан, e-mail: aikar05@mail.ru, <https://orcid.org/0000-0001-6271-4672>

Юношева Надежда Федоровна, старший преподаватель, Торайғыров университет, Павлодар, 140000, Республика Казахстан, e-mail: miss_yunosheva@mail.ru, <https://orcid.org/0009-0006-0686-9219>

INFORMATION ABOUT THE AUTHORS

Abdizhamalova Akmonshak Kazhmuhanovna, 3rd year doctoral student specialty «8D01101-Pedagogy and psychology», Toraighyrov University Pavlodar, 140000, Republic of Kazakhstan, e-mail: akjan55@mail.ru, <https://orcid.org/0000-0001-5648-8699>

Absatova Marfuga, Doctor of Pedagogical Sciences, Professor Faculty of Pedagogy and Psychology, Abai Kazakh National Pedagogical University, Almaty, 050010, Republic of Kazakhstan, e-mail: absatovamar@mail.ru, <https://orcid.org/0000-0003-2851-3804>

Aiman Kazybaeva Melisovna, PhD, Dean, School of Management, Almaty Management University, Almaty, 050060/A15P2M5, Republic of Kazakhstan; e-mail: a.kazybaeva@almu.edu.kz, <https://orcid.org/0000-0001-6474-4189>

Akhmetova Elmira Kaldybekkyzy, PhD, Faculty of History and Pedagogy, South Kazakhstan Pedagogical University named after Ozbekali Zhanibekov, Shymkent, 160000, Republic of Kazakhstan, e-mail: elmira_k_akhmetova@mail.ru, <https://orcid.org/0000-0003-2194-4396>

Akybayeva Gulvira Sovetbekovna, Candidate of Economic Sciences, Associate Professor. Karaganda University named after E. A. Buketov. 100026 Karaganda, e-mail: akubaeva_g@mail.ru, <https://orcid.org/0000-0001-8201-3638>

Antikeyeva Samal Kanatovna, PhD, Associate professor, Toraighirov University, Pavlodar, 140000, Republic of Kazakhstan, e-mail: samal_antikeyeva@mail.ru, <https://orcid.org/0000-0003-4604-5661>

Ashimova Malika Genievna Teacher-lecturer, Master of Education, University named after I. Zhansugurov, Taldykorgan, 040000, Republic of Kazakhstan, e-mail: malika_amg@mail.ru, <https://orcid.org/0009-0004-8063-0201>

Aubakirova Rakhila, Doctor of Pedagogical Sciences, Professor of the Department of Personal Development and Education, Toraighyrov University, (Pavlodar, 140000, Republic of Kazakhstan, email: kama_0168@mail.ru), <https://orcid.org/0000-0002-7984-2387>

Azhar Serikkaliyeva Ermekovna, PhD, Associate Professor, School of Politics and Law, Almaty Management University, Almaty, 050060/A15P2M5, Republic of Kazakhstan, e-mail: a.serikkaliyeva@almu.edu.kz, ORCID: <https://orcid.org/0000-0003-3704-5969>

Bakazhanova Ainur Kashakbaevna, doctoral student, Abai Kazakh National Pedagogical University Almaty, 050010, Republic of Kazakhstan, e-mail: aikar1416@mail.ru, <https://orcid.org/0009-0009-2740-3575>

Bekisheva Anara Amangeldinovna, Master of Pedagogical Sciences, an teacher at the Higher School of Pedagogy, Pavlodar Pedagogical University

named after Alkey Margulan, Republic of Kazakhstan Pavlodar, 140000, e-mail: Anara_17_05@mail.ru, <https://orcid.org/0000-0002-6484-0194>

Bazhenova Saule Meiramovna, Senior lecturer at the Department of English language, Satbayev University, Almaty, 050013, Republic of Kazakhstan, e-mail: saule.meiram@mail.ru, <https://orcid.org/0000-0002-6898-4654>

Dossanova Alina, doctoral student, of Alikhan Bokeikhan university, Semey, Republic of Kazakhstan, e-mail: alinka_1509@list.ru, <https://orcid.org/0009-0005-3562-5734>

Duiseyeva Laila Abibullaevna, Master of Arts, senior lecturer Department of English language, Satbayev University, Almaty, 050013, Republic of Kazakhstan, e-mail: duyseeval@mail.ru, <https://orcid.org/0000-0002-2455-4193>

Yelmuratova Botagoz Zhumabaevna, candidate of Historical Sciences, Professor, Faculty of Humanities and Social Sciences, Toraighyrov University, 140008, Pavlodar, Republic of Kazakhstan, e-mail: e_botagoz@mail.ru, <https://orcid.org/0000-0002-3969-819X>

Ismailova Gulnara Muratovna, PhD, Alikhan Bokeikhan University, Faculty of Humanities Sciences, Semey, 071400, Republic of Kazakhstan, e-mail: gm-1978@mail.ru, <https://orcid.org/0000-0003-3429-9410>

Kabylova Madina Serikbolovna, Master of Education, Teacher-assistant, «University named after I. Zhansugurov», Taldykorgan, Republic of Kazakhstan, e-mail: madina.3024@mail.ru, <https://orcid.org/0009-0005-3633-8964>

Kalkeeva Kamariyash Raikhanovna, Dr. Ed. Sc., Professor of the Department of Pedagogy, Faculty of Social Sciences, L. N. Gumilyov Eurasian National University, Astana, 010000, Republic of Kazakhstan, e-mail: kalkeevatamara@mail.ru, <https://orcid.org/0000-0001-8089-6609>

Kaliyeva Ainagul Balgauovna, candidate of Biological Sciences, Professor, Faculty of Natural Sciences, Toraighyrov University, 140008, Pavlodar, Republic of Kazakhstan, e-mail: ainanurlina80@mail.ru, <https://orcid.org/0000-0002-3210-1207>

Kolumbayeva Sholpan, Candidate of Pedagogical Sciences, Professor, professor, Faculty of Pedagogy and Psychology, Abai Kazakh National Pedagogical University, Almaty, 050010, Republic of Kazakhstan, e-mail: kolumb_09@mail.ru, <https://orcid.org/0000-0003-1491-8990>

Koshkimbayeva Raissa Khalykovna, Master of Pedagogical Sciences, an senior teacher at the Higher School of Pedagogy, Pavlodar Pedagogical University named after Alkey Margulan, Republic of Kazakhstan Pavlodar, 140000, Kazakhstan, e-mail: raissa-1964@mail.ru, <https://orcid.org/0000-0002-8981-0055>

Kussainova Raisa Esenovna, Department, Senior teacher of Foreign Languages L. N. Gumilyov Eurasian National University, Faculty of International

Relations, Astana, 010000, Republic of Kazakhstan, e-mail: kre79@mail.ru, <https://orcid.org/0000-0003-0544-3209>

Manabayev Azil Bauyrzhanovich, Master of Science in Social Work, Director of Communal state institution «Children's Rehabilitation Center», Pavlodar, 140000, Republic of Kazakhstan, e-mail: 87479873837@mail.ru, <https://orcid.org/0000-0003-1443-3942>

Miklyayeva Tatyana Vyacheslavovna, Master of Sciences Karaganda University named after E. A. Buketov. Karaganda, Republic of Kazakhstan, 100026, e-mail: tana_kz@mail.ru, <https://orcid.org/0009-0005-3774-223X>

Myrzatayeva Gulmira Nurzhanovna, doctoral student in «Pedagogy and psychology», Faculty of History and Pedagogy, M. Auezov South Kazakhstan university, Shymkent, 160012, Republic of Kazakhstan, e-mail: gulmira_ukgu@mail.ru, <https://orcid.org/0000-0002-5975-4451>

Nurgaliyeva Murshida, PhD, associate professor, Department of Personal Development and Education, Toraighyrov University, Pavlodar, 140000, Republic of Kazakhstan, email: murshida80@mail.ru, <https://orcid.org/0000-0003-4893-5545>

Nurlanov Shyngys, Master of Education Management, Deputy Director at the National Center for Higher Education Development, Astana, Z05H0E8, Republic of Kazakhstan, e-mail: shyngysfromkz@gmail.com, <https://orcid.org/0000-0002-3506-7868>

Pavalkis Dainius, Chief Researcher, Doctor of Medical Sciences, Professor, Almaty Management University, Almaty, 050060/ A15P2M5, Republic of Kazakhstan, e-mail: Dainius.pavalkis@lsmu.lt, <https://orcid.org/0000-0001-7339-3237>

Ramashov Nurmambek Ramashevich, Candidate of Pedagogical Sciences, Associate Professor. South Kazakhstan Pedagogical University named after O. Zhanibekov. Shymkent, 160012, Republic of Kazakhstan, e-mail: ramashovn@mail.ru, <https://orcid.org/0009-0009-9681-0561>

Sadykova Ainur Zhumataevna, doctoral student in «Pedagogy and psychology», Faculty of Humanities Sciences, Alikhan Bokeikhan University, Semey, F16T7G1, Republic of Kazakhstan, e-mail: sadykova_a@sm.nis.edu.kz, <https://orcid.org/0009-0002-4075-2242>

Sagimbaiyeva Aizhan Yesengazievna, Candidate of chemical sciences, Senior lecturer, Abai Kazakh National Pedagogical University Almaty, 050010, Republic of Kazakhstan, e-mail: sagimbaeva70@mail.ru, <https://orcid.org/0000-0002-3445-8832>

Shokanov Ruslan Aitkalievich, Candidate of Pedagogical sciences, Senior lecturer, Aktobe Regional University named after K. Zhubanov, Aktobe, 030000,

Republic of Kazakhstan, e-mail: aikar05@mail.ru, <https://orcid.org/0000-0001-6271-4672>

Skaburskiene Nora Researcher, Almaty Management University, Almaty, 050060/ A15P2M5, Republic of Kazakhstan, e-mail: nora.skaburskiene@vilniustech.lt, <https://orcid.org/0009-0001-8476-0466>

Skiba Marina Alexandrovna, Chief Researcher, Candidate of Pedagogical Sciences, Associate Professor, Almaty Management University, Almaty, 050060/ A15P2M5, Republic of Kazakhstan, e-mail: marina.a.skiba7@gmail.com, ORCID: <https://orcid.org/0000-0002-4155-9957>

Sovetova Anar Bolatovna, biology teacher, Nazarbaev Intellectual School of Physics and Mathematics, Semey, 071400, Republic of Kazakhstan, e-mail: sovetova_a@sm.nis.edu.kz, <https://orcid.org/0009-0000-1514-0530>

Tangatarkyzy Gulzhan, master, Faculty of History and Pedagogy, South Kazakhstan Pedagogical University named after Ozbekali Zhanibekov, Shymkent, 160000, Republic of Kazakhstan, e-mail: guljanka_95@mail.ru, <https://orcid.org/0009-0007-1964-1667>

Tazhitova Gulzhakhan Zarubayevna, PhD, Acting Professor Department of Foreign Languages, Faculty of Philology, L. N. Gumilyov Eurasian National University, Astana, 010000, Republic of Kazakhstan, e-mail: gulzhahan@mail.ru, ORCID: <https://orcid.org/0000-0002-4893-9493>

Timur Kerimbekovich Buldybayev, Head of Science Department, Almaty Management University, e-mail: t.buldybayev@almu.edu.kz, <https://orcid.org/0000-0001-8199-653X>

Tulekova Gulmira Muhamedzhanovna, Doctor of Philosophy PhD, Associate professor, Toraighyrov University, Pavlodar, 140000, Republic of Kazakhstan, e-mail: Cessen@mail.ru, ORCID: <https://orcid.org/0000-0003-1124-7060>

Tyrina Marina Petrovna, Candidate of Pedagogical Sciences, Associate Professor, Department of Social Psychology and Pedagogical Education Altai State University, Barnaul, 656049, Russian Federation, e-mail: tyrina@mail.asu.ru, <https://orcid.org/0000-0002-7931-2474>

Yelessiz Aigul Beibitkyzy, doctoral student on the specialty 8D01703 Foreign language: two foreign languages", Kazakh National Women's Teacher Training University, Republic of Kazakhstan, Almaty, 050000 E-mail: a.yelessiz@qyzpu.edu, <https://orcid.org/0000-0002-9853-9316>

Yessimbekova Assylzhan, Doctoral student of EP "Pedagogy and methodology of primary education", Higher School of Pedagogy and Psychology, Zhetysu University named after I. Zhansugurov, Taldykorgan, Republic of Kazakhstan, e-mail: assylsoul@mail.ru, <https://orcid.org/0000-0001-6915-1577>

Yunosheva Nadezhda Fedorovna, Senior lecturer, Toraighirov University, Pavlodar, 140000, Republic of Kazakhstan, e-mail: miss_yunosheva@mail.ru, <https://orcid.org/0009-0006-0686-9219>

Zatyneyko Anatoly Mikhaylovich, Candidate of Pedagogical Sciences, Associate Professor. Karaganda University named after E.A. Buketov. Karaganda, 100026, Republic of Kazakhstan, e-mail: tolik_zzz79@mail.ru, <https://orcid.org/0000-0002-6960-4203>

Zhabykbayeva Dinara Maratovna, PhD, Teacher-lecturer, University named after I. Zhansugurov, Taldykorgan, 040000, Republic of Kazakhstan, e-mail dinara_maratovna@bk.ru, <https://orcid.org/0009-0004-1364-1197>

Zhetpisbayeva Bakhytgul Asylbekovna, Doctor of Pedagogical Sciences, Professor, Astana IT University, Astana, 010000, Republic of Kazakhstan, e-mail: zhetpisbayeva@mail.ru, <http://orcid.org/0000-0002-0577-5863>

Zhibek Anvarkyzy Zhalelova, M. Ed., Teacher-assistant, Zhetisu University named after I. Zhansugurov, Taldykorgan, 040009, Republic of Kazakhstan, e-mail zhibekzhalelova@gmail.com, <http://orcid.org/0009-0001-2753-9765>

Zholdas Shapagat Zhumakhanovna, student, in «Foreign Language: Two Foreign Languages», Astana International university, Astana, 010017, Republic of Kazakhstan, Kazakhstan, email: djumakhanovnaa@gmail.com, <https://orcid.org/0009-0005-9618-8726>

Zhomartova Aisulu, PhD, associate professor of the Department of Personal Development and Education, Toraighirov University, Pavlodar, 140000, Republic of Kazakhstan, email: zhomartova_aisulu@mail.ru, <https://orcid.org/0000-0003-4433-0485>

Zhumagali Khanyscha, M. Ed., Teacher-lecturer, University named after I. Zhansugurov, Taldykorgan, 040000, Republic of Kazakhstan, e-mail: Khanyscha.zhumagali@mail.ru, <http://orcid.org/0000-0002-6175-3896>

ПРАВИЛА ДЛЯ АВТОРОВ В НАУЧНОМ ЖУРНАЛЕ «ВЕСТНИК ТОРАЙҒЫРОВ УНИВЕРСИТЕТА. ПЕДАГОГИЧЕСКАЯ СЕРИЯ»

Редакционная коллегия просит авторов руководствоваться следующими правилами при подготовке статей для опубликования в журнале.

Научные статьи, представляемые в редакцию журнала должны быть оформлены согласно базовым издательским стандартам по оформлению статей в соответствии с ГОСТ 7.5-98 «Журналы, сборники, информационные издания. Издательское оформление публикуемых материалов», пристатейных библиографических списков в соответствии с ГОСТ 7.1-2003 «Библиографическая запись. Библиографическое описание. Общие требования и правила составления».

***В номер допускается не более одной рукописи от одного автора либо того же автора в составе коллектива соавторов.**

***Количество соавторов одной статьи не более 5.**

***Степень оригинальности статьи должна составлять не менее 80 % (согласно решению редакционной коллегии).**

***Направляемые статьи не должны быть ранее опубликованы, не допускается последующее их опубликование в других журналах, в том числе переводы на другие языки.**

***Решение о принятии рукописи к опубликованию принимается после проведения процедуры рецензирования.**

***Двойное рецензирование (слепое) проводится конфиденциально, автору не сообщается имя рецензента, а рецензенту – имя автора статьи.**

***Статьи отправлять вместе с квитанцией об оплате. Стоимость публикации в журнале за страницу 700 (семьсот) тенге, включая статьи магистрантов и докторантов в соавторстве с лицами с ученой степенью.**

***Оплата за статью не возвращается в случае, если статья отклонена антиплагиатом или рецензентом. Автор может повторно отправить статью на антиплагиат или рецензирования 1 раз.**

Редакция не занимается литературной и стилистической обработкой статьи.

Если статья отклонена антиплагиатом или рецензентом, статья возвращается автору на доработку. Автор может повторно отправить статью на антиплагиат или рецензирования 1 раз. За содержание статьи несет ответственность автор.

Статьи, оформленные с нарушением требований, к публикации не принимаются и возвращаются авторам.

Датой поступления статьи считается дата получения редакцией ее окончательного варианта.

Статьи публикуются по мере поступления.

Периодичность издания журналов – четыре раза в год (ежеквартально).

Сроки подачи статьи:

- первый квартал до 10 февраля;
- второй квартал до 10 мая;
- третий квартал до 10 августа;
- четвертый квартал до 10 ноября.

Журнал «Вестник Торайғыров университета. Педагогическая серия» выпускается с периодичностью 4 раза в год в сетевом (электронном) формате в следующие установленные сроки выхода номеров журнала:

- Первый номер выпускается до 30 марта текущего года,
- Второй номер – до 30 июня;
- Третий номер – до 30 сентября;
- Четвертый номер – до 30 декабря.

Статью (электронную версию и квитанции об оплате) следует направлять на сайт: <http://pedagogic-vestnik.tou.edu.kz/>. Для подачи статьи на публикацию необходимо пройти регистрацию на сайте.

Лицо, которое внесло наибольший интеллектуальный вклад в подготовку рукописи (при двух и более соавторах), является автором-корреспондентом и обозначается «*».

Для осуществления процедуры двойного рецензирования (слепого), авторам необходимо отправлять два варианта статьи: первый – с указанием личных данных, второй – только содержание статьи.

Статьи должны быть оформлены в строгом соответствии со следующими правилами:

– В журналы принимаются статьи по всем научным направлениям, набранные на компьютере, напечатанные на одной стороне листа с полями 30 мм со всех сторон листа, электронный носитель со всеми материалами в текстовом редакторе «Microsoft Office Word (97, 2000, 2007, 2010) для WINDOWS».

– Общий объем статьи, включая аннотации, литературу, таблицы, рисунки и математические формулы не должен превышать **12 страниц печатного текста**. *Текст статьи: кегль – 14 пунктов, гарнитура – Times New Roman (для русского, английского и немецкого языков), KZ Times New Roman (для казахского языка).*

Структура научной статьи включает название, аннотации, ключевые слова, основные положения, введение, материалы и методы, результаты и обсуждение, заключение, выводы, информацию о финансировании (при наличии), список литературы (используемых источников) к каждой статье, включая романизированный (транслитерированный латинским алфавитом) вариант написания источников на кириллице (на казахском и русском языках) *см. ГОСТ 7.79–2000 (ИСО 9–95) Правила транслитерации кирилловского письма латинским алфавитом.*

Статья должна содержать:

1 **МРНТИ** (Межгосударственный рубрикатор научной технической информации);

2 **DOI** – после МРНТИ в верхнем правом углу (присваивается и заполняется редакцией журнала);

3 **Фамилия, имя, отчество** (полностью) автора(-ов) – на казахском, русском и английском языках (*жирным шрифтом, по центру*);

4 **Ученая степень, ученое звание;**

5 **Аффилиация** (факультет или иное структурное подразделение, организация (место работы (учебы)), город, почтовый индекс, страна) – на казахском, русском и английском языках;

6 **E-mail;**

7 **Название статьи** должно отражать содержание статьи, тематику и результаты проведенного научного исследования. В название статьи необходимо вложить информативность, привлекательность и уникальность (*не более 12 слов, прописными буквами, жирным шрифтом, по центру, на трех языках: русский, казахский, английский либо немецкий*);

8 **Аннотация** – краткая характеристика назначения, содержания, вида, формы и других особенностей статьи. Должна отражать основные и ценные, по мнению автора, этапы, объекты, их признаки и выводы проведенного исследования. Дается на казахском, русском и английском либо немецком языках (*рекомендуемый объем аннотации – не менее 150, не более 300 слов, курсив, нежирным шрифтом, кегль – 12 пунктов, абзацный отступ слева и справа 1 см, см. образец*);

9 **Ключевые слова** – набор слов, отражающих содержание текста в терминах объекта, научной отрасли и методов исследования (*оформляются на трех языках: русский, казахский, английский либо немецкий; кегль – 12 пунктов, курсив, отступ слева-справа – 1 см*). Рекомендуемое количество ключевых слов – 5-8, количество слов внутри ключевой фразы – не более 3. Задаются в порядке их значимости, т.е. самое важное ключевое слово статьи должно быть первым в списке (*см. образец*);

10 Основной текст статьи излагается в определенной последовательности его частей, включает в себя:

- **Введение / Кіріспе / Introduction** (абзац 1 см по левому краю, жирными буквами, кегль – 14 пунктов). Обоснование выбора темы; актуальность темы или проблемы. Актуальность темы определяется общим интересом к изученности данного объекта, но отсутствием исчерпывающих ответов на имеющиеся вопросы, она доказывается теоретической или практической значимостью темы.

- **Материалы и методы** (абзац 1 см по левому краю, жирными буквами, кегль – 14 пунктов). Должны состоять из описания материалов и хода работы, а также полного описания использованных методов.

- **Результаты и обсуждение** (абзац 1 см по левому краю, жирными буквами, кегль – 14 пунктов). Приводится анализ и обсуждение полученных вами результатов исследования. Приводятся выводы по полученным в ходе исследования результатам, раскрывается основная суть. И это один из самых важных разделов статьи. В нем необходимо провести анализ результатов своей работы и обсуждение соответствующих результатов в сравнении с предыдущими работами, анализами и выводами.

- **Информацию о финансировании (при наличии)** (абзац 1 см по левому краю, жирными буквами, кегль – 14 пунктов).

- **Выводы / Қорытынды / Conclusion** (абзац 1 см по левому краю, жирными буквами, кегль – 14 пунктов).

Выводы – обобщение и подведение итогов работы на данном этапе; подтверждение истинности выдвигаемого утверждения, высказанного автором, и заключение автора об изменении научного знания с учетом полученных результатов. Выводы не должны быть абстрактными, они должны быть использованы для обобщения результатов исследования в той или иной научной области, с описанием предложений или возможностей дальнейшей работы.

- **Список использованных источников / Пайдаланған деректер тізімі / References** (жирными буквами, кегль – 14 пунктов, в центре) включает в себя:

Статья и список использованных источников должны быть оформлены в соответствии с ГОСТ 7.5-98; ГОСТ 7.1-2003 (см. образец).

Очередность источников определяется следующим образом: сначала последовательные ссылки, т.е. источники на которые вы ссылаетесь по очередности в самой статье. Затем дополнительные источники, на которых нет ссылок, т.е. источники, которые не имели место в статье, но рекомендованы вами читателям для ознакомления, как смежные работы, проводимые параллельно. Объем не менее 10 не более чем 20

наименований (ссылки и примечания в статье обозначаются сквозной нумерацией и заключаются в квадратные скобки). В случае наличия в списке использованных источников работ, представленных на кириллице, необходимо представить список литературы в двух вариантах: первый – в оригинале, второй – романизированный (транслитерация латинским алфавитом) вариант написания источников на кириллице (на казахском и русском языках) см. ГОСТ 7.79–2000 (ИСО 9–95) Правила транслитерации кирилловского письма латинским алфавитом.

Романизированный список литературы должен выглядеть следующим образом:

автор(-ы) (транслитерация) → название статьи в транслитерированном варианте → [перевод названия статьи на английский язык в квадратных скобках] → название казахоязычного либо русскоязычного источника (транслитерация, либо английское название – если есть) → выходные данные с обозначениями на английском языке.

11 Иллюстрации, перечень рисунков и подрисуночные надписи к ним представляют по тексту статьи. В электронной версии рисунки и иллюстрации представляются в формате TIF или JPG с разрешением не менее 300 dpi.

12 Математические формулы должны быть набраны в Microsoft Equation Editor (каждая формула – один объект).

На отдельной странице (после статьи)

В электронном варианте приводятся полные почтовые адреса, номера служебного и домашнего телефонов, e-mail (номер телефона для связи редакции с авторами, не публикуются);

Сведения об авторах

На казахском языке	На русском языке	На английском языке
Фамилия Имя Отчество (полностью)		
Должность, ученая степень, звание		
Организация		
Город		
Индекс		
Страна		
E-mail		
Телефон		

140008, Республика Казахстан, г. Павлодар, ул. Ломова, 64,
НАО «Торайғыров университет»,
Издательство «Toraighyrov University», каб. 137,
кафедра «Психология и педагогика»
 Тел. 8 (7182) 67-36-69, (внутр. 1147, 1139).
 E-mail: touscientificjournal@bk.ru

Наши реквизиты:

НАО «Торайғыров университет» РНН 451800030073 БИН 990140004654	НАО «Торайғыров университет» РНН 451800030073 БИН 990140004654	Приложение kaspi.kz Платежи – Образование – Оплата за ВУЗы – Заполняете все графы (в графе Факультет укажите «За публикацию в научном журнале, название журнала и серии»)
АО «Jýsan Bank» ИИК KZ57998FTB00 00003310 БИК TSESKZK A Кбе 16 Код 16 КНП 861	АО «Народный Банк Казахстана» ИИК KZ156010241000003308 БИК HSBKZKZKX Кбе 16 Код 16 КНП 861	

ОБРАЗЕЦ К ОФОРМЛЕНИЮ СТАТЕЙ

МРНТИ 04.51.59

DOI xxxxxxxxxxxxxxxx

С. К. Антикеева*, С. К. Ксембаева

Торайғыров университет, Республика Казахстан, г. Павлодар

**ТЕОРЕТИЧЕСКАЯ МОДЕЛЬ ФОРМИРОВАНИЯ
КОМПЕТЕНЦИЙ СОЦИАЛЬНЫХ РАБОТНИКОВ
ЧЕРЕЗ КУРСЫ ПОВЫШЕНИЯ КВАЛИФИКАЦИИ**

В данной статье представлена теоретическая модель формирования личностных и профессиональных компетенций социальных работников через курсы повышения квалификации, которая разработана в рамках докторской диссертации «Формирование личностных и профессиональных компетенций социальных работников через курсы повышения квалификации». В статье приводятся педагогические аспекты самого процесса моделирования, перечислены этапы педагогического моделирования. Представлены методологический, процессуальный (технологический) и инструментальный уровни модели, ее цель, мониторинг сформированности искомым компетенций, а также результат. В модели показаны компетентностный, личностно-ориентированный и практико-ориентированный педагогические подходы, закономерности, принципы, условия формирования выбранных компетенций; описаны этапы реализации процесса формирования, уровни сформированности личностных и профессиональных компетенций. В разделе практической подготовки предлагается интерактивная работа в системе слушатель-преподаватель-группа, подразумевающая личное участие каждого специалиста, а также открытие первого в нашей стране Республиканского общественного объединения «Национальный альянс профессиональных социальных работников». Данная модель подразумевает под собой дальнейшее совершенствование и самостоятельное развитие личностных и профессиональных компетенций социальных работников. Это позволяет увидеть в модели эффективность реализации курсов повышения квалификации, формы, методы и средства работы.

Ключевые слова: теоретическая модель, компетенции, повышение квалификации, социальные работники.

Введение

Социальная работа – относительно новая для нашей страны профессия. Поэтому обучение социальных работников на современной стадии не характеризуется наличием достаточно разработанных образовательных стандартов, которые находили бы выражение в формулировке педагогических целей, в содержании, технологиях учебного процесса.

Продолжение текста публикуемого материала

Материалы и методы

Теоретический анализ научной психолого-педагогической и специальной литературы по проблеме исследования; анализ законодательных и нормативных документов по открытию общественных объединений; анализ содержания программ курсов повышения квалификации социальных работников; моделирование; анализ и обобщение педагогического опыта; опросные методы (беседа, анкетирование, интервьюирование); наблюдение; анализ продуктов деятельности специалистов; эксперимент, методы математической статистики по обработке экспериментальных данных.

Продолжение текста публикуемого материала

Результаты и обсуждение

Чтобы понять объективные закономерности, лежащие в основе процесса формирования и развития личностных и профессиональных компетенций социальных работников через курсы повышения квалификации, необходимо четко представлять себе их модель.

Продолжение текста публикуемого материала

Выводы

Таким образом, на основании вышеизложенного можно сделать вывод о том, что теоретическая модель формирования личностных и профессиональных компетенций социальных работников через курсы повышения квалификации содержит три уровня ее реализации.

Продолжение текста публикуемого материала

Список использованных источников

1 **Дахин, А. Н.** Педагогическое моделирование : сущность, эффективность и неопределенность [Текст] // Педагогика. – 2003. – № 4. – С. 22.

2 **Кузнецова, А. Г.** Развитие методологии системного подхода в отечественной педагогике : монография [Текст]. – Хабаровск : Изд-во ХКИППК ПК, 2001. – 152 с.

3 **Каропа, Г. Н.** Системный подход к экологическому образованию и воспитанию (На материале сельских школ) [Текст]. – Минск, 1994. – 212 с.

4 **Штофф, В. А.** Роль моделей в познании [Текст] – Л. : ЛГУ, 1963. – 128 с.

5 **Таубаева, Ш.** Методология и методика дидактического исследования : учебное пособие [Текст]. – Алматы : Казак университеті, 2015. – 246 с.

6 **Дахин, А. Н.** Моделирование компетентности участников открытого образования [Текст]. – М. : НИИ школьных технологий 2009. – 290 с.

7 **Дахин, А. Н.** Моделирование в педагогике [Текст] // Идеи и идеалы. – 2010. – № 1(3). – Т. 2 – С. 11–20.

8 **Дахин, А. Н.** Педагогическое моделирование: монография [Текст]. – Новосибирск : Изд-во НИПКиПРО, 2005. – 230 с.

9 **Аубакирова, С. Д.** Формирование деонтологической готовности будущих педагогов к работе в условиях инклюзивного образования : дисс. на соиск. степ. д-ра филос. (PhD) по 6D010300 – Педагогика и психология [Текст] – Павлодар, 2017. – 162 с.

10 **Арын, Е. М., Пфейфер, Н. Э., Бурдина, Е. И.** Теоретические аспекты профессиональной подготовки педагога XXI века : учеб. пособие [Текст]. – Павлодар : ПГУ им. С. Торайгырова; СПб. : ГАФКиСим. П. Ф. Лесгафта, 2005. – 270 с.

References

1 **Dahin, A. N.** Pedagogicheskoe modelirovanie: suschnost, effektivnost i neopredelennost [Pedagogical modeling : essence, effectiveness, and uncertainty] [Text]. In Pedagogy. – 2003. – № 4. – P. 22.

2 **Kuznetsova, A. G.** Razvitie metodologii sistemnogo podhoda v otechestvennoi pedagogike [Development of the system approach methodology in Russian pedagogy : monograph] [Text]. – Khabarovsk : Izd-vo KhK IPPK PK, 2001. – 152 p.

3 **Karopa, G. N.** Sistemnyi podhod k ekologicheskomu obrazovaniyu i vospitaniiu (Na materiale selskih shkol) [The systematic approach to environmental education and upbringing (Based on the material of rural schools)] [Text] – Minsk, 1994. – 212 p.

4 **Shtoff, V. A.** Rol modelei v poznanii [The role of models in cognition] [Text] – L. : LGU, 1963. – 128 p.

5 **Taubayeva, Sh.** Metodologiya i metodika didakticheskogo issledovaniya : uchebnoe posobie [Methodology and methods of educational research : a tutorial] [Text] – Almaty : Kazak University, 2015. – 246 p.

6 **Dahin, A. N.** Modelirovanie kompetentnosti uchastnikov otkrytogo obrazovaniya [Modeling the competence of open education participants] [Text] – Moscow : NII shkolnyh tehnologii, 2009. – 290 p.

7 **Dahin, A. N.** Modelirovanie v pedagogike [Modeling in pedagogy] [Text]. In Idei i idealy. – 2010. – № 1(3). – Т. 2 – P. 11–20.

8 **Dahin, A. N.** Pedagogicheskoe modelirovanie : monographia [Pedagogical modeling : monograph] [Text]. – Novosibirsk : Izd-vo NIPKiPRO, 2005. – 230 p.

9 **Aubakirova, S. D.** Formirovaniye deontologicheskoi gotovnosti buduschih pedagogov k rabote v usloviyah inklusivnogo obrazovaniya : dissertaciya na soiskanie stepeni doctora filosofii (PhD) po specialnosti 6D010300 – Pedagogika i psihologiya. [Formation of deontological readiness of future teachers to work in inclusive education : dissertation for the degree of doctor of philosophy (PhD) in the specialty 6D010300- Pedagogy and psychology] [Text] – Pavlodar, 2017. – 162 p.

10 **Aryn, E. M., Pfeifer, N. E., Burdina, E. I.** Teoreticheskie aspekty professionalnoi podgotovki pedagoga XXI veka : ucheb. posobie [Theoretical aspects of professional training of a teacher of the XXI century : textbook] [Text] – Pavlodar : PGU im. S. Toraiyrov PSU; St.Petersburg. : GAFKiS im. P. F. Lesgafta, 2005. – 270 p.

C. K. Antikeeva, C. K. Ksembaeva*

Торайғыров университет, Қазақстан Республикасы, Павлодар қ.

БІЛІКТІЛІКТІ АРТТЫРУ КУРСТАРЫ АРҚЫЛЫ ӘЛЕУМЕТТІК ҚЫЗМЕТКЕРЛЕРДІҢ ҚҰЗІРЕТТІЛІКТЕРІН ҚАЛЫПТАСТЫРУДЫҢ ТЕОРИЯЛЫҚ МОДЕЛІ

Бұл мақалада «Әлеуметтік қызметкерлердің біліктілігін арттыру курстары арқылы тұлғалық және кәсіби құзіреттіліктерін қалыптастыру» докторлық диссертация шеңберінде әзірленген біліктілікті арттыру курстары арқылы әлеуметтік қызметкерлердің тұлғалық және кәсіби құзіреттілігін қалыптастырудың теориялық моделі ұсынылған. Мақалада модельдеу процесінің педагогикалық аспектілері, педагогикалық модельдеудің кезеңдері келтірілген. Модельдің әдіснамалық, процессуалдық (технологиялық) және аспаптық деңгейлері, оның мақсаты, қажетті құзыреттердің қалыптасу мониторингі, сондай-ақ нәтижесі ұсынылған. Модельде

құзыреттілікке, тұлғаға бағытталған және практикаға бағытталған педагогикалық тәсілдер, таңдалған құзыреттерді қалыптастыру заңдылықтары, қағидаттары, шарттары көрсетілген; қалыптасу процесін іске асыру кезеңдері, жеке және кәсіби құзыреттердің қалыптасу деңгейлері сипатталған. Практикалық дайындық бөлімінде тыңдаушы-оқытушы-топ жүйесінде интерактивті жұмыс ұсынылады, ол әр маманның жеке қатысуын, сондай-ақ елімізде алғашқы «кәсіби әлеуметтік қызметкерлердің ұлттық альянсы» республикалық қоғамдық бірлестігінің ашылуын білдіреді. Бұл модель әлеуметтік қызметкерлердің жеке және кәсіби құзыреттерін одан әрі жетілдіруді және тәуелсіз дамытуды білдіреді. Бұл модельде біліктілікті арттыру курстарын іске асырудың тиімділігін, жұмыс нысандары, әдістері мен құралдарын көруге мүмкіндік береді.

Кілтімі сөздер: теориялық модель, құзыреттілік, біліктілікті арттыру, әлеуметтік қызметкерлер.

S. K. Antikeeva, S. K. Ksembaeva*

Toraighyrov University, Republic of Kazakhstan, Pavlodar

THEORETICAL MODEL OF FORMATION COMPETENCIES OF SOCIAL WORKERS THROUGH PROFESSIONAL DEVELOPMENT COURSES

This article presents a theoretical model for the formation of personal and professional competencies of social workers through advanced training courses, which was developed in the framework of the doctoral dissertation «Formation of personal and professional competencies of social workers through advanced training courses». The article presents the pedagogical aspects of the modeling process itself, and lists the stages of pedagogical modeling. The methodological, procedural (technological) and instrumental levels of the model, its purpose, monitoring the formation of the required competencies, as well as the result are presented. The model shows competence-based, personality-oriented and practice-oriented pedagogical approaches, patterns, principles, conditions for the formation of selected competencies; describes the stages of the formation process, the levels of formation of personal and professional competencies. The practical training section offers interactive work in the listener-teacher-group system, which implies the personal participation of each specialist, as well as the opening of the first Republican public Association in our

country, the national Alliance of professional social workers. This model implies further improvement and independent development of personal and professional competencies of social workers. This allows you to see in the model the effectiveness of the implementation of advanced training courses, forms, methods and means of work.

Keywords: theoretical model, competencies, professional development, social workers.

Авторлар туралы ақпарат	Сведения об авторах	Information about the authors
Антикеева Самал Канатовна «Педагогика және психология» мамандығы бойынша докторант, «Торайғыров университеті» КЕАҚ, Гуманитарлық және әлеуметтік ғылымдар факультеті, Павлодар, 140008, Қазақстан Республикасы, samal_antikeyeva@mail.ru, 8-000-000-00-00	Антикеева Самал Канатовна докторант по специальности «Педагогика и психология», НАО «Торайғыров университет», Факультет гуманитарных и социальных наук, Павлодар, 140008, Республика Казахстан, samal_antikeyeva@mail.ru, 8-000-000-00-00	Samal Kanatovna Antikayeva doctoral student in «Pedagogy and psychology», «Toraighyrov University» NCJSC, Faculty of Humanities and Social Sciences, Pavlodar, 140008, Republic of Kazakhstan, samal_antikeyeva@mail.ru, 8-000-000-00-00
Ксембаева Сауле Камалиденовна, п.ғ.к., профессор, «Торайғыров университеті» КЕАҚ, Гуманитарлық және әлеуметтік ғылымдар факультеті, Павлодар, 140008, Қазақстан Республикасы, saule_K@mail.ru, 8-000-000-00-00	Ксембаева Сауле Камалиденовна, к.п.н., профессор, НАО «Торайғыров университет», Факультет гуманитарных и социальных наук, Павлодар, 140008, Республика Казахстан, saule_K@mail.ru, 8-000-000-00-00	Saule Ksembaeva, Candidate of pedagogic sciences, professor «Toraighyrov University» NCJSC, Faculty of Humanities and Social Sciences, Pavlodar, 140008, Republic of Kazakhstan, saule_K@mail.ru, 8-000-000-00-00

ПУБЛИКАЦИОННАЯ ЭТИКА НАУЧНОГО ЖУРНАЛА «ВЕСТНИК ТОРАЙГЫРОВ УНИВЕРСИТЕТА. ПЕДАГОГИЧЕСКАЯ СЕРИЯ»

Члены редакционной коллегии научного журнала «Вестник Торайғыров университета. Педагогическая серия» в своей профессиональной деятельности придерживаются принципов и норм «**Этики публикации для научного журнала «Вестник Торайғыров университета. Педагогическая серия»**». Этика публикации разработана в соответствии с международной публикационной этической нормой Комитета по публикационной этике (COPE), этическими принципами публикации журналов Scopus (Elsevier), **Кодекса академической честности** Торайғыров университета.

Публикационная этика определяет нормы, принципы и стандарты этического поведения редакторов, рецензентов и авторов, меры по выявлению конфликтов интересов, незачинного поведения, инструкции по изъятию (ретракции), исправлению и опровержению статьи.

Все участники процесса публикации, соблюдают принципы, нормы и стандарты публикационной этики.

Качество научного журнала обеспечивается исполнением принципов участников процесса публикации: равенства всех авторов, принцип конфиденциальности, однократные публикации, авторства рукописи, принцип оригинальности, принцип подтверждение источников, принцип объективности и своевременности рецензирование.

Права и обязанности главного редактора и ответственного секретаря. Должностные обязанности и права главного редактора и ответственного секретаря «Вестник Торайғыров университета. Педагогическая серия» определены соответствующими утвержденными должностными инструкциями.

Права и обязанности рецензентов

Рецензенты журнала «Вестник Торайғыров университета. Педагогическая серия» обязаны руководствоваться принципу *объективности*.

Персональная критика в адрес автора(-ов) рукописи недопустима. Рецензент должен аргументировать свои замечания и обосновывать свое решение о принятии рукописи или о ее отклонении.

Национальность, религиозная принадлежность, политические или иные взгляды автора(-ов) не должны приниматься во внимание и учитываться в процессе рецензирования рукописи рецензентом(-ами).

Экспертная оценка, составленная рецензентом должно способствовать принятию решения редакцией о публикации и помогать автору улучшить рукопись.

Решение о принятии рукописи к публикации, возвращение работы автору на изменение или доработку, либо решение об отклонении от публикации принимается редколлегией опираясь на результаты рецензирования.

Принцип своевременности рецензирования. Рецензент обязан предоставить рецензию в срок, определенный редакцией, но не позднее 2-4 недель с момента получения рукописи на рецензирование. Если рассмотрение статьи и подготовка рецензии в назначенные сроки невозможны, то рецензент должен незамедлительно уведомить об этом научного редактора.

Рецензент, который считает, что его квалификация не соответствует либо недостаточна для принятия решения при рецензировании предоставленной рукописи должен незамедлительно сообщить об этом научному редактору и отказаться от рецензирования рукописи.

Принцип конфиденциальности со стороны рецензента. Рукопись, предоставленная рецензенту на рецензирование должна рассматриваться как конфиденциальный материал. Рецензент имеет право демонстрировать ее и/или обсуждать с другими лицами только после получения письменного разрешения со стороны научного редактора журнала и/или автора(-ов).

Информация и идеи научной работы, полученные в ходе рецензирования и обеспечения публикационного процесса, не должны быть использованы рецензентом(-ами) для получения личной выгоды.

Принцип подтверждения источников. Рецензент должен указать научные работы, которые оказали бы влияние на исследовательские результаты рассматриваемой рукописи, но не были приведены автором(-ами). Также рецензент обязан обратить внимание научного редактора на значительное сходство или совпадение между рассматриваемой рукописью и ранее опубликованной работой, о котором ему известно.

Если у рецензента имеются достаточные основания полагать, что в рукописи содержится плагиат, некорректные заимствования, ложные и сфабрикованные материалы или результаты исследования, то он не должен допустить рукопись к публикации и проинформировать научного редактора журнала о выявленных нарушениях принципов, стандартов и норм публикационной и научной этики.

Права и обязанности авторов

Публикационная этика базируется на соблюдении принципов:

Однократность публикации. Автор(-ы) гарантируют что представленная в редакцию рукопись статьи не была представлена для рассмотрения в другие издания. Представление рукописи одновременно в нескольких журналах/изданиях неприемлемо и является грубым нарушением принципов, стандартов и норм публикационной этики.

Авторство рукописи. Лицо, которое внесло наибольший интеллектуальный вклад в подготовку рукописи (при двух и более соавторах), является автором-корреспондентом и указывается первым в списке авторов.

Для каждой статьи должен быть назначен автор для корреспонденции, который отвечает за подготовку финальной версии статьи, коммуникацию с редколлегией, должен обеспечить включение всех участников исследования (при количестве авторов более одного), внесших в него достаточный вклад, в список авторов, а также получить одобрение окончательной версии рукописи от всех авторов для представления в редакцию для публикации. Все авторы, указанные в рукописи/статье, несут ответственность за содержание работы.

Принцип оригинальности. Автор(-ы) гарантирует, что результаты исследования, изложенные в рукописи, представляют собой оригинальную самостоятельную работу, и не содержат некорректных заимствований и плагиата, которые могут быть выявлены в процессе.

Авторы несут ответственность за публикацию статей с признаками неэтичного поведения, плагиата, самоплагиата, самоцитирования, фальсификации, фабрикации, искажения данных, ложного авторства, дублирования, конфликта интересов и обмана.

Принцип подтверждения источников. Автор(ы) обязуется правильно указывать научные и иные источники, которые он(и) использовал(и) в ходе исследования. В случае использования каких-либо частей чужих работ и/или заимствования утверждений другого автора(-ов) в рукописи должны быть указаны библиографические ссылки с указанием автора(-ов) первоисточника. Информация, полученная из сомнительных источников не должна использоваться при оформлении рукописи.

В случае, если у рецензентов, научного редактора, члена(-ов) редколлегии журнала возникают сомнения подлинности и достоверности результатов исследования, автор(-ы) должны предоставить дополнительные материалы для подтверждения результатов или фактов, приводимых в рукописи.

Исправление ошибок в процессе публикации. В случае выявления ошибок и неточностей в работе на любой стадии публикационного процесса авторы

обязуются в срочном порядке сообщить об этом научному редактору и оказать помощь в устранении или исправлении ошибки для публикации на сайте журнала соответствующей коррекции (Erratum или Corrigendum) с комментариями. В случае обнаружения грубых ошибок, которые невозможно исправить, автор(-ы) должен(-ны) отозвать рукопись/статью.

Принцип соблюдения публикационной этики. Авторы обязаны соблюдать этические нормы, связанные с критикой или замечаниями в отношении исследований, а также в отношении взаимодействия с редакцией по поводу рецензирования и публикации. Несоблюдение этических принципов авторами расценивается как грубое нарушение этики публикаций и дает основание для снятия рукописи с рецензирования и/или публикации.

Конфликт интересов

Конфликт интересов, по определению Комитета по публикационной этике (COPE), это конфликтные ситуации, в которых авторы, рецензенты или члены редколлегии имеют неявные интересы, способные повлиять на их суждения касательно публикуемого материала. Конфликт интересов появляется, когда имеются финансовые, личные или профессиональные условия, которые могут повлиять на научное суждение рецензента и членов редколлегии, и, как результат, на решение редколлегии относительно публикации рукописи.

Главный редактор, член редколлегии и рецензенты должны оповестить о потенциальном конфликте интересов, который может как-то повлиять на решение редакционной коллегии. Члены редколлегии должны отказаться от рассмотрения рукописи, если они состоят в каких-либо конкурентных отношениях, связанных с результатами исследования автора(-ов) рукописи, либо если существует иной конфликт интересов.

При подаче рукописи на рассмотрение в журнал, автор(-ы) заявляет о том, что в содержании рукописи указаны все источники финансирования исследования; также указывают, какие имеются коммерческие, финансовые, личные или профессиональные факторы, которые могли бы создать конфликт интересов в отношении поданной на рассмотрение рукописи. Автор(-ы), в сопроводительном письме при наличии конфликта интересов могут указать ученых, которые, по их мнению, не смогут объективно оценить их рукопись.

Рецензент не должен рассматривать рукописи, которые могут послужить причинами конфликта интересов, проистекающего из конкуренции, сотрудничества или других отношений с кем-либо из авторов, имеющих отношение к рукописи.

В случае наличия конфликта интересов с содержанием рукописи, ответственный секретарь должен известить об этом главного редактора, после чего рукопись передается другому рецензенту.

Существование конфликта интересов между участниками в процессе рассмотрения и рецензирования не значит, что рукопись будет отклонена.

Всем заинтересованным лицам необходимо, по мере возможности избегать возникновения конфликта интересов в любых вариациях на всех этапах публикации. В случае возникновения какого-либо конфликта интересов тот, кто обнаружил этот конфликт, должен незамедлительно оповестить об этом редакцию. То же самое касается любых других нарушений принципов, стандартов и норм публикационной и научной этики.

Неэтическое поведение

Неэтичным поведением считаются действия авторов, редакторов или издателя, в случае самостоятельного предоставления рецензии на собственные статьи, в случае договорного и ложного рецензирования, в условиях обращения к агентским услугам для публикации результатов научного исследования, лжеавторство, фальсификации и фабрикация результатов исследования, публикация недостоверных псевдо-научных текстов, передачи рукописи статей в другие издания без разрешения авторов, передачи материалов авторов третьим лицам, условия когда нарушены авторские права и принципы конфиденциальности редакционных процессов, в случае манипуляции с цитированием, плагиатом.

Инструкция

Отзыв, исправление статей, извинения, опровержения осуществляется в соответствии с публикационной этике.

Теруге 09.09.2024 ж. жіберілді. Басуға 26.09.2024 ж. қол қойылды.

Электронды баспа

2,52 Кб RAM

Шартты баспа табағы 13,46.

Таралымы 300 дана. Бағасы келісім бойынша.

Компьютерде беттеген З. Ж. Шоқубаева

Корректорлар: А. Р. Омарова, М. М. Нугманова

Тапсырыс № 4268

Сдано в набор 09.09.2024 г. Подписано в печать 26.09.2024 г.

Электронное издание

2,52 Кб RAM

Усл.п.л. 13,46. Тираж 300 экз. Цена договорная.

Компьютерная верстка З. Ж. Шоқубаева

Корректоры: А. Р. Омарова, М. М. Нугманова

Заказ № 4268

«Toraighyrov University» баспасынан басылып шығарылған

Торайғыров университеті

140008, Павлодар қ., Ломов к., 64, 137 каб.

«Toraighyrov University» баспасы

Торайғыров университеті

140008, Павлодар қ., Ломов к., 64, 137 каб.

8 (7182) 67-36-69

e-mail: kereku@tou.edu.kz

www.pedagogic-vestnik.tou.edu.kz