ALTYNSARIN AKADEMIASY

БІЛІМ

ҒЫЛЫМИ-ПЕДАГОГИКАЛЫҚ ЖУРНАЛ

ОБРАЗОВАНИЕ

НАУЧНО-ПЕДАГОГИЧЕСКИЙ ЖУРНАЛ

№4 (115)
2025

ISSN 1607-2790 (Print)
ISSN 2960-0642 (Online)

Қазақстан Республикасы Оқу-ағарту министрлігі
Ы. Алтынсарин атындағы Ұлттық білім академиясы

Министерство просвещения Республики Казахстан
Национальная академия образования им. И. Алтынсарина

The Ministry of Education of the Republic of Kazakhstan
Altynsarin National Academy of Education

БІЛІМ

ОБРАЗОВАНИЕ

Ғылыми-педагогикалық журнал • Научно-педагогический журнал • Scientific and Pedagogical Journal

№ 4 (115) 2025

Астана, 2025

ҚР ОМ Ы.Алтынсарин атындағы Ұлттық білім академиясының
ҒЫЛЫМИ-ПЕДАГОГИКАЛЫҚ ЖУРНАЛЫ

Басылымның кезеңділігі - жылына 4 рет шығады

№ KZ94VPY00064976
есепке қою, қайта есепке қою туралы

КУӘЛІК
Қазақстан Республикасы Ақпарат және
қоғамдық даму министрлігі Ақпарат комитетінде берілген

ТАҚЫРЫПТЫҚ БАҒЫТЫ:
ғылыми-педагогикалық зерттеулердің
нәтижелерін жариялау.

НАУЧНО-ПЕДАГОГИЧЕСКИЙ ЖУРНАЛ
Национальной академии образования
имени И. Алтынсарина МП РК
Периодичность издания – 4 номера в год

RESEARCH AND ACADEMIC JOURNAL
Altynsarin National Academy
of Education, ME RK
Frequency of publication – 4 issues per year

СВИДЕТЕЛЬСТВО
о постановке на учет, переучете
№ KZ94VPY00064976,
выдано Комитетом информации Министерства
информации и общественного развития
Республики Казахстан

CERTIFICATE
about registration, re-registration No.
KZ94VPY00064976 issued by the
Information Committee of the Ministry of
Information and Public Development of the
Republic of Kazakhstan

ТЕМАТИЧЕСКАЯ НАПРАВЛЕННОСТЬ
публикация результатов научно-
педагогических исследований.

THEMATIC FOCUS
publication of the results
of scientific and pedagogical research.

МАЗМҰНЫ

Білім беру үдерісіндегі білім беру саясаты, инновациялар және цифрландыру

10 **Махметов А.А., Телюқанов Ж.Е., Нурлаков А.А., Албытова Н.П.**
Кеңестік мұрадан неолибералдық көзқарасқа дейін: Қазақстанның 2011–2020 жылдарға арналған білім беруді дамытудың мемлекеттік бағдарламасына баға және сыни дискурстық талдау

24 **Ерсултанова Г.С., Сагиндиков И.У., Садық Ұ.Р., Н.Б. Нуримбетов Н.Б.**
ҚАЗТЕСТ жүйесінің құрылымы және оның орта білім беру саласындағы маңызы

Пәндерді оқыту әдістемесі

43 **Аскар Ж.Д., Смакова К.М., Аухадиева З.Ж., Алимбаева Д.А.**
Ағылшын тілі сабақтарында медиасауаттылықты интеграциялаудың артықшылықтары мен қиындықтары: сандық зерттеу

55 **Каратабанов Р.А., Тенькебаева Ж.Ф.**
Орталық Азия аумағының тарихи карталарда көрсетілу ерекшеліктері және оларды оқытуда қолданылатын картографиялық тәсілдер мен мағыналық үлгілер

73 **Әубәкірова А.Е., Құрманбайұлы Ш., Ахмет А.Н.**
Орта білім беру жүйесінде жаңа терминдерді меңгерту арқылы білім алушылардың метапәндік құзыреттілігін қалыптастыру

Тәрбие және тұлғаны дамыту

85 **Оспанова Б.К., Орынгалиева Ш.О., Искакова М.О.**
Жобалық қызметтің қазіргі білім беру жағдайында оқушылардың мотивациясы мен жеке дамуына әсері

99 **Кажгалиева А.М., Махадиева А.К., Бисембаева Н.А., Сағатбекқызы Ж.**
Оқушылардың танымдық белсенділігін ынталандырудың психологиялық-педагогикалық технологиялары

Арнайы және инклюзивті білім беру

117 **Курманова А.К., Смагулова Н.К.**
Ерекше білім беруді қажет ететін білім алушылардың тілдік құзыреттілігін қалыптастырудың әдістемелік негіздері

128 **Умирбекова А.Н., Махметова А.А., Чулембаева А.Б.**
Инклюзивті ортада зияты зақымдалған оқушылардың еңбек дағдыларын қалыптастыру тәжірибесі

Үздіксіз педагогикалық білім беру

140 **Канагатова Р.Н., Сейітқазы П.Б., Майя И.**
Құқықтық мәдениетті қалыптастырудағы мектеп педагогтерінің көзқарастары мен тәжірибесі

153 **Сармурзин Е.Ж., Алматова Ә.Қ.**
Мұғалімнің бағалау сауаттылығының дамуы: әдебиетке жүйелі шолу

168 Біздің авторлар

СОДЕРЖАНИЕ

Образовательная политика, инновации и цифровизация в образовательном процессе

10 **Махметов А.А., Телюқанов Ж.Е., Нурлаков А.А., Албытова Н.П.**
От советского наследия к неолиберальному видению: оценка и критический дискурсивный анализ Государственной программы развития образования Республики Казахстан на 2011–2020 годы

24 **Ерсултанова Г.С., Сагиндиков И.У., Садық Ұ.Р., Нуримбетов Н.Б.**
Структура системы КАЗТЕСТ и её значение в сфере образования

Методика преподавания предметов

43 **Аскар Ж.Д., Смакова К.М., Аухадиева З.Ж., Алимбаева Д.А.**
Преимущества и проблемы интеграции медиаграмотности на занятиях английского языка: количественное исследование

55 **Каратабанов Р.А., Тенькебаева Ж.Ф.**
Особенности отображения территории Центральной Азии на исторических картах и картографические методы и семантические модели, используемые при их изучении

73 **Аубакирова А.Е., Курманбайулы Ш., Ахмет А.Н.**
Формирование метапредметной компетентности учащихся в процессе освоения неонимов в системе среднего образования

Воспитание и развитие личности

85 **Оспанова Б.К., Орынгалиева Ш.О., Искакова М.О.**
Влияние проектной деятельности на мотивацию и личностное развитие учащихся в условиях современного образования

99 **Кажгалиева А.М., Махадиева А.К., Бисембаева Н.А., Сағатбекқызы Ж.**
Психолого-педагогические технологии стимулирования познавательной активности школьников

Специальное и инклюзивное образование

117 **Курманова А.К., Смагулова Н.К.**
Формирование методических основ языковой компетентности обучающихся с особыми образовательными потребностями

128 **Умирбекова А.Н., Махметова А.А., Чулембаева А.Б.**
Опыт формирования трудовых навыков у учащихся с интеллектуальными нарушениями в инклюзивной среде

Непрерывное педагогическое образование

140 **Канагатова Р.Н., Сейітқазы П.Б., Майя И.**
Представления и практический опыт школьных педагогов в процессе формирования правовой культуры

153 **Сармурзин Е.Ж., Алматова Ә.Қ.**
Развитие оценочной грамотность учителя: систематический обзор литературы

170 Наши авторы

CONTENTS

Educational policy, innovation and digitalization in the educational process

10 **Makhmetov A., Telyukanov Z., Nurlakov A., Albytova N.P.**
From Soviet Legacy to Neoliberal Vision: An Evaluation and Critical Discourse Analysis of Kazakhstan's State Program of Education Development (2011–2020)

24 **Yersultanova G.S., Sagindikov I.U., Sadyk U.R., Nurimbetov N.B.**
The Structure of the KAZTEST System and Its Significance in the Field of Education

Teaching methodology

43 **Askar Zh.D., Smakova K.M., Aukhadiyeva Z.Zh., Alimbayeva D.A.**
Benefits and challenges of integrating media literacy in EFL classrooms: a quantitative study

55 **Karatabanov R.A., Tenkebayeva Zh.F.**
Features of the depiction of the territory of Central Asia on historical maps and cartographic methods and semantic models used in their study

73 **Aubakirova A.E., Kurmanbaiuly Sh., Akhmet A.N.**
Developing Students' Metadisciplinary Competence through Mastering Neonyms in the Secondary Education System

Nurturing and personal development

85 **Ospanova B.K., Oryngaliyeva Sh.O., Iskakova M.O.**
Influence of project activities on students' motivation and personal development in the conditions of modern education

99 **Kazhgaliyeva A., Makhadiyeva A., Bissembayeva N., Sagatbekkyzy Zh.**
Psychological and pedagogical technologies of stimulating cognitive activity of schoolchildren

Special and inclusive education

117 **Kurmanova A.K., Smagulova N.K.**
Formation of Methodological Foundations of Language Competence of Learners with Special Educational Needs

128 **Umirbekova A.N., Makhmetova A.A., Chulembayeva A.B.**
Experience in Developing Work Skills in Students with Intellectual Disabilities in an Inclusive Environment

Continuing teacher education

140 **Kanagatova R.N., Seyitkazy P.B., Maya I.**
Perceptions and practical experience of school educators in the process of legal culture formation

153 **Sarmurzin Y., Almatova A.**
Developing teacher assessment literacy: Systematic literature review

172 Our authors

IRSTI 14.01.11 DOI 10.59941/2960-0642-2025-4-10-23

From Soviet Legacy to Neoliberal Vision: An Evaluation and Critical Discourse Analysis of Kazakhstan's State Program of Education Development (2011–2020)

A. Makhmetov[1], Z. Telyukanov*[2], A. Nurlakov[2], N.P. Albytova[2]
[1]Nazarbayev University
[2]L.N. Gumilyov Eurasian National University, Kazakhstan
*zhiger.telyukanov@bil.edu.kz

Abstract. This study presents a Critical Discourse Analysis (CDA) and evaluative examination of the State Program of Education Development in the Republic of Kazakhstan for 2011–2020, aiming to uncover and assess the underlying discourses, ideologies, and global influences shaping national education policy. Utilizing Fairclough's three-dimensional CDA framework in conjunction with Rizvi and Lingard's policy analysis questions, the research critically evaluates the text at the levels of language, discourse practice, and social practice. Quantitative word frequency analysis provides an evaluative mapping of dominant themes such as development, modernization, and human capital, while qualitative analysis identifies and critiques the prevalence of globalized discourses including the knowledge economy, marketization, standardization, and internationalization. The findings not only demonstrate but also evaluate how effectively the policy text articulates a transition from Soviet-style education to a neoliberal and Western-aligned system, emphasizing competitiveness, privatization, and alignment with global standards. Moreover, the study critically interrogates and assesses the implications of the policy's promotion of economic instrumentalism and its engagement with international agencies such as the OECD, UNESCO, and the World Bank. While the policy aspires to decolonize education and reframe Kazakhstan's future through human capital development, it also raises critical evaluative questions about the emergence of a new form of soft colonization via neoliberal globalization. The analysis concludes that the policy reflects a hybrid vision, simultaneously seeking national identity consolidation and alignment with global educational trends, thus contributing an evaluative perspective to ongoing debates around post-socialist transitions, globalization, and education reform. This CDA contributes to the field by highlighting and evaluating the complexities, contradictions, and power dynamics embedded in Kazakhstan's education policymaking processes within a globalized context.

Keywords: critical discourse analysis, education policy, globalization, Kazakhstan, neoliberalism, policy borrowing, knowledge economy

Қалай дәйексөз алуға болады / Как цитировать / How to cite: Makhmetov, A., Telyukanov, Z., Nurlakov, A., N.P. Albytova, N.P. From Soviet Legacy to Neoliberal Vision: An Evaluation and Critical Discourse Analysis of Kazakhstan's State Program of Education Development (2011–2020) [Text] // Scientific and Pedagogical Journal «Bilim». – Astana: NAE named after Y. Altynsarin, 2025. – №4. – 10-23.

Introduction

In recent decades, education policymaking across the globe has been increasingly shaped by transnational discourses that foreground competitiveness, accountability, and market-oriented reform. These global agendas often advanced by supranational organizations such as the OECD, the World Bank, and UNESCO have become powerful influences on how national governments conceptualize and pursue educational development [1]. Within this evolving global policy environment, Kazakhstan's post-Soviet education system has undergone significant reconfiguration, shaped by its strategic aspiration to position itself among the world's top 50 most competitive nations. At the center of this transformation lies the *State Program of Education Development for 2011–2020* (hereafter, SPED), which functions as the country's flagship policy document articulating a long-term vision for aligning national education with international standards and economic priorities [2].

Importantly, while the SPED presents itself as a roadmap for modernization and innovation, it simultaneously operates as a discursive artifact one that embodies wider ideological currents and geopolitical ambitions. It is not merely a compilation of technical targets or reform initiatives; rather, it plays a constitutive role in constructing a national imaginary of Kazakhstan as a future-oriented, knowledge-driven society situated within the competitive space of global education markets. In doing so, the policy text selectively draws on dominant Western discourses such as the knowledge economy, international benchmarking, lifelong learning, and digital transformation while seeking to marginalize or reframe its Soviet educational heritage. This dual movement, whereby the past is symbolically reimagined and distanced from Soviet legacies even as global norms are selectively internalized, invites a critical examination of the role of discourse in mediating national policy trajectories.

Accordingly, this article employs Critical Discourse Analysis (CDA) to interrogate the linguistic, ideological, and sociopolitical dimensions of Kazakhstan's education reform as articulated in the SPED. Adopting Fairclough's [3] three-dimensional framework comprising the textual, discourse practice, and social practice levels the study investigates how reform is legitimized through language and how discourse operates to naturalize particular visions of development. To further contextualize the analysis within the global policy landscape, the study draws on Rizvi and Lingard's framework on globalization and education [4], which highlights how policy ideas travel across borders and become embedded in national contexts. Additional theoretical insights from van Dijk [5], Wodak [6], and Blommaert inform the study's understanding of how power, ideology, and historical positioning are encoded in policy language [7].

The primary aim of this study is to critically deconstruct the dominant discourses embedded within Kazakhstan's national education policy and to analyze how these discourses are mobilized to support specific configurations of identity, governance, and progress. In doing so, the study addresses the following research questions (RQ):

RQ1. What discourses and discursive strategies structure the SPED's vision of educational development?

RQ2. How are global ideologies appropriated, adapted, or resisted within the national context?

RQ3. What are the broader implications of these discursive constructions for post-socialist education reform?

By engaging with these questions, this article contributes to critical education policy research in several ways. First, it offers a detailed case study of how language is used not only to communicate reform, but to legitimize it. Second, it illustrates the symbolic and material effects of policy borrowing in transitional societies where modernization is frequently equated with Westernization, and where discourse serves as a mechanism for elite-driven, top-down reform. In this way, the study underscores the importance of discourse as both a site and instrument of power in the shaping of national educational futures.

Theoretical Framework

This study is grounded in Critical Discourse Analysis (CDA) as both a theoretical lens and a methodological approach. In particular, it adopts Fairclough's three-dimensional framework, which conceptualizes discourse as simultaneously a text, a discursive practice (the production, distribution, and consumption of text), and a social practice (the wider sociopolitical and institutional context in which discourse is embedded). This multi-level approach allows for a nuanced analysis of how language in education policy both reflects and shapes power relations, governance ideologies, and social change[3].

However, Fairclough's framework alone is insufficient for fully capturing the complexity of education policy discourse in a globalized and post-socialist context. Therefore, the study incorporates insights from Rizvi and Lingard's theory of globalizing education policy, which explores how transnational discourses such as neoliberalism, policy borrowing, and international benchmarking are negotiated, translated, and embedded within national reform agendas [1]. Their framework is particularly useful for interrogating how policy texts articulate the goals of global competitiveness, modernity, and efficiency, while simultaneously responding to local political and cultural imperatives.

In addition, the study draws on the work of several foundational discourse theorists to enrich the analytical process. First, van Dijk's notion of ideological square is used to analyze how the SPED constructs in-group and out-group representations often by glorifying global standards while marginalizing regional alternatives [5]. This concept is essential in examining how Kazakhstan's policy discourse constructs a vision of progress that is inherently Western-aligned, thereby implicitly devaluing alternative educational traditions rooted in the Soviet or Central Asian context.

Second, the study employs Wodak's Discourse-Historical Approach (DHA) to situate the policy within its broader temporal and geopolitical contexts. This approach emphasizes the importance of intertextuality, recontextualization, and historical memory in the construction of meaning. In the case of Kazakhstan, this is particularly relevant given the country's postcolonial positioning and its ongoing efforts to redefine national identity through education [6].

Third, Blommaert's theory of discourse as a sociolinguistic resource highlights the unequal distribution of symbolic power in global education discourse. Blommaert argues that discourse is not evenly accessible or influential across social contexts, and that the circulation of dominant discourses often reinforces existing inequalities [7]. This perspective is critical in analyzing how the SPED selectively integrates discourses of the knowledge economy, lifelong learning, and digital modernization while remaining silent on issues of linguistic diversity, regional equity, or indigenous knowledge systems.

Taken together, these theoretical perspectives enable a comprehensive understanding of how discourse functions not merely as a vehicle of communication, but as a mechanism of power, ideology, and governance. The hybridization of global and local discourses in Kazakhstan's education policy

reflects not only an aspiration for modernization, but also a strategic positioning in the international political economy of education. Thus, CDA, when coupled with globalization theory and critical sociolinguistics, offers a robust framework for analyzing how national education reforms are discursively constructed, legitimized, and contested.

Finally, it is necessary to address the specific geopolitical categorization of the region. While the classification of post-Soviet Central Asia as 'post-colonial' remains a subject of vibrant academic debate [23], scholars such as Adams [23] and Kandiyoti [24] have highlighted the utility of comparative frameworks that account for the Soviet Union's 'hybrid' nature as both a modernizing state and an imperial power. Consequently, this study adopts the decolonial lens not as a definitive historical categorization, but as an analytical tool to examine the discursive erasure of local epistemologies and the strategic distancing from the Soviet past.

Materials and methods

To explore how Kazakhstan's national education policy discourse is constructed, legitimized, and aligned with global paradigms, this study employs Critical Discourse Analysis (CDA) as its central methodological approach. In line with the theoretical framework outlined above, the analysis is guided by Fairclough's three-dimensional model, which enables a systematic examination of the policy text at three interrelated levels: the textual, the discursive practice, and the broader social practice. This tripartite model facilitates a layered understanding of how language operates as both a product and a producer of sociopolitical structures [3].

Moreover, the study incorporates Rizvi and Lingard's policy analysis questions to deepen the global policy context and to analyze how international discourses are adopted, translated, and domesticated within Kazakhstan's reform agenda. These questions help situate the text within broader flows of global education governance and provide a critical lens through which to interrogate the actors, motivations, and institutional alliances involved in policy formation [1].

The primary data source for this study is the State Program of Education Development in the Republic of Kazakhstan for 2011–2020 (SPED), a 55-page document produced by the Ministry of Education and Science [2]. This text was selected not only because of its national authority and scope, but also due to its strategic role in articulating Kazakhstan's educational vision during a critical period of post-Soviet transformation. The SPED outlines long-term goals, reform priorities, and ideological frameworks intended to guide all levels of the national education system.

While the SPED serves as the focal text, the study is further enriched by incorporating a micro-corpus of supporting documents that provide intertextual and contextual depth. These include selected presidential addresses on education, such as the 2010 State of the Nation speech, the OECD's Review of National Education Policy: Kazakhstan (2014), and the Concept of Lifelong Education in Kazakhstan (2013). These documents are not analyzed in equal detail but serve to triangulate major themes, validate policy continuities, and reinforce the interdiscursive character of the primary text.

Analytical Procedure

The analysis was conducted in three distinct but interconnected phases. First, a preliminary textual scan of the SPED was carried out using Voyant Tools, a digital platform for textual analysis [8, 9]. This stage involved mapping high-frequency lexical items (excluding function words) to identify recurring terms such as "development," "standard," "international," and "knowledge." Terms appearing more than ten times were tagged for thematic clustering. While this initial frequency analysis does not constitute interpretation on its own, it provided a lexical map that guided deeper qualitative inquiry.

Second, the text underwent open and axial coding using NVivo software. In the open coding phase, recurring concepts were grouped inductively into thematic categories such as knowledge economy, interna-

tionalization, market logic, standardization, and human capital development. Axial coding then refined these into broader discourse fields, aligned with both global education paradigms and national political interests. The coding scheme was informed by CDA principles, particularly those emphasizing discursive strategies such as legitimation, naturalization, and exclusion [3,5].

- Third, selected excerpts were subjected to fine-grained qualitative analysis using tools from CDA, including:
- Nominalization (e.g., turning processes into static goals: "standardization," "modernization"),
- Passivization (e.g., obscuring agency: "conditions will be created…"),
- Lexical choices (e.g., frequent use of "global," "innovative," and "competitive"),
- Intertextuality (e.g., references to OECD, UNESCO, and PISA),
- Silences and absences (e.g., omission of Russia or CIS as comparative references).

Excerpts were selected based on three main criteria: (1) their centrality within the policy text, (2) their density of discursive features, and (3) their ability to represent broader ideological trends. These excerpts are analyzed in detail in the following section.

In sum, this methodology allows for a critical reconstruction of how Kazakhstan's education policy is discursively framed, drawing attention to the symbolic power of language in governance, and how global ideologies are recontextualized in post-socialist national reform.

Findings and Analysis

The following analysis applies Fairclough's three-dimensional distinctions to deconstruct the SPED, interpreting the statistical lexical data (textual level) through the lens of Rizvi and Lingard's globalization framework (discourse and social practice levels).

Textual Level: Constructing the Language of Reform

At the textual level, the State Program of Education Development for 2011–2020 (SPED) reveals a lexicon deeply embedded in the language of globalization, modernization, and economic rationality. This layer of analysis examines the surface-level linguistic features and vocabulary choices that underpin the policy's dominant discourses. While not sufficient on their own, lexical patterns and syntactic constructions provide important clues about how meaning is stabilized and ideological orientations are naturalized.

In Figure 1, a preliminary word frequency analysis using Voyant Tools highlights the prominence of terms such as "Kazakhstan" (95 mentions), "development" (89), "national" (65), and "youth" (35).

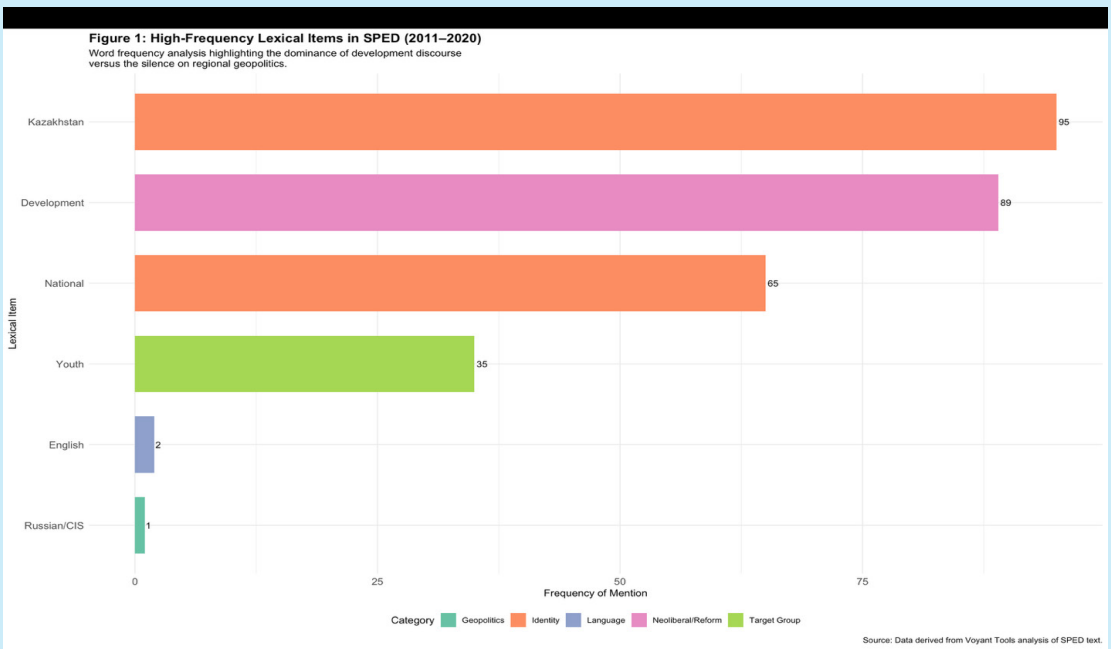


Figure 1
Frequency of Key Lexical Items in the State Program of Education Development (2011–2020)
Note. The bar chart illustrates the frequency of dominant discourse terms versus the marginalization of regional geopolitical terms. Data derived from Voyant Tools frequency analysis.

The frequent repetition of "development" throughout the document serves to frame educational reform not as a contested process but as an inevitable and linear progression. Notably, while terms like "modernization," "competitiveness," and "innovation" occur repeatedly, mentions of "Kazakh language" and "Russian language" are strikingly limited, with "English" appearing only twice. This selective emphasis suggests a deliberate orientation toward international integration, and potentially, a redefinition of national identity through global alignment.

Furthermore, several discursive strategies are visible in the syntactic and grammatical construction of the text. Most notably, the policy makes extensive use of nominalization, transforming dynamic processes into abstract, depersonalized nouns. For example, phrases such as "the improvement of quality," "the implementation of new standards," and "the modernization of curricula" effectively remove human agency and present change as a technical or administrative imperative. This has the effect, as Fairclough [3] argues, of naturalizing reform, rendering it as objective and non-negotiable.

Closely related to this is the policy's frequent use of the passive voice, which further obscures the actors responsible for educational change. Statements such as "conditions will be created," "standards will be implemented," and "measures will be taken" reflect a broader tendency to depersonalize accountability. As Wodak notes, such grammatical choices are rarely neutral; rather, they operate as discursive tools that help legitimize authority and diffuse responsibility [6].

Moreover, the lexical field of the SPED is

saturated with evaluative and promotional language, which contributes to the discursive construction of reform as not only necessary but morally desirable. Words such as "best," "global," "effective," "innovative," and "advanced" appear frequently in connection with educational goals and institutional objectives. These terms are not merely descriptive; rather, they serve to frame reform in highly positive terms, creating what van Dijk refers to as an ideological square emphasizing the in-group ("we" as modern, progressive, future-oriented) while implicitly devaluing the out-group (e.g., Soviet-era structures or regional alternatives) [5].

It is also noteworthy that while international organizations such as the OECD, UNESCO, and the World Bank are directly referenced, there is no mention of Russia or the CIS region. This absence is not accidental; rather, it functions as a discursive exclusion, one that signifies a break with past geopolitical affiliations and underscores Kazakhstan's pivot toward Western educational models. This strategy aligns with what Blommaert identifies as the re-scaling of discourse, where national texts index themselves within global hierarchies and value systems, often by silencing competing references [7].

In sum, the textual features of the SPED its lexical choices, syntactic patterns, and discursive silences converge to construct a narrative of education as a technocratic, depoliticized project of national modernization, aligned with global norms. These features work in tandem to position Kazakhstan as a rational actor in the global education space, thereby legitimizing policy directions that are both neoliberal and selectively Westernized.

Discourse Practice Level: Global Discourses in National Packaging

At the discourse practice level, this study employed Rizvi and Lingard's framework to analyze the policy text and identify the discourses that frame Kazakhstan's State Program of Education Development for 2011–2020 (SPED) [1]. The central research questions guiding this phase of analysis were: What discourses are present in the policy text? and Are these discourses globalized? These questions serve to locate the SPED within broader networks of global education policy discourse and examine how such discourses are recontextualized within the national setting.

The analysis revealed several interrelated discourses embedded within the policy text, including but not limited to: the knowledge economy, marketization, standardization, internationalization, harmonization, homogenization, lifelong learning, digital learning, global citizenship, English as a global language, and education for human rights and social justice. Although all of these discourses are worthy of attention, the present study focuses primarily on three dominant formations: the knowledge economy, the market economy, and the interlinked cluster of standardization, harmonization, and homogenization.

Knowledge Economy

The discourse of the knowledge economy is central to the SPED and serves as a key organizing logic within the policy's strategic vision. Drawing on the idea that national prosperity in the 21st century depends on the development of high-quality human capital, the policy text emphasizes education as a driver of technical innovation, labor market adaptability, and global competitiveness [11,12]. The knowledge economy, often framed as a knowledge-based economy, valorizes intellectual property, innovation, and advanced skills as essential for economic growth. In line with this, the SPED frequently invokes the goal of creating "an intellectual nation," positioning education not simply as a social good but as a strategic investment in Kazakhstan's economic future.

Moreover, the policy links this discourse with expectations of behavioral adaptation, such as leadership, flexibility, and cross-cultural competence [1]. Phrases such as "world-class education," "lifelong learning," and "human capital development" appear throughout the document, illustrating an ideological commitment to neoliberal logics that equate education with productivity and national competitiveness. Additionally, the

policy highlights the role of research universities, research-based enterprises, and research-design organizations as institutional vehicles to advance Kazakhstan's position in the global knowledge economy [13].

Market Economy

Closely related to the knowledge economy is the discourse of the market economy, which reconfigures education as a competitive, consumer-driven sector. In this discourse, education is no longer conceptualized solely as a public service but increasingly as a marketplace characterized by performance, choice, and profit motivation [14]. The SPED explicitly references mechanisms that promote competition among educational institutions and among students themselves, such as government-sponsored contests ("The Best Educational Institution", "The Best in Profession") and employer-funded grants or scholarship programs [12].

Such initiatives reflect a broader shift toward performance-based educational governance, in which individual excellence, institutional branding, and public recognition are emphasized over equity or collaboration. As van Dijk would suggest, these patterns are not ideologically neutral they reflect and reinforce a neoliberal worldview in which education is treated as an individual responsibility and an economic transaction [5]. Moreover, the policy's repeated emphasis on "mobility" and "dynamism" in the labor market echoes global discourses that conflate personal success with adaptability to economic volatility [16].

Standardization, Harmonization, and Homogenization

Finally, the policy text is saturated with references to standardization, harmonization, and homogenization, reflecting a deeper commitment to global benchmarking and alignment with international norms. Standardization, in this context, refers to the creation and implementation of unified measures across curricula, teacher qualifications, and student assessments. The terms "international standard," "professional standard," and "educational standard" are invoked frequently, suggesting that reform success is measured primarily by compliance with globally recognized indicators.

Harmonization, meanwhile, is evident in Kazakhstan's participation in frameworks such as the Bologna Process and its alignment with organizations like the OECD and UNESCO. These moves are framed in the policy as prerequisites for enhancing educational quality and international mobility, yet they also imply the subordination of local context to external expectations [16]. Homogenization often less explicit is evident in the policy's silence on regional diversity, indigenous knowledge systems, and post-Soviet educational legacies. As Pieterse cautions, such moves risk suppressing cultural specificity in the name of universal excellence [17,18].

This alignment is further reinforced through selective intertextuality. The frequent referencing of global institutions such as the OECD and World Bank not only provides technical legitimacy but also contributes to the construction of an aspirational policy narrative one that presents Kazakhstan as a globally engaged, reform-oriented state. Conversely, the absence of regional voices (e.g., Russia or the CIS) and the marginal visibility of Kazakhstani languages in international discourse signify a symbolic distancing from the past, as Wodak's discourse-historical approach would suggest [6].

In sum, the discourse practice level reveals that Kazakhstan's education policy is not only shaped by global discourses but is also a site of negotiation where these discourses are localized, reframed, and strategically deployed. The SPED does not passively adopt international models; rather, it constructs an aspirational narrative of national advancement through carefully curated global scripts. This hybridization of policy language allows the Kazakhstani state to maintain legitimacy in both domestic and international arenas, reinforcing its image as a modern, reform-oriented nation while subtly reinforcing elite-driven governance structures.

Social Practice Level: Discursive Governance and the Geopolitics of Reform

At the level of social practice, this study applies Critical Discourse Analysis (CDA) to investigate the wider institutional, ideological, and geopolitical context in which the State Program of Education Development for 2011–2020 (SPED) was conceived and implemented. According to Fairclough [3], discourse does not merely reflect existing social realities; rather, it plays a constitutive role in shaping and organizing them. Hence, to critically understand the function of the SPED, it is necessary to situate the policy within Kazakhstan's evolving national strategy and its engagement with global education policy paradigms. In doing so, this study employs the analytical framework proposed by Rizvi and Lingard [1], which foregrounds two interrelated questions: (1) Who has advocated and promoted the policy, and why? and (2) What role have international agencies played in its development and dissemination?

In addressing the first question, it is important to recognize the central role of the Ministry of Education and Science of the Republic of Kazakhstan in formulating the SPED. However, this institutional authorship must be contextualized within a broader national agenda aimed at transforming Kazakhstan into one of the world's top 50 most competitive nations by 2020. While on the surface this ambition appears to be an economic objective, it also functions symbolically as part of a larger project of national modernization and global rebranding. Accordingly, the SPED not only delineates educational reforms, but simultaneously operates as a discursive tool to legitimize the state's developmental trajectory. Through the repeated invocation of terms such as "innovation," "quality," and "international standard," the policy constructs an image of Kazakhstan as a forward-looking and globally integrated nation-state.

Nevertheless, this discursive orientation cannot be divorced from the political structure within which it is embedded. Kazakhstan functions within a political context frequently characterized by scholars as soft authoritarian or neopatrimonial, wherein power is highly personalized and the boundaries between formal and informal politics are blurred [25–27]. Despite the SPED's reformist language, the policy was adopted via Presidential Decree No. 1118 rather than through extensive parliamentary debate, illustrating a top-down approach that prioritizes executive vision over public deliberation. Consequently, while the SPED may present reform as a technical necessity, it operates within a system where elite consolidation often supersedes democratic participation [26, 28].

In relation to the second question, the SPED reveals a significant alignment with and reliance on international organizations, including the OECD, UNESCO, and the World Bank, as well as participation in global assessment systems such as PISA, TIMSS, PIRLS, and ICILS. The policy text emphasizes the importance of these instruments in benchmarking educational outcomes and enhancing international credibility. Yet, as Rizvi and Lingard contend, globalization in education policy is not a neutral process [1]. Rather, it is ideologically mediated and often structured by asymmetrical relationships of power. The selective citation of global agencies in the SPED thus functions not merely as technical guidance, but as a discursive strategy aimed at securing legitimacy through alignment with dominant global standards.

Moreover, international agencies are not passive actors in this process. Their influence extends beyond funding and technical assistance to the production of policy discourses themselves. As Steiner-Khamsi notes, such organizations often serve as gatekeepers of "best practice," shaping the conditions under which national reforms are both imagined and evaluated [16]. In the Kazakhstani context, these agencies contribute to a broader policy logic wherein reform is validated externally through comparative indicators, rather than internally through participatory processes.

At the same time, the SPED exhibits notable silences. There is a conspicuous absence of references to regional traditions, the Soviet educational legacy, Russian-language instruction, or local epistemological frameworks. This discursive exclusion, as observed in Wodak's [6] discourse-historical approach, reflects a strategic distancing from post-So-

viet identity formations in favor of a Western-oriented trajectory. Moreover, following Said [21] and Blommaert [7], such omissions can be interpreted as forms of epistemic violence, whereby indigenous knowledge systems and alternative pedagogical traditions are marginalized or erased in the process of aligning with globally sanctioned norms [22].

These dynamics raise a critical question regarding the nature of Kazakhstan's educational transformation. While the SPED ostensibly seeks to dismantle the Soviet legacy by moving beyond past models, it risks replacing one hegemonic framework with another. The shift from collectivist, centrally planned education toward individualized, market-oriented, and performance-driven models—coupled with a strong emphasis on international benchmarking—may represent not emancipation, but rather a form of neoliberal hegemony. As Silova asserts, in many post-socialist contexts, the discourse of globalization often masks enduring patterns of elite control and state-centered governance [19].

In sum, the SPED exemplifies how education reform operates as a discursive regime, wherein language functions as a mechanism of policy legitimation, identity formation, and geopolitical positioning. While the policy reflects Kazakhstan's aspirations for global relevance and educational excellence, it simultaneously reproduces dominant global ideologies and reinforces domestic power structures. Thus, at the level of social practice, the SPED must be understood not merely as a response to educational challenges, but as an ideological artifact navigating the complex and often contradictory terrain between sovereignty and dependency, modernization and exclusion, and decolonization and neoliberal governance.

Discussion

The findings of this study reveal that Kazakhstan's State Program of Education Development for 2011–2020 (SPED) is not a neutral roadmap for technical reform, but a deeply discursive text shaped by intersecting global and domestic ideological forces. Analyzing the policy across textual, discursive, and social dimensions has uncovered how reform is not only articulated through language, but also legitimized, politicized, and selectively aligned with dominant global norms.

Crucially, the SPED engages in discursive alignment with global narratives such as the knowledge economy, market-based governance, and international standardization. These discourses are not imported wholesale; rather, they are strategically hybridized, serving Kazakhstan's political goals of global visibility and economic competitiveness. As Rizvi and Lingard argue [1], global policy flows are never adopted in a vacuum they are recontextualized, often unevenly, within local power structures. In Kazakhstan's case, this results in the simultaneous adoption of global logics and suppression of local epistemologies.

What is particularly striking is the use of linguistic strategies such as nominalization and passive voice to obscure agency and present reform as inevitable. Such constructions depoliticize decision-making, allowing elite actors to impose reform agendas without open contestation. At the same time, discursive omissions notably the erasure of Soviet pedagogical legacies or regionally embedded practices reveal an underlying ideology of epistemic distancing. This aligns with Blommaert's view of discourse as a terrain where inclusion and exclusion are enacted through silence as much as through speech [7].

Furthermore, the SPED's apparent embrace of modernity and innovation masks a deeper governance contradiction: although framed in the language of transparency, quality, and accountability, the reform process occurs within a semi-authoritarian system, where democratic participation in policymaking is limited. International organizations such as the OECD and World Bank are invoked to lend legitimacy, yet their presence reinforces a global hierarchy of knowledge that privileges Western norms over post-socialist realities.

In this sense, the SPED exemplifies what

Said [21] and Wodak [6] describe as symbolic power: the ability of discourse to normalize ideological positions and suppress alternatives under the guise of rationality and progress. Thus, the findings not only speak to the construction of reform narratives, but also to how discourse mediates access to authority, legitimacy, and visibility on the global stage. The policy represents not merely what Kazakhstan wants to do with education, but what it wants to become and that transformation is made visible, and governable, through language.

Conclusion

This study has investigated how language functions as a strategic tool in constructing Kazakhstan's education reform agenda, as articulated in the State Program of Education Development for 2011–2020. Using Critical Discourse Analysis, and guided by Fairclough's three-level model and Rizvi and Lingard's framework on policy globalization [1], the analysis revealed that SPED serves as more than a reform plan it is an ideological artifact, negotiating Kazakhstan's identity between post-Soviet heritage and global alignment.

By unpacking the linguistic and ideological mechanisms at work, this study demonstrated how dominant global discourses such as the knowledge economy, marketization, and international benchmarking are selectively mobilized to position Kazakhstan as a modern, globally competitive state. At the same time, the policy's silence on regional and local traditions, its depoliticized language, and its heavy reliance on external validation raise important concerns about the nature of reform in semi-authoritarian contexts.

Importantly, this research contributes to ongoing discussions in critical education policy studies by highlighting how discourse functions not only as a reflection of policy but as an active site of governance and identity formation. It underscores the need for scholars and policymakers alike to critically assess the narratives that underpin reform especially in transitional societies where modernization is often conflated with Westernization.

As Kazakhstan and other post-socialist nations continue to engage with global education agendas, this study raises two critical questions for further exploration. First, how can such states participate in global policy networks without reinforcing asymmetrical knowledge hierarchies? Second, how might locally grounded, culturally responsive discourses be reclaimed and integrated into policy frameworks dominated by neoliberal norms?

Ultimately, this study underscores that education policy is never ideologically neutral. It is a narrative of the future, crafted through language, and bound up in the political economies of the present.

To move beyond this discursive dependency, future policy iterations must actively create space for local pedagogical voices and regional epistemologies. Only by balancing global aspirations with local realities can Kazakhstan transition from importing reform to generating authentic educational innovation. Thus, the next stage of SPED should prioritize not just the translation of global standards, but the cultivation of indigenous educational sovereignty.

Funding Information

This research received no external funding and was conducted as part of the authors' academic and institutional responsibilities.

Bibliography/References

1. **Rizvi, F., & Lingard, B.** Globalizing education policy. – 1st ed. – London: Routledge, 2009. – 240 p. – https://doi.org/10.4324/9780203867396
2. Ministry of Education and Science of the Republic of Kazakhstan. State Program of Education Development in the Republic of Kazakhstan for 2011–2020. – Approved by the Decree of the President of the Republic of Kazakhstan dated December 7, 2010, No. 1118. – Astana, 2010.
3. **Fairclough, N.** Language and power. – 2nd ed. – London: Longman, 2001.
4. **Lingard, B.** The impact of research on education policy in an era of evidence-based policy // Critical Studies in Education. – 2013. – Vol. 54. – №2. – 113–131.

– https://doi.org/10.1080/17508487.2013.781515

5. **Van Dijk, T.A.** Ideology: A multidisciplinary approach. – London: Sage Academic Books, 2012. – https://doi.org/10.4135/9781446217856
6. **Wodak, R.** What CDA is about: A summary of its history, important concepts and its developments // In: Wodak, R., & Meyer, M. (Eds.). Methods of critical discourse analysis. – London: Sage, 2001. – 1–13. – https://doi.org/10.4135/9780857028020.d3
7. **Blommaert, J.** Language ideology // In: Brown, K. (Ed.). Encyclopaedia of Language and Linguistics. – 2nd ed. – Vol. 6. – Oxford: Elsevier, 2006. – 510–522. – https://doi.org/10.1016/B0-08-044854-2/03029-7
8. **Welsh, M.** Review of Voyant Tools // Collaborative Librarianship. – 2014. – Vol. 6. – №2. – 96–97. – https://doi.org/10.29087/2014.6.2.08
9. **Sampsel, L.** Voyant Tools // Music Reference Services Quarterly. – 2018. – Vol. 21. – №3. – 1–5. – https://doi.org/10.1080/10588167.2018.1496754
10. **Park, H.W., Hong, H.D., & Leydesdorff, L.** A comparison of the knowledge-based innovation systems in the economies of South Korea and the Netherlands using Triple Helix indicators // Scientometrics. – 2005. – Vol. 65. – №1. – 3–27. – https://doi.org/10.1007/s11192-005-0257-4
11. **Abylkassymova, A.E.** System modernization of general secondary education in the Republic of Kazakhstan // Revista Tempos e Espaços em Educação. – 2020. – Vol. 13. – №32. – 1–17. – https://doi.org/10.20952/revtee.v13i32.13334
12. **Baimuratova, S.A.** Integrative processes as a factor in the development of the educational space // Scientific and Pedagogical Journal «Bilim». – Astana: NAE named after Y. Altynsarin, – 2019. – №2. – 10–22. – https://bilim-uba.kz/index.php/science/issue/view/64/69
13. **Artiles, A.J., Kozleski, E., Trent, S., Osher, D., & Ortiz, A.** Justifying and explaining disproportionality, 1968–2008: A critique of underlying views of culture // Exceptional Children. – 2010. – Vol. 76. – №3. – 279–299. – https://doi.org/10.1177/001440291007600303
14. **Knight, J.** Trade creep: Implications of GATS for higher education policy // International Higher Education. – 2015, March. – №28. – https://doi.org/10.6017/ihe.2002.28.6658
15. **Rakhmetova, A.M.** Development of education in the context of state management of the quality of life of the population in the Republic of Kazakhstan // Bulletin of the Karaganda University. Economy Series. – 2020. – Vol. 98. – №2. – 65–78. – https://doi.org/10.31489/2020Ec2/65-78
16. **Steiner-Khamsi, G.** Cross-national policy borrowing: Understanding reception and translation // Asia Pacific Journal of Education. – 2014. – Vol. 34. – № 2. – 153–167. – https://doi.org/10.1080/02188791.2013.875649
17. **Nederveen Pieterse, J.** Globalization and culture: Global mélange. – Lanham: Rowman & Littlefield, 2009.
18. **Yeganeh, H.** A review of "Globalization and culture: Global mélange" // Journal of International Consumer Marketing. – 2012. – Vol. 24. – №3. – 221–225. – https://doi.org/10.1080/08961530.2012.682043
19. **Silova, I.** Education and post-socialist transformations in Central Asia: Exploring margins and marginalities // In: Silova, I. (Ed.). Globalization on the margins: Education and post-socialist transformations in Central Asia. – Charlotte, NC: Information Age Publishing, 2011. – 1–23.
20. **Silova, I., & Niyozov, S.** (eds.). Globalization on the margins: Education and post-socialist transformations in Central Asia. – Charlotte, NC: Information Age Publishing, 2020.
21. **Said, E.W.** Culture and imperialism. – New York: Vintage Books, a division of Random House, Inc., 1993.
22. **Jumakulov, Z., Ashirbekov, A., Sparks, J., & Sagintayeva, A.** Internationalizing research in Kazakhstan higher education: A case study of Kazakhstan's State Program of Industrial Innovative Development 2015 to 2019 // Journal of Studies in International Education. – 2018. – Vol. 23. – №2. – https://doi.org/10.1177/1028315318786445
23. **Adams, L.L.** Can we apply postcolonial theory to Central Eurasia? // Central Eurasian Studies Review. – 2008. – Vol. 7. – №1. – 2–7.
24. **Kandiyoti, D.** Post-Colonialism Compared: Potentials and Limitations in the Middle East and Central Asia // International Journal of Middle East Studies. – 2002. – Vol. 34. – №2. – 279–297.
25. **Schatz, E.** The Soft Authoritarian Tool Kit: Agenda-Setting Power in Kazakhstan and Kyrgyzstan // Comparative Politics. – 2009. – Vol. 41. – №2. – 203–222.
26. **Isaacs, R.** Party System Formation in Kazakhstan: Between Formal and Informal Politics. – London: Routledge, 2011.
27. **Junisbai, B.** A Tale of Two Kazakhstans: Sources of Political Cleavage and Conflict in the Post-Soviet Period // Europe-Asia Studies. – 2010. – №2. – 235–269.
28. **Freedom House.** Nations in Transit 2024: Kazakhstan Country Report. – Washington, DC: Freedom House, 2024. – URL: https://freedomhouse.org/country/kazakhstan/nations-transit/2024

Кеңестік мұрадан неолибералдық көзқарасқа дейін: Қазақстанның 2011–2020 жылдарға арналған білім беруді дамытудың мемлекеттік бағдарламасына баға және сыни дискурстық талдау

А.А. Махметов[1], Ж.Е. Телюқанов*[2], А.А. Нурлаков[2], Н.П. Албытова[2]
[1]Назарбаев Университет,
Астана қ., Қазақстан Республикасы
[2]Л.Н.Гумилев атындағы Еуразия ұлттық университеті,
Астана қ., Қазақстан Республикасы

Аннотация. Бұл зерттеу Қазақстан Республикасының 2011–2020 жылдарға арналған Білім беруді дамытудың мемлекеттік бағдарламасына сыни дискурстық талдау (СДТ) мен бағалау жүргізуді мақсат етеді. Зерттеудің басты мақсаты – ұлттық білім беру саясатын қалыптастыратын жасырын дискурстарды, идеологияларды және жаһандық ықпалдарды анықтау және бағалау. Зерттеу әдістемесі ретінде Фэрклоудың үш өлшемді СДТ үлгісі мен Ризви мен Лингардтың саясатты талдау сұрақтары қолданылды. Талдау тілдік, дискурстық практика және әлеуметтік практика деңгейінде жүргізілді.

Сөз жиілігін сандық талдау “даму”, “модернизация”, “адам капиталы” секілді басым тақырыптарды анықтауға мүмкіндік берсе, сапалық талдау білім экономикасы, нарықтандыру, стандарттау және интернационалдандыру секілді жаһанданған дискурстардың басымдығын ашып көрсетіп, оларға сыни көзқарас танытады. Зерттеу нәтижелері бағдарлама мәтінінің кеңестік үлгіден неолибералдық, Батысқа бағытталған білім беру жүйесіне өту үдерісін қалай сипаттайтынын ғана емес, сонымен қатар бұл үдерістің тиімділігін де бағалауға мүмкіндік береді. Мұнда бәсекеге қабілеттілік, жекешелендіру және жаһандық стандарттарға сәйкестік басымдылыққа ие.

Сонымен қатар, зерттеу бағдарламаның экономикалық құралға айналуы және ОЭСР, ЮНЕСКО, Дүниежүзілік банк сияқты халықаралық ұйымдармен өзара байланысы аясында туындайтын салдарларды да сыни тұрғыда бағалайды. Бағдарлама білім беруді деколонизациялауға және Қазақстан болашағын адам капиталы арқылы қайта құруға ұмтылғанымен, неолибералдық жаһандану жағдайындағы “жұмсақ” отарланудың жаңа түрін тудыруы мүмкін деген маңызды сұрақтарды алға тартады.

Талдау нәтижесінде, бағдарлама бір мезетте ұлттық бірегейлікті нығайтуды және жаһандық білім беру үрдістерімен үйлесуді мақсат еткен гибридті көзқарасты бейнелейді деген қорытынды жасалды. Бұл зерттеу постсоциалистік өзгерістер, жаһандану және білім реформасына қатысты пікірталастарға бағалау тұрғысынан үлес қосады. Сыни дискурстық талдау Қазақстандағы білім саясатының қалыптасу үдерісіндегі қайшылықтар мен билік қатынастарын ашып көрсетеді.

Кілтті сөздер: сыни дискурстық талдау, білім беру саясаты, жаһандану, Қазақстан, неолиберализм, саясатты көшіру, білім экономикасы

От советского наследия к неолиберальному видению: оценка и критический дискурсивный анализ Государственной программы развития образования Республики Казахстан на 2011–2020 годы

А.А. Махметов[1] Ж.Е. Телюқанов*[2], А.А. Нурлаков[2], Н.П. Албытова[2]
[1]Назарбаев Университет, г. Астана, Республика Казахстан
[2]Евразийский национальный университет имени Л.Н. Гумилёва, г. Астана, Республика Казахстан

Аннотация. Данное исследование представляет критический дискурсивный анализ (КДА) и оценочное изучение Государственной программы развития образования Республики Казахстан на 2011–2020 годы. Целью исследования является выявление и оценка скрытых дискурсов, идеологий и глобальных влияний, формирующих национальную образовательную политику. В качестве теоретико-методологической базы используется трёхмерная модель КДА Н. Фэрклоу в сочетании с вопросами анализа политики по Ризви и Лингарду. Анализ проводится на трёх уровнях: языковом, дискурсивной практики и социальной практики.

Количественный анализ частотности слов позволяет выявить доминирующие темы, такие как развитие, модернизация и человеческий капитал, тогда как качественный анализ раскрывает и критикует преобладание глобализированных дискурсов, включая экономику знаний, маркетизацию, стандартизацию и интернационализацию. Полученные результаты не только демонстрируют, но и оценивают, насколько эффективно текст программы транслирует переход от советской модели образования к неолиберальной и ориентированной на Запад системе, подчеркивая конкурентоспособность, приватизацию и соответствие международным стандартам.

Более того, в исследовании критически осмысливаются последствия продвижения экономического инструментализма и взаимодействия с международными организациями, такими как ОЭСР, ЮНЕСКО и Всемирный банк. Несмотря на заявленную цель деколонизации образования и переосмысления будущего Казахстана через развитие человеческого капитала, программа вызывает вопросы относительно возможного появления новой формы мягкой колонизации в условиях неолиберальной глобализации.

Анализ приходит к выводу, что программа отражает гибридное видение: с одной стороны, стремление к укреплению национальной идентичности, с другой — к интеграции в глобальные образовательные тренды. Таким образом, исследование вносит оценочную перспективу в текущие дискуссии о постсоциалистических трансформациях, глобализации и реформах в сфере образования. Этот КДА позволяет выявить и критически оценить сложные взаимосвязи, противоречия и властные механизмы, заложенные в процессе разработки образовательной политики Казахстана в глобализированном контексте.

Ключевые слова: критический дискурсивный анализ, образовательная политика, глобализация, Казахстан, неолиберализм, заимствование политики, экономика знаний

Material received on 04.06.2025

ҒТАМР 16.01.33 DOI 10.59941/2960-0642-2025-4-24-42

ҚАЗТЕСТ жүйесінің құрылымы және оның орта білім беру саласындағы маңызы

Г.С. Ерсултанова*[1], И.У. Сагиндиков[2], Ұ.Р. Садық[3], Н.Б. Нуримбетов[4]
[1,2,3,4]Қазақстан Республикасы Ғылым және жоғары білім министрлігінің «Ұлттық тестілеу орталығы» РМК ШЖҚ
Астана қ., Қазақстан Республикасы
*ersultanovagulnur@gmail.com
ulzhansadyk@gmail.com

Аңдатпа. Бүгінгі таңда Қазақстандағы тіл үйретудің негізгі мақсаты – оқушының тілдік және коммуникативтік құзыреттілігін қалыптастыру. Бұл мақсат ҚАЗТЕСТ жүйесімен үндес келеді. Орта білім беру бағдарламаларында тыңдалым, оқылым, жазылым және сөйлесім дағдыларын дамыту көзделсе, ҚАЗТЕСТ осы дағдыларды тексеруге негізделген. Бұл сабақтастық оқушыны ұлттық және халықаралық деңгейдегі тілдік сынақтарға дайындауға мүмкіндік береді. ҚАЗТЕСТ – қазақ тілін меңгеру деңгейін анықтауға арналған және халықаралық стандарттарға, атап айтқанда CEFR-ге сәйкес келетін ұлттық тестілеу жүйесі. Тест құрылымына тыңдалым, оқылым, жазылым және лексика-грамматикалық тапсырмалар кіреді, бұл тілдің барлық қырларын кешенді бағалауға жағдай жасайды. ҚАЗТЕСТ тек ересектерді бағалаумен шектелмей, орта білім мазмұнымен де сабақтас болуы тиіс. Мектептегі қазақ тілі пәні тілдік тұлғаны қалыптастыруға бағытталса, ҚАЗТЕСТ осы білімнің нәтижесін объективті бағалайды. Сондықтан ҚАЗТЕСТ стандарттарын мектепте бағдар ретінде қолдану мұғалімдерге оқу мақсаттарын нақтылауға және бағалауда әділ критерийлерді қолдануға мүмкіндік береді. Тест нәтижелері білім беру сапасын талдауда маңызды: олар мектеп бағдарламаларының тиімділігін, әлсіз тұстарын анықтауға көмектеседі. Сонымен қатар ҚАЗТЕСТ халықаралық тестілермен салыстырылып, ұлттық жүйенің әлемдік стандарттарға сай екенін көрсетеді. ҚАЗТЕСТ-ті білім беру процесіне енгізу оқушылардың функционалдық сауаттылығын арттырып, мұғалімдердің кәсіби деңгейін көтереді. Осылайша, ҚАЗТЕСТ жүйесі мемлекеттік тілдің мәртебесін арттыруда және оқушылардың тілдік тұлға ретінде қалыптасуында стратегиялық құрал болып табылады.

Кілтті сөздер: ҚАЗТЕСТ, бағалау, қазақ тілі, тілдік құзыреттілік, орта білім, мемлекеттік тіл, тестілеу жүйесі, білім сапасы.

Қалай дәйексөз алуға болады/ Как цитировать/ How to cite: Ерсултанова, Г.С., Сагиндиков, И.У., Садық, Ұ.Р., Нуримбетов, Н.Б. ҚАЗТЕСТ жүйесінің құрылымы және білім беру саласындағы маңызы [Мәтін] // «Білім» ғылыми-педагогикалық журналы. – Астана: Ы. Алтынсарин атындағы ҰБА, 2025. – № 4. – Б. 24–42.

Кіріспе

Ұлт ұстазы, қазақтың өткен ғасырдағы руханиятының көшбасшысы, Алаш арысы Ахмет Байтұрсынұлы: «Сөздің ең ұлысы – Тарих!» - демекші, Қазақстан тәуелсіздігінің тарихына жүгінсек, 1995 жылы қазіргі Ата заңымыз – Конституция қабылданды. Қазақстан Республикасының егеменді ел болуының айғағы болып табылатын ата заңымыз Конституцияның 7-бабына сүйенетін болсақ: «Қазақстан Республикасындағы мемлекеттік тіл – қазақ тілі. Мемлекет Қазақстан халқының тілдерін үйрену мен дамыту үшін жағдай туғызуға қамқорлық жасайды.», ал 19-бабы бойынша: «Әркімнің ана тілі мен төл мәдениетін пайдалануға, қарым-қатынас, тәрбие, оқу және

шығармашылық тілін еркін таңдап алуға құқығы бар» [1].

Дегенмен, көпұлтты мемлекетіміздің ұлттарының басын біріктіретін, оларды бір-бірімен достастыратын – қазақ тілі. Қазақстан Республикасының Тіл туралы заңына сәйкес қазақ тілі – мемлекеттік тіл болуына орай оның қолданылу аясы, беделі мен мерейі мемлекет ішінде ғана емес, халықаралық қатынастар деңгейіне көтеріліп келеді [2].

Қазақстан Республикасы Үкіметінің 2023 жылғы 16 қазандағы № 914 Қаулысымен бекітілген «Қазақстан Республикасында тіл саясатын дамытудың 2023 – 2029 жылдарға арналған тұжырымдамасына» сүйенсек, нысаналы индикатор ретінде:

Мемлекеттік тілді В1 деңгейінде меңгерген мемлекеттік қызметтер ұсынатын ұйымдар қызметкерлерінің, сондай-ақ ұлттық компаниялар қызметкерлерінің үлесі (2023 ж. – 37 %, 2024 ж. – 38 %, 2025 ж. – 39 %, 2026 ж. – 40 %, 2027 ж. – 41 %, 2028 ж. – 42 %, 2029 ж. – 43 %).

Мемлекеттік тілді В2 деңгейінде меңгерген мемлекеттік қызметшілердің үлесі (2023 ж. – 35 %, 2024 ж. – 40 %, 2025 ж. – 45 %, 2026 ж. – 47 %, 2027 ж. – 48 %, 2028 ж. – 49 %, 2029 ж. – 50 %) көрсетілген [3].

Аталған үлесті қазақ тілін меңгеру деңгейін бағалау жүйесі – ҚАЗТЕСТ нәтижелері арқылы анықтау белгіленген. ҚАЗТЕСТ – қазақ тілін мемлекеттік тіл ретінде меңгеру деңгейін объективті бағалау бойынша Қазақстан Республикасындағы тіл саясатының негізгі бағыттарының бірі болып табылады.

Осы мақсатта Қазақстан Республикасы Үкіметінің 2008 жылғы 11 қыркүйектегі № 835 Қаулысымен «ҚАЗТЕСТ жүйесін енгізу мен дамыту тұжырымдамасы» бекітіліп, ҚР Білім және ғылым министрлігінің Ұлттық тестілеу орталығының базасында жүзеге асырылып келеді.

ҚАЗТЕСТ жүйесінің мақсаттары мен міндеттері

ҚАЗТЕСТ-тің негізгі мақсаты – қазақ тілін меңгеру деңгейін өлшеу арқылы мемлекеттік тілдің әлеуметтік-коммуникативтік қызметін күшейту.

Жүйенің негізгі бағыты күнделікті әлеуметтік ортада азаматтардың қазақ тілін қолдана білу дәрежесін анықтау, яғни қазақ тілінің функционалдық қолданысын бағалау [4].

ҚАЗТЕСТ жүйесінің құрылымы

ҚАЗТЕСТ халықаралық тәжірибеге сүйене отырып әзірленген. Тілдің күнделікті тұрмыста қолданылу дәрежесін бағалау арқылы тіл меңгерудің көлемін білу әлемде кең етек жайған. Атап айтсақ ағылшын тілін білудің деңгейін анықтайтын IELTS, TOEFL жүйелері, орыс тілі бойынша ТРКИ жүйесі, түрік тілі бойынша TÖMER және басқа да жүйелер мен тестілеу бағдарламалары қолданыста. Барлығының негізгі бағыттары тіл үйренушінің сол тілдердегі ақпараттарды тыңдап немесе естіп түсіну, оқи білу, сол тілде сауатты жаза білу, ең маңыздысы сол тілде сөйлей білу қабілеттерін бағалау. Тест тапсырмалары тілдік құзыреттіліктің негізгі 4 түрін қамтиды: Тыңдалым, Оқылым, Жазылым және Айтылым. Қазіргі таңда Қазақстанның орта білім беру жүйесінде мемлекеттік тілді оқыту мәселесі Елбасы Жолдаулары мен мемлекеттік стратегиялық құжаттарда атап көрсетілгендей, ұлттық құндылықтарды дәріптеудің, қоғамның зияткерлік әлеуетін қалыптастырудың негізгі факторы болып табылады. Қазақ тілі пәні арқылы білім алушылар тек тілдік білім алып қана қоймай, өз ойын жүйелі жеткізуге, ақпаратты талдауға және функционалдық сауаттылықтарын дамытуға мүмкіндік алады. Бұл – XXI ғасырдағы жаһандану талаптарына жауап беретін маңызды құзыреттердің бірі. Орта білім беру деңгейінде енгізілген жаңартылған білім беру мазмұны тіл үйретудің коммуникативтік бағытына негізделген. Бұл оқу үдерісі тілдік дағдыларды тыңдалым, айтылым, оқылым және сөйлесім бойынша жүйелі дамытуға бағытталғанын көрсетеді. Бұл тұрғыдан алғанда, ҚАЗТЕСТ жүйесінің бағалау өлшемдері мектептегі тілді оқыту мақсатта-

рына толық сай келеді. Себебі, ҚАЗТЕСТ те тіл үйренушінің тілдік құзыреттілігін дәл осы төрт дағды арқылы бағалайды. Орта білім беру ұйымдарында қазақ тілін оқытудың күшейтілуі ҚАЗТЕСТ жүйесінде жоғары нәтижелер көрсетуге мүмкіндік береді. Бұл өз кезегінде мемлекеттік қызметке орналасу, еңбек нарығында бәсекеге қабілетті болу, жоғары оқу орындарына түсу сияқты әлеуметтік маңызы бар мәселелерді шешуге ықпал етеді. Сол себепті, орта білім беру мекемелерінде қазақ тілін оқыту мазмұнын ҚАЗТЕСТ талаптарымен үйлестіру – қазіргі тіл саясатының өзекті мәселелерінің бірі. Мектеп бағдарламасына ҚАЗТЕСТ форматындағы тапсырмалар элементтерін енгізу, тілдік портфолио жүргізу, оқушылардың сөйлеу дағдыларын дамыту және нақты өмірлік жағдаяттарда қазақ тілін қолдануға үйрету – болашақта мемлекеттік тілді толық меңгерген ұрпақ тәрбиелеудің кепілі болмақ [5].

Зерттеу нысаны ретінде орта білім мазмұны мен ҚАЗТЕСТ жүйесінің құрылымын үйлестіру арқылы олардың арасындағы өзара байланысты айқындау алынды. Бұл мәселе соңғы жылдары тілдік құзыреттілікті бағалау саласында жүргізілген ғылыми зерттеулерде ерекше назарға алынуда. Мәселен, Еуропалық тілдік портфолио (CEFR) шеңберіндегі деңгейлік бағалау модельдері тілдік дағдыларды оқыту бағдарламаларымен сәйкестендірудің маңызын көрсетсе, қазақ тілін меңгеруді өлшеу бойынша отандық зерттеулер ҚАЗТЕСТ жүйесінің білім беру стандарттарымен үйлесімін талдау қажеттігін айқындайды. Зерттеу барысында Қазақстан Республикасының білім беру саласына қатысты нормативтік-құқықтық құжаттары, мемлекеттік жалпыға міндетті білім беру стандарттары, оқу бағдарламалары, ҚАЗТЕСТ жүйесінің әдістемелік құралдары мен құрылымдық сипаттамалары, сондай-ақ Ұлттық тестілеу орталығының статистикалық және талдамалық материалдары пайдаланылды. Сонымен қатар тілдік құзыреттілікті қалыптастыру мен бағалау теориясына қатысты ғылыми еңбектерге сүйене отырып, орта білім мазмұнының ҚАЗТЕСТ талаптарымен салыстырмалы талдауы жасалды [6].

Зерттеу міндеттері:

1. Орта білім мазмұнындағы тілдік дағдылар мен құзыреттерді талдау.
2. ҚАЗТЕСТ жүйесінің құрылымы, деңгейлік талаптары және бағалау көрсеткіштерін жүйелеу.
3. Орта білім мазмұны мен ҚАЗТЕСТ талаптары арасындағы сәйкестік пен алшақтықтарды анықтау.
4. Екі жүйені үйлестірудің теориялық-әдіснамалық негіздерін ғылыми деректерге сүйене отырып негіздеу.
5. Үйлестіру тетіктерін әзірлеуге арналған ұсыныстар мен әдістемелік тұжырымдар ұсыну.

Материалдар мен әдістер

Бұл зерттеуде орта білім беру мазмұны мен ҚАЗТЕСТ жүйесінің өзара байланысы қарастырылды.

- ҚАЗТЕСТ тест құрылымы, тапсырмалары және бағалау критерийлері;
- орта білім беру стандарты, оқу бағдарламалары, тілдік құзыреттер;
- ҚАЗТЕСТ нәтижелерінің статистикалық мәліметтері;
- ғылыми әдебиеттер мен ресми тілдік саясат құжаттары зерттелді.

Зерттеу құралдары ретінде:

- ҚАЗТЕСТ тест тапсырмаларының құрылымы;
- ұлттық тестілеу орталығының статистикалық деректері;
- оқу бағдарламаларының мәтіндері;
- ғылыми-теориялық еңбектер.

Зерттеу барысында:

1. Материалдар жинақталып, ҚАЗТЕСТ құрылымы мен мектеп бағдарламалары жүйеленді.
2. Тесттегі Тыңдалым, Оқылым, Жазылым,

Айтылым дағдылары оқу бағдарламасындағы дағдылармен салыстырылды.

3. Тест нәтижелері деңгейлер бойынша статистикалық талдаудан өткізілді.

4. Ғылыми еңбектерге сүйене отырып, тілдік құзыретті бағалау қағидаттары анықталды.

Талдау түрлері

- Салыстырмалы талдау: ҚАЗТЕСТ пен мектеп мазмұнының сәйкес және айырмашылық тұстары анықталды.
- Статистикалық талдау: деңгейлік үлестер мен нәтижелердің орташа көрсеткіштері есептелді.
- Теориялық талдау: бағалау принциптері мен тіл саясаты құжаттары зерттелді.
- Жүйелік талдау: тілдік дағдылардың сабақтастығы анықталды.

Зерттеу барысында қазақ тілін меңгеру деңгейін бағалауға арналған ҚАЗТЕСТ жүйесі нәтижелері, статистикалық деректер, ғылыми әдебиеттер, сондай-ақ сайтта жарияланған материалдар негізге алынды. Зерттеу бірнеше әдістемелік тәсілдерді қолдануды қамтыды, олардың әрқайсысы белгілі бір мақсатқа бағытталған:

1. Теориялық-талдамалық әдіс – ғылыми әдебиеттерді, ресми нормативтік құжаттарды, халықаралық тіл тестілеу жүйелерінің сипаттамаларын зерттеу арқылы қолданылды. Бұл әдіс ҚАЗТЕСТ жүйесінің теориялық негіздерін, құрылымын, бағалау принциптерін және тілдік құзыреттерді дамыту ерекшеліктерін анықтауға мүмкіндік берді.

2. Тарихи-диахрондық әдіс – қазақ тілін үйрету мен бағалаудың тарихи даму жолын қарастыру үшін қолданылды. Бұл әдіс тіл саясатының өзгерістері мен тілдік білім беру тәжірибесінің эволюциясын, сондай-ақ ҚАЗТЕСТ жүйесінің қалыптасу кезеңдерін талдауға негіз болды.

3. Салыстырмалы-аналитикалық әдіс – ҚАЗТЕСТ жүйесін IELTS, TOEFL сияқты халықаралық тесттермен салыстыру мақсатында қолданылды. Осы әдіс тест құрылымы, бағалау критерийлері және тілдік дағдыларды өлшеу тәсілдерін салыстыруға мүмкіндік берді.

4. Жүйелік-құрылымдық талдау әдісі – ҚАЗТЕСТ тапсырмаларының компоненттерін (тыңдалым, оқылым, жазылым, айтылым) талдап, олардың мектеп бағдарламасындағы тілдік құзыреттермен сабақтастығын анықтау үшін пайдаланылды. Бұл әдіс тест мазмұны мен оқу бағдарламасы арасындағы өзара байланысты жүйелі түрде көрсетуге мүмкіндік берді.

5. Статистикалық талдау әдісі – тест нәтижелерін сандық түрде өңдеу, нәтижелерді категорияларға бөліп, орташа деңгейлер мен көрсеткіштерді есептеу үшін қолданылды. Бұл әдіс білім беру сапасын бағалау және әдістемелік ұсыныстар жасауға негіз болды.

Осы әдістерді кешенді қолдану зерттеуге ғылыми тұрғыдан тұжырымдалған, объективті нәтижелер алуға мүмкіндік берді. Әр әдіс өзінің нақты мақсатында пайдаланылып, зерттеу қорытындыларының сенімділігін қамтамасыз етті.

Зерттеу нысаны ретінде орта білім мазмұны мен ҚАЗТЕСТ жүйесінің құрылымын үйлестіру арқылы олардың арасындағы байланыс алынды. Зерттеу барысында нормативтік-құқықтық құжаттар, статистикалық мәліметтер, сондай-ақ Ұлттық тестілеу орталығының әдістемелік материалдары пайдаланылды.

Нәтижелер

ҚАЗТЕСТ бағалау әдістемесі халықаралық CEFR жүйесіне негізделіп, қазақ тілін меңгеру деңгейлерін A1 – C1 аралығында сипаттайды. Бұл деңгейлер тілдік құзыреттіліктің сатылы дамуын көрсетеді [7,8,9,10,11].

Орта білім мазмұны мен ҚАЗТЕСТ ара-

сындағы басты байланыс – мақсат пен мазмұнның сабақтастығы. Мектепте қалыптастырылатын тыңдалым, оқылым, жазылым және айтылым дағдылары ҚАЗТЕСТ бағалайтын құзыреттермен толық сәйкес келеді. Сондықтан ҚАЗТЕСТ – мектептегі тілдік дайындықтың логикалық жалғасы.

Ұқсастықтары:

- коммуникативтік бағыттылық;
- төрт дағдыны кешенді дамыту;
- тілдің әлеуметтік-мәдени жағдайлардағы қолданысына мән беру.

Айырмашылықтары:

- мектепте тіл үйрету жүргізілсе, ҚАЗТЕСТ тек бағалайды;
- мектепте теориялық және көркем мәтіндер қолданылса, ҚАЗТЕСТ практикалық тапсырмаларға сүйенеді.

Тілдік құзыреттілік – тілді нақты жағдаятта дұрыс қолдану қабілеті. Мектеп бұл қабілетті қалыптастырса, ҚАЗТЕСТ оны өлшейді. Сабақтастықты күшейту оқыту сапасын арттырып, оқушыларды ҚАЗТЕСТ форматына жүйелі түрде бейімдейді [12].

ҚАЗТЕСТ құрылымы уақыт өте жетілдірілген: бастапқыда ол тыңдалым, оқылым және лексика-грамматикадан тұрса, 2008-2011 жж. 150 тапсырмалық формат қолданылды. 2011 жылы жазылым, 2021 жылы айтылым бөлімі енгізіліп, жүйе толыққанды коммуникативтік тестке айналды. 1-суретте осы кезеңдік өзгерістер көрсетілген.

1-сурет – ҚАЗТЕСТ жүйесінің 2008-2021 жылдар аралығындағы мазмұндық құрылымы

2018 жылы ҚАЗТЕСТ жүйесін жаңарту жұмыстары басталып, халықаралық тәжірибе ескеріліп, тест құрылымы қайта жасалды. Мақсат – қазақ тіліндегі шынайы коммуникативтік құзыреттілікті дәлірек бағалау және жүйені халықаралық стандарттарға сәйкестендіру болды. Осыған байланысты бұрынғы 150 тапсырмалық тест 100 тапсырмаға қысқартылып, мазмұн сапасы мен валидтілігі күшейтілді, тест тапсырушыға түсетін психологиялық жүктеме азайтылды.

2018–2021 жылдары жаңа формат респу-

бликалық деңгейде пилоттық апробациядан өтті. Мұғалімдер, мемлекеттік қызметкерлер, студенттер және түрлі сала мамандары қатысқан сынақтар нәтижесінде тест спецификациясы мен бағалау критерийлері нақты бекітілді.

2022 жылдан бастап ҚАЗТЕСТ ресми түрде 100 тапсырмалық форматқа көшті. Тест құрылымы халықаралық жүйелерге (IELTS, TOEFL, TÖMER) жақындап, нәтижелерді өңдеу, статистикалық талдау және психометриялық бақылау тетіктері жаңартылды. Бағалау IRT моделіне негізделе бастады.

Жаңартылған форматтың басты ерекшелігі – тілдің коммуникативтік қолданысына басымдық беру. ҚАЗТЕСТ енді тілдік нормаларды білуді ғана емес, оны шынайы жағдаяттарда қолдану қабілетін бағалайды. Бұл жүйені халықаралық стандарттарға бейімдеудегі маңызды кезең болды. Ескі және жаңа формат айырмашылығы 2-суретте көрсетілген.

2-сурет – ҚАЗТЕСТ жүйесінің форматындағы өзгерістер

2024 жылдың қазан айына дейін ҚАЗТЕСТ қағаз форматында өткізіліп, нәтижелерді тексеру баяу жүріп, адами факторға тәуелді болды. Осы шектеулерді жою үшін Ұлттық тестілеу орталығы мамандары халықаралық тәжірибені (TOEFL, IELTS) зерттеп, жаңа электронды модель әзірледі.

2024 жылдың қарашасынан бастап ҚАЗТЕСТ электронды форматта өткізіле бастады (№ 458 бұйрық, 24 қыркүйек). Электронды тестілеу:

- нәтижені жедел шығарады;
- бағалауды объективті және автоматты етеді;
- техникалық қауіпсіздікті арттырады;

- тапсырмалар құрылымын жетілдіруге мүмкіндік береді.

Жаңартылған жүйе халықаралық стандарттарға жақындап, тестілеудің ашықтығы мен дәлдігін күшейтті. Электронды формат оқушылар мен жастарға да бейімделіп, орта білімге төмендегідей ықпал етеді: тілдік құзыреттілікті ерте бағалау, тыңдалым, оқылым, жазылым, айтылым дағдыларын дамыту, цифрлық сауаттылықты арттыру және білім сапасын диагностикалау [13].

Осылайша, ҚАЗТЕСТ электронды форматы білім беру жүйесінде тиімді құралға айналды, жаңартылған құрылымы 3-суретте көрсетілген.

3-сурет – ҚАЗТЕСТ жүйесінің қазіргі уақытта қолданыстағы форматы

Жаңартылған ҚАЗТЕСТ форматы Тыңдалым, Оқылым, Жазылым және Айтылым дағдыларын дәл бағалап, жинаған балл бойынша тіл деңгейін бірден анықтауға мүмкіндік береді. Тест мазмұны мен құрылымы толық жаңартылды.

ҚАЗТЕСТ мемлекеттік қызметшілерді аттестаттауда, шетел азаматтарының тілдік деңгейін бағалауда, білім беру мен жұмысқа қабылдауда сенімді құралға айналды. Азаматтар өз тілдік құзыреттілігін объективті бағалай алады.

Жүйеге деген қызығушылық соңғы жылдары артып келеді. Бұл мемлекеттік тіл саясатының өзектілігімен және түрлі салаларда қазақ тілін меңгеру қажеттілігінің күшеюімен байланысты. ҚАЗТЕСТ халықаралық талаптарға сай тіл деңгейін анықтап, мемлекеттік тілді кәсіби қолдануға жол ашады.

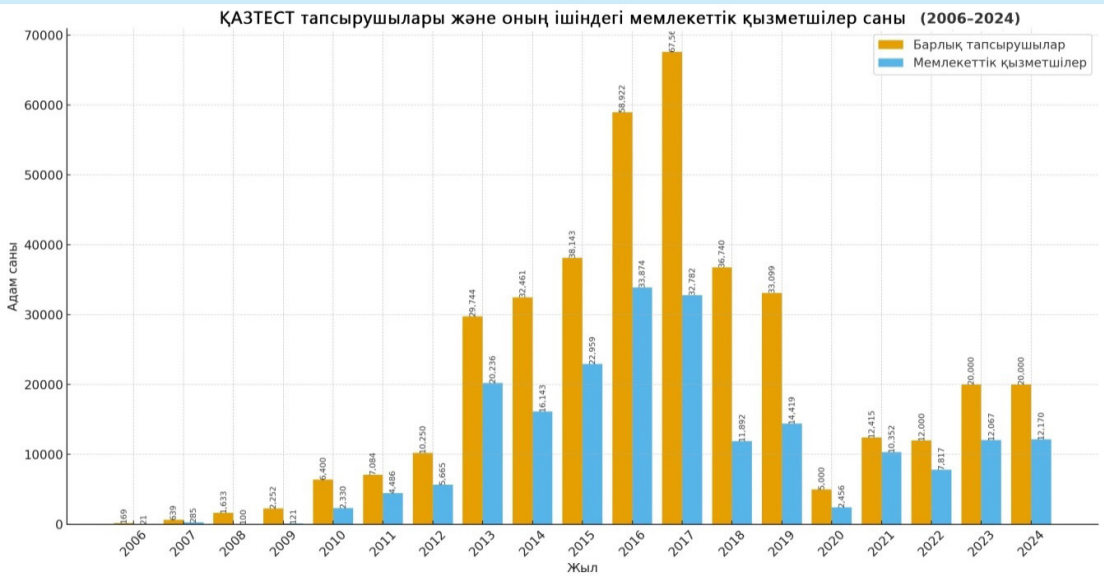
Тест нәтижелері оқу бағдарламаларын жетілдіруге, әдістемелік материалдарды толықтыруға пайдалы деректер береді. Қоғамда ҚАЗТЕСТ-ке деген сенім артып, ол нақты тілдік дайындықтың көрсеткішіне айналды.

Статистика бойынша ҚАЗТЕСТ тапсырушылар саны жыл сайын өсуде. Бұрын тесті негізінен мемлекеттік қызметкерлер тапсырса, бүгінде студенттер, мамандар және шетелдіктер де белсенді қатысуда.

Бұл үрдіс:

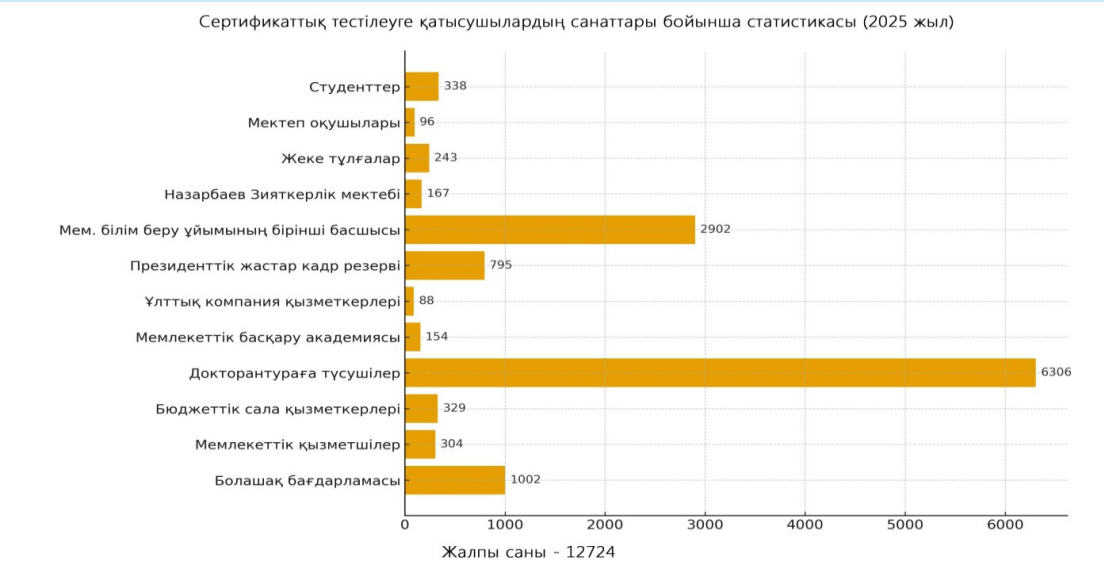
- мемлекеттік тілдің әлеуметтік-коммуникативтік қызмет аясының кеңейіп келе жатқанын,
- тілді меңгеруді бағалаудың бірыңғай ұлттық стандарты қалыптасқанын,
- азаматтардың қазақ тілін меңгеруге деген ынтасы артып отырғанын көрсетеді.

Тестілеуге қатысушылардың басым бөлігі мемлекеттік қызметшілер болып табылады. 2006 жылдан бастап 2024 жылды қоса алғанда ҚАЗТЕСТ жүйесі бойынша жалпы тестілеуге қатысушылардың және оның ішіндегі мемлекеттік қызметшілердің саны 4-суретте ұсынылды.



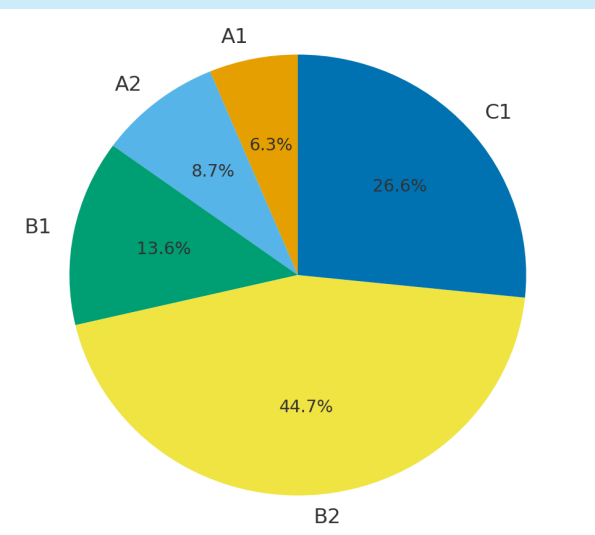
4-сурет – ҚАЗТЕСТ құрылғаннан бастап тест тапсырушылардың және оның ішіндегі мемлекеттік қызметшілердің саны бойынша статистика

2025 жылғы 1 қаңтардан бастап 30 қыркүйек аралығында ҚАЗТЕСТ жүйесі бойынша жалпы тестілеуге қатысқан әлеуметтік топтардың үлесі 5-суретте берілді.



5-сурет – 2025 жылғы 1 қаңтардан бастап 30 қыркүйек аралығында ҚАЗТЕСТ жүйесі бойынша тестілеуге қатысқан жалпы әлеуметтік топтар бойынша саны

2025 жылғы 1 қаңтардан бастап 30 қыркүйек аралығында ҚАЗТЕСТ жүйесі бойынша тестілеуге қатысқан мемлекеттік қызметшілердің деңгейлер бойынша үлесі 6-суретте ұсынылды.

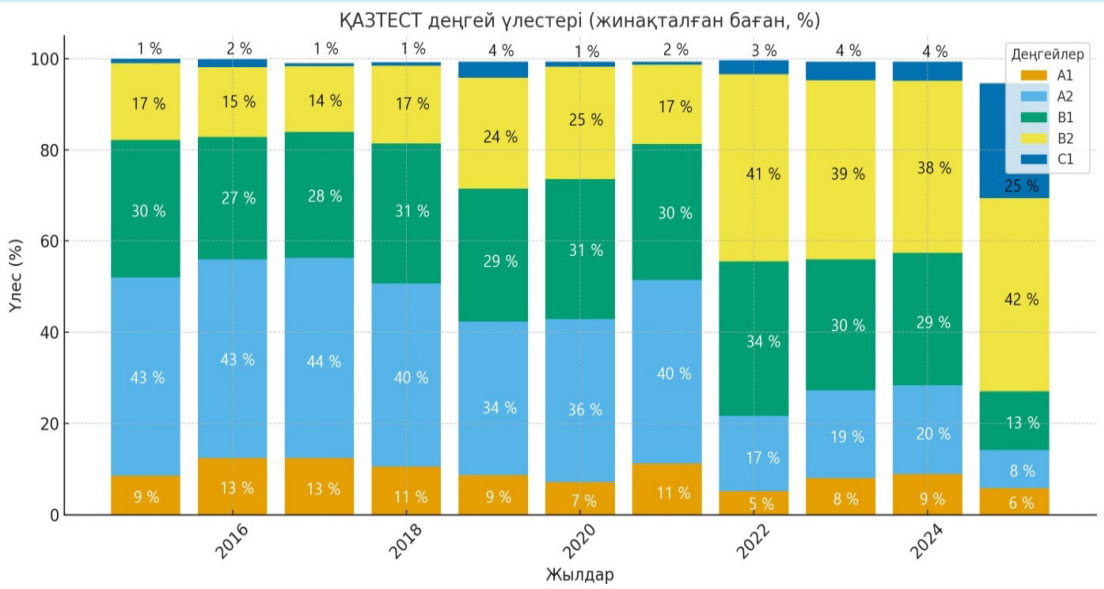


6-сурет – 2025 жылғы 1 қаңтардан бастап 30 қыркүйек аралығында ҚАЗТЕСТ жүйесі бойынша тестілеуге қатысқан мемлекеттік қызметшілердің деңгейлер бойынша үлесі

Диаграмма деректеріне сәйкес мемлекеттік қызметшілердің басым бөлігі (44,7% – B2, 26,6% – C1) қазақ тілін жоғары деңгейде меңгерген. Бұл олардың кәсіби коммуникацияда мемлекеттік тілді еркін қолдана алатынын көрсетеді. Ал B1 (13,6%), A2 (8,7%) және A1 (6,3%) деңгейіндегі қызметкерлердің тілдік құзыреттілігін арттыру үшін арнайы курстар ұйымдастыру маңызды. Жалпы, қызметшілердің 71,3%-ы тілді ортадан жоғары деңгейде меңгерсе, 28,6%-ы қосымша дайындықты қажет етеді [14].

Соңғы 10 жылда өткізілген тестілеу нәтижелеріне жүргізілген талдау мәліметтері бойынша, ҚАЗТЕСТ тапсырушылардың басым бөлігі орта деңгейде тоқтағаны байқалады. Атап айтқанда, 40%-ы базалық, 35%-ы орта, 18%-ы ортадан жоғары және 7%-ы жоғары деңгей көрсеткен. Бұл мәліметтер қазақ тілін меңгерудің жалпы динамикасы оң бағытта дамып келе жатқанын, дегенмен жоғары деңгейге жеткен азаматтар үлесінің әлі де аз екенін көрсетеді. 7 және 8-суреттерде соңғы 10 жылдағы тестілеуге қатысқан заматтардың үлесі мен деңгейлік динамикасы ұсынылады.

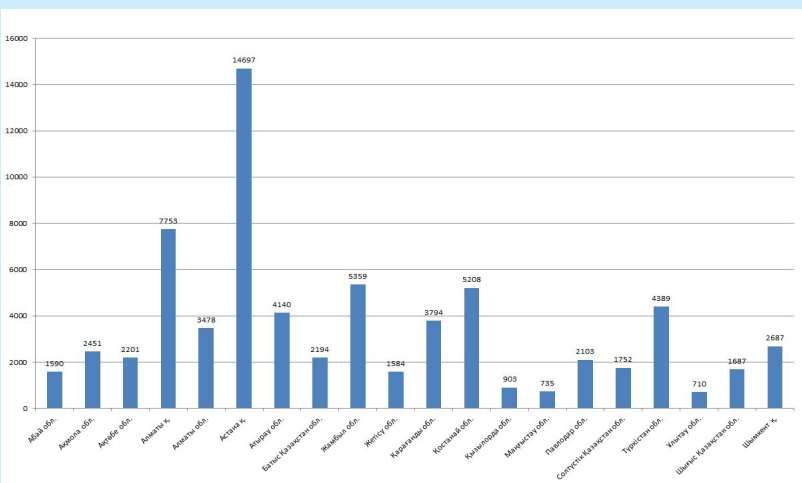
7-сурет – 2015-2025 жылдар аралығында ҚАЗТЕСТ жүйесі бойынша тестілеуге жалпы қатысқандардың үлесі



8-сурет – 2015-2024 жылдар аралығындағы жалпы қатысқан тестіленушілердің деңгейлік үлесі

Бұл көрсеткіштер қазақ тілін меңгеруде тестіленушілердің көпшілігі базалық және орта деңгейлерде қалып отырғанын білдіреді. Әсіресе, жоғары деңгейге жеткендердің үлесі айтарлықтай төмен. Мұндай деректер қазақ тілін оқытудың қазіргі әдістемесі әлі де жетілдіруді қажет ететінін көрсетеді.

Соңғы 10 жылда облыстарда өткізілген тестілеу нәтижелеріне жүргізілген талдау мәліметтері бойынша, ҚАЗТЕСТ тапсырушылары туралы мәлімет 9-суретте ұсынылады:



9-сурет – 2015-2024 жылдар аралығындағы аймақтар бойынша ҚАЗТЕСТ тестілеуіне қатысқан тестіленушілердің саны

Диаграммаға сәйкес талдау төмендегідей:

Астана және Алматы қалалары – ҚАЗТЕСТ тестілеуінде ең белсенді аймақтар. Шығыс Қазақстан, Маңғыстау және Ұлытау облыстарында тестке қатысу деңгейі ең төмен.

Аймақтық талдаулар да қызықты мәліметтер береді. Мәселен, қазақ тілін күнделікті тұрмыста кең қолданатын өңірлерде жоғары және ортадан жоғары деңгейдегі көрсеткіштер де жоғары болса, тілдік орта әлсіз өңірлерде бұл көрсеткіш те төмен болуы ықтимал. Бұл тіл үйренудегі әлеуметтік орта мен күнделікті тәжірибенің маңыздылығын дәлелдейді.

Сонымен қатар белсенділік мемлекеттік басқару, урбанизация деңгейі, білім беру мекемелерінің саны мен мемлекеттік қызметкерлердің үлесіне байланысты болуы мүмкін.

Халықаралық тәжірибемен салыстыру:

ҚАЗТЕСТ құрылымы тыңдалым, оқылым, жазылым, айтылым сияқты негізгі дағдыларды бағалауымен TOEFL, IELTS жүйелеріне ұқсайды. Айырмашылығы – ҚАЗТЕСТ мемлекеттік тілді Қазақстанның әлеуметтік, ресми және кәсіби ортада қолдану қабілетін бағалауға бағытталған [15,16]. Сонымен қатар ол CEFR стандарттарына сәйкестендірілген.

ҚАЗТЕСТ пен Қырғызтест құрылымы жағынан ұқсас, екеуі де мемлекеттік тілдің кәсіби қолданылуын бағалайды. Айырмашылығы – тест мазмұны әр елдің тілдік ерекшелігіне негізделген [17].

ҚАЗТЕСТ пен TÖMER шетел азаматтарының тіл меңгеру деңгейін анықтау қағидаттарымен ұқсас, алайда TÖMER Түркияға білім/жұмыс мақсатында қолданылса, ҚАЗТЕСТ Қазақстандағы мемлекеттік тіл деңгейін анықтауға бағытталған [18].

ҚАЗТЕСТ пен ТРКИ – құрылымы жағынан ұқсас халықаралық тестілер. ТРКИ әлемдік деңгейде мойындалған болса, ҚАЗТЕСТ әзірге ұлттық деңгейде қолданылады [19].

ҚАЗТЕСТ-тің басты ерекшелігі – тест мазмұны қазақ тілінің ұлттық болмысын, әлеуметтік-мәдени контекстін қамтуы. Бұл жүйе тілдік құзыретті ғана емес, тілдің қоғамдық қызметін де айқындайды.

Орта білім беру жүйесімен сабақтастық:

ҚАЗТЕСТ модульдері (тыңдалым, оқылым, жазылым, қатысым) мектеп бағдарламасындағы дағдылармен толық сәйкес келеді. Сабақтастық тілдік білімнің үздіксіз дамуын қамтамасыз етеді, оқушылардың функционалдық сауаттылығын арттырады және бағалау мәдениетін қалыптастырады. ҚАЗТЕСТ форматына ұқсас тапсырмаларды мектеп кезеңінен қолдану оқушыларды жүйелі дайындыққа бейімдейді.

Жүйе мұғалімдердің әдістемесін жетілдіруге, білім сапасын диагностикалауға, оқу бағдарламаларын нақтылауға мүмкіндік береді. Сонымен қатар ұлттық мазмұнды сақтай отырып, тілдік білімді халықаралық стандарттар негізінде жүйелейді. Бұл мемлекеттік тіл саясатын жүзеге асырудың тиімді тетігіне айналады [20].

Жоғары оқу орнына қабылдаудағы рөлі:

ҚАЗТЕСТ сертификаты бар талапкерлер (B1 – C1) ҰБТ-ның «Қазақ тілі» пәнінен босатылады:

B1 – 42 балл, B2 – 46 балл, C1 – 50 балл болып есептеледі. Бұл талапкерлерді тіл меңгеруге ынталандырады [21].

Сонымен бірге жүйе мемлекеттік қызметке қабылдауда тілдік құзыретті бағалаудың тиімді құралы ретінде қолданылады. Тест нәтижелері ресми тілдік қатысымды жақсартады және мемлекеттік басқаруда тіл мәдениетін арттырады. ҚАЗТЕСТ ғылыми-әдістемелік базаны дамытуға да ықпал етеді: оқыту технологияларын жетілдіру, оқу материалдарын жаңарту, зерттеулерді жүйелеу мүмкіндігі артады.

ҚАЗТЕСТ – мемлекеттік тіл саясатын іске асыруға, білім беру сапасын арттыруға, кәсіби талаптарды нақтылауға және қазақ тілінің құндылығын көтеруге бағытталған ұлттық бағалау жүйесі [22].

ҚАЗТЕСТ жүйесінің құрылымын талдау нәтижелері бұл бағалау құралының мемлекеттік тілдің қолданыс аясын кеңейтуге, білім беру сапасын арттыруға және азаматтардың қазақ тілін меңгеру деңгейін объективті түрде айқындауға бағытталғанын көрсетеді. Жүйе төрт деңгейлі құрылымға негізделген: базалық, орта, ортадан жоғары және жоғары деңгей. Мұндай деңгейлік жіктелім тіл үйренушілердің тілдік құзыреттілігін кезең-кезеңімен өлшеуге және олардың нақты тілдік мүмкіндіктерін анықтауға мүмкіндік береді.

Әрбір деңгей тыңдалым, оқылым, жазылым және айтылым сияқты негізгі тілдік дағдыларды қамтитын тапсырмалар арқылы бағаланады. Бұл дағдылардың кешенді түрде өлшенуі тест тапсырушының тілдік қарым-қатынас дағдыларын практикалық тұрғыдан қолдану қабілетін толық сипаттауға жағдай жасайды. Сонымен қатар деңгейлердің нақты құрылымы оқу процесін жоспарлау мен дараландыруға мүмкіндік беріп, тіл үйренушінің қай бағытта дамуы қажет екенін айқындайды.

Базалық деңгейде қазақ тілін қарапайым деңгейде түсіну және қарапайым қарым-қатынасқа түсу қабілеті бағаланса, орта деңгейде күнделікті және оқу-кәсіби ортада тілді еркін қолдану дағдысы тексеріледі. Ортадан жоғары деңгейде күрделі мәтіндерді түсіну, ойды жүйелі жеткізу, түрлі коммуникативтік жағдаяттарды шешу қабілеті бағаланады. Жоғары деңгей болса, академиялық және кәсіби салада тілді еркін, дәл және стильдік талаптарға сай қолдана алу дағдысын анықтайды.

Осылайша, ҚАЗТЕСТ жүйесінің деңгейлік құрылымы тек тілдік құзыреттілікті бағалаудың құралы ғана емес, сондай-ақ мектептен бастап жоғары білім мен кәсіби дайындыққа дейінгі барлық білім беру сатыларында оқу нәтижелерін жоспарлау мен жетілдірудің тиімді механизмі болып табылады. Бұл құрылым тіл үйренушінің даму динамикасын бақылауға, оқу мақсаттарын нақтылауға және мемлекеттік тілдің қоғамдағы функционалдық рөлін күшейтуге мүмкіндік береді [23].

Талқылау

Жүргізілген зерттеу нәтижелері қойылған зерттеу сұрағына сәйкес бірқатар маңызды қорытындылар жасауға мүмкіндік берді. Алынған деректер тестіленушілердің басым бөлігінің орта деңгейде қалып отырғанын көрсетті, бұл қазақ тілін меңгеру деңгейінің біркелкі еместігі туралы бастапқы гипотезаны растайды. Мұндай нәтиже оқу бағдарламалары мазмұнының жеткілікті деңгейде сараланбауы және қолданылатын әдістемелік тәсілдердің бірізді болмауымен түсіндірілуі мүмкін.

Алынған қорытындыларды Ұлттық тестілеу орталығы зерттеушілерінің ҚАЗТЕСТ жүйесіне арналған ғылыми еңбектерімен салыстыру жүйенің даму логикасы мен нәтижелердің сабақтастығын айқындайды. Атап айтқанда, Садықова Ұ.Р. зерттеуінде ҚАЗТЕСТ жүйесінің бастапқы кезеңдеріндегі байқау және диагностикалық тестілеу нәтижелері талданып, тестіленушілердің басым бөлігінің базалық және орта деңгейлерде шоғырлануы анықталған. Бұл жағдай қазақ тілін меңгеру деңгейінің біркелкі еместігін көрсететін эмпирикалық дерек ретінде сипатталады. Аталған тұжырым осы зерттеуде алынған соңғы жылдардағы статистикалық мәліметтермен сәйкес келеді және ҚАЗТЕСТ нәтижелеріндегі деңгейлік құрылымның салыстырмалы түрде тұрақты екенін көрсетеді [20].

Ерсултанова Г.С. еңбегінде ҚАЗТЕСТ жүйесінің жаңа форматқа көшуі тілдік құзыреттілікті бағалаудың тиімділігін арттырған негізгі фактор ретінде қарастырылады. Автор тест құрылымын оңтайландыру, тапсырмалар мазмұнын коммуникативтік жағдаяттарға бейімдеу және электронды форматты енгізу нәтижесінде бағалау дәлдігінің артқанын көрсетеді. Бұл зерттеуде алынған нәтижелер де ҚАЗТЕСТ-тің жаңартылған форматы тестіленушілердің тілдік деңгейін неғұрлым нақты айқындауға мүмкіндік бергенін растайды [14].

Ал Ерсултанова Г.С. мен Сердалина С.К. зерттеуінде ҚАЗТЕСТ тестілеуін ұйымдастыру және өткізу тәртібі талданып, баға-

лау рәсімдерінің стандартталуы мен процедуралық бірізділігінің маңызы негізделеді. Авторлар тестілеу үдерісіндегі бақылау тетіктерін жетілдіру нәтижесінде бағалау сенімділігі мен объективтілігінің артқанын атап өтеді. Осы мақалада алынған деректер де ҚАЗТЕСТ нәтижелерінің тұрақтылығы мен салыстырмалылығын қамтамасыз етуде ұйымдастырушылық регламенттердің шешуші рөл атқаратынын көрсетеді [12].

Садық Ұ.Р., Макыбаева А.К., Нуримбетов Н.Б. еңбегінде ҚАЗТЕСТ жүйесі диагностикалық бағалау құралы ретінде қарастырылып, тест нәтижелерін білім беру сапасын талдау және оқыту мазмұнын түзету мақсатында қолдану мүмкіндіктері айқындалады. Бұл тұжырым ҚАЗТЕСТ жүйесін орта білім мазмұнының нәтижелілігін бағалайтын диагностикалық құрал ретінде қарастыратын осы зерттеудің негізгі ұстанымдарымен толық үйлеседі [22].

Осылайша, Ұлттық тестілеу орталығы зерттеушілерінің еңбектерінде ҚАЗТЕСТ жүйесі бағалау форматының тиімділігі, тестілеуді ұйымдастыру мен өткізу тәртібі, деңгейлік нәтижелердің динамикасы және диагностикалық әлеуеті тұрғысынан жан-жақты қарастырылған.

Ал жүргізілген зерттеу аталған ғылыми еңбектерді жалғастыра отырып, ҚАЗТЕСТ жүйесін орта білім беру мазмұнымен сабақтастықта қарастырады және оны тілдік құзыреттілікті бағалаудың кешенді диагностикалық тетігі ретінде ғылыми тұрғыдан нақтылайды.

Мұндағы алынған нәтижелерді себеп-салдарлық тұрғыдан талдау білім беру жүйесінде белгілі бір олқылықтардың бар екенін айқындайды. Тестіленушілердің көпшілігінің орта деңгейде қалуы оқу бағдарламалары мазмұнының жеткілікті деңгейде сараланбауы және қолданылатын әдістемелік тәсілдердің бірізді болмауымен түсіндірілуі мүмкін. Бұл тұжырым бұрын жүргізілген ғылыми зерттеулерде көрсетілген тілдік құзыреттіліктің оқу бағдарламасының құрылымы мен әдістемелік қамтамасыз етілу сапасына тәуелді екендігі туралы нәтижелермен сәйкес келеді.

Зерттеу барысында мотивация факторының тіл меңгерудегі рөлі де айқындалды. Жоғары нәтиже көрсеткен тестіленушілердің басым бөлігі мемлекеттік тілді меңгеруді жеке қызығушылықпен немесе кәсіби қажеттілікпен байланыстырған. Бұл нәтиже тілдік мотивация мен оқу жетістігінің өзара байланысын дәлелдейтін шетелдік және отандық зерттеулердің қорытындыларын қуаттайды. Сонымен қатар алынған нәтижелерді балама интерпретациялау мүмкіндігі де бар: жоғары көрсеткіштер мотивациядан бөлек, алдыңғы тілдік тәжірибе, өзіндік білім алу ресурстарына қолжетімділік немесе әлеуметтік орта ықпалымен де байланысты болуы ықтимал.

Аймақтық айырмашылықтардың анықталуы әлеуметтік-тілдік ортаның қазақ тілін меңгерудегі шешуші рөлін көрсетеді. Бұл нәтиже Қазақстандағы тілдік орта жағдайларының әркелкілігі мен білім беру ұйымдары арасындағы айырмашылықтарды айқындайды. Алынған деректер бұрынғы зерттеулерде көрсетілгендей, тілдік орта неғұрлым белсенді аймақтарда тіл меңгеру деңгейінің жоғары болатынын растайды. Осыған байланысты қосымша тілдік курстарды, тілдік клубтарды және цифрлық білім беру ресурстарын дамыту оқыту тиімділігін арттырудың маңызды тетігі ретінде қарастырылады.

ҚАЗТЕСТ жүйесін IELTS және TOEFL сияқты халықаралық тестілермен салыстыру оның ұлттық мазмұнға негізделгенін және мемлекеттік стандарттарға бағытталғанын көрсетеді. Бұл ерекшелік жүйенің ұлттық қажеттіліктерге бейімделгенін дәлелдей отырып, бағалау сенімділігі мен валидтілігін арттыру қажеттігін де айқындайды. Осы тұрғыдан алғанда, алынған нәтижелер ҚАЗТЕСТ жүйесін халықаралық бағалау талаптарына жақындату бағытындағы ғылыми ізденістердің өзектілігін негіздейді.

Зерттеу нәтижелерінің ғылыми маңызы қазақ тілін меңгеру деңгейін бағалау мәселесін теориялық тұрғыдан нақтылауға және тілдік құзыреттілікті өлшеу мо-

дельдерін жетілдіруге қосқан үлесімен сипатталады. Ал практикалық тұрғыдан алғанда, алынған қорытындылар білім беру бағдарламаларын жаңарту, оқыту әдістемесін жетілдіру және мемлекеттік қызметкерлердің тілдік құзыреттілігін бағалау жүйесін оңтайландыру барысында қолданылуы мүмкін.

Бұл бағыттағы талдау ҚАЗТЕСТ жүйесінің ғылыми-әдістемелік негізін тереңдетіп, оны білім беру жүйесін жетілдірудің тиімді құралы ретінде қарастыруға мүмкіндік береді.

Қорытынды

ҚАЗТЕСТ жүйесі – Қазақстандағы мемлекеттік тіл саясатын іске асырудың тиімді тетігі. Ол азаматтардың қазақ тілін меңгеру деңгейін объективті бағалап, білім беру сапасын арттыруға және мемлекеттік тілдің қолданылуын кеңейтуге мүмкіндік береді. Тест халықаралық стандарттарға сәйкес тыңдалым, оқылым, жазылым және айтылым дағдыларын кешенді бағалайды. Осы арқылы ҚАЗТЕСТ тілдік құзыреттілікті анықтаумен қатар, білім беру сапасының негізгі көрсеткішіне айналады.

Жүйенің артықшылықтарының бірі – оның әлеуметтік, кәсіби және мемлекеттік деңгейде қолданылуы. Мемлекеттік қызметке қабылдау, жоғары білімге түсу, кәсіби даму барысында ҚАЗТЕСТ нәтижелері азаматтың тілдік деңгейін дәлелдейтін сенімді көрсеткіш ретінде қызмет етеді. Бұл мемлекеттік тілдің мәртебесін арттырып, қоғамдық тілдік ортаны дамытуға ықпал етеді.

ҚАЗТЕСТ пен орта білім беру жүйесінің сабақтастығы тілдік білімнің үздіксіздігі мен сапасын қамтамасыз етеді. Мектептегі қазақ тілі сабақтарында қалыптастырылатын негізгі дағдылар – тыңдалым, оқылым, жазылым және айтылым – ҚАЗТЕСТ бағалайтын компоненттермен толық сәйкес келеді. Сондықтан мектеп бағдарламасына ҚАЗТЕСТ форматындағы тапсырмаларды енгізу оқушылардың функционалдық сауаттылығын арттырып, оқу үдерісін нәтижеге бағыттайды.

Тест нәтижелерін талдау мектеп бағдарламаларын жетілдіруге нақты бағдар береді: оқушылар қай дағды бойынша қиналатыны анықталып, сол бағыттағы оқыту әдістері күшейтіледі. Бұл мұғалімдердің кәсіби дамуын жоспарлауда да маңызды.

Қазіргі білім беру кеңістігі ҚАЗТЕСТ жүйесін жаңғыртуды талап етеді: халықаралық тәжірибелерге негізделген мазмұнды жаңарту, цифрлық форматқа көшу, онлайн тестілеуді кеңейту және жасанды интеллектке негізделген автоматтандырылған бағалау енгізу. Мұндай шешімдер тесттің объективтілігін арттырып, оқушылардың жеке оқу траекториясын қалыптастыруға мүмкіндік береді.

ҚАЗТЕСТ тек бағалау құралы емес, тілдік мәдениетті қалыптастырудың, мемлекеттік тілге деген жауапкершілік пен қызығушылықты арттырудың пәрменді механизмі. Оны орта білім мазмұнына жүйелі енгізу қазақ тілін өмірлік құзырет ретінде меңгертуге, ұлттық бірегейлікті нығайтуға және мемлекеттік тілдің қоғамдық-құқықтық кеңістікте кеңінен қолданылуына жол ашады.

Қорыта айтқанда ҚАЗТЕСТ қағидаттарын орта біліммен ықпалдастыру – сапалы тілдік білімді қамтамасыз ететін стратегиялық бағыт, ал жүйе – тіл оқыту сапасын және мұғалімдердің кәсіби құзыреттілігін дамытуға негізделген ғылыми-практикалық құрал.

Қолданылған деректер тізімі

1. Қазақстан Республикасының Конституциясы. – Астана, 1995. [Электронды ресурс] // – URL: https://adilet.zan.kz/kaz/docs/K950001000_
2. Қазақстан Республикасының «Тіл туралы» Заңы. – Астана, 1997. [Электронды ресурс] // – URL: https://adilet.zan.kz/kaz/docs/Z970000151_
3. Қазақстан Республикасында тіл саясатын дамытудың 2023 – 2029 жылдарға арналған тұжырымдамасы. [Электронды ресурс] // – URL: https://www.gov.kz/memleket/entities/%20kyzylorda%20sayasat/documents/details/856271
4. Қазақстан Республикасы Үкіметінің 2008 жылғы 11 қыркүйектегі № 835 қаулысы «ҚАЗТЕСТ жүйесін енгізу мен дамыту тұжырымдамасы». – Астана, 2011. [Электронды ресурс] // – URL: https://adilet.zan.kz/kaz/docs/P080000835_

5. Қазақстан Республикасының «Білім туралы» Заңы. – Астана, 2007. [Электронды ресурс] // – URL: https://adilet.zan.kz/kaz/docs/Z070000319_

6. Common European Framework of Reference for Languages (CEFR). – Council of Europe, 2001. [Электронды ресурс] // – URL: https://www.coe.int/en/web/common-european-framework-reference-languages

7. ҚР СТ 1926-2009. Қазақ тілін меңгерудің коммуникативтік тілдік құзыреттіліктері. Қарапайым деңгей. Жалпы меңгеру. [Электронды ресурс] // – URL: https://new-shop.ksm.kz/kz/catalog/STRK_1926-2009/

8. ҚР СТ 1928-2009. Қазақ тілін меңгерудің коммуникативтік тілдік құзыреттіліктері. Базалық деңгей. Жалпы меңгеру. [Электронды ресурс] // – URL: https://new-shop.ksm.kz/kz/catalog/STRK_1928-2009/

9. ҚР СТ 1929-2009. Қазақ тілін меңгерудің коммуникативтік тілдік құзыреттіліктері. Орта деңгей. Жалпы меңгеру. [Электронды ресурс] // – URL: https://new-shop.ksm.kz/kz/catalog/STRK_1929-2009/

10. ҚР СТ 1925-2009. Қазақ тілін меңгерудің коммуникативтік тілдік құзыреттіліктері. Ортадан жоғары деңгей. Жалпы меңгеру. [Электронды ресурс] // – URL: https://new-shop.ksm.kz/kz/catalog/STRK_1925-2009/

11. ҚР СТ 1927-2009. Қазақ тілін меңгерудің коммуникативтік тілдік құзыреттіліктері. Жоғары деңгей. Жалпы меңгеру. [Электронды ресурс] // – URL: https://new-shop.ksm.kz/kz/catalog/STRK_1927-2009/

12. **Ерсултанова Г.С., Сердалина С.К.** ҚАЗТЕСТ: тестілеуді өткізу тәртібі мен тәжірибесі // «Педагогикалық өлшемдер» ғылыми-практикалық журналы. – 2025. – № 2. – https://testcenter-zhurnal.kz/index.php/sap/issue/view/2

13. Қазақстан Республикасы Ғылым және жоғары білім министрінің 2024 жылғы 23 қыркүйектегі № 458 бұйрығы «ҚАЗТЕСТ» қазақ тілін меңгеру деңгейін бағалау жүйесі бойынша қағидаларды бекіту туралы. [Электронды ресурс] // – URL: https://adilet.zan.kz/kaz/docs/V2400035109

14. **Ерсултанова Г.С.** Тілді меңгеру деңгейін бағалаудағы ҚАЗТЕСТ жүйесінің рөлі: жаңа форматтағы тиімділік // Қазақстан Республикасында мемлекеттік тілді оқытудың жүйесі: деңгейлері мен сатылары: конференция материалдары. – Алматы: Мемлекеттік тілді дамыту институты, 2024. – 362 б. http://kazakhtest.kz/pdf/KAZTEST_Bukletjpeg_2018_kaz.pdf

15. ETS. TOEFL iBT Test. [Электронды ресурс] // – URL: https://www.ets.org/toefl

16. IELTS. International English Language Testing System. [Электронды ресурс]. [Электронды ресурс] // – URL: https://www.ielts.org

17. Кыргызтест жүйесі. [Электронды ресурс] // – URL: https://kyrgyztest.gov.kg/language/ru/

18. TÖMER – түрік тілін оқыту орталығы. Анкара университеті. [Электронды ресурс] // – URL: https://tomer.ankara.edu.tr/en/about-us-4/

19. TORFL – Test of Russian as a Foreign Language. [Электронды ресурс] // – URL: https://russian-test.com

20. **Садықова Ұ.Р.** ҚАЗТЕСТ жүйесі бойынша тестілеу мен байқау сынақтарының нәтижелері // «Әдіскер / Методист» республикалық ғылыми-педагогикалық журналы. – 2015. – № 4. – https://library.arsu.kz/p=748

21. Қазақстан Республикасы Білім және ғылым министрінің 2018 жылғы 31 қазандағы № 600 бұйрығы «Жоғары және жоғары оқу орнынан кейінгі білім беру бағдарламаларын іске асыратын білім беру ұйымдарына оқуға қабылдаудың үлгілік қағидалары». [Электронды ресурс] // – URL: https://adilet.zan.kz/kaz/docs/V1800017650

22. **Садық Ұ.Р., Макыбаева А.К., Нуримбетов Н.Б.** ҚАЗТЕСТ жүйесіндегі диагностикалық тестілеудің өткізілу барысы мен тәжірибесі // «Педагогикалық өлшемдер» ғылыми-практикалық журналы. – 2025. – № 3. – https://testcenter-zhurnal.kz/index.php/sap/issue/view/3

23. Ұлттық тестілеу орталығы. «ҚАЗТЕСТ жүйесі» ресми ақпараттық сайты. [Электронды ресурс] // – URL: http://www.kazakhtest.kz

References

1. Qazaqstan Respýblıkasynyń Konstıtýsıasy [Constitution of the Republic of Kazakhstan]. Astana, 1995. [Electronic resource] // – URL: https://adilet.zan.kz/kaz/docs/K950001000_

2. Qazaqstan Respýblıkasynyń “Til týraly” Zańy [Law of the Republic of Kazakhstan “On Languages in the Republic of Kazakhstan”]. Astana, 1997. [Electronic resource] // – URL: https://adilet.zan.kz/kaz/docs/Z970000151_

3. Qazaqstan Respýblıkasynda til saıasatyn damytýdyń 2023 – 2029 jyldarga arnalgan tujyrymdamasy. [Concept for the Development of Language Policy in the Republic of Kazakhstan for 2023–2029]. [Electronic resource] // – URL: https://www.gov.kz/memleket/entities/%20kyzylorda%20sayasat/documents/details/856271

4. Qazaqstan Respýblıkasy Úkimetiniń 2008 jylgy 11 qyrkúıektegi № 835 qaýlysy “QAZTEST júıesin engizý men damytý tujyrymdamasy”. [Resolution of the Government of the Republic of Kazakhstan No. 835 of September 11, 2008 “Concept for the Introduction and Development of the KAZTEST System”]. Astana, 2011. [Electronic resource] // – URL: https://adilet.zan.kz/kaz/docs/P080000835_

5. Qazaqstan Respýblıkasynyń “Bilim týraly” Zańy. [Law of the Republic of Kazakhstan “On Education”]. Astana, 2007. [Electronic resource] // – URL: https://adilet.zan.kz/kaz/docs/Z070000319_

6. Common European Framework of Reference for Languages (CEFR). Council of Europe, 2001. [Electronic resource] // – URL: https://www.coe.int/en/web/common-european-framework-reference-languages

7. QR ST 1926-2009. Qazaq tilin meńgerýdiń

kommýnıkatıvtik tildik quzyrettilikteri. Qarapaıym deńgeı. Jalpy meńgerý. [ST RK 1926-2009. Communicative Language Competences for Kazakh Language Proficiency. Elementary Level. General Proficiency]. [Electronic resource] // – URL: https://new-shop.ksm.kz/kz/catalog/STRK_1926-2009/

8. QR ST 1928-2009. Qazaq tilin meńgerýdiń kommýnıkatıvtik tildik quzyrettilikteri. Bazalyq deńgeı. Jalpy meńgerý [ST RK 1928-2009. Communicative Language Competences for Kazakh Language Proficiency. Basic Level. General Proficiency]. [Electronic resource] // – URL: https://new-shop.ksm.kz/kz/catalog/STRK_1928-2009/

9. QR ST 1929-2009. Qazaq tilin meńgerýdiń kommýnıkatıvtik tildik quzyrettilikteri. Orta deńgeı. Jalpy meńgerý. [ST RK 1929-2009. Communicative Language Competences for Kazakh Language Proficiency. Intermediate Level. General Proficiency]. [Electronic resource] // – URL: https://new-shop.ksm.kz/kz/catalog/STRK_1929-2009/

10. QR ST 1925-2009. Qazaq tilin meńgerýdiń kommýnıkatıvtik tildik quzyrettilikteri. Ortadan jogary deńgeı. Jalpy meńgerý. [ST RK 1925-2009. Communicative Language Competences for Kazakh Language Proficiency. Upper-Intermediate Level. General Proficiency]. [Electronic resource] // – URL: https://new-shop.ksm.kz/kz/catalog/STRK_1925-2009/

11. QR ST 1927-2009. Qazaq tilin meńgerýdiń kommýnıkatıvtik tildik quzyrettilikteri. Jogary deńgeı. Jalpy meńgerý. [ST RK 1927-2009. Communicative Language Competences for Kazakh Language Proficiency. Advanced Level. General Proficiency]. [Electronic resource] // – URL: https://new-shop.ksm.kz/kz/catalog/STRK_1927-2009/

12. Ersultanova G.S., Serdalina S.K. QAZTEST: testileýdi ótkizý tártibi men tájırıbesi [KAZTEST: Procedures and Experience of Test Administration]. Pedagogical Measurements, No. 2, National Testing Center, MES RK, 2025. https://testcenter-zhurnal.kz/index.php/sap/issue/view/2

13. Qazaqstan Respýblıkasy Gylym jáne jogary bilim mınıstriniń 2024 jylgy 23 qyrkúıektegi № 458 buırygy "QAZTEST" qazaq tilin meńgerý deńgeıin bagalaý júıesi boıynsha qagıdalardy bekitý týraly [Order of the Minister of Science and Higher Education of the Republic of Kazakhstan No. 458 of September 23, 2024 "On Approval of the Rules for Assessing Kazakh Language Proficiency under the KAZTEST System"]. [Electronic resource] // – URL: https://adilet.zan.kz/kaz/docs/V2400035109

14. Ersultanova G.S. Tildi meńgerý deńgeıin bagalaýdagy QAZTEST júıesiniń róli: jańa formattagy tıimdilik. [The Role of the KAZTEST System in Assessing Language Proficiency: Effectiveness of the New Format]. // Qazaqstan Respýblıkasynda memlekettik tildi oqytýdyń júıesi: deńgeıleri men satylary: konferensıa materıaldary 2024, p. 362. http://kazakhtest.kz/pdf/KAZTEST_Bukletjpeg_2018_kaz.pdf

15. ETS. TOEFL iBT Test. [Electronic resource] // – URL: https://www.ets.org/toefl

16. IELTS. International English Language Testing System. [Electronic resource] // – URL: https://www.ielts.org

17. Kyrgyztest System. Available at: https://kyrgyztest.gov.kg/language/ru/

18. TÖMER – Turkish Language Teaching Center. Ankara University. [Electronic resource] // – URL: https://tomer.ankara.edu.tr/en/about-us-4/

19. TORFL – Test of Russian as a Foreign Language. [Electronic resource] // – URL: https://russian-test.com

20. **Sadykova U.R.** QAZTEST júıesi boıynsha testileý men baıqaý synaqtarynyń nátıjeleri [Results of Testing and Trial Examinations under the KAZTEST System]. // "Ádisker / Metodıst" respýblıkalyq gylymı-pedagogıkalyq jýrnaly 2015. https://library.arsu.kz/p=748

21. Qazaqstan Respýblıkasy Bilim jáne gylym mınıstriniń 2018 jylgy 31 qazandagy № 600 buırygy "Jogary jáne jogary oqý ornynan keıingi bilim berý bagdarlamalaryn iske asyratyn bilim berý uıymdaryna oqýga qabyldaýdyń úlgilik qagıdalary" [Model Rules for Admission to Higher and Postgraduate Education Programs, approved by Order No. 600 of October 31, 2018 of the Minister of Education and Science of the Republic of Kazakhstan]. [Electronic resource] // – URL: https://adilet.zan.kz/kaz/docs/V1800017650

22. **Sadyk U.R., Makybayeva A.K., Nurimbetov N.B.** QAZTEST júıesindegi dıagnostıkalyq testileýdiń ótkizilý barysy men tájırıbesi [Procedure and Experience of Conducting Diagnostic Testing in the KAZTEST System]. // "Pedagogıkalyq ólshemder" gylymı-praktıkalyq jýrnaly 2025. https://testcenter-zhurnal.kz/index.php/sap/issue/view/3

23. Ulttyq testileý ortalygy. "QAZTEST júıesi" resmı aqparattyq saıty. [National Testing Center. Official website of the KAZTEST System]. [Electronic resource] // – URL: http://www.kazakhtest.kz

Структура системы КАЗТЕСТ и её значение в сфере образования

Г.С. Ерсултанова*[1], И.У. Сагиндиков[2], Ұ.Р. Садық[3], Н.Б. Нуримбетов[4]

[1,2,3,4]Республиканское государственное предприятие на праве хозяйственного

ведения «Национальный центр тестирования» Министерства науки и высшего образования Республики Казахстан
г. Астана, Республика Казахстан
*ersultanovagulnur@gmail.com
ulzhansadyk@gmail.com

Аннотация. На сегодняшний день основной целью обучения языку в Казахстане является формирование языковой и коммуникативной компетентности учащегося. Эта цель созвучна системе КАЗТЕСТ. В то время как программы среднего образования предусматривают развитие навыков аудирования, чтения, письма и общения, КАЗТЕСТ основан на проверке этих навыков. Эта преемственность позволяет подготовить учащегося к языковым тестам на национальном и международном уровнях. КАЗТЕСТ-национальная система тестирования, предназначенная для определения уровня владения казахским языком и соответствующая международным стандартам, в частности CEFR. Структура теста включает аудирование, чтение, письмо и лексико-грамматические задания, что создает условия для комплексной оценки всех аспектов языка. КАЗТЕСТ должен быть связан не только с оценкой взрослых, но и с содержанием среднего образования. Если предмет казахского языка в школе направлен на формирование языковой личности, то КАЗТЕСТ объективно оценивает результаты этого знания. Поэтому применение стандартов КАЗТЕСТ в качестве ориентира в школе позволяет учителям конкретизировать цели обучения и применять справедливые критерии в оценке. Результаты тестов важны при анализе качества образования: они помогают определить эффективность школьных программ, слабые места. Кроме того, КАЗТЕСТ сравнивается с международными тестами и показывает, что национальная система соответствует мировым стандартам. Внедрение КАЗТЕСТ в образовательный процесс повышает функциональную грамотность учащихся и повышает профессиональный уровень учителей. Таким образом, система КАЗТЕСТ является стратегическим инструментом в повышении статуса государственного языка и становлении учащихся как языковой личности.

Ключевые слова: КАЗТЕСТ, оценка, казахский язык, языковая компетентность, среднее образование, государственный язык, система тестирования, качество образования.

The Structure of the KAZTEST System and Its Significance in the Field of Education

G.S. Yersultanova *[1], I.U.Sagindikov[2], U.R. Sadyk[3], N.B. Nurimbetov[4]
[1,2,3,4]National Testing Center, Republican State Enterprise under the Right of Economic Management, Ministry of Science and Higher Education of the Republic of Kazakhstan
Astana, Republic of Kazakhstan
*ersultanovagulnur@gmail.com
ulzhansadyk@gmail.com

Abstract. Today, the main goal of language teaching in Kazakhstan is the formation of linguistic and communicative competence of students. This goal is consistent with the KAZTEST system. While secondary education programs provide for the development of listening, reading, writing and communication skills, KAZTEST is based on testing these skills. This continuity allows you to prepare the student for language tests at the national and international levels. KAZTEST is a national testing system designed to determine

the level of proficiency in the Kazakh language and meets international standards, in particular CEFR. The structure of the test includes listening, reading, writing and lexical and grammatical tasks, which creates conditions for a comprehensive assessment of all aspects of the language. KAZTEST should not be limited to the assessment of adults, but should be related to the content of Secondary Education. If the subject of the Kazakh language at school is aimed at the formation of a linguistic personality, KAZTEST objectively assesses the results of this knowledge. Therefore, the use of KAZTEST standards as a guideline at school will allow teachers to clarify educational goals and apply fair criteria in their assessment. The test results are important in the analysis of the quality of education: they help to identify the effectiveness, weaknesses of school programs. At the same time, KAZTEST compares international tests and shows that the national system meets international standards. The introduction of KAZTEST in the educational process will increase the functional literacy of students and improve the professional level of teachers. Thus, the KAZTEST system is a strategic tool for increasing the status of the state language and the formation of students as language personalities.

Keywords: KAZTEST, assessment, Kazakh language, language competence, Secondary Education, State Language, Testing System, quality of Education.

Материал баспаға 24.07.2025 келіп түсті

IRSTI 14.25.09 DOI 10.59941/2960-0642-2025-4-43-54

Benefits and challenges of integrating media literacy in EFL classrooms: a quantitative study

Zh.D. Askar*[1], K.M. Smakova [2], Z.Zh. Aukhadiyeva[3], D.A. Alimbayeva[4]
[1,2]SDU University, Kaskelen, Kazakhstan
[3]Almaty Technological University, Almaty, Kazakhstan
[4]KazUIR & WL named after Ablai khan, Almaty, Kazakhstan
*212302003@stu.sdu.edu.kz

Abstract. The modern digital media environment requires the development of media literacy, which makes it possible to critically analyse and evaluate information. Furthermore, teachers play a crucial role in teaching and successfully implementing media literacy in schools. The purpose of this study is to investigate the extent to which media literacy is integrated into English as a Foreign Language (EFL) classrooms and identify its benefits and challenges. Quantitative methodology was employed using a questionnaire distributed via online platforms to address the topic. The data were collected from 116 secondary school EFL teachers in Almaty, Kazakhstan. A purposive sampling technique was employed in the study. Descriptive statistics were used to analyse the data from the demographic information of the participants, as well as the mean and standard deviation scores of the Likert-scale questionnaire with 20 items. The results showed that EFL teachers encountered challenges such as the need for reliable resources and insufficient teacher training, which hindered effective implementation. The research implications describe the extent to which media literacy is integrated into EFL classrooms and highlight the benefits and challenges of implementation.

Keywords: media literacy, EFL teachers, critical thinking, questionnaire, secondary education.

Қалай дәйексөз алуға болады / Как цитировать / How to cite:
Askar, Zh.D., Smakova, K.M., Aukhadiyeva, Z.Zh., Alimbayeva, D.A. Benefits and challenges of integrating media literacy in EFL classrooms: a quantitative study [Text] // Scientific and Pedagogical Journal «Bilim». – Astana: NAE named after Y. Altynsarin, Bilim – № 4. – P. 43 – 54

Introduction

The widespread use of digital media in the 21st century has led to an overwhelming flood of information, making it increasingly difficult for people to distinguish between truth and misinformation [1]. Researchers also argue that in today's technology-driven society, young people encounter significant challenges in critically evaluating media content [2]. In light of this issue, it is important to promote advanced literacy and critical thinking skills to enable the effective use of media and technology. These skills also help support democratic dialogue, drive social change, and promote active participation [3]. In this case, teaching media literacy at school can improve students' critical thinking skills and enable them to assess the reliability and accuracy of the information they encounter online [4]. It is also recognised as a crucial tool for combating misinformation and disinformation [5].

Many experts emphasise the importance of media literacy education [6] for critical thinking when interpreting media [7], promoting informed citizens, and reducing disinformation [8]. Media literacy education (MLE) is implemented differently across countries. This inconsistency hinders the establishment of a standardised framework or universally recognised best practices for incorporating MLE into the school curriculum [9]. D. Buckingham argues that educational institutions often treat media literacy as a non-compulsory subject and offer it as an elective rather than a compulsory subject in secondary schools [7, p. 102]. The research by A.Z. Shaikenova and T.A. Morozova considers media education to be a fundamental factor in the development of media literacy in various social institutions in the Republic of Kazakhstan [10]. In addition, Sikhynbaeva et al. examined the integration of media education into school and university curricula and proposed strategies for improving teaching methods and incorporating media technologies into the learning process [11]. Therefore, they emphasised its crucial role in developing information and media literacy among young people in today's digital society. Moreover, it is suggested to integrate media literacy across all grades and subjects in schools in Kazakhstan [12]. However, A. Yeleussiz believes that integrating media literacy into the curriculum of Kazakhstani secondary schools could have a long-term impact on students' employment opportunities while supporting the country's multi-sectoral policy [13].

J.C. Mateus and W. Hernández claim that media education is crucial to equip teachers with the necessary skills to cultivate critical and creative media engagement not only in themselves but also in their future students [14]. By teaching critical media literacy (CML), teachers are pivotal in developing media literacy and critical awareness in their students, allowing them to engage with media messages in a thoughtful and reflective manner [15, 16, 17]. In order to achieve students' media literacy skills in EFL classrooms, there is a need for well-educated and well-equipped educators in this media literacy education. According to M. Korona, educators need to develop fundamental media literacy skills, strategies, mindsets, and teaching approaches before they can effectively incorporate media literacy into their teaching practice [18]. Correspondingly, Zhang et al. emphasise the importance of high-quality teacher training for effectively integrating media literacy education. [9]. They believe that media literacy education requires teacher training that emphasises theoretical dimensions and practical skills. In a time of rapid change, they recommend institutional support, self-directed learning, and teacher- and student-tested teaching techniques [9].

Likewise, Share et al. argue that English teachers must employ a critical framework and instructional strategies that address the ever-changing landscape of information, media, popular culture, and technology [3]. However, despite the increasing awareness of this need, a limited number of teacher training programs provide adequate preparation for novice educators in this context [3]. M. Korona believes that many educators still underutilize media literacy integration in their teaching, as it remains a relatively new instructional approach [19]. In addition, no consensus has been reached on the issue of integrating media skills into the school

context [9]. It is suggested that a successful approach to media literacy education relies on an educational framework that emphasises active learning, collaboration, critical questioning, cultural sensitivity and the integration of technology [4]. Hence, English teachers are crucial in guiding students to navigate, interpret, and evaluate the vast amounts of information they access, use, and share. To effectively integrate media literacy into the classroom and develop media literate students, teachers need both technical and critical thinking skills, making professional development programs essential [20, 21, p. 37-38]. Teachers have an important role to play in equipping students with the skills they need to critically analyse media while becoming thoughtful and knowledgeable media content makers [22].

Integrating media literacy into the curriculum offers both benefits and challenges for English teachers; therefore, it is recommended to examine these aspects within the context English as a foreign language (EFL) teaching [18].

Embedding media literacy in the EFL classroom yields the following benefits:

- Enables students to critically evaluate information and simultaneously strengthen their language skills [23];
- Promotes critical thinking, creativity, and functional competence [13];
- Motivates students to learn language through media literacy [16];
- Provides a structured cognitive and social framework that promotes and sustains civic engagement [24] and etc.

Although teaching media literacy in a foreign language has its benefits, implementing structured programs still presents challenges. According to several scholars, including A. Yeleussiz and G. Qanay [12], A. Yeleussiz [13], Afrilyasanti et al. [15], M. Korona and A. Hutchison [18], M. Korona [19], M. N. Torres and M. Mercado [25], Zh. Askar and G. B. Noruzova [26], as well as A. A. Akhmetova and G.Z. Beissembayeva [27], teachers encounter the following barriers:

- Insufficient teacher knowledge and the lack of media literacy training;
- Lack of clear regulations and ethical guidelines concerning media literacy and media usage in classrooms;
- The lack of time and rigid standardized curricula;
- Lack of institutional support;
- Low teacher confidence;
- The lack of technical resources;
- The lack of resources and learning materials.

While several studies conducted by P. Yelubayeva [23], A. A. Akhmetova and G. Z. Beissembayeva [27], Yelubayeva et al. [28, 29, 30], and Mustafina et al. [31] focused on high school settings, others, such as those by A. Yeleussiz and G. Qanay [12], E. Aigul [20], Zh. Askar and G. B. Noruzova [26], Akhmetova et al. [32], and A.B. Yeleussiz [33], examined the integration of media literacy in secondary schools in Kazakhstan. It indicates that despite the growing global emphasis on media literacy education, studies exploring its integration into secondary school EFL classrooms within the Kazakhstani context remain sparse. In order to bridge this gap, the purpose of this study was to investigate the extent to which media literacy is integrated into EFL classrooms at the secondary school level, and identify the perceived benefits and challenges. The study is structured around the following research questions:

1. To what extent do EFL teachers integrate media literacy in their classrooms?
2. What are the EFL teachers' perspectives of teaching media literacy regarding their benefits?
3. What are the EFL teachers' perspectives of teaching media literacy regarding their challenges?

Materials and methods

This study applied a quantitative method using a questionnaire, which provides a nu-

merical analysis of patterns within a population by examining a representative sample [34]. The questionnaire was employed in this study to measure the objective relation of the participants toward the incorporation of media literacy in EFL classrooms. The research tool was distributed to EFL teachers, who opted to participate in the study, via Google Forms, which offers several advantages: (1) it is time-saving, and (2) it provides a comfortable environment for participants to complete the form without any pressure. Ethical approval was obtained prior to the completion of the questionnaire. The questionnaire was completely anonymous, so participants were asked to answer honestly. It was also provided with explicit instructions and precise explanations on how to answer the questions. Therefore, respondents could not change the answers, as all answers are automatically displayed in graphs and Excel tables.

The researcher collected the data during the Fall semester of the 2023-2024 school year. The questionnaire comprised 20 items include: (1) general background questions (gender, age, type of secondary school, participants' responses from each district of Almaty, teaching experience, and language proficiency of the students taught by the EFL teachers, attended trainings) (7 items) (see Table 1); (2) teachers' integration of media literacy in terms of their benefits and potential challenges (13 items).

The present research used purposeful sampling to enroll the participants in the study. There were 116 who enrolled in secondary schools in Almaty.

Table 1 presents demographic information and personal experiences of the participants regarding media literacy education.

Table 1. Demographic information and personal experience of the participants

Gender		n	%
Female		111	95.7
Male		5	4.3
Age		n	%
20-29		52	44.8
30-39		37	31.9
40-49		16	13.8
50-59		10	8.6
60+		1	0.9
Secondary school type		n	%
Public		112	96.6
Private		4	3.4
Almaty districts		n	%
Alatau		10	8.6
Almaly		4	3.4
Auezov		8	6.9
Jetysu		-	-
Medeu		2	1.7
Nauryzbai		91	78.4

Turksib		1	0.9
Teaching experience		n	%
1-5		65	56
6-10		15	12.9
11-15		14	12.1
16-20		8	6.9
21-25		4	3.4
26+		10	8.6
Media literacy training		n	%
Yes		63	54.3
No		53	45.7
Students' language level		n	%
A1-A2		65	56
B1-B2		15	12.9
C1-C2		14	12.1

Apart from the demographic questionnaire items, this research included the use of three distinct scales designed to evaluate media literacy:

1. Teachers' integration of media literacy in EFL classrooms. A 4-item scale (α = .934) was developed to assess EFL teachers' media literacy integration in their classes. Participants were requested to provide responses, "To what extent do you integrate media literacy in EFL classrooms?". This was followed by four statements outlining various approaches through which teachers incorporate media literacy into their instructional practices. The survey items included response options based on a 5-point scale: 1 (very low extent); 2 (low moderate); 3 (moderate extent); 4 (high extent); 5 (very high extent). To calculate the level of media literacy application in EFL classrooms, the questionnaire items were summed and averaged for each respondent. A higher score indicates a more extensive incorporation of media literacy concepts and practices into classroom activities, lessons, and instructional strategies. Table 3 provides the mean scores and standard deviations for each item on this scale.

2. The benefits of teaching media literacy in EFL classrooms. A 5-item scale (α = .960) was developed to assess the advantages of teaching media literacy in EFL classrooms. The response options varied from 1 (strongly disagree) to 5 (strongly agree). The questionnaire items were aggregated and averaged for each respondent to create the scale for rating the benefits of teaching media literacy, with higher scores indicating a stronger perception of the benefits of including media literacy in EFL lessons. Table 4 shows the means and standard deviations for the items on this scale.

3. The challenges of teaching media literacy in EFL classrooms. A 4-item scale (α=.932) was constructed to evaluate the challenges associated with teaching media literacy in EFL classrooms. The response options varied from 1 (not a challenge); 2 (a minor challenge); 3 (neutral); 4 (a moderate challenge); 5 (a major challenge). The responses were summed and averaged for each respondent to develop the scale measuring the challenges of teaching media literacy, where higher scores indicated greater obstacles encountered by EFL teachers in incorporat-

ing media literacy into their teaching practices. Table 5 presents the mean scores and standard deviations for the items on this scale.

Results

Several analyses of the collected data were carried out in order to obtain a comprehensive picture of EFL teachers' experiences with the integration of media literacy into their lessons. The results of the scales used to assess the level of media literacy integration and the perceived benefits and challenges to teaching media literacy provide a thorough summary of the sample's engagement with each research variable, both individually and collectively. The data were organized and analysed using JAMovi. Descriptive statistics were used to calculate the mean and standard deviation of the items on the Likert scale of the questionnaire.

The analysis of the reliability of the survey shows a high-level consistency with a Cronbach's alpha of 0.945 and an Omega coefficient of 0.946 (see Table 2). These results demonstrate the reliability and appropriateness of the instrument for assessing the integration of media skills.

Table 2. Reliability statistics

Items	Cronbach's alpha	Omega
13	0.945	0.946

This questionnaire has a high internal consistency and reliability, as shown by its Cronbach's alpha of 0.945 and its Omega coefficient of 0.946.

Teachers' integration of media literacy in EFL classrooms

The first research question (RQ1) explored the extent to which EFL teachers incorporate media literacy into their teaching practices. The results showed a moderate level of implementation across all four measured items (see Table 3). For item 1, which addressed the embedding of media literacy through student skill development in writing, reading, speaking and listening, yielded a mean score of 2.82 (SD = 1.06). This indicates slightly above-average application with moderate variation in teacher responses. Item 2 examined the development of students' abilities to access, analyse, evaluate, create, and act upon media messages, producing a mean score of 2.80 (SD = 1.06). This result demonstrates a comparable level of practice and similar variation in practice across participants. Item 3, which assessed the extent to which teachers encouraged critical questioning to distinguish between fact and opinion in the news, had the lowest mean score of 2.72 (SD = 1.10). This score reveals slightly lower integration and greater variability, suggesting inconsistencies in teachers' implementation of this practice. Finally, item 4, which teaches students to examine media bias, received an average score of 2.80 (SD = 1.04). The low standard deviation indicates that this item was administered more consistently than others in the sample.

Table 3. Teachers' integration of media literacy in EFL classrooms

	Item 1	Item 2	Item 3	Item 4
n	116	116	116	116
M	2.82	2.80	2.72	2.80
SD	1.06	1.06	1.10	1.04

The benefits of teaching media literacy in EFL classrooms

Regarding (RQ2), the results of the study revealed five main benefits that teachers experience when integrating media literacy into EFL lessons (see Table 4). The first item, creating a relaxed atmosphere in teacher-student, student-student interaction and cultivating a question-friendly environment in the classroom, received a mean score of 3.23 (SD = 1.09), reflecting mixed perceptions that could be influenced by different teaching styles and classroom management experiences. The second item, encouraging students with authentic materials that relate to real life, received a mean score of 3.34 (SD = 1.03), indicating moderate agreement. The third item, motivating students in language learning through media literacy, received a mean score of 3.43 (SD = 1.08), showing that many participants view media literacy as a valuable effective tool for promoting engagement, although the variations reveal different experiences in the classroom. The fourth item, developing students' critical thinking skills in analysing media messages, received a mean score of 3.46 (SD = 1.05), demonstrating general agreement with the link between media literacy and the development of analytical skills. The final item, developing students' core skills (reading, writing, speaking, listening and use of English), achieved the highest mean score of 3.47 (SD = 1.10). This shows that the comprehensive benefits of media literacy for foreign language learning are recognised.

Table 4. The benefits of teaching media literacy in EFL classrooms

	Item 1	Item 2	Item 3	Item 4	Item 5
n	116	116	116	116	116
M	3.23	3.34	3.43	3.46	3.47
SD	1.09	1.03	1.08	1.05	1.10

The challenges of teaching media literacy in EFL classrooms

With regard to question (RQ3), the results of the study revealed four key challenges that teachers face when embedding media literacy into EFL lessons (see Table 5). Item 1, which focused on the need for a textbook (M=2.97, SD=1.02), was perceived as a low to neutral challenge, with a low standard deviation suggesting a consistent opinion among participants. Item 2, which examined the need for reliable resources (M=3.15, SD=1.16), emerged as a greater problem, with variability in responses indicating different levels of access to and experience with media literacy materials. Item 3, which captures teacher training and some strategies for developing specific media literacy skills (M=3.20, SD=1.11), was cited as the most critical challenge, reflecting a widespread perception of inadequate preparation for effective implementation of media literacy instruction. Finally, item 4, which focused on the need for a standard time frame for ML lessons (M=3.06, SD=1.05), was seen as a moderate challenge, with mixed responses reflecting different experiences of time management.

Table 5. The challenges of teaching media literacy in EFL classrooms

	Item 1	Item 2	Item 3	Item 4
n	116	116	116	116
M	2.97	3.15	3.20	3.06
SD	1.02	1.16	1.11	1.05

Discussion

Based on the analysis of the questionnaire, the overall results indicate that EFL teachers incorporated media literacy in their classrooms.

In addressing the first research question on the extent of media literacy integration in EFL classrooms, the results showed that EFL teachers most frequently implemented media literacy into students' skill development in writing, reading, speaking, and listening. EFL teachers also indicated similar levels of applying ML instruction on how to verify sources for media bias, as well as improving students' skills in accessing, analysing, evaluating, creating and acting to media messages. However, unexpected results appeared as well. It was found that the integration of critical questions to help students distinguish between facts and opinions in the news received the lowest average score. Similar to those outlined by Afrilyasanti et al., EFL teachers are still limited in their "comfort zone" [16]. Conversely, they are required to compare and critically evaluate the credibility and reliability of information sources. They confirm that CML plays a constructive role in fostering students' personal growth in the vast landscape of digital media.

Concerning the second research question, which investigated the benefits of integrating media literacy in EFL classrooms, the questionnaire findings revealed that EFL teachers frequently incorporated media literacy to improve key language skills. In addition, another benefit acknowledged by teachers was developing students' critical thinking skills. These support prior research of scholars [26, 28] who found that enhancing critical judgement and interpretation skills has led to significant improvements in critical reading, listening, and productive and interactive writing and speaking skills.

It can be suggested that teaching media literacy in EFL classrooms with well-organized instructional activities can motivate students to become more attentive, literate, analytical, and critical in order to evaluate certain sources. In line with a previous study [16], the present study has shown that language learning through media literacy can motivate students. However, it is worth noting that creating a relaxed atmosphere or cultivating a question-friendly environment in teacher-student interactions and encouraging students with authentic materials that relate to real life was not as beneficial among EFL teachers. This is also a contradictory result with other studies [35, 36, 37]. Research has shown that the use of authentic media material in foreign language teaching is an effective approach to increasing student motivation and engagement. Also, authentic resources and media can help students build and reinforce the bridge between language learning in the classroom and real-world experiences. Ultimately, the inclusion of authentic material is more than just a teaching approach; it serves as a means of cultivating critical readers. By shifting the focus away from memorization, the learning experience is enriched and students are equipped with the skills to analyse, evaluate and actively engage with the world around them [37].

As for the challenges, the results of this study highlight several challenges that EFL teachers face when embedding media literacy into the language classroom. In particular, four key challenges were identified in the survey: the need for a textbook, access to reliable resources, teacher training and policy development, and the need for a standardized timeframe for teaching media literacy.

One of the most critical barriers identified was teacher training and strategies for developing specific media skills. The high mean score indicates that teachers perceive insufficient training as the main barrier to the effective integration of ML in EFL classrooms. This finding is consistent with existing literature [24, 38, 39], [40] which emphasise the importance of thorough teacher training, which should include conferences, professional development opportunities and ongoing teacher training to help educators acquire media literacy and teach critical media literacy effectively. In addition, teachers indicated potential barriers for reliable resources and the need for a standard timeframe for teaching, which were also mentioned by other researchers [19, 41]. One of

the least significant challenges mentioned in the study was the need for a course book. The relatively low mean score suggests that teachers do not view the lack of a media literacy-focused textbook as a major obstacle. However, another study found that it is difficult to find effective resources for teaching CML [15], so Corser et al. suggest creating learning materials for it [41].

Despite these challenges, this study sheds light on how EFL teachers can integrate media literacy into EFL lessons and help students acquire the skills necessary for media literacy and active engagement in a media-driven society.

Study limitations and future directions

The integration of media literacy into EFL classrooms and the benefits and challenges perceived by teachers in the Kazakhstani context could be of great importance. Although this study provides valuable insights into the integration of media literacy by EFL teachers in secondary education, there are certain limitations that should be considered. The first limitation was the lack of diverse population groups. For future research, it is recommended to increase the sample size by conducting field surveys in traditional formats to include different population groups such as stakeholders, EFL teachers, students and parents to ensure representative and generalizable results. Another limitation was that the current study conducted only a questionnaire. In order to gain a better insight for improving the results of the study, the mixed-method research design should be conducted to observe and gain a more comprehensive understanding of actual media literacy integration in EFL classrooms through semi-structured interviews with EFL teachers and students. Despite these limitations, this study lays an important foundation for future research by examining the integration of media literacy into EFL classrooms and highlighting the perceived benefits and challenges.

Conclusion

In general, this study was conducted to investigate to what extent EFL teachers integrated media literacy into their classrooms and to find out the perceived benefits and challenges.

Unlike previous studies, this research targeted all secondary EFL teachers in Almaty. However, there were some limitations, such as the lack of different population groups and the method of the study relied solely on a single questionnaire.

From the quantitative analysis of this study, it can be concluded that teachers have moderately integrated media literacy into EFL classrooms. Differences in the responses suggest that the degree of media literacy integration among EFL teachers varies. These results highlight the necessity for further professional development or resources to support a more thorough and consistent incorporation of media literacy into EFL instruction.

Therefore, participants expressed moderate to strong agreement with the various benefits of teaching media literacy, particularly in developing language skills and critical thinking skills.

The results underscore four challenges that EFL teachers encountered while integrating media literacy in their classes. The results show that media literacy in EFL lessons requires better teacher preparation, reliable materials and standardised time frame.

The results of this study could be helpful in the design of teacher training programmes, especially for EFL teachers in secondary schools. Furthermore, research involving diverse populations and employing mixed methods could provide a more comprehensive understanding of the practical implementation of media literacy in EFL classrooms. Such studies might also yield different outcomes.

Bibliography / References

1. **Sarkar, S., Ghosh, A.** Leveraging Artificial Intelligence to Enhance Media Literacy and Combat Misinformation //JNRID. – 2024. – P. 2984-8687. – http://doi.one/10.1729/Journal.41684

2. **Wineburg, S., McGrew, S.** Evaluating information: The cornerstone of civic online reasoning. – 2016. – https://purl.stanford.edu/fv751yt5934

3. **Share, J., Mamikonyan, T., Lopez, E.** Critical media literacy in teacher education, theory, and practice // eScholarship, University of California. – 2019. – https://doi.org/10.1093/acrefore/9780190264093.013.1404

4. **Sytnyk, L.** Development of media literacy of teachers: work experience // Scientific Collection «InterConf+». – 2023. – No. 32(151). – P. 662–668. – https://doi.org/10.51582/interconf.19-20.04.2023.071

5. **Huguet, A., Kavanagh, J., Baker, G., Blumenthal, M. S.** Exploring media literacy education as a tool for mitigating truth decay // RAND Corporation. – 2019. – https://doi.org/10.7249/RR3050

6. **Scheibe, C., Rogow, F.** The teacher's guide to media literacy: Critical thinking in a multimedia world. – Thousand Oaks: Corwin Press, 2011. – ISBN 978-1-4129-9758-4 (pbk.)

7. **Buckingham, D.** Media Education: Literacy, Learning and Contemporary Culture. – Cambridge: Polity Press, 2003.

8. **Potter, W. J.** Media Literacy. – Thousand Oaks: SAGE Publications, 2011.

9. **Zhang, L., Zhang, H., Wang, K.** Media literacy education and curriculum integration: A literature review // International Journal of Contemporary Education. – 2020. – Vol. 3. – No. 1. – P. 55–64. – https://doi.org/10.11114/ijce.v3i1.4769

10. **Shaikenova, A. Z., Morozova, T. A.** Media Education as the Key Factor of Media Literacy Formation in Social Institutions in the Republic of Kazakhstan // Of Social and Human Sciences. – 2019. – P. 134. – https://doi.org/10.32014/2019.2224-5294.222

11. **Sikhynbaeva, J.S., Manabaeva, S.E., Maulenberdieva, G.B.** Media Education in Kazakhstan // Academic Research in Educational Sciences. – 2024. – Vol. 5. – No. Conference NUU 5. – P. 272-277.

12. **Yeleussiz, A., Qanay, G.** Media Literacy in Kazakhstan: Educators' Perspectives and Policy Implementation // Journal of Curriculum Studies Research. – 2025. – Vol. 7. – No. 1. – P. 1-25. – https://doi.org/10.46303/jcsr.2025.1

13. **Yeleussiz, A.** Exploring EFL teachers' perceptions of media literacy in Kazakhstan // Journal of Social Studies Education Research. – 2024. – Vol. 15. – No. 1. – P. 282–316.

14. **Mateus, J. C., Hernández, W.** Design, validation, and application of a questionnaire on media education for teachers in training // Journal of New Approaches in Educational Research. – 2019. – Vol. 8. – No. 1. – P. 34–41. – https://doi.org/10.7821/naer.2019.1.329

15. **Afrilyasanti, R., Basthomi, Y., Zen, E.L.** The implications of instructors' digital literacy skills for their attitudes to teach critical media literacy in EFL classrooms // International Journal of Media and Information Literacy. – 2022. – Vol. 7. – No. 2. – P. 283–292. – https://doi.org/10.13187/ijmil.2022.2.283

16. **Afrilyasanti, R., Basthomi, Y., Zen, E.L.** Factual vs. Fake News: Teachers' Lens on Critical Media Literacy Education in EFL Classes // Journal of Interactive Media in Education. – 2023. – Vol. 2023. – No. 1. – https://doi.org/10.5334/jime.781

17. **Mrisho, D.H., Bulendu, D.E., Dominic, N.A.** Media literacy: Concept, theoretical explanation, and its importance in the digital age // East African Journal of Arts and Social Sciences. – 2023. – Vol. 6. – No. 1. – P. 78–85. – https://doi.org/10.37284/eajass.6.1.1087

18. **Korona, M., Hutchison, A.** Integrating media literacy across the content areas // Reading Research Quarterly. – 2023. – Vol. 58. – No. 4. – P. 601–623. – https://doi.org/10.1002/rrq.517

19. **Korona, M.** Teachers' perceptions of media literacy competence during an online professional development // Journal of Media Literacy Education. – 2024. – Vol. 16. – No. 1. – P. 36–49. – https://doi.org/10.23860/JMLE-2024-16-1-3

20. **Aigul, E.** Exploration of Stakeholders' Perceptions and Understandings of Media Literacy: A Case Study of One School // Scientific and Pedagogical Journal Bilim-Obrazovanie of the National Academy of Education named after I. Altynsarin. – 2024. – Vol. 111. – No. 4. – P. 21-32. – https://doi.org/10.59941/2960-0642-2024-4-21-32

21. **Share, J., Mamikonyan, T.** Preparing English teachers with critical media literacy for the digital age // Contemporary Issues in Technology and Teacher Education. – 2020. – Vol. 20. – No. 1. – P. 37–54. – https://www.learntechlib.org/primary/p/210430/

22. **McNelly, T. A., Harvey, J.** Media Literacy Instruction in Today's Classrooms: A Study of Teachers' Knowledge, Confidence, and Integration // Journal of Media Literacy Education. – 2021. – Vol. 13. – No. 1. – P. 108–130. – https://doi.org/10.23860/JMLE-2021-13-1-10

23. **Yelubayeva, P.** State of media literacy education in language classrooms: challenges and opportunities // Scientific Journal "Bulletin of the National Academy of Sciences of the Republic of Kazakhstan". – 2023. – Vol. 405. – No. 5. – P. 71–87. – https://doi.org/10.32014/2023.2518-1467.577.

24. **Martens, H., Hobbs, R.** How Media Literacy Supports Civic Engagement in a Digital Age // Atlantic Journal of Communication. – 2015. – Vol. 23. – No. 2. – P. 120–137. – https://doi.org/10.1080/15456870.2014.961636

25. **Torres, M.N., Mercado, M.** The Need for Critical Media Literacy in Teacher Education Core Curricula // Equity & Excellence in Education. – 2006. – Vol. 39. – No. 3. – P. 260–268. – https://doi.org/10.1207/s15326993es3903_5

26. **Askar, Zh., Noruzova, G.B.** The Role of Media Literacy in Foreign Language Education // Izvestiya. Series: Pedagogical Sciences. – 2024. – Vol. 72. – No. 1. – P.576-588. – https://doi.org/10.48371/PEDS.2024.72.1.039

27. **Akhmetova, A.A., Beissembayeva, G.Z.** Navigating Media Literacy Challenges in Higher Education EFL Courses: Insights from Student Behaviors and Pedagogical Strategies // Bulletin of Shokan Ualikhanov Kokshetau University. Philological Series. – 2024. – No. 1. – P. 214-228. – https://doi.org/10.59102/kufil/2024/iss1pp214-228

28. **Yelubayeva, P., Kudyarova, Sh., Tleubay, S.** The Role of Media Literacy in Promoting Critical Communication Skills in Language Teaching Classrooms // Izvestiya. Series: Pedagogical Sciences. – 2023. – Vol. 70. – No. 3. – https://doi.org/10.48371/PEDS.2023.70.3.013

29. **Yelubayeva, P., Burkitbayeva, M., Kulzhanbekova, G., Khamidova, A.** Incorporating Media Literacy in the Language Education Curriculum for Sustainable Development // Scientific Journal "Bulletin of the National Academy of Sciences of the Republic of Kazakhstan". – 2023. – Vol. 406. – No. 6. – https://doi.org/10.32014/2023.2518-1467.620

30. **Yelubayeva, P. K., Berkinbayeva, G.O., Khamidova, A.Kh., Kulzhanbekova, G.K.** Integrated Language and Media Literacy Education to Enhance Kazakh Students' 4Cs Skills // Bulletin of L.N. Gumilyov Eurasian National University. Pedagogy, Psychology, Sociology Series. – 2024. – Vol. 148. – No. 3. – P. 38-54. – https://doi.org/10.32523/2616-6895-2024-148-3-38-54

31. **Mustafina, A.Z., Yelubayeva, P.K., Tutbayeva, Z.A.** Developing Students' Critical and Creative Communication by Incorporating Media Literacy into English Language Teaching // Bulletin of L.N. Gumilyov Eurasian National University. Pedagogy, Psychology, Sociology Series. – 2022. – Vol. 141. – No. 4. – P. 216-227. – https://doi.org/10.32523/2616-6895-2022-14-4-216-227

32. **Akhmetova, A.A., Beissembayeva, G.Z., Bulatbayeva, K.N.** Principles of Effective Media Literacy in Foreign Language Education // Bulletin of Abai Kazakh National Pedagogical University. Series: Pedagogical Sciences. – 2023. – Vol. 79. – No. 3. – P. 298-310. – https://doi.org/10.51889/2959-5762.2023.79.3.026

33. **Yeleussiz, A.B.** Measuring Pedagogical-Didactical Media Literacy Competencies of EFL Teachers // Bulletin of Toraighyrov University. Pedagogics Series. – 2024. – Vol. 3. – No. 3. – P. 77-90. – https://doi.org/10.48081/WCDV3555

34. **Creswell, J.W., Creswell, J.D.** Research design: Qualitative, quantitative, and mixed methods approaches. – Sage publications, 2017.

35. **Kulakhmetova, M.S., Daulbayeva, K.M.** Authentic Media Materials for Increasing Motivation in Foreign Language Teaching // Bulletin of Shokan Ualikhanov Kokshetau University: Philological Series. – 2024. – No. 2. – P. 248-259. – https://doi.org/10.59102/kufil/2024/iss2pp248-259

36. **Nădrag, L., Buzarna-Tihenea, A.** The benefits of using authentic materials in the ESP classroom. Case study //Ovidiuos, University of Constanta. – 2017.

37. **Gulnara, A.** Using authentic materials to develop students' critical reading ability //International Journal Of Literature And Languages. – 2024. – Vol. 4. – No. 06. – P. 7-11. – https://doi.org/10.37547/ijll/Volume04Issue06-02

38. **Kellner, D., Share, J.** Critical media literacy: Crucial policy choices for a twenty-first-century democracy // Policy Futures in Education. – 2007. – Vol. 5. – No. 1. – P. 59–69. – https://doi.org/10.2304/pfie.2007.5.1.59.

39. **Hattani, H.A.** Media literacy education in secondary school: Teachers' attitudes // Journal of Media Research. – 2019. – Vol. 12. – No. 33. – P. 5–26. – https://www.mrjournal.ro/docs/R2/33JMR1.pdf

40. **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. – Vol. 9. – No. 1. – P. 99-115. – https://doi.org/10.23860/JMLE-2017-9-1-7

41. **Corser, K., Dezuanni, M., Notley, T.** How news media literacy is taught in Australian classrooms //The Australian Educational Researcher. – 2022. – Vol. 49. – No. 4. – P. 761-777. – https://doi.org/10.1007/s13384-021-00457-5

Ағылшын тілі сабақтарында медиасауаттылықты интеграциялаудың артықшылықтары мен қиындықтары: сандық зерттеу

Ж.Д. Аскар*[1], К.М. Смакова[2], З.Ж. Аухадиева[3], Д.А. Алимбаева[4]
[1,2]SDU университеті, Қаскелең қ., Қазақстан Республикасы
[3]Алматы технологиялық университеті, Алматы қ., Қазақстан Республикасы
[4] Абылай хан атындағы ҚазХҚжӘТУ, Алматы қ., Қазақстан Республикасы

Аңдатпа. Заманауи цифрлық медиа орта ақпаратты сыни тұрғыдан талдауға және бағалауға мүмкіндік беретін медиасауаттылықты дамытуды талап етеді. Сонымен қатар, мұғалімдер мектепте медиасауаттылықты оқытуда және оны жүзеге асыруда маңызды рөл атқарады. Осы зерттеудің мақсаты – медиасауаттылықтың шетел тілі ретінде ағылшын тілі сабақтарында қаншалықты деңгейде интеграцияланғанын (енгізілгенің) анықтау, сондай-ақ оның артықшылықтары мен қиындықтарын зерт-

теу болып табылады. Бұл мәселені зерделеу үшін сандық әдіснама қолданылды, деректер онлайн платформалар арқылы таратылған сауалнама көмегімен жиналды. Зерттеуге Қазақстанның Алматы қаласындағы орта мектептерінде жұмыс істейтін 116 ағылшын тілі мұғалімі қатысты. Іріктеу әдісі ретінде мақсатты іріктеу тәсілі пайдаланылды. Деректерді талдау үшін сипаттамалық статистика қолданылды: қатысушылардың демографиялық деректері, сондай-ақ Лайкерт шкаласындағы 20 сұрақ бойынша орташа мәндер мен стандартты ауытқулар есептелді. Нәтижелер көрсеткендей, ағылшын тілі мұғалімдері сенімді ресурстардың жетіспеушілігі және кәсіби даярлықтың жеткіліксіздігі сияқты қиындықтарға тап болғанын көрсетті, сәйкесінше бұл медиасауаттылықты тиімді енгізуге кедергі келтіретінін көрсетті. Алынған деректер ағылшын тілі сабақтарына медиасауаттылықтың қаншалықты деңгейде енгізілгенін бағалауға және оны енгізудің негізгі артықшылықтары мен қиындықтарын айқындауға мүмкіндік береді.

Кілтті сөздер: медиасауаттылық, ағылшын тілі мұғалімдері, сыни ойлау, сауалнама, орта білім.

Преимущества и проблемы интеграции медиаграмотности на занятиях английского языка: количественное исследование

Ж.Д. Аскар*[1], К.М. Смакова[2], З.Ж. Аухадиева[3], Д.А. Алимбаева[4]
[1,2]Университет SDU, г. Каскелен, Республика Казахстан
[3]Алматинский технологический университет, г. Алматы, Республика Казахстан
[4]КазУМОиМЯ имени Абылай хана, г. Алматы, Республика Казахстан

Аннотация. Современная цифровая медиасреда требует развития медиаграмотности, которая позволяет критически анализировать и оценивать информацию. Кроме того, учителя играют важную роль в обучении и успешной реализации медиаграмотности в школах. Цель данного исследования — изучить степень интеграции медиаграмотности в учебные занятия по английскому языку как иностранному, а также выявить её преимущества и трудности. Для изучения данной темы была использована количественная методология, при этом сбор данных осуществлялся с помощью анкеты, распространённой через онлайн-платформы. В исследовании приняли участие 116 преподавателей английского языка как иностранного из средних школ города Алматы, Казахстан. В качестве метода отбора участников применялась целенаправленная выборка. Для анализа данных использовалась описательная статистика, включая демографическую информацию об участниках, а также средние значения и стандартные отклонения по 20 пунктам шкалы Лайкерта. Результаты показали, что преподаватели английского языка сталкиваются с такими трудностями, как нехватка надёжных ресурсов и недостаточная профессиональная подготовка, что препятствует эффективной реализации медиаграмотности. Полученные данные позволяют оценить уровень интеграции медиаграмотности в занятия по английскому языку и выделить основные преимущества и трудности, связанные с её внедрением.

Ключевые слова: медиаграмотность, преподаватели английского языка, критическое мышление, анкетирование, среднее образование.

Material received on 07.04.2025

ҒТАМР 14.35.09 DOI 10.59941/2960-0642-2025-4-55-72

Орталық Азия аумағының тарихи карталарда көрсетілу ерекшеліктері және оларды оқытуда қолданылатын картографиялық тәсілдер мен мағыналық үлгілер

Р.А.Каратабанов[1], Ж.Ф. Тенькебаева[2]
[1]Л.Н. Гумилев атындағы Еуразия ұлттық университеті
Астана, Қазақстан Республикасы
[2]«Назарбаев зияткерлік мектептері»
ДБҰҰ «Педагогикалық өлшеулер орталығы»
Астана, Қазақстан Республикасы
*ruslan.karatabanov@gmail.com

Аңдатпа. Зерттеудің мақсаты – IX–XIX ғасырлардағы тарихи карталар негізінде Орталық Азияның исламдық, қытайлық, еуропалық және ресейлік картографиялық дәстүрлерде бейнелену ерекшеліктерін талдау және кеңістікті аңғарудың мағыналық құрылымдарын анықтау. Контенттік және семиотикалық талдау арқылы 32 тарихи картадағы проекциялық жүйелер, визуалдық тәсілдер мен символдық кодтар қалпына келтірілді, нәтижесінде карта артефактісін үш деңгейлі модель (техника → мағына → аңғару) негізінде түсіндіру тәсілі жасалды. Нәтижелер ислам картографиясында өңірдің киелі орталық ретінде, қытай дәстүрінде әкімшілік шет аймақ ретінде, еуропалық дәстүрде өлшеу және жүйелеу объектісі ретінде, ал ресейлік картографияда ғылыми игеру мен империялық бақылау кеңістігі ретінде бейнеленетінін көрсетті. Зерттеу тарихи карталардың кеңістікті тек географиялық емес, мәдени-өркениеттік тұрғыдан да түсіндіретін күрделі интеллектуалды құрылым екенін дәлелдейді; бұл тұжырымдар картографиялық ойлауды, кеңістіктік бірегейлікті және тарихи-географиялық деректерді оқу тәжірибесінде қолдану әлеуетін арттырады.

Кілтті сөздер: тарихи картография, Орталық Азия, проекция, символика, кеңістіктік аңғару.

Қалай дәйексөз алуға болады / Как цитировать / How to cite: Каратабанов, Р.А., Тенькебаева, Ж.Ф. Орталық Азия аумағының тарихи карталарда көрсетілу ерекшеліктері және оларды оқытуда қолданылатын картографиялық тәсілдер мен мағыналық үлгілер [Мәтін] // Ғылыми-педагогикалық журнал «Білім». – Астана: Ы. Алтынсарин атындағы ҰБА, 2025. – №4. – С. 55-72.

Кіріспе

Жаһандану жағдайында ұлттық бірегейлікті қалыптастыру тарихи білімді жаңғыртумен қатар, Орталық Азияның кеңістіктік бейнесін ғылыми тұрғыдан қайта қарауды талап етеді. Тарихи карталар аймақты түсіндірудің маңызды құралы болып табылады, алайда оларда өңір сыртқы акторлардың дүниетанымы мен геосаяси мүдделеріне сәйкес «шет аймақ», «бос дала» немесе «империялық ықпал кеңістігі» ретінде ұсынылған стигмалар жиі кездеседі. Мұндай модельдер қазіргі қоғамдық дискурсқа да ықпал етіп, тарихи-географиялық түсініктердің қалыптасуына әсер етеді.

Осыған байланысты тарихи карталарды тек дереккөз ретінде емес, кеңістікті мағыналық тұрғыдан құрастыратын мәдени-танымдық құбылыс ретінде талдау

өзекті. Карталар проекция, масштаб, орталықтандыру, түстердің семантикасы және топонимия арқылы кеңістіктің физикалық параметрлерін ғана емес, картографтың дүниетанымдық ұстанымын, билік қатынастарын және мәдени кодтарды бейнелейді [1;2;3; 4;5;6;10;1314;15;16]. Сондықтан картографиялық дәстүрлерді салыстырмалы зерттеу әртүрлі өркениеттердің Орталық Азияны қалай қабылдағанын және бұл қабылдаулардың кеңістіктік түсінікке қалай әсер еткенін анықтайды.

Исламдық, қытайлық, еуропалық және ресейлік картографиялық дәстүрлер ғасырлар бойы өңірдің төрт түрлі тұрақты бейнесін қалыптастырды: киелі орталық, әкімшілік периферия, өлшеу және жүйелеу объектісі, империялық игеру кеңістігі. Бұл репрезентациялар бүгінгі күнге дейін аймақтың тарихи қабылдануына ықпал етуде. Зерттеу осы бейнелердің құрылымын, семиотикалық негіздерін және олардың қазіргі кеңістіктік түсінікке әсерін талдауға бағытталған.

Зерттеудің маңыздылығы Қазақстан Республикасының білім беру саясатының мақсаттарымен де сабақтас. География мен Қазақстан тарихы пәндерінің оқу бағдарламалары кеңістіктік ойлауды, картографиялық сауаттылықты, тарихи деректерді талдау және интерпретациялау дағдыларын қалыптастыруды көздейді (7.2.1.4, 8.3.5.1, 9.6.1.3). Бұл дағдылар ұлттық бірегейлікті нығайту, тарихи сабақтастықты түсіну және тарихи-географиялық бейнелерді саналы түрде бағалайды. Орталық Азияның тарихи карталардағы репрезентациясын талдау географияны оқытуда бірнеше маңызды педагогикалық міндетті жүзеге асыруға мүмкіндік береді. Біріншіден, тарихи карталар кеңістіктік ойлауды дамытуға, географиялық объектілердің динамикасын, шекаралардың өзгеруін және өркениеттік ықпалдарды түсінуге жағдай жасайды. Екіншіден, картографиялық дәстүрлерді салыстыру оқушыларды деректерді сыни тұрғыдан талдауға, ақпараттың мәдени және идеологиялық шарттылығын аңғаруға үйретеді. Үшіншіден, карталардың семиотикалық және мағыналық құрылымдарын түсіндіру картографиялық сауаттылықты арттырып, оқушылардың картаны тек бейнелеу құралы емес, күрделі танымдық модель ретінде қабылдауына ықпал етеді.

Сонымен қатар исламдық, қытайлық, еуропалық және ресейлік картографиялық дәстүрлердің Орталық Азияны әртүрлі бейнелеуін зерделеу оқушылардың мәдениетаралық түсінігін кеңейтеді, тарихи сабақтастықты сезінуіне көмектеседі және ұлттық бірегейлікке қатысты сауатты пайым қалыптастырады. Мұндай тәсіл Қазақстан Республикасының білім беру бағдарламаларында көзделген тарихи-географиялық деректерді интерпретациялау, кеңістіктік модельдер құрастыру және картамен жұмыс істеу дағдыларын дамыту мақсаттарымен толық үйлеседі.

BR21882416 жобасы аясында орындалған зерттеу карталарды техникалық сипаттаудан мағыналық құрылымдар мен кеңістікті аңғару модельдерін талдауға бағытталды. Исламдық, қытайлық, еуропалық және ресейлік дәстүрлердің визуалды тілдері салыстырылып, олардың Орталық Азияның тарихи бейнесін қалай құрағаны және бұл бейнелердің қазіргі кеңістіктік сана мен оқыту тәжірибесіне ықпалы қарастырылды [7;13;14;15;16].

Зерттеудің мақсаты – IX–XIX ғасырлардағы тарихи карталар негізінде Орталық Азияның исламдық, қытайлық, еуропалық және ресейлік картографиялық дәстүрлерде бейнелену ерекшеліктерін анықтау және бұл репрезентациялардың кеңістіктік түсінік пен білім беру үдерісіне ықпалын талдау.

Материалдар мен әдістер

Зерттеудің эмпирикалық базасын IX–XIX ғасырлар аралығында жасалған исламдық, қытайлық, еуропалық және ресейлік картографиялық мектептерге жататын 32 түпнұсқа тарихи карта құрайды. Бұл дереккөздер өркениеттік қамтудың кеңдігімен ерекшеленеді және техникалық тәсілдердің эволюциясын ғана емес, Орталық Азия кеңістігінің әр кезеңде қалай түсіндірілгенін салыстыруға мүмкіндік береді. Материалдар BR21882416 жоба-

сының зерттеу коллекциясы бойынша верификацияланды, даталауы, номенклатурасы, проекциялық шешімдері мен түпнұсқалық белгілері тексерілді [14].

Исламдық дәстүр аль-Истахри, аль-Кашғари және аль-Идриси еңбектері арқылы көрініс тапты; бұл карталарда өңір кеңістігі сакралды осьтер мен шеңберлік құрылымдар арқылы рухани центр ретінде бейнеленеді [4]. Қытайлық дерекқоздер Цин дәуірінің *Huangyu Quanlan Tu* атласы мен «Тяньшань оңтүстік/солтүстік жолы» маршруттық схемаларымен ұсынылды [2; 3]; мұнда кеңістік әкімшілік иерархия және гарнизондық бақылау логикасымен құрылады. Еуропалық материалдар XV ғасырдағы Фра Мауро картасынан XVIII–XIX ғасырлардағы Г. д'Анвиль, Киперт және Андриво–Гужон еңбектеріне дейінгі кезеңді қамтиды [1; 5; 6]; бұл дәстүрде өлшеу, стандарттау және топонимдерді латындандыру басты рөл атқарады. Ресейлік материалдар XVI ғасырдағы «Үлкен чертежден» бастап С. Ремезовтың *Сібірдің Чертеж кітабы* (1701), XVIII ғасыр экспедициялары және XIX ғасырдағы әскери-топографиялық түсірілімдермен толықтырылады [9–10; 14], онда кеңістік империялық әкімшілік пен ғылыми топографияның объектісіне айналады.

Авторлық құқықтық және архивтік шектеулерге байланысты кейбір карталардың толық репродукциялары мәтінге енгізілмегенімен, олардың аналитикалық деректері, мазмұндық сипаттамалары және визуалды параметрлері редакция мен рецензенттерге растауға ұсынылады. Негізгі дәстүрлердің көрнекі сипаттамасын беру үшін мақалада алты карта іріктеліп ұсынылған.

Зерттеу келесі сұрақтарға жауап беруге бағытталды:

- Әрбір картографиялық дәстүрде Орталық Азияның проекциялық, визуалдық және семиотикалық тәсілдер арқылы қалай бейнеленетінін анықтау;
- Картографиялық шешімдердің кеңістікті сакралды орталық, әкімшілік периферия немесе ғылыми-империялық игеру аймағы ретінде қабылдауды қалай қалыптастыратынын талдау;
- Тарихи карталардың мектептегі картографиялық ойлау мен кеңістіктік сауаттылықты дамытудағы қолдану мүмкіндіктерін айқындау.

Әдіснама үш негізгі тәсілдің бірігуіне негізделді. Біріншіден, контент-талдау карталардағы тұрақты мағыналық категорияларды анықтайды: орталық–периферия, жол жүйелері, табиғи және мәдени символдар, түстік семантика, шекаралар және номенклатура. Бұл элементтер кеңістікті билік пен өркениеттік идеялар арқылы түсіндірудің тұрақты кодтарын ашады.

Екіншіден, салыстырмалы-картографиялық талдау проекция, масштаб, жер бедерін көрсету, гидрографиялық желі, композициялық құрылым және шартты белгілерді салыстыру негізінде жүргізілді. Мұндай салыстыру ислам карталарындағы шеңберлік сакрализацияны, қытайлық маршруттық иерархияны, еуропалық метризацияны және орыс-ресейлік топографиялық-әкімшілік жүйелеуді айқындалатын визуалды конвенциялар ретінде көрсетуге мүмкіндік берді.

Үшіншіден, семиотикалық талдау карталарды мәдени мәтін ретінде түсіндіруге бағытталды. Денотативтік деңгей (не салынған?) географиялық объектілерді, шекаралар мен жолдарды анықтауға мүмкіндік берсе, коннотативтік деңгей (нені білдіреді?) дәуірдің идеологиясын, саяси құрылымын және кеңістікті қабылдаудың өркениеттік мақсатын ашуға жағдай жасады. Осы тәсілдердің синтезі негізінде карта артефактісін талдаудың «техника → мағына → қабылдау» үлгісі әзірленіп, кеңістікті бейнелеудің материалдық элементтері кеңістікті пайымдаудың тұрақты кодтарына қалай айналатыны анықталды.

Қазақстан аумағының тарихи карталарын қазіргі заманғы картографиялық бейнелермен салыстыру кеңістікті аңғарудың ұзақ мерзімді эволюциясын — сакралды орталықтан бастап, әкімшілік-империялық оңтайландыруға (рационализаци-

яға) дейін — айқындауға мүмкіндік берді. Бұл айырмашылықтар төрт кеңістіктік ойлау моделін анықтауға негіз болды: ислам дәстүріндегі шеңберлік сакральдылық; қытай дәстүріндегі маршруттық-иерархиялық жүйе; еуропалық картографиядағы сызықтық-геометриялық нормализация; ресейлік дәстүрдегі әкімшілік-торлы жүйелеу.

Зерттеу әдістері географияны оқытудағы кеңістіктік ойлау мен картографиялық сауаттылықты дамыту мақсаттарымен де сабақтас. Контенттік, салыстырмалы және семиотикалық талдау нәтижелері картадағы мағыналық құрылымдарды анықтауға және оларды оқу үдерісінде тарихи-географиялық деректерді интерпретациялау дағдыларын қалыптастыруға қолдануға мүмкіндік береді. Бұл тәсілдер Мемлекеттік жалпыға міндетті білім беру стандарттағы (бұдан әрі - МЖМБС) картамен жұмыс, кеңістіктік модельдеу және деректерді сыни талдау бойынша оқу мақсаттарымен үйлеседі.

Зерттеу педагогикалық эксперимент жүргізуді мақсат етпегенімен, оның әдіснамалық нәтижелері МЖМБС-қа сәйкес картографиялық сауаттылық пен кеңістіктік ойлауды дамыту міндеттерімен үйлеседі, сондықтан оқу-әдістемелік интеграция мақалада қосымша түсіндірме деңгейінде ұсынылады.

Нәтижелер

Жүргізілген талдау исламдық (османдық субдәстүрді қоса алғанда), қытайлық, еуропалық және ресейлік бес картографиялық дәстүрде Орталық Азияны кеңістікті аңғарудың әртүрлі модельдері арқылы бейнелеу тұрақты түрде қайталанатынын көрсетті. Отыз екі тарихи картада қолданылған проекциялар, түстер, номенклатура және композициялық шешімдер кеңістікті жай ғана географиялық объект емес, белгілі бір дәуірдің дүниетанымы мен билік конфигурациясын бейнелейтін мағыналық құрылым ретінде құрастыратыны анықталды. Осы тұрғыдан алғанда, техникалық параметрлер мен семиотикалық кодтар кеңістікті түсіндірудің негізгі тетігіне айналып, Орталық Азияны сакральды орталық, әкімшілік периферия, рационалды өлшеу нысаны немесе империялық бақылау аймағы ретінде аңғарудың түрлі үлгілерін қалыптастырады.

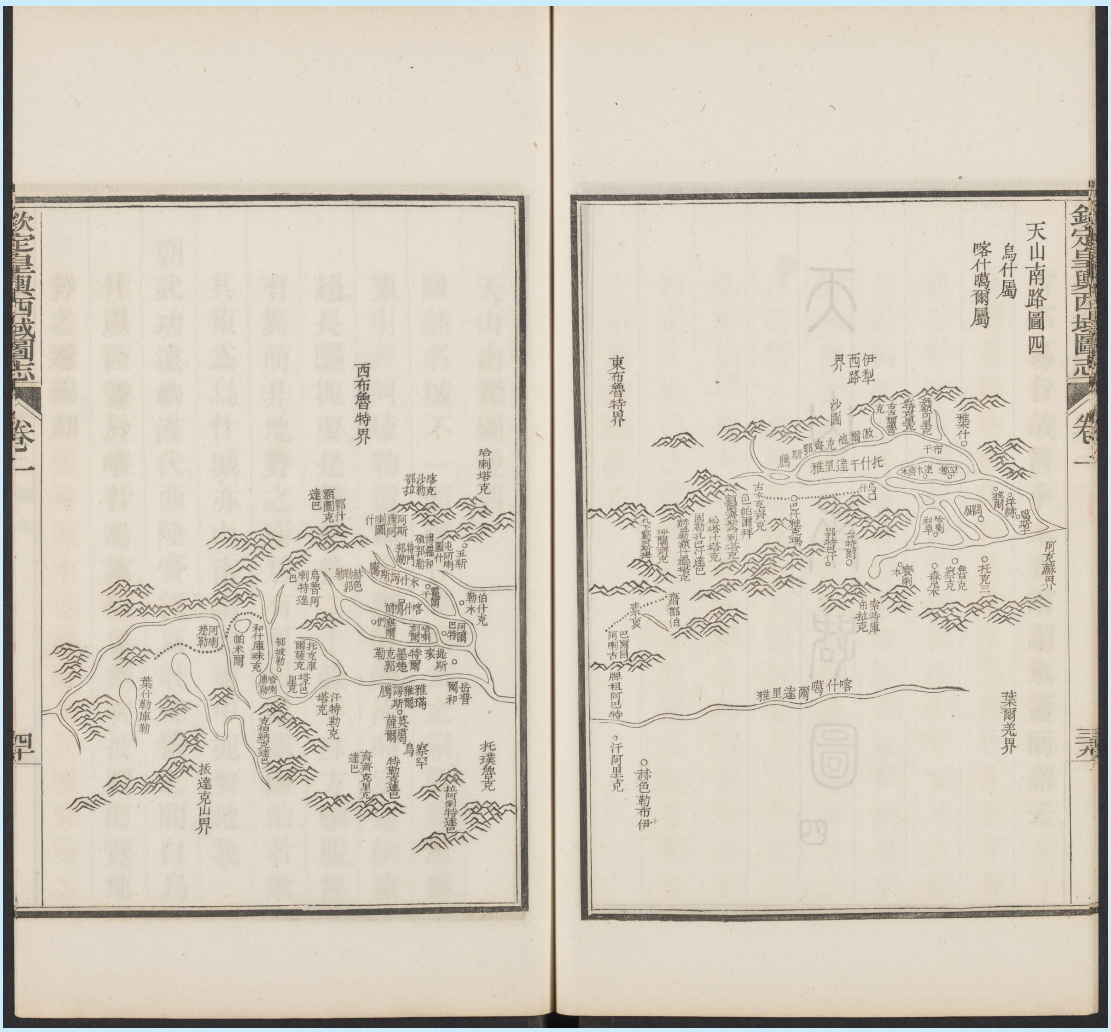
Исламдық дәстүрде талданған карталарда кеңістіктің сакральды орталықтандыру моделі айқын басым. Меккеге бағытталған шеңберлік композиция әлемді радиалды құрылым ретінде көрсетеді, ал Трансоксания Баласағұн, Бұхара, Самарқанд сияқты қалалары арқылы шет аймақ емес, рухани және зияткерлік өзек ретінде алдыңғы қатарға шығады. Түстік палитра сенім семантикасына негізделіп, жасыл мен көк өмір мен руханиятты, ал охра мен қызыл шөлдер мен шекараларды белгілейді; эпитеттік номенклатура қалалардың «ғалымдар қаласы», «әулиелер мекені» секілді мәртебелік сипаттамаларын бекітеді. Масштаб қашықтықты нақты өлшеуден гөрі маңыздылықты даралайтын сапалық шкала ретінде жұмыс істейді, сондықтан картада кеңістікті техникалық өлшеуден гөрі сакральды иерархияны бейнелеу басым. Аль-Истахридің Kitab al-Masalik wa-l-Mamalik еңбегіндегі дүниежүзілік картасы (1-сурет) осы ерекшеліктердің жинақталған үлгісі ретінде қарастырылды.

1-сурет. Аль-Истахридің исламдық дүниежүзілік картасы – *Kitab al-Masalik wa-l-Mamalik* ***Аль-Истахридің «Кітап әл-масалик уа әл-мамалик» (****Жолдар мен елдер кітабы****) еңбегінен алынған карта, шамамен 1473–1474 жылдары жасалған (кеш кезеңдегі тізімнен).***

Османдық субтрадиция исламдық космографиямен генетикалық байланысын сақтай отырып, еуропалық эмпирикалық тәсілдермен тоғысады. Кятиб Челебидің Cihannüma атласында Орталық Азия тек рухани кеңістік ретінде ғана емес, сонымен қатар өзендер, жолдар және қалалардан тұратын нақты географиялық жүйе ретінде көрінеді. Шеңберлік түсінік сақталғанмен, проекция мен масштабта өлшеуге, арақашықтықты нақтылауға және навигациялық функцияға бағдарланған шешімдер күшейеді. Трансоксания мен Дешт-и Қыпшақ аймақтары қазіргі қазақ далаларына сәйкес келетін аумақ ретінде айқын шектеліп, олардың саяси-географиялық субъектілік мәртебесі көрсетіледі. Осылайша, османдық картография исламдық сакралды модельді эмпирикалық сипаттаумен ұштастырып, кеңістікті бақылауға болатын және өлшенетін нысанға біртіндеп айналдырады (2-сурет).

***2-сурет. Кятиб Челебидің Орталық Азияға арналған османдық картасы** – Cihannüma*

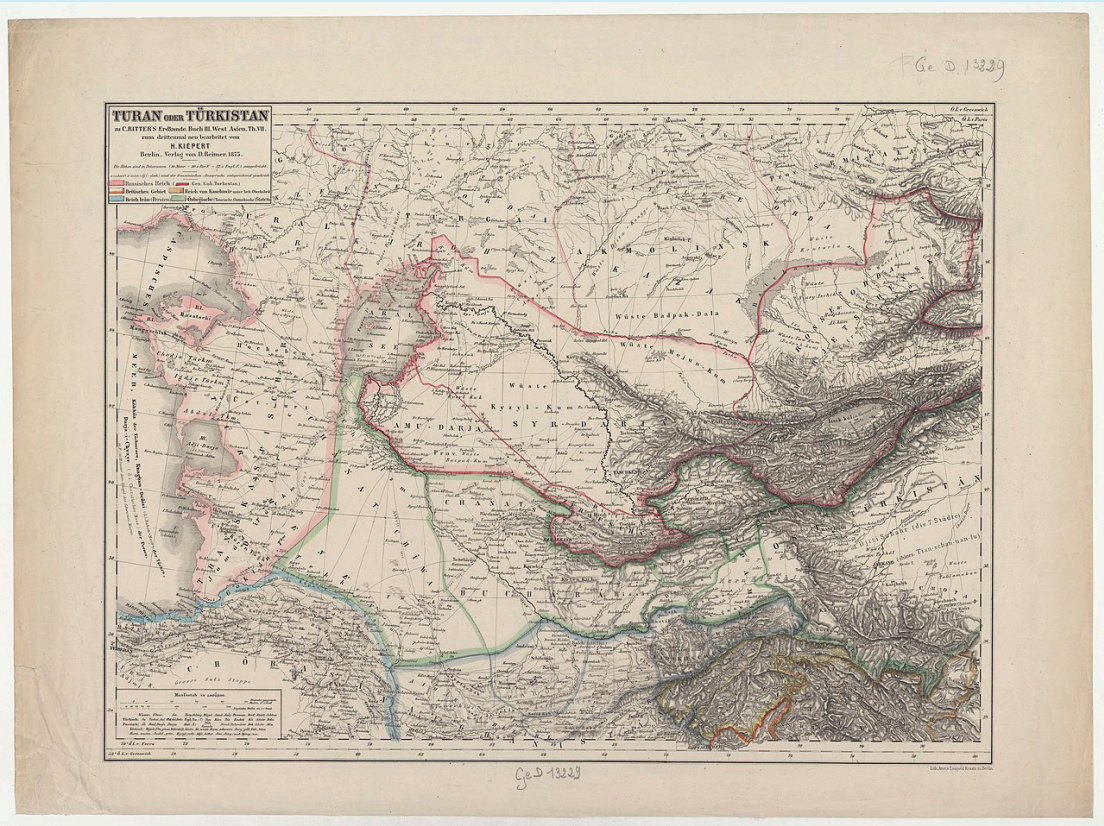
Қытайлық дәстүрде кеңістік әкімшілік иерархия мен маршруттық логикаға негізделген. Канси атласы мен Тяньшань бағыттарын бейнелейтін карталарда Тяньшань арқылы өтетін оңтүстік және солтүстік жолдар бойындағы гарнизондар, бақылау пункттері және бекеттер желісі көрсетіліп, империялық инфрақұрылымның құрылымы алдыңғы планға шығады. Кеңістік орталықтандырылған сакральды ось арқылы емес, жол бойымен қозғалыс бағыты бойынша ұйымдастырылатын сызықтық жүйе ретінде бейнеленеді; арақашықтықтың негізгі өлшемі ретінде жол уақыты алынады. Иероглифтік номенклатура қоныстардың мәртебесін, бағыныштылық деңгейін және әкімшілік иерархиядағы орнын айқындайды, ал киноварь мен охра түстері билік орталықтары мен шекаралық аймақтарды ерекшелейді. Перспективаның болмауы мен жазық графика кеңістікті әкімшілік жазықтық ретінде қабылдауға итермелейді, мұнда негізгі назар бақылау мен интеграция функциясына аударылады (3-сурет).



3-сурет. Тяньшань оңтүстік жолы / 天山南路
Сурет BR21882416 жобасы аясындағы архив материалдарынан алынған

Еуропалық дәстүрде XVI ғасырдан бастап Орталық Азияны рационалды өлшеу, жіктеу және стандарттау нысанына айналдыру үрдісі байқалады. Меркатор және оған жақын цилиндрлік проекциялар теңізде бағдарлауға қолайлы болғанымен, солтүстік ендіктерді ұлғайтып, Еуропаның визуалды үстемдігін күшейтеді; бұл геометриялық шешім картографиялық кеңістіктегі күш теңгерімін деформациялаудың маңызды құралына айналады. Символдардың унификациясы, шартты белгілердің біріздендірілуі және гидрографиялық желіні, рельефті, шекаралар-ды көрсету тәсілдерінің стандартизациясы өңірді «нормаланған» географиялық объект ретінде қабылдатуға жұмыс істейді. Топонимдерді латындандыру жергілікті атауларды әмбебап географиялық категорияларға аударады, осылайша Баласағұн, Қашғар секілді тарихи атаулар Transoxiana, Tartaria, Turkestan секілді кең көлемді құрылымдарға «құйылып» кетеді. D'Anville, Kiepert және Andriveau-Goujon карталары (4–6-суреттер) осы рационалистік модельдің негізгі үлгілерін танытады.

4-сурет. D'Anville – Geographie Ancienne Abrégée
Сурет BR21882416 жобасы аясындағы архив материалдарынан алынған



5-сурет. Kiepert – Turan oder Türkistan.
Сурет BR21882416 жобасы аясындағы архив материалдарынан алынған

6-сурет. Andriveau-Goujon – Atlas classique et universel.
Сурет BR21882416 жобасы аясындағы архив материалдарынан алынған

Орыс-ресейлік дәстүрде барлау, әкімшілік жоспарлау және ғылыми сипаттама функциялары тоғысқан кешенді картографиялық тіл қалыптасады. XVI ғасырдағы «Үлкен чертежден» бастап С. Ремезовтің «Сібірдің Чертеж кітабына» және XIX ғасырдағы әскери-топографиялық экспедицияларға дейінгі материалдар кеңістікті сызықты-торлы проекция және егжей-тегжейлі топография арқылы қайта құрастырады. Гарнизондар, форпосттар, почта станциялары, елді-мекендер мен этнографиялық белгілер картада бір жүйеге түсіріліп, Орталық Азия империялық басқару және ғылыми зерттеу нысаны ретінде ұсынылады. Ресей ғылым академиясының академиялық карталарында қазақ жерлері біртіндеп дербес географиялық аймақ ретінде бөлініп көрсетіліп, табиғи-ландшафтық ерекшеліктер мен этникалық құрам туралы деректермен толықтырылады. Ремезовтің «Чертежная книга Сибири» еңбегіндегі «Тартария или область Хивинского ханства» картасы (7-сурет) осы әкімшілік-топографиялық модельдің репрезентативті мысалы болды.

7-сурет. «Тартария или область Хивинского ханства», С. Ремезов – Чертежная книга Сибири, 1701. https://kp.rusneb.ru/item/reader/sluzhebnaya-chertezhnaya-kniga-teksty-i-chertezhi

Бес дәстүрді салыстырмалы түрде қарастыру нәтижесінде проекция түрі, масштаб сипаты, түстік семантика, орталықтандыру тәсілі, номенклатура және картаның басым функциялары бойынша тұрақты айырмашылықтар жинақталды. Бұл параметрлер 1-кестеде жүйелендірілді, онда исламдық дәстүр үшін шеңберлік-радиалды проекция мен сенім символикасына негізделген түстер, османдық дәстүр үшін сакралды және эмпириялық палитраның үйлесімі, қытайлық дәстүр үшін маршруттық проекция мен билік иерархиясын көрсететін түстік кодтар, еуропалық дәстүр үшін метризацияланған масштаб пен натуралистік бояу, ал ресейлік дәстүр үшін топографиялық егжей-тегжей мен функционалды бояу тәсілдері бөліп көрсетілген. Сондай-ақ әр дәстүрде кеңістікті аңғарудың өзіндік моделі қалыптасқаны айқындалады: исламдық карталарда әлем намаз шеңбері ретінде, османда әлем жол мен бақылау өрісі ретінде, қытайлықта әлем жолдар мен әкімшілік иерархия желісі ретінде, еуропалықта әлем тор және норма ретінде, ал орыс-ресейлікте әлем есеп пен бақылау жүйесі ретінде ұсынылады.

1-кесте. Картографиялық әдістер мен олардың функциялары (бес дәстүрді салыстыру)

Параметр	Исламдық	Османдық	Қытайлық	Еуропалық	Орыс-ресейлік
Проекция түрі	Шеңберлік, радиалды (орталық – Мекке)	Радиалды және Меркаторлық синтез	Маршруттық, сызықты	Цилиндрлік (Меркатор), торлы	Сызықты-торлы, топографиялық
Масштаб	Сапалық, рухани (маңыздылық > қашықтық)	Сипаттамалық және эмпириялық үйлесімі	Уақыттық, әкімшілік	Метрикалық, геометриялық	Топографиялық, егжей-тегжейлі
Түстік семантика	Сенім символикасы (жасыл – өмір, көк – руханият)	Сакралды және натуралистік палитра аралас	Билік иерархиясы (киноварь, охра, тушь)	Натурализм және биіктік/су жүйесі бойынша градация	Функционалды бояу (шекаралар, рельеф, этностар)
Орталықтандыру	Мекке / Трансоксания – сакралды орталық	Стамбул – әлемдік жүйеге кіру нүктесі	Бейжің / Қашғар – әкімшілік ядро	Париж / Гринвич – геодезиялық нөл	Петербург / Омбы – әкімшілік тірек пункті
Номенклатура	Эпитеттік («ғалымдар қаласы», «әулиелер мекені»)	Екітілді (түрік-араб), географиялық сипаттамалармен	Иероглифтік, иерархиялық	Латындандырылған, біріздендірілген	Орыстандырылған, этнографиялық элементтермен
Картаның функциясы	Теологиялық / дидактикалық	Сипаттамалық / навигациялық / басқарушылық	Әкімшілік / интеграциялық	Ғылыми-геосаяси / отаршылдық	Мемлекеттік-ғылыми / топографиялық / этнографиялық
Қабылдау түрі	Сакралды-орталықтанған	Эмпирикалық-бақылаулық	Маршруттық-иерархиялық	Рационалды-нормативтік	Әкімшілік-сипаттамалық / жүйелік
Кеңістіктік модель	Әлем – намаз шеңбері	Әлем – жол және бақылау	Әлем – жол және иерархия	Әлем – тор және норма	Әлем – есеп пен бақылау жүйесі

Дереккөз: Автор тарапынан IX–XIX ғғ. 32 түпнұсқа картаны талдау негізінде құрастырылған [1–6; 10–12; 14], BR21882416 жобасы аясындағы архив материалдары негізінде.

Осылайша, түрлі дәстүрлердегі картографиялық техникалар мен семиотикалық шешімдерді салыстыру Орталық Азияны тарихи картографияда «бос кеңістік» ретінде емес, әрқашан белгілі бір мағыналық мәртебесі бар, саяси және мәдени жағынан анықталған аймақ ретінде аңғару тұрақты түрде қайталанатынын көрсетті. Бұл нәтижелер кейінгі талқылау бөлімінде кеңістікті сакральды орталықтан, әкімшілік перифериядан және ғылыми-империялық игеру нысанынан тұратын көпқабатты менталдық карта ретінде интерпретациялауға негіз болды.

Жүргізілген талдау тарихи картографиялық дәстүрлердің Орталық Азияны әртүрлі кеңістіктік модельдер арқылы бейнелегенін ғана емес, осы модельдердің оқу үдерісінде кеңістіктік ойлау мен кар-

тографиялық сауаттылықты қалыптастыру үшін маңызды танымдық ресурс бола алатынын көрсетті. Әр дәстүрдегі проекция, масштаб, номенклатура және түстік семантика сияқты элементтердің семиотикалық мәнін түсіндіру оқушыларға картаны дайын ақпарат ретінде емес, белгілі бір дүниетанымның таңбалық жүйесі ретінде қабылдауға мүмкіндік береді. Бұл тәсіл МЖМБС-тағы (7–9 сынып) тарихи-географиялық деректерді интерпретациялау, картографиялық модельдер жасау және деректерді сыни талдау бойынша оқу мақсаттарымен тікелей үйлеседі.

Сонымен қатар исламдық, қытайлық, еуропалық және ресейлік дәстүрлердің кеңістікті әртүрлі идеологиялық және мәдени кодтар арқылы құрастыратынын салыстыру оқушылардың мәдениетаралық түсінігін, тарихи рефлексиясын және кеңістікті қабылдаудың эволюциясын бағамдау дағдыларын дамытады. Тарихи карталардың сакралды, әкімшілік, навигациялық, ғылыми немесе империялық мәндерге ие болуы география сабағында кеңістіктің көпқабатты табиғатын түсіндірудің тиімді құралы ретінде қолданыла алады.

Талқылау

Алынған нәтижелер көрсеткендей, әр дәуірдегі Орталық Азияны картографиялық бейнелеу кеңістікті тек географиялық нысан ретінде тіркеудің тәсілі емес, оны мағыналық тұрғыдан құрастырудың интеллектуалдық құралы болған. Проекцияны, орталықты, түстерді, номенклатураны және композициялық шешімдерді таңдау сол кезеңнің танымдық тәртібін, құндылықтар жүйесін және билік туралы түсінігін бейнелеген. Осы тұрғыдан алғанда, тарихи карталар аймақты әртүрлі мәдени-өркениеттік жүйелердің «көзқарасымен» көрсететін семиотикалық артефакт болып табылады: сакралды тәртіптен бастап әкімшілік бақылау мен ғылыми рационалдылыққа дейін. Бұл байқаулар алдыңғы зерттеушілердің тұжырымдарымен сәйкес келеді.

Горшенина еуропалық картографтар, соның ішінде Дженкинсоннан бастап, Орталық Азия кеңістігін өз маршруттары мен сауда мүдделеріне бейімдеп, оны қозғалыс, бақылау және игеру функциясына айналдырғанын көрсетеді [1]. Черч «Канси атласын» биліктің визуалды инфрақұрылымы ретінде түсіндіреді, онда империялық жолдар мен күзет бекеттері кеңістікті реттелген әлем, ал орталықты қалыптастырушы күш ретінде бейнелейді [2]. Цао қытайлық дереккөздерде «орталық – шет аймақ» бинарлығы тұрақты құрылым ретінде жұмыс істейтінін, кеңістіктің маңыздылығы Бейжіңнен әкімшілік қашықтықпен өлшенетінін дәлелдейді [3]. Сыдықназаров ислам карталарын сакралды топология ретінде қарастырады: онда атаулар, киелі орындар мен жолдар жүйесі қазақ даласы мен Орталық Азияны біртұтас рухани-мәдени континуум ретінде көрсетеді [4]. Гарбузарова «Орталық Азия» ұғымының өзі картографиялық тілге, сонымен бірге саяси контекстке тәуелді мәдени-идеялық құрылым екенін баса айтады [5]. Лайсханов пен Шагимгереева табиғи нысандардың – Арал, таулар, далалар – карталарда ұжымдық жад маркерлеріне айналғанын, кеңістіктің мәдени-символдық мәнге ие болғанын көрсетеді [6; 7]. Кожирова XVIII–XIX ғасырлардағы орыс картографтары жүргізген түсірілімдерді талдай отырып, бұл карталардың тек әскери-әкімшілік мақсаттарға ғана емес, сонымен бірге Орталық Азияны тұтас табиғи-мәдени аймақ ретінде ғылыми тануға қызмет еткенін дәлелдейді [10; 14].

Осы тұжырымдардың барлығы «техника – мағына – қабылдау» (Т–М–Қ) аналитикалық моделінің дұрыстығын растайды. Техника – картаның визуалды тілі: проекция шекараның қай жерде «көрінетінін» анықтайды, түстер эмоционалдық код береді, шартты белгілер білімді құрылымдайды. Мағына – осы техникалық тіл арқылы берілетін мәдени және идеологиялық құрылым: ислам картографиясы сакралды орталықтандыруды күшейтеді, қытай дәстүрі әкімшілік иерархияны көрсетеді, еуропалық мектеп кеңістікті метризациялайды, ал орыс-ресейлік картография оны ғылыми жүйелеу мен бақылаудың нысанына айналдырады. Қабылдау – осы екі деңгейдің өзара әре-

кеттесу нәтижесі: кеңістік рухани орталық, шет периферия, ғылыми нысан немесе геосаяси тоғыс ретінде елестетіледі.

Зерттеу нәтижелерінің мәдени-өркениеттік мағынасы айқын: Орталық Азия әртүрлі дәстүрлерде әрқашан көрінетін, анықталған, картаға түсірілген, атауланған және мағыналанған кеңістік ретінде өмір сүрді. Аймақ ешқашан «бейтарап бос жер» ретінде қабылданбаған; керісінше, ол әр кезеңнің танымдық және саяси логикасына сай тұрақты түрде орталықтандырылып немесе арнайы құрылымдалған. Бұл қазіргі Қазақстан аумағының тарихи легитимділігі мен мәдени сабақтастығын дәлелдейтін маңызды визуалды дерек-көздер қатарына жатады.

Осы айырмашылықтарды жүйелеу мақсатында исламдық, османдық, қытайлық, еуропалық және орыс-ресейлік картографиялық мектептерде кеңістікті визуализациялау параметрлері, проекция түрлері, түстік семантика, функциялары мен қабылдау модельдері көрсетілген салыстырмалы кесте құрастырылды (2-кесте).

2-кесте. Картографиялық әдістер мен олардың функциялары (бес дәстүрді салыстыру)

Параметр	Исламдық	Османдық	Қытайлық	Еуропалық	Орыс-ресейлік
Проекция түрі	Шеңберлік, радиалды (орталық – Мекке)	Радиалды + Меркатор синтезі	Маршруттық, сызықты	Цилиндрлік (Меркатор), торлы	Сызықты-торлы, топографиялық
Масштаб	Сапалық, рухани (маңыздылық > қашықтық)	Сипаттамалық және эмпириялық үйлесім	Уақыттық, әкімшілік	Метрикалық, геометриялық	Топографиялық, егжей-тегжейлі
Түстік семантика	Сенім символикасы (жасыл — өмір, көк — руханият)	Сакралды + натуралистік палитра	Билік иерархиясы (киноварь, охра)	Биіктік/ су жүйесі бойынша натурализм	Әкімшілік-функционалды бояу (шекара, рельеф, этностар)
Орталықтандыру	Мекке / Трансоксания — сакралды ядро	Стамбул — әлемдік жүйе торабы	Бейжің / Қашғар — әкімшілік орталық	Париж / Гринвич — геодезиялық нөл	Петербург / Омбы — әскери-әкімшілік тірек
Номенклатура	Эпитеттік («ғалымдар қаласы» т.б.)	Түрік-араб екітілді, сипаттамалық	Иероглифтік, иерархиялық	Латындандырылған, біріздендірілген	Орыстандырылған + этнографиялық элементтер
Картаның функциясы	Теологиялық, дидактикалық	Навигациялық, сипаттамалық, басқарушылық	Әкімшілік, интеграциялық	Ғылыми-геосаяси, отаршылдық	Мемлекеттік-ғылыми, топографиялық, этнографиялық
Қабылдау моделі	Сакралды-орталықтанған	Эмпирикалық-бақылаулық	Маршруттық-иерархиялық	Рационалды-нормативтік	Әкімшілік-сипаттамалық
Кеңістіктік модель	«Әлем — намаз шеңбері»	«Әлем — жол және бақылау»	«Әлем — жол және иерархия»	«Әлем — тор және норма»	«Әлем — есеп пен бақылау жүйесі»

Дереккөз: Автор тарапынан IX–XIX ғғ. 32 түпнұсқа картаны талдау негізінде құрастырылған [1–6; 10–12; 14].

Білім беру тұрғысынан тарихи карталармен жұмыс істеу айтарлықтай әлеуетке ие. Зерттеу барысында педагогикалық эксперимент жүргізілмеді және оқыту тиімділігі салыстырмалы зерттеулер арқылы тексерілмеді. Сондықтан педагогикалық аспект зерттеудің негізгі әдіснамасына енгізілмеді. Дегенмен алынған картографиялық материалдар мен талдау тәсілдері оқу процесінде құнды мазмұндық және әдістемелік ресурс бола алады. Кеңістікті визуалды интерпретациялау, тарихи карталарды салыстыру, әр дәстүрдегі бейнелеу тәсілдерінің астарындағы мәдени кодтарды талдау – 7–9 сыныптарға арналған МЖМБС мақсаттарына дәл сәйкес келетін дағдыларды дамытуға мүмкіндік береді. Бұл оқушыға картаны тек географиялық құрал емес, дүниетанымдық мәтін ретінде оқуға, картографиялық бұрмалаулардың артындағы идеологиялық және тарихи жағдайларды көруге, кеңістіктің мәдени конструкт ретіндегі табиғатын түсінуге жол ашады.

Осы себепті педагогикалық валидтілік эксперименттік деректер арқылы емес, оқу мақсаттарына бағытталған қолданбалы ұсыныстар арқылы қамтамасыз етіледі. Карталарды интерпретациялау дағдылары география (7.2.1.4; 8.2.2.1), Қазақстан тарихы (7.1.1.1; 9.3.1.3) және дүниежүзі тарихы (8.2.2.2; 9.4.1.3) пәндерінің мазмұндық желілерімен тікелей байланысты, ал дәстүрлерді салыстыру оқушыда кеңістіктік өзіндік сана мен тарихи сабақтастық сезімін қалыптастыруға көмектеседі.

Осылайша, тарихи картография – ғылыми зерттеудің де, мектептегі білім берудің де маңызды құралы. Карталар кеңістікті мағыналық жағынан ұйымдастыру арқылы ұлттық бірегейлікке, мәдени сабақтастыққа және географиялық ойлауға әсер етеді. Орталық Азияның IX–XIX ғасырлардағы картадағы бейнесін талдау кеңістікті елестетудің ұзақ тарихи дәстүрін қалпына келтіреді және қазіргі Қазақстанның тарихи-мәдени легитимділігін визуалды деңгейде дәлелдеуге мүмкіндік береді.

Қорытынды

Орталық Азияның IX–XIX ғасырлардағы тарихи карталары кеңістікті тек географиялық тіркеудің құралы емес, әр дәуірдің интеллектуалды, мәдени және идеологиялық жүйелерін бейнелейтін күрделі семиотикалық артефакт болып табылады. Картографтың таңдаған проекциясы, масштабты беру тәсілі, түстік палитрасы мен топонимиясы белгілі бір кезеңдегі билік логикасын, әлемді түсіндіру моделін және өңірге қатысты кеңістіктік елестетулерді білдірді. Талдау көрсеткендей, исламдық дәстүр Орталық Азияны өркениеттің сакралды өзегі ретінде, османдық дәстүр – сакралдық мағынаны эмпириялық бақылаумен ұштастырылған ландшафт ретінде, қытайлық дәстүр – әкімшілік-иерархиялық периферия ретінде, еуропалық картография – рационалды өлшеу мен геосаяси жіктеудің нысаны ретінде, ал орыс-ресейлік дәстүр – топографиялық түсіру мен ғылыми жүйелеудің объектісі ретінде көрсетті.

Бұл көпқабатты бейнелеулер өңірдің географиясын ғана емес, оның тарихи-философиялық ұғынылуын қалыптастырды: Орталық Азия әр дәстүрдің визуалды тілінде ерекше мағыналық мәртебеге ие болды — сакралды орталықтан бастап әкімшілік перифериясына, ғылыми-экспедициялық нысаннан империялық бақылау кеңістігіне дейін. Ұсынылған «техника – мағына – қабылдау» аналитикалық моделі осы трансформациялардың құрылымын ашуға мүмкіндік берді және картографиялық шешімдердің қалай мәдени кодқа айналғанын көрсетті.

Зерттеу шеңберінде білім беру аспектісі арнайы педагогикалық эксперимент деңгейінде қарастырылмағанымен, алынған нәтижелер оқу үдерісінде қолдануға болатын мазмұндық-әдістемелік әлеуетке ие. Тарихи карталармен жұмыс оқушыны тек карта оқу дағдысына ғана емес, кеңістіктік ойлау, визуалды дәлелдермен жұмыс істеу және мәдени-тарихи репрезентацияларды салыстыра талдау қабілетіне үй-

ретеді. Карталарды әртүрлі дәстүрлерде салыстыра талдау МЖМБС талап ететін құзыреттерді – сыни талдау, визуалды интерпретация, кеңістікті мәдени код ретінде түсіну – қалыптастыруға тікелей ықпал етеді. Осылайша, бұл зерттеудің қолданбалы маңызы география, Қазақстан тарихы және дүниежүзі тарихы пәндеріндегі кеңістіктік және тарихи түсініктерді тереңдетуге негіз болады.

Зерттеу нәтижелерінен туындайтын практикалық ұсыныстардың бірі – Орталық Азияның тарихи карталарына арналған ұлттық цифрлық репозиторий құру. Мұндай репозиторий карталардың академиялық сипаттамаларын, метадеректерін, проекциялық ерекшеліктерін және QGIS форматындағы географиялық қайта жинақтауларын біріктіріп, оларды оқу, ғылыми сараптама және визуалды-аналитикалық жұмыстар үшін қолжетімді ететін орталықтандырылған ресурсқа айналар еді. Бұл қадам картографиялық мәдениетті дамытып, кеңістіктік өзіндік сананы нығайтуға, сондай-ақ жас ұрпақтың тарихи және географиялық ойлауын тереңдетуге ықпал етеді.

Қаржыландыру туралы ақпарат

Зерттеу ҚР Ғылым және жоғары білім министрлігі Ғылым комитетімен қаржыландырылған BR21882416 «Орталық Азияның тарихи географиясы» атты бағдарламалық-нысаналық қаржыландыру аясында орындалды.

Қолданылған деректер тізімі

1. **Горшенина, С.М.** Энтони Дженкинсон және XVI ғасырдағы Орталық Азияның картографиялық сұлбаларын қайта қарастыру // Qazaq Historical Review. – 2023. – № 1(1). – Б. 22–55.
2. **Church, S.K.** The Kangxi Atlas and the Cartography of Qing China // Imago Mundi. – 2011. – Vol. 63, no. 2. – P. 203–225.
3. **Cao, J.** Chinese Imagination of Central Asia and Eurasia // Central Asian Survey. – 2021. – Vol. 40, no. 4. – P. 512–531.
4. **Сыдықназаров, М.А.** Карталардағы қазақ мемлекеттілігі. – Астана: ЕҰУ, 2024. – 214 б.
5. **Garbuzarova, E.G.** Geopolitical Approaches to the Term “Central Asia” // Post-Soviet Studies / Central Asian Studies. – 2021. – Vol. 3, no. 4. – P. 77–93.
6. **Laiskhanov, Sh.** The Aral Sea in Historical Maps // Geo-Information Research Journal. – 2024. – № 2. – P. 54–68.
7. **Shagimgereeva, B.E.** Peoples of Central Asia as Historical Sources // New Studies of Tuva. – 2024. – № 2. – P. 37–59.
8. **Pomfret, R.** Central Asia – Twenty Five Years After the Collapse of the USSR // Eurasian Studies Journal. – 2017. – Vol. 9, no. 2. – P. 15–36.
9. **Щукина, Н.М.** Орталық Азия картасы қалай жасалды. – Мәскеу: Ғылыми әлем, 2019. – 176 б.
10. **Кожирова, С.** XVII–XIX ғғ. Орталық Азияны зерттеу мен басқарудағы ресейлік картографияның рөлі // Шығыстану және орталықазиялық зерттеулер журналы. – 2023. – № 4. – Б. 88–103.
11. **Атығаев, Н.А.** және т.б. Ортағасырлық климаттық өзгерістердің Орталық Азиядағы көрінісі // Биогеографиялық зерттеулер журналы. – 2025. – Т. 7, № 1. – Б. 45–63.
12. **Atik, K., Beylur, S., Kenzheakhmet, N..** From Chinggisid to Modern State: Geopolitics and Sovereignty in Central Eurasia during the 17th and 18th Centuries [Электронды ресурс] // URL: https://bilig.yesevi.edu.tr/yonetim/icerik/makaleler/8096-published.pdf (қаралған күні: 05.11.2025).
13. **Needham, J.** Science and Civilisation in China. – Cambridge: Cambridge University Press, 1959. – Vol. 3. – 478 p.
14. Сурет BR21882416 жобасы аясындағы архив материалдары (Google Drive, шектеулі қолжетімділік).
15. **Эмирова, М.Е.** Картографиялық сауаттылық негіздерін қалыптастыру әдістемесін енгізу бойынша тәжірибелік-эксперименттік жұмыстың нәтижелері // Ғылым және білім берудің заманауи мәселелері. – 2021. – № 3. – [Электронды ресурс]. – URL: https://science-education.ru/article/view?id=30797 (қаралған күні: 23.10.2025). – DOI: 10.17513/spno.30797.
16. ҚР Оқу-ағарту министрінің 2022 жылғы 16 қыркүйектегі № 399 бұйрығы «Жалпы білім беру ұйымдарына арналған үлгілік оқу бағдарламаларын бекіту туралы» [Электронды ресурс]. – URL: https://adilet.zan.kz/rus/docs/V2200029767 (қаралған күні: 07.11.2025).

References

1. **Gorshenina, S.M.** Entoni Dzhenkinson zhane XVI gasyrdagy Ortalyq Azianyn kartografialyq sulbalarun qaita qarastyru [Anthony Jenkinson and the Reappraisal of Sixteenth-Century Cartographic Representations of Central Asia] // Qazaq Historical Review. – 2023. – № 1(1). – B. 22–55.
2. **Church, S.K.** The Kangxi Atlas and the Cartography of Qing China // Imago Mundi. – 2011. – Vol. 63, no. 2. – P. 203–225.
3. **Cao, J.** Chinese Imagination of Central Asia and Eurasia // Central Asian Survey. – 2021. – Vol. 40, no.

4. – P. 512–531.

4. **Sydyqnazarov, M.A.** Kartalardagy qazaq memlekettiligi [Kazakh Statehood as Reflected in Maps]. – Astana: EÝU, 2024. – 214 b.

5. **Garbuzarova, E.G.** Geopolitical Approaches to the Term "Central Asia" // Post-Soviet Studies / Central Asian Studies. – 2021. – Vol. 3, no. 4. – P. 77–93.

6. **Laiskhanov, Sh.** The Aral Sea in Historical Maps // Geo-Information Research Journal. – 2024. – № 2. – P. 54–68.

7. **Shagimgereeva, B.E.** Peoples of Central Asia as Historical Sources // New Studies of Tuva. – 2024. – № 2. – P. 37–59.

8. **Pomfret, R.** Central Asia – Twenty Five Years After the Collapse of the USSR // Eurasian Studies Journal. – 2017. – Vol. 9, no. 2. – P. 15–36.

9. **Shchukina, N.M.** Ortalyq Aziia kartasy qalai zhasaldy [How the Map of Central Asia Was Made]. – Maskeu: Gylymi alem, 2019. – 176 b.

10. **Kozhirova, S.** XVII–XIX gg. Ortalyq Azianyn zertteu men basqarudagy reseilik kartografianyn roli [The Role of Russian Cartography in the Exploration and Administration of Central Asia in the Seventeenth to Nineteenth Centuries] // Shygystanu zhane ortalyqaziialyq zertteuler zhurnaly. – 2023. – № 4. – B. 88–103.

11. **Atygaev, N.A.** zhane t.b. Ortagasyrlyq klimatyq ozgeristerdin Ortalyq Aziiadagy korinisi [Manifestations of medieval climate change in Central Asia] // Biogeografialyq zertteuler zhurnaly. – 2025. – T. 7, № 1. – B. 45–63.

12. **Atik, K., Beylur, S., Kenzheakhmet, N.** From Chinggisid to Modern State: Geopolitics and Sovereignty in Central Eurasia during the 17th and 18th Centuries [Electronic resource] // URL: https://bilig.yesevi.edu.tr/yonetim/icerik/makaleler/8096-published.pdf (accessed: 05.11.2025).

13. **Needham, J.** Science and Civilisation in China. – Cambridge: Cambridge University Press, 1959. – Vol. 3. – 478 p.

14. Suret BR21882416 zhobasy aiasyndagy arhiv materialdary [Archival materials from the BR21882416 project] (Google Drive, shekteuli qolzhetimdilik).

15. **Emirova, M.E.** Kartografialyq sauattylyq negizderin qalyptastyru adistemesin engizu boiynsha tazhiribielik-eksperimentaldyq zhumystyn natizheleri [Results of the experimental work on implementing the methodology for developing the foundations of cartographic literacy] // Gylym zhane bilim berudin zamanaui maseleleri. – 2021. – № 3. – [Elektrondy resurs]. – URL: https://science-education.ru/article/view?id=30797 (qaralgan kuni: 23.10.2025). – DOI: 10.17513/spno.30797.

16. QR Oqu-agartu ministrinin 2022 zhylgy 16 qyrkuiektegi № 399 buiyrgy «Zhalpy bilim beru uiymdaryna arnalgan ulgilik oqu bagdarlamalaryn bekitu turaly» [Order of the Minister of Education of the Republic of Kazakhstan dated 16 September 2022 No. 399 "On the approval of model curricula for general education organisations"] [Elektrondy resurs]. – URL: https://adilet.zan.kz/rus/docs/V2200029767 (accessed: 07.11.2025).

Особенности отображения территории Центральной Азии на исторических картах и картографические методы и семантические модели, используемые при их изучении

Р.А. Каратабанов[1], Ж.Ф. Тенькебаева[2]
[1]Евразийского национального университета им. Л.Н. Гумилева
г. Астана, Республика Казахстан
[2]Филиал «Центр педагогических измерений»
АОО «Назарбаев Интеллектуальные школы»
г. Астана, Республика Казахстан

Аннотация. Цель исследования — выявить особенности репрезентации Центральной Азии в исламской, китайской, европейской и русско-российской картографических традициях на основе анализа исторических карт IX–XIX вв. С применением контент-анализа и семиотического подхода были реконструированы проекционные решения, визуальные приёмы и символические коды 32 аутентичных карт, что позволило разработать трёхуровневую модель интерпретации картографического артефакта (техника → смысл → восприятие). Установлено, что исламская традиция формировала образ сакрального центра, китайская — административной периферии, европейская — объекта рационального измерения, а

русско-российская — пространства научного описания и имперского контроля. Показано, что исторические карты выступают не только средствами отображения, но и инструментами культурной интерпретации пространства; полученные результаты могут быть использованы для развития картографического мышления, пространственной идентичности и методической практики в образовательных организациях Республики Казахстан.

Ключевые слова: историческая картография, Центральная Азия, проекция, символика, пространственное восприятие.

Features of the depiction of the territory of Central Asia on historical maps and cartographic methods and semantic models used in their study

R.A. Karatabanov[1], Zh.F. Tenkebayeva[2]
[1]L.N. Gumilyov Eurasian National University
Astana, The Republic of Kazakhstan
[2]Branch of the «Center for Pedagogical Measurements»
AEO «Nazarbayev Intellectual Schools»
Astana, The Republic of Kazakhstan

Abstract. The aim of this study is to examine how Central Asia is represented within Islamic, Chinese, European, and Russian cartographic traditions based on historical maps from the 9th to the 19th centuries. Using content and semiotic analysis, projection systems, visual techniques, and symbolic codes were reconstructed across 32 authentic maps, leading to the development of a three-level interpretive model (technique → meaning → perception). The findings demonstrate that Islamic cartography conceptualized the region as a sacred center, Chinese maps depicted it as an administrative periphery, European cartography framed it as an object of rational measurement, and Russian maps portrayed it as a space of scientific exploration and imperial control. The study shows that historical maps function not only as geographic representations but also as cultural interpretations of space; these insights hold practical value for developing cartographic thinking, spatial identity, and educational practices in the Republic of Kazakhstan.

Keywords: historical cartography, Central Asia, projection, symbolism, spatial perception.

Материал баспаға 13.08.2025 келіп түсті

ҒТАМР 14.25.09 DOI 10.59941/2960-0642-2025-4-73-84

Орта білім беру жүйесінде жаңа терминдерді меңгерту арқылы білім алушылардың метапәндік құзыреттілігін қалыптастыру

А.Е. Әубәкірова[1], Ш. Құрманбайұлы[2], А.Н. Ахмет *[3]
[1,2]Л.Н. Гумилев атындағы Еуразия ұлттық университеті
Астана қ., Қазақстан Республикасы
[3]Т.Айбергенов атындағы №16 орта мектеп
Астана қ., Қазақстан Республикасы
*akjibekkz@gmail.com

Аңдатпа. Мақалада жаңа терминдерді меңгеру үдерісінде білім алушылардың метапәндік құзыреттілігін қалыптастырудың теориялық және әдістемелік негіздері қарастырылады. XXI ғасырдағы білім беру кеңістігінде білім алушылардың пәндік білімімен қатар, ақпаратты талдау, біріктіру және оны жаңа жағдайларда қолдану қабілеттерін дамыту өзекті мәселе болып отыр. Осы тұрғыда метапәндік тәсіл білім алушылардың метабілімін, метадағдыларын (ақпаратты талдау, салыстыру, жалпылау қабілеттері) және метақұндылықтарын (білімге деген ынта мен жауапкершілік) дамытуға бағытталады. Зерттеу орта мектептің 6-сынып білім алушылары арасында жүргізілді. Экспериментке жалпы 49 білім алушы қатысты. Мақалада «Жаңа терминдер» элективті курсы негізінде жаңа терминдерді оқытуда қолданылатын әдістер сипатталады: жобалық, зерттеу, проблемалық және интерактивті әдістер. Сондай-ақ пәнаралық интеграция мен цифрлық құралдарды («Mektep.Sozdik» қосымшасы) пайдалану білім алушылардың ақпараттық және терминологиялық сауаттылығын арттырудың тиімді тетігі ретінде көрсетіледі. Зерттеу нәтижесінде эксперименттік топтың терминологиялық сауаттылық деңгейі 43%-дан 84%-ға дейін өсті, бұл метапәндік құзыреттіліктің тиімді дамуын көрсетті.

Кілтті сөздер: метапәндік құзыреттілік, метабілім, метадағды, метақұндылық, жаңа терминдер, пәнаралық интеграция.

Қалай дәйексөз алуға болады / Как цитировать / How to cite: Әубәкірова, А.Е., Құрманбайұлы, Ш., Ахмет, А.Н. Жаңа терминдерді меңгерудегі оқушылардың метапәндік құзіреттілігін қалыптастыру [Мәтін] // Ғылыми-педагогикалық журнал «Білім». – Астана: Ы. Алтынсарин атындағы ҰБА, 2025. – №4. – Б. 73-84.

Кіріспе

XXI ғасырдағы білім беру кеңістігі қарқынды дамып жатқан әлеуметтік-мәдени өзгерістермен, технологиялық жетістіктермен және ақпараттық қоғамның талаптарымен тығыз сабақтасып отыр. Осындай жағдайда білім берудің негізгі мақсаты білім алушыны тек пәндік біліммен қаруландыру ғана емес, сонымен бірге оны жаңа білімді өз бетімен игере алатын, оны талдап, түрлі жағдаяттарда қолдана білетін тұлға ретінде қалыптастыру болып табылады. Бұл міндетті жүзеге асыру үшін соңғы онжылдықтарда «метапәндік» ұғымы білім беру теориясы мен тәжірибесіне кеңінен енгізілді.

Метапәндік тәсіл (грек. meta – «шегінен шығу», «артында») – бұл білім алушылардың танымдық қызметін кеңейтуге, олардың ақпаратпен жұмыс істеу, оны жалпылау және жаңа жағдайларда қолдану қабілетін дамытуға бағытталған педагоги-

калық стратегия. Бұл тәсіл дәстүрлі пәндік оқытуды толықтырып қана қоймай, білім алушыларға білім мазмұнын «жоғары деңгейде» қайта құрылымдап, күрделі құбылыстарды тұтас қарастыруға мүмкіндік береді [1, 46 б.].

Метапәндік тәсіл туралы алғашқы ғылыми тұжырымдар XX ғасырдың екінші жартысында Ю.В. Громыко мен А.В. Хуторской еңбектерінде кездеседі. Олар білім беру мазмұнын тек пәндік білім жиынтығы ретінде емес, білім алушылардың әрекет тәсілдерін дамытатын, білімді жалпылау мен қайта құрастыруға мүмкіндік беретін құрал ретінде қарастырған. Метапәндік білім білім алушыны ақпаратты жай тұтынушыдан оны түрлендіруші және өндіруші деңгейіне көтереді [1, 48 б.].

Қазіргі білім беру теориясы мен практикасы пәндік білімді меңгертумен шектелмей, білім алушының білімді талдау, біріктіру және жаңа жағдаяттарда қолдану қабілеттерін дамыту қажеттігін алдыңғы орынға қояды. Осы талапқа сәйкес білім мазмұнын ұйымдастырудың перспективті бағыттарының бірі ретінде метапәндік тәсіл қарастырылады. Бұл бағытта А.П. Суходимцева метапәндік оқытуды білім алушының танымдық әрекетін кеңейтетін, оқу мазмұнын тұтас жүйе ретінде ұғынуға мүмкіндік беретін әмбебап тәсіл ретінде сипаттайды. Автор метапәндік нәтижелерді білімді жалпылау, модельдеу және түрлі контексте қолдану қабілеттерімен байланыстырып, олардың күтілетін оқу эффектілерін теориялық деңгейде айқындайды [2]. Пәнаралық оқыту мәселесі халықаралық педагогикалық зерттеулерде де кеңінен қарастырылған. Р. Сёренсен мұғалімдердің пәнаралық оқыту мен бағалауға көзқарасын талдап, интеграцияланған оқыту жағдайында оқу нәтижелерін бағалау күрделене түсетінін көрсетеді. Зерттеушілер бағалау өлшемдерінің айқындығы мен бірізділігінің ерекше маңызын атап өтеді [3]. Осы бағытты жалғастырған Л. Сюй интерпәндік оқу бағдарламаларын жобалаудың құрылымдық және ұйымдастырушылық модельдерін ұсына отырып, пәндер арасындағы логикалық байланыс арнайы құрастырылған оқу тапсырмалары арқылы жүзеге асатынын негіздейді [4]. Мектеп деңгейіндегі пәнаралық ықпалдастырудың артықшылықтары мен шектеулері А. Канмаз зерттеуде қарастырылып, интеграцияланған оқыту білім алушылардың қызығушылығын арттырып, оқу мотивациясын күшейтетіні көрсетіледі [5]. Орта буын білім алушыларының пәнаралық құзыреттілігіне әсер ететін факторларды талдаған С. Сонг 6-7 сынып жасындағы білім алушылар үшін пәнаралық тапсырмалар танымдық белсенділікті дамытуға қолайлы екенін дәлелдейді [6]. Мұғалімдердің практикалық көзқарасын талдаған А. Канмаз пәнаралық оқытуды ұйымдастыруда әдістемелік дайындық пен уақыт ресурстарының жеткіліксіздігі жиі кездесетінін атап көрсетеді, бұл элективті курс форматының маңызын арттырады [7]. Метапәндік және пәнаралық тәсілдер метақұзыреттер ұғымымен тығыз байланысты. Т. Бейтс метақұзыреттіліктердің құрылымын және оларды өлшеу жолдарын талдай отырып, бұл құзыреттер нақты оқу әрекеттері арқылы қалыптасатынын көрсетеді [8]. Ал Т. Ценк күрделі әрі көпфакторлы білім беру ортасында метақұзыреттіліктердің маңызын негіздеп, интеграцияланған мазмұн білім алушыларды осындай ортаға бейімдеудің тиімді құралы екенін айқындайды [9]. Жаңа терминдер мен терминологиялық құзыреттілік мәселесі де заманауи білім беру зерттеулерінде өзекті бағытқа айналып отыр.

Қазақстандық ғылыми еңбектерде метапәндік құзыреттіліктің құрылымы мен оны қалыптастыру мәселелері жан-жақты сипатталған. Ш.М. Саудабаева мен Г.О. Шолпанқұлова метапәндік құзыреттіліктің метабілім, метадағды және метақұндылық компоненттерін теориялық тұрғыда негіздейді [10]. Д.Букабаева пәндік-тілдік кіріктірілген оқыту арқылы пәнаралық интеграцияның әлеуетін көрсетсе [11], Н.К. Бекбауова STEM бағытындағы пәнаралық оқытудың жобалық және зерттеушілік әрекетке ықпалын сипаттайды [12].

Метапәндік құзыреттілік – бұл білім алушының білімді біріктіріп, оны жаңа жағдайларда қолдана алу қабілеті мен білім алу үдерісін басқаруға мүмкіндік беретін күрделі интегративтік сапа. Ға-

лымдар оның құрамына үш негізгі компонентті жатқызады: метабілім, метадағды және метақұндылықтар.

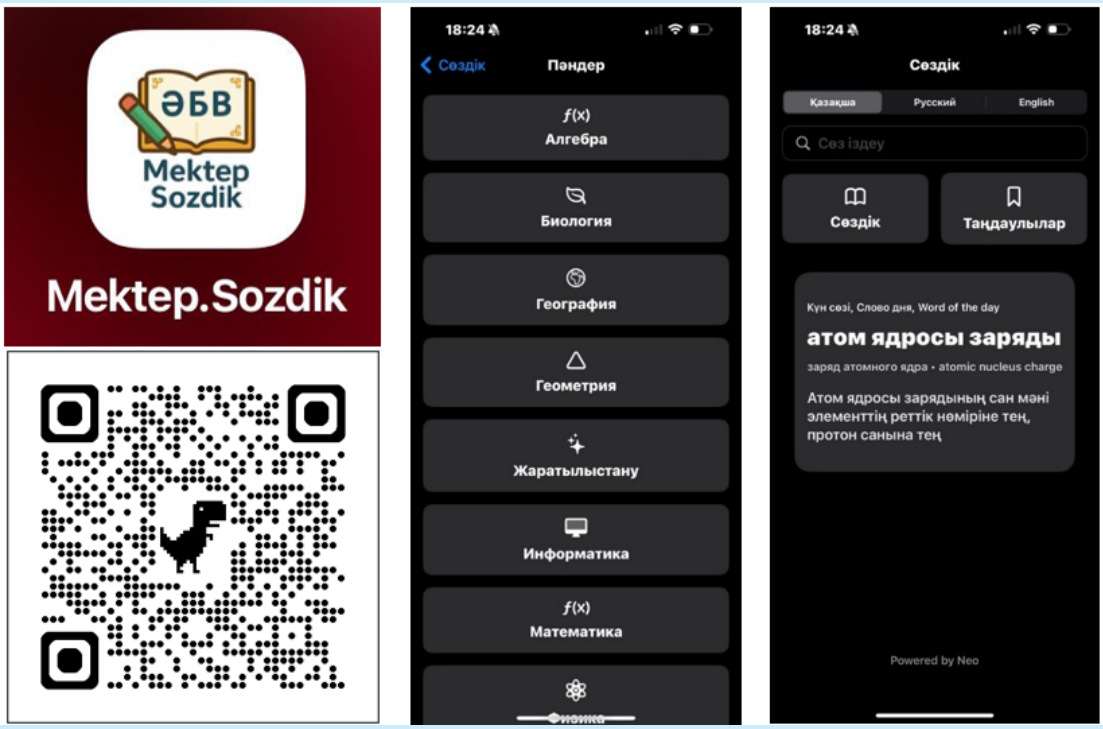
1. Метабілім (metaznanie) – білім туралы білім, яғни білім алушының білімнің табиғаты, құрылымы және оны меңгеру жолдары туралы түсінігі. Метабілім білім алушыға ақпаратты қалай алу керектігін, оны қандай жағдайда тиімді қолдануға болатынын түсінуге мүмкіндік береді. Бұл компонент оқу әрекетінің рефлексивтік жағын қамтиды және білім алушының өз оқу үдерісін саналы басқаруына негіз болады [13, 48 б.].
2. Метадағды (metaumenie) – білімді жалпылау, салыстыру, талдау, синтездеу сияқты жоғары деңгейлі ойлау операцияларын меңгеру қабілеті. Бұл компонент білім алушыларды тек нақты пән мазмұнын меңгерумен шектемей, білімді түрлі контекстерде трансферлеуге, креативті және аналитикалық тұрғыда пайдалануға мүмкіндік береді [13, 49 б.].
3. Метақұндылықтар – білім алушының оқу-танымдық іс-әрекетке деген ішкі мотивациясы мен білімге деген құндылықтық көзқарасын білдіреді. Бұл компонент білім алушының өмір бойы білім алуға дайын болуына, өзін-өзі дамытуға ұмтылысына әсер етеді [13, 50 б.]. Осы үш құрамдас бірлікте дамығанда ғана метапәндік құзыреттілік толыққанды қалыптасады. Мысалы, білім алушы жаңа терминнің мағынасын меңгеріп (метабілім), оны түрлі ғылым салаларымен байланыстыра талдап (метадағды), нақты өмірлік жағдаяттарда қолдануға ынталы болады (метақұндылықтар).

Терминологиялық мазмұн тұрғысынан Ш. Құрманбайұлының еңбегінде терминнің дәлдігі, бірмағыналылығы және жүйелілігі қағидалары айқындалады [14]. Ж.Н. Құзар мен Г.И. Кульдеева терминологиялық құзыреттілікті кәсіби даярлықтың өзегі ретінде қарастырады [15]. Сонымен қатар Ы. Алтынсарин атындағы Ұлттық білім Академиясы әзірлеген әдістемелік құжаттарда элективті курстар білім алушылардың оқу қажеттіліктерін кеңейтуге бағытталған тиімді форма ретінде сипатталады [16].

«Жаңа терминдер» элективті курсы авторлық бағдарлама негізінде құрастырылып, білім алушылардың тек тілдік білімін ғана емес, сонымен бірге метапәндік құзыреттіліктерін дамытуға бағытталған. Бағдарлама мазмұны сегіз тармақтан тұрады: жалпы сипаты, курстың мақсаты, курстың міндеттері, күтілетін нәтижелер, оқу-тақырыптық жоспар, оқу-әдістемелік сипаты, пайдаланылған әдебиеттерден, қосымшадан тұрады. Қосымшада қысқамерзімді сабақ жоспарлары берілген. Бағдарламаның әрбір модулі өз алдына белгілі бір метабілім мен метадағдыны қалыптастыруға қызмет етеді. Модульдер жүйесі бір-бірімен логикалық сабақтастықта құрылып, білім алушының ойлау әрекетін кезең-кезеңімен күрделендіре отырып дамытады.

Метапәндік тәсілді іске асыруда цифрлық құралдардың маңызы зор. Оқыту үдерісінде «Mektep. Sozdik» платформасын [17] қолдану білім алушылардың ізденіс, талдау, синтездеу дағдыларын дамытуға ықпал етті. Қосымша арқылы олар жаңа терминдердің мағынасын анықтап, пәнаралық байланысын көре алды. Бұл цифрлық құрал терминологиялық сауаттылықты қалыптастыруда тиімді ресурс ретінде танылды. Бұл қосымша арқылы білім алушылар:

- жаңа терминдердің мағынасын анықтап, контекстегі қолданысын талдайды;
- терминдердің пәнаралық табиғатын көреді;
- жаңа білімді өз бетінше іздеп табуға және оны оқу-танымдық үдерісте қолдануды үйренеді.



1-сурет. Mektep.Sozdik мобильді қосымшасы

Материалдар мен әдістер

Зерттеу барысында метапәндік құзыреттілікті қалыптастырудың теориялық және практикалық негіздерін айқындау мақсатында кешенді әдістемелік тәсіл қолданылды.

Біріншіден, теориялық талдау барысында метапәндік құзыреттіліктің құрылымын айқындауға мүмкіндік берген отандық және шетелдік ғалымдардың еңбектері (мысалы, Ю.В. Громыко, А.В. Хуторской, И.Н. Ратикова және т.б.) зерттелді, нәтижесінде оның негізгі компоненттері – метабілім, метадағды және метақұндылықтар анықталды. Екіншіден, педагогикалық жобалау әдісі негізінде «Жаңа терминдер» атты элективті курс құрылып, оның мазмұны мен модульдік құрылымы жасалды. Бұл курс 5-7-сынып білім алушыларына арналған және тілдік, жаратылыстану-математикалық пәндер арасындағы байланысқа негізделген.

Зерттеудің эмпирикалық бөлігі тәжірибелік-эксперименттік жұмыс арқылы жүзеге асырылды. «Жаңа терминдер» элективті курсының тиімділігін тәжірибе жүзінде анықтау мақсатында 2024–2025 оқу жылында Астана қаласындағы жалпы білім беретін мектепте педагогикалық эксперимент жүргізілді. Зерттеуге екі параллель 6-сыныптың білім алушылары қатысты: эксперименттік топ 24 білім алушы және бақылаушы топ 25 білім алушы, жалпы 49 білім алушы. Топтар бастапқы үлгерім деңгейі мен тілдік құзыреттілігі жағынан шамалас болғандықтан, салыстырмалы талдау жүргізуге мүмкіндік берді. Эксперимент үш кезеңнен тұрды: (1) диагностикалық кезең – бастапқы тест; (2) оқыту кезеңі – эксперименттік топта 34 сағаттық элективті курс; (3) қорытынды ке-

зең – қорытынды тест және нәтижелерді салыстыру. Оқыту барысында пәнаралық тапсырмалар, жобалық-зерттеушілік жұмыс және «Mektep.Sozdik» цифрлық ресурсы қолданылды.

Зерттеу нәтижелері метапәндік құзыреттілікті қалыптастырудың тиімді шарттарын анықтауға және жаңа терминдерді оқыту әдістемесін жетілдіруге мүмкіндік берді.

Екі сыныптағы сабақтарды жоғары санатты, 10 жылдық еңбек өтілі бар бір қазақ тілі мұғалімі жүргізіп, бұл оқыту нәтижелеріне педагог әсерінің біркелкі болуын және әдістемелік шарттардың бірізділігін қамтамасыз етті. Зерттеу бір мектептің екі параллель сыныбында және бір оқу жартыжылдығы ішінде жүргізілгендіктен, нәтижелерді шектеулі болуы мүмкін. Алайда бұл шектеулер зерттеудің адалдығы мен әдіснамалық нақтылығын қамтамасыз етуге кедергі келтірген жоқ. Эксперимент басталар алдында мектеп әкімшілігінің ресми рұқсаты алынды. Ата-аналар мен білім алушылар зерттеудің мақсаты мен мазмұны туралы ақпараттандырылып, жазбаша келісім берді. Барлық деректер анонимді түрде өңделіп, жеке тұлғалар туралы ақпарат құпия сақталды.

Тест тапсырмаларының мазмұндық валидтілігі пән мұғалімдерінен құралған сарапшылар тобының бағалауы арқылы қамтамасыз етілді. Сенімділік көрсеткіштері пилоттық апробация кезінде тексерілді, тапсырмалар білім алушылардың жас ерекшеліктері мен оқу бағдарламасына сәйкестендірілді. Эксперимент соңында білім алушылар арасында 10 сұрақтан тұратын сауалнама жүргізілді. Нәтижелері орташа балл бойынша пайызбен өңделді.

Нәтижелер

Эксперимент барысында диагностикалық (бастапқы) және қорытынды тестілер бірдей құрылымда әзірленіп, үш негізгі бағытты қамтыды:

1. Білу және түсіну: жаңа сөз, көне сөз, термин ұғымдарын ажырату;
2. Қолдану: терминнің мағынасын, шығу тегін және қолдану саласын анықтау;
3. Талдау және синтездеу: жаңа терминдер жасау және пәнаралық байланысын түсіндіру.

Педагогикалық эксперименттің нәтижелері білім алушылардың жаңа терминдерді түсіну, талдау және пәнаралық контексте қолдану дағдыларының айтарлықтай артқанын көрсетті. Диагностикалық және қорытынды тест нәтижелері салыстырмалы түрде талданып, 1- кестеде берілген.

1-кесте. Диагностикалық және қорытынды тест нәтижелері

Құзыреттілік түрі	Эксперименттік топ бастапқы (%)	Эксперименттік топ қорытынды (%)	Бақылау тобы бастапқы (%)	Бақылау тобы қорытынды (%)
Жаңа сөз, көне сөз және термин ұғымдарын ажырату	48	92	46	60
Терминнің мағынасын түсіндіру және қолдану саласын анықтау	45	88	44	58
Терминнің шығу тегін және жасалу жолын талдау	40	85	41	55

Пәнаралық байланысын анықтау	36	83	35	52
Жаңа термин жасау және оны контексте қолдану	32	80	31	49
Жалпы орташа нәтиже	43	84	43	57

Бұл деректер көрсеткендей, «Жаңа терминдер» элективті курсы енгізілген эксперименттік топ білім алушыларының барлық көрсеткіштері айтарлықтай өскен. Әсіресе терминнің шығу тегін анықтау (+45%), пәнаралық байланысын көрсету (+47%) және жаңа термин жасау қабілеті (+48%) сияқты жоғары деңгейлі дағдыларда сапалы өзгеріс байқалды. Ал бақылау тобында терминологиялық сауаттылық көрсеткіші небәрі 14%-ға артты, бұл олардың стандартты оқу бағдарламасында жаңа терминдер арнайы, жүйелі түрде қарастырылмағанын және пәнаралық тәсілдің болмағанын көрсетеді.

Эксперимент барысында білім алушылардың ойлау қабілеті мен тілдік-танымдық деңгейінде бірқатар маңызды өзгерістер байқалды:

1. 1. Терминологиялық талдау дағдысы қалыптасты. Курстың алғашқы апталарында білім алушылар жаңа сөз бен терминнің айырмашылығын түсіндіруде қиналса, курс соңында олар терминнің ғылыми дәлдігін, бірмағыналылығын және қолданылу саласын нақты анықтай алды.
2. 2. Пәнаралық ойлау дамыды. Мысалы, «биотехнология» терминін талдау кезінде білім алушылар оны биология және технология пәндерінің тоғысында қарастырды, ал «климаттық модельдеу» ұғымын экология мен информатика тұрғысынан түсіндіре алды. Бұл білім алушылардың ғылымдар арасындағы логикалық байланыстарды түсіну қабілетінің артқанын көрсетті.
3. 3. Функционалдық сауаттылық деңгейі өсті. Курстан кейін білім алушылар жаңа терминдерді тек жаттап қоймай, оларды мәтіндік контексте дұрыс қолдана алды. Жобалық жұмыстарда және дебат сабақтарында терминдерді ғылыми стильде пайдалану қабілеті артты.
4. 4. Шығармашылық және зерттеушілік дағдылар жетілді. Курстың соңғы аптасында білім алушылар өздері ұсынған жаңа терминдерге уәждік талдау жасап, олардың қолдану саласын негіздей алды. Бұл олардың тілдік шығармашылық қабілеттерінің артқанын дәлелдейді.

Курстың тиімділігін бағалау мақсатында эксперимент соңында білім алушылар арасында сауалнама жүргізілді. Нәтижелер көрсеткендей, білім алушылардың басым бөлігі (86%) «Жаңа терминдер» курсы ғылыми ұғымдарды түсінуге көмектескенін, ал білім алушылардың 79%-ы терминологияны басқа пәндермен байланыстыра алу қабілеттері артқанын айтты. Білім алушылардың 74%-ы Mektep. Sozdik қосымшасымен жұмыс олардың сөздік қорын кеңейтіп, жаңа ұғымдарды тез есте сақтауға көмектескенін атап өтті.

Эксперимент нәтижелері пәнаралық тәсілдің тиімділігін дәлелдеді, себебі бұл әдіс білім алушылардың түрлі пәндерден алған білімін өзара байланыстыру арқылы жаңа терминдерді терең әрі саналы меңгеруіне жағдай жасады. Терминдерді нақты пәндік контексте талдау олардың мағынасын жақсы түсінуге, қолдану салаларын анықтауға және логикалық байланыстарды орнатуға мүмкіндік берді. Сонымен қатар пәнаралық интеграция білім

алушылардың танымдық қызығушылығын арттырып, оқу мотивациясын күшейтті. Бұл заңдылық қазіргі когнитивтік лингвистика мен білім беру психологиясының тұжырымдарымен сәйкес келеді. Ғылыми ұғымды меңгеру тек тілдік код арқылы емес, сонымен бірге пәнаралық контекст арқылы жүзеге асады. Жаңа терминнің мағынасын нақты ғылыми, әлеуметтік, мәдени құбылыстармен байланыстыру білім алушының оны түсіну, есте сақтау және қолдану қабілетін күшейтеді.

Сондай-ақ терминологиялық білім мен метапәндік құзыреттілік арасында тікелей байланыс анықталды. Білім алушы терминді дұрыс түсініп, оны түрлі пәндерде қолдана алған жағдайда талдау, салыстыру, модельдеу сияқты жоғары деңгейлі ойлау дағдылары қалыптасады. Бұл нәтижелер «жаңа терминдерді оқыту – тек тілдік мәселе емес, кешенді танымдық міндет» деген ғылыми тұжырымды қуаттайды.

Жүргізілген зерттеу нәтижесінде «Жаңа терминдер» элективті курсының пәнаралық интеграция негізінде оқытылуы білім алушылардың тілдік, танымдық және метапәндік құзыреттілігін қалыптастыруда тиімді құрал екендігі дәлелденді.

1. Жаңа терминдерді пәнаралық негізде оқыту – заманауи білімнің талабы. Терминология – ғылым мен техника, қоғам мен мәдениеттің даму көрсеткіші. Оны оқыту білім алушылардың дүниетанымын кеңейтіп, жаңа білімді кешенді қабылдауына мүмкіндік береді.
2. Элективті курс – терминологиялық білімді тереңдетудің тиімді формасы. Жаңа терминдерді жүйелі, модульдік құрылымда және пәнаралық байланыс негізінде оқыту білім алушылардың танымдық белсенділігін арттырады, пәнге деген қызығушылығын күшейтеді.
3. Метапәндік құзыреттіліктер дамиды. Терминологиялық талдау, пәнаралық салыстыру, терминнің шығу тегін анықтау, жаңа термин ұсыну сияқты тапсырмалар білім алушылардың талдау, модельдеу, логикалық ойлау, аргументтеу дағдыларын дамытады.
4. Пәнаралық интеграция оқу нәтижесін арттырады. Эксперимент нәтижесінде эксперементтік топтың терминологиялық сауаттылық деңгейі 43%-дан 84%-ға дейін өсті, ал бақылау тобы небәрі 57%-ға жетті. Бұл элективті курстың тиімділігін сандық тұрғыдан дәлелдейді.
5. Цифрлық құралдарды қолдану оқу үдерісін жандандырады. Mektep. Sozdik қосымшасы білім алушылардың ізденісін күшейтіп, терминдерді жылдам табуға, мағынасын анықтауға және контексте қолдануға мүмкіндік берді.

Жаңа терминдерді оқыту тек лексикалық білім беру міндетін ғана атқармайды. Ол білім алушының ғылыми дүниетанымын кеңейтетін, пәндер арасындағы логикалық байланысты түсіндіретін, тіл мен ғылымның өзара қатынасын айқындайтын интегративті білім саласы ретінде қарастырылуы тиіс. Пәнаралық интеграцияны негізге алған оқыту білім алушыны тек терминдерді түсінуші емес, оларды жаңа жағдайларда қолданушы, жаңа ұғымдарды жасаушы, тілдік құралдарды шығармашылықпен түрлендіруші тұлға ретінде қалыптастырады.

Зерттеу нәтижелері көрсеткендей, «Жаңа терминдер» элективті курсы – тіл мен ғылым арасындағы көпір. Ол білім алушылардың сөздік қорын кеңейтіп қана қоймай, заманауи ғылыми терминологияны түсініп, оны пәнаралық контексте қолдануға мүмкіндік береді. Курстың мазмұны мемлекеттік стандарттар мен білім беру заңнамаларына толық сәйкес келеді және орта білім жүйесінде терминологиялық сауаттылықты дамытудың тиімді жолы.

Талқылау

Жүргізілген зерттеу нәтижелері жаңа терминдерді пәнаралық интеграция негізінде оқытудың білім алушылардың метапәндік және терминологиялық құзыреттілігін дамытуда тиімді екенін көрсетті. Эксперименттік топта тіркелген оң динамика

метапәндік тәсілдің теориялық тұрғыда негізделген күтілетін нәтижелерімен сәйкес келеді. Ю.В. Громыко, И.Н. Ратикова [1] мен А.В. Хуторской [13] еңбектерінде метапәндік тәсіл білімді жалпылау, әрекет тәсілдерін меңгеру және оқу мазмұнын «жоғары деңгейде» қайта құруға бағытталған теориялық-әдіснамалық ұстаным ретінде сипатталады. Аталған тұжырымдар метапәндік оқытудың әлеуетін айқындағанымен, оны нақты оқу мазмұнымен, соның ішінде жаңа терминдерді меңгерту үдерісімен байланыстыратын қолданбалы модельдер шектеулі сипатта ұсынылады. Осы тұрғыда зерттеу метапәндік тәсілді жаңа терминдерді пәнаралық интеграция арқылы меңгертетін элективті курс форматына көшіру арқылы нақтылап, оның тиімділігін бақылау-эксперимент негізінде тексерді. Алынған деректер жаңа терминдерді пәнаралық интеграция негізінде меңгертудің білім алушылардың терминологиялық және метапәндік құзыреттілігін дамытуға ықпал ететінін көрсетті: эксперименттік топта орташа көрсеткіш 43%-дан 84%-ға дейін артса, бақылаушы топта бұл көрсеткіш 57%-ға ғана жетті. Аталған айырмашылық курстың мазмұнының пәнаралық тапсырмалармен, жобалық-зерттеушілік әрекетпен және цифрлық ресурсты (Mektep. Sozdik) жүйелі қолданумен ұйымдастырылуымен байланысты.

Метапәндік тәсілге қатысты теориялық еңбектерде оқыту білімді «жоғары деңгейде» қайта құруға, күрделі құбылыстарды тұтас қарастыруға мүмкіндік беретіні атап көрсетіледі. Бұл қағида зерттеу барысында терминді тек анықтама ретінде емес, оның пәндік контексті, уәжі және қолданылу аясы арқылы меңгерту арқылы нақты оқу әрекетінде көрініс тапты. Сонымен қатар метапәндік құзыреттіліктің құрамдас бөліктері ретінде метабілім, метадағды және метақұндылықтардың бірлігі айқындалады; зерттеу барысында бұл үштік «терминнің мағынасын түсіну – талдау – жаңа жағдайда қолдану» тізбегі арқылы іске асты.

Пәнаралық оқыту мен бағалау мәселесін қарастырған Р. Сёренсен [3] интеграцияланған оқыту жағдайында оқу нәтижелерін бағалау күрделене түсетінін және бағалау өлшемдерінің айқындығы ерекше маңызға ие екенін көрсетеді. Осы тұрғыда диагностикалық және қорытынды тестілердің бірдей құрылымда әзірленуі пәнаралық оқыту нәтижелерін салыстырмалы түрде бағалауға мүмкіндік беріп, эксперименттік топтағы өзгерістерді нақты көрсеткіштер арқылы талдауға жағдай жасады. Ал, Л. Сюй [5] ұсынған интерпәндік оқу бағдарламаларын жобалау модельдерінде пәндер арасындағы логикалық байланыс арнайы құрастырылған оқу тапсырмалары арқылы жүзеге асатыны көрсетіледі. Бұл қағида зерттеуде қолданылған элективті курстың мазмұнымен үйлеседі: жаңа терминдер жаратылыстану, математика-информатика және қоғамдық ғылымдар материалымен ұштастырылып, білім алушылардың ұғымдық аппаратын кеңейтуге бағытталды. Осылайша пәнаралық дизайн мазмұндық біріктірумен қатар, танымдық әрекетті ұйымдастыру тетігі ретінде көрінді.

Мектеп деңгейіндегі пәнаралық интеграцияның артықшылықтарын сипаттаған Х. Чамо [4] интеграцияланған оқытудың оқу мотивациясын арттыратынын көрсетеді. Зерттеу барысында білім алушылардың қызығушылығы мен белсенділігінің артуы терминологиялық талдау, пәнаралық байланыс орнату және жаңа термин жасау сияқты нақты оқу әрекеттерінде байқалды. С.Сонгтың [6] орта буын білім алушыларына арналған пәнаралық тапсырмалардың тиімділігі туралы тұжырымдары алынған нәтижелерді жас ерекшелік тұрғысынан түсіндіруге мүмкіндік береді, өйткені 6-сынып білім алушылары үшін пәнаралық мазмұн танымдық белсенділікті күшейтетін қолайлы орта қалыптастырды. Метақұзыреттіліктерді құрылымдау және өлшеу мәселесін қарастырған Т. Бейтс [8] метапәндік нәтижелердің нақты оқу әрекеттері арқылы қалыптасатынын көрсетеді. Зерттеу нәтижелерінде метапәндік өсім терминологиялық әрекеттермен терминді түсіндіру, талдау, контексте қолдану және жаңа термин жасау тікелей байланыстырылып, сандық көрсеткіштер арқылы дәлелденді. Т. Ценк [9] ұсынған күрделі білім беру ортасына бейімделу идеясы да алынған деректермен үйлеседі, өйткені

пәнаралық терминологиялық мазмұн білім алушыларды көпқырлы ақпараттық ортада бағдарлануға үйретті.

Терминологиялық құзыреттілік мәселесіне арналған еңбектерде жаңа атаулардың қалыптануы, терминнің кең қолданысқа түсуі және детерминдену үдерістері қарастырылады. Зерттеу бұл лингвистикалық құбылыстарды мектеп жасындағы білім алушыларға түсіндіру және меңгерту әдістемесімен ұштастырып, жаңа терминді пәндік контексте игертудің тиімді жолын ұсынды. Сауалнама нәтижелері де алынған тұжырымдарды толықтырып, білім алушылардың басым бөлігі курстың ғылыми ұғымдарды түсінуді жеңілдеткенін және терминдерді өзге пәндермен байланыстыра алу қабілеті артқанын көрсеткенін айғақтады. Бұл деректер курстың ықпалын тек тест нәтижелерімен ғана емес, білім алушының субъективті оқу тәжірибесі арқылы да негіздеуге мүмкіндік береді. Осылайша талдау жаңа терминдерді пәнаралық интеграция негізінде оқыту метапәндік құзыреттілікті дамытуда тиімді екенін көрсетеді. Зерттеудің ғылыми жаңалығы жаңа терминдерді оқытуға арналған элективті курс моделін пәнаралық логикамен ұйымдастырудан, терминологиялық құзыреттілікті метапәндік нәтижелермен байланыстыра отырып эксперименттік деректер арқылы дәлелдеуден және цифрлық ресурс арқылы терминмен жұмыс істеу әрекеттерін жандандырудан көрінеді.

Қорытынды

Қорыта айтқанда, жаңа терминдерді меңгеру тек тілдік құзыреттілікті арттыру құралы емес, сонымен қатар білім алушылардың метапәндік құзыреттілігін қалыптастырудың маңызды тетігі. Аталған үдеріс білім алушыны жай ақпарат қабылдаушыдан белсенді ізденушіге айналдырып, сыни ойлау, зерттеу, проблеманы шешу және білімді жаңа контекстерде қолдану сияқты XXI ғасыр дағдыларын дамытуға ықпал етеді. Зерттеу нәтижелері жаңа терминдерді пәнаралық интеграция арқылы жүйелі меңгертудің тиімділігін дәлелдеді. Жаңа терминдермен жұмыс жасау барысында білім алушылар ұғымдық аппаратын кеңейтеді, пәндер арасындағы байланысты түсінеді және терминологиялық сауаттылығын жетілдіреді. Әсіресе жобалық жұмыстар мен зерттеу тапсырмалары арқылы білім алушылар терминдердің мағынасын нақты өмірлік контексте қолдануға машықтанады, бұл олардың ғылыми тілде сөйлеу, өз ойын дәл әрі нақты жеткізу қабілеттерін дамытады.

Болашақ зерттеулерде элективті курстың мазмұнын тереңдетіп, терминдермен жұмыс істеудің әртүрлі стратегияларын салыстырмалы түрде зерттеу, әртүрлі аймақтар мен сынып деңгейлерінде апробация жүргізу, сондай-ақ цифрлық құралдардың (мысалы, Mektep.Sozdik платформасының) оқу нәтижесіне әсерін жан-жақты талдау ұсынылады.

Қолданылған деректер тізімі

1. **Ратикова, И.Н.** Метапредметный подход в практике образования // Муниципальное образование: инновации и эксперимент. – 2015. – №. 1. – С. 15-17.
2. **Sukhodimtseva, A.P., Sergeeva, M.G., Donskaya, M.V., Kupriyanova, M.E., Tomashevich, S.B.** Metadisciplinarity in education: Solving actual problems // Revista ESPACIOS. – 2018. – T. 39. – №. 2. – С. 27.
3. **Sørensen, M.T., Stenalt, M.H.** Teachers' approaches to interdisciplinary teaching and learning initiatives in disciplinary programmes: a scoping review // International Journal for Academic Development. – 2025. – С. 1-24. – https://doi.org/10.1080/1360144X.2025.2552280
4. **Chamo, N., Broza, O.** Bridging Disciplines: Exploring Interdisciplinary Curriculum Development in STEM Teacher Education // Education Sciences. – 2025. – Т. 15. – №. 8. – С. 1064. – https://doi.org/10.3390/educsci15081064
5. **Xu, C., Wu, C.F.** What factors may contribute to the improvement of students' interdisciplinary integration competencies? – a comparative study of various interdisciplinary curriculum patterns // Humanities and Social Sciences Communications. – 2025. – Т. 12. – №. 1. – С. 1-23. – https://doi.org/10.1057/s41599-025-05950-1
6. **Song, G., Wang, Z.** Factors influencing middle school students' interdisciplinary competence in science education // Journal of Research in Science Teaching. – 2021. – Т. 58. – №. 7. – С. 1041-1072. – https://doi.org/10.1002/tea.21692
7. **Kanmaz, A. (2022).** A study on interdisciplinary teaching practices: Primary and secondary education curricula // African Educational Research

Journal. – №10(2). – P. 200-210. – https://doi.org/10.30918/AERJ.102.22.032

8. **Bates, R., Vogel, S., Brenner, B.,** Erwin Schmid Empirical scale development of meta-competences for interdisciplinary teaching in the context of the SDGs // International Journal of Sustainability in Higher Education. – 2025. – Т. 26. – №. 9. – С. 466-488. – https://doi.org/10.1108/IJSHE-02-2025-0136

9. **Zenk, L., Pausits A., Brenner B., Campbell, D.F.J., Behrens, D.A., Stöckler, E.M., Oppl, S., Steiner, G.** Meta-competences in complex environments: An interdisciplinary perspective // Thinking Skills and Creativity. – 2024. – Т. 53. – С. 101515. – https://doi.org/10.1016/j.tsc.2024.101515

10. **Саудабаева, Г.С., Шолпанқұлова, Г.К.** Пәнаралық байланыс негізінде студенттерде метапәндік құзыреттерді қалыптастыру // Вестник КазНПУ имени Абая. Серия: Педагогические науки. – 2020. – Т. 65. – №. 1. – С. 43-48. – https://doi.org/10.51889/2020-1.1728-5496.07

11. **Букабаева, Б.Е., Кемелбекова, З.А., Ержанова Г. А.** CLIL-педагогінің құзыретінің қалыптасуы мен дамуы // Вестник КазНПУ имени Абая. Серия: Педагогические науки. – 2021. – Т. 71. – №. 3. – С. 38-45.

12. **Бекбауова, А.У., Туребаева, К.Ж.** Білім алушының пәнге құштарлығын арттыруда stem технологиясын қолдану // Вестник КазНПУ имени Абая. Серия: Педагогические науки. – 2022. – Т. 76. – №. 4. – С. 227-239. – https://doi.org/10.51889/2272.2022.62.78.023

13. **Хуторской, А.В.** Метапредметный урок: Методическое пособие. – Москва: «Эйдос»; Издательство Института образования человека, 2012. – 74 с.

14. **Құрманбайұлы, Ш.** Қазақ терминологиясы: зерттеулер, оқулық, сөздік, библиография. – Алматы: Сардар баспа үйі, 2014. [Электронды ресурс] // – URL: https://adebiportal.kz/kz/books/view/qazaq-terminologiiasy-zertteuler-oqulyq-sozdik-bibliografiia__1172

15. **Құзар, Ж.Н., Кульдеева, Г.И.** Ғылыми мәтіндегі терминдер аударма нысаны ретінде // Bulletin of the Karaganda university. Philology series. – 2023. – Т. 110. – №. 2. – С. 40-47. – https://doi.org/10.31489/2023Ph2/40-47

16. Білім беру контентін әзірлеу теориясы мен практикасы. – Астана: Ы.Алтынсарин атындағы ҰБА, 2024. – 160 б.

17. Mektep.Sozdik [Мобильді қосымша]. – URL: https://apps.apple.com/kz/app/mektep-sozdik/id6749167957

References

1. **Ratikova, I.N.** Metapredmetnyj podhod v praktike obrazovaniya [Meta-subject approach in educational practice] // Municipipal'noe obrazovanie: innovacii i eksperiment. – 2015. – № 1. – S. 15–17.

2. **Sukhodimtseva, A.P., Sergeeva, M.G., Donskaya, M.V., Kupriyanova, M.E., Tomashevich, S.B.** Metadisciplinarity in education: Solving actual problems // Revista ESPACIOS. – 2018. – Vol. 39. – № 2.

3. **Sørensen, M.T., Stenalt, M.H.** Teachers' approaches to interdisciplinary teaching and learning initiatives in disciplinary programmes: A scoping review // International Journal for Academic Development. – 2025. – P. 1–24. – https://doi.org/10.1080/1360144X.2025.2552280

4. **Chamo, N., Broza, O.** Bridging disciplines: Exploring interdisciplinary curriculum development in STEM teacher education // Education Sciences. – 2025. – Vol. 15. – № 8. – P. 1064. – https://doi.org/10.3390/educsci15081064

5. **Xu, C., Wu, C.F.** What factors may contribute to the improvement of students' interdisciplinary integration competencies? A comparative study of various interdisciplinary curriculum patterns // Humanities and Social Sciences Communications. – 2025. – Vol. 12. – № 1. – P. 1–23. –https://doi.org/10.1057/s41599-025-05950-1

6. **Song, G., Wang, Z.** Factors influencing middle school students' interdisciplinary competence in science education // Journal of Research in Science Teaching. – 2021. – Vol. 58. – № 7. – P. 1041–1072. – https://doi.org/10.1002/tea.21692

7. **Kanmaz, A.** A study on interdisciplinary teaching practices: Primary and secondary education curricula // African Educational Research Journal. – 2022. – Vol. 10(2). – P. 200–210. – https://doi.org/10.30918/AERJ.102.22.032

8. **Bates, R., Vogel, S., Brenner, B., Schmid, E.** Empirical scale development of meta-competences for interdisciplinary teaching in the context of the SDGs // International Journal of Sustainability in Higher Education. – 2025. – Vol. 26. – № 9. – P. 466–488. – https://doi.org/10.1108/IJSHE-02-2025-0136

9. **Zenk, L., Pausits, A., Brenner, B., Campbell, D.F.J., Behrens, D.A., Stöckler, E.M., Oppl, S., Steiner, G.** Meta-competences in complex environments: An interdisciplinary perspective // Thinking Skills and Creativity. – 2024. – Vol. 53. – Article 101515. – https://doi.org/10.1016/j.tsc.2024.101515

10. **Saudabaeva, G. S., Sholpanqulova, G. K.** Panaralyq bajlanıs negizinde studentterde metapandik quzyretterdi qalıptastyru [Formation of meta-subject competencies in students based on interdisciplinary connections] // Vestnik KazNPU imeni Abaya. Seriya: Pedagogicheskie nauki. – 2020. – Vol. 65. – № 1. – S. 43–48. – https://doi.org/10.51889/2020-1.1728-5496.07

11. **Bukabaeva, B.E., Kemelbekova, Z.A., Erzhanova, G. A.** CLIL-pedagoginin quzyretinin qalıptasuy men damuı [Formation and development of CLIL teacher competence] // Vestnik KazNPU imeni Abaya. Seriya: Pedagogicheskie nauki. – 2021. – Vol. 71. – № 3. – S. 38–45.

12. **Bekbauova, A.U., Turebaeva, K.Zh.** Bilim alushynyn pange qushtarlygyn arttyruda STEM tehnologiyasyn qoldanu [Using STEM technology to increase students' motivation for learning] // Vestnik KazNPU imeni Abaya. Seriya: Pedagogicheskie nauki. – 2022. – Vol. 76. – № 4. – S. 227–239. –https://doi.org/10.51889/2272.2022.62.78.023

13. **Hutorskoj, A.V.** Metapredmetnyj urok:

Metodicheskoe posobie [Meta-subject lesson: Methodological guide]. – Moscow: Eidos; Izdatel'stvo Instituta obrazovaniya cheloveka, 2012. – 74 p.

14. **Qurmanbaiuly, Sh.** Qazaq terminologiyası: zertteuler, oqulyq, sozdik, bibliografiya [Kazakh terminology: Studies, textbook, dictionary, bibliography]. – Almaty: Sardar baspa uyi, 2014. [Electronic resource]. – URL: https://adebiportal.kz/kz/books/view/qazaq-terminologiiasy-zertteuler-oqulyq-sozdik-bibliografiia__1172

15. **Quzar, Zh.N., Kuldeeva, G.I.** Gylymi matindegi terminder audarma nysany retinde [Terms in scientific text as objects of translation] // Bulletin of the Karaganda University. Philology Series. – 2023. – Vol. 110. – № 2. – P. 40–47. –https://doi.org/10.31489/2023Ph2/40-47

16. Bilim beru kontentin azirleu teoriyası men praktikasy [Theory and practice of educational content development]. – Astana: Y. Altynsarin atyndagy UBA, 2024. – 160 p.

17. Mektep.Sozdik [Mobile application]. – URL: https://apps.apple.com/kz/app/mektep-sozdik/id6749167957

Формирование метапредметной компетентности учащихся в процессе освоения неонимов в системе среднего образования

А.Е. Аубакирова[1], Ш. Курманбайулы[2], А.Н. Ахмет[3]
[1,2]Евразийский национальный университет имени Л.Н. Гумилёва
г. Астана, Республика Казахстан
[3]Средняя школа №16 имени Т. Айбергенова
г. Астана, Республика Казахстан

Аннотация. В статье рассматриваются теоретические и методические основы формирования метапредметной компетентности обучающихся в процессе освоения новых терминов. В образовательном пространстве XXI века актуальной задачей становится развитие у обучающихся не только предметных знаний, но и способности анализировать информацию, интегрировать её и применять в новых ситуациях. В этом контексте метапредметный подход направлен на развитие метазнаний (знаний о знаниях), метанавыков (умений анализа, сравнения и обобщения информации) и метаценностей (мотивации и ответственности за получение знаний). Исследование проведено в 6-х классах общеобразовательной школы. В эксперименте приняли участие 49 обучающихся. В статье описываются методы обучения новым терминам, реализованные в рамках элективного курса «Новые термины», в том числе проектные, исследовательские, проблемные и интерактивные методы. Также показано, что использование межпредметной интеграции и цифровых инструментов (приложение «Mektep.Sozdik») выступает эффективным механизмом повышения информационной и терминологической грамотности обучающихся. В результате исследования уровень терминологической грамотности экспериментальной группы повысился с 43% до 84%, что свидетельствует об эффективном развитии метапредметной компетентности.

Ключевые слова: метапредметная компетентность, метазнания, метаумения, метаценности, новые термины, межпредметная интеграция.

Developing Students' Metadisciplinary Competence through Mastering Neonyms in the Secondary Education System

A.E. Aubakirova[1], Sh. Kurmanbaiuly[2], A.N. Akhmet[3]
[1,2]L.N. Gumilyov Eurasian National University

Astana, Republic of Kazakhstan
[3]T. Aibergenov secondary school №16
Astana, Republic of Kazakhstan

Abstract. The article examines the theoretical and methodological foundations for developing students' meta-subject competence in the process of mastering new terms. In the educational environment of the 21st century, it has become a pressing issue to develop not only subject-specific knowledge, but also students' abilities to analyze information, integrate it, and apply it in new contexts. From this perspective, the meta-subject approach focuses on the development of meta-knowledge (knowledge about knowledge), meta-skills (the ability to analyze, compare, and generalize information), and meta-values (motivation and responsibility for learning). The study was conducted in Grade 6 of a general secondary school, involving a total of 49 students. The article describes teaching methods used in the elective course "New Terms," including project-based, research-based, problem-based, and interactive approaches. In addition, interdisciplinary integration and the use of digital tools (the Mektep.Sozdik application) are presented as effective mechanisms for enhancing students' informational and terminological literacy. As a result of the study, the level of terminological literacy in the experimental group increased from 43% to 84%, demonstrating the effective development of meta-subject competence.

Keywords: metadisciplinary competence, metaknowledge, metas skills, metavalues, new terms, interdisciplinary integration.

Материал баспаға 24.08.2025 келіп түсті

IRSTI 14.39.05 DOI 10.59941/2960-0642-2025-4-85-98

Influence of project activities on students' motivation and personal development in the conditions of modern education

B.K. Ospanova[1], Sh.O. Oryngaliyeva[2]*, M.O. Iskakova[2]
[1]Shakarim University, Semey, Kazakhstan
[2]Alikhan Bokeikhan University, Semey, Kazakhstan
*sh.oryngalieva@gmail.com

Abstract. This article considers the problems and prospects of the influence of modern directions of project activities on motivation and personal development. The purpose of the research is aimed at establishing the influence of project activities on the motivation of secondary school students and their personal development, in the conditions of modern education. In the course of literature analysis, modern factors contributing to the effective implementation of project work in the educational process for the development of motivation and personal development of students were established. Since the level of development of motivation and personal development of 10th grade students was at an average level. Practical activities based on project work were developed and tested, taking into account modern requirements. Project activities are integrated directly into the lessons of the 10th grade in the volume of several subjects in order to comprehensively promote the development of motivation and personal qualities in students. Their effectiveness was confirmed by the evaluation of the learning motivation of EG high school students, which at the final stage showed a significant improvement in the indicators of intrinsic motivation and a decrease in external negative factors. Project activities had a significant impact on the development of personal development, as all indicators in the experimental group also improved: Self-esteem, Self-acceptance and the Image of "Self".

Keywords: project activity, high school students, motivation, personal development, development factors.

Қалай дәйексөз алуға болады / Как цитировать / How to cite: Ospanova, B.K., Oryngaliyeva, Sh.O., Iskakova M.O. Influence of project activities on students' motivation and personal development in the conditions of modern education [Text] // Scientific and Pedagogical Journal «Bilim». – Astana: NAE named after Y. Altynsarin, 2025. – №4. – P. 85-98.

Introduction

The modern education system is undergoing significant changes, which are focused, among other things, on the need to form a student as a comprehensively developed personality. Such a personality should be able to successfully adapt to the conditions of constantly changing life. On this basis, one of the important directions of transformation of the education process is a more active introduction of project activities. Provided that project activities become an important tool aimed at motivating students to personal development. This is also due to the fact that project activities give students the opportunity to develop their personal skills and abilities in the process of learning: communicative, critical thinking and others. It also develops their motivation to acquire knowledge and responsibility for their results.

The relevance of the research topic is that in the conditions of modern society, characterized by high competition and the need for each person to constantly grow professionally, it is important to pay attention to the preparation of students for independent creative activity based on motivation and personal development. The importance of project work lies in the fact that it can help to develop in pupils such important qualities as initiative, independence and ability to make decisions. In addition, project work arouses students' interest in learning, increases the level of motivation and development of personal characteristics that are necessary for successful social adaptation.

Despite the obvious importance of project activities, there are a number of problems related to their implementation in the educational process. One of the main difficulties is insufficient methodological training of teachers, who often face difficulties in organizing and supporting projects. In addition, there is the question of how to integrate project work into the curriculum in the most effective way so that it brings maximum benefit both in academic and personal development of students.

The results of previous studies show that the issues concerning some influence of project activities on students' motivation and personal development have been considered in other studies. These include the works of the following foreign scientists: M. Carroll, who describes personal development in project management as an important skill [1]; P. Shekhar, who noted the influence of personal development styles in project implementation [2]; T. Wu, who noted the main ideas of projects on the development of motivation and personal qualities for senior students. T. Wu, who noted the main ideas of projects to develop motivation and personal qualities for high school students [3];

N. Dagbaeva and M. Osipova describing personal development practices at school and motivation to work as the main predictors of human behavior [4]. It should be noted that the authors show in different ways that students' participation in projects contributes to the increase of interest in learning and the formation of many personal orientations.

Kazakhstan researchers also actively study the influence of project activities on intellectual and emotional development of schoolchildren, including leadership. The following works should be referred to such works: N. Sigacheva on the use of the project method in the formation of cognitive interest. N. Sigacheva on the use of the method of projects in the formation of cognitive interest on the example of elementary school [5]; D. Dong, R. Butler, J. Herbert investigating the tendencies of organizing project activities, also in elementary school [6]; B. Atysheva considering project activities as a means of developing cognitive activity in schoolchildren [7] and others. At the same time, it should be noted that many aspects regarding the impact of project activities in modern conditions on students' motivation and personal development remain unexamined, especially in relation to high school students.

The scientific novelty of this study lies in its comprehensive approach to integrating project-based activities directly into the structure of regular classes for high school students through interdisciplinary implementation across eleven academic disciplines simultaneously. Unlike previous stud-

ies, which focused primarily on the isolated application of project methods in individual subject areas or optional formats, this work demonstrates the systematic integration of project activities into the basic educational process with a simultaneous assessment of its impact on both the motivational sphere and the personal development of students.

A distinctive feature of the study is the use of a two-component diagnostic methodology that combines a quantitative assessment of academic motivation (the methodology of M.I. Lukyanova and N.V. Kalinina) with a qualitative analysis of personal development through self-concept (the questionnaire of E. Pierce and D. Harris). This combination of tools made it possible to identify not only changes in the level of internal and external motivation, but also to track the transformation of such personal parameters as self-esteem, self-acceptance, and self-image, which is rarely found in modern pedagogical experiments focused on project-based activities.

The innovative nature of the work is also due to the adaptation of project activities to the specifics of each academic discipline while maintaining a unified methodological platform, which provided the opportunity to develop universal competencies in high school students through subject-specific formats of interaction. This approach made it possible to overcome the traditional fragmentation of project activities and ensure their organic integration into the educational continuum without additional time constraints on the participants in the process.

The empirical value of the study is enhanced by the use of a comparative pedagogical experiment with a control group in the context of the real educational process of a regional school in Kazakhstan, which made it possible to obtain valid data on the effectiveness of the proposed model of project activity integration in the context of the modern requirements of the national education system.

The purpose of the study is to determine the influence of project activities on the motivation of secondary school students and their personal development in the conditions of modern education.

The main areas of research are:

- identification of modern factors contributing to the effective implementation of project work in the educational process for the development of motivation and personal development of students;
- development of measures to increase the impact of project activities on students' motivation and personal development, taking into account the requirements of modern education.

The research methodology is based on a comprehensive approach. The research methods were the analysis of literature on the use of project activities in modern school, motivation and personal development. Observation of the process of implementation of educational projects by students was carried out. Surveys of teachers were organized to identify their attitude to project work and its impact on learning motivation and personal development. A pedagogical experiment was conducted to determine the level of motivation and personal changes in the participants of the project activity, before and after its completion.

The following procedures were carried out in the course of the research: development of objectives and research program, implementation of the research and evaluation of the results. Thus, for example, the measurement of motivation and personal development level was carried out with the help of psychological tests and observations of students' behavior in the process of working on the project.

The significance of the study lies in expanding and supplementing the basic concepts and provisions on the topic, as well as previously conducted research. Practical results allow to define new approaches to the use of project activities in the school process, which should motivate students to learn and prepare them for independent activity. Since the development of personal quali-

ties usually contributes to getting students motivation or interest in learning. Also, the results of the study can be used by educators to improve teaching methods and can be applied in further research.

Materials and methods

Monographs, textbooks, dissertation studies and foreign and Kazakhstani scientific publications of some importance for the consideration of the topic of this study were used as materials of the research. For detailed comparative analysis, two studies were used, which contain information that will allow us to assess the main criteria underlying the research topic.

Literature analysis was conducted on the basis of content analysis of foreign and domestic sources to establish the current factors that contribute to the effective implementation of project work in the educational process for the development of motivation and personal development of students.

Observation of the process of implementation of educational projects to establish the level of motivation and personal development among students. The following signs of insufficient motivation were identified: passivity and low activity, expressed in the demonstration of low interest in the project, rare initiative and lack of desire to search for additional information to study the project topic; lack of interest in the results, traced in dissatisfaction with the process of work in the project, in the lack of participation in the discussion and make suggestions; indifferent attitude to the results of the project; low concentration and inattention, noted in the form of constant distractions and lack of attention to the results of the project; low concentration and inattention, noted in the form of constant distractions and lack of attention to the results of the project. Signs of insufficient personal development were: inability to take responsibility, expressed in fear of possible mistakes, shifting responsibility to other team members and avoiding important decisions; insufficient initiative, characterized as rare suggestions, passive expectation of instructions from the teacher or team members; low communication skills, defined by difficulty expressing their thoughts, inability to to defend and argue your point of view, isolation or conflict; low level of self-organization, expressed in non-compliance with deadlines, constant delays, lack of a clear understanding of the sequence of actions in the project, chaotic actions, inability to plan their work. In order to identify the indicated signs, an observation was conducted among 10th grade students of Semey city (two classes, 56 people in total). Each student's participation was tracked: in individual meetings; during project discussions; at project presentations. The frequency of proposals and their absence was recorded. The students were also interviewed about their impressions of the project activities and the degree of satisfaction with the process and results. The level of motivation and perception of their own contribution to the project was assessed in the form of a mini questionnaire.

The questionnaire survey is aimed at establishing a comprehensive understanding of the attitude to project activities and its real impact on motivation and personal development and on the whole learning process. The questionnaire survey was conducted among teachers: to determine the teachers' opinion (32 people) about the project activity, its significance for students' learning motivation and personal development. Teachers were asked four groups of questions to establish; general impression about the importance of project work, its advantages, disadvantages; impact on motivation, through students' interest in the subject, satisfaction and pride, levels of interest; impact on personal development, regarding independence, creativity and creativity and the impact of project work on the development of personal qualities in students; conditions of modern education (factors and obstacles that contribute to the increase of learning motivation and personal development of students); the impact of project work on the development of personal qualities in students; the impact of project work on the development of personal development of students. The questionnaire survey was conducted electronically, on a voluntary basis. The results were processed: quantitatively (answers were summarized

and translated into percentages of the total number); qualitatively (generalization of the same opinions)

The pedagogical experiment was conducted to determine the level of motivation and personal changes in the participants of the project activity, before and after its completion. During the experiment we used the methodology of M.I. Lukyanov, N.V. Kalinin to assess the study of learning motivation of high school students [8] and the Personality Questionnaire "Self-concept", E. Pierce and D. Harris [9]. Since these methods are suitable for high school students

The first method allows measuring the level of learning motivation, including the level of intrinsic and extrinsic motivation. This methodology allows assessing the level of students' learning motivation, as it includes 18 statements, which are divided into three blocks: personal meaning of learning (1-3 statements); the degree of development of goal setting (4-6 statements); other motives (7-9 statements). To determine whether 10th grade students have a high level of learning motivation, expressed in the interest and desire of the pupil to learn. This methodology is based on several evaluation scales, which makes it possible to assess separately intrinsic motivation (IM) and extrinsic motivation (extrinsic positive (EM+); extrinsic negative (EM-).

The diagnosis of personal development was carried out on the basis of the questionnaire "Self-concept", E. Pierce and D. Harris.T. The methodology allows to establish students' ideas about themselves as indicators of personal development. The most important components of "Self-concept" are: self-esteem; self-acceptance; the image of "Self", in terms of behavior, motivation and emotional state. This diagnosis is important for personal growth as well as for successful social and educational activities.

The results of both diagnostics should be the basis for the development of motivation programs and wider development of the existing potential of students.

Results

Results of the literature analysis. The peculiarities of project activity integration in creative and educational spaces are considered [10]. The project activity is studied in detail as a means aimed at the formation of students' important competencies arising from modern conditions, have been studied [11; 12]. Methodological recommendations on the use of project activities in teaching individual subjects at school, developed by the National Academy of Education named after I. Altynsarin [13]. Foreign experience of integrating project activities for the development of motivation and personal development at school has been studied: about motivation in the process of project research [14]; about the critical role of motivation to transition in the process of transfer of learning [15]; about profiling affective characteristics of digital informal learning, taking into account the person-centered approach [16]; about the importance of the project method in lessons at school, by the example of foreign language [17]. The results established modern factors that contribute to the effective implementation of project work in the educational process to develop motivation and personal development of students: individualization of learning, allowing students to choose topics that match their interests and goals, which enhances personal motivation and develops personal qualities; the use of digital technologies that make the learning process more exciting and help students to analyze data and create new products on their own; interdisciplinary and interdisciplinary learning; the use of digital technologies that help students to create new products; and the use of digital technologies that help students to analyze data and create new products on their own. All these factors contribute to the development of students' motivation and personal development, which is the basis for students to have a successful future in a rapidly changing world. Based on these factors, the practical activities used in the experiment will be developed.

The results of observation of the process of implementation of learning projects to establish the level of motivation and personal development among students are summa-

rized, summarized and reflected according to Figure 1.

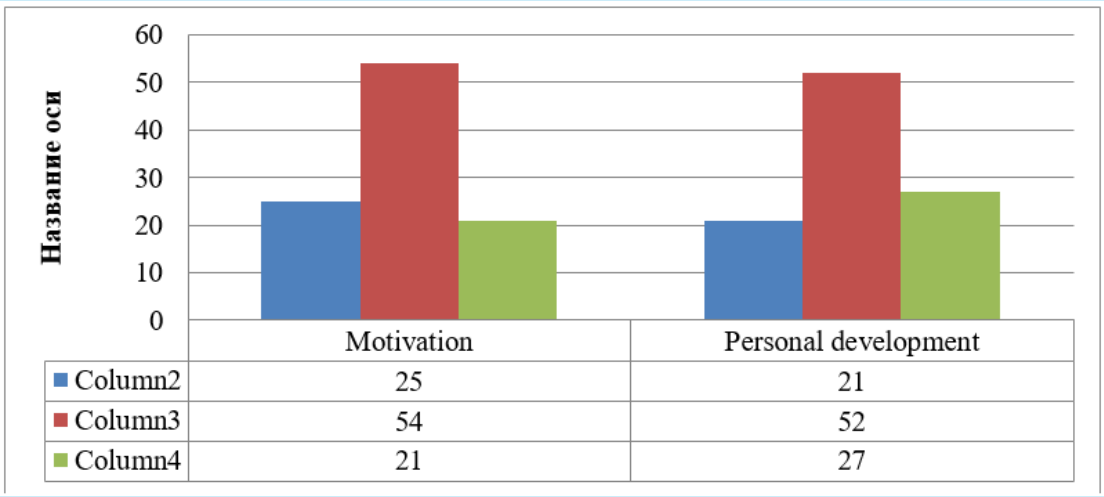


Figure 1. Results of the observation of the process of implementation of educational projects of 10th grade students, in percentages

The results of teachers' questionnaire survey are presented in Table 1, according to the allocated groups of questions to establish a general impression of the school project activity, the impact on motivation, on personal development and modern conditions.

Table 1. Results of teachers' questionnaire survey (n=32

Questions	Totally agree	On average agree	Disagree
1. Overall impression of the project activities			
Project activities are important in the educational process	75%	16%	9%
Advantages of project work: development of independence and creativity	82%	12%	0%
Disadvantages of project work: high labor intensity and time costs	62%	32%	6%
2. Impact on motivation			
Project work increases students' interest in the subject	75%	16%	9%
Projects generate a sense of accomplishment and pride in students	50%	50%	0%

It is easy to get students interested in project activities	47%	44%	9%
3. Personal development			
Project activities develop students' autonomy	82%	16%	9%
Project activities stimulate the development of creative abilities	87%	13%	0%
Project work contributes to the development of personal qualities	62%	29%	9%
4. Conditions of modern education			
Factors contributing to increased student motivation			
Individualized approach	82%	18%	0%
Interactive technologies	68%	16%	16%
Real-life connection	50%	44%	6%
5. Barriers to effective student motivation			
School program overload	100%	0%	0%
Insufficient attention to the individual needs of students	44%	47%	9%
Limited use of modern technology	55%	29%	16%
6. Elements of the educational system contributing to personal development			
Social projects	50%	50%	0%
Participation in volunteer activities	50%	34%	16%
Opportunity to choose courses and directions	69%	25%	6%
7. Barriers limiting personal development			
Standardized test examinations	75%	25%	0%
Overly academic	50%	41%	9%
Lack of time for creative expression	68%	16%	16%

The results of assessment of motivation for learning of high school students according to the methodology of M.I. Lukyanov, N.V. Kalinin at the beginning of the experiment are reflected in Table 2.

Table 2. Results of assessment of senior pupils' learning motivation according to the method of M.I. Lukyanov, N.V. Kalinin at the beginning, in percents

Group	Intrinsic Motivation (IM)	External positive motivation (EM+)	External Negative Motivation (EM-)
EG	54%	22%	22%
KG	52%	24%	24%

The indicators of students' motivation in the experimental and control groups at the beginning of the experiment are close in all parameters, which makes them comparable for further comparison during the experiment. Since the values are at a close level, which indicates a similar level of intrinsic motivation of students in both groups at the beginning of the experiment. The difference is only 2%, which is statistically insignificant.

The results of diagnostics of personality abilities according to the method using the personality questionnaire of E. Pierce and D. Harris are shown in Table 3.

Table 3. Results of diagnostics of personal development on the basis of self-concept at the beginning of the experiment

Group	Parameters	Average score	Standard deviation SD
EG	Self-esteem	62	7
	Self-acceptance	68	5
	The image of "Self"	65	6
KG	Self-esteem	61	8
	Self-acceptance	69	4
	The image of "Self"	64	7

The experimental group demonstrates average indicators for all indicators, and a small variation in the levels of self-esteem and self-perception among the students of the group. The control group shows similar results, but the level of variation in the parameter "Self-esteem" is higher here than in the parameter "Self-acceptance". At the same time, the average scores for each parameter are approximately equal in both groups, which indicates that the sample is homogeneous and can be used in the experiment.

Specific project activities have been developed and integrated directly into 10th grade lessons in the scope of several academic subjects. Since an integrated approach can contribute to the development of motivation and personal qualities in 10th grade students:

1. Russian language and literature - project activity: "Speeches on the topic" on topics chosen in advance by pupils. Its realization is carried out with elements of text analysis, and argumentation of own thoughts, with visualization (presentation). Results: development of interest in literature, skills of public speaking, structuring of thoughts, argumentation of one's point of view and support of eye contact.

2. History - project activity: "Debate on a historical event", on one of the important historical events. One team defends one side of a historical event, the other defends the opposite side. Outcomes Development of interest in history, personal skills (public speaking, critical thinking, teamwork and argumentation skills).

3. Social studies - project activity: "Role-playing games", during lessons students play the roles of politicians, businessmen, activists and other representatives of society. They themselves play out scenarios related to solving social and economic problems. The result is the development of interest in social development issues, personal skills aimed at confidence in decision-making, conflict management, interpersonal interaction and negotiation processes.

4. Mathematics - project activity: "Team competitions on problem solving".

5. Physics - project activity: “Science experiments and demonstrations”.

6. Chemistry - project activity: “Discovery Lab” on a wide range of topics.

7. Biology - project activity: “Research projects on ecosystems, animal and plant species, health and nutrition”.

8. Geography - project activity: “Geographical exploration of the area”.

9. Informatics - project activity: “Creation of software”.

10. Foreign language - project activity: “Public Speaking in a Foreign Language”.

11. Physical Education - project activity: “Captains’ competition”.

The results of the final assessment of motivation for learning of high school students (according to the methodology of M.I. Lukyanov, N.V. Kalinin), in comparison with the initial ones are reflected in Table 4.

Table 4. Comparative analysis results

Group	Indicator	Beginning of the experiment	End of experiment
EG	Intrinsic motivation	54%	72%
	External positive motivation	22%	19%
	External negative motivation	22%	9%
KG	Intrinsic motivation	52%	54%
	External positive motivation	24%	23%
	External negative motivation	24%	23%

The table 5 shows the results of comparative diagnosis of personal development in students at the beginning and end of the experiment in percentages.

Table 5. Results of comparative diagnostics of personal development (self-concept) at the beginning and end of the experiment in

Group	Parameters	Average score at start	Standard deviation SD	Average score at end	Standard deviation SD	Deviations (beginning and end)
EG	Self-esteem	62	62	70	5	+8
EG	Self-acceptance	68	68	75	4	+7
EG	The image of “Self”	65	65	72	3	+7
KG	Self-esteem	61	61	63	7	+2
KG	Self-acceptance	69	69	71	5	+2
KG	The image of “Self”	64	64	65	6	+1

Discussion

The results of observation of the process of implementation of educational projects to establish the level of motivation and personal development among 10th grade students show that the majority of students have an average level of motivation (54%) and personal development (52), while a minority of them demonstrate high (25% - motivation and 21% - personal development) or low indicators (21% and 27%, respectively). These indicators show that it is necessary to develop these skills in students.

Conclusions on the results of teachers' questionnaire survey (n=32). Regarding the general impression of project activity. The majority of teachers (75%) consider project activity important in the educational process, 16% agree on average, and (9%) disagree with this position. Such indicators show that there are disagreements among the teaching staff on this issue. According to teachers' opinion, the main advantages of project work are related to the development of students' independence and creativity (82% fully agree, and 18% partially agree), which confirms its value for personal growth. The disadvantage is high labor intensity and time consumption (62%), which may become an obstacle for active implementation of this practice, while 6% disagree, but their number is insignificant.

Impact on motivation. Three quarters of the teachers surveyed (75%) are convinced that project work helps to increase students' interest in the subject, 16% agree moderately, and 9% disagree. Half of teachers are convinced that projects create a sense of satisfaction and pride in students (50%), but the other half are less certain of this effect. About half of teachers (47%) believe that it is easy to get students interested in project activities, indicating a need to develop methods to attract interest. 16% are doubtful, and 9% believe that it is impossible.

Influence on personal development. Almost all respondents (82-87%) note the positive impact of project work on the development of individual personal qualities: students' independence and creative abilities. While only 62% of teachers see that project work contributes to the development of personal qualities, on average 29% and 9% completely disagree with this statement. Such indicators show that more attention to this aspect is required not only for pupils, but also for teachers.

Individualized approach is recognized as modern conditions of education in this part, as it is noted by the majority of teachers (82%) as an important factor of increasing pupils' motivation. At the same time, interactive technologies and connection with real life received much less support (68% and 50% respectively), besides 16% of teachers disagree that interactive technologies can increase motivation, and 6% express the same opinion about connection with real life. School program overload was recognized by all teachers as the main barrier to effective motivation (100%). In questions related to personal development, social projects and participation in volunteer activities evoked equal opinions (50% each), which emphasizes the diversity of views on these aspects. At the same time, 16% of teachers rejected the importance of social projects and 6% rejected participation in volunteer activities. The greatest concern is caused by barriers limiting personal development in the form of standardized test exams (75%) and excessive academics (50%), which limits opportunities for creative self-expression and reduces motivation.

Based on the presented data on the methodology of M.I. Lukyanova and N.V. Kalinina, it is established that the level of intrinsic motivation (IM) is not high, as it is in EG - 54%, in KG - 52%. The level of external positive motivation (EM+): EG - 22%; CG - 24%, characterized by a similar level of motivation associated with external encouragement and recognition of achievements, are high. The level of external negative motivation (EM-): EG - 22%; CG - 24%, indicates that both groups experience approximately the same level of pressure and fear of possible negative consequences of failure.

Comparative analysis showed that in the experimental group, intrinsic motivation increased significantly from 54% to 72% (by

18%). External positive motivation decreased slightly: from 22% to 19% (by 3%), external negative motivation decreased almost twice 22% to 9%, more than twofold. While in the control group, intrinsic motivation increased insignificantly - by 2%, extrinsic positive motivation remained practically unchanged (1% decrease), the same dynamics in the area of extrinsic negative motivation. Such indicators show that the significant improvement of intrinsic motivation indicators and decrease of external negative factors, occurred as a result of the positive influence of project activities on students' learning motivation. As in the control group such changes are not observed. The obtained data confirm the importance of special measures used in project activities to stimulate students' motivation.

According to the development of personal development on self-esteem according to the Self-concept, at the end of the experiment on the parameter of self-esteem most students in the experimental group have higher indicators. So the level of self-esteem in EG became close to the average value of 70 points, as SD = 5, indicates that the group was more homogeneous on this indicator, a smaller spread is noted for the indicator of self-acceptance (SD = 4), indicating a high level of self-acceptance among the majority of students in the group, evaluating themselves positively. For the Image of Self-concept SD is the lowest and equals 3, which indicates a high degree of unity in the perception of their image of Image of Self-concept, as the majority of EG pupils have formed a clear and stable self-image. In the control group, lower indicators and greater spread in answer variants are noted.

Conclusion

The conducted research confirms that targeted integration of project activities into the educational process serves as an effective mechanism for enhancing both motivational characteristics and personal development indicators among high school students. The experimental validation demonstrated that systematic implementation of project-based learning across multiple academic disciplines produces measurable positive outcomes in student development.

The comprehensive approach employed in this study, combining observation, teacher surveys, and psychological diagnostics, provided robust evidence for the effectiveness of project activities. The integration of project work into regular classroom instruction across eleven academic subjects created opportunities for students to develop critical competencies while maintaining curriculum alignment.

The experimental intervention yielded substantial improvements in the experimental group across all measured parameters. The enhancement of internal motivational drivers, coupled with the reduction of external pressure-based motivation, indicates a fundamental shift toward intrinsic engagement with learning. Similarly, the advancement in self-concept parameters demonstrates that project activities contribute meaningfully to students' personal growth and self-perception.

These findings hold practical significance for educational practitioners seeking evidence-based approaches to foster student development. The multi-subject integration model tested in this study offers a replicable framework for schools aiming to implement project-based learning effectively. The results suggest that when properly structured and implemented, project activities can address multiple educational objectives simultaneously, developing both academic engagement and personal qualities essential for students' future success.

The study contributes to the growing body of evidence supporting project-based learning as a pedagogical approach aligned with contemporary educational needs. Future research could explore the long-term sustainability of these improvements and investigate how project activities can be optimized for different educational contexts and student populations.

Bibliography

1. **Shin, M.** Effects of Project-based Learning on Students' Motivation and Self-efficacy // English Teaching. – 2018. – Vol. 73. – No. 1. – P. 95-114. – https://doi.org/10.15858/engtea.73.1.201803.95
2. **Shekhar, P., Dominguez, H., Abichandani, P., Iaboni, C.** Unpacking High School Students' Motivational Influences in Project-Based Learning // IEEE Transactions on Education. – 2024. – Vol. 67. – P. 20-30. – https://doi.org/10.1109/TE.2023.3299173
3. **Wu, T., Wu, Y.** Applying project-based learning and SCAMPER teaching strategies in engineering education to explore the influence of creativity on cognition, personal motivation, and personality traits // Thinking Skills and Creativity. – 2020. – Vol. 35. – P. 100631. – https://doi.org/10.1016/j.tsc.2020.100631
4. **Dagbaeva, N., Osipova, M.** Development of Socially Significant Skills of High School Students in the Process of Implementing Project Activities // Scholarly Notes of Transbaikal State University. – 2023. – Vol. 18, – No. 4, – P. 98-105. – https://doi.org/10.21209/2658-7114-2023-18-4-98-105
5. **Sigacheva, N., Sigachev, M., Eremeeva, G.** Digital tools in education: Improving the project method // MATEC Web of Conferences. – 2024. – Vol. 395. – P. 1-6. – https://doi.org/10.1051/matecconf/202439501015
6. **Dong, D., Butler, R., & Herbert, J.** Evaluation of the effectiveness of developing real-world software projects as a motivational device for bridging theory and practice // Journal of Further and Higher Education. – 2022. – Vol. 46, – No. 9, – P. 1275-1289. – https://doi.org/10.1080/0309877X.2022.2070727
7. **Atysheva, B., Amanbaeyeva, M., Gul, A.** Development of self-management, teamwork, leadership, time management skills through project activities // National Center for Higher Education Development. – 2024. – Vol. 47, – No. 3, – P. 51-60. – https://doi.org/10.59787/2413-5488-2024-47-3-51-60
8. **Stolk, J., Harari, J.** Student motivations as predictors of high-level cognitions in project-based classrooms // Active Learning in Higher Education. – 2014. – Vol. 15, – No. 3, – P. 231-247. – https://doi.org/10.1177/1469787414554873
9. **Wu, J.** Research on Learning Motivation for Project-Based Learning in Online Art Education: A Qualitative Study in a Higher Vocational College // Journal of Educational Research and Policies. – 2024. – Vol. 6, – No. 6. – P. 119-127. – https://doi.org/10.53469/jerp.2024.06(06).26
10. **Debre, O.** Innovative pedagogical approaches to the implementation of project activities of 10-11 grade students in technology lessons // Scientific papers of Berdiansk State Pedagogical University. Series Pedagogical Sciences. – 2023. – No 1. – P. 268-280. – https://doi.org/10.31494/2412-9208-2023-1-2-268-280
11. **Köpeczi-Bócz, T.** The Impact of a Combination of Flipped Classroom and Project-Based Learning on the Learning Motivation of University Students // Education Sciences. – 2024. – Vol. 14. – No. 3. – P. 1–20. – https://doi.org/10.3390/educsci14030240
12. **Бобизода Г.М., Шакенова Т.Ж., Шакенова Н.Ж.** Проектная деятельность как результат сформированности функциональной грамотности учащихся // Вестник КазНПУ имени Абая. Серия: педагогические науки. –2020. – Т. 64. – №. 1. – С. 254-260. – https://doi.org/10.51889/2020-1.1728-5496.46
13. Использование проектной деятельности в обучении предметов естественно-математического цикла. – Астана: Национальная академия образования им. И. Алтынсарина, 2014. – 48 с.
14. **Karmova, M.** Classroom and Extracurricular Activities as the Basis of Project and Problem Methods of Teaching a Foreign Language in a Non-linguistic University // Humanities and Social Sciences. – 2022. – No. 12. – P. 66-69. – https://doi.org/10.26794/2226-7867-2022-12-c-66-69
15. **Ushie, O.A., Grebennikova, V.M., Rusinova, E.A.** On the question of formation of cognitive activity of senior school students through project activity // Educational Bulletin "Consciousness". – 2021. – Vol. 23, – No. 9. – P. 27-33. – https://doi.org/10.26787/nydha-2686-6846-2021-23-9-27-33
16. **Schoeffel, P., Wazlawick, R., Ramos, V.** Using Multiple Active Teaching-Learning Approaches in Software Project Management: A Longitudinal Analysis of Students' Motivation and Learning // IEEE Frontiers in Education Conference (FIE). – 2018. – P. 1-9. – https://doi.org/10.1109/FIE.2018.8658504
17. **Sanina, E., Mitrohina, S., Brunchukova, N., Mozgovaya, M., Zenkova, L.** The Impact of the Educational Potential of School on Successful Development of the Motivation-Value Attitude to the Learning Activities of Students // Universal Journal of Educational Research. – 2020. – Vol. 8, – No. 11, – P. 5072–5080. – https://doi.org/10.13189/ujer.2020.081107

References

1. **Shin, M.** Effects of Project-based Learning on Students' Motivation and Self-efficacy // English Teaching. – 2018. – Vol. 73. – No. 1. – P. 95-114. – https://doi.org/10.15858/engtea.73.1.201803.95
2. **Shekhar, P., Dominguez, H., Abichandani, P., Iaboni, C.** Unpacking High School Students' Motivational Influences in Project-Based Learning // IEEE Transactions on Education. – 2024. – Vol. 67. – P. 20-30. – https://doi.org/10.1109/TE.2023.3299173
3. **Wu, T., Wu, Y.** Applying project-based learning and SCAMPER teaching strategies in engineering education to explore the influence of creativity on cognition, personal motivation, and personality traits // Thinking Skills and Creativity. – 2020. – Vol. 35. – P. 100631. – https://doi.org/10.1016/j.tsc.2020.100631
4. **Dagbaeva, N., Osipova, M.** Development of Socially Significant Skills of High School Students in the Process of Implementing Project Activities // Scholarly Notes of Transbaikal State University. – 2023. – Vol. 18, – No. 4, – P. 98-105. – https://doi.org/10.21209/2658-7114-2023-18-4-98-105
5. **Sigacheva, N., Sigachev, M., Eremeeva, G.** Digital tools in education: Improving the project method // MATEC Web of Conferences. – 2024. – Vol. 395. – P.

1-6. – https://doi.org/10.1051/matecconf/202439501015

6. **Dong, D., Butler, R., & Herbert, J.** Evaluation of the effectiveness of developing real-world software projects as a motivational device for bridging theory and practice // Journal of Further and Higher Education. – 2022. – Vol. 46, – No. 9, – P. 1275-1289. – https://doi.org/10.1080/0309877X.2022.2070727

7. **Atysheva, B., Amanbaeyeva, M., Gul, A.** Development of self-management, teamwork, leadership, time management skills through project activities // National Center for Higher Education Development. – 2024. – Vol. 47, – No. 3, – P. 51-60. – https://doi.org/10.59787/2413-5488-2024-47-3-51-60

8. **Stolk, J., Harari, J.** Student motivations as predictors of high-level cognitions in project-based classrooms // Active Learning in Higher Education. – 2014. – Vol. 15, – No. 3, – P. 231-247. – https://doi.org/10.1177/1469787414554873

9. **Wu, J.** Research on Learning Motivation for Project-Based Learning in Online Art Education: A Qualitative Study in a Higher Vocational College // Journal of Educational Research and Policies. – 2024. – Vol. 6, – No. 6. – P. 119-127. – https://doi.org/10.53469/jerp.2024.06(06).26

10. **Debre, O.** Innovative pedagogical approaches to the implementation of project activities of 10-11 grade students in technology lessons // Scientific papers of Berdiansk State Pedagogical University. Series Pedagogical Sciences. – 2023. – No 1. – P. 268-280. – https://doi.org/10.31494/2412-9208-2023-1-2-268-280

11. **Köpeczi-Bócz, T.** The Impact of a Combination of Flipped Classroom and Project-Based Learning on the Learning Motivation of University Students // Education Sciences. – 2024. – Vol. 14. – No. 3. – P. 1–20. – https://doi.org/10.3390/educsci14030240

12. **Bobizoda, G.M., Shakenova, T.Zh., Shakenova, N.Zh.** Proektnaya deyatelnost kak rezultat sformirovannosti funktsionalnoi gramotnosti uchashchikhsya [Project activity as a result of the formation of students' functional literacy] // Vestnik KazNPU imeni Abaya. Seriya: pedagogicheskie nauki, – 2020. –T. 64. – №. 1. – P. 254-260. – https://doi.org/10.51889/2020-1.1728-5496.46

13. Ispol'zovanie proektnoj deyatel'nosti v obuchenii predmetov estestvenno-matematicheskogo cikla [The use of project activities in teaching subjects of the natural and mathematical cycle]. – Astana: Nacional'naya akademiya obrazovaniya im. I. Altynsarina [Astana: National Academy of Education named after I. Altynsarin], 2014. – 48 p.

14. **Karmova, M.** Classroom and Extracurricular Activities as the Basis of Project and Problem Methods of Teaching a Foreign Language in a Non-linguistic University // Humanities and Social Sciences. – 2022. – No. 12. – P. 66-69. – https://doi.org/10.26794/2226-7867-2022-12-c-66-69

15. **Ushie, O.A., Grebennikova, V.M., Rusinova, E.A.** On the question of formation of cognitive activity of senior school students through project activity // Educational Bulletin "Consciousness". – 2021. – Vol. 23, – No. 9. – P. 27-33. – https://doi.org/10.26787/nydha-2686-6846-2021-23-9-27-33

16. **Schoeffel, P., Wazlawick, R., Ramos, V.** Using Multiple Active Teaching-Learning Approaches in Software Project Management: A Longitudinal Analysis of Students' Motivation and Learning // IEEE Frontiers in Education Conference (FIE). – 2018. – P. 1-9. – https://doi.org/10.1109/FIE.2018.8658504

17. **Sanina, E., Mitrohina, S., Brunchukova, N., Mozgovaya, M., Zenkova, L.** The Impact of the Educational Potential of School on Successful Development of the Motivation-Value Attitude to the Learning Activities of Students // Universal Journal of Educational Research. – 2020. – Vol. 8, – No. 11, – P. 5072–5080. – https://doi.org/10.13189/ujer.2020.081107

Жобалық қызметтің қазіргі білім беру жағдайында оқушылардың мотивациясы мен жеке дамуына әсері

Б.К. Оспанова[1], Ш. О. Орынгалиева[2]*, М. О. Искакова[2]
[1]Шәкәрім университеті, Семей қ., Қазақстан Республикасы
[2]Алихан Бокейхан университеті, Семей қ., Қазақстан Республикасы

Аңдатпа. Мақалада жобалау қызметінің қазіргі заманғы бағыттарының мотивация мен жеке дамуға әсер ету мәселелері мен перспективалары қарастырылады. Зерттеудің мақсаты жобалық іс-әрекеттің орта мектеп оқушыларының мотивациясына және қазіргі білім беру жағдайында олардың жеке дамуына әсерін анықтауға бағытталған. Әдебиеттерді талдау барысында оқушылардың мотивациясы мен жеке дамуын дамыту үшін білім беру процесінде жобалық қызметті тиімді жүзеге асыруға ықпал ететін заманауи факторлар анықталды. Себебі 10-сынып оқушыларының мотивациясы мен тұлғалық даму деңгейі орта деңгейде болды. Қазіргі заманғы талаптарды ескере отырып, жобалау қызметіне негізделген практикалық

іс-шаралар әзірленді және сыналды. Жобалау қызметі оқушылардың мотивациясы мен жеке қасиеттерін дамытуға кешенді жәрдемдесу мақсатында бірнеше пәндер көлемінде 10-сынып сабақтарына тікелей біріктірілген. Олардың тиімділігі ЭГ жоғары сынып оқушыларының оқу мотивациясын бағалаумен расталды, бұл соңғы кезеңде ішкі мотивация көрсеткіштерінің айтарлықтай жақсарғанын және сыртқы жағымсыз факторлардың төмендегенін көрсетті. Жобалық қызмет жеке қасиеттердің дамуына айтарлықтай әсер етті, өйткені эксперименттік топта барлық көрсеткіштер жақсарды, соның ішінде: өзін-өзі бағалау, өзін-өзі қабылдау және «Мен» бейнесі.

Кілтті сөздер: жобалық қызмет, жоғары сынып оқушылары, мотивация, жеке даму, даму факторлары.

Влияние проектной деятельности на мотивацию и личностное развитие учащихся в условиях современного образования

Б.К. Оспанова[1], Ш.О. Орынгалиева[2]*, М.О. Искакова[2]
[1]Шәкәрім университет, г. Семей, Республика Казахстан
[2]Алихан Бокейхан университет, г. Семей, Республика Казахстан

Аннотация. В статье рассматриваются проблемы и перспективы влияния современных направлений проектной деятельности на мотивацию и личностное развитие. Цель исследования направлена на установление влияния проектной деятельности на мотивацию учащихся средней школы и их личностное развитие в условиях современного образования. В ходе анализа литературы были установлены современные факторы, способствующие эффективной реализации проектной деятельности в образовательном процессе для развития мотивации и личностного развития учащихся. Так как уровень развития мотивации и личностного развития учащихся 10 класса находился на среднем уровне. Разработаны и апробированы практические мероприятия, основанные на проектной деятельности, с учетом современных требований. Проектная деятельность интегрирована непосредственно в уроки 10 класса в объеме нескольких предметов с целью комплексного содействия развитию мотивации и личностных качеств учащихся. Их эффективность была подтверждена оценкой учебной мотивации старшеклассников ЭГ, которая на заключительном этапе показала значительное улучшение показателей внутренней мотивации и снижение внешних негативных факторов. Проектная деятельность оказала значительное влияние на развитие личностных качеств, так как в экспериментальной группе также улучшились все показатели: самооценка, самопринятие и образ «Я».

Ключевые слова: проектная деятельность, старшеклассники, мотивация, личностное развитие, факторы развития.

Material received on 05.06.2025

IRSTI 14.39.05 DOI 10.59941/2960-0642-2025-4-99-116

Psychological and pedagogical technologies of stimulating cognitive activity of schoolchildren

A. Kazhgaliyeva[1], A. Makhadiyeva[2]*, N. Bissembayeva[3], Zh. Sagatbekkyzy[4]
[1]Kazakh National Sports University, Astana, Kazakhstan
[2]L.N. Gumilyov Eurasian National University, Astana, Kazakhstan
[3]Pavlodar Pedagogical University named after Alkey Margulan, Pavlodar, Kazakhstan
[4]A.K. Kusainov Eurasian Humanitarian Institute, Astana, Kazakhstan
*assel.karatayres@gmail.com

Abstract. The present study was conducted to determine the effectiveness of psychological and pedagogical technologies that contribute to the increase of cognitive activity of schoolchildren. In the course of theoretical analysis the main concepts were defined. The most significant approaches are defined as: cognitive, emotional, social, activity, information and communication, differentiated and personality-oriented. The most effective current psychological and pedagogical technologies are: project, discussion, game, problem-based and integrated learning

In the course of questioning teachers and students the necessity of stimulating cognitive activity of schoolchildren was established, which was confirmed by the initial diagnostics of the level of cognitive activity. We developed a methodology aimed at stimulating cognitive activity of students, which includes a set of active psychological and pedagogical technologies that promote the development of students' interest, independence and critical thinking. This methodology allows to use it in general in school education, as well as in the study of individual subjects. In our work the approbation was carried out at math lessons. We used math games and competitions, mini projects, interactive lessons, problem-based learning, feedback. At realization of the designated technologies special psychological and pedagogical conditions were created: differentiated approach; flexibility; creation of positive learning environment on the basis of support and encouragement; formation of emotional comfort and internal motivation. The results of the control diagnostics showed that after the application of active technologies the pupils have a significant increase in motivation. The obtained data testify to the effectiveness of the used methodology, as in practice there was noted an increase in the stimulation of cognitive activity due to the integrated approach in the implementation of psychological and pedagogical technologies and conditions in mathematics lessons.

Keywords: cognitive activity of schoolchildren, stimulation of cognition, psychological and pedagogical technologies, psychological and pedagogical conditions, teaching methods.

Қалай дәйексөз алуға болады / Как цитировать / How to cite: Kazhgaliyeva, A. Makhadiyeva, A. Bissembayeva, N. Sagatbekkyzy Zh. Psychological and pedagogical technologies of stimulating cognitive activity of schoolchildren [Text] // Scientific and Pedagogical Journal «Bilim». – Astana: NAE named after Y. Altynsarin, 2025. – №4. – P. 99-116.

Introduction

Modern educational system in our country is actively developing and constantly updated, special attention is paid to stimulating cognitive activity in schoolchildren. Such at-

tention to this issue is due to the fact that it is necessary to form in them both hard and soft skills that contribute to the stimulation of cognition. In addition, it should be noted that the activation of learning and cognitive activity in schoolchildren seems to be one of the problems of modern pedagogical psychology and pedagogical science, in general. While it is psychological and pedagogical technologies, aimed at stimulating cognitive activity, are recognized by many other scientists and researchers as an effective means, as they allow to achieve the set goals.

The relevance of this study is determined by the growing need to use more effective teaching methods in school education in order to activate learning activities and engage students in the cognitive process. The importance of this topic is also due to the search and need to develop more appropriate psychological and pedagogical technologies as a means of activating learning and cognition. When solving the problem of cognitive activity activation, the solution is seen in the fact that it is impossible to be limited only to the transfer of knowledge. Since schoolchildren should be shown how to find information, analyze it and apply it in life. In general, to teach not only "what", but also "how". And for this purpose it is necessary to familiarize them with methods of cognition activation based on methods of independent work in the field of cognition.

In recent decades, there has been a great deal of research in the fields of psychology and pedagogy on various aspects of cognitive engagement. Scientists such as C. Montuori [1] and O. Kostaschuk [2] emphasized the importance of active participation of students in the learning process to achieve a deep understanding of educational material. Modern Kazakh scientists A. Akhmetova, Z. Karmanova [3], Sh. T. Taubaeva, S. T. Imanbaeva, A. E. Berikkhanova [4], B. S. Alzhanova, A. S. Bisengazieva [5], S. Abaeva, A. Kunduzkairova [6] emphasized the importance of developing cognitive interest in schoolchildren. Cognitive independence in Kazakh pedagogy as a condition of activation through the use of active psychological and pedagogical teaching methods is reflected in the works of A. E. Abylkasymova [7], G. S. Abildaeva [8] and others. However, despite the significant contribution of previous works, many problems that require the use of an integrated approach, including at the expense of psychological and pedagogical technologies that are aimed at stimulating cognitive activity, remain understudied.

The purpose of the study is to determine the effectiveness of psychological and pedagogical technologies that contribute to increasing cognitive activity of schoolchildren.

Research objectives:

1. Analyze existing theoretical concepts, approaches, and technologies for stimulating cognitive activity of schoolchildren;
2. Conduct a questionnaire survey of students and teachers to assess the currentstate of cognitive activity stimulation in secondary school;
3. Diagnose the initial level of learning motivation and cognitive activity of 7th grade students;
4. Develop a comprehensive methodology based on active psychological and pedagogical technologies and create necessary psychological-pedagogical conditions for its implementation;
5. Conduct a formative experiment in mathematics lessons comparing experimental (with active technologies) and control (with traditional methods) groups;
6. Evaluate the effectiveness of the implemented methodology through control diagnostics and statistical verification of the significance of differences between groups;
7. Compare the obtained results with previous research findings and determine the practical significance of the study.

The research involves the use of both quantitative and qualitative methods, including literature analysis, pedagogical experiment, as a result of which is conducted questionnaire survey and observation of the learning

process, as well as statistical and analytical analysis of the results obtained.

The significance of the study lies in the expansion of theory and practice on the research topic. In addition, the obtained results can be used in the creation of training programs to stimulate cognitive activity of schoolchildren. And also can be used for further research.

Materials and Methods

The research was conducted in the form of theoretical analysis and pedagogical experiment aimed at determining the effectiveness of psychological and pedagogical technologies that contribute to increasing cognitive activity of schoolchildren. The materials of the study were monographs and various kinds of published scientific publications, to a certain extent related to the topic of the study.

The main methods of research are defined: literary analysis; survey methods: questionnaires and testing; pedagogical experiment; analytical and statistical analyses.

At the first stage, a literature analysis based on content analysis, synthesis and comparative analysis was conducted, which allowed us to establish the existing concepts, provisions, basic approaches and technologies operating in practice, allowing to provide stimulation of cognitive activity of schoolchildren and to develop new methodological approaches in this area.

At the formative stage of the experiment in the experimental group classes based on a set of active psychological and pedagogical technologies were conducted. The formative stage lasted 12 weeks (3 months) from September to November 2024, during the first academic semester. Mathematics lessons were conducted 4 times per week, with each lesson lasting 45 minutes according to the standard school schedule. Over the entire formative stage, 48 mathematics lessons were conducted in the experimental group using active psychological and pedagogical technologies.

During the same period, the control group (7B class) continued their mathematics studies following the traditional teaching approach. The control group had the same number of lessons (4 times per week, 45 minutes each) and covered the same curriculum topics as the experimental group. However, in the control group, traditional teaching methods were employed, including: teacher-centered explanatory-illustrative instruction; frontal classroom work with the whole class; solving standard textbook exercises; conventional homework assignments; traditional assessment methods (written tests and oral questioning). The control group teacher did not implement game-based learning, project activities, problem-based learning, interactive technologies, or other active pedagogical technologies that were used in the experimental group. This traditional approach served as a baseline for comparison to evaluate the effectiveness of the active psychological and pedagogical technologies implemented in the experimental group.

At the control stage, diagnostics is conducted to compare the results of the experimental and control groups to assess the effectiveness of the program of psychological and pedagogical technologies that contribute to increasing the cognitive activity of schoolchildren.

In the second stage, a survey was conducted to determine the importance of stimulating cognitive activity in schoolchildren. The survey was conducted among students and teachers of Secondary School No. 33 in Astana. A total of 120 students and 48 teachers were surveyed. The survey was conducted online. The questionnaire for students included 10 closed-ended questions using a five-point Likert scale (very often – often – sometimes – rarely – never). The questionnaire provides the following information:

- level of interest in school subjects;
- motivation to do homework;
- activity in class;
- level of support from teachers;
- use of additional sources of information;

- impact of school activities on stimulating students' cognitive activity;
- frequency of participation in school activities aimed at developing cognitive activity;
- the extent to which the school creates conditions for creative and intellectual development.

The questionnaire for teachers had a similar structure consisting of 10 questions, but was formulated from the perspective of pedagogical observation of students. The same five-point scale was used to assess the frequency of the characteristics under study.

The survey results were processed as follows:

1. Initial processing: counting the frequency of each answer option for each question;
2. Conversion to percentages: calculating the proportion of respondents who chose each answer option out of the total number of respondents;
3. Categorical analysis: grouping of responses by level of expression of the characteristic (high level – "very often" and "often"; medium level – "sometimes"; low level – 'rarely' and "never");
4. Comparative analysis: comparing the results of the student and teacher surveys to identify differences in the perception of the educational process.

As part of the pedagogical experiment, the level of stimulation of cognitive activity in schoolchildren was tested at the initial and control stages. For this purpose, the method of testing according to the methodology for diagnosing the cognitive activity of schoolchildren by N.G. Luskanova was used.

N.G. Luskanova's methodology allows for the assessment of the level of school motivation and the degree of cognitive activity of students. The diagnostic toolkit includes a series of statements to which one must indicate agreement or disagreement regarding various aspects of educational activity:

- interest in school subjects;
- attitude towards school;
- completion of homework assignments;
- participation in school events.

The initial diagnosis was conducted as follows:

1. Preparation of materials and instruction of students: explanation of the testing objectives and the procedure for completing the diagnostic materials;
2. Formation of experimental and control groups: 24 people (7A class) in the experimental group and 24 people (7B class) in the control group. Students were divided into groups using random sampling to ensure representativeness;
3. Initial diagnostics: simultaneous testing of both groups under standardized conditions;
4. Statistical and analytical analysis of the results obtained;

Interpretation of the results obtained at the ascertaining stage allows us to establish the level of motivation to learn:

High level (25-30 points): pronounced academic motivation, high cognitive interest;

Average level (15-24 points): positive attitude towards school, but extracurricular interests prevail;

Low level (less than 15 points): low motivation for school, negative attitude towards learning activities.

The diagnosis also allows us to identify problem areas that need to be addressed.

The following statistical methods were used to process quantitative data and assess the reliability of the differences between the experimental and control groups:

The following were calculated for each group:

Absolute frequencies: the number of students who showed a certain level of cognitive activity;

Relative frequencies (percentages): the proportion of students with each level out of the total number of test subjects in the group;

Average scores: the arithmetic mean of the scores according to Luskanova's method for each group;

Standard deviation: an indicator of the dispersion of individual values relative to the mean.

Pearson's χ^2 criterion was used to compare the distribution of students by levels of cognitive activity in the experimental and control groups. This nonparametric criterion allows us to assess the statistical significance of differences between distributions in two independent samples.

Results and discussion

Results of the literature analysis. The main concepts allowing to conduct a case study are defined. Cognitive activity of schoolchildren, in pedagogical psychology is considered on the basis of two approaches to understanding its essence:

- cognitive activity in school education is a special kind of activity that includes a set of driving moments determined by the person himself for formation, realization, development and modification in the field of cognition [9; 10];
- quality expressed in the personal formation and allowing a person to describe his active "Self", through a system of attitudes, orientations and meaning formations. Provided that they regulate the output of his behavior from initial plans to new higher ones [11].

According to C. Reina-Reina, stimulation of cognitive activity of schoolchildren is based on learning and cognitive activity, which manifests itself as a certain position of students as a person, which is developed in the system of secondary education. Educational and cognitive activity is manifested in the generalized attitude of pupils to learning activities, regarding the cognition of themselves and the surrounding world [12].

In the Republic of Kazakhstan, the issues of stimulating cognitive activity of schoolchildren are reflected in the Concept of development of preschool, secondary, technical and vocational education of the Republic of Kazakhstan, adopted for the period 2023-2029 [13] and in the national project "Quality Education "Educated Nation" [14]. Psychological and pedagogical technologies and conditions for the development of motivation in modern schoolchildren are considered in Kazakhstan in recent times through the updated content of training. They are usually characterized as factors used for motivational development of schoolchildren and are presented as indicators of the system of effective school management [15].

The existing approaches on the research topic are identified as:

1. Cognitive approach aimed at developing students' cognitive processes such as thinking, attention, memory, perception and imagination. It is implemented on the basis of methods that activate students' thinking activity. These include: problem-based learning, project-research activity [16].
2. Emotional approach, based on the emotional involvement of students in the learning process. This approach includes the important role of emotions in learning, as they help students to learn faster and more successfully the educational material and keep them interested in learning. Emotional methods are aimed at creating a positive atmosphere in the learning process and encouraging successes, applying game techniques and competitive elements.
3. The social approach is based on ensuring interaction between all actors of the school system: students, teachers, parents and classmates. This approach is aimed at creating conditions under which students can receive support from teachers and parents, as well as

interact with classmates.

4. The activity approach consists in the fact that students' knowledge and skills are formed through active practical activities. For this purpose, such methods and technologies are used that allow involving students in solving real-life problems. The solution of such problems promotes cognitive activation, as well as the development of critical thinking and independence.
5. The information and communication approach is based on the use of modern information and communication technologies. This approach allows making the educational process in secondary school more accessible and interesting. The use of new technologies at school helps to adapt school education to the individual needs of each student.
6. The differentiated approach will allow to take into account the individual characteristics of each student, including stimulation of cognition, through the improvement of the level of preparation, growth of interests and abilities. According to this approach, the teacher should ensure individualization of the educational process and adapt teaching materials and methods to the specific needs of all or individual students.
7. Personality-oriented approach is aimed at forming a more active interest in learning in pupils. It is implemented through methods that help students realize the value of the learning process for their personal growth. The personal approach implies the use of technologies and methods based on attention to the needs and interests of each student, their creative self-expression and support of all cognitive initiatives.

The most famous current technologies of stimulating cognitive activity of schoolchildren identified by foreign authors are:

1. Project-Based Learning, in which students work on long-term projects to investigate real-world problems and find practical solutions.
2. The Flipped Classroom technique is based on changing the traditional structure of lessons, as students study even theoretical material independently at home, and in the classroom they solve problems, with discussions and other practical work.
3. Discussion-Based Learning based on the active use of discussions and debates and active participation of students in them.
4. Game-Based Learning is increasingly being introduced into the educational process of schooling, as educational games promote interest, rapid learning, and help to create a fun atmosphere develop strategic thinking in the classroom.
5. Cooperative Learning technologies consist in organizing learning activities in small groups, which allows to achieve common goals by helping each other.
6. Problem-Based Learning techniques challenge students to find ways to solve a problem within a new topic.
7. Integrated Learning technologies allow to study different subjects in one class, which increases motivation to study different areas of knowledge.
8. Blended Learning technologies with elements of online learning. They are based on the use of digital tools in the classroom.
9. Technologies of Innovative Learning Environments (Innovative Learning Environments) are used by innovative schools that support active forms of learning (non-standard classrooms, digital laboratories and etc.).

All the above technologies are aimed at increasing the cognitive activity of schoolchildren by creating psychological and pedagogical conditions in which students feel themselves and ready for active work, responsible and interested.

In Kazakhstan, many modern psychological and pedagogical technologies of stimulating cognitive activity of schoolchildren are

already actively used: case-study and others [17].

The results of the questionnaire survey of schoolchildren are shown in Table 1.

Table 1 – Results of schoolchildren questioning (120 people), in percentages

Question	Very often	Often	Sometimes	Rarely	Never
1. How often do you feel interested in the subjects you study?	18%	25%	35%	12%	10%
2. How interested are you in doing your homework?	12%	16%	40%	15%	17%
3. How often do you ask questions in class?	10%	24%	36%	20%	10%
4. To what extent do you feel supported by your teachers in your pursuit of knowledge?	24%	36%	30%	5%	5%
5. How often do you use additional sources of information (books, internet) to deepen your knowledge of subjects?	18%	23%	30%	21%	8%
6. To what extent do you think that school activities (Olympiads, contests, projects) stimulate your cognitive activity?	10%	20%	34%	20%	16%
7. How often do you participate in school activities aimed at developing cognitive activity?	12%	28%	36%	14%	10%
8. To what extent do you feel that the school creates conditions for your creative and intellectual development?	24%	30%	33%	8%	5%
9. How often do you feel satisfied with your academic achievements?	10%	20%	35%	10%	25%
10. How well do you feel the school program meets your interests and needs?	14%	16%	32%	10%	28%

The results of teachers' questionnaires are reflected in Table 2.

Table 2 – Results of teachers' questionnaire survey (48 persons), in percentages

Question	Very often	Often	Sometimes	Rarely	Never
1.How often do you notice students showing interest in the subjects they are studying?	10%	20%	50%	20%	
2. How interested do you think students are in doing homework?	16%	24%	40%	20%	
3. How often do students ask questions in class?	10%	20%	40%	20%	10%
4. To what extent do you feel you support students' pursuit of knowledge?	30%	40%	20%	10%	
5. How often, in your opinion, do pupils use additional sources of information (books, Internet) to deepen their knowledge of subjects?	18%	32%	24%	12%	14%
6. To what extent do you think that school events (Olympiads, contests, projects) stimulate cognitive activity of pupils?	20%	30%	30%	10%	10%

7. How often do you think pupils participate in school activities aimed at developing cognitive activity?	14%	26%	40%	12%	8%
8. To what extent do you think that the school creates conditions for creative and intellectual development of pupils?	25%	25%	30%	10%	10%
9. How often do you think students feel satisfied with their academic achievements?	20%	24%	36%	10%	10%
10. To what extent do you think that the school program meets the interests and needs of pupils?	20%	30%	35%	15%	

The results of diagnostics of learning motivation and cognitive activity of 7th grade students according to the method of N.G. Luskanova are shown in Figure 1

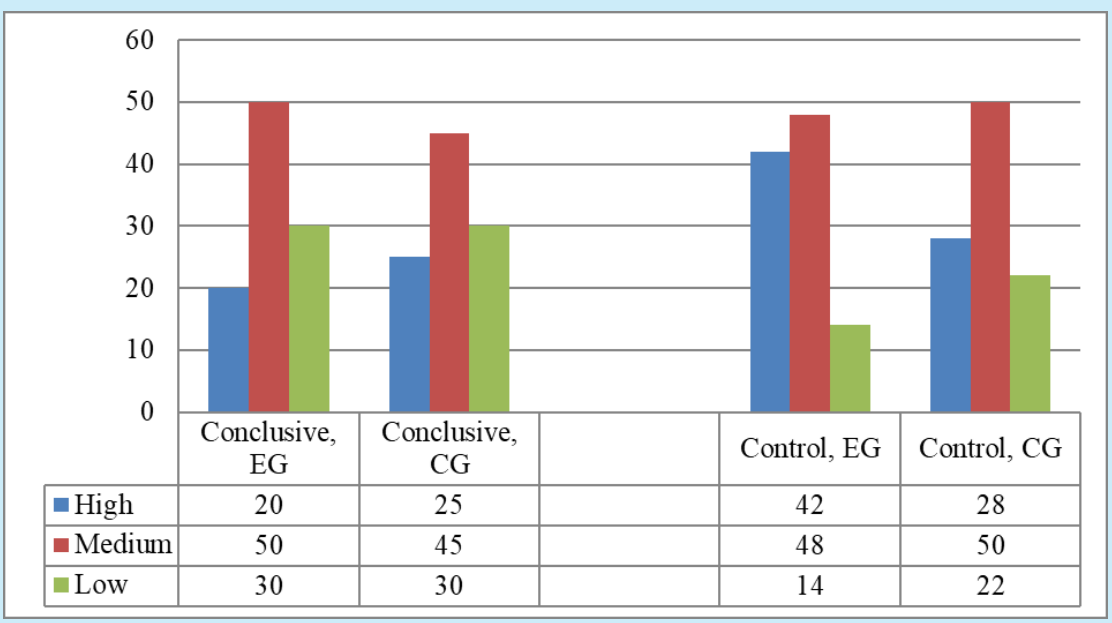


Figure 1 – Results of comparative diagnostics of learning motivation and cognitive activity of 7th grade students

We have developed a program aimed at stimulating cognitive activity in students of 7A (EG) class, which includes a set of active psychological and pedagogical technologies that promote the development of students' interest, independence and critical thinking. It has common indicators and some peculiarities, provided that it is used in the study of a separate subject. It includes such active technologies as games, project activities, project-based learning, interactive technologies and feedback.

It has been tested at math lessons. So in mathematics it is aimed at developing interest in mathematics, improve understanding of basic mathematical concepts and develop interest in solving problems in mathe-

matics. The following technologies were used.

Playful: math games and competitions where students compete with each other by solving problems, developing independence and creativity.

Project activities: creation of mini projects related to practical application of mathematics in everyday life (calculation of budget for purchasing goods and others); group assignments, in which tasks are solved jointly, developing skills of teamwork and mutual assistance.

Interactive lessons, using interactive whiteboards and digital applications to visualize mathematical concepts and problem solving.

Problem-based learning, in which applied problems with open ends are solved, which stimulates interest and the development of creative thinking. It involves the discussion of problem situations based on real-life situations that require the application of mathematical knowledge.

Feedback, carried out as part of individual work with the teacher, involves giving feedback based on regular discussion of the pupil's progress.

Technologies based on self-assessment are also used, for this purpose special assignments are designed to allow students to evaluate their work and progress, which also helps to stimulate cognition.

The following psychological and pedagogical conditions are included in the technologies used:

- differentiated approach, based on taking into account the individual characteristics and level of preparation of each pupil;
- flexibility, based on the adaptation of methods and forms of work depending on the needs and interests of students;
- Creating a positive learning environment based on support and encouragement. Since it is important to create situations of success at the lesson, so that each student successful and confident in his/her abilities;
- formation of emotional comfort, to minimize stress and anxiety related to learning through the use of game elements, creation of a friendly environment and exclusion of excessive pressure on students from the teacher;
- formation of internal motivation to study the study material by emphasizing its importance, interest and usefulness to pupils. For this purpose, examples from real life were used, as in such cases practical tasks significantly increase interest in learning the subject.

Let's show them on the example of the math game "Shop of Numbers", which is held to develop the students' (sellers and buyers) skills of addition and subtraction of integers, as well as training of quick reaction. The game continues until all the shoppers have completed their purchases. At the end, the results are summarized: who coped with the task the fastest and received the most goods and money Psychological and pedagogical conditions in this game are:

- 1) Motivation and interest: the learning tasks become part of a fun process, which increases students' engagement and enthusiasm for mathematics;
- 2) Communication skills development: students work in pairs and groups, which develops their ability to exchange information, cooperate, and support each other;
- 3) Self-regulation: students themselves control the correctness of their calculations, which provides opportunities to develop mathematical computationskills and build confidence in their knowledge and abilities;
- 4) Competitive element: the game format with "sellers and buyers" creates a healthy competitive atmosphere that motivates students to perform calculations quickly and accurately;
- 5) Practical application: the simulation

of a real-world shopping scenario helps students understand the practical relevance of mathematical operations in everyday life.

In the project "My Budget", practical application of arithmetic operations in real life and development of children's financial literacy were practiced. And psycho-pedagogical conditions are defined as: determining the connection of mathematics with everyday tasks, which strengthens motivation and shows the importance of mathematical knowledge; development of critical thinking, as pupils learn to analyze and compare different options of expenses, make optimal decisions; joint work on the project develops skills of interaction and distribution of responsibilities within the group.

Conclusions based on the results of pupils' questioning. It was found that 18% of pupils experience high interest in subjects, and 25% - often, which indicates that most pupils do not always find academic subjects interesting. A total of 35% of pupils only sometimes experience such interest, 12% rarely and 10% never. Only 12% of pupils often experience interest in doing homework, and 16% - often, which indicates low motivation for independent work. As 40% of students do homework sometimes, the rest rarely and never, which, our opinion, requires special attention from teachers and school education in general. Only 10% of students often ask questions in lessons, while 24% of students ask questions frequently, which may indicate the lack of students' involvement in the learning process. As the majority of students (36%) sometimes ask questions and the rest rarely or never, which indicates the need to create conditions for more active participation in lessons. According to the majority of students (60%) feel different levels of support from teachers, which is a positive factor. However, 5% of students each rarely or never feel supported, which requires special attention. Only 18% and 24% of students use additional sources of information very often and frequently, which indicates the need to stimulate independent work and deepening of knowledge. As more than one third of pupils (30%) sometimes use additional sources, which also requires work on the development of cognitive activity. Only 10% of students believe that school activities often stimulate their cognitive activity, which emphasizes the need to review and improve school activities. More than a third of students (34%) sometimes feel stimulated, which also requires attention to the organization and delivery of activities. Only 12% of students frequently participate in school activities designed to promote cognitive engagement, indicating low engagement in such activities. More than a third of students (36%) sometimes participate, which requires work to involve more students in such activities. The majority of students (54%) believe that the school creates conditions for their creative and intellectual development, which is a positive factor. However, 8% of students rarely and 5% never feel such conditions, which requires attention and work to improve the conditions for development. Only 10% of students often feel satisfied with their academic achievements, which indicates the need to strengthen motivation and recognition of students' successes. More than a third of students (35%) sometimes feel satisfaction, which also requires work to improve self-esteem and motivation. A small proportion, only 14% of students feel that the school program often matches their interests and needs, indicating the need to review and adapt the school program. While more than one third of students (32%) sometimes consider the program to be appropriate, which also requires work to improve the relevance of the program to students' interests and needs.

Analysis of the results of teachers' questioning allows making the following conclusions. Teachers note that pupils show interest in the studied subjects only sometimes (50%), rarely (20%) or never (10%). This indicates insufficient motivation and involvement of pupils in the learning process. The majority of teachers believe that pupils are either indifferent (40%) or not interested (20%) in doing homework. Only 16% noted high interest, which also emphasizes the problem of low motivation. The majority of pupils ask questions in lessons sometimes (40%) or rarely (20%). Only 10% do it frequently, which indicates a low level of active participation in the learning process. Most teachers feel

that they support pupils' pursuit of knowledge (70%, including 'very often and often'). However, 10% admit to providing insufficient support, which requires attention. Although a significant proportion of teachers note pupils' use of additional sources of information (sometimes - 24%, rarely - 12%), this figure is below the desired level. More than half of pupils rarely refer to additional sources, which limits the depth of their knowledge. About one third of teachers believe that olympiads, contests and projects sufficiently stimulate cognitive activity (50%, including "very often and often"), but a considerable number of respondents (40%) hold a neutral position or think that such activities are not effective enough. 40% of teachers indicate that pupils participate in school activities sometimes, there is still a significant group of those who do it rarely (12%) or do not participate at all (8%). Half of teachers evaluate school conditions for creativity and intellectual growth positively (50%), but the other half (50%) see the need to improve these aspects. The majority of teachers note that pupils feel satisfaction from their successes sometimes (36%) or rarely (10%). This result confirms the low level of emotional involvement in learning. Responses regarding relevance of school program to pupils' interests and needs were evenly distributed between positive (50%) and neutral/negative assessments (50%), which indicates ambiguity of perception of relevance of the program to pupils' interests.

The general conclusion is that teachers see that the level of stimulation of pupils' cognitive activity leaves much to be desired. At the same time, according to the obtained data, it is possible to identify that the main problems are related to insufficient interest in academic subjects, low level of independent work and rare participation in additional activities. All this suggests that it is necessary to develop more effective methodologies based on the strategy of increasing students' interest in learning, involving them in active forms of learning and providing opportunities for self-expression and self-development.

The results of establishing diagnostics of cognitive activity of 7th grade students, obtained according to the method of N.G. Luskanova (according to the data of Figure 1).

Experimental group (EG): at the initial stage a high level of motivation was observed in 20% of pupils, average level - in 50%, low level - in 30%. Control group (CG): at the initial stage a high level of motivation was observed in 25% of pupils, an average level - in 45%, a low level - in 30%. The results show that pupils have an overall average level of motivation to active cognition, besides, in both groups there is a large share of children with a low level. Such indicators testify to the necessity to stimulate cognitive ability in schoolchildren. Besides, the obtained data show that both groups have approximately the same indicators, which allows us to consider it possible to use them in the experiment.

After conducting classes, with the use of active technologies that increase the level of stimulation of cognitive activity, in the experimental group, the high level of motivation increased (according to Figure 1) to 42% (+ 22%), the average level remained almost at the same level (48%) (- 2%), and the low level decreased to 14% (- 16%).

In the control group, the high level of motivation increased slightly, at increased to 28% (+ 3%), the medium level 50% (+ 5%), and the low level decreased to 22% (- 3%).

The results of diagnostics show that in the experimental group after the application of active technologies there is a significant increase in the high level of motivation and a decrease in the low level of motivation. In the control group there is also an improvement of indicators, but not significant. The obtained data indicate the effectiveness of the measures taken to increase the stimulation of cognitive activity through a set of implemented psychological and pedagogical technologies.

After implementing a set of psychological and pedagogical techniques in the experimental group, a control assessment of the students' motivation and cognitive activity was conducted. The comparative results of the control stage of the experiment in the

experimental and control groups are shown in Table 3.

Table 3 – Comparative results of control diagnostics

Group	High level	Average level	Low level	Total
Experimental group (7A)				
Number of students	10	12	2	24
Percentage	42	48	10	100
Control group (7B)				
Number of students	7	12	5	24
Percentage	28	50	22	100

The results of the control diagnostics presented in Table 3 demonstrate significant differences between the experimental and control groups after the formative experiment.

The experimental group (7A) showed a significant improvement in cognitive activity indicators: 42% of students (10 people) achieved a high level of motivation, 48% (12 people) showed an average level, and only 10% (2 people) remained at a low level. These results indicate that the use of a set of active psychological and pedagogical technologies had a positive effect on stimulating the cognitive activity of schoolchildren.

In the control group (7B), where traditional teaching methods were not significantly changed, the results were less impressive: 28% of students (7 people) demonstrated a high level of motivation, 50% (12 people) demonstrated an average level, and 22% of students (5 people) remained at a low level.

A comparative analysis shows that the proportion of students with a high level of motivation in the experimental group is 14 percentage points higher than in the control group (42% versus 28%). Particularly indicative is the decrease in the proportion of students with low motivation in the experimental group to 10%, while in the control group this figure is 22%, which is 2.2 times higher.

The χ^2 (chi-square) criterion was used for statistical verification of the hypothesis about differences in the distribution of students in the experimental and control groups by levels of cognitive activity. This criterion was chosen because of the need to compare nominal data (distribution by categories: high, medium, and low levels of motivation) in two independent groups. The calculation of the χ^2 criterion for comparing the results after the completion of the formative experiment is presented in Table 4.

Table 4 – Calculation of the χ^2 criterion for comparing the results of the EG and CG after the experiment

Motivation level	EG (observed)	CG (observed)	Sum	Expected EG	Expected CG	$(O-E)^2$ / E (EG)	$(O-E)^2$ / E (CG)
High	10	7	17	8.5	8.5	0.265	0.265
Average	12	12	24	12.0	12.0	0.000	0.0
Low	2	5	7	3.5	3.5	0.643	0.643
Total	24	24	48	24	24	0.908	0.908

To assess the statistical significance of the differences between the experimental and control groups after the formative experiment, the χ^2 (chi-square) criterion was applied.

The calculated value of the χ^2 criterion was 1.816 with two degrees of freedom (df = 2). To determine the statistical significance, the results obtained were compared with the critical values:

- χ^2critical at a significance level of $p < 0,05$ is 5.991
- χ^2critical at a significance level of $p < 0,10$ is 4.605

For a more visual representation of the dynamics of changes in the levels of motivation and cognitive activity of students in the experimental and control groups at the initial and control stages of the experiment, a comparative Table 5 was compiled.

Table 5 – Dynamics of changes in the experimental and control groups

Indicator	EG (beginning)	EG (end)	Change in EG	CG (beginning)	CG (end)	Change in CG
High level	20	42	+22	25	28	+3
Medium level	50	48	-2	45	50	+5
Low level	30	10	-20	30	22	-8

The data in Table 5 demonstrate significant differences in the dynamics of change between the experimental and control groups.

The experimental group showed pronounced positive dynamics across all indicators. The proportion of students with high motivation increased by 22% (from 20% to 42%), indicating a significant increase in cognitive activity. The average level remained virtually unchanged (a decrease of 2%), which is explained by the transition of some students to a high level. The most indicative is the 20% reduction in the proportion of students with low motivation (from 30% to 10%), which confirms the effectiveness of the psychological and pedagogical technologies used.

In the control group, the changes are less pronounced. The high level of motivation increased slightly, by only 3% (from 25% to 28%). The average level increased by 5% (from 45% to 50%), which may be due to the natural course of the learning process. The low level decreased by 8% (from 30% to 22%), but this change is significantly less than in the experimental group.

Thus, a comparative analysis of the dynamics of changes convincingly proves that the use of a set of active psychological and pedagogical technologies in the experimental group led to significantly higher results compared to the control group, where traditional teaching methods were used.

A comparative analysis of the results of this study with the results of previous studies conducted on these problems showed the following. S. Larisa studying the stimulation of cognitive activity of high school students in the conditions of interactive learning, focuses on the role of individual methods and technologies of teaching and emphasizes that they in practice help students to better learn the material and develop critical thinking [18]. G. Autova studying the correlation between achievement motivation and the need for achievement of Kazakhstani schoolchildren, shows that due to high intrinsic motivation it is possible to ensure success in educational achievements. At the same time, the author notes that schoolchildren's desire for success is important for maintaining their high cognitive activity, which is important in the conditions of school education [19]. This confirms your idea that external stimuli are important, but it is also important to take into account the inter-

nal psychological motivations of students. This study adds a new understanding of the problem under study, as it involves the application of a set of psychological and pedagogical technologies and conditions, which has not been examined in detail in previous works. The original techniques and methods that have not been addressed in other studies are proposed: the integration of different technologies with the mandatory organization of psychological and pedagogical conditions in order to stimulate cognitive activity of schoolchildren. Thus, this study complements, develops and continues the ideas of previous works. At the same time, it focuses special attention on modern psychological and pedagogical techniques and conditions, taking into account the specifics of modern school education, implemented in Kazakhstan, which have not yet received wide coverage in the scientific literature.

Conclusion

Modern psychological and pedagogical technologies of stimulating cognitive activity of schoolchildren represent a complex of different approaches, each of which has its own specificity and area of application.

Modern psychological and pedagogical technologies are aimed at making learning as effective and motivating as possible. They are aimed at increasing cognitive activity of schoolchildren by creating special conditions in which students feel interested, responsible and ready for active learning.

The integrated approach, including game methods, project activities, problem-based learning and other active forms of learning, based on psychological and pedagogical conditions, in practice allows to significantly increase cognitive activity of students. Since these technologies are the basis for successful cognitive activity of schoolchildren and learning in general, as they help to develop children's interest in the subject of study, form their critical thinking and develop skills of independent search for information and some others.

The statistical analysis using the chi-square test, while not reaching conventional significance at $p < 0.05$ ($\chi^2 = 1.816$, $p > 0.05$), revealed substantial practical differences between groups. The effect size analysis (Cohen's $h = 0.29$) and the magnitude of changes in the experimental group (+22% high level, -20% low level) compared to the control group (+3%, -8%) demonstrate the practical effectiveness of the implemented methodology. The lack of statistical significance is attributed to the limited sample size ($n = 24$ per group), while the consistent positive dynamics across multiple indicators provides strong evidence for the intervention's effectiveness.

Assessment of the effectiveness of using new methodological approaches in practice is confirmed by the results of diagnostics, as in the experimental group after the application of active technologies there is a significant improvement in the level of motivation. The obtained data indicate that due to the complex of realized psychological and pedagogical technologies and conditions it is possible to increase the stimulation of cognitive activity of schoolchildren.

Bibliography

1. **Montuori, C., Pozzan, G., Padova, C., Ronconi, L., Vardanega, T., & Arfé, B.** Combined Unplugged and Educational Robotics Training to Promote Computational Thinking and Cognitive Abilities in Preschoolers // Educational Sciences. – 2023. – Vol. 13. – No. 1. – P. 1-29. –https://doi.org/10.3390/educsci13090858
2. **Kostaschuk, O.** Pedagogical conditions for the development of cognitive interests of primary school students by means of project technologies. Pedagogical education: theory and practice // Psychology. Pedagogy. – 2024. – Vol. 41. – No. 1. – P. 59-64. – https://doi.org/10.28925/2311-2409.2024.418
3. **Akhmetova, A., Karmanova, Z., Demissenova, S., Sadvakassova, N., & Koshkumbaev, K.** Pedagogical Technologies and Cognitive Development in Secondary Education // Open Education Studies. – 2024. –Vol. 6. – No. 1. – P. 1-9. – https://doi.org/10.1515/edu-2022-0214
4. **Таубаева, Ш.Т., Иманбаева, С.Т., Берикханова, А.Е.** Педагогика. Оқулық. – Алматы: ОНОН. – 2018. – 357 бет.
5. **Альжанова, Б.С., Бисенгазиева, А.С., Ихласова, Ж.М., Өтегенова А.А.** Влияние квест технологий на познавательную активность учащихся // Вестник КазНПУ имени Абая. Серия: Педагогические науки. – 2023. – Т. 76. – №4. – С. 239-50. – https://doi.org/10.51889/1582.2022.15.97.024

6. **Abaeva, S., & Kunduzkairova, A.** Theoretical Basis of Training of Pedagogues and Psychologists for the Development of Cognitive Activity of Teenagers // Bulletin of the Innovative University of Eurasia. – 2024. Vol. 93. – No. 1. – P. 13-23. – https://doi.org/10.37788/2024-1/13-23

7. **Абылкасымова, А.Е.** Теория и методика обучения математике: дидактико-методические основы: учебное пособие. – Алматы: Мектеп, 2014. – 224 с.

8. **Абилдаева Г.С.** Корреляционная взаимосвязь мотивации достижения и потребности в достижениях казахстанских школьников // Вестник КазНПУ им. Абая: серия педагогика и психология. – 2023. – Т. 74. – №1. – С. 95-101.

9. **Vera, V., De La Pena Consuegra, G.** Collaborative work as a pedagogical strategy to favor the school coexistence of children [Electronic resource] // Minerva. – 2024. Vol. 14. – No. 5. – P. 41-50. – https://doi.org/10.47460/minerva.v5i14.162

10. **Вебер, И.С.** Сущность понятия «познавательная активность» [Текст] // Молодой ученый. – 2024. – Т. 502. – № 3. – С. 136-138.

11. **Reina-Reina, C., Conesa, P., Duñabeitia, J.** Impact of a cognitive stimulation program on the reading comprehension of children in primary education // Frontiers in Psychology. – 2023. Vol. 13. – No. 1. – P. 1-10. – https://doi.org/10.3389/fpsyg.2022.985790

12. **Reina-Reina, C., Antón, E., & Duñabeitia, J.** A Systematic Literature Review of the Impact of Cognitive Stimulation Programs on Reading Skills in Children Aged between 6 and 12 Years Old // Education Sciences. – 2024. Vol. 14. – No. 2. – P. 1-26. – https://doi.org/10.3390/educsci14030229

13. Концепция развития дошкольного, среднего, технического и профессионального образования Республики Казахстан на 2023-2029 гг. Утв. постановление Правительства РК от 28 марта 2023 года № 249. – URL: https://adilet.zan.kz/rus/docs/P2300000249

14. Национальный проект «Качественное образование «Образованная нация». Утв. постановление Правительства РК от 12 октября 2021 г № 726. – URL: https://www.akorda.kz/ru/poslanie-glavy-gosudarstva

15. **Абилдаева, Г.С.** Развитие мотивации достижения у современных школьников в процессе обновленного содержания обучения. Дисс. на соискание степени доктора философии (PhD). – Алматы, 2023. – 152 с.

16. **Муратбаева, Г.** Влияние мышления и методологии деятельности на развитие системы образования XXI века // Вестник КазНУ. Серия педагогическая. – 2021. – Т. 68. – №3. – С. 4–17. – https://doi.org/10.26577/JES.2021.v68.i3.01

17. **Асылханова, М., Сабирова, Ж., Қуанәлі, М.** Психологические аспекты развития познавательных процессов дошкольников // Вестник КазНПУ имени Абая. Серия: Психология. – 2023. – Т. 73. – №4. – С. 58-63.

18. **Larisa, S.** The Telegram-channel as a Means of Developing Cognitive Activity Teenagers // Scholarly Notes of Transbaikal State University. – 2022. Vol. 17. – No. 4. – P. 36-43. – https://doi.org/10.21209/2658-7114-2022-17-4-36-43

19. **Аутова, Г.** Развитие познавательной активности учащихся на уроках физики в общеобразовательной школе // Вестник НАН РК. – 2024. – Т. 41. – №6. – С. 63-77. – https://doi.org/10.32014/2024.2518-1467.854

References

1. **Montuori, C., Pozzan, G., Padova, C., Ronconi, L., Vardanega, T., & Arfé, B.** Combined Unplugged and Educational Robotics Training to Promote Computational Thinking and Cognitive Abilities in Preschoolers // Educational Sciences. – 2023. – Vol. 13. – No. 1. – P. 1-29. –https://doi.org/10.3390/educsci13090858

2. **Kostaschuk, O.** Pedagogical conditions for the development of cognitive interests of primary school students by means of project technologies. Pedagogical education: theory and practice // Psychology. Pedagogy. – 2024. – Vol. 41. – No. 1. – P. 59-64. – https://doi.org/10.28925/2311-2409.2024.418

3. **Akhmetova, A., Karmanova, Z., Demissenova, S., Sadvakassova, N., & Koshkumbaev, K.** Pedagogical Technologies and Cognitive Development in Secondary Education // Open Education Studies. – 2024. –Vol. 6. – No. 1. – P. 1-9 – https://doi.org/10.1515/edu-2022-0214

4. **Taubaeva, SH.T., Imanbaeva, S.T., Berikkhanova, A.E.** Pedagogika. Okulyk [Pedagogy. The textbook]. – Almaty: ONON. – 2018. – 357 p.

5. **Al'zhanova, B.S., Bisengazieva, A.S., Ihlasova, ZH.M., Otegenova, A.A.** Vliyanie kvest tekhnologij na poznavatel'nuyu aktivnost' uchashchihsya [The impact of quest technologies on students' cognitive activity] // Vestnik KazNPU imeni Abaya. Seriya: Pedagogicheskie nauki. – 2023. T. 76. – No. 4. – P. 239-50. – https://doi.org/10.51889/1582.2022.15.97.024.

6. **Abaeva, S., & Kunduzkairova, A.** Theoretical Basis of Training of Pedagogues and Psychologists for the Development of Cognitive Activity of Teenagers // Bulletin of the Innovative University of Eurasia. – 2024. Vol. 93. – No. 1. – P. 13-23. – https://doi.org/10.37788/2024-1/13-23

7. **Abylkasymova, A.E.** Teoriya i metodika obucheniya matematike: didaktiko-metodicheskie osnovy [Theory and methodology of teaching mathematics: didactic and methodological foundations]: uchebnoe posobie. – Almaty: Mektep, 2014. – 224 p.

8. **Abildaeva G.S.** Korrelyacionnaya vzaimosvyaz' motivacii dostizheniya i potrebnosti v dostizheniyah kazahstanskih shkol'nikov [The correlation between achievement motivation and achievement needs of Kazakhstani schoolchildren] // Vestnik KazNPU im. Abaya: seriya pedagogika i psihologiya. – 2023. – T. 74. – No. 1. – P. 95-101.

9. **Vera, V., De La Pena Consuegra, G.** Collaborative work as a pedagogical strategy to favor the school coexistence of children // Minerva. – 2024. Vol. 14. – No. 5. – P. 41-50. – https://doi.org/10.47460/minerva.

v5i14.162

10. **Veber, I.S.** Sushchnost' ponyatiya «poznavatel'naya aktivnost'» [The essence of the concept of "cognitive activity"] // Molodoj uchenyj. – 2024. – T. 502. – No. 3. – P. 136-138.

11. **Reina-Reina, C., Conesa, P., Duñabeitia, J.** Impact of a cognitive stimulation program on the reading comprehension of children in primary education // Frontiers in Psychology. – 2023. Vol. 13. – No. 1. – P. 1-10. – https://doi.org/10.3389/fpsyg.2022.985790

12. **Reina-Reina, C., Antón, E., & Duñabeitia, J.A.** Systematic Literature Review of the Impact of Cognitive Stimulation Programs on Reading Skills in Children Aged between 6 and 12 Years Old // Education Sciences. – 2024. Vol. 14. – No. 2. – P. 1-26. – https://doi.org/10.3390/educsci14030229

13. Koncepciya razvitiya doshkol'nogo, srednego, tekhnicheskogo i professional'nogo obrazovaniya Respubliki Kazahstan na 2023-2029 gg. Utv. postanovlenie Pravitel'stva RK ot 28 marta 2023 goda № 249. [The concept of development of the current, secondary, technical and professional education of the Republic of Kazakhstan on 2023-2029 gg. Utv. the government of the Republic of Croatia will be established on March 28, 2023 № 249.] – URL: https://adilet.zan.kz/rus/docs/P2300000249

14. Nacional'nyj proekt «Kachestvennoe obrazovanie «Obrazovannaya naciya». Utv. postanovlenie Pravitel'stva RK ot 12 oktyabrya 2021 g № 726. [The national project "Quality education "Educated Nation". Approved by Resolution of the Government of the Republic of Kazakhstan dated October 12, 2021 No. 726.]. – URL: https://www.akorda.kz/ru/poslanie-glavy-gosudarstva

15. **Abildaeva, G.S.** Razvitie motivacii dostizheniya u sovremennyh shkol'nikov v processe obnovlennogo soderzhaniya obucheniya. Diss. na soiskanie stepeni doktora filosofii (PhD) [The development of achievement motivation among modern schoolchildren in the process of updated learning content. Diss. for the degree of Doctor of Philosophy (PhD)]. – Almaty, 2023. – 152 p.

16. **Muratbaeva, G.** Vliyanie myshleniya i metodologii deyatel'nosti na razvitie sistemy obrazovaniya XXI veka [The influence of thinking and methodology of activity on the development of the education system of the 21st century] // Vestnik KazNU. Seriya pedagogicheskaya. – 2021. – T. 68. – No. 3. – P. 4–17. – https://doi.org/10.26577/JES.2021.v68.i3.01

17. **Asylhanova, M., Sabirova, ZH., Kuanali, M.** Psihologicheskie aspekty razvitiya poznavatel'nyh processov doshkol'nikov [Psychological aspects of the development of cognitive processes in preschoolers] // Vestnik KazNPU imeni Abaya. Seriya: Psihologiya. – 2023. – T. 73. – No. 4. P. 58-63.

18. **Larisa, S.** The Telegram-channel as a Means of Developing Cognitive Activity Teenagers // Scholarly Notes of Transbaikal State University. – 2022. Vol. 17. – No. 4. – P. 36-43. – https://doi.org/10.21209/2658-7114-2022-17-4-36-43

19. **Autova, G.** Razvitie poznavatel'noj aktivnosti uchashchihsya na urokah fiziki v obshcheobrazovatel'noj shkole [Development of cognitive activity of students in physics lessons in secondary schools] // Vestnik NAN RK. – 2024. – T. 412. – No. 6.– P. 63–77. – https://doi.org/10.32014/2024.2518-1467.854

Оқушылардың танымдық белсенділігін ынталандырудың психологиялық-педагогикалық технологиялары

А.М. Кажгалиева[1], А.К. Махадиева[2]*, Н.А. Бисембаева[3], Ж. Сағатбекқызы[4]
[1]Қазақ ұлттық спорт университеті, Астана, Қазақстан
[2]Л.Н. Гумилев атындағы Еуразия ұлттық университеті, Астана, Қазақстан
[3]Әлкей Марғұлан атындағы Павлодар педагогикалық университеті Павлодар, Қазақстан
[4]А.Қ. Құсайынов атындағы Еуразия гуманитарлық институты, Астана, Қазақстан

Аңдатпа. Бұл зерттеу оқушылардың танымдық белсенділігін арттыруға ықпал ететін психологиялық-педагогикалық технологиялардың тиімділігін анықтау мақсатында жүргізілді. Теориялық талдау барысында негізгі ұғымдар анықталды. Ең маңызды тәсілдер анықталды: когнитивті, эмоционалды, әлеуметтік, белсенділік, ақпараттық-коммуникативті, сараланған және тұлғаға бағытталған. Ең тиімді заманауи психологиялық-педагогикалық технологиялар: жобалық, пікірталас, ойын, проблемалық және интеграцияланған оқыту.

Мұғалімдер мен оқушылардың сауалнамасы барысында оқушылардың танымдық белсенділігін ынталандыру қажеттілігі анықталды, бұл танымдық белсенділік

деңгейінің бастапқы диагностикасын растады. Біз оқушылардың танымдық белсенділігін ынталандыруға бағытталған әдістеме әзірледік, оған оқушылардың қызығушылығын, тәуелсіздігі мен сыни ойлауын дамытуға ықпал ететін белсенді психологиялық-педагогикалық технологиялар кешені кіреді. Бұл әдіс оны жалпы мектепте де, жеке пәндерді оқуда да қолдануға мүмкіндік береді. Біздің жұмысымызда апробация математика сабақтарында жүргізілді. Біз математикалық ойындар мен конкурстарды, шағын жобаларды, интерактивті сабақтарды, проблемалық оқытуды, кері байланысты қолдандық. Белгіленген технологияларды іске асыру кезінде арнайы психологиялық-педагогикалық жағдайлар жасалды: сараланған тәсіл; икемділік; қолдау мен көтермелеу негізінде оң оқу ортасын құру; эмоционалды жайлылық пен ішкі мотивацияны қалыптастыру. Бақылау диагностикасының нәтижелері белсенді технологияларды қолданғаннан кейін оқушылардың мотивациясы едәуір артқанын көрсетті. Алынған мәліметтер қолданылатын әдістеменің тиімділігін көрсетеді, өйткені іс жүзінде психологиялық-педагогикалық технологияларды және математика сабақтарындағы жағдайларды жүзеге асыруда кешенді тәсіл арқылы танымдық белсенділікті ынталандырудың жоғарылауы байқалады.

Кілтті сөздер: оқушылардың танымдық белсенділігі, танымды ынталандыру, психологиялық-педагогикалық технологиялар, психологиялық-педагогикалық жағдайлар, оқыту әдістері.

Психолого-педагогические технологии стимулирования познавательной активности школьников

А.М. Кажгалиева[1], А.К. Махадиева[2]*, Н.А. Бисембаева[3], Ж. Сағатбекқызы[4]
[1]Казахский Национальный спортивный университет, Астана, Казахстан
[2]Евразийский национальный университет имени Л.Н. Гумилева, Астана Казахстан
[3]Павлодарский педагогический университет имени Әлкей Марғұлан Павлодар, Казахстан
[4]Евразийский гуманитарный институт им. А.К. Кусаинова, Астана, Казахстан

Аннотация. Настоящее исследование проводилось с целью определения эффективности психолого-педагогических технологий, способствующих повышению познавательной активности школьников. В ходе теоретического анализа были определены основные понятия. Определены наиболее значимые подходы: когнитивный, эмоциональный, социальный, деятельностный, информационно-коммуникативный, дифференцированный и личностно-ориентированный. Наиболее эффективными современными психолого-педагогическими технологиями являются: проектное, дискуссионное, игровое, проблемное и интегрированное обучение.

В ходе анкетирования учителей и учащихся была установлена необходимость стимулирования познавательной активности школьников, что подтвердила первичная диагностика уровня познавательной активности. Нами была разработана методика, направленная на стимулирование познавательной активности учащихся, которая включает в себя комплекс активных психолого-педагогических технологий, способствующих развитию интереса, самостоятельности и критического мышления учащихся. Данная методика позволяет использовать ее как в целом в школьном образовании, так и при изучении отдельных предметов. В нашей работе апробация проводилась на уроках математики. Мы использовали математические игры и конкурсы, мини-проекты, интерактивные уроки, проблемное обучение, обратную связь. При реализации обозначенных технологий были созданы специальные психолого-педагогические условия: дифференцированный подход; гибкость; создание позитивной учебной среды на основе поддержки и

поощрения; формирование эмоционального комфорта и внутренней мотивации. Результаты контрольной диагностики показали, что после применения активных технологий у учащихся значительно повысилась мотивация. Полученные данные свидетельствуют об эффективности используемой методики, так как на практике отмечено повышение стимулирования познавательной активности за счет комплексного подхода при реализации психолого-педагогических технологий и условий на уроках математики.

Ключевые слова: познавательная активность школьников, стимулирование познания, психолого-педагогические технологии, психолого-педагогические условия, методы обучения.

Material received on 01.07.2025

4

Арнайы және инклюзивті білім беру

Специальное и инклюзивное образование

Special and inclusive education

ҒТАМР 14.29.09

DOI 10.59941/2960-0642-2025-4-117-127

Ерекше білім беруді қажет ететін білім алушылардың тілдік құзыреттілігін қалыптастырудың әдістемелік негіздері

А.К. Курманова*[1], Н.К. Смагулова[2]
[1,2]Ш. Уәлиханов атындағы Көкшетау университеті,
Көкшетау қ., Қазақстан Республикасы
*k_ainash_k@mail.ru

Аңдатпа. Мақалада ерекше білім беруді қажет ететін (ЕБҚ) білім алушылардың тілдік құзыреттілігін қалыптастыруға арналған арнайы әдістеме ұсынылады. Зерттеудің өзектілігі инклюзивті білім беру жағдайында қазақ тілін тиімді меңгертудің қажеттілігімен айқындалады. Ұсынылған әдістеме білім алушылардың жеке ерекшеліктерін ескеруге, оқу мазмұнын дараландыруға және олардың оқу-танымдық белсенділігін арттыруға бағытталған. Зерттеу барысында бақылау, сауалнама, құжаттарды талдау және тәжірибелік тапсырмаларды апробациялау әдістері қолданылды. Нәтижесінде тілдік құзыреттілікті дамытуға арналған қатысымдық жаттығуларды бейімдеудің тиімді тәсілдері айқындалып, арнайы оқу құралдары мен оқулықтарды пайдалану жолдары қарастырылды. Зерттеудің ғылыми жаңалығы – инклюзивті ортаға бейімделген қатысымдық жаттығулар жүйесін әзірлеуінде. Практикалық маңыздылығы – ұсынылған әдістемелік тәсілдер жалпы білім беретін мектептерде, арнайы сыныптарда және болашақ мұғалімдерді даярлау үдерісінде қазақ тілін оқыту тиімділігін арттыруға мүмкіндік береді. Зерттеу нәтижелері ЕБҚ білім алушылардың тілдік және коммуникативтік дағдыларын дамытуға, олардың әлеуметтік бейімделуін жеңілдетуге ықпал етіп, білім беру тәжірибесінде кеңінен қолдануға болатынын көрсетті.

Кілтті сөздер: ЕБҚ, инклюзивті білім беру, тілдік құзыреттілік, қатысымдық жаттығулар, әдістеме.

Қалай дәйексөз алуға болады / Как цитировать / How to cite: Курманова, А.К., Смагулова, Н.К. Ерекше білім беруді қажет ететін білім алушылардың тілдік құзыреттілігін қалыптастырудың әдістемелік негіздері [Мәтін] // Ғылыми-педагогикалық журнал «Білім». – Астана: Ы. Алтынсарин атындағы ҰБА, 2025. – №4. – Б. 117-127.

Кіріспе

Қазіргі білім беру жүйесі инклюзивті оқытуды білім беру саясатының басым бағыттарының бірі ретінде айқындап отыр. Ерекше білім беруді қажет ететін (ЕБҚ) білім алушылардың сапалы білім алуын қамтамасыз ету, олардың әлеуметтенуі мен тұлғалық дамуына жағдай жасау – заманауи педагогиканың өзекті мәселелерінің бірі. Бұл үдерісте тілдік құзыреттілікті қалыптастыру ерекше маңызға ие, өйткені тіл білім алушының ойлау әрекетіне, қарым-қатынас жасауына және әлеуметтік ортаға бейімделуіне тікелей ықпал ететін негізгі құрал болып табылады. Осы тұрғыдан алғанда, тілдік құзыреттілік тек пәндік білім емес, өмірлік дағды ретінде қарастырылады.

Осы зерттеудің эмпирикалық бөлігі арнайы (түзету) сынып жағдайында жүргізілді. Алайда зерттеу инклюзивті білім берудің қағидаттарына сүйене отырып, арнайы сыныпты ерекше білім беруді қажет ететін білім алушыларды қолдаудың инклюзивті бағыттағы педагогикалық моделі ретінде қарастырады. Бұл тәсіл арнайы және инклюзивті білім беру арасындағы өзара сабақтастықты әдістемелік тұрғыдан талдауға мүмкіндік береді.

Инклюзивті білім беру идеясының қалыптасуы қоғамның мүмкіндігі шектеулі балаларға деген көзқарасының өзгеруімен байланысты. XVIII ғасырдан бастап ерекше қажеттіліктері бар балаларды оқшаулап оқыту тәжірибесі біртіндеп сынға алынып, XX ғасырдың екінші жартысынан бастап оларды жалпы білім беру ортасына кіріктіру мәселесі алдыңғы қатарға шықты. 1960–1970 жылдары АҚШ пен Еуропа елдерінде қабылданған заңнамалық құжаттар инклюзивті білім беру модельдерінің дамуына негіз болды. Осы кезеңде ұсынылған «каскад» моделі ерекше білім беруді қажет ететін білім алушыларды оқытудың әртүрлі формаларын біртұтас жүйеде ұйымдастыруға бағытталған педагогикалық тәсіл ретінде сипатталады [1].

Қазақстанда ерекше білім беруді қажет ететін балаларды оқыту жүйесі тарихи тұрғыдан алдымен арнайы (түзету) білім беру үлгісі аясында қалыптасты. Арнайы сыныптарда жинақталған түзету-педагогикалық тәжірибе кейіннен инклюзивті білім берудің әдістемелік және практикалық негізіне айналды. Осы тұрғыдан алғанда, арнайы (түзету) сыныптар инклюзивті білім беру жүйесіне қарсы қойылатын модель емес, керісінше, ерекше білім беруді қажет ететін білім алушыларды қолдаудың тиімді педагогикалық алаңы ретінде қарастырылады.

Соңғы жылдары инклюзивті және арнайы білім беру жағдайында тілдік құзыреттілікті қалыптастыру, бейімделген оқыту, қатысымдық тәсіл және когнитивтік даму мәселелері бойынша отандық және шетелдік ғылыми зерттеулердің саны артып келеді. Отандық ғалымдардың еңбектерінде ерекше білім беруді қажет ететін оқушыларды оқытудың психологиялық-педагогикалық негіздері айқындалса [2], шетелдік зерттеулерде тілдік дамуда әлеуметтік өзара әрекеттің, визуалды және кинестетикалық тіректердің, қолайлы оқу ортасының маңызы ғылыми тұрғыда дәлелденген [3; 4; 5; 6].

Тәуелсіздік жылдарында Қазақстанда инклюзивті білім беру жүйесін дамытуға бағытталған нормативтік-құқықтық негіздер кезең-кезеңімен қалыптасты. ҚР «Білім туралы» Заңы [7], «Қазақстан Республикасындағы баланың құқықтары туралы» Заңы [8], сондай-ақ 2021 жылы қабылданған инклюзивті білім беру мәселелері бойынша заңнамалық өзгерістер [9] ерекше білім беруді қажет ететін балалардың білім алуға тең қолжетімділігін қамтамасыз етуге бағытталған мемлекеттік саясаттың мазмұнын айқындайды. 2011–2020 жылдарға арналған білім беруді дамытудың мемлекеттік бағдарламасы инклюзивті білім берудің институционалдық негізін қалыптастырса [10], 2021 жылдан бастап бұл бағыт заңнамалық деңгейде жүйеленіп, білім беру ұйымдарының барлық деңгейінде іске асырылатын басым саясат ретінде бекітілді.

Осыған байланысты зерттеу мәселесі инклюзивті білім беру қағидаттарына негізделген арнайы (түзету) сынып жағдайында ЕБҚ білім алушылардың

қазақ тіліндегі тілдік құзыреттілігін дамытуға арналған тиімді әдістемелердің жеткіліксіздігімен айқындалады. Зерттеудің мақсаты – ерекше білім беруді қажет ететін білім алушылардың қазақ тіліндегі тілдік құзыреттілігін қалыптастырудың әдістемелік негіздерін айқындау және бейімделген қатысымдық жаттығулар жүйесінің тиімділігін көрсету.

Осы мақсатқа жету үшін төмендегідей міндеттер қойылды:

1. инклюзивті және арнайы білім беру жағдайында тілдік құзыреттілікті қалыптастырудың теориялық негіздерін талдау;
2. тақырып бойынша отандық және шетелдік ғылыми-әдістемелік еңбектерге шолу жасау;
3. ерекше білім беруді қажет ететін білім алушыларға арналған тілдік жаттығуларды бейімдеу тәсілдерін анықтау;
4. ұсынылған әдістемені арнайы (түзету) сынып жағдайында тәжірибеде қолдану мүмкіндіктерін көрсету.

Зерттеудің нысаны – арнайы (түзету) сынып жағдайында қазақ тілін оқыту үдерісі. Зерттеудің пәні – ерекше білім беруді қажет ететін білім алушылардың тілдік құзыреттілігін қалыптастыруға бағытталған бейімделген қатысымдық жаттығулар жүйесі.

Материалдар мен әдістер

Зерттеу ерекше білім беруді қажет ететін (ЕБҚ) 6 білім алушы оқитын арнайы сыныпта жүргізілді. Қатысушылардың дербес деректері «Қазақстандағы білім беру зерттеушілерінің этикалық кодексі» талаптарына сәйкес толықтай тұлғасыздандырылды. Деидентификация – зерттеуге қатысушыны тануға мүмкіндік беретін белгілерді алып тастау немесе кодтау арқылы жеке басын анықтауды болдырмайтын үдеріс. Бұл қағида ҚР «Дербес деректер және оларды қорғау туралы» Заңындағы «дербес деректердің нақты субъектке тиесілігін айқындауға жол бермейтін әрекеттер» нормасына сай жүзеге асырылды (ҚР Заңы, 2013, 1-бап, 7-тармақша) [11, 11]. Осыған сәйкес зерттеу қатысушылары А, Ә, Б, В, Г және Ғ әріптерімен белгіленді. Аталған әдіс педагогикалық эксперимент барысында этикалық талаптарды сақтау мақсатында қолданылды.

Қатысушылардың қысқаша сипаттамасы:

А – есте сақтау қабілеті жоғары, бірақ өзінөзі бақылауда қиындықтары бар;

Ә – тәртіпті, алайда ойлау қарқыны баяу;

Б – оқу материалының мазмұнын жақсы меңгереді, бірақ ойын ашық айтуда қысылатын интроверт;

В – оқу материалын тез қабылдайды, алайда жалығуы жылдам;

Г – шығармашылық әлеуеті бар, бірақ оны толық пайдалана алмайды;

Ғ – меңгеруі орташа деңгейде, өзіндік ұстанымы нақты.

Зерттеу 2024–2025 оқу жылының II жартыжылдығында қазақ тілі сабақтары барысында жүргізілді. Сабақтар аптасына үш рет өткізіліп, ЕБҚ оқушыларына арналған бейімделген оқу бағдарламасы қолданылды. Бейімделген бағдарлама – білім алушылардың психологиялық, когнитивтік және тілдік ерекшеліктерін ескеретін, стандартты оқу мазмұнының түрлендірілген әрі жеңілдетілген нұсқасы. Эксперимент ЕБҚ білім алушылармен дәл осы бейімделген оқу бағдарламасы негізінде ұйымдастырылды (1-кесте). Бағдарламада үлгілік оқу бағдарламасының мақсаттары ЕБҚ білім алушылардың танымдық, тілдік және психоэмоциялық ерекшеліктеріне сәйкес жеңілдетіліп, әдістемелік тұрғыдан қайта құрылды.

Кесте 1. – Оқу бағдарламаларын бейімдеу үлгісі

Үлгілік оқу бағдарламасы	Бейімделген бағдарлама
8.2.4.1 – тақырыбы ұқсас ғылыми және публицистикалық стильдегі мәтіндердің тақырыбын, түрлерін (әңгімелеу, сипаттау, талқылау), құрылымын салыстыра талдау;	8.2.4.1 – ғылыми және публицистикалық стильдегі мәтіндерді ажырату және салыстыра талдау;
8.4.4.2 – тұрлаулы және тұрлаусыз сөйлем мүшелерінің сөйлем жасаудағы орнын, қызметін түсініп қолдану.	8.4.4.2 – тұрлаулы және тұрлаусыз сөйлем мүшелерін табу, сұрақтарын дұрыс қою.
8.1.6.1 – коммуникативтік жағдаятқа сай ғылыми және халықаралық терминдерді орынды қолданып, өз ойын дәлелді жеткізу;	8.1.6.1 – мәтіндегі ғылыми және халықаралық терминдерді ажырату және қолдану;
8.4.4.3 – сөйлем ішінде бірыңғай және айқындауыш мүшелерді қолдана білу.	8.4.4.3 – сөйлемде бірыңғай мүшелер мен айқындауыштарды пайдалану.
8.1.3.1 – тыңдалған мәтіннің мазмұнын түсіну, ұсынылған ақпараттан астарлы ойды анықтау;	8.1.3.1 – тыңдалған мәтіннің мазмұнын түсініп, сұрақтарға жауап беру;
8.4.4.4 – жай сөйлемдерді айтылу мақсаты мен құрылымдық ерекшелігіне сай қолдану.	8.4.4.4 – жай сөйлемдер құрастыра алу.

Жоғарыда ұсынылған кестеде үлгілік оқу бағдарламасы мен бейімделген бағдарламаның оқу мақсаттары салыстырмалы түрде көрсетілген. Кестеден көрініп тұрғандай, үлгілік бағдарлама жоғары когнитивтік деңгейлерді талап ететін оқу мақсаттарды қамтиды: талдау, синтез жасау, күрделі коммуникативтік әрекеттерді орындау. Ал бейімделген бағдарламада осы мақсаттар ЕБҚ білім алушылардың мүмкіндігіне қарай жеңілдетіліп ұсынылған. Атап айтқанда:

- күрделі талдау әрекеті қарапайым ажырату және салыстыруға ауыстырылған;
- жүйелі қолдану әрекеті меңгеру және қайталау деңгейінде ұсынылған;
- астарлы ойды түсіну мазмұнды тікелей қабылдау деңгейіне бейімделген;
- сөйлеудің күрделі түрлері құрылымы жеңіл сөйлем құрастыруға икемделген.

Мұндай бейімдеулер білім алушылардың оқу материалын біртіндеп, сенімді меңгеруіне, танымдық жүктемені азайтуға және оқу мотивациясын сақтауға мүмкіндік береді. Кесте үлгілік және бейімделген бағдарламалардың айырмашылығын нақты мысалдар арқылы көрсетіп, инклюзивті оқыту жағдайында ЕБҚ оқушылармен жұмысты тиімді ұйымдастырудың әдістемелік негізін айқындайды.

Зерттеу барысында төмендегі материалдар пайдаланылды:

- қазақ тілі пәніне арналған үлгілік оқу бағдарламасы;
- инклюзивті білім беруге қатысты нормативтік-құқықтық құжаттар;
- оқу-әдістемелік кешендер мен нұсқаулықтар;
- арнайы әзірленген бейімделген оқу тапсырмалары;
- қатысымдық жаттығулар жүйесі.

Зерттеу педагогикалық эксперимент ретінде ұйымдастырылып, үш кезеңнен тұрды.

1. Дайындық кезеңі

Бұл кезеңнің мақсаты – білім алушылардың бастапқы тілдік деңгейін анықтау.

Осы мақсатта диагностикалық тапсырмалар, тілдік дағдыларды тексеруге арналған бақылау жұмыстары, сондай-ақ лексикалық және грамматикалық дағдыларды анықтайтын қысқа тестік тапсырмалар қолданылды. Әр оқушыға жеке тілдік даму картасы құрылды.

2. Негізгі кезең

Бұл кезеңде қазақ тілі сабақтарына арнайы әзірленген бейімделген оқу тапсырмалары мен қатысымдық жаттығулар жүйесі енгізілді. Оқыту төмендегі бағыттар бойынша жүргізілді:

1. Қатысымдық тапсырмалар;
2. Тілдік жаттығулар;
3. Кинестетикалық және визуалды әдістер;
4. Эмоциялық және мотивациялық қолдау.

3. Қорытынды кезең

Қорытынды кезеңде білім алушылардың тілдік дағдыларындағы өзгерістерді анықтау мақсатында қорытынды бақылау жұмыстары жүргізіліп, бастапқы және соңғы нәтижелерге салыстырмалы талдау жасалды. Эксперимент нәтижелерін статистикалық өңдеу үшін G-критерийі (G-cr) қолданылды, бұл әдіс екі өлшем арасындағы өзгеріс бағытын анықтауға мүмкіндік береді [3].

Зерттеу әдістемесі ЕБҚ оқушыларының танымдық ерекшеліктерін ескеретін қолжетімділік, дараландыру, визуалды тіректерді күшейту, мотивацияны арттыру және эмоциялық қолдау қағидаттарына негізделді.

Қолданылған материалдар мен әдістер жүйесі ЕБҚ оқушыларының тілдік құзыреттілігін кешенді түрде дамытуға бағытталды. Бейімделген тапсырмалар, визуалды және кинестетикалық әдістер білім алушылардың сөйлеу, түсіну және есте сақтау дағдыларын жетілдіріп, олардың коммуникативтік белсенділігінің артуына ықпал етті.

Зерттеу жұмысы педагогикалық эксперименттің классикалық үлгісіне сүйене отырып ұйымдастырылды және оның құрылымы А.Я. Коменский, Л.С. Выготский, В.А. Артемов, Дж. Эшер, Е.И. Пассов, В.Л. Скалкин еңбектеріндегі әдістемелік-теориялық қағидаттармен үйлестірілді.

Экспериментте сапалық және сандық әдістер кешенді түрде қолданылды, бұл зерттеудің валидтілігі мен сенімділігін арттыруға мүмкіндік берді.

Нәтижелер

Педагогикалық эксперимент нәтижелері бейімделген оқу бағдарламасы мен қатысымдық әдістерді жүйелі қолданудың ерекше білім беруді қажет ететін (ЕБҚ) білім алушылардың тілдік құзыреттілігін дамытуда тиімді екенін көрсетті. Аталған нәтижелер арнайы (түзету) сыныпта оқитын ерекше білім беруді қажет ететін білім алушылармен жүргізілген педагогикалық эксперимент аясында алынғанын атап өткен жөн.

Зерттеу барысында білім алушылардың тыңдалым, айтылым, оқылым және жазылым дағдыларында айқын оң өзгерістер байқалды.

Эксперимент бейімделген оқу бағдарламасы негізінде жүргізілді. Бұл бағдарлама оқу қарқынын, қабылдау деңгейін және тілдік дамуды ескеріп, білім мазмұнын саралауға және қолжетімді етуге бағытталған [4]. Тілдік құзыреттілікті дамыту бейімделген оқытудың негізгі міндеті ретінде қарастырылып, жаңа тақырыптар, жаттығулар мен қатысымдық тапсырмалар білім алушылардың жеке қабілеттеріне сәйкес ұйымдастырылды. Бағдарламаның инклюзивті білім беру талаптарына сәйкестігі оқыту процесін тұлғалық-бағдарлы, қолжетімді және мотивациялық қолдауға негіздеуге мүмкіндік берді.

Бейімделген оқу бағдарламасы төмендегі қағидаттарға сүйенді:

1. тұлғалық-бағдарлы оқыту – әр оқушы-

ның жеке мүмкіндігі мен оқу қарқынын ескеру;

2. қолжетімділік пен дараландыру – күрделі тапсырмаларды кезең-кезеңімен жеңілдету;
3. мотивация мен эмоционалдық қолдау – оқуға деген қызығушылықты арттырып, сенімсіздікті азайту.

Осы қағидаттарды іске асыру барысында қолданылған оқыту әдістері эксперимент нәтижелерінің қалыптасуында шешуші рөл атқарды. Әсіресе визуалды және кинестетикалық әдістер білім алушылардың сөйлеу, түсіну және есте сақтау дағдыларын дамытуға, сондай-ақ коммуникативтік белсенділігін арттыруға айтарлықтай ықпал етті.

Бейімделген оқыту барысында төмендегі әдістер тиімді деп танылды:

- үлестірмелі карточкалар;
- түрлендірілген тапсырмалар (ребус, сөзжұмбақ, кроссворд);
- кинезеологиялық жаттығулар мен нейрогимнастика;
- презентациялар мен көрнекі материалдар;
- суреттер мен сызбалар;
- рефлексия әдістері («Сезім картасы»);
- қатысымдық әдіс;
- дискурсивтік әдіс;
- TPR (Total Physical Response).

Аталған әдістердің жүйелі қолданылуы ЕБҚ оқушыларының тілдік құзыреттілігін тиімді қалыптастыруға, оқу мотивациясын арттыруға және инклюзивті білім беру ортасында өз ойын сенімді жеткізу қабілетін дамытуға мүмкіндік берді [5].

Эксперимент нәтижелерін сапалық талдау төмендегідей өзгерістерді көрсетті. Біріншіден, үлестірмелі карточкаларды қолдану білім алушылардың тұрлаулы және тұрлаусыз сөйлем мүшелерін дұрыс ажыратуына, сұрақ қою арқылы грамматикалық талдау дағдыларын дамытуға ықпал етті. Мысалы, «Әлия гүл суарып жатыр» сөйлеміндегі сөйлем мүшелерін түрлі түспен белгілеу есте сақтау тиімділігін арттырды.

Екіншіден, түрлендірілген тапсырмалар білім алушылардың сөздік қорын кеңейтіп, сөйлем құрастыру қабілетін жетілдірді. Ойын элементтерінің енгізілуі оқуға деген қызығушылықты күшейтті. Үшіншіден, кинестетикалық жаттығулар мен нейрогимнастика гиперактивті білім алушылардың назарын тұрақтандырып, оқу материалын меңгеру деңгейін арттырды. Бұл тәсіл Дж. Эшердің TPR әдісімен үйлескен жағдайда тілдік бірліктерді есте сақтау тиімділігін 25–30%-ға дейін арттырды.

Төртіншіден, презентациялар мен сапалы көрнекі материалдар көру, есту және моторлық ес түрлерін қатар іске қосып, сөйлеу дағдысының қалыптасуына ықпал етті. Бесіншіден, рефлексия әдістері («Сезім картасы») білім алушылардың эмоциялық жай-күйін бақылауға мүмкіндік беріп, психологиялық жайлылықты қамтамасыз етті. Алтыншыдан, коммуникативтік және дискурсивтік әдістер диалог пен монолог құрастыру қабілеттерін, мәтінмен жұмыс жасау дағдыларын дамытуға жағдай жасады.

Эксперимент соңында білім алушылардың тілдік дағдыларындағы өзгерістерді бағалау мақсатында қорытынды бақылау жұмыстары мен тілдік дағдыларды өлшейтін тапсырмалар жүргізілді. Алынған деректерді статистикалық өңдеу үшін G-критерийі (G-cr) қолданылды. Бұл әдіс бастапқы және қорытынды көрсеткіштердің өзгеріс бағытын анықтауға мүмкіндік берді. Әр оқушының нәтижелері оң (+) немесе теріс (–) белгімен бағаланып, жалпы өзгеріс динамикасы айқындалды.

Нәтижелер көрсеткендей, эксперимент басында білім алушылардың тек 40%-ы сөйлемнің грамматикалық ерекшеліктерін қимыл арқылы дұрыс көрсете алса, эксперимент соңында бұл көрсеткіш 70%-ға жетті. G-критерийі (G-cr) бойынша жүргізілген талдау өзгерістің статистикалық тұрғыдан маңызды екенін растады.

Зерттеу барысында тілдік дағдыларды дамыту келесі бағыттарда жүзеге асырылды (2-кесте): тыңдалым, айтылым, оқылым және жазылым.

2-кесте. Тілдік дағдыларды дамыту тәсілдері

Дағды түрі	Дамыту тәсілдері
Тыңдалым	**Қысқартылған, мағыналық тұрғыдан жеңілдетілген мәтіндер, нақты және визуалды тірек арқылы берілген сұрақтар**
Айтылым	**Сөйлеу үлгілері, сөз тіркестері мен рольдік ойындар**
Оқылым	**Негізгі ойды анықтау мен кілт сөздерді табу**
Жазылым	**Сөйлем құрастыру, сөздердің орнын табу, сурет бойынша әңгіме құрастыру**

Тыңдалымда қысқартылған әрі мағыналық тұрғыдан жеңілдетілген мәтіндер қолданылып, сұрақтар визуалды тірек арқылы берілді. Айтылымда сөйлеу үлгілері, рольдік ойындар мен сөз тіркестерін қайталау әдістері пайдаланылды. Оқылымда мәтін көлемі азайтылып, негізгі ой мен кілт сөздерді анықтауға басымдық берілді. Жазылымда сөйлем құрастыру, сөздердің орнын табу және сурет бойынша әңгіме құрастыру тапсырмалары енгізілді.

Қатысымдық жаттығулардың бейімделген түрлері сұрақ-жауап, сурет бойынша сипаттау, диалогтік (пікірлесім) және ойын элементтері бар тапсырмалар арқылы жүзеге асырылды. Бұл тәсілдер білім алушылардың тілдік белсенділігін арттырып, коммуникативтік өзара әрекет арқылы тілдік құрылымдарды меңгеруіне мүмкіндік берді.

Сандық көрсеткіштер де эксперименттің нәтижелілігін дәлелдейді (3-кесте).

3-кесте. Сандық көрсеткіштер

Тілдік дағды	Бастапқы деңгей	Қорытынды деңгей	Өзгеріс
Сөздік қор	45 бірлік	78 бірлік	+73%
Грамматикалық дәлдік	38%	71%	+33%
Мәтінді түсіну	42%	75%	+33%
Диалогтық сөйлеу	2 деңгей	4 деңгей	+2 деңгей

Атап айтқанда, білім алушылардың сөздік қоры 45 бірліктен 78 бірлікке дейін өсіп, 73%-дық өсім көрсетті. Грамматикалық дәлдік 38%-дан 71%-ға жетті, мәтінді түсіну деңгейі 42%-дан 75%-ға артты. Диалогтік сөйлеу дағдысы бастапқы 2 деңгейден қорытынды кезеңде 4 деңгейге көтерілді.

Осылайша, бейімделген оқу бағдарламасы мен қатысымдық әдістердің жүйелі қолданылуы ерекше білім беруді қажет ететін (ЕБҚ) білім алушылардың тілдік құзыреттілігін дамытуда статистикалық тұрғыдан мәнді әрі педагогикалық жағынан тиімді нәтиже бергенін көрсетті. Алынған деректер бұл тәсілдердің инклюзивті білім беру жағдайында қазақ тілін меңгерту үдерісін сапалы ұйымдастыруға мүмкіндік беретінін дәлелдейді.

Талқылау

Зерттеу барысында қолданылған бейімделген тапсырмалар, үлестірмелі карточкалар, ребустар, TPR әдісі, презентациялар мен рефлексия элементтері ерекше білім беруді қажет ететін (ЕБҚ) білім алушылардың тілдік дағдыларын дамытуда жоғары тиімділігін көрсетті. Мәселен, бейімделген тапсырмалар арқылы білім алушылардың жас ерекшелігі мен қабылдау мүмкіндігі ескеріліп, олардың оқуға деген мотивациясы артты. Бұл нәтиже психолингвистикалық тұрғыдан когнитивтік жүктемені азайтудың тиімді жолы екенін дәлелдеген зерттеулермен үндес келеді [5; 6].

TPR (Total Physical Response) әдісін пайдалану барысында білім алушылардың тыңдап түсіну дағдылары айтарлықтай жақсарды. Бұл Дж. Эшердің тәжірибелік еңбектерінде көрсетілгендей, қимыл-әрекет арқылы қабылдау тіл үйренушіге сенімділік беріп, тілдік материалды есте сақтауды жеңілдететінін растады [12]. Қазақ тілін оқытуда TPR әдісінің тиімділігі туралы арнайы әдістемелік нұсқаулықта: «Қимылмен сүйемелденген тапсырмалар оқушының тілдік бірлікті қабылдауын жеңілдетіп, есте сақтауын арттырады» деп көрсетілген [13].

Сонымен қатар ребус пен ойын элементтерін енгізу білім алушылардың сөйлеу белсенділігін арттырды. Бұл жағдай қатысымдық әдісті қолдаушы Е.И. Пассов пен В.Л. Скалкиннің еңбектеріндегі «Ойынға негізделген жағдаяттар тілдік қарым-қатынасты табиғиландырады» деген қағидасымен сәйкес келеді [14; 15].

Зерттеу нәтижелерін талдай келе, ЕБҚ бар білім алушылардың тілдік дамуы үшін дәстүрлі грамматикалық жаттығулар жеткіліксіз екені байқалды. Оларға бейімделген, визуалды, қимылға негізделген және шығармашылық сипаттағы тапсырмалар қажет екені анықталды. Мұндай тәсіл білім алушылардың тек тілдік дағдысын ғана емес, сонымен қатар олардың мәдени-танымдық және психологиялық бейімделуін де қамтамасыз етеді.

G-критерийі (G-cr) бойынша жүргізілген статистикалық талдау бұл өзгерістердің сенімді және статистикалық маңызды екенін көрсетті. Мысалы, сөйлемнің грамматикалық ерекшеліктерін қимыл арқылы дұрыс көрсету деңгейі эксперимент басында 40% болса, тәжірибе соңында 70%-ға жетті, бұл бейімделген оқу бағдарламасы мен қатысымдық әдістердің тиімділігін растайды.

Жалпы алғанда, заманауи әдістемелік құралдарды (бейімделген тапсырмалар, TPR, визуалды материалдар, рефлексия элементтері) жүйелі қолдану ЕБҚ балалардың тілдік құзыреттілігін тиімді қалыптастыруға мүмкіндік берді. Бұл зерттеудің ғылыми жаңалығы – қазақ тілі сабақтарында қатысымдық әдістерді бейімдеу моделін ұсынуында. Мұндай тәсіл оқытудың тиімділігін арттырып қана қоймай, инклюзивті ортада білім алушылардың әлеуметтік бейімделуін де қолдайды.

Алдағы уақытта әдістеменің тиімділігін әртүрлі жас топтарында және басқа тілдік орталарда зерттеу өзекті болмақ.

Қорытынды

Зерттеу барысында ерекше білім беруді қажет ететін (ЕБҚ) оқушылармен жүргізілген педагогикалық эксперимент бейімделген оқу бағдарламасының тиімділігін дәлелдеді. Нәтижесінде төмендегідей қорытындылар алынды:

1. Бейімделген оқу бағдарламасы ЕБҚ білім алушылардың танымдық, психоэмоциялық және тілдік ерекшеліктерін ескере отырып, оқу процесін жеңілдетіп, қазақ тілін меңгертудің қолжетімділігін арттырды. Бағдарлама мазмұнның құрылымын, көлемін және күрделілік деңгейін реттеу арқылы білім алушылардың оқу мотивациясын сақтап, тіл үйренуге деген сенімділігін нығайтты.
2. Қатысымдық және бейімделген әдіс-тәсілдердің (TPR, кинестетикалық жаттығулар, визуалды материалдар, ребус, сөзжұмбақ, рефлексия элементтері) жүйелі қолданылуы тілдік

дағдыларды – тыңдалым, айтылым, оқылым, жазылым – кешенді дамытуға мүмкіндік берді. Әдістердің әртүрлілігі білім алушылардың оқу әрекетін эмоционалды, ойындық және практикалық сипатта ұйымдастыруға жағдай жасады.

3. Зерттеу нәтижелері бейімделген қатысымдық жаттығулардың тілдік құзыреттілікті арттыруда және әлеуметтік бейімделуді жеңілдетуде маңызды рөл атқаратынын көрсетті. Эксперимент соңында білім алушылардың сөйлеу белсенділігі, грамматикалық дәлдігі және сөздік қоры айтарлықтай артты.
4. Ғылыми тұрғыдан, бұл жұмыс В. Скалкин, Е. Пассов, Дж. Эшер және Л. Выготский еңбектеріндегі теориялық тұжырымдармен үндес: тіл үйренушінің белсенді әрекетке қатысуы, қимыл арқылы есте сақтау және әлеуметтік өзара әрекет – тілдік дамудың негізгі шарттары екенін тәжірибе дәлелдеді.
5. Педагогикалық тұрғыдан, зерттеу инклюзивті білім беру жағдайында қазақ тілін үйретудің тиімді үлгісін ұсынды. Бейімделген бағдарлама мен қатысымдық бағыттағы әдістерді үйлестіру ЕБҚ білім алушылардың жеке мүмкіндігін ескеріп, тұлғалық-бағдарлы оқыту қағидаттарын нақты іске асырды.

Зерттеу нәтижелері арнайы (түзету) сыныпта оқитын, когнитивтік дамуында жеңіл деңгейдегі ерекшеліктері бар ерекше білім беруді қажет ететін білім алушыларға қатысты алынған. Осыған байланысты ұсынылған қорытындылар мен әдістемелік ұсынымдар барлық санаттағы ЕБҚ білім алушыларға тікелей жалпылауға арналмаған. Дегенмен оларды басқа санаттағы білім алушылармен жұмыс барысында оқу мазмұнын, тапсырмалардың күрделілік деңгейін және оқыту әдістерін бейімдеу арқылы қолдануға болады.

Осылайша, бейімделген қатысымдық әдістер жүйесі ерекше білім беруді қажет ететін білім алушылардың тілдік құзыреттілігін қалыптастыруда, оқу мотивациясын арттыруда және тұлғалық дамуын қамтамасыз етуде жоғары нәтиже беретінін тәжірибе жүзінде көрсетті.

Болашақта бұл бағыттағы зерттеулер бейімделген тапсырмаларды цифрлық технологиялармен интеграциялау, мультимодальды әдістерді қолдану және ЕБҚ білім алушылардың тілдік дамуын ұзақ мерзімді бақылау арқылы жалғастырылуы мүмкін.

Қолданылған деректер тізімі

1. **Cooper, P., Jacobs, B.** From inclusion to engagement: helping students engage with schooling through policy and practice. – Oxford: Wiley Blackwell, 2011.
2. **Искакова, А.Т., Мовкебаева, З.А., Закаева, Г., Айтбаева, А.Б., Байтурсынова, А.А.** Инклюзивті білім беру негіздері: оқу құралы. – Алматы: ЖК «Балауса», 2016. – 320 б.
3. **Asher, J.** Languages by command. The Total Physical Reproncе approach to learning language // The way learning. – 1984 – P. 35.
4. **Артемов, В.А.** Психология наглядности при обучении иностранным языкам.//Иностранные языки в школе – 1969. – С. 54-61.
5. **Krashen, S.D.** Principles and Practice in Second Language Acquisition. – Oxford: Pergamon Press. – 1982.
6. **Vygotsky, L.S.** Mind in Society: The Development of Higher Psychological Processes. – Cambridge, MA: Harvard University Press. – 1978.
7. **Оралканова, И.А.** Формирование готовности учителей начальных классов к работе в условиях инклюзивного образования: дис. ... канд. пед. наук. – Алматы, 2014. – 210 с.
8. «О правах ребенка в Республике Казахстан» Закон Республики Казахстан от 8 августа 2002 года N 345. – URL: https://adilet.zan.kz/rus/docs/Z020000345
9. «О внесении изменений и дополнений в некоторые законодательные акты Республики Казахстан по вопросам инклюзивного образования» Закон Республики Казахстан от 26 июня 2021 года № 56-VII ЗРК. – URL: https://adilet.zan.kz/rus/docs/Z2100000056
10. Қазақстан Республикасында білім беруді дамытудың 2011 - 2020 жылдарға арналған мемлекеттік бағдарламасын бекіту туралы. – URL: https://adilet.zan.kz/kaz/docs/U1000001118
11. Этический кодекс исследователей образования Казахстана. – Первое издание. – Нур-Султан: Казахстанское общество исследователей в области образования, 2020. – 68 с.
12. **Asher, J.J.** Learning Another Language Through Actions: The Complete Teacher's Guide Book. – Los Gatos, CA: Sky Oaks Productions. – 1977.

13. **Оразбаева, Ф.Ш.** Тілдік қатынас: теориясы және әдістемесі. – Алматы: РБК, 2000. – 264 б.

14. **Пассов, Е.И.** Коммуникативный метод обучения иноязычному говорению. – М.: Просвещение. – 1991.

15. **Скалкин, В.Л.** Обучение устной иноязычной речи. – М.: Просвещение. – 1981.

References

1. **Cooper, P., Jacobs, B.** From inclusion to engagement: helping students engage with schooling through policy and practice. – Oxford: Wiley Blackwell, 2011.

2. **Iskakova, A.T., Movkebayeva, Z.A., Zakaeva, G., Aytbayeva, A.B., Baitursynova, A.A.** Inklyuzivti bilim beru negizderi: oqý quraly [Foundations of Inclusive Education: Textbook]. – Almaty: ZhK «Balausa», 2016. – 320 b.

3. **Asher, J.** Languages by command: The Total Physical Repronce approach to learning language. – The Way Learning, 1984. – P. 35.

4. **Artemov, V.A.** Psikhologiya naglyadnosti pri obuchenii inostrannym yazykam [Psychology of Visual Learning in Foreign Language Teaching. // Foreign Languages at School]. – Inostrannye yazyki v shkole, 1969. – S. 54-61.

5. **Krashen, S.D.** Principles and Practice in Second Language Acquisition. – Oxford: Pergamon Press, 1982.

6. **Vygotsky, L.S.** Mind in Society: The Development of Higher Psychological Processes. – Cambridge, MA: Harvard University Press, 1978.

7. **Oralkanova, I.A.** Formirovanie gotovnosti uchiteley nachal'nykh klassov k rabote v usloviyakh inkljuzivnogo obrazovaniya: dis. ... kand. ped. nauk. [Primary School Teachers' Readiness to Work in Inclusive Education Conditions: Candidate of Pedagogical Sciences Dissertation], – Almaty, 2014. – 210 s.

8. Law of the Republic of Kazakhstan "On the Rights of the Child in the Republic of Kazakhstan," dated August 8, 2002, No. 345. – Available at: https://adilet.zan.kz/rus/docs/Z020000345

9. Law of the Republic of Kazakhstan "On Amendments and Additions to Certain Legislative Acts of the Republic of Kazakhstan on Inclusive Education," dated June 26, 2021, No. 56-VII ZRK. – Available at: https://adilet.zan.kz/rus/docs/Z2100000056

10. Resolution "On Approving the State Program for the Development of Education in the Republic of Kazakhstan for 2011–2020." – Available at: https://adilet.zan.kz/kaz/docs/U1000001118

11. Eticheskij kodeks issledovatelej obrazovaniya Kazakhstana [Ethical Code of Educational Researchers in Kazakhstan]. – Pervoye izdanie. – Nur-Sultan: Kazakhstanskoe obshchestvo issledovatelej v oblasti obrazovaniya, 2020. – 68 s.

12. **Asher, J.J.** Learning Another Language Through Actions: The Complete Teacher's Guide Book. – Los Gatos, CA: Sky Oaks Productions, 1977.

13. **Orazbaeva, F.Sh.** Tildik qatynas: teoriýasy jäne ádístemesi [Language Communication: Theory and Methodology]. – Almaty: RBK, 2000. – 264 b.

14. **Passov, E.I.** Kommunikativnyj metod obucheniya inoyazychnomu govoreniu [Communicative Method of Teaching Foreign Speaking]. – Moscow: Prosveshchenie, 1991.

15. **Skalkin, V.L.** Obuchenie ustnoj inoyazychnoj rechi [Teaching Oral Foreign Language Speech]. – Moscow: Prosveshchenie, 1981.

Формирование методических основ языковой компетентности обучающихся с особыми образовательными потребностями

А.К. Курманова*[1], Н.К. Смагулова[2]
[1,2]Кокшетауский университет им. Ш. Уалиханова
г. Кокшетау, Республика Казахстан

Аннотация. В статье представлена специальная методика, направленная на формирование языковой компетентности обучающихся с особыми образовательными потребностями. Актуальность исследования обусловлена необходимостью выявления эффективных путей овладения казахским языком в условиях инклюзивного образования. Предложенная методика учитывает индивидуальные особенности обучающихся, ориентирована на персонализацию учебного содержания и повышение их учебно-познавательной активности. В ходе исследования были использованы методы наблюдения, анкетирования, анализа документов и апробации практических заданий. В результате выявлены эффективные способы

адаптации коммуникативных упражнений, направленных на развитие языковой компетентности, а также рассмотрены пути применения специальных учебных пособий и учебников. Научная новизна методики заключается в предложении системы коммуникативных упражнений, адаптированных к инклюзивной среде. Практическая значимость состоит в том, что предложенные подходы позволяют повысить эффективность преподавания казахского языка в общеобразовательных школах, специальных классах и в процессе подготовки будущих учителей. Результаты исследования показали, что данная методика способствует развитию языковых и коммуникативных навыков обучающихся с ООП, облегчает их социальную адаптацию и может быть широко использована в образовательной практике.

Ключевые слова: ООП, методы, инклюзивное образование, языковая компетентность.

Formation of Methodological Foundations of Language Competence of Learners with Special Educational Needs

A.K. Kurmanova*[1], N.K. Smagulova[2]
[1,2]Sh. Ualikhanov Kokshetau University
Kokshetau, Republic of Kazakhstan

Abstract. The article presents a special methodology aimed at the formation of language competence of learners with special educational needs. The relevance of the study is determined by the necessity of identifying effective ways of mastering the Kazakh language in the context of inclusive education. The proposed methodology takes into account the individual characteristics of learners, focuses on the personalization of educational content, and enhances their cognitive and learning activity. The research employed methods such as observation, questionnaires, document analysis, and the approbation of practical tasks. As a result, effective ways of adapting communicative exercises aimed at developing language competence were identified, as well as approaches to the use of specialized teaching aids and textbooks were considered. The scientific novelty of the methodology lies in the introduction of a system of communicative exercises adapted to the inclusive environment. The practical significance is that the proposed approaches make it possible to improve the effectiveness of teaching the Kazakh language in general education schools, special classes, and in the process of training future teachers. The research results have shown that this methodology contributes to the development of linguistic and communicative skills of learners with SEN, facilitates their social adaptation, and can be widely applied in educational practice.

Keywords: SEN, methods, inclusive education, language competence.

Материал баспаға 24.06.2025 келіп түсті

ҒТАМР 15.81.99 DOI 10.59941/2960-0642-2025-4-128-139

Инклюзивті ортада зияты зақымдалған оқушылардың еңбек дағдыларын қалыптастыру тәжірибесі

А.Н. Умирбекова*[1], А.А. Махметова[1], А.Б. Чулембаева[2]
[1]Абай атындағы Қазақ Ұлттық педагогикалық университеті, Алматы, Қазақстан Республикасы
[2]Арнайы және инклюзивті білім беруді дамытудың Ұлттық-ғылыми практика-тикалық орталығы, Алматы, Қазақстан Республикасы
*umirbekova.akerke@list.ru

Аңдатпа. Зерттеу өзектілігі еліміздегі инклюзивті білім беру жүйесінің даму деңгейі мен ерекше білім беру қажеттілігі бар білім алушылар, оның қатарында зияты зақымдалған оқушылардың әлеуметтік ортаға бейімдеу мүмкіндіктерін айқындау тұрғысынан қарастырылған. Оның барысында зияты зақымдалған оқушылардың әлеуметтік деңгейдегі бейімделуінде еңбек дағдыларының рөлін көрсетуден тұрады. Зерттеу мақсаты инклюзивті ортада еңбек дағдыларын қалыптастыру тиімді тәжірибелерін талдап, нормативті – құқықтық құжаттарға талдау жасау арқылы тәжірибедегі қиындықтарын анықтап, арнайы ұсыныстар әзірлеуден тұрады. Теориялық талдау барысында авторлар еңбек дағдылары, инклюзивті білім беру ортасындағы кәсіптік бағдар ұғымдарының мәнін анықтап, нақты зерттеу мәселесіне сай қарастырады. Сонымен қатар зияты зақымдалған оқушылардың психологиялық және денелік ерекшеліктеріне талдау жасап, аталған ерекшеліктердің еңбекке баулуға, оның негізінде кәсіби өмірге дайындық деңгейіне әсерін көрсеткен. Инклюзивті білім беру ортасын құрудың маңызды құрамдас бөліктері, арнайы құралдар, ерекше білім беру қажеттілігін ескеретін тапсырмаларды жоспарлау, оның барысында мамандардың бірлескен қызметін маңызын көрсеткен. Еңбек дағдыларын қалыптастырудағы негізгі деңгейлерді көрсетіп, әр білім алушыға жеке тәсілдемені тиімді қолданудың маңызын айқындаған. Жалпы білім беретін мектептердегі табысты тәжірибелер мысалдарын көрсету үшін арнайы зерттеу жүргізіп, кәсіптік бағдар жұмыстарының деңгейі анықталды. Инклюзивті ортада зияты зақымдалған оқушылардың еңбек дағдыларын қалыптастыру тәжірибесіндегі мәселелер мен қиындықтар анықталып, оның мүмкін болатын шешу жолдары берілген. Зерттеу нәтижесінде инклюзивті ортада еңбек дағдыларын қалыптастыру – зияты зақымдалған оқушылардың әлеуметтік бейімделуінің, кәсіби бағытталуының және қоғамға бейімдеу маңыздылығының маңызын айқындап, оның барысында ұсынылған тиімді тәжірибелер құнды қор болатыны берілген.

Кілтті сөздер: инклюзивті білім беру ортасы, зияты зақымдалған оқушылар, еңбек дағдылары, зияты зақымдалған оқушылар еңбек дағдысын қалыптастыру, әлеуметтік бейімдеу, кәсіптік бағдар, педагогикалық қолдау.

Қалай дәйексөз алуға болады / Как цитировать / How to cite: Махметова, А.А., Умирбекова, А.Н., Чулембаева, А.Б. Инклюзивті ортада зияты зақымдалған оқушылардың еңбек дағдыларын қалыптастыру тәжірибесі [Мәтін] // Ғылыми-педагогикалық журнал «Білім». – Астана: Ы. Алтынсарин атындағы ҰБА, 2025. – №4. – Б. 128-139.

Кіріспе

Инклюзивті білім беру ортасында зияты зақымдалған оқушылардың еңбек дағдыларын қалыптастыруда біз «Life Skills Classes» моделін қолданамыз. Зияты зақымдалған білім алушыларда еңбек дағдыларын қалыптастыру бірінші кезек-

те оқушыларға қаржылай еркіндік пен, кәсіби өзіндік айқындауда дербестік танытып, қоғамға әлеуметтік кірігу деңгейі артады.

Президент жолдауында балалар қауіпсіздігіне аса назар бөлу ұсынылған, оның негізінде әлеуметтік сала мен балалар құқығын қорғауды ерекше атап көрсетеді. Еліміздегі кадрлық әлеуетті арттыруда, әр қоғам мүшесін әлеуметтік негізде сапалы бейімдеу, өз кәсібін игерген, еңбекқор, кәсіби құзыреттілігі дамыған маман өз деңгейінде әлеуметтік тұрақтылық пен қоғам дамуына елеулі үлес қосатынын көрсетеді [1].

Қазіргі қоғам дамуы деңгейінде, болашақ мамандар арасында үш негізгі дағдыны қалыптастыру аса маңызды: ол икемді дағды ретінде сыпайы, жауапкершілігі бар, ұқыпты маман, ал қатты дағды ретінде: инновациялық технологияны жетік меңгеру, түрлі тәжірибелі модель негізінде сабақ ортасын құру, тұлғалық негізде ең басты қоғам сұранысы, эмоционалды интеллектінің жоғары болуы [2]. Осы сұранысты қамту барысында, зияты зақымдалған оқушылардың еңбек дағдыларын қалыптастыруда, білім беру тәжірибесінде біз Life Skills Classes моделін ұсынар еді, ол жауапкершілік, қарым – қатынас, әлеуметтік бейімдеушілік, эмоционалды интеллектіні дамытуда әсері зор, осы тұрғыда біздің зерттеуіміз үшін өзектілігі айқын.

Еңбек дағдыларын біз өз зерттеуімізде өмірлік дағдылар (Life Skills) ретінде тең негізде қарастырамыз, өмірлік дағдыларды қалыптастыруда оқушылар бойында шешім қабылдау, өзіндік шешімді іздестіру, шығармашылық ойлау, қарым – қатынас құра алу, өзіндік білім, эмоционалды интеллект, түрлі өмір өзгерістеріне тұрақты түрде әсер ету пайда болады. Life Skills Classes моделі өмірлік дағдылардың арнайы тізбегін түзу арқылы, ол білім құндылығын, оқушының өзгелермен жағымды қатынас құра алуын, шынайы өмірде мүмкін болатын әлеуметтік орта ерекшеліктерін ескеруге тікелей әсер етеді.

Зияты зақымдалған оқушылар бойында еңбек дағдыларын дамытуда маңызды факторлар ретінде педагогикалық қолдау, білім беру ортасын қауіпсіз етіп құру, сапалы білімге қолжетімділікті қамтамасыз ету қарастырылады, оны біз инклюзивті білім беру ортасын сапалы құрудың негізгі шарттары деп те қарастыра аламыз [3]. Зияты зақымдалған оқушылар бойында еңбек дағдыларын қалыптастыру әлеуметтік бейімделі мен өмірлік дербестік үдерісінің маңызды құрамдас бөлігі ретінде қарастырылады, оның негізінде еңбек дағдылары оқушыларға өздерін күнделікті өмірде еркін сезінуге, болашақ кәсібіне даяр болуға, болашақ кәсібін сапалы, өзіне лайықты түрде таңдауға мүмкіндік береді [4]. Еңбек дағдыларын дамытудағы маңызды рөл арнайы әдістемелерді игерген, инклюзивті білім беру ортасы ұстанымдарымен таныс, оқытудың бейімдеу стратегияларын тиімді түрде тәжірибеде қолдана алатын педагогтерге тиесілі, осы орайда болашақ педагогтерді дайындау үдерісінде білімді бейімдеу, дифференцирленген әдістерді тиімді қолдану дағдыларын, эмпатия мен әр білім алушыға өз деңгейінде демеу көрсету дағдыларын дамытуды қамтамасыз ету маңыздылығы алға тартылады [5]. Инклюзивті білім беру ортасындағы еңбек дағдыларын қалыптастыруда жеке дара оқу траекторияларын құру, оқытудың әр білім алушы мүмкіндігін ескеріп құру тиімділігі бар екені, бұл бағдарламалар әр білім алушы жеке танымдық мүмкіндігін ескеріп, әр білім алушы оқу қарқынын, қызығушылығын, дағдыны игеру мүмкіндігін ескеруде маңыздылығы айқын екені көрсетілген [6]. Сондай-ақ еңбек дағдыларын дамытуда тәжірибеге тікелей бағытталған әдістерді қолдану маңыздылығы көрсетіледі, ол дегеніміз шебер сыныптар, оқудағы еңбек дағдыларын дамыту жобалары, өмірлік жағдаятты құру арқылы оқыту мүмкіндіктері. Бұл әдістер, оқыту форматтары тікелей шынайы тәжірибені әр білім алушы басынан өткеріп, оны қайталау арқылы бекіту мүмкіндігіне ие болатыны көрсетілген [7]. Еңбек дағдыларын дамытуда инклюзивті білім беру ортасын құрудың басты шарты, әлеуметтік және эмоционалды деңгейде білім алушыларға демеу көрсету, ол білім алушылар бойында сенімділікті, болашақ еңбек үдерісіне

жағымды қатынасты қалыптастырады. Оның қатарында ерекше атап өтуге болатын тұстары ынталандыру мен дұрыс психологиялық ахуал құру мүмкіндіктері, тікелей еңбек дағдыларын қалыптастыруға әсер етеді [8]. Life Skills Classes моделі зияты зақымдалған оқушыларда еңбек дағдыларын қалыптастыруда тиімді, яғни ол әр білім алушыға еңбектегі дербестік беру мен өмірлік маңызды дағдыларды қалыптастыруға тікелей әсері бар. Life Skills Classes моделі эмоционалды сауаттылықты, мәселенің тез шешімін табу, академиялық дағдыларды және ересек өмірдегі қажетті өмірлік компоненттерді дамытады [9]. Life Skills Classes моделі арқылы білім беру ортасын құру, әр білім алушыға дербес түрде, болашақ кәсіби бағдарын айқындауға бағытталып, әр білім алушының қоғамдағы дербес өмірін қамтуға бағытталған. Әр білім алушы өмірлік маңызды дағдыларды дамытып, өзінің болашақ әлеуметтік тиімділігіне мүмкіндігін арттыра алады [10].

Өмірлік дағдылар бірінші кезекте, не істеу керек, қалай істеу керек деген ең маңызды сұраққа жауап беру арқылы, еңбекке баулу тәжірибесінің маңызды мәселелерінің тиімді шешіміне айналады. Өйткені еңбек дағдылары әр оқушының болашақ кәсібін, яғни болашақ еркіндігін айқындайтын басты дағды болып табылады.

Инклюзивті білім беру ортасында зияты зақымдалған оқушылардың еңбек дағдыларын қалыптастыруда біз «Life Skills Classes» моделін қолдану, бірқатар тиімді шешімдерді ұсынады. Ол білім беру ортасын инновациялық модельмен қамту, зияты зақымдалған оқушылардың болашақ жұмысқа орналасу мәселелерін өмірлік маңызды дағдыларды игерту арқылы шешу, зияты зақымдалған оқушыларды кәсіпке бағдарлауда тәжірибелік маңызды тетіктерді айқындау. Осы орайда зерттеуіміздің мақсаты: зияты зақымдалған оқушылыарлың еңбек дағдыларын қалыптастыруда, «Life Skills Classes» моделі арқылы инклюзивті білім беру ортасын құру, тәжірибелік мүмкіндіктерін айқындау болып табылады. Ол әр оқушыға жеке бағытталған тәсілдеменің тиімділігін айқындап, жалпы білім беру мектептерінде табысты тәжірибелер мүмкіндігін көрсету арқылы зияты зақымдалған оқушылар кәсіби бағдарын айқындауға, инклюзивті білім беру ортасындағы зияты зақымдалған оқушылардың еңбек дағдыларын дамыту жолдарын көрсету, инклюзивті ортада еңбек дағдыларын қалыптастыру – зияты зақымдалған оқушылардың әлеуметтік бейімделуінің, кәсіби бағытталуының және қоғамға бейімдеу маңыздылығының айқындау міндеттемелерін шешіп, негізгі зерттеу мәселесін айқын көрсетеді.

Материалдар мен әдістер

Зерттеу негізінен инклюзивті білім беру ортасындағы зияты зақымдалған оқушылардың еңбек дағдыларын қалыптастыру тәжірибесін көрсетуге бағытталған, оның барысында біз келесідей зерттеу материалдарын негізге алдық, бұл зерттеу кезінде нақты зияты зақымдалған оқушылармен зерттеу жүргізілмеді, жалпы білім беру мектептеріндегі арнайы педагог, көркем еңбек пәні мұғалімдеру, психолог мамандар зерттеуге тартылды. Сондай-ақ еңбек дағдыларын қалыптастыруда қамтамасыз ететін оқу бағдарламалары мен жеке оқу жоспарлары, арнайы оқу – әдістемелік құрал ерекшеліктері қарастырылды.

Оның негізінде зерттеуімізде теориялық, эмпирикалық, педагогикалық эксперимент әдістері, сандық және сапалық талдау әдістері қолданылды. Ғылыми әдебиеттердді талдау негізінде инклюзивті білім беру ортасы, зияты зақымдалған оқушылардың ерекшеліктері, өмірлік дағдыларды қалыптастыру мүмкіндіктері айқындалды. Еліміздің білім беру саласындағы даму жоспары мен мемлекет басшысының жолдауындағы нақты қадамдардар талданып, басшылыққа алынды. Сондай-ақ «Life Skills Classes» моделі негізіндегі өмірлік дағдыларды қалыптастыру мүмкіндіктері, зияты зақымдалған оқушылардың қарапайым еңбек дағдыларын қалыптастыру модельдері қарастырылды.

Эмпирикалық әдістер ретінде, арнайы педагогтермен, психолог мамандармен ең-

бек дағдыларын дамытушы пән мұғалімдерімен әңгімелесу, сауалнама негізінде педагогтердің инклюзивті білім беру ортасындағы еңбек дағдыларын дамытуға мүмкіндіктеріне жеке көзқарастарын, оқу – әдістемелік ұмтылу деңгейін бағалау мен нақты тәжірибедегі зияты зақымдалған оқушылармен жұмыс кедергілерін анықтау зерттелді. Зияты зақымдалған оқушылардың қарапайым еңбек дағдылары, яғни жинау, реттеу, кесу, жапсыру, ас үй жұмыстары, жеке гигиена дағдылары туралы көзқарастар сараланды.

Зерттеу жалпы 5 мектепті қамтыды, бұл зерттеу ірі зерттеу аясында жүргізілген, грандтық қаржыландыру барысында жүргізілетін жоба аясында жалпы пилоттық 10 мектеп қарастырылған, бұл зерттеу тек Астана қаласы мектептерін қамтыды. Жалпы зерттеуге 231 мұғалім қатысты.

Біздің зерттеуіміздің келесі кезеңінде нақты эмпирикалық базаны кеңейту мақсаты бар, зияты зақымдалған білім алушылармен нақты педагогикалық эксперимент жүргізу жоспарлануда. Оның негізінде нақты педагогикалық экспериментке зияты зақымдалған білім алушыларды қатыстырып, эксперименттік және бақылау тобы негізінде қарастырылады. Эксперимент нәтижесінде зияты зақымдалған оқушылардың қарапайым еңбек дағдылары арнайы құралдар арқылы бағаланып, қалыптастыру деңгейінен кейінгі нәтижелерге сандық және сапалық талдау жүргізу жоспарда бар. Бұл нәтижелер зерттеу ауқымын кеңейтеді деп жоспарланған, дегенмен бұл зерттеу оның нақты алғышарты ретінде қарастырылған.

Осы негізде зерттеу кезінде педагогикалық эксперимент жүргізілмеді, оның тек бірқатар элементтері яғни мұғалімдер зерттеуі негізіндегі мүмкіндіктері көрсетілді, пән мұғалімдерінің өз сабақтарында еңбек дағдыларын дамытуда қандай арнайы тапсырмалар, нұсқаулықтар қолданылатыны талданып, оның «Life Skills Classes» негізгі ұстанымдарымен үйлесімділігі салыстырмалы негізде талданды.

Алынған сауалнама нәтижелері пайыздық көрсеткіштер, орташа мәндер арқылы талданып, кесте және диаграммалар арқылы көрсетілді. Сапалық талдау негізінде, педагогикалық бақылау, мамандармен әңгімелесу арқылы зияты зақымдалған оқушылардың қарапайым еңбек дағдылары, оқу әдістемелік қамтылу мүмкіндіктері көрсетілді. Салыстырмалы талдау негізінде, мұғалімдердің күнделікті тәжірибедегі қолданылған әдістері мен «Life Skills Classes» моделі өзара үйлесімділігі, артықшылығы мен негізгі элементтерін бейімдеу мүмкіндіктері тұрғысынан жүрді.

Алынған эмпирикалық деректерді статистикалық өңдеу барысында сипаттамалық статистика әдістері қолданылды. Зерттеуге Астана қаласындағы 5 жалпы білім беру мектебінен қатысқан 231 педагогтің (n = 231) сауалнама жауаптары енгізілді. Деректер пайыздық көрсеткіштер, орташа мән (M) және стандарттық ауытқу (SD) арқылы талданды.

Корреляциялық талдау нәтижесінде педагогтердің көзқарастары мен еңбек дағдыларын дамытуға бағытталған әдістерді қолдану деңгейі арасында орташа деңгейдегі оң байланыс анықталды ($r = 0,41$; $p \leq 0,01$).

Зерттеуде қолданылған сауалнама мен әңгімелесу әдістерінің мазмұндық валидтілігі сұрақтардың зерттеу мақсатына сәйкестігі арқылы қамтамасыз етілді. Сауалнама сұрақтары инклюзивті білім беру және еңбек дағдыларын дамыту саласындағы ғылыми әдебиеттер негізінде құрастырылды. Әдістердің сенімділігі педагогикалық бақылау, сауалнама және мамандармен әңгімелесу нәтижелерін өзара салыстыру (триангуляция) арқылы қамтамасыз етілді.

Нәтижелер

Біздің зерттеуімізде келесідей нәтижелер алынды, зерттеу инклюзивті білім беру ортасында зияты зақымдалған білім алушылардың еңбек дағдыларын дамытуға қаншалықты деңгейде дайын, білім беру ортасының оқу – әдістемелік негізде-

гі қамтылуы, «Life Skills Classes» моделінің ұстанымдарымен нақты тәжірибе қаншалықты үйлесімді, оны нақты тәжірибеде қолдану мүмкіндіктерін зерттеуден тұрды.

Зерттеуде нақты зияты зақымдалған білім алушылар арасында зерттеу жүргізілмеді, зерттеу тікелей осы білім алушылармен жұмыс жасайтын мұғалімдер арасында жүрді, олардың нақты тәжірибесі зерделенді.

Педагогтердің инклюзивті білім беру ортасындағы еңбек дағдыларын қалыптастыру мүмкіндіктеріне көзқарастары, педагогтер арасында сауалнама мен әңгімелесу жүргізілді ол келесідей нақты нәтижелерді берді. Оның ішінде барлық пән мұғалімдері, басқару бөлімі, арнайы мамандар есепке алынған. Педагогтердің басым көпшілігі зияты зақымдалған білім алушылар үшін еңбек дағдыларын қалыптастыруда оқу – әдістемелік құралдардың жеткіліксіз екенін көрсетті 75%. Зерттеу кезінде 60% жуық педагогтер, зияты зақымдалған білім алушылар үшін қарапайым еңбек дағдыларын қалыптастыруда арнайы тапсырмалардың қолданылмайтынын, арнайы модельдер мен визуалды нұсқаулықтарда жүйелілік жоқ екенін көрсетті. Өз тәжірибесіндегі зияты зақымдалған білім алушылардың жалпы еңбек дағдыларын дамытудағы қиындықтардың бірі ретінде, әр білім алушының ынтасының төмендігі, ол белгілі деңгейдегі оқудағы кедергі ретінде қарастырылатынын көрсеткен 72%. Арнайы педагогтер мен психолог мамандар мектептердегі зияты зақымдалған білім алушылармен жүргізілетін бағдарламалардағы, жеке ерекшелікті қамту компоненттерінің, әр білім алушының мүмкіндігін ескеріп құрылуының жеткіліксіз екенін айтқан. Бұл зерттеу нәтижелерінен көретініміз, жалпы білім беру мектептеріндегі ерекше білім беру қажеттілігі бар білім алушылардың мүмкіндіктерін толық ескеретін оқу – әдістемелік мүмкіндіктердің жеткіліксіз екенін көреміз.

Жалпы білім беру мектептеріндегі оқу бағдарламалары, жеке оқу жоспарлары, әдістемелік мүмкіндіктерді зерттеуге қатысқан педагогтер тарапынан талдау келесідей нәтиже берді. Зияты зақымдалған білім алушыларға арналған оқу бағдарламалары, 5-сыныптан кейін еңбек дағдыларын, өмірлік маңызы бар қарапайым дағдыларды қамтиды, бірақ олар жалпылама сипатта берілген. Жеке оқу жоспарларында нақты еңбек дағдыларына қатысты мақсат пен міндеттемелер бар, оны іске асырудың тәсілдері, әдістері, формалары, қаншалықты қалыптастыруда жеке әр білім алушы жеке ерекшелігін ескеріп құрылғаны нақты көрсетілмеген. Оқу бағдарламаларында зияты зақымдалған білім алушылардың қарапайым өмірлік дағдыларын дамыту, яғни ас үйді жинау, жеке ыдыс аяқ тазалығын сақтау, өз бөлмесін жинау, реттеу, кесу, тігу, жапсыру сынды қарапайым дағдылар қарастырылған, оны нақты әр білім алушы ерекшелігін ескеріп нақты тәжірибеде бейімдеуде нұсқаулық қажет екенін айқын көрсеткен. Бұл тұрғыда зерттеуге қатысқан педагог жауаптарын талдау, оқу бағдарламаларын жаңартуды, әдістемелік көмек құралдарын нақты тәжірибеге бейімделген түрін ұсыну қажеттілігі бар екенін көрсетті.

Зерттеуге қатысқан педагогтер арасында «Life Skills Classes» моделінің ұстанымдарымен жалпы ақпарат берілу арқылы таныстық жұмыстары жүргізілді, содан соң оның негізгі педагогтердің тәжірибесіндегі еңбек дағдыларды қалыптастыру тәжірибесіндегі қолданылатын әдістерімен салыстырмалы түрде талдау ұсынылды. Оның негізінде үйлесімділігі, сәйкестігі, артықшылықтары мен кемшіліктері айқындалды. Оның негізінде, педагогтер күнделікті өз тәжірибелерімен салыстыра талдау арқылы бірқатар ерекшеліктерді көрсетті. Педагогтердің жиі қолданатын әдістерінің бірі, қарапайым әдістерді бөліктерге деңгейлеп бөлу, үлгі ретінде көрсету, зияты зақымдалған оқушылармен бірлесіп жұмыс істеу, вербалды әрекеттерге назар аудару. Осы негізде «Life Skills Classes» моделі визуалды түрдегі қолдауды, яғни эмоционалды интеллектінің элементтерін дамытуды, құрылымдалған орта, әр қадамды жеке қамтитын қадамдық нұсқаулықтар, жүйелі түрдегі іс әрекеттерді қайталау, өмірдік жағдаяттарды тікелей шешім қабылда-

умен ұштастыра пайдалану ерекшеліктерін атап айтқан. Зерттеуге қатысқан педагогтердің басым көпшілігі 60% «Life Skills Classes» моделін тікелей қолдап көрсеткен, дегенмен оны нақты өз тәжірибесінде қолданудың мүмкіндігі шектеулі екенін нақты айтып, оған қажетті жағдайлар, оқу – әдістемелік қамтамасыз ету қажеттілігін атап өткен. Өз күнделікті қолданыстағы әдістері мен «Life Skills Classes» моделін салыстыру барысы, жартылай ғана үйлесімділік тауып, моделді сапалы негізде қолданысқа ендіру үшін қолдау мен әдістемелік қамтамасыз ету қажеттілігі бар екенін атап өткен.

Зияты зақымдалған білім алушылармен еңбек дағдыларын дамытуда педагогтер келесідей кедергілерді атап өткен, бұл сауалнамада еркін түрдегі жауаптар нұсқасы ретінде көрсетілген. Оның негізінде, келесідей ерекше көрсетілген жауаптарды атап өтуге болады, зияты зақымдалған білім алушылардың зейіні шоғырланбаған, оларды ынталандыру мен назарын бір әрекетте ұзақ ұстап қалу қиындығы бар. Қарапайым өмірлік әрекеттерді, яғни күндетікті тұрмыстық әрекеттерді орындаудағы баяулық, дербестік жеткіліксіздігі. Қауіпсіздік талаптарын қамтамасыз етудегі тұрақсыздық, сабақ уақытында қарапайым еңбек әрекеттерін орындау жеткіліксіздігі, оларды нақты өмірлік дағды ретінде қалыптастыруға жағдай жасау қажеттілігі, «Life Skills Classes» моделін іске асырудағы арнайы құрал жабдықтардың жеткіліксіздігі, дегенмен егер мүмкіндік берілсе бұл модельдің тиімділігі көрсетілген. Яғни бұл жауаптарды саралай келе біз нақты, инклюзивті білім беру ортасын құру қажеттілігін көреміз.

Егер біз сауалнама нәтижелерін пайыздық түрде сипаттап көрсетсек, зерттеуге қатысқан педагогтердің басым көпшілігі, яғни 65% зияты зақымдалған оқушыларда еңбек дағдыларын қалыптастыру үішн әдістемелік мүмкіндіктердің жеткіліксіз, оны жетілдіру қажет деп есептейді. Педагогтердің 50% оқу жоспары, әдістемелік құралдардың мазмұны әр білім алушының жеке қажеттіліктерін ескеріп құрылмағаны, оны дұрыс әрі сапалы бейімдеу үшін арнайы біліктілік курс қажеттілігін көрсеткен. «Life Skills Classes» моделін жалпы білім беру ортасына ендіру, инклюзивті білім беру ортасын сапалы құруға, білім сапасын арттыруға мүмкіндік береді деп 70% педагогтер тарапынан қолдау тапқан. Қарапайым өмірлік дағдыларды сапалы дамыту, нақты болашақ кәсіби дағдыларды айқындауға бастама екенін, кәсіби дағдыларды дамыту ортасын құру қажеттілігі айқын екені зерттеуге қатысқан педагогтердің барлығы толық көрсеткен. Яғни, «Life Skills Classes» моделі нақты зияты зақымдалған білім алушылар еңбек дағдыларын дамытудағы маңыздылығы айқын деп атап айтқан.

Зерттеу нәтижелерінің сапалық талдауына келер болсақ, жүргізілген әңгімелесу, сауалнамадан біз жалпы педагогтердің зияты зақымдалған білім алушылар үшін еңбек дағдыларын дамытудың маңыздылығын айқын көреміз. Психолог мамандардың «Life Skills Classes» моделінің зияты зақымдалған білім алушылар үшін эмоционалды тұрақтылықты қамтамасыз етуге зор әсер ететінін айқын көрсеткен. Арнайы педагогтердің «Life Skills Classes» моделін қарапайым мектеп ортасына кіріктіру, зияты зақымдалған білім алушылар үшін аса маңызды күнделікті тұрмыс жағдыларын дамытуға, болашақ кәсіби мүмкіндігін айқындауға әсері зор екенін айтқанын көреміз. Сондай-ақ зияты зақымдалған білім алушылар еңбек дағдыларын дамытуға педагог жүктемесіндегі сағаттар аз, оны жеке педагогтердің бастамашылдығына тәуелділігі бар екенін көреміз.

Осы негізде, зерттеу бізге келесідей нақты нәтижелерді алуға мүмкіндік берді, зияты зақымдалған білім алушылардың еңбек дағдыларын дамытудың инклюзиыті білім беру ортасында тиімді іске асуы үшін, педагогтердің әдістемелік мүмкігдіктерін, нақты бағытталған біліктілік арттыру курстары арқылы жүйелі негізде көтеру қажеттілігін; оқу бағдарламаларының мазмұнын, негізгі бағытын «Life Skills Classes» моделінің ұстанымдарымен сәйкестендіру; әр зияты зақымдалған білім алушы үшін құрылған жеке оқу жоспарының мазмұнын нақты қадамдық нұсқаулықтармен толықтыру; мектеп

тәжірибесінде визуалды және тәжірибеге негізделген қолдау құралдарын тиімді қолдану; инклюзивті ортада арнайы ұйымдастырылған еңбек дағдыларын дамыту аймақтарының болуын, оның аса қажет екенідігін көрдік. Яғни бұл зерттеу авторларға, жалпы білім беру мектептерінің қарапайым тәжірибесіндегі инклюзивті тәжірибе мүмкіндіктерін арттыруды көрсететін нақты қадамдарды айқындауға мүмкіндік берді.

Талқылау

Теориялық және эмпирикалық зерттеу нәтижесінде біз инклюзивті білім беру ортасында зияты зақымдалған оқушылардың еңбек дағдыларын дамыту арнайы ұйымдастырылған, жүйелі әдістемелік түрдегі қолдауды, арнайы біліктілікті қажет ететін күрделі педагогикалық үдеріс екенін айқындай алдық. Жалпы алынған мектептердегі педагогтердің қатысуымен жүргізілген сауалнама мен әңгімелесу нәтижелері зерттеу бізге, мектептерде зияты зақымдалған білім алушылармен белгілі деңгейде еңбек дағдыларын дамытуға бағытталған әрекеттер жүргізілетінін көрсетті. Ол тікелей педагог біліктілігіне, әдістемелік мүмкіндігіне, жеке тәжірибесіне байланысты негізде жүретінін, оның сапалы негізде инклюзивті білім беру тәжірибесін құруға жеткіліксіз екенін көрсетті.

Зерттеу нәтижелері оқыту бағдарламалары, зияты зақымдалған білім алушылардың жеке оқу жоспарларын саралау, нақты еңбек дағдыларын дамыту мақсаттарының бар екенін, бірақ оның тәжірибедегі тиімді іске асуға жағдай жоқ екенін көрсетті. Яғни, арнайы нұсқаулықтар, арнайы бұрыштар, арнайы қолдау құралдары жеткілікті деңгейде қамтамасыз етілмеген. «Life Skills Classes» моделінің негізгі ұстанымдарымен сәйкессіздік барын, аталған модель тікелей өмірлік маңызды дағдыларды дамытуға бағытталып, нақты инклюзивті білім беру ортасының талаптарын толық негізде қамтамасыз етеді.

Педагогтердің басым көпшілігінің жауабы инклюзивті білім беру ортасындағы зияты зақымдалған оқушылардың еңбек дағдыларын жинау, реттеу, кесу, жапсыру, тамақ әзірлеу, жеке гигиенаны ұстануда әр білім алушыны өз деңгейінде ынталандыратын, дербестігін қамтитын жағдайға сай кедергілер кездесетінін айқын көрсетті. Зерттеуіміздегі теориялық талдауға сай, зияты зақымдалған білім алушылардың өзіндік ерекшеліктерін ескеру қажеттілігі маңызды екені, әр білім алушы дағдыны толық негізде игеру үшін бірқатар қайталау керектігі, және де жабдықталған орта қажеттілігі барын көрсетті. Ол біздің ірі зерттеу аясында ұсынылған «Life Skills Classes» моделінің зияты зақымдалған білім алушыларға инклюзивті білім беру ортасын құруда аса өзекті екенін көрсетеді.

Сондай-ақ зерттеу барысында инклюзивті білім беру ортасының сапалы негізде тәжірибесін қамтамасыз ететін әдістемелік материалдардың жеткіліксіздігі бар екені, оның сапалы орта құрудағы әсері айқын көрсетілген. Ол зерттеу болашақта маман дайындау үдерісіне, педагогтардың даярлық мазмұнында ескеруге қажеттілігінің, элективті курс пен біліктілік арттыру курстарының маңызын көрсетті. Бұл негізгі инклюзивті білім беру бойынша мамандарды даярлаудың маңызды тұстарын айқындайды.

Зерттеу кезінде айқындау мен қалыптастырудың деңгейлері педагогикалық эксперимент барысында толық жүргізілмегенімен, педагогтер өз тәжірибелерінде еңбек дағдыларды қалыптастыруға бағыттарған бірқатар әрекеттерді тиімді пайдаланатынын көрсеткен, тапсырмаларды бөліктерге бөліп игерту, мұғалімдердің өзіндік үлгілерін ұсыну өмірлік дағдылардың дамуына тікелей әсері бар екенін көрсеткен. Сондай-ақ ол «Life Skills Classes» моделімен үйлесімділікте іске асса, яғни ұстанымдарын ескеріп қайта бейімделсе нақты еңбек дағдыларының тиімділігі артатынын көреміз.

Педагог жауаптарынан инклюзивті білім беру ортасының негізгі ұстанымдарын қамтамасыз ету үшін арнайы курстар, мен «Life Skills Classes» моделін іске асыруға қажетті тренингтер қажет екенін атап өткен. Бұл педагогтердің көрсеткен сұранысы, еліміздің тапсырысымен тікелей ұшта-

сады, еліміздің ұлттық басымдықтарының бірі, инклюзивті тәжірибені іске асыру бойынша біліктілікті арттыру курстарын құру.

Педагогтер сондай-ақ өз жауаптарында, мамандармен бірлесе қызмет ету тиімділігін көрсеткен, оның негізінде педагогтердің арнайы педаго, психолог, ата – аналармен жұмыс жүйелі түрде бірлесіп құрылса тиімді болатынын көрсеткен, яғни бұл өмірлік маңызды дағдылардың үздіксіз дамуын қамтамасыз етеді. Зерттеу бізге жалпы білім беру мектептеріндегі бар жағдай, мен әр мектеп әлеуетін айқындап, оны сапалы негізде өзгерту, толықтыру үшін қажеттіліктерді нақты айқындап берді. Яғни, жүйелі түрдегі өзерістер, зияты зақымдалған білім алушылардың дербес өмірге тиімді бейімделуін әлеуметтік негізде өмірге сапалы бейімделуін қамтамасыз етуге әсері барын көрсетті.

Зерттеу нәтижелерін қарастыру негізінде «Life Skills Classes» моделінің бірнеше кезең арқылы жүзеге асырылатынын көреміз, оның негізінде зияты зақымдалған білім алушылардың қарапайым еңбек дағдыларының алдымен бастапқы деңгейін диагностикалау; екіншіден, зияты зақымдалған білім алушылардың жас ерекшелігін ескеріп, танымдық мүмкіндіктеріне сай қарапайым еңбек әрекеттерін (үй жинау, реттеу, кесу, тігу, жапсыру, ас үй мен жеке тазалық деңгейі) іріктеу; үшіншіден педагогтердің өз арнайы нұсқаулықтары мен нақты қадамдарын, тапсырмаларын зияты зақымдалған әр білім алушы мүмкіндігін ескеріп бейімдеу; төртіншіден, күнделікті өмірде игерілген қарапайым дағдылардың жүйелі түрде қайталануын қадағалау мен оны бекіту; бесіншіден, алынған нәтижелерді үнемі бағалау мен педагогикалық бақылау жүргізу. Осы негіздегі деңгейлі жұмыс нақты мектеп тәжірибесіне қолдануға мүмкіндігі бар деп айта аламыз.

Зерттеу нәтижелерінен біз нақты зияты зақымдалған білім алушылармен жұмыс кезінде еңбек дағдыларын қалыптастыру кезінде кешенділік маңызын көреміз, кешенді түрде қолдау көрсету, мамандардың өзара пәнаралық байланысын қажет етеді. Психолог мамандардың жакаптары өмірлік дағдыларды дамытуда, зияты зақымдалған оқушылар ерекшеліктерін ескеру негізінде құрылымдық тапсырмалар, визуалды қолдау көрсету мен жүйелі түрде жүретін кері байланысқа аса назар бөлуді көрсеткен. Бұл нәтижелер А.Колупаева көзқарасымен ұштасады, автор пайымдауынша, өмірлік дағдылардың және еңбек құзыреттіліктерінің тиімді дамуы үшін білім беру ортасының мақсатты түрдегі бейімделуі жеткіліксіз, ол үнемі жаңартуды қажет ететін әдістемелік қолдауды да қажет етеді [11]. «Life Skills Classes» моделін оқу үдерісіне тиімді ендіру де, еңбек дағдыларын дамытуға әсер етіп, оның қолданбалы негізде дамуын қамтамасыз етеді [12]. Педагогтер зияты зақымдалған білім алушыларға шынайы өмірмен байланысты тапсырмаларды беру кезінде, олардың мотивациясы артып, дағдының тұрақты дамуы орын алады. Ол өз кезегінде зерттеушілердің пайымдауынша, зияты зақымдалған білім алушылардың еңбек әрекеттерінің тәжірибеге бағыттылығының маңыздылығын атап өтеді [13]. Осы негізде ол біздің жүргізген эмпирикалық зерттеу нәтижелерін нақтылай түседі. Өз зерттеулерінде инклюзивті білім берудің тиімділігін арнайы әдістемелік қор негізінде қамтамасыз ету маңыздылығын айтады, ол әр білім алушы жеке даму деңгейін есепке алып оқу жоспарын құру қажет деп есептеген.

«Life Skills Classes» моделін қарапайым мектеп тәжірибесіне ендіру еліміздің жалпы білім беру мектептеріне ендірудегі мүмкіндігі жоғары. Дегенмен, зерттеу көрсеткендей аталған модельді тиімді ендіру жүйелі әдістемелік қолдауды қажет етіп, болашақ педагог мамандардың дайындық мазмұнын толықтыру мен қазіргі тәжірибелі мамандар үшін бірден қолданысқа тиімді тәсілдерді енгізу сынды қолдауды қажет етеді.

Қорытынды.

Авторлардың жүргізген зерттеулері зияты зақымдалған білім алушылардың еңбек дағдыларын қалыптастыру мүм-

кіндіктерін инклюзивті білім беру жағдайына сай анықтауға мүмкіндік берді. Бұл үдерістің сапалы негізде орындалуы тікелей педагог мамандардың әдістемелік даярлық деңгейіне, әр білім алушының жеке мүмкіндігін ескеріп ұйымдастырылған оқу материалдарына, әр таңдалған ортаны құру үлгісінің икемді болуына байланысты, және күнделікті өмірлік қажеттілігі бар дағдыларға негізгі әсерінің негізінде іске асады.

Теориялық талдау бізге, қазіргі қоғамның тиімді түрде әлеуметтік бейімделе алатын тұлғаның қажеттілігін айқын көрсетті, зияты зақымдалған білім алушылар үшін ол тікелей өмірлік маңызы бар құзыреттіліктерді қалыптастырумен тікелей байланыста дамитыны айқындалды. «Life Skills Classes» моделін тәжірибеде қолдану зияты зақымдалған білім алушылардың өмірлік дағдыларын қызметтік, яғни тәжірибеге негізделген түрде қалыптастыруға мүмкіндік беретінін көрсетті.

Эмпирикалық нәтижелер зияты зақымдалған білім алушылар үшін қайталау, визуалды қолдау, біртіндеп берілетін тапсырмалар, баланың тікелей үдеріске қатысуы аса маңыздылығын айқындады. Дегенмен де, мектептегі айқын кедергілер бар екенін де көре алдық, әдістемелік құралдардың жеткіліксіздігі, арнайы құрастырылған шарттардың болмауы. Бұл зерттеу алдағы зерттеулерде кешенді, пәнаралық байланыс негізінде құрылған орта зияты зақымдалған білім алушылардың өмірлік дағдыларын дамытуда зор үлесі барын, оны да әлі терең зерделеу қажеттілігін айқын көрсетті.

Қаржыландыру туралы ақпарат. Бұл зерттеу Қазақстан Республикасы Ғылым және жоғары білім министрлігінің, Ғылым комитетінің қолдауымен AP26103111 ««Life Skills Classes» моделін ендіру арқылы зияты зақымдалған оқушыларды кәсіптік еңбекке даярлау» (2025-2027 жж.) гранттық қаржыландыруы аясында жүргізілді.

Қолданылған әдебиеттер тізімі

1. «Әділетті Қазақстан: заң мен тәртіп, экономикалық өсім, қоғамдық оптимизм». Мемлекет басшысы Қасым-Жомарт Тоқаевтың Қазақстан халқына Жолдауы. 02 қыркүйек, 2024 жыл. [Электронды ресурс] // – URL: https://www.akorda.kz/kz/memleket-basshysy-kasym-zhomart-tokaevtyn-adiletti-kazakstan-zan-men-tartip-ekonomikalyk-osim-kogamdyk-optimizm-atty-kazakstan-halkyna-zholdauy-285659.
2. Национальный доклад Центра развития трудовых ресурсов МТСЗН РК «Рабочая сила будущего: молодежь на рынке труда Казахстана». – 2023. [Электронный ресурс] // – URL: https://erdo.enbek.kz/main/publish/1.
3. Australian Bureau of Statistics. Disability, Ageing and Carers, Australia: Summary of Findings. ABS. - 2018. [Electronic resource] // – URL: https://www.abs.gov.au/statistics/health/disability/disability-ageing-and-carers-australia-summary-findings/2018.
4. **Strnadová, I., Danker, J., Dowse, L., Tso, M.** Supporting students with disability to improve academic, social and emotional, and self-determination and life-skills outcomes: umbrella review of evidence-based practices. International Journal of Inclusive Education. – 2023. – P. 1–17. // – https://doi.org/10.1080/13603116.2023.2221239.
5. **Hendra, H.J., Sapto, S.H., Saharuddin, S., Sutarsi, S.S., Sabran, S., Mantasia, M.** Life Skills Education for Children with Special Needs in order to Facilitate Vocational Skills. - IOP Conf. Series: Journal of Physics: Conf. Series 1028. – 2018. [Electronic resource] // – https://iopscience.iop.org/article/10.1088/1742-6596/1028/1/012078.
6. **Detgen, A., Fernandez, F., McMahon, A., Johnson, L., Dailey, C.** Efficacy of a college and career readiness program: bridge to employment. The Career Development Quarterly. - 2021. - № 69(3). – P. 231-247. - https://doi.org/10.1002/cdq.12270.
7. **Alkhawaldeh, N., Matar, A., Fakhouri, H.** The degree to which the activities guide includes life skills and their acquisition by high school students. Universal Journal of Educational Research. – 2021. - 9(5). – P. 1088-1095. - https://doi.org/10.13189/ujer.2021.090522.
8. Теория профессионального развития Сьюпера // Образовательный портал «Справочник». - 2023. [Электронды ресурс] // – URL: https://spravochnick.ru/psihologiya/teoriya_professionalnogo_razvitiya_syupera.
9. **Bouck, E.C.** Reports of life skills training for students with intellectual disabilities in and out of school. J Intellect Disabil Res. – 2010. - 54(12):1093. -103. [Electronic resource] // - https://doi.org/10.1111/j.1365-2788.2010.01339.x.
10. **Chang, C.C., Hwang, G.J., Ou, L.S.** Fostering the Life Skills of Learners With Intellectual Disabilities Using Interactive Technologies: A Motivational Model-Based Digital Game-Based Training Approach // Journal of Computer Assisted Learning. - 2025. - Vol. 41. - https://doi.org/10.1111/jcal.70026.
11. **Колупаева А.А., Таранченко О.М.** «Інклюзивна освіта: від основ до практики»: монография / А.А. Колупаева, О.М. Таранченко. – К.: ТОВ «АТОПОЛ», 2016. – 152 с.
12. **Мартынова, И.И., Стребелева, Е.А., Закрепина,**

А.В., Бутусова, Т.Ю., Шилова Е.А., Кинаш, Е.А. Социализация подростков с умственной отсталостью (интеллектуальными нарушениями). - М.: ИКП, 2023. — [Электронный ресурс] // – URL: https://ikp-rao.ru/wp-content/uploads/2024/02/Socializaciya_podrostkov_s_umstvennoj_otstalostju_intellektualnymi.pdf.

13. **Козырева, О.А., Субач, Л.Н.** Особенности формирования социально-бытовых навыков детей младшего дошкольного возраста с ОВЗ в условиях дома ребенка // Вестник КГПУ им. В.П. Астафьева. - 2016. - №2 (36). - URL: https://cyberleninka.ru/article/n/osobennosti-formirovaniya-sotsialno-bytovyh-navykov-detey-mladshego-doshkolnogo-vozrasta-s-ovz-v-usloviyah-doma-rebenka (дата обращения: 01.09.2025).

References

1. Memleket basshysy Qasym-Jomart Toqaevtyń «Ádiletti Qazaqstan: zań men tártip, ekonomıkalyq ósim, qogamdyq optımizm» atty Qazaqstan halqyna Zholdaýy. 02 qyrkúıek 2024 jyl. [«Just Kazakhstan: Rule of Law and Order, Economic Growth, and Public Optimism». Address of the President of the Republic of Kazakhstan Kassym-Jomart Tokayev to the People of Kazakhstan. September 2, 2024.] [Electronic resource] // – URL: https://www.akorda.kz/kz/memleket-basshysy-kasym-zhomart-tokaevtyn-adiletti-kazakstan-zan-men-tartip-ekonomikalyk-osim-kogamdyk-optimizm-atty-kazakstan-halkyna-zholdauy-285659. [In Kazakh]

2. Nacıonalnyı doklad Centra razvıtııa trudovyh resursov MTSZN RK «Rabochaıa sıla budushhego: molodezh' na rynke truda Kazahstana» 2023 jyl. [«The Workforce of the Future: Youth in Kazakhstan's Labor Market» National Report of the Center for Labor Resources Development of the Ministry of Labor and Social Protection of the Population of the Republic of Kazakhstan, 2023.] [Electronic resource] // – URL: https://erdo.enbek.kz/main/publish/1. [In Russian]

3. Australian Bureau of Statistics. Disability, Ageing and Carers, Australia: Summary of Findings. ABS. (2018). [Electronic resource] // – URL: https://www.abs.gov.au/statistics/health/disability/disability-ageing-and-carers-australia-summary-findings/2018.

4. **Strnadová, I., Danker, J., Dowse, L., Tso, M.** Supporting students with disability to improve academic, social and emotional, and self-determination and life-skills outcomes: umbrella review of evidence-based practices. International Journal of Inclusive Education. – 2023. – P. 1–17. // – DOI: https://doi.org/10.1080/13603116.2023.2221239.

5. **Hendra, H.J., Sapto, S.H., Saharuddin, S., Sutarsi, S.S., Sabran, S., Mantasia, M.** Life Skills Education for Children with Special Needs in order to Facilitate Vocational Skills. - IOP Conf. Series: Journal of Physics: Conf. Series 1028. – 2018. [Electronic resource] // – https://iopscience.iop.org/article/10.1088/1742-6596/1028/1/012078.

6. **Detgen, A., Fernandez, F., McMahon, A., Johnson, L., Dailey, C.** Efficacy of a college and career readiness program: bridge to employment. The Career Development Quarterly. - 2021. - № 69(3). – P. 231-247. - https://doi.org/10.1002/cdq.12270.

7. **Alkhawaldeh, N., Matar, A., Fakhouri, H.** The degree to which the activities guide includes life skills and their acquisition by high school students. Universal Journal of Educational Research. – 2021. - 9(5). – P. 1088-1095. - https://doi.org/10.13189/ujer.2021.090522.

8. Teoriia professional'nogo razvitiia S'iupera // Obrazovatel'nyı portal «Spravochnik». - 2023. [Electronic resource] // – URL: https://spravochnick.ru/psihologiya/teoriya_professionalnogo_razvitiya_syupera.

9. **Bouck, E.C.** Reports of life skills training for students with intellectual disabilities in and out of school. J Intellect Disabil Res. – 2010. - 54(12):1093. -103. [Electronic resource] // – https://doi.org/10.1111/j.1365-2788.2010.01339.x.

10. **Chang, C.C., Hwang, G.J., Ou, L.S.** Fostering the Life Skills of Learners With Intellectual Disabilities Using Interactive Technologies: A Motivational Model-Based Digital Game-Based Training Approach // Journal of Computer Assisted Learning. - 2025. - Vol. 41. - https://doi.org/10.1111/jcal.70026.

11. **Kolupaieva, A.A., Taranchenko, O.M.** Inkliuzivna osvita: vid osnov do praktyky: Monografiya [Inclusive Education: From Fundamentals to Practice] – Kyiv: ATOPOL, 2016. - 152 p. [In Ukraine]

12. **Martynova, I.I., Strebeleva, E.A., Zakrepina, A.V., Butusova, T.Yu., Shilova, E.A., Kinash, E.A.** Socializatsiya podrostkov s umstvennoy otstalost'yu (intellektual'nymi narusheniyami) [Socialization of Adolescents with Intellectual Disability (Intellectual Impairments)] - Moscow: IKP, 2023. - [Elektronnyy resurs]. // – URL: https://ikp-rao.ru/wp-content/uploads/2024/02/Socializaciya_podrostkov_s_umstvennoj_otstalostju_intellektualnymi.pdf. [In Russian]

13. **Kozyreva, O.A., Subach, L.N.** Osobennosti formirovaniia sotsial'no-bytovykh navykov detei mladshego doshkol'nogo vozrasta s OVZ v usloviiakh doma rebenka [Features of the Formation of Social and Daily Living Skills in Young Preschool Children with Disabilities in the Conditions of a Children's Home] // Bulletin of V. P. Astafyev Krasnoyarsk State Pedagogical University. - 2016. - № 2 (36). - URL: https://cyberleninka.ru/article/n/osobennosti-formirovaniya-sotsialno-bytovyh-navykov-detey-mladshego-doshkolnogo-vozrasta-s-ovz-v-usloviyah-doma-rebenka. [In Russian]

Опыт формирования трудовых навыков у учащихся с интеллектуальными нарушениями в инклюзивной среде

А.Н. Умирбекова*[1], А.А. Махметова[1], А.Б. Чулембаева[2]
[1]Казахский Национальный педагогический университет имени Абая
Алматы, Республика Казахстан
[2]Национальный научно-практический центр развития специального и инклюзивного образования, Алматы, Республика Казахстан

Аннотация. Актуальность исследования рассматривается с точки зрения уровня развития системы инклюзивного образования в нашей стране и возможностей социальной адаптации обучающихся с особыми образовательными потребностями, в том числе учащихся с интеллектуальными нарушениями. В ходе исследования показана роль трудовых навыков в процессе социальной адаптации учащихся с интеллектуальными нарушениями. Цель исследования заключается в анализе эффективных практик формирования трудовых навыков в инклюзивной среде, выявлении трудностей, возникающих в практике через анализ нормативно-правовых документов, и разработке специальных рекомендаций. В ходе теоретического анализа авторы определяют сущность понятий «трудовые навыки» и «профессиональная ориентация в инклюзивной образовательной среде», рассматривая их в соответствии с исследуемой проблемой. Кроме того, проведён анализ психологических и физических особенностей учащихся с интеллектуальными нарушениями и показано их влияние на трудовое обучение и уровень подготовки к профессиональной деятельности. Определены важные составляющие создания инклюзивной образовательной среды, включая специальные средства, планирование заданий с учётом особых образовательных потребностей и значимость совместной работы специалистов. Показаны основные уровни формирования трудовых навыков и подчеркнута важность эффективного применения индивидуального подхода к каждому обучающемуся. Для демонстрации успешного опыта в общеобразовательных школах проведено специальное исследование, в ходе которого был определён уровень профессионально-ориентационной работы. Выявлены проблемы и трудности в практике формирования трудовых навыков у учащихся с интеллектуальными нарушениями в инклюзивной среде, а также предложены возможные пути их решения. В результате исследования определено, что формирование трудовых навыков в инклюзивной среде является важнейшим фактором социальной адаптации, профессиональной ориентации и интеграции учащихся с интеллектуальными нарушениями в общество, а представленные эффективные практики представляют собой ценный ресурс.

Ключевые слова: инклюзивная образовательная среда, учащиеся с интеллектуальными нарушениями, трудовые навыки, формирование трудовых навыков учащихся с интеллектуальными нарушениями, социальная адаптация, профессиональная ориентация, педагогическая поддержка.

Experience in Developing Work Skills in Students with Intellectual Disabilities in an Inclusive Environment

A.N. Umirbekova*[1], A.A. Makhmetova[1], A.B. Chulembayeva[2]
[1]Kazakh National Pedagogical University named after Abai
Almaty, Republic of Kazakhstan
[2]National Scientific and Practical Center for the Development of Special and Inclusive Education, Almaty, Republic of Kazakhstan

Abstract. The relevance of the study is considered in terms of the development level of the inclusive education system in our country and the opportunities for social adaptation of students with special educational needs, including those with intellectual disabilities. The study highlights the role of work skills in the social adaptation of students with intellectual disabilities. The aim of the research is to analyze effective practices of developing work skills in an inclusive environment, identify practical challenges through the analysis of legal and regulatory documents, and develop specific recommendations. During the theoretical analysis, the authors define the concepts of "work skills" and "career guidance in an inclusive educational environment," examining them in accordance with the research problem. In addition, psychological and physical characteristics of students with intellectual disabilities are analyzed, and their impact on vocational training and readiness for professional life is demonstrated. Important components of creating an inclusive educational environment are identified, including special tools, planning assignments that take into account special educational needs, and the importance of collaboration among specialists. The main levels of work skills formation are presented, and the importance of effectively applying an individual approach to each student is emphasized. To illustrate successful practices in general education schools, a special study was conducted to determine the level of career guidance activities. Issues and challenges in developing work skills for students with intellectual disabilities in an inclusive environment were identified, and possible solutions were proposed. The results of the study determined that the formation of work skills in an inclusive environment is a crucial factor in the social adaptation, career orientation, and integration of students with intellectual disabilities into society, while the effective practices presented serve as a valuable resource.

Keywords: inclusive educational environment, students with intellectual disabilities, work skills, formation of work skills of students with intellectual disabilities, social adaptation, career guidance, pedagogical support.

Материал баспаға 29.06.2025 келіп түсті

ҒТАМР 14.15.07 DOI 10.59941/2960-0642-2025-4-140-152

Құқықтық мәдениетті қалыптастырудағы мектеп педагогтерінің көзқарастары мен тәжірибесі

Р.Н. Канагатова*[1], П.Б. Сейітқазы[2], И. Майя[3]
[1,2]Л.Н. Гумилев атындағы ЕҰУ, Астана қ., Қазақстан Республикасы
[3]Чанаккале Онсекиз Март университеті, Чанаккале қ., Түркия Республикасы
*rkanagatova@mail.ru

Аңдатпа. Бұл зерттеу жалпы білім беретін мектеп педагогтерінің құқықтық мәдениет деңгейін және оны қалыптастыруға әсер ететін факторларды анықтауға бағытталған. Зерттеу жұмысының өзектілігі бүгінгі білім беру жүйесінде құқықтық сауаттылық пен қауіпсіз педагогикалық орта құрудың маңыздылығымен айқындалады. Кіріспе бөлімде құқықтық мәдениеттің теориялық мәні ашылып, оның негізгі компоненттері – құқықтық білім, құқықтық сана және құқықтық мінез – құлық екені ғылыми әдебиеттер негізінде дәйектеледі. Сонымен қатар, педагогтің құқықтық мәдениеті білім беру ортасының сапасы мен қауіпсіздігіне тікелей әсер ететіні халықаралық зерттеулер арқылы негізделді.

Зерттеудің әдістемелік негізін 2025 жылдың қаңтар – ақпан айларында Павлодар және Астана қалаларындағы 183 педагогтің қатысуымен жүргізілген онлайн сауалнама құрады. Сауалнама педагогтердің құқықтық мәдениет деңгейін өзіндік бағалауы, құқықтық білімді дамытудағы қажеттілік пен кедергілер, құқықтық құзыреттілікті арттыру жолдары секілді 16 сұрақтан тұрды. Жиналған деректер сипаттамалық статистика әдістерімен өңделді.

Сауалнама нәтижелері педагогтердің 79,8%-ы өз құқықтық мәдениет деңгейін жоғары бағалайтынын, алайда құқықтық білімді тәжірибеде қолдану деңгейі жеткіліксіз екенін көрсетті. Респонденттердің басым бөлігі (88%) университет бағдарламаларына құқықтық сауаттылық пәндерін енгізуді қолдайды, сондай-ақ құқықтық тренингтер (50,8%) мен практикалық семинарлардың (48,6%) тиімділігін атап өткен. Құқықтық мәдениетті дамытуға кедергі болатын негізгі факторлар ретінде тәжірибенің жетіспеушілігі (58,5%), ақпарат тапшылығы (18%) және құқықтық курстардың жеткіліксіздігі (38,8%) анықталды. Зерттеу нәтижелері құқықтық мәдениет пен кәсіби этика өзара тығыз байланысты екенін көрсетті (85,8%).

Талқылау бөлімінде алынған нәтижелер халықаралық ғалымдар еңбектерімен салыстырыла отырып түсіндірілді. Зерттеу қорытындысы педагогтердің құқықтық мә-

дениетін арттыру білім беру сапасын және мектеп ортасындағы құқықтық тәртіпті күшейтуге мүмкіндік беретінімен түйінделген. Авторлар педагогтердің құқықтық құзыреттілігін дамыту үшін арнайы оқу модульдерін енгізу, практикалық кейс-сабақтар ұйымдастыру, әдістемелік ресурстар әзірлеу және ЖОО бағдарламаларына құқықтық білімді жүйелі енгізу жөнінде ұсыныстар ұсынады.

Кілтті сөздер: құқықтық мәдениет, педагогтің құқықтық құзыреттілігі, құқықтық сауаттылық, мұғалім, құқықтық білім, нормативтік негіз.

Қалай дәйексөз алуға болады / Как цитировать / How to cite: Канагатова, Р. Н., Сейітқазы, П. Б., Майя, И. Құқықтық мәдениетті қалыптастырудағы мектеп педагогтерінің көзқарастары мен тәжірибесі [Мәтін] // Ғылыми-педагогикалық журнал «Білім». – Астана: Ы. Алтынсарин атындағы ҰБА, 2025. – № 3 – С. 140-152.

Кіріспе

Әлемдік жаһандану, ақпараттық қоғамның қалыптасуы және цифрлық-коммуникациялық технологиялардың қарқынды дамуы білім беру жүйесіне жаңа талаптар қойып отыр. Бүгінгі мектеп педагогі тек пәндік білім беруші ғана емес, сонымен қатар әлеуметтік қарым-қатынас мәдениетін қалыптастырушы, құқықтық құндылықтарды насихаттаушы және қауіпсіз білім беру ортасының қалыптасуына ықпал етуші тұлға болуы тиіс. Осыған байланысты педагог тұлғасының кәсіби бейнесінде құқықтық мәдениеттің алатын орны ерекше [2].

Ғылыми әдебиеттерде құқықтық мәдениет күрделі көпқұрылымды құбылыс ретінде қарастырылады. Зерттеушілер оның негізгі құрамдас бөліктеріне құқықтық білім, құқықтық сана және құқықтық мінез – құлықты жатқызады [6,7]. Яғни құқықтық мәдениет тек заңдарды білумен шектелмей, құқықтық нормаларды құрметтеу, заң талаптарына сай шешім қабылдау және өз құқығын сауатты қорғау дағдыларын қамтиды. Сонымен қатар құқықтық сана құқықтық мәдениеттің өзегі ретінде адамның құқыққа деген ішкі қатынасын және оның құқықтық тәжірибемен байланысын сипаттайды [9].

Халықаралық зерттеулер педагогтің құқықтық дайындығы білім сапасы мен оқу ортасының қауіпсіздігіне тікелей әсер ететінін дәлелдейді. Мәселен, АҚШ-та жүргізілген ауқымды зерттеу нәтижелері педагогтердің 80%-ы мектептегі құқықтық нормаларды білмейтінін, бұл олардың кәсіби шешімдер қабылдауында қателіктерге әкелетінін көрсеткен [3]. Түркиялық зерттеулер де осыған ұқсас нәтижелер көрсетеді: педагогтердің көбісі кәсіби құқықтарын, еңбек қатынастары саласындағы заңдарды және білім беру саласын реттейтін нормативтік құжаттарды жеткілікті деңгейде меңгермеген [4]. Сонымен қатар білім беру процесінде әлеуметтік әділеттілікті қамтамасыз ету үшін педагогтің құқықтық сауаттылығы маңызды рөл атқаратыны атап өтілген [10].

Қазақстандық контексте де педагогтердің құқықтық мәдениеті өзекті мәселе болып отыр. Ы. Алтынсарин атындағы Ұлттық білім академиясының зерттеуінде мектеп педагогтерінің құқықтық сауаттылығын арттыру білім беру жүйесінде сапалы тәрбие берудің маңызды шарты ретінде көрсетілген [1]. Қазақстан Республикасының құқықтық-нормативтік негізіне сәйкес педагог қызметінің құқықтық шеңбері бірнеше негізгі құжаттар арқылы айқындалады. Атап айтқанда, «Білім туралы» Қазақстан Республикасының Заңы білім беру жүйесін ұйымдастырудың жалпы құқықтық негіздерін белгілесе, «Педагог мәртебесі туралы» Заң педагогтердің кәсіби құқықтары, әлеуметтік кепілдіктері және олардың құқықтық қорғалу механизмдерін нақтылайды [11,12,13,14].

Сонымен қатар педагог пен білім беру ұйымы арасындағы еңбек қатынастары Қазақстан Республикасының Еңбек ко-

дексімен реттеледі, ал білім беру процесінде кәмелетке толмағандардың құқығын қорғауға қатысты заң бұзушылықтардың алдын алу Қазақстан Республикасының Қылмыстық кодексінің тиісті баптарымен қамтамасыз етіледі. Осы құқықтық құжаттар педагогтердің кәсіби қызметін құқықтық тұрғыдан реттеп қана қоймай, олардың құқықтық мәдениетін дамытуға институционалдық негізді қалайды.

Педагогтердің құқықтық мәдениетінің жеткіліксіздігі білім беру практикасына да кері әсер етеді. Зерттеулер көрсеткендей, құқықтық сауатсыздық келесі қиындықтарға әкеледі:

- оқушы және ата-анамен туындайтын даулы жағдайларды шешуде қиындық көру;
- еңбек қатынастары мен құжат жүргізуде заң бұзушылықтарға жол беру;
- өз құқықтарын қорғаудан тартыну немесе нормативтік база туралы білімінің болмауы;
- білім беру үдерісінде құқықтық тәуекелдердің артуы [8].

Осыған байланысты педагогтердің құқықтық мәдениетін дамыту тек кәсіби құзыреттілікті арттыру факторы ғана емес, сонымен бірге құқықтық-салауатты мектеп ортасын қалыптастыру шарты болып табылады.

Осы зерттеудің мақсаты – жалпы білім беретін мектеп мұғалімдерінің құқықтық мәдениет деңгейін анықтау, оны дамытуға ықпал ететін факторларды талдау және педагогтердің құқықтық мәдениетін қалыптастырудың тиімді тетіктерін айқындау. Зерттеу эмпирикалық деректер мен халықаралық ғылыми тұжырымдарды біріктіру арқылы жүргізілді.

Материалдар мен әдістер

Зерттеу 2025 жылдың қаңтар және ақпан айларында Павлодар және Астана қалаларында жалпы орта білім беретін мектеп педагогтері арасында жүргізілді. Зерттеудің негізгі мақсаты – педагогтің құқықтық мәдениет деңгейін, оны дамытуға ықпал ететін факторларды және тиімді әдістерге деген көзқарастарын анықтау.

Зерттеу үлгісі. Бұл зерттеуге қатысқан 183 педагогтің пәндік құрылымы мен кәсіби тәжірибесі білім беру жүйесінің әртүрлі бағыттарын қамтиды. Пәндік тұрғыдан алғанда, қатысушылардың ішінде гуманитарлық бағыт педагогтерінің үлесі жоғары болды: қазақ тілі мен әдебиеті – 30, ағылшын тілі – 27, тарих – 18 педагог. Сонымен қатар, жаратылыстану-математикалық бағыт та айтарлықтай қамтылған: математика – 25, физика – 19, химия – 17, биология – 15 педагог. Цифрлық сауаттылықты қалыптастыруға үлес қосатын информатика пәні педагогтерінің саны – 13, ал әлеуметтік – географиялық бағыттағы география пәні педагогтері – 10. Зерттеу үлгісіне сондай-ақ, білім алушылардың денсаулығы мен физикалық дамуына жауапты дене шынықтыру пәні педагогтері де енгізілген (9 педагог).

Еңбек өтіліне байланысты деректер педагогтердің кәсіби құрамының әркелкі екенін көрсетті. Зерттеуге қатысушылардың ең үлкен бөлігін 1–3 жыл еңбек өтілі бар жас мамандар құрады (80 педагог, 44%). 4–5 жыл тәжірибесі бар педагогтердің үлесі 28% (51 педагог), ал 6–10 жыл еңбек өтілі барлар 19% (35 педагог) болды. 10 жылдан астам тәжірибесі бар педагогтердің үлесі бар болғаны 9% (17 педагог), дегенмен бұл топтың пікірлері зерттеуге кәсіби тереңдік берді.

Зерттеу құралы. Деректерді жинау үшін авторлық сауалнама қолданылды. Сауалнама 16 сұрақтан тұрды, олар педагогтердің құқықтық мәдениет деңгейін өзіндік бағалауынан бастап, құқықтық білімді дамытудағы кедергілер мен ресурстарға дейінгі мәселелерді қамтыды. Сұрақтар жабық түрінде ұсынылып, жауап нұсқалары категориялық сипатта болды. Сауалнама сұрақтары төмендегідей болды.

Сауалнама сұрақтары:

1. Сіз өзіңіздің құқықтық мәдениетіңізді қалай бағалайсыз?

2. Құқықтық мәдениетті дамытуда қандай білім беру әдістері ең тиімді деп ойлайсыз?
3. Сіз құқықтық сауаттылықты арттыруға бағытталған пәндерді университет бағдарламасына енгізуді қолдайсыз ба?
4. Педагог-психолог ретінде құқықтық білімді дамытудың негізгі себептері қандай деп ойлайсыз?
5. Сіздің ойыңызша, құқықтық мәдениетті дамытуға қандай әлеуметтік факторлар әсер етеді?
6. Құқықтық білім беру барысында тәжірибеңіздің болғанын қалай бағалайсыз?
7. Құқықтық мәдениетті дамытуда педагог пен студенттердің өзара қарым-қатынасы қандай рөл атқарады деп ойлайсыз?
8. Сіздің ойыңызша, болашақ педагог-психологтердің құқықтық мәдениеті студенттердің оқу процесіне қалай әсер етеді?
9. Құқықтық мәдениет пен кәсіби этика арасында қандай байланыс бар деп ойлайсыз?
10. Болашақ педагог-психологтердің құқықтық мәдениетін қалыптастыруға қандай әлеуметтік және институционалдық факторлар әсер етеді?
11. Сіздің ойыңызша, болашақ педагог-психологтердің құқықтық мәдениетін дамытуда қандай кедергілер бар?
12. Құқықтық мәдениетті дамытудағы педагогтердің рөлін қалай бағалайсыз?
13. Сіз құқықтық мәдениеттің қоғамдағы жалпы құқықтық тәртіпке әсерін қалай бағалайсыз?
14. Болашақ педагог-психологтерге құқықтық білім беру курстары жеткілікті ме?
15. Құқықтық мәдениетті дамытудағы практикалық жаттығулардың маңыздылығы қандай деп ойлайсыз?
16. Сіздің ойыңызша, құқықтық мәдениетті дамытуға бағытталған қосымша ресурстар қандай болуы тиіс?

Деректерді жинау әдісі. Зерттеу деректері сауалнама әдісі арқылы жиналды. Сауалнама Google Forms платформасында әзірленіп, онлайн форматта таратылды. Бұл тәсіл респонденттердің Қазақстанның әртүрлі өңірлерінде орналасуына қарамастан ақпаратты тиімді әрі жедел жинауға мүмкіндік берді. Онлайн формат уақыт пен кеңістік шектеулерін азайтып, қатысушылардың зерттеуге еркін қатысуына жағдай жасады.

Деректерді өңдеуде жиналған жауаптар сипаттамалық статистика әдістерімен талданды. Әр сұрақ бойынша жауаптардың жиілігі (n) мен пайыздық үлесі (%) есептелді. Нәтижелер кестелер арқылы көрнекілендірілді. Кейбір сұрақтар бойынша айнымалылардың өзара байланысын анықтау үшін кросс-табуляция әдісі қолданылды.

Жиналған деректерді өңдеу барысында сипаттамалық статистикамен қатар инференциялық статистика әдістері қолданылды. Айнымалылар арасындағы өзара байланысты анықтау үшін Пирсон корреляциялық талдауы, ал педагогтердің әртүрлі топтары арасындағы айырмашылықтарды анықтау үшін тәуелсіз таңдамаға арналған t-тест қолданылды. Статистикалық өңдеу SPSS 26.0 бағдарламасы арқылы жүргізілді, мәнділік деңгейі $p < 0.05$ деп қабылданды.

Этикалық аспектілер. Зерттеу анонимді түрде жүргізілді. Педагогтер сауалнамаға ерікті негізде қатысып, алынған мәліметтер тек ғылыми мақсатта пайдаланылды.

Ғылыми әдебиеттерге және нормативтік-құқықтық актілерге шолу

Зерттеу барысында құқықтық мәдениет, құқықтық сауаттылық және педагогикалық кәсіби құзыреттілік мәселелерін талдауға арналған отандық және шетелдік ғылыми әдебиеттерге жүйелі шолу жасалды.

Ы. Алтынсарин атындағы Ұлттық білім

академиясы педагогтер мен оқушылардың құқықтық сауаттылығын арттыруға бағытталған білім беру ұйымдарының қызметін жетілдіруге арналған әдістемелік ұсынымдарды ұсына отырып, құқықтық тәрбиенің мектептегі жүйелі ұйымдастырылуының маңызын айқындайды [1]. Т.Э. Темирканова болашақ мұғалімдердің құқықтық мәдениетін қалыптастырудың құрылымдық компоненттерін және педагогикалық шарттарын сипаттайды [2]. D. Schimmel мен M. Militello мұғалімдердің құқықтық сауаттылығының жеткіліксіздігі білім беру сапасына және шешім қабылдау еркіндігіне қауіп төндіретінін көрсетеді [3]. Зерттеуші D. Kholnazarova құқықтық мәдениет құқықтық білім, құқықтық сана және құқықтық мінез-құлықтың бірлігінен тұратынын және оны қалыптастыру білім беру жүйесінің тікелей міндеті екенін дәлелдейді [7]. I.Y. Yessina мен N.V. Abramova – құқықтық мәдениет деңгейін арттыру білім алушылар мен педагогтердің құқықтық құзыреттілігін дамытуға ықпал ететінін атап көрсетеді [6]. L.J Chua, D.M. Engel құқықтық сана құқықтық мәдениеттің өзегі болып табылады және адамның құқыққа деген ішкі көзқарасы мен әлеуметтік тәжірибесін көрсетеді деп түсіндіреді [9]. E. Hareket Түркиядағы мұғалімдердің көпшілігі өздерінің кәсіби құқықтары мен міндеттерін реттейтін заңнаманы толық меңгермегенін анықтап, құқықтық білімді арттыру қажеттілігін ұсынады [4]. L. Newton білім беру жүйесінде әлеуметтік әділеттілік пен құқықтық теңдік принциптерін сақтауда мұғалімдердің құқықтық дайындық деңгейі маңызды рөл атқаратынын дәлелдейді [10]. Зерттеуші R. Boymirzayeva педагогтердің құқықтық мәдениеті төмен болған жағдайда даулы педагогикалық жағдайларда өз құқықтарын қорғай алмауы мен кәсіби осалдығы байқалатынын атап өтеді [5]. L. Lundy, мен G.M. Sainz білім беру процесінде құқықтық қатынастарды ескермеу оқушылардың құқықтарының бұзылуына әкелуі мүмкін екенін айтады және құқықтық орта құрудың маңызын дәлелдейді [8].

Сонымен қатар зерттеу Қазақстан Республикасының келесі нормативтік-құқықтық актілеріне негізделді:

- Қазақстан Республикасының « Білім туралы» Заңы;
- Қазақстан Республикасының «Педагог мәртебесі туралы» Заңы;
- Қазақстан Республикасының Еңбек кодексі;
- Қазақстан Республикасының Қылмыстық кодексінің педагог қызметкерлерге қатысты баптары.

Аталған құжаттар педагогтердің құқықтық мәртебесін, міндеттері мен қорғалу тетіктерін айқындайды және зерттеу мазмұнына құқықтық база ретінде енгізілді.

Сауалнама нәтижелері

Зерттеу аясында мектеп педагогтеріне арналған құқықтық мәдениеттің жай-күйін, оны дамыту жолдарын, туындайтын кедергілер мен тиімді әдістерді анықтау мақсатында сауалнама жүргізілді. Жиналған мәліметтер педагогтердің құқықтық сауаттылыққа деген көзқарасын, құқықтық білімнің кәсіби дамудағы орнын және құқықтық құзыреттілікті арттырудың қандай әдістері анағұрлым тиімді екенін айқындауға мүмкіндік берді. Төменде сауалнама сұрақтарына берілген жауаптарға негізделген толық интерпретациялар берілген.

1-кесте – Мектеп педагогтерінің құқықтық мәдениет деңгейі мен оны дамыту әдістеріне қатысты жауаптарының жиілігі мен пайыздық үлесі

№	Сұрақ	Жауап нұсқалары	Жиілік (n)	Пайыздық үлес (%)
1.	Сіз өзіңіздің құқықтық мәдениетіңізді қалай бағалайсыз?	Өте жоғары	48	26,2
		Жоғары	98	53,6
		Орташа	38	20,8
		Төмен	1	0,5
2.	Құқықтық мәдениетті дамытуда қандай білім беру әдістері ең тиімді деп ойлайсыз?	Дәрістер	23	12,6
		Семинарлар	33	18
		Практикалық жаттығулар	89	48,6
		Құқықтық тренингтер	93	50,8
		Подкаст, видео, интервью	1	0,5
		Әлеуметтік желідегі видеолар	1	0,5
3.	Сіз құқықтық сауаттылықты арттыруға бағытталған пәндерді университет бағдарламасына енгізуді қолдайсыз ба?	Иә	161	88
		Жоқ	16	8,7
		Білмеймін	6	3.3
4.	Педагог-психолог ретінде құқықтық білімді дамытудың негізгі себептері қандай деп ойлайсыз?	Кәсіби деңгейін арттыру	66	36,1
		Студенттермен жұмыс істеу сапасын жақсарту	23	12,6
		Қоғамдық жауапкершілікті арттыру	94	51,4
5.	Сіздің ойыңызша, құқықтық мәдениетті дамытуға қандай әлеуметтік факторлар әсер етеді?	Отбасы	47	25,7
		Мектеп	15	8,2
		Университет	19	10,4
		Қоғамдық орталар	102	55,7
6.	Құқықтық білім беру барысында тәжірибеңіздің болғанын қалай бағалайсыз?	Өте жақсы	54	29,5
		Жақсы	97	53
		Орташа	31	16,9
		Төмен	1	0,5
7.	Құқықтық мәдениетті дамытуда педогог пен студенттердің өзара қарым-қатынасы қандай рөл атқарады деп ойлайсыз?	Өте маңызды	74	40,4
		Маңызды	97	53
		Орташа	12	6,6
		Маңызды емес	0	0
8.	Сіздің ойыңызша, болашақ педагог-психологтердің құқықтық мәдениеті студенттердің оқу процесіне қалай әсер етеді?	Өте жақсы әсер етеді	68	37,2
		Жақсы әсер етеді	104	56,8
		Орташа әсер етеді	9	4,9
		Әсер етпейді	2	1,1

9.	Құқықтық мәдениет пен кәсіби этика арасында қандай байланыс бар деп ойлайсыз?	Тығыз байланыс бар	157	85,8
		Аздаған байланыс бар	24	13,1
		Байланыс жоқ	2	1,1
10.	Болашақ педагог-психологтердің құқықтық мәдениетін қалыптастыруға қандай әлеуметтік және институционалдық факторлар әсер етеді?	Отбасы	26	14,2
		ЖОО-дағы білім беру	56	30,6
		Қоғамдық орта	86	47
		Үкіметтік саясат	15	8,2
11.	Сіздің ойыңызша, болашақ педагог-психологтердің құқықтық мәдениетін дамытуда қандай кедергілер бар?	Уақыттың жетіспеушілігі	24	13,1
		Тәжірибенің жетіспеушілігі	107	58,5
		Қаржылық ресурстардың жетіспеушілігі	19	10,4
		Ақпараттың жеткіліксіздігі	33	18
12.	Құқықтық мәдениетті дамытудағы педагогтердің рөлін қалай бағалайсыз?	Өте маңызды	86	47
		Маңызды	94	51,4
		Маңызды емес	3	1,6
13.	Сіз құқықтық мәдениеттің қоғамдағы жалпы құқықтық тәртіпке әсерін қалай бағалайсыз?	Өте жоғары әсер етеді	64	35
		Жоғары әсер етеді	94	51,4
		Орташа әсер етеді	25	13,6
		Төмен әсер етеді		
14.	Болашақ педагог-психологтерге құқықтық білім беру курстары жеткілікті ме?	Иә	42	23
		Жоқ	70	38,3
		Білмеймін	71	38,8
15.	Құқықтық мәдениетті дамытудағы практикалық жаттығулардың маңыздылығы қандай деп ойлайсыз?	Өте маңызды	70	38,3
		Маңызды	101	55,2
		Орташа маңызды	12	6,6
		Маңызды емес	0	0
16.	Сіздің ойыңызша, құқықтық мәдениетті дамытуға бағытталған қосымша ресурстар қандай болуы тиіс?	Оқу материалдары	30	16,4
		Онлайн курстар	16	8,7
		Тәжірибелік семинарлар	115	62,8
		Кеңес беру қызметтері	22	12

Сауалнама деректеріне жүргізілген корреляциялық талдау педагогтердің құқықтық мәдениет деңгейі мен кәсіби этикаға көзқарасы арасында оң және статистикалық тұрғыдан мәнді байланыс бар екенін көрсетті ($r = 0.41$, $p < 0.01$). Бұл нәтиже құқықтық мәдениеті жоғары педагогтердің кәсіби-этикалық нормаларды сақтау мен оларды кәсіби қызметінде басшылыққа алу үрдісіне бейімділігі жоғары болуымен сипатталады. Сонымен қатар құқықтық мәдениет деңгейі мен құқықтық білім беру тәжірибесін өзіндік бағалау арасында да оң статистикалық байланыс байқалды ($r = 0.36$, $p < 0.01$).

Бұдан бөлек, тәуелсіз таңдамаға арналған t-тест нәтижелері еңбек өтілі 4 жылдан жоғары педагогтердің құқықтық мәдениет деңгейі (M = 3.87, SD = 0.62) жас мамандардың көрсеткіштерімен (M = 3.52, SD = 0.71) салыстырғанда статистикалық тұрғыдан жоғары екенін көрсетті (t = 2.45, p = 0.015). Бұл нәтиже кәсіби тәжірибенің педагогтердің құқықтық мәдениетінің қалыптасуына ықпал ететін маңызды факторлардың бірі екенін көрсетеді.

Талқылау

Зерттеу нәтижелері педагогтердің құқықтық мәдениетке деген көзқарастары мен оның кәсіби әрекеттегі рөлін түсіну деңгейін айқын көрсетті. Алынған мәліметтер теориялық тұжырымдамалармен және педагогтердің құқықтық мәдениеті туралы ғылыми еңбектермен салыстырыла отырып талданды.

Осылайша, жүргізілген корреляциялық және салыстырмалы статистикалық талдаулар сауалнама нәтижелерін сандық тұрғыдан негіздеп, педагогтердің құқықтық мәдениеті кәсіби этикамен, құқықтық білім беру тәжірибесімен және еңбек өтілімен өзара байланысты дамитынын көрсетеді.

1) Құқықтық мәдениетті өзін-өзі бағалау және кәсіби тәжірибе

(1, 6, 12-сұрақтар)

Зерттеу барысында педагогтердің басым бөлігі өз құқықтық мәдениет деңгейін жоғары бағалайтынын көрсетті: респонденттердің 79,8%-ы («өте жоғары» – 26,2%, «жоғары» – 53,6%) құқықтық мәдениеті қалыптасқан деп санайды. Алайда бұл өзіндік баға нақты кәсіби іс-әрекеттегі қолданумен әрдайым сәйкес келмейтіні байқалады, себебі тек 16,9%-ы ғана өз құқықтық тәжірибесін «орташа» деп бағалаған [3,4]. Бұл дерек құқықтық білім мен құқықтық әрекет арасындағы алшақтық бар екенін көрсетеді.

Дегенмен педагогтердің 98,4%-ы құқықтық мәдениетті педагог кәсібінің маңызды құрамдас бөлігі ретінде мойындайды. Бұл нәтиже педагог рөліндегі жауапкершіліктің артып келе жатқанын және білім беру үрдісінде құқықтық құзыреттілікке сұраныс жоғары екенін көрсетеді [2]. Алайда құқықтық нормаларды түсіну жеткіліксіз: оларды жағдайға сай қолдану дағдысы да қажет [9].

Сондықтан құқықтық мәдениеттің үш компоненті – құқықтық білім, құқықтық сана және құқықтық мінез-құлық – өзара тығыз байланыста болуы тиіс [7,6].

2) Құқықтық мәдениетті дамыту ресурстары мен оқу форматы

(2, 3,4, 16-сұрақтар)

Алынған нәтижелер педагогтердің құқықтық білімді практикаға негізделген әдістер арқылы меңгеруге бейім екенін көрсетті. Респонденттердің 50,8%-ы құқықтық тренингтерді, ал 48,6%-ы практикалық жаттығуларды ең тиімді әдістер қатарында атаған. Сонымен қатар 62,8% құқықтық мәдениетті дамытуда тәжірибелік семинарлар маңызды екенін атап өтті. Бұл белсенді оқыту әдістерінің теорияны тәжірибемен ұштастыруда тиімді екенін дәлелдейтін зерттеулермен үйлеседі [6,2].

Сонымен қатар қатысушылардың 88%-ы университет бағдарламасына құқықтық сауаттылыққа арналған пәндерді енгізуді қолдады. Бұл кәсіби дайындық жүйесінде құқықтық компоненттің жеткіліксіз екенін көрсетеді [7]. Алайда тек оқу материалдары мен дәрістер жеткіліксіз: респонденттер негізінен практикалық бағыттағы курстар мен құқықтық кеңес беру түріндегі қолдауды сұрайды [4].

Бұл білім беру жүйесінде құқықты «теориялық білім» ретінде емес, «кәсіби әрекет құралы» ретінде қабылдауға көшу қажеттігін білдіреді [10].

3) Құқықтық мәдениетке әсер ететін әлеуметтік және институционал факторлар

(5, 7, 8, 10-сұрақтар)

Сауалнама нәтижелері құқықтық мәдениет тек білім беру ортасының ішкі процесі ғана емес, сонымен бірге әлеуметтік факторлар жиынтығына тәуелді екенін көрсетті. Респонденттердің пікірінше, құқықтық мәдениетке ең көп әсер ететін орта – қоғамдық орта (55,7%) және ЖОО (30,6%). Отбасы мен мектептің үлесі төмен болғанымен, олар құқықтық құндылықтарды бастапқы қалыптастырушы институт ретінде маңызды рөл атқарады [8,7].

Педагог – оқушы қарым-қатынасы құқықтық мәдениетті қалыптастыруда ерекше фактор болып табылады: 93,4% респондент оның маңызын атап өткен. Бұл педагогтің құқықтық мінез-құлық үлгісі оқушылардың құқыққа деген көзқарасына тікелей әсер ететінін дәлелдейді [9]. Сонымен қатар 94% қатысушы педагогтің құқықтық мәдениеті оқу мотивациясы мен сыныптағы тәртіпке оң ықпал ететінін мойындады [10].

4) Құқықтық мәдениетті дамытудағы кедергілер

(11, 14-сұрақтар)

Нәтижелер құқықтық мәдениетті дамытуға кедергі келтіретін негізгі факторларды анықтады: тәжірибенің жетіспеушілігі (58,5%), ақпараттың жеткіліксіздігі (18%), уақыт тапшылығы (13,1%) және қаржылық ресурстардың шектеулілігі (10,4%). Бұл халықаралық зерттеулермен сәйкес келеді: көптеген педагогтер құқықтық білімді меңгергенімен, оны нақты кәсіби жағдайларда қолдануда қиындық көреді [3,4].

Сонымен қатар педагогтердің 38,8%-ы құқықтық курстардың жеткіліктілігі туралы нақты пікір білдіре алмаған, бұл құқықтық қолдау жүйесінің әлсіздігін көрсетеді. Сондықтан құқықтық мәдениетті дамыту бағытында қолданбалы оқыту, құқықтық тренингтер, кейс-талдау және жағдайлық симуляциялар маңызды рөл атқарады [5,10].

5) Құқықтық мәдениеттің құндылықтық және этикалық өлшемі

(9, 13-сұрақтар)

Зерттеу нәтижелері бойынша респонденттердің 85,8%-ы құқықтық мәдениет пен кәсіби этика арасында тығыз байланыс бар екенін мойындаған. Бұл құқықтық мәдениеттің тек құқықтық білім немесе әрекет қана емес, сонымен қатар адамгершілік нормаларға негізделген кәсіби ұстаным екенін дәлелдейді [9]. Респонденттердің 86,4%-ы құқықтық мәдениет қоғамдағы құқықтық тәртіптің нығаюына айтарлықтай әсер ететінін атап өтті [8].

Жалпы алғанда, зерттеу нәтижелері мұғалімдердің құқықтық мәдениетке деген қызығушылығы жоғары екенін, бірақ құқықтық

құзыреттілікті арттыру үшін жүйелі қолдау мен практикалық ортаның жетіспейтінін көрсетті. Бұл халықаралық ғылыми тұжырымдармен сәйкес келеді [3,4].

Ұсыныстар

1. Педагогтерге арналған құқықтық курстардың арнайы модулін әзірлеп, «Өрлеу» және басқа да біліктілікті арттыру орталықтарына енгізу.

Негіздеме: Қазіргі уақытта «Өрлеу» мен ПШО сияқты ұйымдардың сайттарында педагогтің құқықтық құзыреттілігіне тікелей бағытталған арнайы курстар ашық көрсетілмеген.

Іске асыру жолы: «Педагог мәртебесі туралы» Заң, ҚР Еңбек кодексі, білім беру саласындағы құқықтық жауапкершілік пен педагогикалық этика негізінде модульдік бағдарлама әзірлеу ұсынылады. Бұл курстар офлайн және онлайн форматта өтіп, ресми біліктілік сертификатымен бекітілуі тиіс.

2. Құқықтық практикалық жаттығулар мен кейс-талдауларды жүйелі түрде өткізу.

Негіздеме: Сауалнама нәтижесінде педагогтер құқықтық мәдениетті қалыптастыруда практикалық тәжірибеге негізделген әдістердің тиімді екенін атап өтті.

Іске асыру жолы: Құқықтық тренингтер,

рөлдік ойындар, симуляциялық кейстер мен нақты жағдайларға байланысты құқықтық шешім қабылдау сессияларын ұйымдастыру қажет.

3. Қосымша ресурстар мен әдістемелік материалдарды әзірлеу.

Негіздеме: Респонденттер құқықтық мәдениетті арттыру үшін визуалды әрі қолжетімді материалдардың маңыздылығын атап өтті.

Іске асыру жолы: Инфографика, қысқа анимациялық бейнероликтер, құқықтық жаднамалар мен сұрақ-жауап форматындағы құралдар әзірлеу ұсынылады. Бұл материалдар педагогтерге күнделікті тәжірибеде қолдануға ыңғайлы болуы тиіс.

4. ЖОО бағдарламаларына құқықтық пәндерді жүйелі енгізу.

Негіздеме: Кейбір ЖОО-ларда (мысалы, Абай ат. ҚазҰПУ, Л.Н. Гумилев ат. ЕҰУ) құқықтық пәндер оқытылғанымен, барлық педагогикалық мамандықтарда бұл жүйелі түрде қамтылмаған [15].

Іске асыру жолы: Білім беру құқығы, педагогтің құқықтық мәдениеті және кәсіби жауапкершілік тақырыптарын барлық педагогикалық мамандықтарға міндетті пән ретінде енгізу қажет. Бұл болашақ педагогтердің құқықтық сауаттылығын жоғары деңгейде қамтамасыз етеді.

Қорытынды

Зерттеу нәтижелері жалпы білім беретін мектеп педагогтерінің құқықтық мәдениеті білім беру үдерісінің сапасы мен қауіпсіздігін қамтамасыз етуде маңызды рөл атқаратынын көрсетті. Эмпирикалық деректер педагогтердің басым бөлігі құқықтық мәдениетті кәсіби құзыреттіліктің ажырамас құрамдас бөлігі деп санайтынын дәлелдеді. Алайда сауалнама қорытындысы құқықтық білімнің мазмұнын теория жүзінде меңгеру жеткілікті болғанымен, оны практикалық қызметте қолдану деңгейі төмен екенін анықтады. Бұл құқықтық сауаттылық пен құқықтық әрекет арасындағы алшақтықтың әлі де бар екенін көрсетеді.

Зерттеу барысында құқықтық мәдениетті дамытуда негізгі кедергілер ретінде педагогтердің тәжірибелік құқықтық даярлығының жеткіліксіздігі, ақпараттық ресурстардың шектеулілігі және кәсіби қолдау тетіктерінің әлсіздігі айқындалды. Сонымен қатар педагогтердің құқықтық сауаттылығын арттыруда практикалық форматтағы білім беру тәсілдері – тренингтер, кейс-талдау, жағдаяттық тапсырмалар және құқықтық кеңес беру сабақтарының тиімділігі жоғары екені анықталды.

Педагогтердің құқықтық мәдениетін қалыптастыруға әсер ететін әлеуметтік факторлар құрылымында жоғары оқу орындары мен кәсіби ортаның ықпалы басым болғанымен, құқықтық тәрбие отбасы мен қоғамдық орта деңгейінде де қолдау табуы тиіс екені байқалды. Құқықтық мәдениет пен кәсіби этика арасындағы өзара байланыс респонденттердің жауаптарында айқын көрініс тауып, құқықтық құндылықтарды насихаттау педагогтің моральдық жауапкершілігімен тығыз байланысты екені дәлелденді.

Жалпы алғанда, зерттеу нәтижелері Қазақстанның білім беру жүйесінде педагогтердің құқықтық мәдениетін арттыру мемлекеттік саясаттың маңызды бағыты екенін көрсетеді. Құқықтық мәдениеті жоғары педагог – қауіпсіз, әділ және құқықтық нормаларға негізделген мектеп ортасын құрудың басты кепілі.

Қолданылған әдебиеттер тізімі

1. «Әдістемелік ұсынымдар педагогтер мен оқушылардың құқықтық сауаттылығын арттыру бойынша білім беру ұйымдарының қызметі». Ы. Алтынсарин атындағы Ұлттық білім академиясы, Астана. – 2022. [Электронды ресурс] // – URL: https://clck.ru/3MT8sf.
2. **Темирканова, Т.Э.** «Болашақ педагогтердің құқықтық мәдениеті». – 2024. [Электронды ресурс] // – URL:https://phsreda.com/e-articles/10656/Action10656-113972.pdf
3. **Schimmel, D., &Militello, M.** Legal literacy for teachers: A neglected responsibility. Harvard Educational Review. – 2007. – №77 (3). – P. 257–284. [Электронды ресурс] // URL:https://doi.org/10.17763/haer.77.3.842n787555138746researchgate.

net+5meridian.allenpress.com+5journals.sagepub.com+5

4. **Hareket, E.** Classroom teachers' awareness of their civil and professional rights and freedoms in context of educational law literacy. International Journal of Educational Methodology. – 2021. – № 7(1). – P. 55–69. [Электронды ресурс] // – URL: https://eric.ed.gov/

5. **Boymirzayeva, R.K.** Issues of developing the legal awareness and legal culture of audiences in the training system. Zien Journal of Social Sciences and Humanities. – № 4(1). – 2022. – P. 205–210. [Электронды ресурс] // – URL: https://zienjournals.com/index.php/zjssh/article/view/4038/3347

6. **Yessina, I.Y., Abramova, N.V.** Legal education as an integral part of legal culture. European Proceedings of Social and Behavioural Sciences. – № 122. – 2022. – P. 660–665. [Электронды ресурс] // – URL: https://doi.org/10.15405/epsbs.2022.01.104

7. **Kholnazarova, D.** The role of the education system in the development of legal culture in students. European Journal of Research and Reflection in Educational Sciences. –2022. – № 10(3). – P. 12–18. [Электронды ресурс] // – URL:https://www.idpublications.org/wp-content/uploads/2022/03/Full-Paper-THE-ROLE-OF-THE-EDUCATION-SYSTEM-IN-THE-DEVELOPMENT-OF-LEGAL-CULTURE-IN-STUDENTS.pdf

8. **Lundy, L., Sainz, G.M.** The role of law and legal knowledge for a transformative human rights education: Addressing violations of children's rights in formal education. Human Rights Education Review. – 2018. – № 1(1). – P. 1–24. [Электронды ресурс] // – URL: https://doi.org/10.7577/hrer.2560

9. **Chua, L.J., Engel, D.M.** Legal consciousness reconsidered. Annual Review of Law and Social Science. – 2019. – №15. – P. 335–353. [Электронды ресурс] // – URL: https://doi.org/10.1146/annurev-lawsocsci-101518-042717

10. **Newton, L.** Law school culture and curriculum: Correcting social justice drift. Alternative Law Journal. – 2025. [Электронды ресурс] // – URL: https://doi.org/10.1177/1037969X241302368

11. Қазақстан Республикасының «Білім туралы» Заңы 27 шілде, 2007 жыл. [Электронды ресурс] // – URL: https://adilet.zan.kz/kaz/docs/Z070000319_

12. Қазақстан Республикасының «Педагог мәртебесі туралы» Заңы 27 желтоқсан 2019 жыл. [Электронды ресурс] // – URL: https://adilet.zan.kz/kaz/docs/Z1900000293

13. Қазақстан Республикасының Еңбек кодексі 23 қараша 2015 жыл. [Электронды ресурс] // – URL: https://adilet.zan.kz/kaz/docs/K1500000414

14. Қазақстан Республикасының Қылмыстық кодексі 3 шілде 2014 жыл. [Электронды ресурс] // – URL: https://adilet.zan.kz/kaz/docs/K1400000226

15. Жоғары білім берудің бірыңғай платформасы [Электронды ресурс] // – URL: https://epvo.kz/#/register/education_program

References

1. Ädistemelık ūsynymdar pedagogter men oqýşylardyñ qūqyqtyq saýattılığyn arttyrý boıynşa bilim berý ūıymdarynyñ qyzmetı. [Methodological guidelines for the activities of educational institutions aimed at enhancing the legal literacy of teachers and students]. Y. Altynsarin National Academy of Education, Astana. – 2022. [Electronic resource] // – URL: https://clck.ru/3MT8sf

2. **Temirkanova, T.É.** Bolaşaq pedagogterdiñ qūqyqtyq mädenıetī [Legal culture of future teachers]. – 2024 [Electronic resource] // – URL: https://phsreda.com/e-articles/10656/Action10656-113972.pdf

3. **Schimmel, D., Militello, M.** Legal literacy for teachers: A neglected responsibility. Harvard Educational Review. – 2007. – № 77(3). – P. 257–284. https://doi.org/10.17763/haer.77.3.842n787555138746researchgate.net+5meridian.allenpress.com+5journals.sagepub.com+5

4. **Hareket, E.** Classroom teachers' awareness of their civil and professional rights and freedoms in context of educational law literacy. International Journal of Educational Methodology. – 2021. – №7(1). – P. 55–69. [Electronic resource] // – URL: https://eric.ed.gov/

5. **Boymirzayeva, R.K.** Issues of developing the legal awareness and legal culture of audiences in the training system. Zien Journal of Social Sciences and Humanities. – 2022. – № 4(1). – P. 205–210. [Electronic resource] // – URL: https://zienjournals.com/index.php/zjssh/article/view/4038/3347

6. **Yessina, I.Yu., Abramova, N.V.** Legal education as an integral part of legal culture. European Proceedings of Social and Behavioural Sciences. – 2022. – №122. – P. 660–665. [Electronic resource] // – URL: https://doi.org/10.15405/epsbs.2022.01.104

7. **Kholnazarova, D.** The role of the education system in the development of legal culture in students. European Journal of Research and Reflection in Educational Sciences. – 2022. – №10(3). – P. 12–18. [Electronic resource] // – URL: https://www.idpublications.org/wp-content/uploads/2022/03/Full-Paper-THE-ROLE-OF-THE-EDUCATION-SYSTEM-IN-THE-DEVELOPMENT-OF-LEGAL-CULTURE-IN-STUDENTS.pdf

8. **Lundy, L., Sainz G.M.** The role of law and legal knowledge for a transformative human rights education: Addressing violations of children's rights in formal education. Human Rights Education Review. – 2018. – № 1(1). – P. 1–24. [Electronic resource] // – URL: https://doi.org/10.7577/hrer.2560

9. **Chua, L.J., Engel, D.M.** Legal consciousness reconsidered. Annual Review of Law and Social Science. – 2019. – № 15. – P. 335–353. [Electronic resource] // – URL: https://doi.org/10.1146/annurev-lawsocsci-101518-042717

10. **Newton, L.** Law school culture and curriculum: Correcting social justice drift. Alternative Law Journal. – 2025. [Electronic resource] // – URL: https://doi.org/10.1177/1037969X241302368

11. Qazaqstan Respublikasynyñ «Bilim turaly» Zańy, 27 şilde 2007 [Law of the Republic of Kazakhstan «On

Education», July 27, 2007]. [Electronic resource] // – URL: https://adilet.zan.kz/kaz/docs/Z070000319_

12. Qazaqstan Respublikasynyñ «Pedagog mártebesi turaly» Zańy 27 jeltoqsan 2019 [Law of the Republic of Kazakhstan «On the Status of a Teacher» (December 27, 2019)]. [Electronic resource] // – URL: https://adilet.zan.kz/kaz/docs/Z1900000293
13. Qazaqstan Respublikasynyñ Éńbek kodeksi 23 qarasha 2015 [Labour Code of the Republic of Kazakhstan (November 23, 2015)]. [Electronic resource] // – URL: https://adilet.zan.kz/kaz/docs/K1500000414
14. Qazaqstan Respublikasynyñ Qylmystyq kodeksi 3 şilde 2014 [Criminal Code of the Republic of Kazakhstan (July 3, 2014)]. [Electronic resource] // – URL: https://adilet.zan.kz/kaz/docs/K1400000226
15. Joğary bilim berudiñ biryńğai platformasy [Unified Platform of Higher Education of the Republic of Kazakhstan]. [Electronic resource] // – URL: https://epvo.kz/#/register/education_program

Представления и практический опыт школьных педагогов в процессе формирования правовой культуры

Р.Н. Канагатова*[1], П.Б. Сейітқазы[2], И. Майя[3]
[1,2]Евразийский национальный университет имени Л.Н. Гумилёва, г. Астана, Казахстан
[3]Университет Чанаккале Онсекиз Март, г. Чанаккале, Турецкая Республика

Аннотация. Данное исследование направлено на выявление уровня правовой культуры педагогов общеобразовательных школ и факторов, влияющих на её формирование. Актуальность работы определяется значимостью правовой грамотности и создания безопасной педагогической среды в современной системе образования. В разделе «Введение» раскрывается теоретическое содержание понятия правовой культуры, обосновываются её основные компоненты – правовые знания, правовое сознание и правовое поведение – на основе анализа научных источников. Кроме того, подчёркивается, что правовая культура педагога напрямую влияет на качество и безопасность образовательной среды, что подтверждается международными исследованиями.

Методологическую основу исследования составил онлайн-опрос, проведённый в январе – феврале 2025 года среди 183 педагогов из городов Павлодара и Астаны. Анкета включала 16 вопросов, касающихся самооценки уровня правовой культуры, потребностей и барьеров в развитии правовых знаний, а также путей повышения правовой компетентности. Собранные данные были обработаны методами описательной статистики.

Результаты опроса показали, что 79,8% педагогов оценивают свой уровень правовой культуры как высокий, однако применение правовых знаний на практике остаётся недостаточным. Большинство респондентов (88%) поддерживают включение дисциплин по правовой грамотности в университетские программы, а также отмечают эффективность правовых тренингов (50,8%) и практических семинаров (48,6%). Основными факторами, препятствующими развитию правовой культуры, названы нехватка практического опыта (58,5%), дефицит информации (18%) и недостаточное количество правовых курсов (38,8%). Исследование также выявило тесную взаимосвязь между правовой культурой и профессиональной этикой (85,8%).

В разделе «Обсуждение» результаты сопоставляются с трудами международных учёных. В заключении делается вывод о том, что повышение правовой культуры педагогов способствует улучшению качества образования и укреплению правопорядка в школьной среде. Авторы предлагают внедрить специальные учебные модули по развитию правовой компетентности педагогов, организовать практи-

ческие кейс-занятия, разработать методические ресурсы и системно включить правовые дисциплины в программы высших учебных заведений.

Ключевые слова: правовая культура, правовая компетентность педагога, правовая грамотность, учитель, правовое образование, нормативная база.

Perceptions and practical experience of school educators in the process of legal culture formation

R.N.Kanagatova*[1], P.B. Seyitkazy[2] I., Maya[3]
[1,2]L.N. Gumilyov Eurasian National University, Astana, Kazakhstan
[3]Çanakkale Onsekiz Mart University, Çanakkale, Republic of Turkey

Abstract. This study aims to identify the level of legal culture among teachers in general education schools and the factors influencing its formation. The relevance of the research is determined by the growing importance of legal literacy and the creation of a safe pedagogical environment within the modern education system. The introduction reveals the theoretical essence of legal culture and substantiates its main components – legal knowledge, legal consciousness, and legal behavior – based on a review of academic literature. It is also emphasized that teachers' legal culture directly affects the quality and safety of the educational environment, as confirmed by international studies.

The methodological basis of the research consisted of an online survey conducted in January – February 2025 among 183 teachers from Pavlodar and Astana. The questionnaire included 16 items focused on teachers' self-assessment of their legal culture, needs and barriers in developing legal knowledge, and ways to enhance their legal competence. The collected data were analyzed using descriptive statistical methods.

The survey results showed that 79.8% of teachers rated their level of legal culture as high; however, the practical application of legal knowledge remains insufficient. The majority of respondents (88%) support the inclusion of legal literacy courses in university programs and note the effectiveness of legal trainings (50.8%) and practical workshops (48.6%). The main factors hindering the development of legal culture were identified as lack of practical experience (58.5%), shortage of information (18%), and insufficient availability of legal courses (38.8%). The study also revealed a strong correlation between legal culture and professional ethics (85.8%).

In the discussion section, the findings are interpreted in comparison with the works of international scholars. The study concludes that enhancing teachers' legal culture contributes to improving the quality of education and strengthening legal order within the school environment. The authors recommend introducing specialized training modules to develop teachers' legal competence, organizing practical case-based sessions, creating methodological resources, and systematically integrating legal education into higher education curricula.

Keywords: legal culture, teacher's legal competence, legal literacy, teacher, legal education, regulatory framework.

Материал баспаға 11.11.2025 келіп түсті

ҒТАМР 14.01.11 DOI 10.59941/2960-0642-2025-4-153-167

Мұғалімнің бағалау сауаттылығының дамуы: әдебиетке жүйелі шолу

Е.Ж. Сармурзин[1], Ә.Қ. Алматова*[2]
[1]Е.А. Бөкетов атындағы Қарағанды ұлттық зерттеу университеті
Қарағанды қ., Қазақстан Республикасы
[2]Қожа Ахмет Ясауи атындағы Халықаралық қазақ-түрік университеті
Түркістан қ., Қазақстан Республикасы
*aigerim.almatova@ayu.edu.kz

Аңдатпа. Бұл шолу мақаласы мұғалімнің бағалау сауаттылығы тұжырымдамасының қазіргі білім беру жүйесіндегі көпқырлы эволюциясын, әдіснамалық трансформациясын және практикалық қолданылуын терең талдауға арналған. Зерттеу бағалау сауаттылығының дәстүрлі психометрикалық парадигмадан бастау алып, әлеуметтік-мәдени және контекстік модельдерге дейінгі даму траекториясын қарастырады. Шолу мақаласы 2005-2025 жылдар аралығын қамтитын 28 іргелі халықаралық зерттеулердің анализіне негізделген. Мақалада мұғалімнің бағалау құзыреттілігі тек техникалық дағдылар жиынтығы емес, оқыту сапасын арттырудың, оқушының өзін-өзі реттеу қабілетін дамытудың және білім берудегі теңсіздікті азайтудың қуатты құралы ретінде негізделеді.

Ерекше назар цифрлық дәуірдің сын-қатерлеріне аударылған. Жасанды интеллект пен автоматтандырылған бағалау жүйелерінің пайда болуы бағалау сауаттылығының мазмұнын түбегейлі өзгертіп, TALIDE (Teacher Assessment Literacy in Digital Environments) және GLAT (Generative AI Literacy Assessment Test) сияқты жаңа өлшем құралдарын қажет ететіні дәлелденеді. Зерттеу қорытындысында қазақстандық білім беру жүйесі үшін бағалау сауаттылығын дамытудың контекстке бейімделген, технологиялық интеграцияланған және этикалық тұрғыдан негізделген жаңа стратегиялары ұсынылады.

Кілтті сөздер: мұғалімнің бағалау сауаттылығы, бағалау құзыреттілігі, цифрлық бағалау орталары, жасанды интеллект, автоматтандырылған бағалау жүйелері.

Қалай дәйексөз алуға болады / Как цитировать / How to cite: Сармурзин, Е.Ж., Алматова, Ә.Қ. Мұғалімнің бағалау сауаттылығының дамуы: әдебиетке жүйелі шолу [Мәтін] // Ғылыми-педагогикалық журнал «Білім». – Астана: Ы. Алтынсарин атындағы ҰБА, 2025. – №4. – Б. 153-167.

Кіріспе

Білім беру саласындағы дискурстарда бағалау мәселесі әрқашан ең өзекті тақырыптардың бірі ретінде қарастырылады [1,2]. Ұлыбританиядағы «Бағалауды реформалау тобы» (Assessment Reform Group) немесе АҚШ-тағы «Ешбір бала артта қалмасын» (No Child Left Behind) сияқты ірі білім беру реформаларын жүзеге асыру барысында бағалау білім берудегі негізгі ұғымына айналды [3]. Бағалау бүгінде білім беру саясаты мен мектепті жетілдірудің қуатты құралы ретінде ғана емес [4–6], сонымен қатар мұғалімнің оқыту тәжірибесінің іргелі компоненті ретінде қарастырылады [7–10].

Осы стратегиялық маңыздылығын ескере отырып, бағалау әлемдегі көптеген білім беру жүйесінде оқу бағдарламасының негізгі қағидаты және мұғалім кәсібилігі мен

оқыту сапасының негізгі аспектісі ретінде анықталды [11–13]. Білім беру саласындағы мемлекеттік қызметкерлер, педагогикалық университеттер мен зерттеушілер мұғалімдерді бағалауға дайындау мәселесіне үлкен қызығушылық танытады [14–16]. Оқушыны дұрыс, сауатты, әділ бағалай білу – педагогтің кәсіби құзыреттілігінің негізгі өзегі.

Алайда бағалау сауаттылығы туралы ауқымды әдебиеттер базасының бар екендігіне қарамастан, бұл ұғым әлемдік әдебиетте, әсіресе Батыс зерттеулерінде күрделі және анықтамасы даулы тұжырымдама болып қала береді. Ал қазақстандық контексте мұғалімнің бағалау сауаттылығына қатысты зерттеулер өте аз, бұл тақырыпқа қатысты, тіпті толыққанды зерттеу, диссертациялық жұмыс жазылмаған. Зерттеулер көрсеткендей, мұғалімдер арасында, әсіресе қызметке жаңа кіріскен және тәжірибелі мұғалімдер арасында бағалау сауаттылығының деңгейі әлі де төмен деңгейде [17–19]. Мұғалімдер институттық өзгерістерге, саяси талаптарға немесе COVID-19 пандемиясы сияқты күтпеген жағдайларға бейімделу кезінде бағалау тәжірибесінде айтарлықтай қиындықтарға тап болады.

Мақаланың мақсаты – жүйелі талдау негізінде мұғалімнің бағалау сауаттылығының эволюциясын, оның құрамдас бөліктерін және қазіргі заманғы білім беру жүйесіндегі рөлін зерттеу. Біз бағалау сауаттылығының «стандартталған өлшеуден» «әлеуметтік тәжірибеге» дейінгі даму жолын және оның мұғалімнің кәсіби бірегейлігімен байланысын қарастырамыз.

Тұжырымдамалық негіздеме

Қазіргі білім беру ғылымында «мұғалімдердің бағалау сауаттылығы» (МБС) ұғымы өзінің мазмұндық сипаты жағынан күрделі түлеу кезеңін, нақтырақ айтсақ, терең онтологиялық және гносеологиялық өзгерістерді еңсеріп жатыр. Тарихи тұрғыдан алсақ, бұл ұғым психометриялық парадигма аясында қалыптасып, ұзақ уақыт бойы өлшемдердің дәлдігі мен сенімділігін қамтамасыз ететін техникалық дағдылар жиынтығы ретінде ғана қарастырылып келді. Алайда бүгінгі таңда құралдық ұтымдылыққа негізделген ескі логика дәрменсіздік танытатын жаңа сын-қатерлер пайда болды. Есеп беру стандарттарының жаһандық деңгейде күшеюі, оқу процесінің жаппай цифрлануы және әлеуметтік теңдік мәселелерінің өткір қойылуы – осының барлығы құзыреттіліктің қатып қалған (статикалық) үлгілерінен арылып, нақты жағдай мен ортаға икемделген (динамикалық) тұжырымдамаларға көшуді талап етеді.

Бұл бөлімде МБС зерттеулерінің қазіргі өрісін жүйелеуге бағытталған кеңейтілген тұжырымдамалық негіздеме ұсынылады. Біз сауаттылықты «терминдерін білу» деп түсінетін тар шеңберлі көзқарастан бас тартып, бағалауды күрделі әлеуметтік тәжірибе ретінде қарастыратын кешенді тәсілді ұстанамыз. Біздің пайымдауымызша, қазіргі ұстаз – оқушы жетістігін жай ғана тіркеуші немесе бағалаушы емес. Мұғалім – қарама-қайшы әкімшілік талаптар, технологиялық қысым және этикалық қайшылықтар қыспағында жүріп, оқу процесіне жаңа мән-мағына дарытушы тұлға.

Ұсынылып отырған негіздеменің іргетасы ретінде Xu мен Brown [20] «Іс-тәжірибедегі мұғалімнің бағалау сауаттылығы» моделі алынды. Бұл модель бағалаудың танымдық (когнитивті), сезімдік (аффективті) және ортаға қатысты (контекстік) қырларын алғаш рет бір арнаға жүйелі түрде тоғыстырған еді. Алайда соңғы кездері білім беру саласының қарқынды өзгергенін ескере отырып, біз аталған модельдің аясын кеңейттік. Оған аса маңызды екі өлшем кіріктірілді: бірі TALIDE моделінде негізделген бағалаудың цифрлық сауаттылығы болса, екіншісі бағалауды билік пен әлеуметтік бақылау құралы ретінде сыни тұрғыдан қарастыратын сыни сана.

Бұл тұжырымдамалық жұмыстың түпкі мақсаты – мұғалімдердің бағалауға қойылатын құрғақ техникалық талаптар мен әр баланың оқуын қолдау қажеттілігі арасындағы тепе-теңдікті қалай табатынын зерделеуге теориялық тірек жасау. Мұғалім жүйелік кедергілерді қалай еңсереді, қолындағы ресурстарды кәдеге қалай жа-

ратады біздің концепция осы сауалдарға жауап іздеуге негіз болады.

Материалдар мен әдістер

Қазіргі білім беру кеңістігінде «бағалау сауаттылығы» ұғымы педагогикалық кәсібиліктің ажырамас бөлігі ретінде қарастырылады. Зерттеу жұмысының негізгі мақсаты – мұғалімдердің бағалау сауаттылығын өлшеу, дамыту және тұжырымдау бойынша соңғы екі онжылдықтағы (2005-2025) ғылыми ізденістердің әдіснамалық эволюциясын терең талдау. Зерттеу дизайны PRISMA (Preferred Reporting Items for Systematic Reviews and Meta-Analyses) хаттамасына қатаң сүйене отырып құрылған, бұл өз кезегінде зерттеу нәтижелерінің дәлдігі мен сенімділігін қамтамасыз етеді [21].

Бағалау сауаттылығының табиғаты күрделі және көпқырлы. Бастапқыда бұл ұғым тек тестілеу және психометриялық өлшеулерді түсіну ретінде қабылданса [15,22], қазіргі таңда ол әлеуметтік-мәдени контекстке, этикалық нормаларға және педагогикалық шешім қабылдау процестеріне кіріктірілген кешенді құзыреттілік ретінде анықталады. Осыған байланысты, біздің әдіснамалық тәсіліміз тек позитивистік (сандық) көзқарастармен шектелмей, конструктивистік (сапалық) және прагматикалық (аралас) әдістерді біріктіруге бағытталған. Бұл әдіснамалық плюрализм зерттеу нысанын толыққанды түсінуге мүмкіндік береді. Соңғы жылдары бағалау сауаттылығын зерттеу географиясы мен контексі айтарлықтай кеңейді. Егер бұрынғы зерттеулер негізінен «Ғаламдық Солтүстік» (АҚШ, Канада, Ұлыбритания) елдеріне шоғырланған болса, қазіргі таңда Иран, Индонезия, Танзания, Гана сияқты дамушы елдердегі зерттеулердің үлесі артты. Бұл үрдіс бағалау сауаттылығының «әмбебап» моделінен гөрі, контекске тәуелді модельдердің маңыздылығын көрсетеді.

Зерттеу нысанын жан-жақты қамту мақсатында біз көп сатылы және итеративті іздеу стратегиясын қолдандық. Бұл процесс жүйелілік, ашықтық және қайталанушылық принциптеріне негізделген.

Негізгі іздеу жұмыстары білім беру және психология саласындағы ең беделді халықаралық дерекқорларда атап айтқанда, Web of Science (WoS), Scopus, ERIC, PsycINFO, Google Scholar платформасында жүргізілді. Іздеу сұранысы Буль операторларын (AND, OR, NOT) және арнайы символдарды (*, «») қолдану арқылы мұқият құрастырылды.

Біз кілт сөздерді үш негізгі семантикалық топқа бөлдік:

1-топ: Популяция: «teacher*», «educator*», «preservice teacher*», «inservice teacher*», «instructor*», «faculty», «student teacher*», «lecturer*».

2-топ: Тұжырымдама: «assessment literacy», «assessment competence», «assessment capability», «data literacy», «formative assessment literacy», «language assessment literacy», «classroom assessment literacy», «student assessment literacy.

3-топ: Контекст және Нәтиже: «measure*», «instrument», «scale», «inventory», «development», «validation», «training», «professional development», «efficacy», «conception*», «belief*». Мысалы, Scopus базасы үшін қолданылған күрделі іздеу жолы келесідей болды: TITLE-ABS-KEY ((«assessment literacy» OR «assessment competence» OR «assessment capability») AND («teacher» OR «educator» OR «preservice») AND («measure*» OR «develop*» OR «impact» OR «framework»)) AND PUBYEAR > 2004.2.2.

Зерттеудің фокусын нақтылау және сапасын қамтамасыз ету үшін біз PCC (Population, Concept, Context) форматында қатаң критерийлер жиынтығын әзірледік (Кесте 1).

Кесте 1. Іріктеу критерийлері

Контекст	Критерий
Уақыт аралығы	2005 жылдан 2025 жылға дейінгі жарияланымдар. Бұл кең ауқым бағалау сауаттылығын түсінудегі эволюцияны (өлшеуге бағытталған кезеңнен әлеуметтік-мәдени кезеңге өту) және соңғы цифрлық инновацияларды толық қамтуға мүмкіндік береді.
Зерттеу нысаны	Мектеп мұғалімдері, жоғары оқу орындарының оқытушылары, педагогикалық мамандық студенттері
Мазмұны	Бағалау сауаттылығын анықтау, өлшеу құралдарын әзірлеу, кәсіби даму бағдарламаларының тиімділігін бағалау және бағалау практикасындағы кедергілерді зерттеу
Тіл	Ағылшын тіліндегі ғылыми зерттеулер
Жарияланым түрі	Рецензияланған журнал мақалалары, ғылыми монографиялар, диссертациялар.

Шығарып тастау критерийлері. Тек білім алушылардың үлгерімін бағалау нәтижелеріне бағытталған, бірақ мұғалімнің құзыреттілігін қарастырмайтын зерттеулер, академиялық емес материалдар (пікір мақалалары, қысқаша шолулар, блогтар), толық мәтіні қолжетімсіз материалдар, әдіснамасы анық емес немесе сипатталмаған зерттеулер іріктеуден алынып тасталды.

PRISMA нұсқаулығына сәйкес, әдебиеттерді іріктеу процесі төрт кезеңді қамтыды: Идентификация, скрининг, жарамдылықты тексеру және қосу [21]. Төменде әр кезеңнің нақты нәтижелері сипатталған (Кесте 2).

Кесте 2. Әдебиеттерді іріктеу процесі

Кезең	Іс-әрекет және дереккөздер	Саны (n)
Идентификация	Дерекқорлардан табылған материалдар (WoS, Scopus, ERIC, PsycINFO, Google scholar)	2,450
	Басқа дереккөздерден табылған материалдар	15
	Дубликаттар жойылғаннан кейінгі материалдар	1,855
Скрининг	Скринингтелген материалдар (тақырып және аннотация бойынша)	1,855
	Алынып тасталынған материалдар (сәйкес емес тақырыптар)	1,665
Жарамдылық	Толық мәтінді бағалау үшін ізделген есептер	190
	Толық мәтіні бойынша бағаланған мақалалар	190
	Толық мәтіні қолжетімді болса да, алынып тасталынған мақалалар (критерийлерге сәйкес емес)	160
Қосу	Жүйелі шолуға енгізілген түпкілікті мақалалар	28

Идентификация. Бастапқы іздеу нәтижесінде электронды дерекқорлардан барлығы 2450 жазба анықталды. Олардың ішінде: WoS - 650, Scopus - 800, ERIC - 700,

PsycINFO - 300. Дубликаттарды автоматты түрде жою (EndNote бағдарламасы арқылы) және қолмен тексеру нәтижесінде 610 қайталанатын жазба алынып тасталды. Сонымен қатар, негізгі мақалалардың әдебиеттер тізімін қарау арқылы қосымша 15 маңызды іргелі еңбек табылды. Нәтижесінде скринингке 1855 материал жіберілді.

Скрининг. Бұл кезеңде 1855 материалдың тақырыптары мен аннотациялары қаралды. Тақырыбы мүлдем сәйкес келмейтін (мысалы, медициналық диагностика, пациенттің сауаттылығы, қаржылық сауаттылық) 1665 материал алынып тасталды. Бұл процесте екі зерттеуші тәуелсіз жұмыс істеді. Нәтижесінде толық мәтінді тексеру үшін 190 мақала іріктелді.

Жарамдылықты тексеру. 190 мақаланың толық мәтіні егжей-тегжейлі оқылып, әдіснамалық сапасы мен тақырыпқа сәйкестігі бағаланды. Бұл кезеңде 160 мақала келесі себептермен шығарылды: Бағалау сауаттылығының нақты анықтамасының болмауы немесе басқа ұғымдармен алмастырылуы (N=55). Эмпирикалық деректердің немесе әдіснамалық сипаттаманың әлсіздігі (N=45). Зерттеу нысаны мұғалімдер емес, тек білім беру саясатының құжаттары болуы (N=40). Нәтижелері ескірген және қазіргі контекстке сәйкес келмейтін зерттеулер (N=20).

Іріктеу. Нәтижесінде, осы жүйелі шолуға және сапалық синтезге 28 негізгі зерттеу жұмысы енгізілді. Бұл зерттеулер бағалау сауаттылығының әртүрлі аспектілерін (тұжырымдама, өлшеу, дамыту, контекст) қамтиды (2-кесте).

Нәтижелер

Таңдалған 28 зерттеу әдіснамалық тәсілдері бойынша алты негізгі кластерге топтастырылды. Бұл кластерлеу бағалау сауаттылығын зерттеудің эволюциясын және қазіргі трендтерін анық көрсетуге мүмкіндік береді.

1. Теориялық негіздер және тұжырымдамалық шолулар

Бағалау сауаттылығының тұжырымдамалық дамуын түсіну үшін біз бірнеше іргелі және соңғы шолу жұмыстарын талдадық. Бұл зерттеулер саладағы терминологиялық және парадигмалық өзгерістерді көрсетеді.

Xu және Brown өздерінің ауқымды шолуында 100-ден астам зерттеуді талдай отырып, мұғалімнің бағалау сауаттылығын статикалық білім жиынтығынан «Тәжірибедегі бағалау сауаттылығы» моделіне көшірді. Әдіснамалық тұрғыдан қос автор индуктивті тақырыптық кодтауды қолданды, бұл авторларға бағалау сауаттылығын иерархиялық емес, динамикалық, контекстке тәуелді және мұғалімнің жеке тұжырымдамаларымен тығыз байланысты жүйе ретінде сипаттауға мүмкіндік берді. Бұл модель бағалау сауаттылығын зерттеудегі «әлеуметтік бұрылысты» белгіледі.

Pastore [23] жүргізген жүйелі шолу 2013-2022 жылдар аралығындағы 42 зерттеуді қамтыды. Ғалымның талдауы бағалау сауаттылығының анықтамаларындағы өзгерістерді құжаттады: техникалық дағдылардан (тест құрастыру, балл қою) педагогикалық және этикалық компоненттерге (кері байланыс беру, әділдік) ауысу. Бұл зерттеу бағалау сауаттылығының эмоционалдық және тұлғалық аспектілеріне назар аудару қажеттілігін көрсетті.

Hull және Vígh [24] дескриптивті шолу әдісін қолдана отырып, 15 шолу мақаласын «шолуларды шолу» (review of reviews) форматында синтездеген. Бұл мета-талдау бағалау сауаттылығының үш негізгі өлшемін анықтады: тұжырымдамалық (не?), өлшемдік (қалай өлшенеді?) және дамытушылық (қалай дамиды?). Қос автордың жұмысы саладағы зерттеулердің бытыраңқылығын азайтуға және бірыңғай түсінік қалыптастыруға бағытталған.

Johnston және Costello [25] өздерінің теориялық мақаласында бағалауды «әлеуметтік практика» ретінде қарастыруды ұсынды. Екі ғалым бағалаудың оқушылардың жеке басына, оқуға деген ынтасына және мұғалім мен оқушы арасындағы қарым-қатынасқа әсерін зерттеді.

Бұл көзқарас бағалау сауаттылығын тек академиялық нәтижелермен шектемей, оқушының әл-ауқатымен байланыстырады.

2. Өлшеу құралдарын әзірлеу және валидациялау

Мұғалімдердің бағалау сауаттылығын өлшеу құралдары қарапайым білім тесттерінен күрделі, сценарийге негізделген модельдерге дейін дамыды.

Gotch және French [26] 1991-2012 жылдар аралығындағы 36 өлшеу құралын (тесттер, өзін-өзі бағалау парақтары, рубрикалар) психометриялық тұрғыдан талдады. Олардың жүйелі шолуы көптеген құралдардың валидтілігі мен сенімділігінің төмен екенін, әсіресе «нәтижелерді интерпретациялау» және «қолдану» аспектілері бойынша дәлелдердің жеткіліксіздігін анықтады. Бұл зерттеу саладағы өлшеу стандарттарын күшейту қажеттілігін көрсетті.

Mertler және Campbell [27] «Бағалау сауаттылығының инвентаризациясы» құралын әзірледі. Бұл құрал 1990 жылғы «Мұғалімдердің құзыреттілік стандарттарына» негізделген және 35 сценарийге негізделген сұрақтан тұрады. Авторлар екі кезеңді пилоттық зерттеу (N=152, N=249) арқылы құралдың сенімділігін (KR20=.74) дәлелдеді. Бағалау сауаттылығының инвентаризациясы ұзақ уақыт бойы саладағы «алтын стандарт» болып келді, бірақ ол негізінен дәстүрлі бағалау әдістеріне бағытталған.

Banitalebi, Estaji және Brown [28] TALIDE (Teacher Assessment Literacy in Digital Environments) құралын ұсыну арқылы өлшеу әдіснамасына жаңашылдық енгізді. Аталған ғалымдар цифрлық ортадағы бағалауды өлшеу үшін Бифакторлық растаушы факторлық талдауды қолданған. Бұл әдіс сұрақтардың сценарийге тәуелділігін ескере отырып, 5 негізгі рөлді (Судья, Коммуникатор, Моральдық агент, Білуші, Технолог) дәл өлшеуге мүмкіндік берді. Бұл зерттеу бағалау сауаттылығының көпөлшемділігін статистикалық тұрғыдан дәлелдеді.

Xin және Lo [29] CLIL мұғалімдеріне арналған арнайы инвентаризацияны әзірледі. 201 мұғалім қатысқан пилоттық зерттеу арқылы олар бағалау сауаттылығының пәндік ерекшеліктерін ескеру керектігін көрсетті. Бұл құрал мұғалімнің бағалау тәсілдерін, контекстік факторларды және сенімділік деңгейін қамтиды.

Jin және т.б. [30] GLAT (Generative AI Literacy Assessment Test) құралын жасап шығарды. Бұл құрал жоғары оқу орындары студенттерінің генеративті жасанды интеллектті пайдалану сауаттылығын бағалайды. Зерттеушілер Элементтерге жауап беру теориясын қолдана отырып, құралдың жоғары дәлдігін қамтамасыз етті. Бұл зерттеу технологиялық прогрестің бағалау сауаттылығының мазмұнына тікелей әсер ететінін көрсетеді.

3. Сандық және сауалнамалық зерттеулер

Сандық зерттеулер мұғалімдердің бағалау сауаттылығының деңгейін анықтауға және оған әсер ететін факторларды зерттеуге бағытталған.

DeLuca және Klinger [31] Канададағы 288 болашақ мұғалімнің бағалау сауаттылығын зерттеді. Факторлық талдау және ANOVA әдістерін қолдана отырып, олар арнайы бағалау курстарынан өткен студенттердің сенімділік деңгейі жоғары екенін анықтады. Алайда зерттеу бағалаудың теориялық және философиялық аспектілері бойынша олқылықтардың бар екенін көрсетті.

Volante және Fazio [32] канадалық бастауыш сынып мұғалімдерінің (N=69) бағалау сауаттылығын төрт жылдық бақылау арқылы зерттеді. Олардың нәтижелері болашақ мұғалімдердің өзін-өзі бағалау деңгейінің төмендігін және формативті бағалаудан гөрі суммативті бағалауға бейімділігін көрсетті.

Quainoo және т.б. [33] Ганадағы 406 мұғалімнің бағалау сауаттылығын ALI құралы арқылы зерттеді. Мақала авторлары Латентті профильдік талдау әдісін қолдана отырып, мұғалімдерді төрт про-

фильге бөлді: «Деректерге бағытталған», «Әдіске және коммуникацияға бағытталған», «Дәлділікке бағытталған» және «Тұтас бағалаушылар». Бұл әдіс мұғалімдерді жай ғана «сауатты/сауатсыз» деп бөлуден гөрі, олардың күшті және әлсіз жақтарын нақтылауға мүмкіндік берді.

4. Аралас және сапалық зерттеулер

Бағалау сауаттылығының контекстік нюанстарын түсіну үшін зерттеушілер аралас және сапалық дизайндарды жиі қолдана бастады.

Cirocki және әріптестері [34] Индонезиядағы 320 болашақ ағылшын тілі мұғалімінің бағалау сауаттылығын зерттеу үшін тізбекті түсіндірмелі дизайнды қолданды. Алдымен сандық сауалнама жүргізіліп, оның нәтижелерін түсіндіру үшін 37 қатысушымен жартылай құрылымдалған сұхбат ұйымдастырылды. Бұл тәсіл мемлекеттік және жекеменшік университеттер арасындағы дайындық сапасындағы айырмашылықтардың себептерін ашуға мүмкіндік берді.

Amirian [35] Ирандағы 250 ағылшын тілі мұғалімінің қалыптастырушы бағалау сауаттылығын (ҚБС) зерттеді. Аралас әдіс арқылы ол мұғалімнің жасы емес, оқыту тәжірибесінің ҚБС-ға көбірек оң әсер ететінін анықтады (регрессиялық талдау: $\beta=0.338$, $p<0.001$). Сапалық деректер «әлеуметтік-эмоционалдық бағалау» тақырыбын ашып, мұғалім мен студент арасындағы сенімнің маңыздылығын көрсетті.

Mirsanjari [36] ағылшын тілін академиялық мақсатта оқытатын ирандық мұғалімдерінің бағалау сауаттылығын дамытудағы курстардың рөлін зерттеді. Аралас әдіс курстардың тиімділігін көрсеткенімен, жүйелік кедергілердің (жоғары ставкалы тестілеу мәдениеті, институттық қарсылық) жаңа білімді практикаға енгізуге кедергі келтіретінін анықтады. Бұл нәтиже бағалау сауаттылығының тек біліммен шектелмейтінін, оның жүзеге асуына ортаның әсер ететінін дәлелдейді.

Tassone [37] Австралиядағы бастауыш мектептердегі сауаттылықты бағалауды неолиберализм саясаты тұрғысынан зерттеді. Сапалық кейс-стади әдісі (сауалнама N=76, сұхбат N=30) арқылы ол бағалау саясатының орталықсыздандырылуы (devolution) мұғалімдерге автономия бергенімен, жоғары есеп берушілік (accountability) қысымының сақталғанын көрсетті.

Fulcher [38] тіл мұғалімдерінің бағалау сауаттылығына қатысты қажеттіліктерін анықтау үшін жаһандық сауалнама жүргізді. Оның зерттеуі бар сауалнамалардың әдіснамалық шектеулерін (жабық сұрақтардың басымдығы) сынап, мұғалімдердің нақты қажеттіліктерін (мысалы, қалай жасау керектігі емес, не үшін жасау керектігі) анықтауға бағытталған жаңа тәсілдерді ұсынды.

5. Студенттердің бағалау сауаттылығы

Зерттеу фокусының мұғалімдерден білім алушыларға ауысуы - маңызды әдіснамалық бұрылыс. Smith және т.б. [39] Аустралиядағы студенттердің бағалау сауаттылығын дамыту бойынша интервенциялық зерттеу жүргізді. Квази-эксперименттік дизайн қолданылған. Нәтижелер білім алушылардың бағалау критерийлерін түсінуі мен өзін-өзі бағалау дағдыларын дамытудың олардың академиялық үлгеріміне оң әсер ететінін статистикалық түрде дәлелдеді.

Yang, Yan, Lan және Zhan [40] өздерінің іргелі еңбегінде білім алушылардың бағалау сауаттылығы тұжырымдамасын жүйеледі. Авторлар SSCI дерекқорындағы жарияланымдарға ауқымды талдау жасай отырып, студенттердің бағалау сауаттылығын дамытудың тиімді стратегияларын (өзін-өзі бағалау, өзара бағалау) ұсынды. Бұл жұмыс олардың бағалау сауаттылығын XXI ғасырдың негізгі дағдысы ретінде қарастырады.

Dorri және т.б. [41] Ирандық оқушылардың жазу дағдыларына LALE (Language Assessment Literacy Enhancement) бағдарламасының әсерін зерттеді. Аралас әдіс арқылы олар бағалау сауаттылығын арттыру оқушылардың «оқу ретіндегі бағалау» дағдысын дамытатынын көрсетті.

6. Жаңа технологиялар және контекстік ерекшеліктер

Henkel және т.б. [42] Ганадағы оқушылардың ауызша оқу дағдыларын бағалауда жасанды интеллект (Whisper V2) модельдерін қолдануды зерттеді. Бұл эксперименттік зерттеу ресурстары шектеулі аймақтарда технологияның бағалау процесін қалай автоматтандыра алатынын көрсетті. Модельдің адам бағалауымен корреляциясы өте жоғары (0.98) болды, бұл жасанды интеллектінің бағалау сауаттылығындағы әлеуетін айқындайды.

Tsagari және Rousoulioti [43] сирек оқытылатын тілдер мұғалімдерінің бағалау сауаттылығын арттыруды зерттеді. Аралас әдіс арқылы олар TALE жобасының материалдарына негізделген онлайн курстың тиімділігін бағалады. Бұл зерттеу «әмбебап» бағалау сауаттылығынан «тілге және мәдениетке тән» сауаттылыққа көшудің маңыздылығын көрсетеді.

Shafii және Berger [44] Танзаниядағы мұғалімдердің бағалау практикасына ауқымды шолу жасады. Қос автор 41 зерттеуді талдап, ресурс тапшылығы мен үлкен сыныптар жағдайында формативті бағалауды енгізудің қиындықтарын ашты.

Correia [45] бағалау сауаттылығы мен сыни сана арасындағы байланысты зерттеді. Бұл теориялық жұмыс бағалаудың әлеуметтік бақылау құралы ретіндегі рөлін сынап, мұғалімдерді бағалау жүйелеріне сыни көзқараспен қарауға шақырады.

Konadu [46] болашақ мұғалімдердің бағалау сауаттылығы туралы түсініктеріне жүйелі шолу жасады. 17 зерттеуді талдау нәтижесінде болашақ мұғалімдердің бағалау туралы түсініктерінің тапшылығы және оқыту бағдарламаларында практикалық дағдылардың жетіспеушілігі анықталды.

Зерттеуге енгізілген жұмыстардың жиынтық кестесі

Төмендегі кестеде (Кесте 3)осы жүйелі шолуға негіз болған және терең талданған негізгі зерттеулердің сипаттамалары келтірілген. Бұл кесте зерттеулердің географиялық, әдіснамалық және тақырыптық әртүрлілігін көрсетеді.

Кесте 3. Жүйелі шолуға енгізілген негізгі зерттеулердің сипаттамалық матрицасы

№	Автор(лар)жыл	Ел/Контекст	Зерттеу дизайны	Негізгі фокус және нәтижелер	Дереккөз
«1	DeLuca & Klinger (2010)	Канада (Онтарио)	Сандық (Сауалнама)	Болашақ мұғалімдердің бағалау біліміндегі олқылықтарды анықтау; бағалау курстарының тиімділігін дәлелдеу.	[31]
ә2	Smith et al. (2011)	Австралия	Квази-эксперимент	Студенттердің бағалау сауаттылығын дамытудың оқу нәтижелеріне оң әсерін (d=0.73) дәлелдеу.	[39]
і3	Fulcher (2012)	Ұлыбритания/Жаһандық	Сауалнама	Тіл мұғалімдерінің LAL қажеттіліктерін эмпирикалық жолмен анықтау және жаңа ресурстар әзірлеу.	[38]
ң4	Xu & Brown (2016)	Қытай/Жаңа Зеландия	Ауқымды шолу (Scoping)	TALIP моделін ұсыну (100 зерттеу негізінде) бағалау сауаттылығын контекстік жүйе ретінде қайта қарау.	[20]

ғ5	Gotch & French (2014)	АҚШ/Халықаралық	Жүйелі шолу	1991-2012 жылдардағы 36 өлшеу құралының психометриялық сапасының төмендігін анықтау.	[26]
,6	Shafii & Berger (2025)	Танзания	Ауқымды шолу	Ресурс тапшылығы жағдайындағы формативті бағалау практикасы (41 зерттеу).	[44]
.7	Henkel et al. (2025)	Гана (Батыс Африка)	Эксперименттік	ORF бағалауда AI (Whisper V2) қолдану; адам бағалауымен жоғары корреляция (0.98).	[42]
ү8	Jin et al. (2025)	Австралия	Құралды әзірлеу	GLAT құралын әзірлеу; IRT және CTT арқылы GenAI сауаттылығын өлшеу.	[30]
ұ9	Tassone (2025)	Австралия	Сапалық (Кейс-стади)	Неолибералдық контекстегі бастауыш сынып мұғалімдерінің бағалау практикасы.	[37]
10	Dorri et al. (2025)	Иран	Аралас әдістер	LALE бағдарламасының EFL оқушыларының жазу дағдылары мен AaL көзқарасына оң әсері.	[41]
111	Banitalebi et al. (in press)	Иран/Жаңа Зеландия	Құралды әзірлеу	TALIDE құралын әзірлеу; Бифакторлық модель арқылы цифрлық бағалау сауаттылығын өлшеу.	[28]
112	Amirian (2025)	Иран	Аралас әдістер	EFL мұғалімдерінің FAL деңгейіне тәжірибенің (experience) жасқа қарағанда көбірек әсер етуі.	[35]
113	Johnston & Costello (2005)	АҚШ	Теориялық	Бағалаудың әлеуметтік аспектілері; “reciprocity” және “resilience” ұғымдары.	[25]
114	Mertler & Campbell (2005)	АҚШ	Құралды әзірлеу	ALI құралын әзірлеу; мұғалімдердің бағалау сауаттылығын сценарий арқылы өлшеу.	[27]
115	Volante & Fazio (2007)	Канада	Сандық	Болашақ мұғалімдердің төмен өзін-өзі бағалау (self-efficacy) деңгейі және суммативті бағалауға басымдық беруі.	[32]
116	Yang et al. (2025)	Гонконг	Шолу/Кітап	Студенттердің бағалау сауаттылығын дамытудың теориялық және практикалық негіздері.	[40]
117	Mirsanjari (2025)	Иран	Аралас әдістер	EAP нұсқаушыларының LAL дамытудағы курстардың рөлі және жүйелік кедергілер.	[36]

118	Cirocki et al. (2025)	Индонезия/ Ұлыбритания	Аралас әдістер	Тізбекті түсіндірмелі дизайн; университет мәртебесінің (мемлекеттік/жекеменшік) LAL деңгейіне әсері.	[34]
119	Konadu (2025)	АҚШ	Жүйелі шолу	Болашақ мұғалімдердің бағалау түсініктеріндегі олқылықтар (17 зерттеу негізінде).	[43]
220	Tsagari & Rousoulioti (2025)	Греция/Кипр/ Норвегия	Аралас әдістер	Сирек оқытылатын тілдер (LCTL) мұғалімдерінің бағалау сауаттылығын TALE арқылы дамыту.	[43]
221	Correia (2025)	Ұлыбритания	Теориялық	Бағалау сауаттылығы және сыни сана (critical consciousness); бағалаудың бақылау құралы ретіндегі рөлі.	[45]
222	Xin & Lo (2025)	Гонконг	Құралды әзірлеу	CLIL Teacher Assessment Literacy Inventory құралын әзірлеу және валидациялау.	[29]
223	Hull & Vígh (2025)	Венгрия	Дескриптивті шолу	Бағалау сауаттылығы бойынша 15 шолуды мета-талдау; тұжырымдамалық нақтылау.	[24]
224	Quainoo et al. (2025)	Гана	Сандық	CAL деңгейлері және мұғалімдердің профильдері (LPA әдісі).	[33]
225	Pastore (2023)	Италия	Жүйелі шолу	2013-2022 жылдардағы бағалау сауаттылығы зерттеулерінің жүйелі шолуы.	[23]
226	Popham (2009)	АҚШ	Теориялық/Пікір	Бағалау сауаттылығының “faddish or fundamental” екендігі туралы пікірталас.	[15]
227	Houten (2006)	АҚШ	Саясат құжаты	Шет тілін оқытудағы артикуляция және бағалау; NCLB актісінің әсері.	[47]
228	Stiggins (2002)	АҚШ	Теориялық	“Assessment Crisis” және бағалау сауаттылығының жетіспеушілігі туралы іргелі еңбек.	[48]

Талқылау

Бұл бөлімде талданған зерттеулердің әдіснамалық ерекшеліктеріне, күшті және әлсіз жақтарына, сондай-ақ болашақ зерттеулерге арналған импликацияларға сыни көзқараспен шолу жасалады.

Өлшеу парадигмасының ауысуы: Білімнен құзыреттілікке және санаға.

Бағалау сауаттылығын зерттеудің бастапқы кезеңінде [27,49] ғалымдар мұғалімдердің терминология мен стандарттарды қаншалықты меңгергенін анықтау үшін, негізінен тестілеуді қолданған. Бұл тәсіл

бағалау сауаттылығын статикалық білім қоры ретінде қарастырды. Алайда соңғы жылдары (2020-2025) зерттеушілер сценарийге негізделген құралдарға көшті. Banitalebi et al. [28] және Xin & Lo [29] жұмыстары көрсеткендей, бұл жаңа тәсіл мұғалімнің шынайы жағдайларда шешім қабылдау қабілетін дәлірек өлшейді. Сонымен қатар психометриялық талдау әдістері де күрделене түсті. Егер бұрын тек Cronbach›s alpha немесе KR20 қолданылса, қазіргі зерттеулерде [28,30] элементтерге жауап беру теориясы және Бифакторлық модельдер қолданылады. Бұл бағалау құралдарының өлшеу дәлдігін арттырып, олардың көпөлшемді құрылымын ескеруге мүмкіндік береді.

Correia [45] жұмысы парадигманың «сыни санаға» қарай ауысып бара жатқанын көрсетеді. Бағалау енді тек өлшеу құралы емес, әлеуметтік әділеттілік пен билік қатынастарының құралы ретінде қарастырылуда.

Географиялық және контекстік инклюзивтілік

Бағалау сауаттылығын зерттеу географиясы соңғы онжылдықта түбегейлі өзгерді. Егер бұрынғы зерттеулер негізінен Батыс «WEIRD» (Western, Educated, Industrialized, Rich, Democratic) елдерінде жүргізілсе, қазіргі таңда Иран, Индонезия, Гана, Танзания сияқты елдердегі зерттеулер көбейді. Бұл зерттеулер [34,35,44] бағалау сауаттылығының «әмбебап» емес, мәдени және жүйелік контекстке тәуелді екенін дәлелдейді. Мысалы, Иран мен Қытайдағы емтиханға бағытталған жүйе мұғалімдердің қалыптастырушы бағалауды қолдануына кедергі келтіретіні анықталды. Бұл батыстық «Assessment for Learning» теорияларының басқа мәдени ортаға тікелей көшіріле алмайтынын көрсетеді. Дамушы елдердегі зерттеулер көбінесе ресурстардың жетіспеушілігі, сыныптардың толып кетуі және орталықтандырылған бақылау сияқты «жүйелік кедергілерді» ашуға бағытталған.

Технологиялық детерминизм және ЖИ интеграциясы

Цифрлық технологиялар мен Жасанды интеллекттің білім беруге енуі бағалау сауаттылығының мазмұнын түбегейлі өзгертті. Jin et al [30] ұсынған GLAT құралы және Henkel et al. [42] зерттеген сөйлеу модельдері мұғалімдер мен білім алушылардың «ЖИ сауаттылығын» бағалау сауаттылығының ажырамас бөлігі ретінде қарастыруды талап етеді. Бұл зерттеу әдіснамасындағы жаңа және қарқынды дамып келе жатқан тренд. Болашақта бағалау сауаттылығын зерттеушілер технологиялық құзыреттілікті міндетті түрде ескеруі керек.

Шектеулер және болашаққа бағдар

Шолу барысында анықталған негізгі әдіснамалық шектеу - көптеген зерттеудің әлі де болса «өзін-өзі бағалауға» сүйенуі. Gotch & French [26] және басқа зерттеушілер атап өткендей, мұғалімдердің өз білімі туралы пікірі мен нақты сыныптағы практикасы арасында айтарлықтай алшақтық болуы мүмкін. Сапалық және бақылауға негізделген зерттеулердің маңыздылығы осында жатыр, бірақ олардың саны әлі де аз. Болашақ зерттеулер үшін келесі ұсыныстар жасалады:

- Өзін-өзі бағалаудан нақты іс-әрекетті бақылауға және өнімдерді (бағалау жоспарлары, кері байланыс үлгілері) талдауға көшу.
- Кәсіби даму бағдарламаларының ұзақ мерзімді әсерін бағалау үшін ұзақ мерзімді зерттеулер жүргізу.
- Бағалау процесінің негізгі субъектісі ретінде студенттердің пікірін зерттеуді кеңейту.
- Халықаралық озық тәжірибелерді Қазақстанның мәдени және білім беру ерекшеліктеріне бейімдеу арқылы жергілікті зерттеулер жүргізу.

Қорытынды

Бұл жүйелі шолу және мета-талдау жұмысы мұғалімнің бағалау сауаттылығын зерттеудің әдіснамалық эволюциясын айқын көрсетті. Біз статикалық білімді өлшеуден динамикалық, контекстік және

технологиялық құзыреттіліктерді бағалауға көшу үрдісін байқадық. PRISMA әдісін қолдану арқылы іріктелген 28 іргелі зерттеу бағалау сауаттылығының көп қырлы табиғатын ашып, оны зерттеуде әдіснамалық плюрализмнің қажеттілігін дәлелдеді. Зерттеу нәтижелері көрсеткендей, бағалау сауаттылығы - бұл техникалық дағды ғана емес, ол мұғалімнің кәсіби болмысының, сенімдерінің және әлеуметтік жауапкершілігінің көрінісі. Болашақ зерттеулерде сценарийге негізделген құралдарды, цифрлық сауаттылықты және объективті бақылау әдістерін көбірек қолдану ұсынылады. Бұл әдіснамалық тәсіл Қазақстандық контекстегі бағалау сауаттылығын зерттеу және дамыту үшін берік ғылыми негіз бола алады.

Жүргізілген ауқымды талдау нәтижесінде мұғалімнің бағалау сауаттылығына қатысты келесі түйінді тұжырымдар жасауға болады:

- а) Бағалау сауаттылығы енді тек «өлшеу техникасы» емес, «бағалау қабілеті» ретінде түсінілуі тиіс. Ол мұғалімнің білімін, дағдыларын, сенімдерін, эмоцияларын және этикалық ұстанымдарын қамтитын біртұтас кәсіби қасиет.
- ә) Бағалау практикасы вакуумде жүзеге аспайды. Гана, Иран және Танзания мысалдары көрсеткендей, ең жақсы теориялық дайындық та, егер ол жергілікті мәдени және жүйелік контекстпен (емтихан мәдениеті, ресурстар) үйлеспесе, сәтсіздікке ұшырайды. Қазақстандық білім беру жүйесі үшін батыстық модельдерді (мысалы, Финляндия немесе Кембридж тәсілдерін) көшіре салмай, оларды жергілікті таным пен инфрақұрылымға бейімдеу өте маңызды.
- б) Жасанды интеллект және автоматтандыру бағалаудың ландшафтын қайта құру үшін болашақ мұғалім TALIDE және GLAT құзыреттіліктерін меңгерген «Технолог» және «Сыни ойшыл» болуы шарт. Бұл педагогикалық жоғары оқу орындарының бағдарламаларын түбегейлі жаңартуды талап етеді.
- в) Мұғалімдер бағалауды тек оқу құралы емес, әлеуметтік әділеттілік орнатудың немесе теңсіздікті бекітудің тетігі ретінде көре білуі керек.

Осылайша, мұғалімнің бағалау сауаттылығы – бұл XXI ғасырдағы педагогикалық кәсібиліктің ең динамикалық және стратегиялық маңызды компоненті. Оны дамыту үшін психометрикалық дәлдік, педагогикалық икемділік, цифрлық құзыреттілік және әлеуметтік жауапкершілік арасындағы тепе-теңдікті сақтау қажет.

Қолданылған әдебиеттер тізімі / Referenses

1. **Flórez Petour, M. T.** Systems, ideologies and history: a three-dimensional absence in the study of assessment reform processes // Assessment in Education: Principles, Policy and Practice. – 2015. – Vol. 22, No. 1. – P. 3–26. https://doi.org/10.1080/0969594X.2014.943153
2. **Roberts, C., Khanna, P., Lane, A.S., Reimann, P., Schuwirth, L.** Exploring complexities in the reform of assessment practice: a critical realist perspective // Advances in Health Sciences Education. – 2021. – Vol. 26, No. 5. – P. 1641–1657. – https://doi.org/10.1007/S10459-021-10065-8
3. **Ball, S.J.** Education, governance and the tyranny of numbers // Journal of Education Policy. – 2015. – Vol. 30, No. 3. – P. 299–301. – https://doi.org/10.1080/02680939.2015.1013271
4. **Torres, A.C., Weiner, J.M.** The New Professionalism? Charter Teachers' Experiences and Qualities of the Teaching Profession // Education Policy Analysis Archives. – 2018. – Vol. 26. – Art. 19. – https://doi.org/10.14507/epaa.26.3049
5. **Scheerens, J.** Educational effectiveness and ineffectiveness: A critical review of the knowledge base // Educational Effectiveness and Ineffectiveness: A Critical Review of the Knowledge Base. – Dordrecht: Springer Netherlands, 2015. – https://doi.org/10.1007/978-94-017-7459-8
6. **Hilton, G., Assunção, Flores, M., Niklasson, L.** Teacher quality, professionalism and professional development: findings from a European project // Teacher Development. – 2013. – Vol. 17, No. 4. – P. 431–447. –https://doi.org/10.1080/13664530.2013.800743
7. **Brown, G.T.L.** The past, present and future of educational assessment: A transdisciplinary perspective // Frontiers in Education. – 2022. – Vol. 7. – Art. 1060633. – https://doi.org/10.3389/FEDUC.2022.1060633
8. **Yan, Z.** Assessment-as-learning in classrooms: the challenges and professional development // Journal of Education for Teaching. – 2021. – Vol. 47, No. 2. – P. 293–295. – https://doi.org/10.1080/02607476.2021.1885972

9. **Allal, L.** Assessment and the co-regulation of learning in the classroom // Assessment in Education: Principles, Policy & Practice. – 2020. – Vol. 27, No. 4. – P. 332–349. – https://doi.org/10.1080/0969594X.2019.1609411

10. **Black, P., Wiliam, D.** Classroom assessment and pedagogy // Assessment in Education. – 2018. – Vol. 25, No. 6. – P. 551–575.

11. **Cochran-Smith, M.** What's the "Problem of Teacher Education" in the 2020s? // Journal of Teacher Education. – 2023. – Vol. 74, No. 2. – P. 127–130. –https://doi.org/10.1177/00224871231160373

12. **Darling-Hammond, L.** Research on Teaching and Teacher Education and Its Influences on Policy and Practice // Educational Researcher. – 2016. – Vol. 45, No. 2. – P. 83–91. – https://doi.org/10.3102/0013189X16639597

13. **O'Neill, J., Adams, P.** The future of teacher professionalism and professionality in teaching // New Zealand Journal of Teachers' Work. – 2014. – Vol. 11. – P. 1–2.

14. **DeLuca, C., LaPointe-McEwan, D., Luhanga, U.** Teacher assessment literacy: a review of international standards and measures // Educational Assessment, Evaluation and Accountability. – 2015. – Vol. 28, No. 3. – P. 251–272. – https://doi.org/10.1007/S11092-015-9233-6

15. **Popham, W.J.** Assessment literacy for teachers: Faddish or fundamental? // Theory into Practice. – 2009. – Vol. 48, No. 1. – P. 4–11. –https://doi.org/10.1080/00405840802577536

16. **Stiggins, R.** The Perfect Assessment System. – Alexandria: ASCD, 2017.

17. **Christoforidou, M., Kyriakides, L.** Developing teacher assessment skills: The impact of the dynamic approach to teacher professional development // Studies in Educational Evaluation. – 2021. – Vol. 70. – Art. 101051. –https://doi.org/10.1016/J.STUEDUC.2021.101051

18. **DeLuca, C., LaPointe-McEwan, D., Luhanga, U.** Approaches to Classroom Assessment Inventory: A New Instrument to Support Teacher Assessment Literacy // Educational Assessment. – 2016. – Vol. 21, No. 4. – P. 248–266. –https://doi.org/10.1080/10627197.2016.1236677

19. **Beziat, T.L.R., Coleman, B.K.** Classroom assessment literacy: Evaluating pre-service teachers // The Researcher. – 2015. – Vol. 27, No. 1. – P. 25–30.

20. **Xu, Y., Brown, G.T.L.** Teacher assessment literacy in practice: A reconceptualization // Teaching and Teacher Education. – 2016. – Vol. 58. – P. 149–162. – https://doi.org/10.1016/J.TATE.2016.05.010

21. **Moher, D., Liberati, A., Tetzlaff, J., Altman, D.G.** Preferred reporting items for systematic reviews and meta-analyses: the PRISMA statement // BMJ. – 2009. – Vol. 339, No. 7716. – P. 332–336. –https://doi.org/10.1136/BMJ.B2535

22. **Stiggins, R.** Assessment literacy // Phi Delta Kappan. – 1991. – Vol. 72, No. 7. – P. 534–539.

23. **Pastore, S.** Teacher assessment literacy: a systematic review // Frontiers in Education. – 2023. – Vol. 8. – Art. 1217167. –https://doi.org/10.3389/FEDUC.2023.1217167

24. **Hull, P., Vígh, T.** Teachers' assessment literacy: A descriptive literature review // Hungarian Educational Research Journal. – 2024. – Vol. 15, No. 2. – P. 210–225. –https://doi.org/10.1556/063.2024.00317

25. **Johnston, P., Costello, P.** Principles for literacy assessment // Reading Research Quarterly. – 2011. – Vol. 40, No. 2. – P. 256–267. –https://doi.org/10.1598/RRQ.40.2.6

26. **Gotch, C.M., French, B.F.** A systematic review of assessment literacy measures // Educational Measurement: Issues and Practice. – 2014. – Vol. 33, No. 2. – P. 14–18. – https://doi.org/10.1111/EMIP.12030

27. **Mertler, C.A., Campbell, C.** Measuring Teachers' Knowledge & Application of Classroom Assessment Concepts: Development of the Assessment Literacy Inventory. – 2005.

28. **Banitalebi, Z., Estaji, M., Brown, G.T.L.** Measuring teacher assessment literacy in digital environments: Development and validation of a scenario-based instrument // Educational Technology and Society. – 2025. – Vol. 28, No. 2. – P. 169–215. – https://doi.org/10.30191/ETS.202504_28(2).RP10

29. **Xin, J.J., Lo, Y.Y.** Developing the CLIL teacher assessment literacy inventory // System. – 2025. – Vol. 133. – Art. 103776. – https://doi.org/10.1016/J.SYSTEM.2025.103776

30. **Jin, Y., Martinez-Maldonado, R., Gašević, D., Yan, L.** GLAT: The generative AI literacy assessment test // Computers and Education: Artificial Intelligence. – 2025. – Vol. 9. – Art. 100436. – https://doi.org/10.1016/J.CAEAI.2025.100436

31. **Deluca, C., Klinger, D.A.** Assessment literacy development: Identifying gaps in teacher Candidates' learning // Assessment in Education: Principles, Policy and Practice. – 2010. – Vol. 17, No. 4. – P. 419–438. –https://doi.org/10.1080/0969594X.2010.516643

32. **Volante, L., Fazio, X.** Exploring teacher candidates' assessment literacy: Implications for teacher education reform and professional development // Canadian Journal of Education. – 2007. – Vol. 30, No. 3. – P. 749–770.

33. **Quainoo, E. A., Asamoah, D., Baidoo-Anu, D., Ye, J., Akuamoah, Boateng, C.** Examining profiles of classroom assessment literacy among basic school teachers // Cogent Education. – 2025. – Vol. 12, No. 1. –https://doi.org/10.1080/2331186X.2025.2558163

34. **Cirocki, A., Anam, S., Drajati, N. A., Soden, B.** Assessment Literacy Among Indonesian Pre-service English Language Teachers: A Mixed-Methods Study // Iranian Journal of Language Teaching Research. – 2025. – Vol. 13, No. 1. – P. 23–44. –https://doi.org/10.30466/IJLTR.2025.55691.2851

35. **Amirian, S.M.R.** Understanding EFL teachers' formative assessment literacy: insights from a mixed-methods study // Language Testing in Asia. – 2025. – Vol. 15, No. 1. – P. 25. –https://doi.org/10.1186/S40468-025-00363-Y

36. **Mirsanjari, Z.** Enhancing assessment literacy in EAP

instruction: the role of teacher development courses in overcoming systemic barriers // Language Testing in Asia. – 2025. – Vol. 15, No. 1. – P. 30. –https://doi.org/10.1186/S40468-025-00368-7

37. **Tassone, M.** Literacy assessment in the early years of schooling in an era of neoliberalism // Journal of Early Childhood Literacy. – 2025. – Vol. 25, No. 2. – P. 422–462. –https://doi.org/10.1177/14687984231161119

38. **Fulcher, G.** Assessment literacy for the language classroom // Language Assessment Quarterly. – 2012. – Vol. 9, No. 2. – P. 113–132. –https://doi.org/10.1080/15434303.2011.642041

39. **Smith, C.D., Worsfold, K., Davies, L., Fisher, R., McPhail, R.** Assessment literacy and student learning: the case for explicitly developing students 'assessment literacy' // Assessment & Evaluation in Higher Education. – 2013. – Vol. 38, No. 1. – P. 44–60. –https://doi.org/10.1080/02602938.2011.598636

40. **Yang, M., Yan, Z., Yang, L., Zhan, Y.** Using Self-assessment to Develop Student Assessment Literacy // Understanding and Developing Student Assessment Literacy. – Springer, 2025. – P. 41–49. –https://doi.org/10.1007/978-981-97-9484-3_3

41. **Dorri, A., Tabrizi, H. H., Lotfi, A.** The Impact of Language Assessment Literacy Enhancement (LALE) on Iranian High School EFL Students' Knowledge of Assessment as Learning in Writing // International Journal of Language Testing. – 2025. – Vol. 15, No. 1. – P. 40–53. –https://doi.org/10.22034/IJLT.2024.444115.1327

42. **Henkel, O., Horne-Robinson, H., Hills, L., Roberts, B., McGrane, J.** Supporting Literacy Assessment in West Africa: Using State-of-the-Art Speech Models to Assess Oral Reading Fluency // International Journal of Artificial Intelligence in Education. – 2025. – Vol. 35, No. 1. – P. 282–303. –https://doi.org/10.1007/S40593-024-00435-9

43. **Tsagari, D., Rousoulioti, T.** Enhancing Assessment Literacy for Teachers of Less Commonly Taught Languages: Insights from Greek as a Second Language // Trends in Higher Education. – 2025. – Vol. 4, No. 1. – P. 12. https://doi.org/10.3390/HIGHEREDU4010012

44. **Shafii, R.A., Berger, J.L.** Teacher assessment literacy, formative assessment practices, and their perceived efficacy in Tanzania: A scoping review // Studies in Educational Evaluation. – 2025. – Vol. 86. – Art. 101496. –https://doi.org/10.1016/J.STUEDUC.2025.101496

45. **Correia, C.F.** Assessment literacy and critical consciousness // Oxford Review of Education. – 2025. –https://doi.org/10.1080/03054985.2025.2533238

46. **Konadu, B.O.** Pre-Service Teachers' Understanding and Perceptions Toward Assessment Literacy: A Systematic Review // Psycho-Educational Research Reviews. – 2025. – Vol. 14, No. 1. – P. 24–34. –https://doi.org/10.52963/PERR_BIRUNI_V14.N1.03

47. **Van Houten, J.B.** Achieving articulation through assessment // New Visions in Action: National Assessment Summit Papers / ed. M. H. Rosenbusch. – 2006. – P. 9.

48. **Stiggins, R.J.** Assessment crisis: The absence of assessment for learning // Phi Delta Kappan. – 1999. – Vol. 83, No. 10. – P. 758–765. –https://doi.org/10.1177/003172170208301010

49. **Plake, B.S., Impara, J.C., Fager, J.J.** Assessment Competencies of Teachers: A National Survey // Educational Measurement: Issues and Practice. – 1993. – Vol. 12, No. 4. – P. 10–12. – https://doi.org/10.1111/J.1745-3992.1993.TB00548.X.

Развитие оценочной грамотность учителя: систематический обзор литературы

Е.Ж. Сармурзин[1], Ә.Қ. Алматова*[2]
[1]Карагандинский национальный исследовательский университет имени академика Е.А. Букетова
г. Караганда, Республика Казахстан
[2]Международный казахско-турецкий университет имени Ходжи Ахмеда Ясави
г. Туркестан, Республика Казахстан

Аннотация. Данная обзорная статья посвящена анализу многогранной эволюции, методологической трансформации и практического применения концепции оценочной грамотности учителя в современной системе образования. Исследование рассматривает траекторию развития оценочной грамотности от традиционной психометрической парадигмы до социокультурных и контекстуальных моделей. Работа основана на анализе более чем 28 фундаментальных международных исследований, охватывающих период 2005-2025 годов. В статье обосновывается, что оценочная компетентность учителя является не просто набором технических навыков, а мощным инструментом повышения качества обучения, развития способ-

ности учащихся к саморегуляции и снижения образовательного неравенства.

Особое внимание уделено вызовам цифровой эпохи. Показано, что появление искусственного интеллекта и автоматизированных систем оценивания радикально изменило содержание оценочной грамотности и требует использования новых измерительных инструментов, таких как TALIDE (Teacher Assessment Literacy in Digital Environments) и GLAT (Generative AI Literacy Assessment Test). В заключительной части исследования предлагаются новые стратегии развития оценочной грамотности в казахстанской системе образования контекстуально адаптированные, технологически интегрированные и этически обоснованные.

Ключевые слова: оценочная грамотность учителя, оценочная компетентность, психометрические и социокультурные модели, цифровые среды оценивания, искусственный интеллект, автоматизированные системы оценивания.

Developing teacher assessment literacy: Systematic literature review

Y. Sarmurzin[1], A. Almatova[2]*
[1]Buketov Karaganda National Research University,
Karaganda, Republic of Kazakhstan
[2]Khoja Akhmet Yassawi International Kazakh-Turkish University,
Turkistan, Republic of Kazakhstan

Abstract. This review article provides a comprehensive analysis of the multifaceted evolution, methodological transformation, and practical application of the concept of Teacher Assessment Literacy (TAL) within the contemporary educational ecosystem. The study traces the developmental trajectory of assessment literacy, originating from traditional psychometric paradigms and shifting towards socio-cultural and contextual models. The review is grounded in a systematic analysis of over 28 fundamental international studies spanning the period from 2005 to 2025.

The article substantiates that teacher assessment competence is not merely a technical skill set but a potent instrument for enhancing instructional quality, fostering student self-regulation, and mitigating educational inequalities. Particular attention is devoted to the imperatives of the digital era. It is argued that the advent of artificial intelligence and automated assessment systems has fundamentally reconfigured the construct of assessment literacy, necessitating the adoption of novel measurement frameworks such as TALIDE (Teacher Assessment Literacy in Digital Environments) and GLAT (Generative AI Literacy Assessment Test). The study concludes by proposing context-adapted, technologically integrated, and ethically grounded strategies for the advancement of assessment literacy within the Kazakhstani educational landscape.

Keywords: teacher assessment literacy, assessment competence, digital assessment environments, artificial intelligence, automated assessment systems

Мақала баспаға 10.08.2025 келіп түсті

Біздің авторлар

Албытова Назымгүл, Л.Н. Гумилев атындағы Еуразия ұлттық университеті, Педагогика кафедрасының оқытушысы, педагогика ғылымдарының кандидаты, доцент, Астана, Қазақстан, Астана қ.

nalbytova@mail.ru

Асқар Жанар Дәрменқызы, СДУ Университетінің докторанты, Қазақстан, Қаскелең қ.

212302003@stu.sdu.edu.kz

Алматова Әйгерім Қайратқызы, Қожа Ахмет Ясауи атындағы Халықаралық қазақ - түрік университетінің докторанты, Қазақстан, Түркістан қ.

aigerim.almatova@ayu.edu.kz

Алимбаева Дамели Аскаровна, Абылай хан атындағы ҚазХҚжӘТУ, Халықаралық қатынастар, құқық және бизнес факультеті, «Халықаралық қатынастар» кафедрасының аға оқытушысы, Казақстан, Алматы қ.

Dameli.askarovna@gmail.com

Аубакирова Аида Еркеновна, Л.Н. Гумилев атындағы Еуразия ұлттық университеті Филология факультеті, «Қазақтілі мен әдебиеті» мамандығының докторанты, Қазақстан, Астана қ.

aidaaybakirova@mail.ru

Аухадиева Зауреш Жұмабаевна, Алматы технологиялық университеті, Дизайн, текстиль және киім технологиялары факультеті, «Мемлекеттік және шетел тілдері» кафедрасының қауымдастырылған профессоры, филология ғылымдарының кандидаты, Қазақстан, Алматы қ.

zauresh.59@mail.ru

Ахмет Ақжібек Нұрланқызы, Т.Айбергенов атындағы №16 орта мектебінің көркем еңбек пәнінің мұғалімі, PhD, Астана қ., Қазақстан, Астана қ.

akjibekkz@gmail.com

Бисембаева Нагима Асанхановна, Ә. Марғұлан атындағы Павлодар педагогикалық университеті, психология кафедрасының аға оқытушысы п.ғ.к., Қазақстан, Павлодар қ.

bisembaevanagima@mail.ru

Бутабаева Лаура Аскаровна, Ы. Алтынсарин атындағы Ұлттық білім академиясы, бас ғылыми қызметкері, PhD, Қазақстан, Астана қ.

lbutabayeva@gmail.com

Ерсултанова Гульнур Серикбаевна, ҚР ҒЖБМ «Ұлттық тестілеу орталығы» ШЖҚ РМК, докторант, Қазақстан, Астана қ.

ersultanovagulnur@gmail.com

Кажгалиева Ажар Муратовна, Қазақ ұлттық спорт университеті, әлеуметтік-гуманитарлық пәндер департаментінің қауымдастырылған профессоры, PhD, Қазақстан, Астана қ.

muratovna-2026@mail.ru

Канагатова Раушан Нурсагатовна, Л.Н. Гумилев атындағы Еуразия ұлттық университеті, Педагогика кафедрасының 2 курс докторанты, Қазақстан, Астана қ.

rkanagatova@mail.ru

Каратабанов Руслан Адилханович, Л.Н. Гумилев атындағы Еуразия ұлттық университетінің Физикалық және экономикалық география кафедрасының аға оқытушысы, жаратылыстану ғылымдарының магистрі, Қазақстан, Астана қ.

ruslan.karatabanov@gmail.com

Курманова Айнаш Курмановна, Ш.Уәлиханов атындағы Көкшетау университеті, қазақ тілі мен әдебиеті кафедрасының қауымдастырылған профессоры, философия докторы `(PhD), Қазақстан, Көкшетау қ.

k_ainash_k@mail.ru

Құрманбайұлы Шерубай, Л.Н. Гумилев атындағы Еуразия ұлттық университетінің профессоры, филология ғылымдарының докторы, ҚР ҰҒА академигі, Қазақстан, Астана қ.

sherubaykurmanbaiuly@gmail.com

Махадиева Асель Каратаевна, Л.Н. Гумилев атындағы Еуразия Ұлттық университеті, педагогика кафедрасының доцентінің м.а., PhD, Қазақстан, Астана қ.

assel.karatayres@gmail.com

Махметова Айгерим Амановна, Абай атындағы Қазақ Ұлттық педагогикалық университеті, PhD, Қазақстан, Алматы қ.,

Aigerim_amankizi@mail.ru

Махметов Асхат, Назарбаев Университетінің PhD докторанты, Қазақстан, Астана қ.

askhat.pc@gmail.com

Майя Илькнур, Чанаккале Онсекиз Март университетінің бөлім меңгерушісі, Білім ғылымдары, білім және апаттарды басқару институты, профессор, философия ғылымдарының докторы, Түркия, Чанаккале қ.

mayailknur@comu.edu.tr

Ногайбаева Гульбаршин Аскеновна, Ы. Алтынсарин атындағы Ұлттық білім академиясы, жетекші ғылыми қызметкері, Қазақстан, Астана қ.

g.nogaibayeva64@gmail.com

Нурлаков Арофат, Л.Н. Гумилев атындағы Еуразия ұлттық университеті, Педагогика және психология мамандығының докторанты, Қазақстан, Астана қ.

arafat.nurlakov@bil.edu.kz

Нуримбетов Нурбек Батирханович, ҚР ҒЖБМ «Ұлттық тестілеу орталығы» ШЖҚ РМК, магистрант, Қазақстан, Астана қ.

nurbek_061191@mail.ru

Сагиндиков Исатай Умирзакович, ҚР ҒЖБМ «Ұлттық тестілеу орталығы» ШЖҚ РМК, педагогика ғылымдарының кандидаты, Қазақстан, Астана қ.

isatay60@mail.ru

Сағатбекқызы Жансұлу, А.Қ. Құсайынов атындағы Еуразия гуманитарлық институты, педагогика және тарих кафедрасының аға оқытушысы, PhD, Қазақстан, Астана қ.,

zhansulusagatbekkyzy@gmail.com

Садық Ұлжан Расылханқызы, ҚР ҒЖБМ «Ұлттық тестілеу орталығы» ШЖҚ РМК, магистр, Қазақстан, Астана қ.

ulzhansadyk@gmail.com

Сармурзин Ербол Жаңбырбайұлы, Академик Е.А. Бөкетов атындағы Қарағанды ұлттық зерттеу университетінің Стратегиялық даму жөніндегі проректоры, PhD, Қазақстан, Қарағанды қ.

yerbol.sarmurzin@gmail.com

Сейтқазы Перизат Байтешовна, Л.Н. Гумилев атындағы Еуразия ұлттық университеті, педагогика ғылымдарының докторы, профессор, Қазақстан, Астана қ.

perizatbs@mail.ru

Смагулова Нургул Каирбековна, Ш.Уәлиханов атындағы Көкшетау университеті, қазақ тілі мен әдебиеті кафедрасының қауымдастырылған профессор, профессор, филология ғылымдарының кандидаты, Қазақстан, Көкшетау қ.

smaghulova13@mail.ru

Смакова Кымбат Маулеткаримовна, СДУ Университеті, Білім беру және гуманитарлық мектебі, «Екі шет тілі» кафедрасының PhD., қауымдастырылған профессоры, Қазақстан, Қаскелең қ.

kymbat.smakova@sdu.edu.kz

Телюқанов Жігер, Л.Н. Гумилев атындағы Еуразия ұлттық университеті, Педагогика және психология мамандығының PhD докторанты, Қазақстан, Астана қ.

zhiger.telyukanov@bil.edu.kz

Тенькебаева Жадра Файзолдановна, «Назарбаев зияткерлік мектептері» ДБҰ «Педагогикалық өлшемдер орталығы» филиалының аға менеджері, жаратылыстану ғылымдарының магистрі, Қазақстан, Астана қ.

zhadratenkebayeva@gmail.com

Торебекова Аяулым Куанышевна, Ы. Алтынсарин атындағы Ұлттық білім академиясы, аға ғылыми қызметкері, Қазақстан, Астана қ.

ayatorebek@gmail.com

Оспанова Бибигуль Канатовна, Шәкәрім университеті, педагогика және психология кафедрасының меңгерушісі, PhD, Қазақстан, Семей қ.

sandorik84bk@mail.ru

Орынгалиева Шолпан Оралгалиевна, Alikhan Bokeikhan University, Педагогика және психология кафедрасының доцент м.а., PhD, Қазақстан, Семей қ.

sh.oryngalieva@gmail.com

Искакова Маржан Оразгалиевна, Alikhan Bokeikhan University гуманитарлық факультетінің деканы, PhD, Қазақстан, Семей қ.

maris1976@mail.ru

Умирбекова Акерке Нурланбековна, Абай атындағы Қазақ Ұлттық педагогикалық университеті, қауымдастырылған профессор, PhD, Қазақстан, Алматы қ.,

umirbekova.akerke@list.ru

Чулембаева Айгерим Бауржановна, Арнайы және инклюзивті білім беруді дамытудың Ұлттық-ғылыми практикатикалық орталығы, Қазақстан, Алматы қ.,

aigerimchulembaeva@gmail.com

Наши авторы

Албытова Назымгуль, Евразийский национальный университет им. Л.Н. Гумилева, преподаватель кафедры педагогики, кандидат педагогических наук, доцент, г. Астана, Казахстан,

nalbytova@mail.ru

Алимбаева Дамели Аскаровна, КазУМОиМЯ имени Абылай хана, Факультет международных отношений, права и бизнеса, старший преподаватель кафедры «Международных отношений» Казахстан, г. Алматы

Dameli.askarovna@gmail.com

Асқар Жанар Дәрменқызы, докторант СДУ Университета, Казахстан, г. Каскелен,

212302003@stu.sdu.edu.kz

Алматова Айгерім Кайратовна, докторант Международного казахско-турецкого университета имени Ходжи Ахмеда Ясауи, Казахстан, г. Туркестан

aigerim.almatova@ayu.edu.kz

Аубакирова Аида Еркеновна, докторант специальности «Казахский язык и литература» филологического факультета Евразийского национального университета имени Л. Н. Гумилёва, Казахстан, г. Астана,

aidaaybakirova@mail.ru

Аухадиева Зауреш Жұмабаевна, Алматинский технологический университет, Факультет дизайна, технологий текстиля и одежды, ассоциированный профессор кафедры «Государственные и иностранные языки», кандидат филологических наук, Казахстан, г. Алматы

zauresh.59@mail.ru

Ахмет Акжибек Нурланкызы, учитель предмета «Художественный труд» средней школы №16 имени Т. Айбергенова, PhD, Казахстан, г. Астана,

akjibekkz@gmail.com

Бисембаева Нагима Асанхановна, Павлодарский педагогический университет им. Ә. Марғұлан, старший преподаватель кафедры психология, к.п.н., Казахстан, г. Павлодар,

bisembaevanagima@mail.ru

Бутабаева Лаура Аскаровна, главный научный сотрудник Национальной академии образования имени И. Алтынсарина, Казахстан, г. Астана,

lbutabayeva@gmail.com

Ерсултанова Гульнур Серикбаевна, РГП на ПХВ «Национальный центр тестирования» Министерства науки и высшего образования Республики Казахстан, докторант, Казахстан, г. Астана,

ersultanovagulnur@gmail.com

Кажгалиева Ажар Муратовна, Казахский Национальный спортивный университет, ассоциированный профессор Департамента социально-гуманитарных дисциплин, PhD, Казахстан, г. Астана,

muratovna-2026@mail.ru

Канагатова Раушан Нурсагатовна, докторант 2-го курса кафедры педагогики Евразийского национального университета имени Л.Н. Гумилёва, Казахстан, г. Астана,

rkanagatova@mail.ru

Каратабанов Руслан Адилханович, старший преподаватель кафедры физической и экономической географии Евразийского национального университета им. Л.Н. Гумилева, магистр естественных наук, Казахстан, Астана,

ruslan.karatabanov@gmail.com

Курманбайулы Шерубай, профессор Евразийского национального университета имени Л. Н. Гумилева, доктор филологических наук, академик Национальной академии наук Республики Казахстан, Казахстан, г. Астана,

sherubaykurmanbaiuly@gmail.com

Курманова Айнаш Курмановна, Кокшетауский университет им. Ш. Уалиханова, ассоциированный профессор кафедры казахского языка и литературы, доктор философии (PhD) Казахстан, г. Кокшетау

k_ainash_k@mail.ru

Махадиева Асель Каратаевна, Евразийский национальный университет им. Л.Н. Гумилева, и.о. доцента кафедры педагогики, PhD, Казахстан, г. Астана

assel.karatayres@gmail.com

Махметова Айгерим Амановна, PhD, Казахский Национальный педагогический университет имени Абая, Казахстан, г.Алматы,

Aigerim_amankizi@mail.ru

Махметов Асхат, Назарбаев университет, докторант по педагогике и психологии, Казахстан, г. Астана,

askhat.pc@gmail.com

Майя Илькнур, заведующая кафедрой Университета «Чанаккале Онсекиз Март», Институт образовательных наук, образования и управления чрезвычайными ситуациями, профессор, доктор философских наук, Турция, г. Чанаккале,

mayailknur@comu.edu.tr

Ногайбаева Гульбаршин Аскеновна, ведущий научный сотрудник Национальной академии образования имени И. Алтынсарина, Казахстан, г. Астана,

g.nogaibayeva64@gmail.com

Нурлаков Арофат, Евразийский национальный университет им. Л.Н. Гумилева, докторант по педагогике и психологии, Казахстан, г. Астана,

arafat.nurlakov@bil.edu.kz

Нуримбетов Нурбек Батирханович, РГП на ПХВ «Национальный центр тестирования» Министерства науки и высшего образования Республики Казахстан, магистрант, Казахстан, г. Астана,

nurbek_061191@mail.ru

Сагиндиков Исатай Умирзакович, РГП на ПХВ «Национальный центр тестирования» Министерства науки и высшего образования Республики Казахстан, кандидат педагогических наук, Казахстан, г. Астана,

isatay60@mail.ru

Садық Ұлжан Расылханқызы, РГП на ПХВ «Национальный центр тестирования» Министерства науки и высшего образования Республики Казахстан, магистр, Казахстан, г. Астана,

ulzhansadyk@gmail.com

Сағатбекқызы Жансұлу, Евразийский гуманитарный институт им. А.К. Кусаинова, старший преподаватель кафедры педагогики и истории, PhD, Казахстан, г. Астана,

zhansulusagatbekkyzy@gmail.com

Сармурзин Ербол Жанбырбаевич, Проректор по стратегическому развитию Карагандинского национального исследовательского университета имени академика Е.А. Букетова, PhD, Казахстан, г. Караганда,

yerbol.sarmurzin@gmail.com

Сейтқазы Перизат Байтешовна, доктор педагогических наук, профессор Евразийского национального университета имени Л.Н. Гумилева, Казахстан, г. Астана,

perizatbs@mail.ru

Смагулова Нургул Каирбековна, Кокшетауский университет им. Ш. Уалиханова, ассоциированный профессор, профессор кафедры казахского языка и литературы, кандидат филологических наук, Казахстан, г. Кокшетау,

smaghulova13@mail.ru

Смакова Кымбат Маулеткаримовна, СДУ университет, Школа образования и гуманитарных наук, PhD., ассоциированный профессор кафедры «Два иностранных языка», Казахстан, г. Каскелен,

kymbat.smakova@sdu.edu.kz

Телюканов Жигер, Евразийский национальный университет им. Л.Н. Гумилева, докторант по специальности «Педагогика и психология», г. Астана, Казахстан,

zhiger.telyukanov@bil.edu.kz

Тенькебаева Жадра, старший менеджер филиала «Центр педагогических измерений» Назарбаев АОО «Назарбаев Интеллектуальные школы», магистр естественных наук, Казахстан, г. Астана,

zhadratenkebayeva@gmail.com

Торебекова Аяулым Куанышевна, старший научный сотрудник Национальной академии образования имени И. Алтынсарина, Казахстан, г. Астана,

ayatorebek@gmail.com

Оспанова Бибигуль Канатовна, Шәкәрім университет, заведующая кафедры педагогики и психологии, PhD, Казахстан, г. Семей

sandorik84bk@mail.ru

Орынгалиева Шолпан Оралгалиевна, Alikhan Bokeikhan University, и.о. доцента кафедры педагогики и психологии, PhD, Казахстан, г. Семей

sh.oryngalieva@gmail.com

Искакова Маржан Оразгалиевна, Alikhan Bokeikhan University, декан гуманитарного факультета, PhD, Казахстан, г. Семей

maris1976@mail.ru

Умирбекова Акерке Нурланбековна, PhD, ассоциированный профессор, Казахский Национальный педагогический университет имени Абая, Казахстан, г.Алматы,

umirbekova.akerke@list.ru

Чулембаева Айгерим Бауржановна, Национальный научно-практический центр развития специального и инклюзивного образования, Казахстан, г.Алматы,

aigerimchulembaeva@gmail.com

Our authors

Albytova Nazymgul, L.N. Gumilyov Eurasian National University, Lecturer at the Department of Pedagogy, Candidate of Pedagogical Sciences, Associate Professor, Astana, Kazakhstan,

nalbytova@mail.ru

Askar Zhanar, PhD student of SDU University, Kazakhstan, Kaskelen,

212302003@stu.sdu.edu.kz

Almatova Aigerim, Doctoral student of Khoja Akhmet Yassawi International Kazakh-Turkish University, Kazakhstan, Turkistan,

aigerim.almatova@ayu.edu.kz

Alimbayeva Dameli, KazUIR & WL named after Ablai khan, Faculty of international relations, law and business, senior lecturer of the department «International relations», Kazakhstan, Almaty,

Dameli.askarovna@gmail.com

Aubakirova Aida, PhD Doctoral Student in Kazakh Language and Literature, Faculty of Philology L. N. Gumilyov Eurasian National University, Astana, Kazakhstan,

aidaaybakirova@mail.ru

Aukhadiyeva Zauresh, Almaty technological university, Faculty of design, textile and clothing technologies, Associate professor of the department «State and foreign languages», Candidate of philological sciences, Kazakhstan, Almaty,

zauresh.59@mail.ru

Akhmet Akzhibek, PhD, Teacher of Arts and Crafts Secondary School No. 16 named after T. Aibergenov, Astana, Kazakhstan,

akjibekkz@gmail.com

Bissembayeva Nagima, Pavlodar Pedagogical University named after A. Margulan, Senior lecturer of the Department of Psychology, c.p.s., Kazakhstan, Pavlodar,

bisembaevanagima@mail.ru

Butabayeva Laura, Chief Researcher at the Y. Altynsarin National Academy of Education, Kazakhstan, Astana,

lbutabayeva@gmail.com

Yersultanova Gulnur, National Testing Center, Republican State Enterprise under the Right of Economic Management, Ministry of Science and Higher Education of the Republic of Kazakhstan, Doctoral Student, Astana, Republic of Kazakhstan

ersultanovagulnur@gmail.com

Kazhgaliyeva Azhar, Kazakh National Sports University, Associate Professor of the Department of Social Sciences and Humanities, PhD, Astana, Kazakhstan,

muratovna-2026@mail.ru

Kanagatova Raushan, 2nd-year PhD student at the Department of Pedagogy, L.N. Gumilyov Eurasian National University, Astana, Kazakhstan,

rkanagatova@mail.ru

Karatabanov Ruslan, Senior Lecturer at the Department of Physical and Economic Geography, L.N. Gumilyov Eurasian National University, Master of Natural Sciences, Kazakhstan, Astana,

ruslan.karatabanov@gmail.com

Kurmanbaiuly Sherubay, Professor at L. N. Gumilyov Eurasian National University, Doctor of Philological Sciences, Academician of the National Academy of Sciences of the Republic of Kazakhstan, Astana, Kazakhstan,

sherubaykurmanbaiuly@gmail.com

Kurmanova Ainash, Sh. Ualikhanov Kokshetau University, Associate Professor, Department of Kazakh Language and Literature, Doctor of Philosophy (PhD), Kokshetau, Republic of Kazakhstan,

k_ainash_k@mail.ru

Makhadiyeva Assel, L.N. Gumilyov Eurasian National University, Acting Associate Professor of the Department of Pedagogy, PhD, Astana, Kazakhstan

assel.karatayres@gmail.com

Makhmetova Aigerim, PhD, associate professor, Abai Kazakh National Pedagogical University, Kazakhstan, Almaty,

Aigerim_amankizi@mail.ru

Makhmetov Askhat, Nazarbayev University, PhD Doctoral Student in Pedagogy and Psychology, Astana, Kazakhstan,

askhat.pc@gmail.com

Maya Ilknur, Head of the Department, Çanakkale Onsekiz Mart University, Institute of Educational Sciences, Education and Disaster Management, Professor, Doctor of Philosophy (PhD), Çanakkale, Türkiye,

mayailknur@comu.edu.tr

Nogaybayeva Gulbarshin, Leading Researcher at the Y. Altynsarin National Academy of Education, Kazakhstan, Astana,

g.nogaibayeva64@gmail.com

Nurlakov Arofat, L.N. Gumilyov Eurasian National University, PhD Doctoral Student in Pedagogy and Psychology, Astana, Kazakhstan,

arafat.nurlakov@bil.edu.k

Nurimbetov Nurbek, National Testing Center, Republican State Enterprise under the Right of Economic Management, Ministry of Science and Higher Education of the Republic of Kazakhstan, Master's Student,

nurbek_061191@mail.ru

Sagindikov Isatay, National Testing Center, Republican State Enterprise under the Right of Economic Management, Ministry of Science and Higher Education of the Republic of Kazakhstan, Candidate of Pedagogical Sciences, Astana, Kazakhstan,

isatay60@mail.ru

Sagatbekkyzy Zhansulu, A.K. Kusainov Eurasian Humanitarian Institute, Senior Lecturer at the Department of Pedagogy and History, PhD, Astana, Kazakhstan,

zhansulusagatbekkyzy@gmail.com

Sadyk Ulzhan, National Testing Center, Republican State Enterprise under the Right of Economic Management, Ministry of Science and Higher Education of the Republic of Kazakhstan, Master's Degree Holder, Astana, Kazakhstan,

ulzhansadyk@gmail.com

Sarmurzin Yerbol, Vice-Rector for Strategic Development of the Buketov Karagandy National Research University, PhD, Karaganda, Kazakhstan,

yerbol.sarmurzin@gmail.com

Seitkazy Perizat, Doctor of Pedagogical Sciences, Professor, L.N. Gumilyov Eurasian National University, Astana, Kazakhstan,

perizatbs@mail.ru

Smagulova Nurgul, Sh. Ualikhanov Kokshetau University, Associate Professor, Professor, Department of Kazakh Language and Literature, Professor, Candidate of Philological Sciences, Kokshetau, Republic of Kazakhstan,

smaghulova13@mail.ru

Smakova Kymbat, SDU university, School of Education and Humanities, PhD., Associate professor of the department «Two foreign languages», Kazakhstan, Kaskelen,

kymbat.smakova@sdu.edu.kz

Telyukanov Zhiger, L.N. Gumilyov Eurasian National University, PhD Doctoral Student in "Pedagogy and Psychology", Astana, Kazakhstan,

zhiger.telyukanov@bil.edu.kz

Tenkebayeva Zhadra, Senior Manager, Branch of the «Center for Pedagogical Measurements» Autonomous Educational Organization «Nazarbayev Intellectual Schools», Master of Natural Sciences, Kazakhstan, Astana,

zhadratenkebayeva@gmail.com

Torebekova Ayaulym, Senior Researcher at the Y. Altynsarin National Academy of Education, Kazakhstan, Astana,

ayatorebek@gmail.com

Ospanova Bibigul, Shakarim University, Head of the Department of Pedagogy and Psychology, PhD, Kazakhstan, Semey,

sandorik84bk@mail.ru

Oryngaliyeva Sholpan, Alikhan Bokeikhan University, Acting Associate Professor of the Department of Pedagogy and Psychology, PhD, Kazakhstan, Semey,

sh.oryngalieva@gmail.com

Iskakova Marzhan, Alikhan Bokeikhan University, Dean of Humanitarian Faculty, PhD, Kazakhstan, Semey,

maris1976@mail.ru

Umirbekova Akerke, PhD, associate professor, Abai Kazakh National Pedagogical University, Kazakhstan, Almaty,

umirbekova.akerke@list.ru

Chulembayeva Aigerim, National Scientific and Practical Center for the Development of Special and Inclusive Education, Kazakhstan, Almaty,

aigerimchulembaeva@gmail.com

«Білім» ғылыми-педагогикалық журналының авторларға арналған ережелері

Мақаланы жариялау шарттары:

- Ғылыми зерттеулердің тұтастығын қамтамасыз ету үшін авторлар ғылыми жарияланымдардың халықаралық стандарттарын ұстануы қажет.
- Мақала ұсынылған кезде автор мақаланың түпнұсқа екендігіне, бұрын басқа дереккөзде ағымдағы немесе ұқсас түрде жарияланбағанына, мақала басқа баспагерлерге берілмегеніне кепілдік береді. Басқа тілдерде жарияланған мақалалардың аудармалары қабылданбайды.
- Зерттеу нәтижелері нақты, бұрмаланбаған мәліметтермен болуы керек, материалдарды жинау, іріктеу және өңдеудің тәртіптік ережелері сақталуы керек.
- Мақалада авторлардың орналасу тәртібін авторлардың өздері анықтайды және редакцияға тапсырғаннан кейін өзгеріссіз қалады. Редакциялау кезеңдерінде авторларды қосуға немесе алуға жол берілмейді. Редакция мақаланы қабылдағаннан кейін авторларды өзгертуге рұқсат етілмейді.
- Нөмірге бір автордан немесе авторлар ұжымы құрамындағы сол автордан бір қолжазбадан артық емес рұқсат етіледі.
- Бір мақаланың тең авторларының саны – 4-тен аспайды.
- Мақаланың бірегейлік дәрежесі кемінде 70% болуы тиіс (редакциялық алқаның шешіміне сәйкес).

Егер мақаланың бірегейлігі төмен немесе рецензенттен ескерту болса, мақала авторға қайта қарау үшін қайтарылады. Автор мақаланы плагиатқа қарсы тексеруге немесе рецензиялауға 1 рет қайта жібере алады.

Мақаланың мазмұнына автор жауапты.

Редакция мақаланы әдеби және стилистикалық өңдеумен айналыспайды.

Талаптарға сәйкес келмейтін мақалалар жариялауға қабылданбайды және авторларға қайтарылады.

Мақаланың түскен күні оның редакцияның соңғы нұсқасын алған күні болып есептеледі.

Қолжазбаны дайындауға ең көп интеллектуалды үлес қосқан адам (екі немесе одан да көп бірлескен авторлармен болған жағдайда) корреспондент-автор болып табылады және «*» деп белгіленеді.

Егер әр түрлі оқу орындарының авторлары болса, онда ол 1,2 сандарымен көрсетіледі.

Мақалалар келіп түсуіне байланысты жарияланады. Журналдың 1 санындағы мақала саны 20-дан аспайды.

Басым бағыттар:

1) Білім беру үдерісіндегі білім беру саясаты, инновациялар және цифрландыру;
2) Пәндерді оқыту әдістемесі;
3) Тәрбие және тұлғаны дамыту;
4) Арнайы және инклюзивті білім беру;
5) Үздіксіз педагогикалық білім беру.

Жарияланым тілі: қазақ, орыс, ағылшын, неміс, француз және түрік.

Ғылыми мақала – бұрын жарияланбаған және жаңалығы бар авторлық әзірлемелерді, қорытындыларды, ұсыныстарды қамтитын ғылыми зерттеудің, эксперименттік немесе талдамалық қызметтің өзіндік қорытындылары мен аралық немесе түпкілікті нәтижелерін баяндау; немесе жалпы тақырыппен байланысты (жүйелі шолу) бұрын жарияланған ғылыми мақалаларды қарауға арналған.

Ғылыми мақаланың құрылымына тақырып, аңдатпа, кілтті сөздер, негізгі тұжырымдамалар, кіріспе, материалдар мен әдістер, нәтижелер, талқылау, қорытынды, қаржыландыру туралы ақпарат (бар болса), әдебиеттер тізімі кіреді.

Мақаланың көлемі (атауын, авторлар туралы мәліметтерді, аннотацияны, кілтті сөздерді, библиографиялық тізімді есепке алмағанда) кемінде 2 000 сөзді құрауы және 5 000 сөзден аспауы тиіс. Қолжазбалар Word форматында ұсынылуы керек.

Ғылыми мақалалар ГОСТ 7.5-98 «Журналдар, жинақтар, ақпараттық басылымдар. Жарияланатын материалдарды баспа ресімдеу», ГОСТ 7.1-2003 «Библиографиялық жазба. Библиографиялық сипаттама. Жалпы талаптар мен құрастыру ережелері» талаптары бойынша әзірленуі керек.

Редакцияға мақаланың электрондық нұсқасы ұсынылады.

Авторлық түпнұсқаға қойылатын талаптар

- Пішім – WINDOWS жүйесіне арналған Microsoft Office Word.
- Гарнитура – **Times New Roman** (орыс және ағылшын тілдері үшін), **KZ Times New Roman** (қазақ тілі үшін).
- Негізгі мәтіннің қаріп өлшемі – **14** нүкте, қаріп түсі қара.
- Өрістер: сол – 30 мм, оң – 15 мм, жоғарғы – 20 мм, төменгі – 20 мм.
- Мәтінді парақтың еніне туралау.
- Абзац шегінісі – **1,0**.
- Негізгі мәтіннің жоларалық интервалы – **1,0**. Абзацтар арасында қосымша жоларалық бос орындар мен аралықтар болмауы керек.
- Теру кезінде стильдерді қолдануға жол берілмейді және бағандар орнатылмайды.
- Ескертулерді өрістерге шығаруға жол берілмейді.
- Мәтінді ішінен негізгі сөзді (ойды) белгілеу – *курсив*, **қалың** қаріп.
- Дефис сызықшадан өзгеше болуы керек.
- Иллюстрациялар, суреттер тізбесі және оларға сызбалық жазулар мақала мәтіні бойынша ұсынылады. Электрондық нұсқада суреттер мен иллюстрациялар TIF немесе JPG форматында кемінде 300 dpi ажыратымдылығымен ұсынылады.
- Математикалық формулаларды Microsoft Equation Editor-да теру керек (әр формула бір объект).

Мақаланың құрылымы (толығырақ «мақалаларды рәсімдеу үлгісі» бөлімін қараңыз):

- ҒТАМР (ғылыми техникалық ақпараттың мемлекетаралық айдары) https://grnti.ru/ ;
- мақаланың атауы *(бас әріптер, қалың қаріп, үш тілде: қазақ, орыс, ағылшын)*;
- автордың аты-жөні және тегі – қазақ, орыс және ағылшын тілдерінде *(қалың қаріп)*;
- қазақ, орыс және ағылшын тілдерінде аффилиация жасау (жұмыс/оқу орны, қала, ел) ;
- аңдатпада зерттеудің мақсаты, негізгі нәтижелері және тұжырымдары қысқаша баяндалуы керек. Аңдатпа бұл бір абзацта жазылған бүкіл мақаланың қысқаша мазмұны (150-300 сөз

(курсив, қаріп өлшемі – 12). Аннотация ақпараттық және құрылымды болуы керек. Қазақ, орыс және ағылшын тілдерінде беріледі.

- кілтті сөздер – объект, ғылыми сала және зерттеу әдістері тұрғысынан мәтін мазмұнын көрсететін сөздер жиынтығы. Кілтті сөздердің ұсынылатын саны – 4-8, кілтті сөз тіркесінің ішіндегі сөздердің саны – үштен аспайды, олардың маңыздылығы бойынша беріледі, яғни мақаланың ең маңызды кілтті сөзі тізімде бірінші болуы керек.

Мақаланың құрылымы:

- **Кіріспе**. Кіріспе бөлім зерттеу тақырыбының өзектілігі, зерттеу тақырыбы бойынша әдебиеттерге шолу, зерттеу мәселесін қою, зерттеудің мақсаты мен міндеттерін тұжырымдауды қамтиды.
- **Материалдар мен әдістер**. Материалдар мен жұмыс барысының сипаттамасынан, сондай-ақ қолданылған әдістердің толық сипаттамасынан тұруы керек.
- **Нәтижелер**. Ғылыми мақалада эксперименттердің немесе тәжірибелердің кезеңдері, аралық нәтижелер және математикалық немесе статистикалық түсініктеме түріндегі жалпы қорытындының негіздемесі сипатталады. Жүргізілген зерттеулер тек эксперименталды түрде ғана емес, теориялық тұрғыдан да көрнекі түрде ұсынылады. Бұл кестелер, схемалар, графикалық модельдер, диаграммалар және т. б. болуы мүмкін. Формулаларда, теңдеулерде, суреттерде, фотосуреттерде және кестелерде атауы немесе тақырыбы болуы керек.
- **Талқылау**. Талқылау бөлімінде алған зерттеу нәтижелерін талдау және талқылау болуы керек. Зерттеу барысында алынған нәтижелер бойынша қорытындылар келтіріледі, негізгі мәні ашылады. Бұл мақаланың маңызды бөлімдерінің бірі. Онда өз жұмысының нәтижелерін талдау және алдыңғы жұмыстармен, талдаулармен және қорытындылармен салыстырғанда тиісті нәтижелерді талқылау қажет.
- **Қорытынды**. Жүргізілген зерттеулердің негізгі жетістіктері туралы тезистер жиналады. Олар жазбаша түрде және анықталған негізгі заңдылықтарды сипаттайтын кестелер, графиктер, сандар және статистикалық көрсеткіштер түрінде ұсынылуы мүмкін. Қорытынды авторлардың түсіндіруінсіз ұсынылуы керек.
- **Алғыс / қаржыландыру туралы ақпарат** (бар болса).
- **Қолданылған дереккөздердің тізімі**. Осы журналға арналған әдебиеттер тізімінде мақала мәтінінде сілтеме жасалған дереккөздер ғана көрсетілуі керек. Тізімді жасамас бұрын, тізімдегі барлық дереккөздердің мақалада болғандығын тексеру керек. Сондай-ақ, ел ішіндегі зерттеулер мен жарияланымдарға негізделген жұмыстарды қоса алғанда, отандық көздердің болуы міндетті. Сонымен қатар, әр түрлі елдерде жүргізілген ғылыми жарияланымдар мен зерттеулердің кең спектрін қамтитын PubMed, Scopus немесе Web of Science сияқты халықаралық ғылыми дерекқорлардың дереккөздерін әдебиеттер тізіміне қосу керек.
- Әдебиеттер Тізімі ГОСТ 7.5-98; ГОСТ 7.1-2003 сәйкес ресімделуі керек. Барлық сілтемелер түпнұсқа тілінде берілуі керек. Мақалада келтірілген сілтемелер нөмірленген және төртбұрышты жақшаға салынған. Кириллицада ұсынылған жұмыстардың әдебиеттер тізімінде болған жағдайда, әдебиеттер тізімін екі нұсқада ұсыну қажет: біріншісі – түпнұсқада, екіншісі – американдық психология қауымдастығына сәйкес романизацияланған алфавитпен (References) http://www.apastyle.org/ (қазақ тілінен латын қарпіне https://qazlat.kz, орыс тілінен латын әліпбиіне транслитерация үшін ұсынылатын тегін сайт https://translit.ru).
- **References** (қаріп өлшемі – 14).
- ***Романизацияланған әдебиеттер тізімі келесідей болуы керек:*** автор

(лар) (транслитерация) → транслитерацияланған нұсқадағы мақаланың атауы → [мақаланың атауын төртбұрышты жақшаға ағылшын тіліне аудару] → қазақ тіліндегі немесе орыс тіліндегі дереккөздің атауы (транслитерация немесе ағылшын атауы – бар болса) → ағылшын тіліндегі белгілері бар шығыс мәліметтері.

- Әдебиеттер тізімі мен **References** дизайн үлгісін мына сілтемеден көре аласыз

Жеке бетте автор туралы мәліметтер болуы керек («Біздің авторлар» бөлімінде жариялау үшін):

Авторлар туралы мәліметтер келесі мәліметтерді қамтиды:

Қазақша: - аты, әкесінің аты және тегі; – ғылыми атағы, ғылыми дәрежесі (бар болса); – лауазымы немесе кәсібі; – жұмыс орны (ұйымның атауы); – қаласы, елі; – электрондық мекенжайы (e – mail); – телефон нөмірі (ұялы).

Орысша: – имя, отчество и фамилия; – ученое звание, ученую степень (при наличии); – должность или профессию; – место работы (наименование организации); – город, страна; – электронный адрес (e-mail); – номер телефона (сотовый).

ағылшынша: – name, patronymic and surname; – academic title, academic degree (if available); – position or profession; – place of work (name of the organization); – city, country; – email address (e-mail); – phone number (cell).

Автордың аты-жөні атау септігінде беріледі. Барлық ақпарат толық нысанда көрсетіледі. Авторлар туралы ақпарат үш тілде (қазақ, орыс және ағылшын) беріледі.

Мақаланың электрондық нұсқасы журналдың сайты арқылы қабылданады: https://bilim-uba.kz

Байланыс телефондары: 87172725882

Мақалаларды авторлар мұқият тексеріп, өңдеуі керек. Жариялауға қойылатын талаптарға сәйкес келмейтін мақалалар қабылданбайды. Редакция мақаланы әдеби және стилистикалық өңдеумен айналыспайды.

Правила для авторов научно-педагогического журнала «Білім»

Условия публикации статьи:

- Для обеспечения целостности научных исследований авторам необходимо придерживаться международных стандартов научных публикаций.
- При предоставлении статьи автор гарантирует, что статья является оригинальной, ранее не публиковалась в другом источнике в текущем или аналогичном виде, статья не была передана другим издателям. Переводы статей, опубликованных на других языках, не принимаются.
- Результаты исследований должны быть конкретными, с неискаженными данными, должны быть соблюдены дисциплинарные правила сбора, отбора и обработки материалов.
- Порядок расположения авторов в статье определяется самими авторами и после подачи в редакцию остается без изменения. Добавление или удаление авторов на этапах редактирования не допускается. Не разрешается менять авторов после принятия статьи редакцией.
- В номер допускается не более одной рукописи от одного автора либо того же автора в составе коллектива соавторов.
- Количество соавторов одной статьи – не более 4.
- Степень оригинальности статьи должна составлять не менее 70 % (согласно решению редакционной коллегии).

Если статья отклонена антиплагиатом или рецензентом статья возвращается автору на доработку. Автор может повторно отправить статью на антиплагиат или рецензензирование 1 раз.

Ответственность за содержание статьи несет автор.

Редакция не занимается литературной и стилистической обработкой статьи.

Статьи, оформленные с нарушением требований, к публикации не принимаются и возвращаются авторам.

Датой поступления статьи считается дата получения редакцией ее окончательного варианта.

Лицо, которое внесло наибольший интеллектуальный вклад в подготовку рукописи (при двух и более соавторах), является автором-корреспондентом и обозначается «*».

Если авторы разных учебных заведений, тогда указывается цифрами 1,2.

Статьи публикуются по мере поступления. Журнал формируется исходя из количества не более 20 статей в одном номере.

Приоритетные направления:

1) Образовательная политика, инновации и цифровизация в образовательном процессе;
2) Методика преподавания предметов;
3) Воспитание и развитие личности;
4) Специальное и инклюзивное образование;
5) Непрерывное педагогическое образование.

Язык публикаций: казахский, русский, английский, немецкий, французский и турецкий.

Научная статья – изложение собственных выводов и промежуточных или окончательных результатов научного исследования, экспериментальной или аналитической деятельности, содержащее авторские разработки, выводы, рекомендации ранее не опубликованные и обладающие новизной; или посвященное рассмотрению ранее опубликованных научных статей, связанных общей темой (систематический обзор).

Структура научной статьи включает название, аннотации, ключевые слова, основные положения, введение, материалы и методы, результаты, обсуждение, заключение, информацию о финансировании (при наличии), список литературы.

Объем статьи (без учета названия, сведений об авторах, аннотации, ключевых слов, библиографического списка) должен составлять не менее 2 000 слов и не превышать 5 000 слов. Рукописи должны быть представлены в формате Word.

Научные статьи 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 редакцию предоставляется электронная версия статьи.

Требования к авторскому оригиналу

- формат – Microsoft Office Word для WINDOWS.
- Гарнитура – **Times New Roman** (для русского и английского языков), **KZ Times New Roman** (для казахского языка).
- Размер шрифта основного текста – **14** пунктов, цвет шрифта черный.
- Поля: левое – 30 мм, правое – 15 мм, верхнее – 20 мм, нижнее – 20 мм.
- Выравнивание текста по ширине страницы.
- Абзацный отступ – **1,0**.
- Межстрочный интервал основного текста – **1,0**. Между абзацами не должно быть дополнительных межстрочных пробелов и интервалов.
- При наборе текста не допускается использование стилей и не задаются колонки.
- Недопустимы выносы примечаний на поля.
- Принятые выделения – *курсив*, **полужирный** шрифт.
- Дефис должен отличаться от тире.
- 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.
- Математические формулы должны быть набраны в Microsoft Equation Editor (каждая формула – один объект).

Структура статьи (подробнее см. «Образец оформления статей»):

- МРНТИ (межгосударственный рубрикатор научной технической информации) https://grnti.ru/;
- название статьи *(жирный шрифт, на трех языках: русском, казахском, английском)*;
- инициалы и фамилию (-и) автора (-ов) – на казахском, русском и английском языках *(жирный шрифт)*;
- аффилиацию (место работы/учебы, город, страна) на казахском, русском и английском языках;

- В аннотации должны быть кратко изложены цель исследования, основные результаты и основные выводы. Аннотация представляет собой содержательное резюме всего документа, написанный в одном абзаце (150-300 слов *(курсив, нежирный шрифт, 12 кегль)*.
- Аннотация должна быть информативной и структурированной. Дается на казахском, русском и английском языках.
- ключевые слова – набор слов, отражающих содержание текста в терминах объекта, научной отрасли и методов исследования. Рекомендуемое количество ключевых слов – 4-8, количество слов внутри ключевой фразы – не более трех, даются в порядке их значимости, т.е. самое важное ключевое слово статьи должно быть первым в списке.

Текст статьи излагается в определенной последовательности его частей и включает в себя:

- **Введение**. Во введении отражаются результаты предшествующих (смежных) работ ученых, методы исследования, процедуры, параметры измерения и т.д.
- **Материалы и методы**. Должны состоять из описания материалов и хода работы, а также полного описания использованных методов.
- **Результаты**. В научной статье описываются стадии и этапы экспериментов или опытов, промежуточные результаты и обоснование общего вывода в виде математического, физического или статистического объяснения. Проводимые исследования предоставляются в наглядной форме не только экспериментально, но и теоретически. Это могут быть таблицы, схемы, графические модели, графики, диаграммы и др. Формулы, уравнения, рисунки, фотографии и таблицы должны иметь подписи или заголовки.
- **Обсуждение**. В разделе Обсуждение – 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.
- **Заключение**. Собираются тезисы об основных достижениях проведенных исследований. Они могут быть представлены в письменном виде и в виде таблиц, графиков, цифр и статистических показателей, характеризующих выявленные основные закономерности. Заключение должно быть представлено без интерпретации со стороны авторов.
- **Благодарность / информация о финансировании** (при наличии).
- **Список использованных источников**.
- В списке литературы для данного журнала должны быть указаны только те источники, на которые ссылаются в тексте статьи. Перед составлением списка следует проверить, что все перечисленные источники были упомянуты в статье. Также обязательным требованием является наличие отечественных источников, включая работы, основанные на исследованиях и публикациях внутри страны. Кроме того, следует добавить в список литературы источники из международных научных баз данных, таких как PubMed, Scopus или Web of Science, содержащие широкий спектр научных публикаций и исследований, проведенных в различных странах.
- Список литературы должен быть оформлен в соответствии с ГОСТ 7.5-98; ГОСТ 7.1-2003. Все ссылки должны быть даны на языке оригинала. Ссылки и сноски, приведенные в статье, пронумеровываются и заключаются в квадратные скобки. В случае наличия в списке литературы работ, представ-

ленных на кириллице, необходимо представить список литературы в двух вариантах: первый – в оригинале, второй – романизированным алфавитом (References) в соответствии с American Psychological Association http://www.apastyle.org/ (рекомендуемый бесплатный сайт для транслитерации с русского на латиницу https://translit.ru, с казахского на латиницу https://qazlat.kz).

- **References** (14 кегль).
- ***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.
- Образец оформления списка литературы и **References** можете посмотреть по ссылке

На отдельной странице приводятся сведения об авторе (для публикации в разделе «Наши авторы»):

Сведения об авторах включают следующие элементы:

На казахском: - аты, әкесінің аты және тегі; – ғылыми атағы, ғылыми дәрежесі (бар болса); – лауазымы немесе кәсібі; – жұмыс орны (ұйымның атауы); – қаласы, елі; – электрондық мекенжайы (e – mail); – телефон нөмірі (ұялы).

На русском: – имя, отчество и фамилия; – ученое звание, ученую степень (при наличии); – должность или профессию; – место работы (наименование организации); – город, страна; – электронный адрес (e-mail); – номер телефона (сотовый).

На английском: – name, patronymic and surname; – academic title, academic degree (if available); – position or profession; – place of work (name of the organization); – city, country; – email address (e-mail); – phone number (cell).

Имя автора(ов) приводят в именительном падеже. Все сведения указывают в полной форме. Информация об авторах приводится на трех языках (казахском, русском и английском).

Электронный вариант статьи принимается через по средством сайта журнала: https://bilim-uba.kz

Контакты: 87172725882

Статьи должны быть тщательно выверены и отредактированы авторами. Статьи, оформленные с нарушением требований к публикации, не принимаются. Редакция не занимается литературной и стилистической обработкой статьи.

Rules for authors of the scientific and pedagogical journal "Bilim"

Conditions for publishing an article:

- To ensure the integrity of scientific research, authors need to adhere to the international standards of scientific publication.
- By submitting an article, the author guarantees that the article is original and has not been previously published in another source in current or similar form meaning the article has not been submitted to other publishers. Translations of articles published in other languages will not be accepted.
- Research results should be specific, with unadulterated data. Disciplinary rules of collection, selection and processing of materials should be followed.
- The order of authors in the article is determined by the authors themselves and remains unchanged after submission to the editorial board. Addition or deletion of authors during the editing stages is not allowed. Also, it is not allowed to change authors after the article is accepted by the editorial board.
- No more than one manuscript from one author or the same author in a team of co-authors is allowed per issue.
- The number of co-authors of one article should not exceed 4.
- The degree of originality of the article should be at least 70% (according to the decision of the editorial board).

If the article is rejected by anti-plagiarism or reviewer, the article is returned to the author for revision. The author can resubmit the article 1 time for anti-plagiarism or reviewing.

The author is responsible for the content of the article.

The editorial board is not engaged in literary and stylistic processing of the article.

Articles, which are not in compliance with the requirements, will not be accepted for publication and will be returned to the authors.

The date of receipt of the article is the date of receipt of its final version by the editorial office.

The person who made the greatest intellectual contribution to the preparation of the manuscript (with two or more co-authors) is the corresponding author and is designated by "*".

If authors are from different institutions, then they are indicated by numbers 1,2.

Articles are published as they are received. The journal is formed based on the number of no more than 20 articles in one issue.

Priority areas:

1) Educational policy, innovation and digitalization in the educational process
2) Teaching methodology
3) Nurturing and personal development
4) Special and inclusive education
5) Continuing teacher education.

Language of publications: Kazakh, Russian, English, German, French and Turkish.

Scientific article – a statement of own conclusions and intermediate or final results of

scientific research, experimental or analytical activities, containing the author's developments, conclusions, recommendations previously unpublished and possessing novelty; or devoted to the consideration of previously published scientific articles related to a common theme (systematic review).

The structure of the research article includes the title, abstract, keywords, main provisions, introduction, materials and methods, results, discussion, conclusion, information on funding (if any), list of references.

The volume of the article (excluding the title, information about the authors, abstract, keywords, bibliography list) should be at least 2,000 words and not exceed 5,000 words. Manuscripts should be submitted in Word format.

Research articles should be designed according to the basic publishing standards for the design of articles in accordance with GOST 7.5-98 "Journals, collections, information editions. Publishing design of published materials", prefatory bibliographic lists in accordance with GOST 7.1-2003 "Bibliographic record. Bibliographic description. General requirements and rules of compilation".

The electronic version of the article is provided to the editorial office.

Requirements for the original author

- Format - Microsoft Office Word for WINDOWS.
- Typeface - **Times New Roman** (for Russian and English languages), **KZ Times New Roman** (for Kazakh language).
- Font size of the main text - **14** points, font color - black.
- Margins: left - 30 mm, right - 15 mm, top - 20 mm, bottom - 20 mm.
- Text alignment by the width of the page.
- Paragraph indent - **1.0**.
- Line spacing of the main text - **1.0**. There should be no additional interline spaces and intervals between paragraphs.
- When typing the text, no styles are allowed, and no columns are set.
- Notes are not allowed in margins.
- *Italics* and **boldface** are accepted.
- A hyphen should be distinguished from a dash.
- Illustrations, list of figures and captions to them are presented according to the text of the article. In the electronic version, figures and illustrations are presented in TIF or JPG format with a resolution of at least 300 ppi.
- Mathematical formulas should be typed in Microsoft Equation Editor (each formula - one object).

Article structure (for more details see "Sample of article design"):

- IRSTI (interstate rubricator of scientific technical information) https://grnti.ru/;
- title of the article *(bold font, in three languages: Russian, Kazakh, English)*;
- initials and surname(s) of the author(s) - in Kazakh, Russian and English *(bold type)*;
- affiliation (place of work/study, city, country) in Kazakh, Russian and English.
- The abstract should summarize the purpose of the research, main results, and main conclusions. The abstract is a meaningful summary of the whole document written in one paragraph (150-300 words *(italics, bold, 12-point font)*.
- The abstract should be informative and structured. It is given in Kazakh, Russian, and English languages.
- keywords - a set of words reflecting the content of the text in terms of the object, research area and research methods. The recommended number of key words is 4-8, the number of words within a key phrase is no more than three, they are given in the order of their importance, i.e., the most important key word of the article should be the first in the list.

The text of the article is presented in a certain sequence of its parts and includes:

- **Introduction**. The introduction reflects the results of previous (related) works of scientists, research methods, procedures, measurement parameters, etc.
- **Materials and Methods**. Should consist of a description of the materials and progress of the work, as well as a full description of the methods used.
- **Results**. The research paper describes the stages and steps of the experiments, the intermediate results, and the rationale for the overall conclusion in the form of a mathematical, physical, or statistical explanation. Conducted research is provided in a visual form not only experimentally, but theoretically as well. These can be tables, charts, graphical models, graphs, diagrams, etc. Formulas, equations, figures, pictures, and tables should have captions or headings.
- **Discussion**. The Discussion section provides analysis and discussion of your research findings. Conclusions on the results obtained during the research are given, the main point is disclosed. And this is one of the most important sections of the paper. In this section, you need to analyze the results of your work and discuss the relevant results in comparison with previous work, analysis, and conclusions.
- **Conclusion**. Abstracts about the main achievements of the conducted research are collected. They can be presented in writing and in the form of tables, graphs, figures, and statistical indicators that characterize the identified main patterns. The conclusion should be presented without interpretation on the part of the authors.
- **Acknowledgements / funding information** (if available).
- **Bibliography**.
- The bibliography of the journal should include only those sources cited in the text of the article. Before compiling the list, make sure to check that all the sources listed have been cited in the article. Domestic sources, including works based on domestic research and publications, are also a requirement. In addition, sources from international scientific databases such as PubMed, Scopus or Web of Science, containing a wide range of scientific publications and studies conducted in different countries, should be added to the reference list.
- The bibliography should be arranged in accordance with GOST 7.5-98; GOST 7.1-2003. All references should be given in the original language. References and footnotes given in the article are numbered and enclosed in square brackets. In case of presence in the list of references of works presented in Cyrillic, it is necessary to present the list of references in two variants: the first - in the original, the second - in Romanized alphabet (**References**) according to American Psychological Association http://www.apastyle.org/ (recommended free site for transliteration from Russian to Latin https://translit.ru, from Kazakh to Latin https://qazlat.kz).
- **References** (bold, 14 point font).
- **Romanized reference list should look as follows:** author(s) (transliteration) → title of the article in transliterated version → [translation of the article title into English in square brackets] → title of the Kazakh- or Russian-language source (transliteration, or English title - if available) → output data with designations in English.
- You can see the sample formatting of the **reference list and References** by following the link:

A separate page provides information about the author (for publication in the "Our Authors" section):

Information about authors includes the following elements:

In Kazakh: - аты, әкесінің аты және тегі; – ғылыми атағы, ғылыми дәрежесі (бар болса); – лауазымы немесе кәсібі; – жұмыс орны (ұйымның атауы); – қаласы, елі; – электрондық мекенжайы (e – mail); – телефон нөмірі (ұялы).

In Russian: – имя, отчество и фамилия; – ученое звание, ученую степень (при наличии); – должность или профессию; – место работы (наименование организации); – город, страна; – электронный адрес (e-mail); – номер телефона (сотовый).

In English: - - name, patronymic and surname; - academic title, academic degree (if any); - position or profession; - place of work (name of the organization); - city, country; - electronic address (e-mail); - telephone number (cellular).

The name of the author(s) should be given in the nominative case. All information should be given in full form. Information about authors is given in three languages (Kazakh, Russian and English).

Electronic version of the article is accepted via the journal's website: https://bilim-uba.kz/

Contacts: 87172725882

Articles should be carefully checked and edited by the authors. Articles that are not in compliance with the requirements for publication will not be accepted. The editorial office does not engage in literary and stylistic processing of the article.

Журналдың құрылтайшысы:
Қазақстан Республикасы
Оқу-ағарту министрлігінің
«Ы. Алтынсарин атындағы
Ұлттық білім академиясы» ШЖҚ РМК.
Журнал 2000 жылдың мамырынан
шыға бастады.

Басылым 3 айда бір рет шығады.

Журнал Қазақстан Республикасының
Ақпарат және Қоғамдық даму
министрлігінің Ақпарат комитетінде
қайта есепке қойылған
(2023 жылғы 20 ақпандағы
Мерзімді баспасөз басылымын,
ақпарат агенттігін және желілік
басылымды қайта есепке қою туралы
№KZ94VPY00064976 куәлік).

Құрметті оқырмандар мен авторлар!
Журналда жарияланған
материалдар редакцияның
көзқарасын білдірмейді.
Фактілер мен мәліметтердің
анықтығына, сондай-ақ стилистикалық
қателерге авторлар жауапты.
Журналға шыққан материалдарды
редакцияның келісімінсіз
көшіріп басуға болмайды.

Мекенжайы:
010000, Астана қ.,
Мәңгілік Ел даңғ., 8/2
«Алтын Орда» БО.
E-mail: bak@uba.edu.kz
Басуға 15.12.2025 қол қойылды.
Пішім 60*90 1/8
ш.б.т. - 23,75. RISO басылым.
Таралымы - 300 дана.

Ы. Алтынсарин атындағы ҰБА-ның
Дизайн және полиграфиялық қызметтер
бөлімінде басылып шығарылды

ALTYNSARIN
AKADEMIASY

Учредитель журнала:
РГП на ПХВ «Национальная
академия образования
им. И. Алтынсарина» Министерства
просвещения Республики Казахстан.
Журнал издается с мая 2000 года.

Периодичность 1 раз в 3 месяца.

Журнал поставлен на переучет
в Комитете информации Министерства
информации и общественного развития
Республики Казахстан
(Свидетельство №KZ94VPY00064976
о переучете периодического печатного
издания, информационного агентства
и сетевого издания
от 20 февраля 2023 года).

Уважаемые читатели и авторы!
Опубликованные в журнале материалы
не отражают
точку зрения редакции.
Ответственность за достоверность фактов
и сведений в публикациях,
а также за стилистические
ошибки несут авторы.
Перепечатка материалов,
опубликованных в журнале,
допускается только с согласия редакции.

Наш адрес:
010000, г. Астана,
пр. Мәңгілік Ел, 8/2,
БЦ «Алтын Орда».
E-mail: bak@uba.edu.kz
Подписано в печать 15.12.2025
Формат 60*90 1/8
усл.печ.л. - 23,75. Печать RISO.
Тираж - 300 экз.

Отпечатано в Отделе дизайна
и полиграфических услуг
НАО им. И. Алтынсарина.

ALTYNSARIN
AKADEMIASY