
ӨРЛЕУ

НАЦИОНАЛЬНЫЙ ЦЕНТР
ПОВЫШЕНИЯ КВАЛИФИКАЦИИ**ӨРЛЕУ.****ҮЗДІКСІЗ БІЛІМ ЖАРШЫСЫ —****ӨРЛЕУ.****ВЕСТИ НЕПРЕРЫВНОГО ОБРАЗОВАНИЯ**

сәуір-мамыр-маусым

2.2025

апрель-май-июнь

Меншік иесі — «Өрлеу» біліктілікті арттыру ұлттық орталығы» АҚ филиалы Қарағанды облысы бойынша кәсіби институты
Собственник — Филиал АО «Национальный центр повышения квалификации «Өрлеу» Институт профессионального
развития по Карагандинской области

Бас редакторы

филолог. ғыл. канд.

М.А. Жетписбаева

Жауапты хатшы

PhD, қауымд. профессор

С.А. Шункеева

Редакция алқасы

К. Беркимбаев	пед. ғыл. д-ры, профессор, Қожа Ахмет Ясауи ат. ХҚТУ, (Қазақстан)
Б.А. Жетписбаева	пед. ғыл. д-ры, профессор, Astana IT University (Қазақстан)
Е.А. Костина	пед. ғыл. канд., доцент, Новосибирск мемлекеттік педагогикалық университеті (Ресей)
Г.Ж.Менлибекова	пед. ғыл. д-ры, профессор, Л.Н. Гумилев ат. ЕҰУ (Қазақстан)
Л.В. Моисеева	пед. ғыл. д-ры, профессор, Урал мемлекеттік педагогикалық университеті (Ресей)
С. Томпсон	PhD, профессор, Сассекс Университеті (Ұлыбритания)
С.Д. Муканова	пед. ғыл. д-ры, доцент, акад. Е.А. Бөкетов ат. ҚарУ (Қазақстан)
А.А. Мухатаев	пед. ғыл. канд., қауымд. профессор, Astana IT University (Қазақстан)
А.С. Шилибекова	пед. ғыл. канд., «Өрлеу» біліктілікті арттыру ұлттық орталығы» АҚ (Қазақстан)
А.К. Жұмыкбаева	PhD, «Өрлеу» біліктілікті арттыру ұлттық орталығы» АҚ (Қазақстан)

Редакцияның мекенжайы: 100019, Қазақстан, Қарағанды қ-сы, Жәнібеков к-сі, 42

E-mail: karagandaipk@orleu-edu.kz Сайт <https://journal.orleu-edu.kz/index.php/vesti-no>

Компьютерде беттеген

С.И. Омарханова

«Өрлеу. Үздіксіз білім жаршысы – Өрлеу. Вести непрерывного образования». – 2025. – 2(49)-шығ. – 138 б. ISSN 2308-4626 <https://www.doi.org/10.69927/SNPO8230>

Меншік иесі: «Өрлеу» біліктілікті арттыру ұлттық орталығы» АҚ филиалы Қарағанды облысы бойынша кәсіби даму институты».

Қазақстан Республикасы Ақпарат және қоғамдық даму министрлігімен тіркелген. 02.02.2024 ж. № KZ43VPY00086943 мерзімді баспасөз басылымды қайта есептеуге қойылғаны туралы күәлігі.

© «Өрлеу» біліктілікті арттыру ұлттық орталығы» АҚ филиалы
Қарағанды облысы бойынша кәсіби даму институты, 2025

Главный редактор

канд. филол. наук

М.А. Жетписбаева

Ответственный секретарь

PhD, ассоц. профессор

С.А. Шункеева

Редакционная коллегия

Беркимбаев К.	д-р пед. наук, профессор, МКТУ им. Яссави (Казахстан)
Жетписбаева Б.А.	д-р пед. наук, профессор, Astana IT University (Казахстан)
Костина Е.А.	канд. пед. наук, доцент, Новосибирский государственный педагогический университет (Россия)
Менлибекова Г.Ж.	д-р пед. наук, профессор, ЕНУ им. Л.Н. Гумилева (Казахстан)
Моисеева Л.В.	д-р пед. наук, профессор, Уральский государственный педагогический университет (Россия)
Томпсон С.	PhD, профессор, Университет Сассекса (Великобритания)
Муканова С.Д.	д-р пед. наук, доцент, КарУ им. акад. Е.А. Букетова (Казахстан)
Мухатаев А.А.	канд. пед. наук, ассоциированный профессор, Astana IT University (Казахстан)
Шилибекова А.С.	канд. пед. наук, АО «Национальный центр повышения квалификации» (Казахстан)
Жумыкбаева А.К.	PhD, АО «Национальный центр повышения квалификации» (Казахстан)

Адрес редакции: 100019, Казахстан, г. Караганда, ул. Жанибекова, 42

Е-mail: karagandaipk@orleu-edu.kz Сайт <https://journal.orleu-edu.kz/index.php/vesti-no>

Компьютерная верстка

С.И.Омарханова

«Өрлеу. Үздіксіз білім жаршысы – Өрлеу. Вести непрерывного образования». – 2025. – Вып. 2(49). – 138 с. ISSN 23084626 <https://www.doi.org/10.69927/SNPO8230>

Собственник: Филиал АО «Национальный центр повышения квалификации «Өрлеу» Институт профессионального развития по Карагандинской области»

Зарегистрировано Министерством информации и общественного развития Республики Казахстан. Свидетельство о постановке на переучет периодического печатного издания № KZ43VPY00086943 от 02.02.2024 г.

© **Филиал АО «Национальный центр повышения квалификации «Өрлеу» Институт профессионального развития по Карагандинской области, 2025**

МАЗМҰНЫ. СОДЕРЖАНИЕ. CONTENTS

<i>Шункеева С.А., Жетписбаева М.А., Рамашов Н.Р., Каирбекова Б.Д.</i> ВЛИЯНИЕ СЕНСОМОТОРНОГО РАЗВИТИЯ НА ФОРМИРОВАНИЕ РЕЧИ У ДЕТЕЙ ДОШКОЛЬНОГО ВОЗРАСТА <i>Шункеева С.А., Жетписбаева М.А., Рамашов Н.Р., Каирбекова Б.Д.</i> МЕКТЕПKE ДЕЙІНГІ БАЛАЛАРДЫҢ СӨЙЛЕУ ТІЛІНІҢ ҚАЛЫПТАСУЫНА СЕНСОМОТОРЛЫ ДАМУЫНЫҢ ӘСЕРІ <i>Shunkeyeva S.A., Zhetpisbayeva M.A., Ramashov N.R., Kairbekova B.D.</i> INFLUENCE OF SENSORYMOTOR DEVELOPMENT ON SPEECH DEVELOPMENT IN PRESCHOOL CHILDREN	5
<i>Кабдирова А.А., Мурзалинова А.Ж., Чемоданова Г.И., Уалиева Н.Т.</i> МОТИВЫ И ДЕЙСТВИЯ ПРОФЕССИОНАЛЬНОГО РАЗВИТИЯ БУДУЩИХ И НАЧИНАЮЩИХ ПЕДАГОГОВ В КОНКУРСНОЙ СРЕДЕ <i>Кабдирова А.А., Мурзалинова А.Ж., Чемоданова Г.И., Уалиева Н.Т.</i> БОЛАШАҚ ЖӘНЕ ҚЫЗМЕТІН ЖАҢА БАСТАҒАН ПЕДАГОГТЕР АРАСЫНДАҒЫ КӘСІБИ ДАМУДЫҢ МОТИВТЕРІ МЕН ӘРЕКЕТТЕРІ <i>Kabdirova A.A., Murzalinova A.Zh., Chemodanova G.I., Ualieveva N.T.</i> MOTIVES AND ACTIONS OF PROFESSIONAL DEVELOPMENT AMONG FUTURE AND NOVICE TEACHERS	16
<i>Akifyeva O.A., Mukanova S.D.</i> NON-FORMAL EDUCATION AS A TOOL FOR TEACHER PROFESSIONAL DEVELOPMENT <i>Акифьева О.А., Муканова С.Д.</i> ПЕДАГОГТІ КӘСІБИ ДАМУЫТҰ ҚҰРАЛЫ РЕТІНДЕГІ БЕЙРЕСМИ ОҚЫТУ <i>Акифьева О.А., Муканова С.Д.</i> НЕФОРМАЛЬНОЕ ОБУЧЕНИЕ КАК ИНСТРУМЕНТ ПРОФЕССИОНАЛЬНОГО РАЗВИТИЯ УЧИТЕЛЯ	29
<i>Альмагамбетова Л.С., Подкомаровская Н.Д., Кушнир М.П., Пустовалова Н.И.</i> ДИАГНОСТИКА ПОТРЕБНОСТЕЙ КАК ОСНОВА ЭФФЕКТИВНОЙ ОБРАЗОВАТЕЛЬНОЙ ПРОГРАММЫ ДЛЯ МЕТОДИСТОВ ДОШКОЛЬНЫХ ОРГАНИЗАЦИЙ <i>Альмагамбетова Л.С., Подкомаровская Н.Д., Кушнир М.П., Пустовалова Н.И.</i> МЕКТЕПKE ДЕЙІНГІ ҰЙЫМДАРДЫҢ ӘДІСКЕРЛЕРІНЕ АРНАЛҒАН ТИІМДІ БІЛІМ БЕРУ БАҒДАРЛАМАСЫНЫҢ НЕГІЗІ РЕТІНДЕГІ ҚАЖЕТТІЛІКТЕРДІҢ ДИАГНОСТИКАСЫ <i>Almagambetova L.S., Podkomarovskaya N.D., Kushnir M.P., Pustovalova N.I.</i> NEEDS DIAGNOSIS AS THE BASIS FOR AN EFFECTIVE EDUCATIONAL PROGRAM FOR PRESCHOOL ORGANIZATION METHODISTS	38
<i>Турыскулов У.Ж., Жолдасбекова Б.А., Шегенбаев Н.Б., Каратаев А.О.</i> АТА-АНАЛАРМЕН ЫНТЫМАҚТАСТЫҚТЫ ҰЛТТЫҚ ОЙЫНДАР АРҚЫЛЫ ҰЙЫМДАСТЫРУДЫҢ ТИІМДІЛІГІ <i>Турыскулов У.Ж., Жолдасбекова Б.А., Шегенбаев Н.Б., Каратаев А.О.</i> ЭФФЕКТИВНОСТЬ ОРГАНИЗАЦИИ СОТРУДНИЧЕСТВА С РОДИТЕЛЯМИ ЧЕРЕЗ НАЦИОНАЛЬНЫЕ ИГРЫ <i>Turyskulov U.Zh., Zholdasbekova B.A., Shegenbayev N.B., Karatayev A.O.</i> THE EFFECTIVENESS OF ORGANIZING COOPERATION WITH PARENTS THROUGH NATIONAL GAMES	50
<i>Испандиярова А.М., Битабаров Е.А., Колесникова Н.В., Сапахов М.А.</i> ЖОҒАРЫ ҚАРҚЫНДЫ АРАЛЫҚ ЖАТТЫҒУЛАРДЫҢ ОРТА МЕКТЕП ОҚУШЫЛАРЫНЫҢ КОМАНДАЛЫҚ СПОРТТАҒЫ ТӨЗІМДІЛІГІНЕ ӘСЕРІ <i>Испандиярова А.М., Битабаров Е.А., Колесникова Н.В., Сапахов М.А.</i> ВЛИЯНИЕ ВЫСОКОИНТЕНСИВНЫХ ИНТЕРВАЛЬНЫХ ТРЕНИРОВОК НА ВЫНОСЛИВОСТЬ УЧАЩИХСЯ СРЕДНИХ ШКОЛ В КОМАНДНЫХ ВИДАХ СПОРТА <i>Ispandiyarova A.M., Bitabarov E.A., Kolesnikova N.V., Sapakhov M.A.</i> THE IMPACT OF HIGH-INTENSITY INTERVAL TRAINING ON THE ENDURANCE OF MIDDLE SCHOOL STUDENTS IN TEAM SPORTS	58
<i>Assanova G.S., Nurbekova G.Zh., Snabekova M.M.</i> CHALLENGES FOR ACTIVE PARENTAL INVOLVEMENT IN EDUCATION SYSTEM <i>Асанова Г.С., Нұрбекова Г.Ж., Снабекова М.М.</i> АТА-АНАЛАРДЫҢ БІЛІМ БЕРУ ЖҮЙЕСІНЕ БЕЛСЕНЕ ҚАТЫСУЫНЫҢ ҚИЫНДЫҚТАРЫ <i>Асанова Г.С., Нурбекова Г.Ж., Снабекова М.М.</i> ПРОБЛЕМЫ АКТИВНОГО УЧАСТИЯ РОДИТЕЛЕЙ В СИСТЕМЕ ОБРАЗОВАНИЯ	70

Dulatkyzy D., Akbayeva G.N. COMPARATIVE ANALYSIS OF STEM EDUCATION PRACTICES: FOREIGN AND KAZAKHSTAN CASES

Дулаткызы Д., Акбаева Г.Н. STEM БІЛІМ БЕРУ ТӘЖІРИБЕСІНІҢ САЛЫСТЫРМАЛЫ ТАЛДАУЫ: ШЕТЕЛДІК ЖӘНЕ ҚАЗАҚСТАНДЫҚ ЖАҒДАЙЛАР

Дулаткызы Д., Акбаева Г.Н. СРАВНИТЕЛЬНЫЙ АНАЛИЗ ПРАКТИК STEM-ОБРАЗОВАНИЯ: ЗАРУБЕЖНЫЕ И КАЗАХСТАНСКИЕ СЛУЧАИ

81

Молдаханова М., Кариев А., Гелиши Ю., Тайболатов Қ.

ЕРЕКШЕ БІЛІМ БЕРУДІ ҚАЖЕТ ЕТЕТІН СТУДЕНТТЕРДІҢ ЖОҒАРЫ ОҚУ ОРНЫНА БЕЙІМДЕЛУ ЕРЕКШЕЛІКТЕРІН ЗЕРТТЕУ

Молдаханова М., Кариев А., Гелиши Ю., Тайболатов К.

ИССЛЕДОВАНИЕ ОСОБЕННОСТЕЙ АДАПТАЦИИ СТУДЕНТОВ С ОСОБЫМИ ОБРАЗОВАТЕЛЬНЫМИ ПОТРЕБНОСТЯМИ К ВУЗУ

Moldakhanova M., Kariev A., Gelishi Y., Taibolatov K. STUDY OF THE PECULIARITIES OF ADAPTATION OF STUDENTS WITH SPECIAL EDUCATIONAL NEEDS TO THE UNIVERSITY

90

Kuralbayeva A.A., Pilten G., Tassova A.B., Kudaibergen Zh.

THE USE OF THE DENVER II DEVELOPMENTAL SCREENING TEST IN EDUCATIONAL SETTINGS AND ITS ADMINISTRATION BY TEACHERS

Куралбаева А.А., Пилтен Г., Тасова А.Б., Құдайберген Ж.

ДЕНВЕР II ДАМУ СКРИНИНГТІК ТЕСТІНІҢ БІЛІМ БЕРУ МЕКЕМЕЛЕРІНДЕ ҚОЛДАНЫЛУЫ ЖӘНЕ ОНЫ МҰҒАЛІМДЕРДІҢ ЖҮРГІЗУІ

Куралбаева А.А., Пилтен Г., Тасова А.Б., Құдайберген Ж.

ИСПОЛЬЗОВАНИЕ СКРИНИНГ-ТЕСТА РАЗВИТИЯ DENVER II В ОБРАЗОВАТЕЛЬНЫХ УЧРЕЖДЕНИЯХ И ЕГО ПРОВЕДЕНИЕ УЧИТЕЛЯМИ

100

Кенжебулатова Д.Т., Григорьева И.В., Смирнова С.С.

ФОРМИРОВАНИЕ НАВЫКОВ ДЕЛОВОЙ КОММУНИКАЦИИ БУДУЩИХ IT-СПЕЦИАЛИСТОВ НА ОСНОВЕ КОГНИТИВНО-ДИСКУРСИВНОГО ПОДХОДА

Кенжебулатова Д.Т., Григорьева И.В., Смирнова С.С.

КОГНИТИВТІ-ДИСКУРСИВТІ ТӘСІЛДЕР НЕГІЗІНДЕ БОЛАШАҚ IT МАМАНДАРЫНЫҢ ІСКЕРЛІК ҚАРЫМ-ҚАТЫНАС ДАҒДЫЛАРЫН ҚАЛЫПТАСТЫРУ

Kenzhebulatova D.T., Grigorieva I.V., Smirnova S.S.

FORMATION OF BUSINESS COMMUNICATION SKILLS OF FUTURE IT SPECIALISTS BASED ON THE COGNITIVE-DISCURSIVE APPROACH

108

Zarpkanova M.A., Asylbekova M.P. MENTORING PROGRAMS AND THEIR IMPACT ON THE EMOTIONAL STATE AND PROFESSIONAL CONFIDENCE OF STUDENTS AND TEACHERS

Зарпканова М.А., Асылбекова М.П.

ТӘЛІМГЕРЛІК БАҒДАРЛАМАЛАР ЖӘНЕ ОЛАРДЫҢ СТУДЕНТТЕР МЕН ОҚЫТУШЫЛАРДЫҢ ЭМОЦИОНАЛДЫҚ ЖАҒДАЙЫНА ЖӘНЕ КӘСІБИ СЕНІМДІЛІГІНЕ ӘСЕРІ

Зарпканова М.А., Асылбекова М.П.

ПРОГРАММЫ МЕНТОРСТВА И ИХ ВЛИЯНИЕ НА ЭМОЦИОНАЛЬНОЕ СОСТОЯНИЕ И ПРОФЕССИОНАЛЬНУЮ УВЕРЕННОСТЬ СТУДЕНТОВ И ПРЕПОДАВАТЕЛЕЙ

120

АВТОРЛАР ТУРАЛЫ МӘЛІМЕТ/ СВЕДЕНИЯ ОБ АВТОРАХ/ INFORMATION ABOUT AUTHORS

134

Шункеева С.А.¹, Жетписбаева М.А.², *Рамашов Н.Р.³, Каирбекова Б.Д.⁴

^{1,2} Филиал АО «Национальный центр повышения квалификации «Өрлеу» «Институт профессионального развития по Карагандинской области»

³ Южно-Казахстанский педагогический университет им. О. Жанибекова

⁴ Инновационный Евразийский университет

^{1,2} Казахстан, Караганда

³ Казахстан, Шымкент

⁴ Казахстан, Павлодар

¹ ORCID: <https://orcid.org/0000-0001-9733-0943>

² ORCID: <https://orcid.org/0000-0001-8762-4649>

³ ORCID: <https://orcid.org/0009-0009-9681-0561>

⁴ ORCID: <https://orcid.org/0000-0001-9094-3499>

* ramashovn@mail.ru

ВЛИЯНИЕ СЕНСОМОТОРНОГО РАЗВИТИЯ НА ФОРМИРОВАНИЕ РЕЧИ У ДЕТЕЙ ДОШКОЛЬНОГО ВОЗРАСТА

Аннотация

Статья посвящена актуальной проблеме позднего появления речи у детей дошкольного возраста. В последние годы наблюдается рост числа детей с задержкой речевого развития, причинами которого являются гиперопека родителей, влияние современных технологий (гаджетов), недостаточная мотивация ребенка. Особое внимание в статье уделяется влиянию сенсомоторной активности ребенка на формирование его речи: анализируется концепция А.Р. Лурия о трех функциональных блоках мозга, а также «Пирамида обучения» Уильямс и Шелленбергер, объясняющая влияние сенсомоторных процессов на когнитивное развитие ребенка. Авторы подчеркивают ключевую роль родителей в процессе коррекции нарушений речевой деятельности ребенка, важность их взаимодействия со специалистами и педагогами, а также необходимость их просвещения в области сенсорного и когнитивного развития ребенка.

Целью статьи является описание взаимосвязи между развитием центральной нервной системы, сенсорными процессами и речевой деятельностью у детей дошкольного возраста посредством «Пирамиды обучения» Уильямс и Шелленбергер.

Теоретической основой исследования послужили Концепция о трех структурно-функциональных блоках мозга А.Р. Лурия, «Пирамида обучения» Уильямс и Шелленбергер (1996), исследования в области диагностики и коррекции речевых нарушений у детей дошкольного возраста. Авторами использованы теоретические методы: анализ и обобщение научной литературы, метод сравнительного анализа.

В заключении авторы подчеркивают значимость знания и понимания родителями детей с задержкой речевого развития особенностей работы центральной нервной системы, ее связи с сенсорными процессами и когнитивными функциями ребенка для построения комплексной системы коррекционной работы.

Ключевые слова: дети дошкольного возраста, речевое развитие, сенсомоторное развитие, «Пирамида обучения» Уильямс и Шелленбергер, речевая деятельность, центральная нервная система, двигательная активность

Введение. Важным этапом в формировании личности ребенка является развитие речи. Данные международной статистики свидетельствуют о том, что в последние годы во всем мире наблюдается рост количества детей, имеющих задержку речевого развития [1]. К этой группе, как известно, относятся: дети с временной задержкой речевого развития; дети с моторной и сенсорной алалией; дети с ранним детским аутизмом; а также дети с интеллектуальной недостаточностью [2]. Дети, не владеющие полноценной речью, испытывают трудности в общении и социальном взаимодействии, в поведенческом и когнитивном развитии [3]. Проблема речевого развития детей дошкольного возраста остается одной из наиболее актуальных в современной педагогической и логопедической практике. Причинами, ведущими к отсутствию речи или позднему ее появлению, а также к задержке двигательного-моторного развития, являются частое использование ребенком гаджетов, гиперопека родителей, неудовлетворенность сенсорных потребностей ребенка.

Одной из ключевых причин задержки речи является также отсутствие у ребенка мотивации к речевой деятельности [4]. Следовательно, первостепенной задачей специалистов и родителей является формирование у ребенка интереса к речевой активности. Роль родителей в данном процессе наряду с педагогами и специалистами (логопедами) является определяющей. Эффективность участия родителей в нем зависит от их осознанной, базирующейся на соответствующем знании основ педагогики, физиологии, психологии, и нейропсихологии вовлеченности. Для уменьшения проблем речевого развития у детей дошкольного возраста педагогами все чаще используется подход, получивший название «терапия взаимодействия родителей и детей», который преследует целью просвещение родителей в области специальной педагогики, повышение уровня специальных знаний и понимания потребностей ребенка, поощрение общения с ним [5].

Важным знанием в этом ряду является понимание того факта, что задержка речи взаимосвязана с особенностями работы центральной нервной системы ребенка. Расстройства языка и речи могут быть вызваны расстройствами нервной системы или аномалиями в органах, связанных с процессами языка и речи [6]. Развитие мозга ребенка происходит поэтапно, особую роль играет межполушарное взаимодействие, ответственное за понимание речи и говорение через подкорково-корковые связи [7]. Развитие межполушарных связей напрямую связано с целенаправленной работой специалистов (педагогов, логопедов, дефектологов) совместно с родителями по стимуляции речевого развития, повышению мотивации ребенка к речевому взаимодействию на основе комплексного подхода, включающего двигательные, сенсорные и когнитивные методы.

Цель обзорной статьи: показать взаимосвязь между развитием центральной нервной системы, сенсорными процессами и речевой деятельностью у детей дошкольного возраста на основе «Пирамиды обучения» Уильямс и Шелленбергер.

Методы и материалы. Теоретической основой исследования послужили Концепция о трех структурно-функциональных блоках мозга А.Р. Лурия [8], «Пирамида обучения» Уильямс и Шелленбергер (1996), теоретические аспекты речевого и сенсомоторного развития детей дошкольного возраста, современные исследования о роли центральной нервной системы в процессе формирования речевых навыков, об эффективности подходов, направленных на стимулирование речевого развития детей, включая полисенсорный подход и метод сенсомоторной нейрокоррекции.

Для изучения взаимосвязи сенсомоторного и речевого развития у детей дошкольного возраста с опорой на «Пирамиду обучения» Уильямс и Шелленбергер использовались теоретические методы: анализ и обобщение научной литературы, включающей изучение концепций, связанных с функционированием центральной нервной системы, сенсорными процессами и речевой деятельностью; метод сравнительного анализа. Так, были изучены работы по специальной педагогике, логопедии, нейропсихологии, посвященные вопросу взаимосвязи речевого и сенсомоторного развития, а также работы, раскрывающие сущность «Пирамиды обучения» Уильямс и Шелленбергер; сопоставлены данные отечественных и зарубежных исследований по данной тематике.

С целью предоставления полноты и объективности обзора, при отборе литературы для написания данной статьи основными критериями выступали:

- актуальность: изучались и анализировались современные исследования и публикации (за последние 10 лет), за исключением фундаментальных трудов, имеющих непреходящее значение (работы А.Р. Лурия, М.С. Уильямс и Ш. Шелленбергер);
- междисциплинарный подход: учитывались работы по логопедии, нейропсихологии, специальной педагогике, сенсомоторному развитию и нейрофизиологии, предлагающие эффективные методики, подходы или стратегии речевого развития;
- эмпирическая подтвержденность: предпочтение отдавалось исследованиям, содержащим экспериментальные данные, клинические наблюдения, метаанализ и т.п.;

– страновая репрезентативность: рассматривались отечественные и зарубежные исследования, таких стран как, например, Россия, Великобритания, Малайзия, Индонезия и др.;

– целостность охвата темы: литература охватывает ключевые аспекты проблемы: причины задержки речи, механизмы ее развития, методы коррекции.

Применение данных методов и материалов позволило проанализировать влияние сенсомоторного развития на формирование речевой деятельности детей с проблемами речевого развития.

Результаты и их обсуждение. Согласно концепции А. Р. Лурия, мозг человека состоит из трех структурно-функциональных блоков:

✓ Энергетический блок, отвечающий за активацию и поддержание бодрствования, мобилизацию адаптационных ресурсов человека;

✓ Блок информации: приема, хранения и переработки информации, включающий основные центры анализаторных систем (зрительную, слуховую, кожно-кинестическую);

✓ Блок контроля: программирования, регуляции и контроля деятельности [8, с.3].

На рисунке 1 визуальна представлена взаимосвязь между различными блоками человеческого мозга по А.Р. Лурия:

Все три блока работают согласованно в процессе речевого развития ребенка. Так, энергетический блок обеспечивает базовый уровень активности мозга, необходимый для восприятия речевой информации. Второй блок отвечает за анализ звуков, слов и предложений, а блок контроля регулирует процессы формирования собственной речи и координации движений артикуляционного аппарата.

Важная роль при этом отводится активности центральной нервной системы ребенка. Развитие речи ребенка напрямую связано с его психомоторным развитием. Формированию речевых способностей содействует двигательная активность ребенка: чем больше разнообразных движений совершает ребенок, тем больше сенсорной информации поступает в мозг и тем активнее он развивается. Другими словами, движения активизируют мозг через тело, превращая его в механизм познания с младенческого возраста. Поэтому все этапы двигательного развития – развитие моторных функций – являются подготовкой к речи [9].

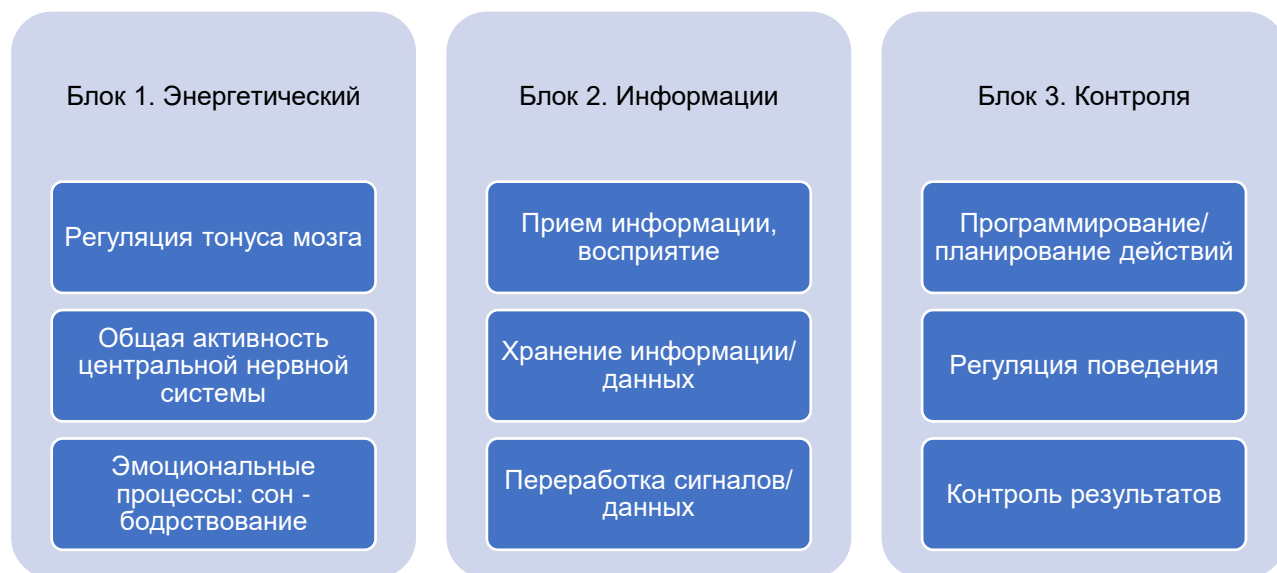
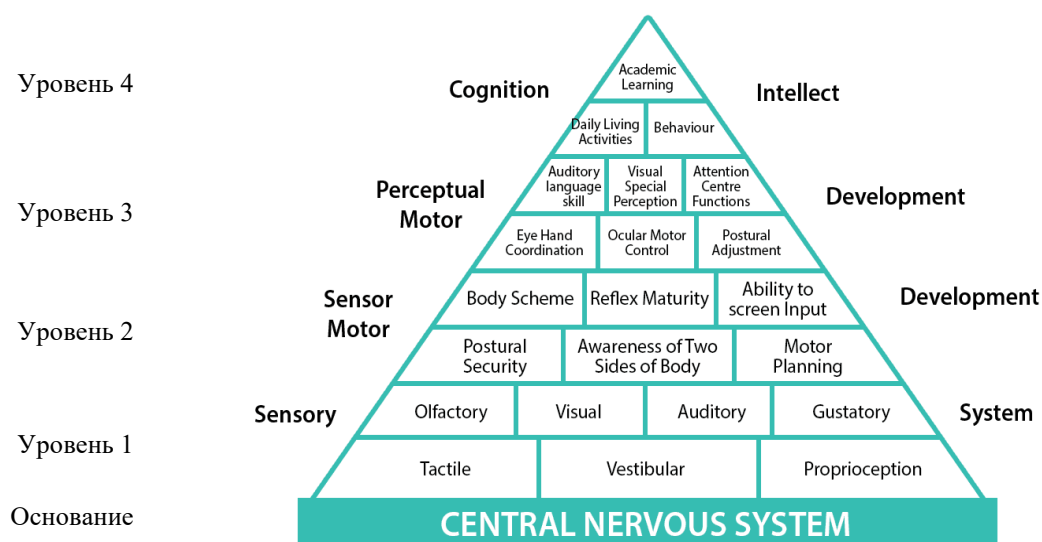


Рисунок 1. Взаимосвязь между блоками человеческого мозга (по А.Р. Лурия)

Источник: разработан авторами

Взаимосвязь между развитием речевой деятельности, обучением, познанием и активностью центральной нервной системы была впервые описана эрготерапевтами Мэри Сью Уильямс и Шерри Шелленбергер в 1996 году в книге «How Does Your Engine Run? Leader's Guide to the Alert Program for Self Regulation» [10]. Уильямс и Шелленбергер

сформулировали пирамиду обучения, которая подчеркивает, как обработка сенсорной интеграции связана с процессом обучения ребенка. Сенсорная интеграция обуславливает корректное сенсомоторное развитие ребенка на основе соответствующих сенсорных, вестибулярных, тактильных и проприоцептивных стимулов, обеспечивающих нормальную работу центральной нервной системы [11]. Другими словами, пирамида обучения Уильямс и Шелленбергер предлагает простое объяснение того, как связаны все чувства и навыки ребенка. Она отражает этапы развития познавательных способностей ребенка на основе функционирования сенсорных и моторных систем. Пирамида демонстрирует связь между работой центральной нервной системы, сенсорными процессами и когнитивными функциями (Рисунок 2).



Pyramid of Learning (Williams and Shellenberger 1996).

Рисунок 2. Пирамида обучения Уильямс и Шелленбергер (1996)

Источник: [11, с.312].

Как видно из рисунка 2, основание пирамиды представляет центральная нервная система. Это своего рода фундамент, обеспечивающий работу всех сенсорных и когнитивных процессов. Следующий уровень – сенсорные системы (Sensory System), которые включают тактильную (Tactile), вестибулярную (Vestibular), проприоцептивную (Proprioception), обонятельную (Olfactory), зрительную (Visual), слуховую (Auditory) и вкусовую (Gustatory) системы. Это все сенсорные механизмы, отвечающие за первичное восприятие окружающей среды.

Уровень 2 отвечает за сенсомоторное развитие ребенка (Sensor Motor Development). Он включает схему тела (Body Scheme), рефлекс (Reflex Maturity), восприятие сенсорной информации (Ability to screen Input), равновесие (Postural Security), ориентацию по сторонам (Awareness of Two Sides of Body), а также моторное планирование (Motor Planning). На этом уровне происходит формирование базовых двигательных навыков ребенка.

За перцептивно-моторное развитие ребенка отвечает уровень 3 – Perceptual Motor Development. На данном уровне развиваются зрительно-моторная координация (Eye-Hand Coordination), контроль движения глаз (Ocular Motor Control), контроль за положением тела (Postural Adjustment), слухоречевые навыки (Auditory language skill), внимание и зрительно-пространственное восприятие (Attention Centre Functions, Visual Special Perception). Эти навыки необходимы ребенку для последующего овладения сложными когнитивными процессами.

Последний уровень – Cognition Intellect – представляет познавательную деятельность ребенка, которая включает его повседневную жизнедеятельность (Daily Living Activities), поведение (Behaviour) и академическое обучение (Academic Learning). Четвертый уровень является вершиной пирамиды и зависит от сформированности ниже лежащих уровней, а

академическое обучение является результатом сформированных на сенсомоторном и перцептивно-моторном уровнях развития навыков. Например, чтобы ребенок мог бегать ему необходимо сначала научиться ползать, затем ходить и т.д.

Развитие ребенка на первом уровне – фундаментальном – обычно завершается к двум годам. На этой стадии дети естественным образом познают и активно исследуют окружающий их мир на уровне чувств: обоняния, зрения, слуха, вкуса, осязания, а также через движения и осознание своего тела. Используя свои чувства для обучения и взаимодействия, дети, таким образом, создают и укрепляют неврологические пути для следующей стадии. Если эта стадия у ребенка завершена не полностью, то у него могут наблюдаться проблемы с задержкой речевого развития, поведением и др.

Сенсомоторное развитие ребенка (Уровень 2) происходит почти одновременно с первой стадией (Уровень 1) и сочетает в себе физическое и когнитивное развитие, как, например, ползание, хватание, использование ложки и чашки, произношение простых слов и т.п. Примерами сенсомоторного развития являются телесное и пространственное осознание, зрелость рефлексов, способность отслеживать входные данные, удерживать равновесие, планирование движений.

Третий уровень – перцептивно-моторное развитие – характеризуется установлением связи между сенсорными и моторными навыками, включающими язык, внимание, визуально-пространственные отношения, координацию глаз и рук, контроль движений глаз, корректировку осанки.

На четвертом, основополагающем уровне развиваются исполнительные функции, эмоциональный интеллект и социальные навыки ребенка. Для развития этих навыков требуется больше времени. На вершине пирамиды формируются познание и интеллект, или академические навыки, включающие в себя навыки грамотности, счета и критического мышления. Они являются высшими навыками, которые формируются при условии, что процесс развития ребенка в остальной части пирамиды протекает стабильно.

Пирамида обучения Уильямс и Шелленбергер наглядно демонстрирует как обработка сенсорной интеграции связана с процессом обучения ребенка и что академическое обучение развивается на прочной сенсорной основе через движения, которые включают как повседневные действия (например, чистка зубов, завязывание шнурков и т.п.), так и поведенческие привычки ребенка. Эта основа состоит из 7 сенсорных систем, представленных на уровне 1.

Положения, представленные выше, хорошо известны нейропсихологам, дефектологам и логопедам в виду их профессиональной деятельности, однако для большинства педагогов дошкольных учреждений, а также родителей детей с задержкой речевого развития они неизвестны, и, как правило, они не связывают задержку речевого развития с сенсорными системами центральной нервной системы. Проведенные в Карагандинском филиале Национального центра повышения квалификации «Өрлеу» курсы повышения квалификации по организации работы с детьми с особыми образовательными потребностями для педагогов организаций дошкольного образования подтверждают это.

Знание и понимание этих сенсорных систем, их влияния на развитие ребенка педагогами и, в первую очередь, родителями способно предотвратить потенциальные нарушения сенсорной обработки информации у детей. Например, не поступление информации из проприоцептивной системы – от мышц и суставов – в соответствующую область мозга может привести к сложностям при прохождении через дверной проем и, в конечном итоге, ребенок может врезаться в него. Или неэффективная обработка информации на уровне вестибулярной системы может затруднить ребенку сохранение равновесия, например, при наклонах за каким-либо предметом на полу или при подъеме по лестнице и т.п. Вовремя увидеть и оценить подобные нарушения/отклонения – задача педагогов и родителей. Это позволит разработать и скорректировать своевременные мероприятия по их устранению. Важно понимать, что любые нарушения на нижних уровнях могут привести к затруднениям в обучении, речи и поведении ребенка на следующих уровнях.

Таким образом, знание и понимание педагогами и родителями взаимосвязи между развитием речевой деятельности ребенка, его обучением, познанием и сенсорными системами центральной нервной системы способно стимулировать его речевое развитие, мотивировать его к речевому взаимодействию.

Одним из эффективных подходов к развитию речи у детей с нарушениями речевого развития является полисенсорный подход, предполагающий одновременное вовлечение всех органов чувств ребенка в процесс речевой деятельности. Его эффективность подтверждена рядом исследований [12, 13, 14]. Действенным методом, используемым для развития речи у детей с нарушениями речевого развития, является метод сенсомоторной нейрокоррекции, который представляет собой комплекс двигательных техник, направленных на развитие межполушарных связей; игр, способствующих активизации моторных и когнитивных процессов.

Двигательные, или моторные функции развиваются, когда ребенок начинает активно двигаться: ползать, сидеть, стоять, ходить и т.п. Затем формируется речь. Функции психики – моторные и сенсорные, а также способность сознательно управлять ими, являются базовыми. Нарушение их формирования на ранней стадии развития приводит в дальнейшем к появлению проблем, связанных с развитием функций более высокого порядка – вниманием, мышлением, речью и памятью. Суть метода сенсомоторной нейрокоррекции заключается в создании ситуаций, «возвращающих» ребенка к самому раннему детству, в которых заново выстраивается система восприятия и движения, компенсируя тем самым нарушения [15].

С этой целью широко применяются различные сенсорные игры. Они способствуют установлению эмоционального контакта с ребенком, формированию у него интереса (мотивации) к деятельности, повышают его активность и, таким образом, стимулируют речевую деятельность. Включение различных типов сенсорных игр (тактильных, двигательных, слуховых, зрительных, вкусовых и обонятельных) улучшает восприятие ребенком поступающей информации и ее обработку: например, для координации движений рекомендуется использовать такие игры, как лабиринты-балансиры и межполушарные доски; для развития мелкой моторики – игры с различными предметами (камушками, песком, кубиками, тканями и т.п.); для развития чувства ритма, координации движений и памяти – различные музыкальные игры (игра на клавиесах). При этом обеспечить детей с речевыми нарушениями комплексной системой сенсорных игр способны как педагоги, так и родители. Эффективность такой комплексной системой зависит от тесной взаимосвязи всех участников педагогического процесса, чьи совместные усилия будут способствовать запуску речевого процесса у ребенка.

Анализ научной литературы и исследований по данной проблематике позволил сформулировать ряд рекомендаций для педагогов дошкольных организаций и родителей детей с задержкой речевого развития по «запуску» речи ребенка на основе интеграции сенсорных систем в процесс обучения:

1. *Создание мотивации к речевой деятельности:* необходимо формировать у ребенка интерес к общению через игру, совместную деятельность и поощрение любых попыток вербального взаимодействия; максимально использовать эмоциональное вовлечение ребенка посредством анимации голоса, мимики, интонации; включать ребенка в диалог с использованием простых вопросов, побуждающих к ответу.

2. *Сенсорная стимуляция (на основе полисенсорного подхода):* это использование тактильных игр (игры с песком, тканями, различными по фактуре предметами), применение вестибулярных упражнений (качели, балансиры, прыжки на фитболе), включение в процесс обучения зрительных и слуховых стимулов (яркие предметы, музыкальные инструменты, ритмические игры).

3. *Сенсомоторная нейрокоррекция* включает игры, развивающие межполушарные связи (перекрестные движения, упражнения на координацию), развитие мелкой моторики (лепка, рисование пальцами, например, на песке, работа с мозаикой).

4. *Двигательная активность для стимуляции речи*: необходимо поощрять ребенка к активному движению (ползание, лазание, ходьба по разным поверхностям), применять упражнения на равновесие и ориентацию в пространстве, игры с мячами, скакалками, обручами и т.п. Отдельно необходимо предостеречь родителей от гиперопеки своих детей, необходимо позволять ребенку самостоятельно выполнять повседневные задачи, не пытаться облегчить им рутинные процессы (подниматься/ спускаться по лестнице, собирать игрушки, самостоятельно преодолевать небольшие расстояния/ преграды, одеваться/ раздеваться и т.п.)

5. *Просвещение родителей о важности сенсомоторного развития в запуске речи* – рекомендация для педагогов с целью обеспечения всесторонней поддержки когнитивного и моторного развития ребенка.

Заключение. Пирамида обучения Уильямс и Шелленбергер наглядно демонстрирует взаимосвязь между развитием центральной нервной системы, сенсорными процессами и речевой деятельностью у детей дошкольного возраста и отражает принцип постепенного развития познавательных процессов ребенка от сенсорных ощущений и двигательной активности до сложных когнитивных функций, включая речевую деятельность. Это подчёркивает важность комплексного подхода к общему развитию детей и стимуляции их речевого развития. Ключевую роль в успешной коррекции задержки речи играет взаимодействие специалистов, педагогов и родителей. Знание и понимание родителями детей с задержкой речевого развития особенностей работы центральной нервной системы, ее связи с сенсорными процессами и когнитивными функциями ребенка позволит им совместно с педагогами выстроить комплексную систему коррекционной работы для решения соответствующих проблем (внимания, восприятия, мышления, речи и др.).

Такая система должна включать использование полисенсорного подхода и методов сенсомоторной нейрокоррекции для эффективного развития речевых навыков у детей с различными нарушениями. Их использование способно вовлечь ребенка в процесс коммуникации, стимулировать его речевую активность и повышение общей познавательной деятельности.

Таким образом, систематизация научных знаний о сенсорных механизмах речевого развития, представленная в настоящем обзоре, представляет интерес для воспитателей и педагогов дошкольных образовательных учреждений, начальной школы, логопедов и дефектологов, а также родителей детей с задержкой речевого развития. Применение «Пирамиды обучения» Уильямс и Шелленбергер на практике позволит педагогам и родителям глубже понять причины задержки речевого развития, осознать, как сенсомоторное развитие ребенка формирует основу для развития речи.

СПИСОК ЛИТЕРАТУРЫ

1 Намазбаева Ж.И., Жакесова А.Ә. Сөйлеу тілінде бұзылысы бар балаларды әлеуметтік оңалту мәселелері //Абай атындағы ҚазҰПУ-нің Хабаршысы, «Арнайы педагогика» сериясы. – 2022. - №3(70). – С.109–115. [Электронный ресурс]. – URL: <https://bulletin-special-pedagogy-kaznpu.kz/index.php/home/article/view/40> (дата обращения: 14.01.2025). DOI: 10.51889/spesped.2022.70.3.015

2 Никифорова А.В., Дубовская В.А. Начальный этап коррекционно-логопедической работы с безречевыми детьми (первый уровень общего недоразвития речи, моторная алалия) // Вопросы педагогики. – 2020. - №11-2. – С. 228-232. [Электронный ресурс]. – URL: <https://elibrary.ru/item.asp?id=44305942> (дата обращения: 14.01.2025).

3 Болотова О. В. Нарушения и патологии речи: сущность и особенности проявления // Молодой ученый. — 2021. — № 6 (348). — С. 295-297. [Электронный ресурс]. — URL: <https://moluch.ru/archive/348/78460/> (дата обращения: 16.01.2025)

4 Куликова Н.М. Мотивация как ведущий компонент активизации речевой деятельности у детей с отсутствием вербальных форм общения // Вестник Белгородского института развития образования. – 2021. – Том 8. - №3(21). – С.52-59. [Электронный ресурс]. — URL: <https://elibrary.ru/item.asp?id=46566819> (дата обращения: 16.01.2025)

5 Alias A., Ramly U. Parental Involvement in Speech Activities of Speech Delayed Child at Home // Proceedings of the 2nd International Conference on Technology and Educational Science (ICTES 2020). Series: Advances in Social Science, Education and Humanities Research. – Atlantis Press, 2021. – С. 217-222. DOI: <https://doi.org/10.2991/assehr.k.210407.241>

6 Budiarti E., Rahmani E., Yusnita E., Sumiati C., Yunaini. The Effect of Oral Motor Application for Children with Speech Delay Aged 2-4 Years // Jurnal Pendidikan Indonesia. – 2022. - Vol. 3. - №10. – С.953-960. DOI: <https://doi.org/10.36418/japendi.v3i10.1417>

7 Климова Е. Межполушарное развитие: особенности, значение, методы // FB.ru. [Электронный ресурс]. — URL: <https://fb.ru/article/577939/2024-mejpolusharnoe-razvitiie-osobennosti-znachenie-metodyi> (дата обращения: 16.02.2025)

8 Корсакова Н.К., Рощина И.Ф. К истории концепции А.Р. Лурии о трех структурно-функциональных блоках мозга человека // Медицинская психология в России. – 2021. – Т.13, №2 (67). – С.1-8. DOI: <https://doi.org/10.24412/2219-8245-2021-2-3>

9 Шарафеева Р.Ф. Коррекция моторных функций как средство преодоления тяжелых нарушений речи у дошкольников // Материалы V Международной заочной научно-практической конференции «Образование сегодня: векторы развития» (25 мая 2016 г.). Чебоксары: Экспертно-методический центр, 2016. - С.101-104. [Электронный ресурс]. — URL: https://emc21.ru/wp-content/uploads/2016/06/Sbornik_Obrazovanie-segodnya.pdf#page=101 (дата обращения: 19.02.2025)

10 Williams M.S., Shellenberger Sh. How Does Your Engine Run? Leader's Guide to the Alert Program for Self-Regulation. - Publisher: TherapyWorks, Inc., 1996. – 130 с.

11 Awalludin, Akbar Z. Sensory Integration and Functional Movement: A Guide to Optimal Development in Early Childhood // 4th International Conference on Arts Language and Culture (ICALC 2019): Advances in Social Science, Education and Humanities Research. – 2019. - Volume 421. – С.311-319. [Электронный ресурс]. — URL: file:///C:/Users/saule/Downloads/Sensory_Integration_and_Functional_Movement_A_Guid.pdf (дата обращения: 19.02.2025)

12 Беляева С. П., Каштанова С. Н. Использование полисенсорного подхода в формировании функционального базиса чтения дошкольников с общим недоразвитием речи // Научно-педагогическое обозрение. Pedagogical Review. – 2020. - №1 (29). – С.46-53. DOI: <https://doi.org/10.23951/2307-6127-2020-1-46-53>

13 Строева Т. С., Медведева Е. Ю. Полисенсорный подход в формировании пространственной ориентировки у старших дошкольников с тяжелыми нарушениями речи // Проблемы современного педагогического образования. – 2021. - №71-4. - 283-286. [Электронный ресурс]. — URL: <https://cyberleninka.ru/article/n/polisensornyy-podhod-v-formirovanii-prostranstvennoy-orientirovki-u-starshih-doshkolnikov-s-tyazhelymi-narusheniyami-rechi> (дата обращения: 23.02.2025)

14 Лазуткина Л. А., Ширина О. С. Использование полисенсорного подхода в развитии речи и коммуникативных навыков у детей дошкольного возраста с расстройством аутистического спектра // Universum: психология и образование. – 2023. - № 10 (112). – С. 12-16. [Электронный ресурс]. — URL: <https://clck.ru/3Hvc9d> (дата обращения: 23.02.2025)

15 Теория. Сенсомоторная коррекция // Tomatis. [Электронный ресурс]. — URL: <https://clck.ru/3J974P> (дата обращения: 23.02.2025)

REFERENCES

1 Namazbaeva, Zh.I., Zhakesova, A.Ə. (2022). Sojleu tilinde buzylsyz bar balalardy aleumettik onaltu maseleleri [Problems of social rehabilitation of children with speech disorders]. *Abaj atyndagy KazUPU-nin Habarshysy, «Arnajy pedagogika» seriyasy [Bulletin of the Abai Kazakh National Pedagogical University, series "Special Pedagogy"]*, No.3(70), 109–115. [Electronic resource]. — URL: <https://bulletin-special-pedagogy-kaznpu.kz/index.php/home/article/view/40> (date of access: 14.01.2025). DOI: 10.51889/specped.2022.70.3.015 [in Kazakh]

2 Nikiforova, A.V., Dubovskaya, V.A. (2020). Nachal'nyj etap korrekcionno-logopedicheskoy raboty s bezrechevymi det'mi (pervyj uroven' obshchego nedorazvitiya rechi, motornaya alaliya)

[Initial stage of correctional speech therapy work with speechless children (first level of general speech underdevelopment, motor alalia)]. *Voprosy pedagogiki [Issues of Pedagogy]*, No.11-2, 228-232. [Electronic resource]. – URL: <https://elibrary.ru/item.asp?id=44305942> (date of access: 14.01.2025). [in Russian]

3 Bolotova, O. V. (2021). Narusheniya i patologii rechi: sushchnost' i osobennosti proyavleniya [Speech disorders and pathologies: essence and features of manifestation]. *Molodoj uchenyj [Young scientist]*, No. 6(348), 295-297. [Electronic resource]. — URL: <https://moluch.ru/archive/348/78460/> (date of access: 16.01.2025) [in Russian]

4 Kulikova, N.M. (2021). Motivaciya kak vedushchij komponent aktivizacii rechevoj deyatel'nosti u detej s otsutstviem verbal'nyh form obshcheniya [Motivation as a leading component of activating speech activity in children with lack of verbal forms of communication]. *Vestnik Belgorodskogo instituta razvitiya obrazovaniya [Bulletin of the Belgorod Institute for Education Development]*, Volume 8, No. 3(21), 52-59. [Electronic resource]. — URL: <https://elibrary.ru/item.asp?id=46566819> (date of access: 16.01.2025) [in Russian]

5 Alias, A., Ramly, U. (2021). Parental Involvement in Speech Activities of Speech Delayed Child at Home. *Proceedings of the 2nd International Conference on Technology and Educational Science (ICTES 2020). Series: Advances in Social Science, Education and Humanities Research.* – Atlantis Press, 217-222. DOI: <https://doi.org/10.2991/assehr.k.210407.241>

6 Budiarti, E., Rahmani, E., Yusnita, E., Sumiati, C., Yunaini. (2022). The Effect of Oral Motor Application for Children with Speech Delay Aged 2-4 Years. *Jurnal Pendidikan Indonesia*, Vol. 3, No.10, 953-960. DOI: <https://doi.org/10.36418/japendi.v3i10.1417>

7 Klimova, E. Mezhpolusharnoe razvitie: osobennosti, znachenie, metody [Interhemispheric development: features, meaning, methods]. FB.ru. [Electronic resource]. — URL: <https://fb.ru/article/577939/2024-mejpolusharnoe-razvitie-osobennosti-znachenie-metody> (date of access: 16.02.2025) [in Russian]

8 Korsakova, N.K., Roshchina, I.F. (2021). K istorii koncepcii A.R. Lurii o trekh strukturno-funkcional'nyh blokah mozga cheloveka [On the history of A.R. Luria's concept of three structural and functional blocks of the human brain]. *Medicinskaya psihologiya v Rossii [Medical Psychology in Russia]*, Vol.13, No. 2(67), 1-8. DOI: <https://doi.org/10.24412/2219-8245-2021-2-3> [in Russian]

9 Sharafeeva, R.F. (2016). Korrekciya motornyh funkcij kak sredstvo preodoleniya tyazhelyh narushenij rechi u doskol'nikov [Correction of motor functions as a means of overcoming severe speech disorders in preschoolers]. *Materialy V Mezhdunarodnoj zaochnoj nauchno-prakticheskoy konferencii «Obrazovanie segodnya: vektory razvitiya» (25 maya 2016 g.) [Proceedings of the V International correspondence scientific and practical conference "Education today: vectors of development" (May 25, 2016)]*. Cheboksary: Ekspertno-metodicheskij centr [Cheboksary: Expert and methodological center], 101-104. [Electronic resource]. — URL: <https://emc21.ru/wp-content/uploads/2016/06/Sbornik-Obrazovanie-segodnya.pdf#page=101> (date of access: 19.02.2025) [in Russian]

10 Williams, M.S., Shellenberger, Sh. (1996). How Does Your Engine Run? Leader's Guide to the Alert Program for Self-Regulation. - Publisher: TherapyWorks, Inc., 130 p.

11 Awalludin, Akbar, Z. (2019). Sensory Integration and Functional Movement: A Guide to Optimal Development in Early Childhood. *4th International Conference on Arts Language and Culture (ICALC 2019): Advances in Social Science, Education and Humanities Research*, Volume 421, 311-319. [Electronic resource]. — URL: <file:///C:/Users/saule/Downloads/Sensory-Integration-and-Functional-Movement-A-Guid.pdf> (date of access: 19.02.2025)

12 Belyaeva, S. P., Kashtanova, S. N. (2020). Ispol'zovanie polisensornogo podhoda v formirovanii funkcional'nogo bazisa chteniya doskol'nikov s obshchim nedorazvitiem rechi [Using a polysensory approach in the formation of a functional basis for reading in preschoolers with general speech underdevelopment]. *Nauchno-pedagogicheskoe obozrenie. Pedagogical Review [Scientific and pedagogical review. Pedagogical Review]*, No.1(29), 46-53. DOI: <https://doi.org/10.23951/2307-6127-2020-1-46-53> [in Russian]

13 Stroeve, T. S., Medvedeva, E. Yu. (2021). Polisensornyj podhod v formirovanii prostranstvennoj orientirovki u starshih doshkol'nikov s tyazhelymi narusheniyami rechi [Polysensory approach to the formation of spatial orientation in older preschoolers with severe speech impairments]. *Problemy sovremennogo pedagogicheskogo obrazovaniya [Problems of modern pedagogical education]*, No.71-4, 283-286. [Electronic resource]. — URL: <https://cyberleninka.ru/article/n/polisensornyy-podhod-v-formirovanii-prostranstvennoy-orientirovki-u-starshih-doshkolnikov-s-tyazhelymi-narusheniyami-rechi> (date of access: 23.02.2025) [in Russian]

14 Lazutkina, L. A., Shirina, O. S. (2023). Ispol'zovanie polisensornogo podhoda v razvitii rechi i kommunikativnyh navykov u detej doshkol'nogo vozrasta s rasstrojstvom autisticheskogo spektra [Using a multisensory approach in the development of speech and communication skills in preschool children with autism spectrum disorder]. *Universum: psihologiya i obrazovanie [Universum: psychology and education]*, No. 10(112), 12-16. [Electronic resource]. — URL: <https://clck.ru/3Hvc9d> (date of access: 23.02.2025) [in Russian]

15 Teoriya. Sensomotornaya korrekciya [Theory. Sensorimotor correction]. *Tomatis*. [Electronic resource]. — URL: <https://clck.ru/3J974P> (date of access: 23.02.2025) [in Russian]

Шункеева С.А.¹, Жетписбаева М.А.², *Рамашов Н.Р.³, Каирбекова Б.Д.⁴

^{1,2} «Өрлеу» біліктілікті арттыру орталығы» АҚ филиалы «Қарағанды облысы бойынша кәсіби даму институты»

³ Ө. Жәнібеков атындағы Оңтүстік Қазақстан педагогикалық университеті

⁴ Инновациялық Еуразия Университеті

^{1,2} Қазақстан, Қарағанды

³ Қазақстан, Шымкент

⁴ Қазақстан, Павлодар

МЕКТЕПKE ДЕЙІНГІ БАЛАЛАРДЫҢ СӨЙЛЕУ ТІЛІНІҢ ҚАЛЫПТАСУЫНА СЕНСОРМОТОРЛЫ ДАМУЫНЫҢ ӘСЕРІ

Аңдатпа

Мақала мектеп жасына дейінгі балалардың сөйлеу тілінің кеш дамуы мәселесіне арналған. Соңғы жылдары сөйлеу дамуының кешеуілдеуі байқалатын балалар санының өсуі орын алуда, оның себептері – ата-ананың шамадан тыс қамқорлығы, заманауи технологиялардың (гаджеттердің) әсері, баланың жеткіліксіз мотивациясы. Мақалада баланың сенсомоторлық белсенділігінің сөйлеу қалыптасуына әсеріне ерекше назар аударылады: А.Р. Лурияның “Мидың үш функционалдық блогы туралы” концепциясы және Уильямс пен Шелленбергердің «Оқу пирамидасы» талданып, сенсомоторлық үдерістердің баланың когнитивтік дамуына әсері түсіндіріледі. Авторлар баланың сөйлеу бұзылыстарын түзету үдерісінде ата-аналардың басты ролін, мамандар және педагогтермен өзара іс-қимылдың маңыздылығын, сондай-ақ баланың сенсорлық және когнитивтік дамуы бойынша ата-аналарды ағарту қажеттілігін атап өтеді.

Мақаланың мақсаты – Уильямс пен Шелленбергердің «Оқу пирамидасы» арқылы орталық жүйке жүйесі, сенсорлық үдерістер және мектеп жасына дейінгі балалардың сөйлеу әрекеті арасындағы байланысты сипаттау.

Зерттеудің теориялық негізін А.Р. Лурияның мидың үш құрылымдық-функционалдық блогы концепциясы, Уильямс пен Шелленбергердің «Оқу пирамидасы» (1996), мектеп жасына дейінгі балалардың сөйлеу бұзылыстарын диагностикалау мен түзету саласындағы зерттеулер құрады. Авторлар теориялық әдістерді – ғылыми әдебиеттерді талдау және қорытындылау, салыстырмалы талдау әдісін қолданды.

Қорытындыда авторлар сөйлеу дамуы кешеуілдеген балалардың ата-аналары үшін орталық жүйке жүйесінің жұмыс ерекшеліктерін, оның сенсорлық үдерістермен және баланың когнитивтік функцияларымен байланысын білу мен түсінудің кешенді түзету жұмыстары жүйесін құрудағы маңыздылығын атап өтеді.

Түйінді сөздер: мектеп жасына дейінгі балалар, сөйлеу дамуы, сенсомоторлық даму, Уильямс пен Шелленбергердің «Оқу пирамидасы», сөйлеу әрекеті, орталық жүйке жүйесі, қозғалыс белсенділігі.

Shunkeyeva S.A.¹, Zhetpisbayeva M.A.², *Ramashov N.R.³, Kairbekova B.D.⁴

^{1,2} branch of the JSC «National Center for Advanced Training «Orleu» of Karaganda region»

³ O. Zhanibekov South Kazakhstan Pedagogical University

⁴ Innovative University of Eurasia

^{1,2} Kazakhstan, Karaganda

³ *Kazakhstan, Shymkent*

⁴ *Kazakhstan, Pavlodar*

INFLUENCE OF SENSORIMOTOR DEVELOPMENT ON SPEECH DEVELOPMENT IN PRESCHOOL CHILDREN

Annotation

The article addresses the pressing issue of delayed speech development in preschool children. In recent years, there has been a rise in the number of children with speech development delays, caused by factors such as parental overprotection, the influence of modern technologies (gadgets), and a lack of motivation in children. Special attention is given to the impact of a child's sensorimotor activity on speech formation: it analyzes A.R. Luria's concept of three functional brain blocks and Williams and Shellenberger's "Learning Pyramid," which explains how sensorimotor processes influence a child's cognitive development. The authors emphasize the key role of parents in correcting speech disorders, the importance of their cooperation with specialists and educators, and the need for parental education in the field of sensory and cognitive child development.

The purpose of the article is to describe the relationship between the development of the central nervous system, sensory processes, and speech activity in preschool children through the "Learning Pyramid" by Williams and Shellenberger.

The theoretical foundation of the research includes A.R. Luria's concept of three structural-functional brain blocks, Williams and Shellenberger's "Learning Pyramid" (1996), and studies in the diagnosis and correction of speech disorders in preschool children. The authors used theoretical methods such as the analysis and synthesis of scientific literature and the comparative analysis method.

In conclusion, the authors highlight the importance of parents' understanding of the central nervous system's functioning and its connection with sensory processes and cognitive functions in children for building a comprehensive system of corrective work.

Keywords: preschool children, speech development, sensorimotor development, Williams and Shellenberger's "Learning Pyramid," speech activity, central nervous system, motor activity.

Поступила: 04.05.2025

Одобрена после рецензирования: 16.05.2025

Принята к публикации: 27.06.2025

*Кабдинова А.А.¹, Мурзалинова А.Ж.², Чемоданова Г.И.³, Уалиева Н.Т.⁴

¹ Филиал АО «НЦПК Өрлеу» «Институт профессионального развития по Северо-Казахстанской области»

^{2,3,4} Северо-Казахстанский университет им. М.Козыбаева

^{1,2,3,4} Казахстан, Петропавловск

¹ ORCID 0009-0001-6710-1311

² ORCID 0000-0003-2388-5481

³ ORCID 0000-0001-7066-1830

⁴ ORCID 0000-0002-6236-9386

akabdirova@orleu-edu.kz

МОТИВЫ И ДЕЙСТВИЯ ПРОФЕССИОНАЛЬНОГО РАЗВИТИЯ БУДУЩИХ И НАЧИНАЮЩИХ ПЕДАГОГОВ В КОНКУРСНОЙ СРЕДЕ

Аннотация

В научной статье определена проблема оттока педагогов в системе образования Казахстана. Ее решение связано с исследованием мотивов будущих и начинающих педагогов к непрерывному профессиональному развитию, к адаптированному вхождению в профессию в условиях растущих требований сложного общества к педагогической деятельности. Цель статьи - анализ названных мотивов и действий, представленных в конкурсных материалах будущих и начинающих педагогов. Данные конкурсы отличаются направленностью на непрерывное профессиональное развитие, интегрированное с учебной и педагогической деятельностью. В ходе исследования использованы методы анализа конкурсных материалов, их качественно-количественной интерпретации, коррелируемой с наблюдением за учебной деятельностью будущих педагогов и профессиональной деятельностью начинающих педагогов. Результаты исследования связаны с рекомендациями по организации непрерывного профессионального развития в вузе и в образовательном учреждении посредством создания конкурсной среды как условия и инструмента развития субъектного опыта самоактуализации будущих и начинающих педагогов. Практическая значимость определяется применением результатов для улучшения качества профессиональной подготовки будущих педагогов и деятельности начинающих педагогов на основе организации образовательного процесса по модели lifelong, lifewide, lifedeeep learning и признания неформального и информального образования как значимых результатов непрерывного профессионального развития.

Ключевые слова: непрерывное профессиональное развитие, будущие педагоги, начинающие педагоги, компетенции НПР, конкурс; формальное, неформальное и информальное образование.

Введение. В условиях трансформации образовательной системы и усложнения педагогической деятельности вопрос развития готовности педагогов к непрерывному профессиональному развитию (далее – НПР) приобретает особую актуальность.

Так, понятие НПР педагога прочно закрепилось в теории и практике как объективное условие устойчивости образовательных систем в фундаментальной изменчивости социальных, технологических и педагогических реалий, как фактор адаптации педагога при вхождении в профессию, требования к которой адекватны вызовам сложного общества. В Национальном докладе [1] отмечена тревожная тенденция: «наблюдается сокращение числа начинающих педагогов во всех возрастных категориях». Как причина указывается «возможное увеличение оттока кадров из профессии»: доля педагогов, ушедших из профессии в первые 3 года работы, составила 21,84% [1, с. 157]. Проблема оттока педагогических кадров является глобальной: так, в США уже во время обучения для перехода в сферу образования из другой профессии 66% не завершили переподготовку [2]; по данным Министерства образования Нидерландов, лишь 30% входящих в профессию по принципу бокового входа и осваивающих программу педагогической подготовки продолжали работать в качестве квалифицированных учителей через 7 лет [3].

Потери в профессии практически каждого 5-го начинающего педагога отражают противоречие между востребованностью педагогов, способных в условиях адаптации к профессии организовать на рабочем месте собственное профессиональное развитие для мотивированного решения задач педагогической деятельности, и недостаточным системным подходом для формирования умений НПР будущих педагогов. Данное противоречие

позволяет формулировать проблему подготовки будущих педагогов с направленностью на мягкое вхождение в профессию. Решение проблемы в рамках настоящего исследования связано с формированием комплекса компетенций НПР [4] для перехода от инструмента удержания в профессии к механизму обеспечения профессиональной самоактуализации в профессии.

Теоретическими подходами к решению проблемы являются: 1) современные теории мотивации будущих и начинающих педагогов к карьерно-образовательному росту (Р.А.Валеева, Е.В. Михайлова, Г.Ж. Лекерова, С.А. Ирсалиев, М.Б. Камзолдаев, Б.А.Нурмагамбетова, Г.А. Сулейменова, Д.Н. Ташибаева и др.), где готовность и способности к профессиональному развитию создают долгосрочную перспективу успешности в профессии; 2) концепции профессионального развития педагога в условиях продвижения реформ, инноваций, образовательных инициатив (А.А. Булатбаева, К.К. Жампеисова, О.Н.Крылова, Н.Н. Суртаева, Г.М. Акбаева и др.), когда условием-стимулом становится осознание необходимости изменения, переосмысления и обновления собственного опыта (ср.: Learn - Unlearn - Relearn), поиска новых возможностей профессиональной идентичности и самоактуализации; 3) теории самореализации и самоэффективности педагогов (В.Г. Маралов, Е.Л. Афанасенкова, К.Н. Булатбаева, А.А.Конырова, Ж.М. Сагитова и др.), связанные с реализацией внутреннего потенциала и убеждений в эффективности собственных действий НПР.

Условие и инструмент формирования компетенций НПР – создание постоянно действующей конкурсной среды для будущих и начинающих педагогов. Так, с января по май 2025 года филиалом АО «НЦПК «Өрлеу» «Институт профессионального развития по Северо-Казахстанской области» в партнёрстве с педагогическим факультетом Северо-Казахстанского университета им. М. Козыбаева (далее – *KU как Kozybayev university*) организованы 2 конкурса с НПР-контентом для студентов и начинающих педагогов: «Держу курс развития» и «Дневник успеха» (далее - *контент-конкурс НПР*).

Цель исследования - выявление мотивов к НПР будущих и начинающих педагогов посредством анализа их конкурсных материалов. Цель декомпозирована на задачи: 1) определить содержание контент-конкурсов НПР как фактора педагогического вмешательства в мотивированное развитие; 2) установить характер влияния контент-конкурсов НПР на мотивы и действия участников; 3) сформулировать выводы и рекомендации к созданию конкурсной среды как составной части экосистемы профессионального развития.

Для достижения цели сформулирована экспериментальная гипотеза: если НПР будущих и начинающих педагогов стимулировать посредством контент-конкурсов НПР, то участие будет влиять на мотивацию и деятельность развития, т.к. участие сопровождается формированием представлений о смыслах и ценностях профессионального развития. Условия конкурентоспособности оказывают дополнительное педагогическое вмешательство на проектирование участниками траектории развития, интегрируя формальное, неформальное и информальное образование.

Исследование является прикладным, т.к. направлено на практическое решение социальной проблемы НПР и управление им педагогами.

Согласно исследованиям, творческий конкурс, переходя из разряда внешних ресурсов во внутренние (потребностно-мотивационные), реализуя принцип «инновации, творчество и предпринимательство» [5], способен «вдохновить на поиск инновационных педагогических подходов, стимулировать инициативу и готовность анализировать новейшие тенденции в сфере образования» [6].

А.Ж. Pereira, L.Y. Tay (2024) определяют участие в конкурсах как автономию в выборе видов деятельности НПР вопреки принудительному соучастию в развитии профессионализма, как наблюдаемое поведение мотивированного профессионального развития [7].

Объединение будущих и начинающих педагогов не случайно в нашем исследовании: начальное педагогическое образование и НПР являются «неразделимыми сущностями, информированными о партнерстве университетов и школ» [8]. Принципиальное значение для

нас имеет взаимодействие участников с целью обмена ценностями профессии, а также практиками профессионального развития.

Методы и материалы. Контент-конкурс НПР – образовательное соревнование, поощряющее личностно-профессиональное развитие участников, направленное на развитие ключевых навыков педагогов и будущих педагогов, вовлекающее профессиональное сообщество в поддержку смыслов и ценностей НПР.

Методология контент-конкурсов НПР связана с подходами качественного контент-анализа, позволяющего выявить не только тематические акценты (повторяющиеся мотивы), но и глубинные смысловые структуры в конкурсных материалах. Такие артефакты рассматривались как документы рефлексивного самоопределения, демонстрирующие, каким образом будущие и начинающие педагоги интерпретируют, формируют и реализуют складывающиеся в их опыте методы НПР.

Теоретической основой проектных конкурсов стала модель *lifelong, lifewide, lifedeep learning*, предложенная Джексонсом и исследованная в рамках проекта Higher Education Academy [9]. В ней подчёркивается, что развитие педагога происходит:

- на протяжении всей жизни (*lifelong*),
- в различных образовательных и внеобразовательных контекстах (*lifewide*),
- с учётом внутренних ценностей, смыслов и убеждений (*lifedeep*) [9, с. 9].

Европейская комиссия в своём отчёте 2022 года акцентирует внимание на интеграции формального, неформального и информального образования в траектории профессионального роста педагога, подчёркивая важность признания данных видов обучения на институциональном уровне [10]. Образовательная политика Республики Казахстан в этом направлении представлена в совместном приказе 2-х профильных Министерств «Об утверждении Правил признания результатов обучения, полученных через неформальное образование, а также результатов признания профессиональной квалификации» [11].

Подходы к созданию конкурсной среды как составной части экосистемы НПР основаны на целостном восприятии личности участников, направленности НПР на формирование мотива достижений, поддержку позитивных установок и коррекцию негативных установок участников.

Выборка конкурсных материалов является сплошной, невероятностной (100%-ный охват конкурсных материалов), удобной в доступе, стратифицированной. Так, генеральная совокупность включает начинающих педагогов, учитываемых как «педагоги ранней карьеры» (в странах ОЭСР «раннюю карьеру» обычно определяют как первые 2-5 лет работы в качестве педагога) [12], а также обучающиеся ряда образовательных программ (*далее - ОП*) педагогического факультета КУ.

Адресант выборки информирован об участии в исследовании, принимает добровольное и мотивированное участие в нем, отличается достаточным разнообразием контингента, чтобы интенсивно представить исследуемый феномен и полное видение предмета анализа.

В конкурсе «Держу курс развития» участники писали *motivational essay* объёмом до 600 слов, основанное на обосновании личного выбора стратегии *Multitasking* и (или) *Education*, с указанием библиографии и рекомендаций.

Проверка эссе выполнялась по критериям: точное следование теме, жанру и композиции *motivational essay*; ясность, конкретность и доказательность выбора; приоритет авторских мыслей о мотивах, смыслах и ценностях выбора; наличие библиографии и рекомендаций как «сильного конца»; лаконичность и ёмкость академического письма; следование академической/педагогической этике (отсутствие плагиата, фальсификации и недостоверных данных).

В конкурсе «Дневник успеха» материалы представляли рефлексивный дневник с библиографией, дополненный подтверждающими приложениями (оценочными ведомостями, сертификатами, дипломами, ссылками на публикации и др.). Структура дневника предполагала аналитическое описание достижений в формальном, неформальном и информальном образовании.

Критерии проверки рефлексивных дневников: конкретность и точность приведенной информации; правильная дифференциация фактов на формальное, неформальное, неформальное образование; рефлексивно-аналитическое объяснение фактов; наличие библиографии рекомендаций; лаконичность и емкость академического письма; следование академической/педагогической этике.

Для обеспечения открытости и прозрачности участники размещали эссе через форму Google Forms, при этом тексты автоматически сохранялись в облачном хранилище Google Drive.

Метод анализа конкурсных материалов определяем как «исследовательский метод, предусматривающий и реализующий мысленный разбор единого онтологически-целого» – motivational essay и рефлексивного дневника как речевых поступков – «на сумму онтологически-частных единиц членения» [13] – мотивов и действий НПР – для всестороннего выявления природы профессионального развития.

Комплексный подход к организации и сопровождению к участию в Контент-конкурсах НПР позволили рассматривать motivational essay и рефлексивный дневник как речевой поступок – «намеренно созданное высказывание, отражающее нравственную позицию коммуниканта, цель которого – воздействовать на адресата (в том числе и на себя) в кризисной ситуации общения» [14].

С целью межэкспертного контроля к проверке и анализу, наряду с членами исследовательской группы, были привлечены преподаватели педагогического факультета КУ и авторитетные педагоги школ г. Петропавловска.

Анализ проводился вручную, учитывая открытый и персонализированный характер конкурсных материалов.

Результаты и их обсуждение. Анализ 160 работ конкурса «Держу курс развития» (60 – студентов ОП 6B01302 (KZ-US) и 6B01311 (US) «Начальное образование и инклюзивная практика», 6B01801 «Социальная педагогика», 6B01101 «Педагогика и психология», 6B01103 «Психология в образовании», 6B01201 «Дошкольное обучение и воспитание», 6B01402 «Музыкальное образование»; 100 – педагогов со стажем до 5-ти лет организаций образования г. Петропавловска и СКО), позволил выявить тематические акценты, мотивационные установки и доминирующие рефлексивные стратегии участников.

Результаты анализа показали, что будущие и начинающие педагоги принимают свою учебную и профессиональную деятельность в контексте личностных ценностей и актуальных вызовов педагогической практики, собственной практики самореализации. Встречающиеся смысловые блоки включали:

- баланс между стратегиями EDUCATION и MULTITASKING (8% будущие, 15% – начинающие педагоги): участники выбирали между целенаправленным образованием и многозадачностью, признавая современную необходимость интеграции обеих стратегий, т.к. первая способствует осознанности деятельности на основе формирующихся смыслов, вторая – получению быстрых и разноректорных результатов;

- приоритет стратегии EDUCATION (90% – будущие, 85% – начинающие педагоги): участники отдавали предпочтение непрерывному образованию, обосновывая выбор надежным и долгосрочным его влиянием на качество обучения и (или) педагогической деятельности, включая при этом неформальное образование.

При этом предпочтение стратегии EDUCATION объясняли:

- миссией профессии и реализацией в ней потенциала самореализации (20% – начинающие, 24% будущие педагоги): восприятие профессиональной деятельности как непредсказуемой и усложняющейся, в которой тем не менее следует передавать ценности и формировать будущее;

- активным применением цифровых технологий и платформ, искусственного интеллекта (67% – начинающие, 61% – будущие): в значительном количестве эссе отражена установка на адаптацию учебного процесса к цифровой среде, особенно посредством геймификации;

- усиливающейся междисциплинарностью и (или) мультипрофессионализмом (31% – начинающие, 19% – будущие педагоги): в ряде эссе объясняются междисциплинарные связи образовательного процесса, что требует профессионального развития не только предметно-педагогических, но soft skills (эмоционального интеллекта, тайм-менеджмента, решения проблем, стейкхолдер-менеджмента, коммуникаций с экспертами и др.);

- жизненным и (или) профессиональным опытом (22% – начинающие, 17% – будущие педагоги): встречаются storytelling, признающие роль академических, профессиональных, социальных достижений в аспекте их влияния на самореализацию и идентификацию, что подчеркивает внимание участников к собственному опыту образования и развития.

Отметили и другие причины выбора EDUCATION: информационная перегрузка и её влияние на качество преподавания (15% – начинающие, 11% – будущие педагоги), проблемы дифференциации и индивидуализации обучения (13% – начинающие, 7% – будущие педагоги), разрыв между теоретической подготовкой и педагогической практикой (11% начинающие, 14% – будущие педагоги).

На рисунке 1 в сравнительно-наглядном виде представлены основания предпочтений стратегии EDUCATION начинающими и будущими педагогами.



Рисунок 1. Основания предпочтения стратегии EDUCATION (по материалам конкурса «Держу курс развития») Источник: разработано автором-корреспондентом

В работах прослеживаются следующие мотиваторы НПР:

- стремление быть полезным и нужным детям, обществу, участвовать в построении будущего;
- ориентация на рефлексию как главный инструмент профессионального развития;
- поиски баланса между эволюционной природой профессионального развития и стремительно меняющимися требованиями к эффективности и разнообразию педагогической деятельности;
- принятие необходимости гибкости, адаптивности, технологичности в современной образовательной среде.

С целью углубления интерпретации мотивов и стратегий профессионального развития был проведен факторный анализ, объединивший содержательные кластеры смыслов,

выявленных в конкурсных материалах. В результате выявлены три латентных фактора, характеризующие мотивационную структуру участников: 1) Фактор ценностно-смысловой самоидентификации, отражающий стремление к самореализации через осознанное профессиональное развитие (высокие нагрузки по переменным: миссия профессии, storytelling, рефлексия); 2) Фактор инструментальной адаптивности, включающий предпочтение стратегии multitasking, активное использование цифровых платформ и ориентацию на краткосрочные образовательные результаты; 3) Фактор институционализированной траектории развития, объединяющий действия в рамках формального и неформального образования, включая участие в курсах, семинарах, подготовку публикаций. Сравнительный анализ подгрупп показал, что будущие педагоги преимущественно фокусируются на ценностных основаниях и образовательной перспективе (лидирующий фактор – самоидентификация), тогда как начинающие – на прикладной пользе действий и интеграции в профессиональное сообщество (лидирующий фактор – институционализированная траектория). Построенная типология мотивационных профилей позволяет условно выделить: «ориентированных на миссию» (30%), «прагматиков развития» (42%) и «цифровых адаптеров» (28%). Эти данные дополняют качественные выводы, подтверждая многообразие стратегий и акцентов в профессиональном развитии и необходимость их учета при проектировании конкурсной среды.

Перейдем к результатам анализа конкурса «Дневников успеха», в котором приняли участие 20 – начинающих учителей школ г. Петропавловска и СКО, 39 – будущих педагогов ОП 6B01301 «Педагогика и методика начального обучения», 6B01302 (KZ-US) и 6B01311 (US) «Начальное образование и инклюзивная практика», 6B01901 «Специальная педагогика», 6B01101 «Педагогика и психология», 6B01103 «Психология в образовании», 7M01101 «Педагогика и психология», 7M01901 «Дефектология».

Большинство участников ориентируются в методах формального, неформального и информального образования, демонстрируют разностороннюю и структурированную картину реализации стратегий НПР.

Так, анализ материалов показал, что наиболее востребованной, но менее разнообразной является категория *формального образования* (у 49% начинающих и 63% будущих педагогов). У начинающих педагогов в неё входят: получение высшего (в том числе второго) и послевузовского образования (магистратура); прохождение сертифицированных курсов повышения квалификации. С формальным образованием педагоги связывают уровень предметно-методической подготовки, проектирования преподавания и взаимодействия с обучающимися, выполняемой аналитической и исследовательской деятельности.

Будущие педагоги ограничились данными успешного освоения дисциплин, профессиональной практики, подготовки дипломных проектов.

Таким образом, формальное образование начинающие и будущие педагоги понимают в изоляции от НПР. Особенно наглядно это в отношении студентов: по сути они приводили примеры из области ожидаемых результатов изучаемых дисциплин, тогда как «возвращаясь к идеологии куррикулума и целям обучения, результат обучения предлагает студентам разрабатывать свои собственные проекты, взаимодействовать с обществом и создавать новые знания, тем самым демонстрируя модели гумбольдтовского и развивающего университетов и подчеркивая идеологию куррикулума, ориентированного на студентов и социальную реконструкцию» [15].

Вторым по значимости (у 31% начинающих и 28% будущих педагогов) направлением стали ресурсы *неформального образования*, в которые вошли (расположены по убывающей): а) инициативное участие в тренингах, семинарах, вебинарах, коуч-сессиях; б) прохождение курсов на платформе Coursera и др. платформах; в) подготовка сообщений для выступления на конференциях; г) участие в конкурсах (студенческих и профессиональных); д) работа в группах профессионального сообщества.

Лишь в 7% дневников начинающих педагогов названо наставничество, тогда как каждый начинающий педагог на первом году вхождения в профессию должен иметь наставника.

Результаты нашего наблюдения наставничества в школе позволяют предположить его минимальное влияние на НПР педагогов на рабочем месте и рекомендовать к обновлению соответствующий Приказ [16] – в аспекте мировых тенденций, например, практики германских исследователей [17]. Также предлагаем ввести институт наставничества для будущих педагогов в образовательной экосистеме вуза, например, в условиях педагогической стажировки [18].

Значимыми результатами назвали (расположены по убывающей): расширение предметно-педагогического кругозора, решение учебных/профессиональных дефицитов, освоение инноваций и их сопровождение/продвижение, обретение уверенности в публичных коммуникациях, взаимодействие со стейкхолдерами, создание экспертных связей, сетевой обмен лучшими практиками/опытом.

Анализ подтверждающих документов отражает, с одной стороны, стремление будущих и начинающих педагогов улучшить собственную практическую деятельность, с другой стороны, характер разрозненных и эпизодических действий, не объединенных философией и целями НПР, вызванных личными проблемами, затруднениями и (или) вызовами системе образования.

20% начинающих и 9% будущих педагогов в число достижений неформального образования включают (расположено по убывающей): чтение профессиональной литературы (в основном статей и учебных пособий), изучение английского языка посредством интернет-ресурсов, работу волонтером, посещение разноплановых образовательных, коррекционных центров, просмотр фильмов, общение с профессионалами, участие в дебатном движении, работу в молодежных организациях, волонтерскую деятельность, деятельность мобилографа образовательных событий.

С целью выявления взаимосвязей между различными формами непрерывного профессионального развития был проведен корреляционный анализ на основе бинарных данных, отражающих наличие (1) или отсутствие признаков (0) участия в формальном, неформальном и информальном образовании у будущих и начинающих педагогов. В качестве статистического инструмента использован коэффициент корреляции Пирсона.

Результаты анализа показали, что наиболее выражена положительная связь между неформальным и информальным образованием ($r=0,58$). Это означает, что участники, проявлявшие активность в неформальных форматах (семинарах, курсах, конференциях), чаще демонстрировали и признаки самообразования — чтения профессиональной литературы, изучения языков, работы в общественных и волонтерских проектах. Особенно данная взаимосвязь характерна для начинающих педагогов, что может свидетельствовать о формировании устойчивой траектории саморазвития, интегрирующей внешние и внутренние ресурсы образования.

Напротив, между формальным образованием и другими формами НПР статистически значимой связи не выявлено: корреляция формального и неформального образования составила $r= -0,14$, а формального и информального — $r=0,10$. Это говорит о том, что формальное образование, хотя и является наиболее часто упоминаемой формой в конкурсных материалах, воспринимается участниками как отдельный, институционализированный ресурс, слабо связанный с их индивидуальными стратегиями профессионального роста.

Таким образом, корреляционный анализ подтверждает необходимость пересмотра роли формального образования в контексте НПР: его изолированное восприятие указывает на дефицит связей с повседневной профессиональной практикой и саморазвитием педагогов. В то же время выявленная тесная связь между неформальным и информальным образованием подчеркивает потенциал этих форм как взаимодополняющих и ключевых для построения персонализированной траектории профессионального роста.

На рисунке 2 представлено распределение будущих и начинающих педагогов в направлениях образования: формальное, неформальное, информальное.

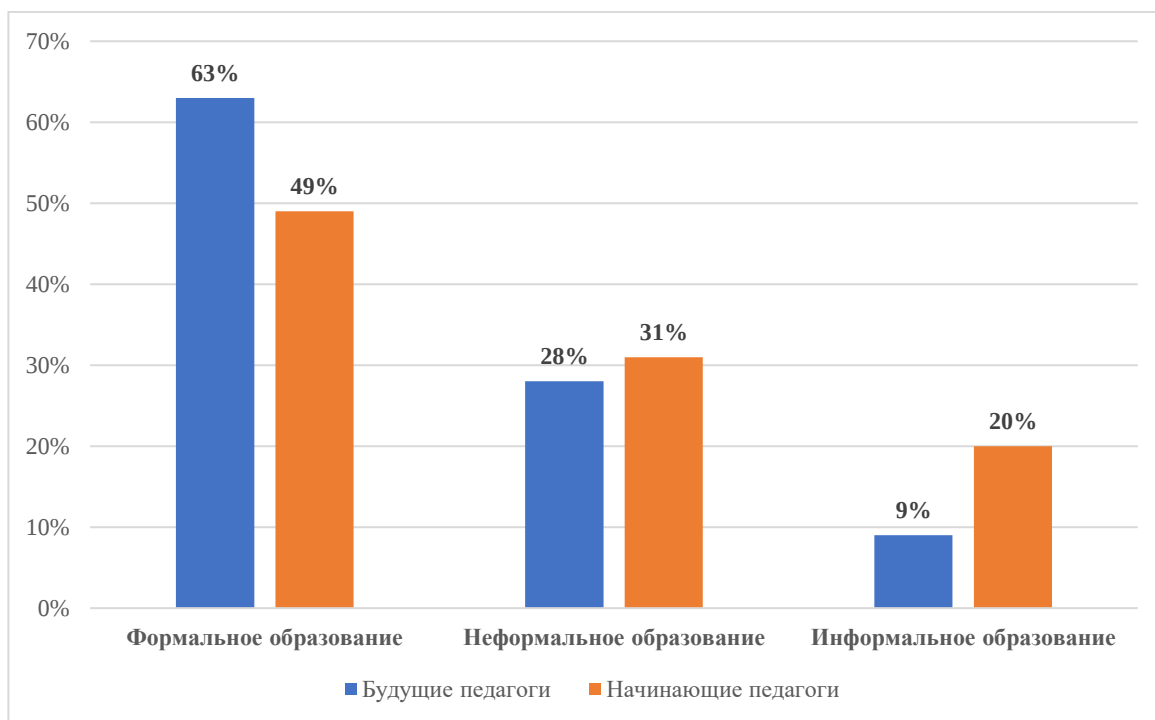


Рисунок 2. Распределение участия по направлениям образования

Источник: разработано автором-корреспондентом

На наш взгляд, приведенные ресурсы информального образования иллюстрируют глубинную мотивацию педагога к развитию, способность к анализу своей роли, переосмыслению приоритетов и формированию стратегии роста, реализуемых посредством собственной активности и за рамками образовательной практики.

Заключение. В ходе исследования гипотеза нашла подтверждение: образовательная среда, усиленная контент-конкурсами НПР, способна влиять на НПР будущих и начинающих педагогов посредством усиления мотивации и принятия смыслов и ценностей устойчивого профессионального развития. Применение качественно-количественных методов наблюдения за деятельностью студентов и начинающих педагогов, анализа конкурсных материалов позволяет сформулировать выводы:

1. Требуется специальное обучение методам и стратегиям НПР, в том числе в условиях аутентичной конкурсной среды, чтобы профессиональное развитие становилось первопричиной и первоосновой высшего образования и укрепления в профессии.

2. Участие будущих и начинающих педагогов в контент-конкурсах НПР способствует профессиональной идентичности на основе целей, смыслов и ценностей профессионального развития.

3. Процедуры контент-конкурсов НПР помогают участникам интегрировать ресурсы формального, неформального и информального образования для институционального и самоорганизованного обучения.

4. Конкурсные материалы подтверждают критическое осмысление вызовов профессии в аспекте сложного мира и, как следствие, активное формирование мотивов роста и развития.

Для внедрения выводов в образовательный процесс вуза и в образовательную экосистему школы, а также учитывая концептуальное положение о педагогическом образовании и НПР как «неразделимых сущностях» [8, с. 5], предложены следующие рекомендации для улучшения сопровождения будущих и начинающих педагогов в их профессиональном становлении:

- создание условий для организации НПР на основе конкурсов, мотивационных и подготовительных сессий для участия в них, обратной связи по результатам;
- поддержка персонализации и персонификации профессионального развития участников конкурсов на основе атмосферы заинтересованности в успешности, профессиональной

направленности неформального общения участников, пролонгированного скаффолдинга в конкурсный и постконкурсный периоды;

- расширение разнообразия feedback как стимулов и средств организации НПР посредством индивидуальных траекторий развития, в том числе в условиях конкурсной конкуренции;

- стимулирование перехода от формального обучения к самообразованию и личной ответственности за качество учебной/педагогической деятельности;

- внедрение системы поощрений и общественного признания носителей и проводников смыслов и ценностей НПР;

- создание института фасилитации процессов НПР, в том числе для укрепления горизонтальных связей между будущими и начинающими педагогами как стейкхолдер-категориями в обмене практиками профессионального развития.

Полученные выводы и рекомендации углубляют и уточняют результаты исследования «Формирование компетенций непрерывного профессионального развития у обучающихся и выпускников направления «Педагогические науки» в условиях академической самостоятельности вуза».

Их научная новизна и практическая ценность позволяют применять их в профессиональной подготовке будущих педагогов и стратегическом менеджменте школы.

Перспективы исследования связываем с проектированием новых конкурсов для интеграции предметно-педагогических и НПР-компетенций, расширением системы зачетов результатов НПР, разработкой методологии наставничества в образовательной среде вуза.

Информация о финансировании. Статья подготовлена в рамках научного проекта ИРН AP19678852 «Формирование компетенций непрерывного профессионального развития у обучающихся и выпускников направления «Педагогические науки» в условиях академической самостоятельности вуза» по грантовому финансированию Комитета науки Министерства науки и высшего образования Республики Казахстан.

СПИСОК ЛИТЕРАТУРЫ

1 Национальный доклад о состоянии и развитии системы образования Республики Казахстан (по итогам 2023 года). – Астана: Министерство просвещения Республики Казахстан, АО «Национальный центр исследований и оценки образования «Талдау» имени А. Байтұрсынұлы», 2024. – 373 с.

2 García E., Weiss E. U.S. schools struggle to hire and retain teachers. The second report in «The perfect storm in the teacher labor market» series. – Economic policy institute, 2019. – 32 с. [Электронный ресурс] – URL: <https://files.epi.org/pdf/164773.pdf>

3 Rapportage zij-instroom leraren 2020. - Dutch Ministry of Education, 2020. – 27 с. [Электронный ресурс] - URL: <https://open.overheid.nl/documenten/ronl-ca25b29e-961c-44fe-aa65-ce93d3164402/pdf>

4 Муканова С.Д., Мурзалинова А.Ж., Сакаева А.Н., Мукушева С.Б., Иманов А.К. Интеграция предметных, педагогических и компетенций непрерывного профессионального развития в структуре профессиональной компетентности: методологические основания // Bulletin of the Karaganda university. – 2023. – № 4. – С. 22-34. DOI: 10.31489/2023Ped4/22-34

5 Paniagua A., Sánchez-Martí A. Early Career Teachers: Pioneers Triggering Innovation or Compliant Professionals? // OECD Education Working Papers No.190. – OECD Publishing, 2018. – 54 с. DOI: 10.1787/4a7043f9-en

6 Qi L., Shuai L., Cuihua L. Joint Efforts for Mutual Development, Collaborative Innovation for Future – National Undergraduate E-commerce «Innovation, Creativity and Entrepreneurship» Competition / In Zhang, J., Ying, K., Wang, K., Fan, Z., Zhao, Z. (eds) Innovation of Digital Economy. Management for Professionals. Springer, Singapore, 2023. – С. 476-473. DOI: 10.1007/978-981-99-1741-9_37

7 Gordienko O., Sokolova A., Ivanov O., Fedash D., Andrusenko Y. Practice Cases for Digital Pedagogy Olympiad Assignments // Lecture notes in networks and systems. – 2025. – Т. 1222, С. 22-31. DOI: https://doi.org/10.1007/978-3-031-78776-8_3

8 Pereira A. J., Tay L.Y. Governmental neoliberal teacher professionalism: The constrained freedom of choice for teachers' professional development // Teaching and teacher education. – 2023. – Т. 125. – С.1-10. DOI: <https://doi.org/10.1016/j.tate.2023.104045>

9 Mgaiwa S. J., Milinga J.R. Teacher preparation and continuous professional development: A review of «missing links» // Social sciences & humanities open. – 2024. – Т. 10. DOI: 10.1016/j.ssaho.2024.100990

10 Jackson N., Willis J. Lifewide Learning & Education in Universities and Colleges. - 2011. – 28 с. [Электронный ресурс] – URL: https://www.lifewideeducation.uk/uploads/1/3/5/4/13542890/chapter_a1.pdf

11 Gaebel M., Zhang T. European higher education institutions in times of transition. - European University Association. – 2022. – 100 с. [Электронный ресурс] – URL: https://www.eua.eu/images/publications/Publication_PDFs/Trends_2024.pdf

12 Об утверждении Правил признания результатов обучения, полученных через неформальное образование, а также результатов признания профессиональной квалификации. Совместный приказ Министра науки и высшего образования Республики Казахстан от 24 октября 2023 года № 544 и Министра просвещения Республики Казахстан от 24 октября 2023 года № 322 [Электронный ресурс] – URL: <https://adilet.zan.kz/rus/docs/V2300033580>

13 Понкин И.В., Редькина А.И. Методология научных исследований и прикладной аналитики: Учебник. - М.: Буки Веди, 2020, 365 с.

14 Курцева З.И. Речевой поступок и речевой этикет // Проблемы современного образования. – 2013. – № 1. – С. 1-10. [Электронный ресурс] - URL: <http://www.pmedu.ru/index.php/ru/2025-year/item/74-rechevoj-postupok-i-rechevoj-etiket/74-rechevoj-postupok-i-rechevoj-etiket>

15 Университеты в Казахстане: миссия, исследования, управление. Под ред. А.К. Сагинтаевой. - Астана: Высшая школа образования Назарбаев Университета, 2023. - 156 с.

16 Об утверждении правил организации наставничества и требований к педагогам, осуществляющим наставничество. Приказ Министра образования и науки Республики Казахстан от 24.04.2020 года №160 [Электронный ресурс] – URL: <https://adilet.zan.kz/rus/docs/V2000020486>

17 Burger J., Schulz Ph., Imhof M. Patterns of formal and informal support within teacher induction – latent classes and their implications for novices' competence and well-being // Mentoring and tutoring: partnership in learning. – 2023. – Т. 31. – № 5. – С. 612-634. DOI: 10.1080/13611267.2023.2279892

18 Alia L.C., Magday E.R.J., Palompon D.R. Development and validation of a cooperating teacher mentoring scale for student teachers // International journal of evaluation and research in education. – 2023. – №14(3). – С. 2381-2388. DOI: <https://doi.org/10.11591/ijere.v14i3.31565>

REFERENCES

1 Natsional'nyy doklad o sostoyanii i razvitii sistemy obrazovaniya Respubliki Kazakhstan (po itogam 2023 goda) [The national report on the state and development of the education system of the Republic of Kazakhstan (based on the results of 2023)]. (2024). Astana: Ministerstvo prosveshcheniya Respubliki Kazakhstan, АО «Natsional'nyy tsentr issledovaniy i otsenki obrazovaniya "Taldau" imeni A. Baytursynuly» [Ministry of Education of the Republic of Kazakhstan, JSC "National Center for Research and Evaluation of Education "Taldau" named after A. Baitursynuly"], 373 p. [in Russian]

2 García, E. & Weiss, E. (2019). U.S. Schools struggle to hire and retain teachers. The second report in «The perfect storm in the teacher labor market» series. *Economic policy institute*, 32 p. [Electronic resource] – URL: <https://files.epi.org/pdf/164773.pdf>

3 Rapportage zij-instroom leraren 2020. (2020). Dutch Ministry of Education, 27 p. [Electronic resource]. – URL: <https://open.overheid.nl/documenten/ronl-ca25b29e-961c-44fe-aa65-ce93d3164402/pdf> [in Dutch]

4 Mukanova, S.D., Murzalinova, A.Zh., Sakaeva, A.N., Mukushev, S.B. & Imanov, A.K. (2023). Integratsiya predmetnykh, pedagogicheskikh i kompetentsiy nepreryvnogo professional'nogo razvitiya v strukture professional'noy kompetentnosti: metodologicheskie osnovaniya [Integration of subject, pedagogical and continuous professional development competencies in the structure of professional competence: methodological foundations]. *Bulletin of the Karaganda University*, 4, 22-34. DOI: 10.31489/2023Ped4/22-34 [in Russian]

5 Qi, L., Shuai, L., Cuihua, L. (2023). Joint Efforts for Mutual Development, Collaborative Innovation for Future - National Undergraduate E-commerce «Innovation, Creativity and Entrepreneurship» Competition. In Zhang, J., Ying, K., Wang, K., Fan, Z., Zhao, Z. (eds) *Innovation of Digital Economy. Management for Professionals*. Springer, Singapore, 476-473. DOI: 10.1007/978-981-99-1741-9_37

6 Gordienko, O., Sokolova, A., Ivanov, O., Fedash, D. & Andrusenko, Y. (2025). Practice Cases for Digital Pedagogy Olympiad Assignments. *Lecture notes in networks and systems*, 1222, 22-31. DOI: 10.1007/978-3-031-78776-8_3

7 Pereira, A.J. & Tay, L.Y. (2023). Governmental neoliberal teacher professionalism: The constrained freedom of choice for teachers' professional development. *Teaching and teacher education*, 125, 1-10. DOI: 10.1016/j.tate.2023.104045

8 Mgaiwa, S.J. & Milinga, J.R. (2024). Teacher preparation and continuous professional development: A review of 'missing links'. *Social sciences & humanities open*, 10. DOI: 10.1016/j.ssaho.2024.100990

9 Jackson, N. (2011). Lifewide Learning & Education in Universities and Colleges, 28 p. [Electronic resource] – URL: https://www.lifewideeducation.uk/uploads/1/3/5/4/13542890/chapter_a1.pdf

10 Gaebel M., Zhang T. (2024) European higher education institutions in times of transition. - European University Association, 100 p. [Electronic resource] – URL: https://www.eua.eu/images/publications/Publication_PDFs/Trends_2024.pdf

11 Ob utverzhdenii Pravil priznaniya rezul'tatov obucheniya, poluchennykh cherez neformal'noe obrazovanie, a takzhe rezul'tatov priznaniya professional'noy kvalifikatsii. Sovmestnyy prikaz Ministra nauki i vysshego obrazovaniya Respubliki Kazakhstan ot 24 oktyabrya 2023 goda № 544 i Ministra prosveshcheniya Respubliki Kazakhstan ot 24 oktyabrya 2023 goda № 322 [On the approval of the Rules for the Recognition of Learning Outcomes obtained through non-formal education, as well as the results of the recognition of professional qualifications. Joint Order of the Ministry of Science and Higher Education of the Republic of Kazakhstan dated 24.10.2023 No. 544 and the Ministry of Education of the Republic of Kazakhstan dated 24.10.2023 No. 322]. [Electronic resource]. – URL: <https://adilet.zan.kz/rus/docs/V2300033580> [in Russian]

12 Paniagua, A. & Sánchez-Martí, A. (2018). Early Career Teachers: Pioneers Triggering Innovation or Compliant Professionals? *OECD Education Working Papers*, 190, 54 p. DOI: 10.1787/4a7043f9-en

13 Ponkin, I.V. & Red'kina, A.I. (2020). *Metodologiya nauchnykh issledovaniy i prikladnoy analitiki: Uchebnik* [Methodology of scientific research and applied analytics: Textbook], M.: Buki Vedi, 365 p. [in Russian]

14 Kurtseva, Z.I. (2013). Rechevoy postupok i rechevoy etiket [Speech act and speech etiquette]. *Problemy sovremennogo obrazovaniya [Problems of modern education]*, 1, 1–10. [Electronic resource]. – URL: <http://www.pmedu.ru/index.php/ru/2025-year/item/74-rechevoj-postupok-i-rechevoj-etiket/74-rechevoj-postupok-i-rechevoj-etiket> [in Russian]

15 Universitety v Kazakhstane: missiya, issledovaniya, upravlenie [Universities in Kazakhstan: mission, research, management]. (2023). Pod red. A.K. Sagintayevoy [Edited by A.K. Sagintayeva]. Astana: Vysshaya shkola obrazovaniya Nazarbaev Universiteta [Higher School of Education of Nazarbayev University], 156 p. [in Russian]

16 Ob utverzhdenii pravil organizatsii nastavnichestva i trebovaniy k pedagogam, osushchestvlyayushchim nastavnichestvo. Prikaz Ministra obrazovaniya i nauki Respubliki Kazakhstan ot 24.04.2020 goda №160 [On approval of the rules for the organization of mentoring and requirements for teachers who provide mentoring. Order of the Minister of Education and Science of the Republic of Kazakhstan dated 04/24/2020 No.160]. [Electronic resource]. – URL: <https://adilet.zan.kz/rus/docs/V2000020486> [in Russian]

17 Burger, J., Schulz, Ph. & Imhof, M. (2023). Patterns of formal and informal support within teacher induction – latent classes and their implications for novices' competence and well-being. *Mentoring and tutoring: partnership in learning*, 31(5), 612-634. DOI: 10.1080/13611267.2023.2279892

18 Alia, L.C., Magday, E.R.J. & Palompon, D.R. (2025). Development and validation of a cooperating teacher mentoring scale for student teachers. *International journal of evaluation and research in education*, 14(3), 2381-2388. DOI: 10.11591/ijere.v14i3.31565

* Кабдирова А.А.¹, Мурзалинова А.Ж.², Чемоданова Г.И.³, Уалиева Н.Т.⁴

¹ «Өрлеу» «БАҰО» АҚ филиалы «Солтүстік Қазақстан облысы бойынша Кәсіби даму институты»

^{2,3,4} "М.Қозыбаев атындағы Солтүстік Қазақстан университеті"

^{1,2,3,4} Қазақстан, Петропавл

БОЛАШАҚ ЖӘНЕ ҚЫЗМЕТІН ЖАҢА БАСТАҒАН ПЕДАГОГТЕР АРАСЫНДАҒЫ КӘСІБИ ДАМУДЫҢ МОТИВТЕРІ МЕН ӘРЕКЕТТЕРІ

Аңдатпа

Ғылыми мақалада Қазақстанның білім беру жүйесіндегі педагогтердің қызметтен кету мәселесі айқындалған. Оның шешімі болашақ және қызметін жаңа бастаған педагогтердің үздіксіз кәсіби дамуы, қоғамның педагогикалық қызметке көшуде күрделі талаптардың өсу жағдайында мамандыққа біртіндеп өтудегі әртүрлілікке бейімделу мотивтері туралы зерттеумен байланысты. Мақаланың мақсаты - болашақ және жаңа бастаған педагогтердің конкурстық материалдарында ұсынылған мотивтер мен әрекеттерді зерттеу. Бұл конкурстар оқу және педагогикалық салалармен біріктірілген кәсіби даму қызметіне бағытталғандығымен ерекшеленеді. Зерттеу барысында жобалық конкурстар арқылы деректерді алу әдістері, оларды кәсіби даму саласының құрылымындағы оқу және педагогикалық қызметті бақылаумен сәйкестендірілетін, сапалық-сандық түсіндіру қолданылды. Зерттеу нәтижелері оқу және жұмыс орнында үздіксіз кәсіби дамуды ұйымдастырумен байланысты. Олардың практикалық маңыздылығы нәтижелерді ресми, бейресми және күнделікті өмірлік тәжірибесі арқылы білім алу негізінде және lifelong, lifewide, lifedeep learning моделін іске асыру жағдайында болашақ педагогтердің кәсіби даярлығы және мансаптарын ерте бастаған педагогтердің сапасын арттыру үшін қолдану мүмкіндігімен айқындалады.

Түйінді сөздер: үздіксіз кәсіби даму, болашақ педагогтер, қызметін жаңа бастаған педагогтер, жобалық конкурс, құзыреттері ҮКД, ресми, бейресми және ақпараттық білім.

*Kabdirova A.A.¹, Murzalinova A.Zh.², Chemodanova G.I.³, Ualieva N.T.⁴

¹ Branch of NCPC Orleu JSC "Institute of Professional Development in the North Kazakhstan region"

^{2,3,4} M. Kozybaev North Kazakhstan University

^{1,2,3,4} Kazakhstan, Petropavlovsk

MOTIVES AND ACTIONS OF PROFESSIONAL DEVELOPMENT AMONG FUTURE AND NOVICE TEACHERS

Annotation

The scientific article defines the problem of teacher outflow in the education system of Kazakhstan. Its solution is related to the study of the motives of future and aspiring teachers for continuous professional development, adapting to a gentle entry into the profession in the context of the ever-increasing demands of a complex society for pedagogical activity, to its increasing diversity. The article aims to study the motives and actions presented in the competitive materials of future and novice teachers. These competitions are characterized by their focus on professional development activities integrated with educational and pedagogical activities. In the course of the research, methods of obtaining data through design competitions, as well as their qualitative and quantitative interpretation, were correlated with the observation of educational and pedagogical activities in the structure of the field of professional development. The research results are related to the organization of continuous professional development at the place of study and the workplace. Their practical

significance is determined by the possibility of using the results to improve the quality of professional training of future teachers and the quality of early career teachers based on the resources of formal, non-formal, and informative education and in the context of the implementation of the lifelong, life-wide, life deep learning model.

Keywords: continuous professional development, future teachers, novice teachers, project competition, competencies PDC, formal, informal, informative education.

Поступила: 16.05.2025

Одобрена после рецензирования: 25.06.2025

Принята к публикации: 27.06.2025

*Akifyeva O.A.¹, Mukanova S.D.²

^{1,2} E.A. Buketov Karaganda University

^{1,2} Karaganda, Kazakhstan

¹ ORCID <https://orcid.org/0000-0003-3473-7740>

² ORCID <https://orcid.org/0000-0002-9734-7574>

*zam_23@bk.ru

NON-FORMAL EDUCATION AS A TOOL FOR TEACHER PROFESSIONAL DEVELOPMENT

Annotation

Modern changes in education require flexible approaches to learning that can meet the needs of teachers' professional development. This article examines non-formal learning as an important and flexible tool for teachers' professional development in the context of modern educational transformations. Against the backdrop of increasing demands for continuous learning, adaptation and innovation, traditional models of teacher professional development are often insufficient. The purpose of this study is to examine non-formal learning as a tool for teachers' professional development in the context of modern educational transformation. The authors examine the role of non-formal learning methods such as workshops, self-study, mentoring, and participation in professional communities as effective strategies that meet teachers' individual needs and enhance their pedagogical competence.

Based on theoretical analysis and empirical research, including semi-structured interviews with 27 teachers in general education schools in Karaganda, Kazakhstan, the study highlights the benefits of non-formal learning. The main findings show that this learning environment promotes active knowledge acquisition, innovative teaching methods and teacher motivation. The interview results show a strong correlation between participation in non-formal learning activities and increased professional confidence, learning effectiveness and collaboration in teaching teams.

In addition, the authors propose a model of non-formal learning that synthesizes various educational theories (experiential learning, andragogy, connectivism, etc.) and integrates personal, social, and organizational factors. This model serves as a practical framework for implementing non-formal teacher education programs and evaluating their impact.

The study concludes that non-formal learning not only complements formal professional development but also strengthens a teacher's capacity to adapt to the evolving demands of the 21st-century classroom. Recommendations include institutional support for teacher-led initiatives, increased access to flexible training formats, and the integration of non-formal learning into formal education systems.

Keywords: mentoring, professional development, lifelong learning, innovative teaching methods, concept of non-formal learning, semi-structured interview, professional communities

Introduction. The modern stage of society development, characterized by the processes of digitalization, globalization and rapid changes in the labor market, puts forward increased requirements for professional flexibility and continuous learning of specialists. Traditional formats of formal education are often not dynamic enough for timely response to current challenges, which increases the importance of non-formal education as a tool for updating knowledge, developing professional competencies and adapting to new conditions [1], [2].

Non-formal learning plays a special role in the process of professional development, as it provides an opportunity to take into account individual needs, interests and professional tasks of the learner. Such forms as self-education, mentoring, participation in professional communities and the use of digital educational platforms contribute to the deepening of professional skills and strengthening the professional identity of a specialist [3], [4].

The transition to the concept of lifelong learning, reflected in the strategic initiatives of international organizations, including UNESCO [5] and the Organization for Economic Co-operation and Development [6], highlights the importance of integrating non-formal learning into the systems of training and retraining of specialists. In the conditions of accelerated technological development and changes in the economy, non-formal learning becomes an integral element of professional activity.

Learning is divided into formal and non-formal, which allows taking into account different approaches to the organization of the educational process, its context and ways of knowledge assimilation.

Formal learning takes place in institutional settings such as schools, universities and vocational training institutions. It is characterized by well-structured organization, predetermined objectives, programs and assessment mechanisms that provide formal recognition of results [7]. The purpose of this study is to examine non-formal learning as a tool for teachers' professional development in the context of modern educational transformation.

Non-formal learning, on the contrary, takes place outside the framework of formal educational institutions, but can be structured and purposeful. It is realized in professional communities, through self-education, as well as in the framework of trainings and seminars aimed at solving specific tasks. According to M. Eraut's definition, non-formal learning is a process in which knowledge and skills are acquired through practical experience, interaction with colleagues and independent activity. The main advantage of this approach is its flexibility and ability to adapt to changing conditions, which makes it an effective tool for professional development [2, p. 250].

Non-formal education is implemented outside the system of formal educational organizations and does not imply the mandatory receipt of certificates or diplomas. At the same time, it can be structured in the form of courses, trainings, master classes and other educational activities.

Thus, we can formulate four characteristics of non-formal learning.

Firstly, non-formal learning is realized in different formats, such as seminars, training courses, which allows to achieve flexibility of learning.

Secondly, non-formal learning programs are oriented to the educational needs of learners, which requires the specification of learning objectives and thus achieves practical orientation of learning.

Thirdly, non-formal learning contributes to the continuous development of professional skills.

Finally, fourthly, in most cases non-formal learning is not supposed to issue official documents confirming the completion of the course, which emphasizes its focus on the development of knowledge and competences, rather than on formal certification.

In general, we talk about non-formal learning as a process that allows to adapt the learning process to individual needs and, thus, provides practical value of this form of education for professional and personal growth of teachers [8].

Methods and materials. This study is based on an interdisciplinary approach that combines theoretical and empirical methods of analysis, allowing us to study non-formal learning as a tool for professional development. In the course of theoretical analysis, we analyzed the scientific works of domestic and foreign researchers devoted to non-formal learning; summarized the key provisions of the theories of learning through experience, andragogy, situational learning and others; compared theoretical approaches to identify their common features and differences. The method of content analysis allowed us to study the content of professional educational programs, courses, trainings and digital platforms related to the implementation of non-formal learning principles, as well as to analyse the documents of international organizations (UNESCO, OECD) on lifelong learning. The comparative method helped in comparing non-formal and formal learning according to the criteria of flexibility, goal-orientation, practice-orientation and motivation. Data collection was carried out through semi-structured interviews with participants of non-formal educational activities (courses, trainings, seminars).

To achieve the research objectives, mixed methodology methods were used: along with quantitative surveys, qualitative methods were used - semi-structured interviews, focus groups, observation and content analysis. The socio-demographic composition of participants covered a wide range of characteristics, which ensured the representativeness of the sample. Both men and women participated in the sample, with women accounting for the majority of respondents, reflecting the gender specificity of the teaching profession in the Republic of Kazakhstan. The age range of participants varied from 30 to 50 years, indicating the involvement of mature teachers with solid professional experience in the study. The respondents' teaching experience ranged from 5 to 25 years, which allowed both young professionals and experienced teachers to be included in the analysis. This approach provided a comprehensive understanding of the perception of non-formal education as a tool for professional growth and identified the real impact of participation in non-formal educational initiatives on teaching practice.

Based on a summary of these thematic blocks, a model was constructed that reflects three key components: individual development (through self-study and reflection), social interaction (through participation in professional online communities), and institutional support (through the availability of conditions and resources). Thus, the model is the result of interpreting empirical data and represents a visualised summary of the real-life experiences of teachers, as recorded during interviews.

The obtained data were processed using SPSS software (version 26) for statistical analysis and MAXQDA for systematization and interpretation of textual information. Methodological integrity was ensured by triangulating the data - comparing results from different sources to increase the validity of the findings.

The ethical part of the study was strictly adhered to. Prior to data collection, all participants were informed about the purpose of the study, its content and the intended use of the information. Participation in the study was completely voluntary and each respondent signed an informed consent form. All data were anonymized: identifying information was not recorded or used for publication. Confidentiality was ensured by storing the data in encrypted form and restricting access to the data to members of the research team only.

The study complied with the ethical standards set out in the Law of the Republic of Kazakhstan “On Scientific and Scientific-Technical Activity” and the principles of the researcher's code of ethics. The ethical protocol for the research was agreed at the level of the institution and did not involve risks to participants.

Results and discussion. The concept of non-formal learning has deep historical roots, dating back to the first studies of processes that take place outside formal educational institutions. It has developed at the intersection of pedagogy, andragogy and sociology, responding to the challenges of society's changing needs for knowledge and skills.

Non-formal learning is a flexible, individualized and practice-oriented form of education that meets the current challenges of the labor market and professional development.

Non-formal learning occupies a special place in the education system due to its flexibility, practical orientation and individual approach. It becomes a powerful tool for professional and personal development, contributing to human adaptation to the changing conditions of the modern world.

Our analysis of scientific works of domestic and foreign researchers devoted to non-formal learning allowed us to organize Table 1 of the main clauses and their possible application.

Table 1. Key clauses of non-formal learning theories

Title	Author/ Researcher	Main points	Application
Theory of experience	John Dewey	Learning is built on experience; experience is the link between past and new knowledge.	Used in adult pedagogy, training and mentoring.
Theory of andragogy	Malcolm Knowles	Adults learn better when learning is related to their life or professional goals.	A core approach in adult and corporate learning.
Theory of practical knowledge	Michael Eraut	Non-formal learning is shaped through experience, interaction with peers and practical problem solving.	Used in professional development, especially in medicine and business.
Social learning	Albert Bandura	Learning takes place through observation, modelling and interaction with others.	Used in mentoring, coaching and learning by example.
Connectivism	George Siemens, Stephen Downs	Learning is the process of making connections between knowledge sources in a digital environment.	Used in online courses, digital platforms and online learning.
Activity-based approach	L.S. Vygotsky, A.N. Leontiev	Learning takes place through active activity in a real or artificially created context.	Applied in project and practice-oriented pedagogy.

Self-education theory	Carl Rogers	Learning becomes successful when it is learner-initiated and related to the learner's interests.	Used in self-study, when using open educational resources.
Learning by doing	David Kolb	The foundation of learning is a cycle of experience, observation, generalisation and experimentation.	Widely used in business training, coaching and professional training.

Source: compiled by the author

It can be concluded from the above table that non-formal learning is a dynamic and flexible form of education that is built around the individual needs and professional experiences of learners. It is underpinned by a number of theories and approaches, each of which contributes to understanding its nature and practical application.

Theories of non-formal learning cover a wide range of approaches, from traditional learning through experience (Dewey) to modern digital technologies (Siemens and Downs). This emphasizes the universality of non-formal education.

Almost all theories emphasize the use of knowledge in real-life situations, which makes non-formal learning particularly effective for professional development.

Many approaches, such as andragogy and self-learning theory, emphasize the importance of tailoring the learning process to the individual learner's needs.

Theories such as situational and social learning emphasize the importance of interaction with others and participation in professional communities.

Connectivism shows that modern technologies provide new opportunities for learning, making it more accessible and flexible.

Thus, non-formal learning combines elements of traditional and modern approaches, which makes it a powerful tool for professional and personal development.

In the framework of the study, a survey in the format of semi-structured interview was conducted among teachers of general education schools in Karaganda city. The main purpose of the interview was to study the experience of teachers participating in non-formal educational activities, as well as their motivation, perception and assessment of the impact of such activities on professional development.

Interviews were conducted with 27 teachers with experience of participation in seminars, trainings and courses organized within the framework of Competence Centers, which include schools of Karaganda city. All respondents were teachers of different subjects with different lengths of service, but common to them was the desire for professional growth and readiness to introduce new approaches in the educational process. The interviews lasted from 10 to 20 minutes, which allowed collecting detailed and versatile data.

The results of the interviews showed that teachers' motivation to participate in non-formal educational events is related to the desire to improve their qualifications, introduce innovative methods in teaching and find new solutions to professional challenges. Many teachers noted that the flexibility of such formats, their practical orientation and focus on the real needs of the educational process make them particularly attractive.

During the interviews, the respondents described in detail which training formats were the most useful for them. Practical classes, group discussions and masterclasses were the most popular, as they allowed not only to acquire new knowledge, but also to see its practical application immediately. Teachers noted that during the workshops they were able to learn relevant pedagogical approaches, which they then successfully applied in school practice.

In parallel to the positive aspects, teachers pointed out certain difficulties they had encountered. Among them were highlighted the lack of time to participate in the activities, difficulties in integrating new knowledge within the existing school system, as well as the need for deeper adaptation of educational programs to the specific needs of teachers.

The interviews revealed that participation in non-formal educational activities has a significant impact on teachers' professional activities. Many respondents noted an increase in self-confidence, professional competence, and improved relationships with students due to the introduction of new

approaches. In addition, teachers emphasized that such activities help to create a community of professionals where they can share experiences and receive support.

The study also identified recommendations that would improve the work of the Competence Centers. Teachers expressed a desire to see more practice-oriented programs and a more flexible schedule. Particular attention was paid to the need to further expand the topics of the workshops, which would allow all aspects of professional development to be covered.

Thus, the semi-structured interviews demonstrated that non-formal learning plays a key role in the professional development of teachers. It not only helps to solve current problems, but also creates motivation in teachers for continuing education, which makes such activities an important tool for the development of the school education system.

Based on the analysis of various scientific sources and data obtained during the semi-structured interview with teachers of general education schools of Karaganda city, we have developed a model of non-formal learning, which is a complex system reflecting the influence of many factors on the process of learning outside the traditional educational framework (Figure 1). It is based on the idea that non-formal learning is a dynamic process that depends on individual characteristics of students, educational environment, applied methods and strategies, as well as social and organizational conditions.



Figure 1. A model of non-formal learning

Source: compiled by the author

The starting point of the model is the input data, which includes the learner's initial level of competence, motivation, professional experience and access to educational resources. From this starting point there are several key directions that determine the process of non-formal learning. The learning environment plays an important role, which includes available information resources, professional communities and opportunities to interact with colleagues. Learning methods and strategies represent various forms of self-development, mentoring, participation in trainings and masterclasses, use of digital technologies and sharing experiences in professional networks.

In addition, social and organizational factors, including peer support, a culture of lifelong learning and the willingness of educational institutions to integrate elements of non-formal learning into the professional development of educators, have a significant impact. The interaction of all these elements leads to the formation of a new level of knowledge, improvement of professional skills and adaptation to the modern requirements of the educational environment.

Thus, the proposed model emphasizes that non-formal learning is an inseparable process that depends on many interrelated factors. Its successful implementation requires a comprehensive approach that provides a balance between the individual needs of learners, the conditions of the educational environment and methodological strategies aimed at the development of professional competencies.

The developed model of non-formal education can be used to develop non-formal teacher education programs, organize activities and evaluate their effectiveness. This model takes into account the key factors identified during the interviews and is oriented to meet the needs of teachers in professional development.

The scientific novelty of the proposed model of professional development for teachers lies in its individualized nature, based on a synthesis of non-formal education approaches and the concept of non-positional leadership. Unlike traditional models focused on vertical forms of interaction and formal mechanisms for professional development, the developed model is based on the principles of personalization of professional growth and takes into account the unique needs, motivation, and resources of each participant. The model integrates the ideas of experiential learning, andragogy, and connectivism, thereby ensuring a high level of engagement and meaningful participation of teachers in educational communities. One of the key features of the model is its emphasis on horizontal connections and network collaboration, where teachers realize their leadership potential through voluntary participation, initiative, exchange of experience, and support from colleagues. Thus, the model contributes to the formation of sustainable professional communities and develops a culture of teacher interaction in which teachers become not only objects but also active subjects of their own professional development. This makes the proposed model particularly relevant in the context of education system reform and the pursuit of more flexible and effective professional development strategies.

Despite the significant results obtained, this study has a number of limitations that must be taken into account when interpreting the findings. First, the sample of respondents was limited geographically and included only teachers from educational institutions in the city of Karaganda. This narrows the possibility of generalizing the results to other regions of Kazakhstan or the international context.

Second, the quantitative part of the study was based on participants' self-reports, which may include elements of subjective assessment and social desirability bias. Despite measures to ensure anonymity and honesty, this factor cannot be ruled out.

Third, the sample size, especially at the in-depth interview stage, was relatively small (27 people), which, although it allowed for rich qualitative data to be obtained, does not ensure full representativeness.

In this regard, further research is needed with an expanded geography, an increased number of participants, and, if possible, the inclusion of objective indicators of teachers' professional development.

The results of semi-structured interviews with teachers confirmed the key points identified during the analysis of scientific literature on the topic of non-formal learning and professional development of teachers.

First, the majority of interviewed teachers indicated that participation in professional communities and non-formal initiatives (webinars, methodological circles, sharing experience online) contributes to the development of confidence, professional reflection and increased motivation. These findings are consistent with the approach of D. Kolb (1984) that experiential learning is an effective mechanism for professional growth. Teachers emphasized the importance of practical application of knowledge and sharing real teaching experiences, which also reflects the ideas of M. Knowles (1980) on andragogy and adult self-learning.

Secondly, as Billett (2001) notes, non-formal learning becomes particularly significant in contexts where traditional forms of professional development are insufficient. Respondents confirmed that it is non-formal formats that help to prompt innovation in practice, including through work in inter-school communities and project groups. This is consistent with Hargreaves & Fullan's (2012) concept of professional capital, which emphasizes the importance of collective activity and trust [9, 10].

Third, the interviews reveal that educators particularly value peer support, the availability of mentoring and the opportunity to freely exchange ideas, which supports Wenger's (1998) theorization of 'communities of practice' and theories of connectivism as the basis for digital collaboration and self-organizing learning [11].

Thus, the empirical data confirm that non-formal learning not only corresponds to the current pedagogical theories, but also is effectively implemented in the conditions of modern Kazakhstani education. This emphasizes both the scientific significance of the topic and its applied value for the development of models of teachers' professional development.

Conclusion. The analysis of modern trends in education shows that non-formal learning plays a significant role in the process of teachers' professional development. Unlike formal education, non-formal learning provides an opportunity for independent choice of content, methods and pace of learning material, which makes it especially in demand in a rapidly changing educational environment. The conducted research based on the study of theoretical sources and semi-structured interviews with teachers of general education schools in Karaganda city allowed to identify the main advantages and challenges associated with this form of education.

The characteristics of non-formal learning identified in the course of the study indicate its significant adaptability and focus on the practical application of knowledge. Teachers note that participation in trainings, master classes, seminars and professional communities contributes to the rapid learning of new teaching methods, exchange of experience and expansion of professional competences. One of the key factors in the effectiveness of non-formal learning is its voluntariness and high degree of motivation of participants, which contributes to better learning and its integration into professional activities.

The model of non-formal learning developed in the course of the study reflects the basic mechanisms of its functioning, including the relationship between motivation, learning format, practical orientation and final educational results. This model allows to present non-formal learning as a holistic process that includes both individual and collective educational activities.

At the same time, the analysis has shown that there are certain challenges associated with non-formal learning. Among them are the lack of uniform standards for assessing effectiveness, difficulties in verifying the knowledge gained and the need to organize the learning process independently. However, the advantages, such as flexibility, orientation to actual professional tasks and the possibility of integration into the work process, make non-formal learning an integral part of the system of continuous professional development.

Thus, the results of the study confirm that non-formal learning is an important tool for teachers' professional development, contributing to their professional development, adaptation to modern educational challenges and introduction of innovative teaching methods. To further improve the effectiveness of this form of learning, it is recommended to develop mechanisms for assessing its

results, to create educational communities for sharing experience and to integrate elements of non-formal learning into formal educational programs.

REFERENCES

- 1 Kolb, D. A. (1984). *Experiential Learning: Experience as the Source of Learning and Development*. New Jersey: Prentice Hall, 256 p.
- 2 Eraut, M. (2004). Informal Learning in the Workplace. *Studies in Continuing Education*, Vol. 26, no. 2, 247–273. [Electronic resource]. – DOI: <https://doi.org/10.1080/158037042000225245>
- 3 Knowles, M. S. (1980). *The Modern Practice of Adult Education: From Pedagogy to Andragogy*. Cambridge: Cambridge Books, 400 p. [Electronic resource]. – URL: <https://surl.gd/xpjhnv>
- 4 Billett, S. (2020). *Learning in the Workplace: Strategies for Effective Practice*. London: Taylor & Francis Group, 240 p. [Electronic resource]. – URL: https://www.google.kz/books/edition/Learning_in_the_Workplace/L7ixzQEACAAJ?hl=ru
- 5 UNESCO. (2016). *Education for People and Planet: Creating Sustainable Futures for All. Global Education Monitoring Report*. Paris: UNESCO Publishing, 535 p. [Electronic resource]. – URL: <https://unesdoc.unesco.org/ark:/48223/pf0000245752>
- 6 OECD. (2019). *Trends Shaping Education 2019*. Paris: OECD Publishing, 146 p. [Electronic resource]. – URL: https://doi.org/10.1787/trends_edu-2019-en
- 7 OECD. (2010). *Recognising Non-Formal and Informal Learning: Outcomes, Policies and Practices*. Paris: OECD Publishing, 97 p. [Electronic resource]. – DOI: <https://doi.org/10.1787/9789264063853-en>
- 8 Mukhanova, S. D. (2024). *Dopolnitel'noe obucheniye pedagogov v usloviyakh razvitiya obrazovaniya: Monografiya* [Supplementary teacher education in the context of educational development: A monograph]. Publishing House of Karaganda University named after Academician E. A. Buketov, 196 p. [in Russian]
- 9 Billett, S. (2001). *Learning in the workplace: Strategies for effective practice* (1st ed.). Routledge, 240 p. DOI: <https://doi.org/10.4324/9781003116318>
- 10 Hargreaves, A., & Fullan, M. (2012). *Professional capital: Transforming teaching in every school*. Teachers College Press, 220 p. [Electronic resource]. – URL: <https://books.google.kz/books?id=2sRWQxBBsj4C>
- 11 Wenger, E. (2000). *Communities of practice: Learning, meaning, and identity*. Cambridge University Press, 336 p. DOI: <https://doi.org/10.1017/CBO9780511803932>

*Акифьева О.А.¹, Муканова С.Д.²

^{1,2} Академик Е.А. Бөкетов атындағы Қарағанды университеті

^{1,2} Қазақстан, Қарағанды

ПЕДАГОГТИ КӘСІБИ ДАМУЫ ҚҰРАЛЫ РЕТІНДЕГІ БЕЙРЕСМИ ОҚЫТУ

Аңдатпа

Білім берудегі заманауи өзгерістер мұғалімдердің кәсіби дамуының қажеттіліктерін қанағаттандыра алатын икемді оқыту тәсілдерін талап етеді. Бұл мақалада бейресми білім беру трансформациялары жағдайында мұғалімдердің кәсіби дамуының маңызды және икемді құралы ретінде қарастырылады. Үздіксіз оқуға, бейімделуге және инновацияларға қойылатын талаптардың артуы аясында мұғалімдердің кәсіби дамуының дәстүрлі үлгілері жиі жеткіліксіз болып жатады. Бұл зерттеудің мақсаты қазіргі білім беру өзгерістері жағдайында педагогтердің кәсіби дамуының құралы ретінде бейресми оқытуды зерттеу болып табылады.

Авторлар семинарлар, өзін-өзі оқыту, тәлімгерлік және кәсіби қауымдастықтарға қатысу сияқты бейресми оқыту әдістерінің рөлін қарастырады. Бұл әдістер мұғалімдердің жеке қажеттіліктерін қанағаттандырып, олардың педагогикалық құзыреттілігін арттыратын тиімді стратегиялар ретінде бағаланады.

Теориялық талдау мен эмпирикалық зерттеу негізінде (оның ішінде Қарағанды қаласындағы жалпы білім беретін мектептердің 27 мұғалімімен жартылай құрылымдалған сұхбаттар) бейресми оқытудың артықшылықтары айқын көрсетілген. Негізгі қорытындылар мұндай оқыту ортасының білімді белсенді түрде меңгеруге, инновациялық оқыту әдістеріне және мұғалімдердің мотивациясына ықпал ететінін дәлелдейді.

Сұхбат нәтижелері бейресми оқытуға қатысу мен кәсіби сенімділік, оқыту тиімділігі және педагогикалық командалардағы ынтымақтастық арасындағы тығыз байланысты көрсетеді.

Сонымен қатар, авторлар түрлі білім беру теорияларын (тәжірибелік оқыту, андрогогика, коннективизм және т.б.) біріктіретін және тұлғалық, әлеуметтік әрі ұйымдық факторларды қамтитын бейресми оқытудың моделін ұсынады. Бұл модель бейресми педагогикалық білім беру бағдарламаларын жүзеге асыру мен олардың нәтижелілігін бағалау үшін тәжірибелік негіз ретінде қызмет етеді.

Зерттеу бейресми оқыту тек ресми кәсіби дамуды толықтырып қана қоймай, сонымен қатар ХХІ ғасыр сыныбының өзгермелі талаптарына бейімделу қабілетін нығайтатынын көрсетеді. Ұсынымдар мұғалімдердің бастамаларын институционалды қолдауды, оқытудың икемді форматтарына қолжетімділікті кеңейтуді және бейресми оқытуды ресми білім беру жүйесіне интеграциялауды қамтиды.

Түйінді сөздер: тәлімгерлік, кәсіби даму, үздіксіз оқу, оқытудың инновациялық әдістері, бейресми оқыту тұжырымдамасы, жартылай құрылымдық сұхбат, кәсіби қауымдастықтар

*Акифьева О.А.¹, Муканова С.Д.²

^{1,2} *Қарагандинский университет имени академика Е.А. Букетова*

^{1,2} *Казахстан, Караганда*

НЕФОРМАЛЬНОЕ ОБУЧЕНИЕ КАК ИНСТРУМЕНТ ПРОФЕССИОНАЛЬНОГО РАЗВИТИЯ УЧИТЕЛЯ

Аннотация

Современные изменения в образовании требуют гибких подходов к обучению, способных удовлетворить потребности профессионального развития учителей. В данной статье рассматривается неформальное обучение как важный и гибкий инструмент профессионального развития учителей в контексте современных образовательных трансформаций. Целью данного исследования является изучение неформального обучения как инструмента профессионального развития учителей в условиях современных образовательных трансформаций. На фоне растущих требований к непрерывному обучению, адаптации и инновациям традиционные модели профессионального развития учителей часто оказываются недостаточными. Авторы рассматривают роль неформальных методов обучения, таких как семинары, самообучение, наставничество и участие в профессиональных сообществах, как эффективные стратегии, удовлетворяющие индивидуальные потребности учителей и повышающие их педагогическую компетентность.

На основе теоретического анализа и эмпирического исследования, включая полуструктурированные интервью с 27 учителями общеобразовательных школ Караганды (Казахстан), подчеркиваются преимущества неформального обучения. Основные выводы показывают, что такая образовательная среда способствует активному усвоению знаний, применению инновационных методов преподавания и повышению мотивации учителей. Результаты интервью показывают сильную корреляцию между участием в неформальном обучении и повышением профессиональной уверенности, эффективности обучения и сотрудничества в педагогических командах.

Кроме того, авторы предлагают модель неформального обучения, которая синтезирует различные образовательные теории (опытное обучение, андрагогику, коннективизм и т. д.) и объединяет личностные, социальные и организационные факторы, влияющие на профессиональное развитие учителей. Эта модель служит практической основой для реализации программ неформального педагогического образования и оценки их результативности.

В исследовании делается вывод о том, что неформальное обучение не только дополняет формальное профессиональное развитие, но и укрепляет способность учителя адаптироваться к меняющимся требованиям класса ХХІ века. Рекомендации включают институциональную поддержку инициатив учителей, расширение доступа к гибким форматам обучения и интеграцию неформального обучения в системы формального образования.

Ключевые слова: наставничество, профессиональное развитие, обучение на протяжении всей жизни, инновационные методы обучения, концепция неформального обучения, полуструктурированное интервью, профессиональные сообщества

Received: 17.04.2025

Approved after peer review: 26.06.2025

Accepted for publication: 27.06.2025

*Альмагамбетова Л.С.¹, Подкомаровская Н.Д.², Кушнир М.П.³, Пустовалова Н.И.⁴

^{1,2} Филиал АО «НЦПК «Өрлеу» ИПР по Северо-Казахстанской области

³ Филиал АО «НЦПК «Өрлеу» ИПР по Карагандинской области

⁴ Северо-Казахстанский университет имени Манаши Козыбаева

^{1,2,4} Казахстан, Петропавловск

³ Казахстан, Караганда

¹ ORCID: 0000-0001-6856-1558

³ ORCID ID 0000-0002-2026-0681

⁴ ORCID ID 0000-0002-5602-202

*almaqambetova@orleu-edu.kz

ДИАГНОСТИКА ПОТРЕБНОСТЕЙ КАК ОСНОВА ЭФФЕКТИВНОЙ ОБРАЗОВАТЕЛЬНОЙ ПРОГРАММЫ ДЛЯ МЕТОДИСТОВ ДОШКОЛЬНЫХ ОРГАНИЗАЦИЙ

Аннотация

В статье рассматривается подход к построению эффективной образовательной программы повышения квалификации (далее – ПК) методистов дошкольных организаций на основе диагностики их профессиональных потребностей. Актуальность исследования обусловлена необходимостью перехода от формального обучения к программам, ориентированным на реальные дефициты в профессиональной деятельности методистов.

Цель исследования – выявление профессиональных затруднений методистов дошкольных организаций (далее – ДО) и проверка эффективности образовательной программы, сконструированной на основе полученных в ходе исследования данных.

Методологическую основу исследования составили принципы прикладного педагогического анализа. В качестве основного метода использовалось анкетирование с вопросами открытого типа, направленное на определение затруднений в методической, организационной, планирующей и предметной деятельности. В исследовании приняли участие 81 методист из Северо-Казахстанской области, что обеспечило репрезентативность выборки.

Результаты контент-анализа позволили выявить наиболее актуальные направления для развития профессиональной компетентности. На их основе был разработан алгоритм проектирования образовательной программы ПК, включающий этапы: диагностику потребностей, разработку содержания, реализацию обучения и оценку его эффективности. Обучение по разработанной программе прошли свыше 1100 методистов из разных регионов Казахстана. Результаты оценки качества содержания, учебных материалов и отдельных тематических модулей свидетельствуют о высокой степени удовлетворённости слушателей. Также отмечен положительный сдвиг в результатах итогового тестирования слушателей курсов.

Сделанные выводы об актуальности диагностического подхода, необходимости учёта профессиональных дефицитов при проектировании программ ПК, а также о высокой результативности реализованного алгоритма подтверждают целесообразность разработки программ ПК на основе предварительной диагностики профессиональных потребностей, что позволяет существенно повысить их практическую направленность и эффективность.

Ключевые слова: профессиональное развитие; методист дошкольной организации; повышение квалификации; диагностика потребностей; образовательная программа; профессиональные дефициты; профессиональная компетентность.

Введение. В условиях обновления содержания ДО в Республике Казахстан возрастает значимость профессионального роста специалистов, ответственных за методическое сопровождение педагогического процесса в ДО. Согласно Концепции развития дошкольного, среднего, технического и профессионального образования Республики Казахстан на 2023–2029 годы, установлена прямая зависимость между качеством раннего образования и последующими учебными достижениями детей. Так, результаты международного исследования PISA-2022 показали, что учащиеся, посещавшие детский сад в течение трёх и более лет, демонстрируют более высокие показатели (в среднем 433 балла) по сравнению с теми, кто имел менее одного года дошкольной подготовки (391 балл) [1].

Достижение высокого качества ДО невозможно без профессионально подготовленных кадров. Международные исследования, такие как «Starting Strong VI» (OECD, 2021) [2], акцентируют внимание на том, что ключевым фактором, влияющим на качество образовательного процесса в ДО, является профессиональное развитие педагогов и условия их труда. Кроме того, в отчёте «Building a High-Quality Early Childhood Education and Care Workforce» (OECD, 2020) подчёркивается необходимость создания устойчивых механизмов непрерывного профессионального развития, начиная от подготовки кадров до посткурсовой поддержки специалистов [3]. Также эффективность профессионального развития педагогов как ключевого условия качества дошкольного образования подтверждается в работах таких авторов, как Л. К. Боранбаева [4], Т. Н. Садыкова [5], в которых подчёркивается необходимость системного сопровождения профессионального роста педагогических кадров на всех этапах их деятельности.

В то же время, несмотря на признанную значимость этих подходов, на практике методисты дошкольных организаций нередко оказываются вне устойчивых систем профессиональной поддержки и развития. Курсы ПК зачастую проводятся без предварительного анализа реальных потребностей слушателей, без учёта их текущих профессиональных дефицитов – выявленных затруднений в выполнении профессиональных задач и особенностей профессионального контекста, а также без систематического сопровождения после завершения обучения [6]. Это снижает практическую значимость курсов и ограничивает их влияние на развитие профессиональных компетентностей методистов.

Проблема исследования заключается в отсутствии целостной и логически выстроенной стратегии профессионального роста методистов, объединяющей диагностику потребностей, целевую разработку содержания, реализацию курса и оценку удовлетворённости. Аналогичные проблемы описываются в исследованиях С.М. Зыряновой [7] и М.Ю.Парамоновой [8], в которых подчёркивается несоответствие существующих программ реальным профессиональным запросам педагогов и акцентируется необходимость системного сопровождения профессионального роста педагогических кадров на всех этапах их профессиональной деятельности.

Цель исследования – проанализировать и обобщить опыт реализации комплексной модели профессионального развития методистов ДО, основанной на пошаговой стратегии: диагностика потребностей — разработка программы — обучение — оценка удовлетворённости.

Методы и материалы. Исследование опирается на принципы прикладного педагогического анализа и направлено на выявление и систематизацию профессиональных затруднений методистов дошкольных организаций с целью проектирования эффективной программы ПК. Основной акцент сделан на выявлении актуальных профессиональных потребностей через анализ эмпирических данных, полученных от самих участников образовательного процесса.

Для сбора данных применялся метод анкетирования с открытыми вопросами. Анкета была направлена на выявление затруднений методистов по четырём ключевым аспектам профессиональной деятельности: методика преподавания, планирование, организация и оценивание деятельности, знание предмета.

Анкетирование проводилось в онлайн-формате с использованием платформы Google Forms. Участие в опросе было анонимным и добровольным, что способствовало достоверности и откровенности ответов. Обработка данных осуществлялась методом контент-анализа открытых ответов: высказывания были сгруппированы по темам, выявлены повторяющиеся мотивы и частота их упоминания. Использование открытых анкет и контент-анализа для выявления профессиональных затруднений педагогов широко распространено в международной практике. Так, исследование Cohen L., Manion L. и Morrison K. подчёркивает эффективность качественных методов (опросов, интервью, контент-анализа) в изучении педагогических компетенций и профессиональных потребностей [9].

В опросе приняли участие 81 методист дошкольных организаций Северо-Казахстанской области (СКО), что, согласно данным Национальной образовательной базы данных (НОБД), составляет 100 % охвата данной профессиональной категории в регионе. Таким образом, выборка является полной и репрезентативной. География участников охватывает как города (Петропавловск, Мамлютка, Тайынша, Сергеевка, Булаево), так и районы (Айыртауский, Акжарский, Аккайынский, Есильский, Жамбылский, Кызылжарский, Мамлютский, Тайыншинский, Тимирязевский, Уалихановский, им. М. Жумабаева, им. Г. Мусрепова, им. Шал акына). Из общего числа респондентов 56,7 % работают в сельских ДО, 43,3 % – в городских.

Контент-анализ результатов выявил следующие зоны профессиональных затруднений:

1. По разделу «Методика преподавания» на вопрос: «Какие новые знания и навыки в области методической работы вы хотели бы освоить?» (открытый вопрос) респонденты указали следующее: 95 % – навыки планирования, целеполагания, стратегического менеджмента, разработки программы развития дошкольной организации, знания в области soft skills и развития лидерских качеств; 86 % – навыки разработки годового плана работы дошкольной организации; 79 % – знания по подготовке к государственной аттестации дошкольной организации; 15 % – стремятся расширить знания о современных трендах дошкольного обучения и воспитания.

2. На вопрос: «Какие уже имеющиеся у вас знания и навыки в области методической работы вы хотели бы углубить или развить?» (открытый вопрос) респонденты ответили следующим образом: 47 % – организация педагогических советов, педагогических часов, школы молодого педагога, взаимопосещений, открытых просмотров и др., а также новые формы взаимодействия с родителями (законными представителями) детей дошкольного возраста; 64% – разработка Программы развития ДО; 91% – составления годового плана работы ДО; 100% – алгоритм прохождения государственного контроля (аттестации ДО).

3. По разделу «Планирование работы»:

На вопрос: «Какие знания и навыки, связанные с планированием работы, вы хотели бы углубить или развить?» (открытый вопрос) 100 % респондентов указали следующее: качество планирования деятельности дошкольной организации, соответствие расписания организованной учебной деятельности рабочему и типовому учебным планам, составление перспективного плана работы педагогов на основе сквозных тем, составление циклограммы работы методиста, мониторинг развития воспитанников.

4. По разделу «Организация деятельности и её оценивание»

На вопрос: «Какие знания и навыки, связанные с организацией методической работы (например, планирование, взаимодействие с педагогическим коллективом и т. д.), вы хотели бы углубить или развить?» (открытый вопрос) респонденты указали следующее: 100 % — организация педагогических советов, педагогических часов, школы молодого педагога, взаимопосещений и открытых просмотров; 34 % – организация деятельности в направлении инклюзивного образования; 25 % – вопросы преемственности в работе дошкольной организации и школы; 73 % – повышение эффективности работы методиста по развитию профессионального мастерства педагогов.

4. По разделу «Знание предмета»:

4.1. На вопрос: «Какие предметные знания по методической работе в дошкольной организации вы хотели бы углубить или развить?» (открытый вопрос) респонденты указали следующее: 44 % — организация взаимодействия с родителями воспитанников; 61 % — знания о создании положительного микроклимата в коллективе; 20 % — затруднились с ответом.

4.2. На вопрос: «Какие знания и навыки, связанные с информационно-коммуникационными технологиями (ИКТ) и цифровыми ресурсами, вы хотели бы углубить или развить?» (открытый вопрос) респонденты ответили следующим образом: 81 % методистов дошкольных организаций указали, что испытывают затруднения при

использовании интернет-платформ в профессиональной деятельности; 2 % – уверены, что владеют данными навыками; 53 % – указали «создание видеороликов».

Таким образом, выявлена система профессиональных затруднений, охватывающая ключевые направления методической деятельности. Это, в частности:

- недостаточная уверенность в стратегическом планировании и разработке годового плана;
- ограниченное владение навыками проектирования программ развития дошкольной организации;
- затруднения при подготовке к государственной аттестации;
- недостаточная осведомлённость о современных подходах к организации методической работы, в том числе с родителями и в инклюзивном контексте;
- ограниченные знания в области ИКТ и цифровых ресурсов, необходимых для методической деятельности.

Результаты и их обсуждение. С учётом полученных данных была разработана образовательная программа повышения квалификации (далее – ОП) «Развитие профессиональной компетентности методиста дошкольной организации», содержание которой ориентировано на комплексное развитие всех компонентов профессиональной компетентности, значимых для современного методиста.

Цель программы – повышение уровня профессиональных, личностных и деловых компетенций методистов дошкольных организаций в области проектирования методической работы.

Ожидаемые результаты для слушателя программы:

1) анализирует принципы и направления государственной политики в сфере образования;

2) проектирует модель методической работы с учётом требований законодательства к качеству условий, процесса и результатов дошкольного образования; использует современные методы и технологии в управлении профессиональным ростом педагогов; осуществляет оценку качества дошкольного образования.

3) демонстрирует ИКТ-компетенции, необходимые для реализации профессиональной деятельности в дошкольной организации.

Подход, при котором образовательная программа строится на основе диагностики профессиональных потребностей, соответствует европейскому опыту проектирования профессионального развития педагогов дошкольного образования. В частности, исследования Cohen L., Manion L., Morrison K. [9, с. 333] подтверждают, что использование диагностических данных позволяет значительно повысить точность подбора тем и методов обучения педагогов, обеспечивая более высокие образовательные результаты.

В рамках данного исследования был предложен и апробирован алгоритм проектирования образовательной программы повышения квалификации методистов дошкольных организаций, включающий четыре последовательно реализуемых этапа (см. рисунок 1).

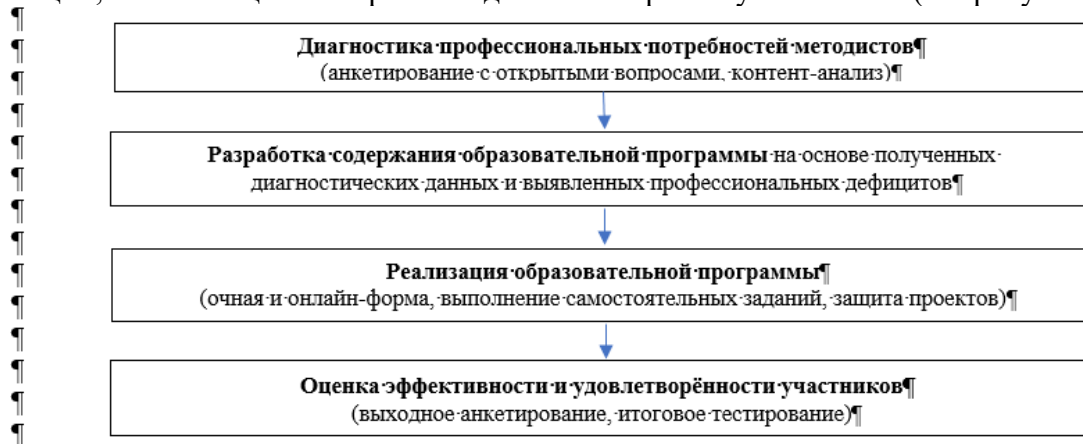


Рисунок 1. Алгоритм проектирования образовательной программы повышения квалификации
Источник: разработано авторами.

Структура программы включает четыре модуля, каждый из которых напрямую отвечает выявленным профессиональным дефицитам (таблица 1):

Таблица 1. Содержание модулей программы в соответствии с профессиональными дефицитами

Название модуля	Предлагаемая тематика
Модуль 1. Нормативные и психолого-педагогические аспекты развития современного образования	1.1. Основные направления и принципы государственной политики в системе дошкольного воспитания и обучения, утвержденные нормативными правовыми актами
	1.2. Особенности организации системы охраны ментального здоровья в дошкольной организации
Модуль 2. Совершенствование содержания и методов обучения, развития и воспитания в контексте повышения качества образования	2.1. Инклюзивное образование в контексте современной образовательной политики Республики Казахстан. Международный опыт
	2.2. Тренды дошкольного обучения и воспитания в ОЭСР и Казахстане: выводы из отчета ОЭСР Starting Strong VI
	2.3. Жёсткое и мягкое лидерство методиста дошкольной организации
	2.4. Содержание методической работы в дошкольной организации на основе стратегического менеджмента
	2.5. Моделирование Программы развития дошкольной организации
	2.6. Структура и содержание годового плана работы дошкольной организации. Аналитическое обоснование, номенклатура и документация методиста
	2.7. Формы организации методической работы с педагогическим коллективом (организация педагогических советов, педагогических часов, школы молодого педагога, взаимопосещений, открытых просмотров и др.); построение модели взаимодействия с родителями/законными представителями детей дошкольного возраста
	2.8. Моделирование работы методиста по подготовке к государственной аттестации дошкольной организации
	2.9. Построение оценочной деятельности учебно-воспитательной работы дошкольной организации на основе критериального подхода
	2.10. Разработка и панорамная защита проектной работы
	2.11. Определение уровня сформированности профессиональных компетентностей педагога
Модуль 3. Развитие IT-компетентности и цифровой грамотности педагогов	3.1. ИКТ в образовательной деятельности дошкольных организаций
	3.2. Сетевые профессиональные сообщества как эффективное средство профессионального роста и развития педагогов дошкольных организаций
Модуль 4. Вариативное содержание	4.1. Организация социального партнёрства и взаимодействия как фактор повышения имиджа дошкольной организации образования
	4.2. Вовлечение семьи и сообщества в обучение и воспитание детей
	4.3. Преемственность детского сада и школы как условие повышения качества обновленного содержания образования
	4.4. Организация деятельности открытой самообучающейся организации по повышению профессионального мастерства педагогов
	4.5. Философия, методология и основные направления инклюзивного образования
	4.6. Топ необходимых Soft Skills-компетенций и способы их развития

Источник: разработано авторами.

Курсы повышения квалификации могут быть организованы в следующих форматах:

1) очного обучения в соответствии с учебно-тематическим планом (далее – УТП). Продолжительность очного и дистанционного форматов курса составляет 72 часа. При проведении очного или дистанционного курса продолжительностью в одну неделю, количество часов по УТП сокращается в два раза.

2) онлайн-обучения в соответствии с учебно-тематическим планом курса к настоящей Программе, включающего два этапа: онлайн-обучение – 36 часов, самостоятельная работа – 36 часов.

При организации образовательного процесса в очном и онлайн-режимах, в целях контроля и оценки знаний слушателей, проводятся: самостоятельная работа, защита проекта, итоговое тестирование. Задания для самостоятельной работы, тестовые задания и темы проектных работ включены в учебно-методический комплекс (далее – УМК) курса.

Данная образовательная программа была реализована в 2023 и 2024 годах: обучено 1136 методистов в 15 областях (Акмолинская, Актюбинская, Алматинская, Жетісуская, Атырауская, Восточно-Казахстанская, Жамбылская, Западно-Казахстанская, Карагандинская, Ұлытауская, Костанайская, Кызылординская, Мангистауская, Павлодарская, Туркестанская) и в 3 городах республиканского значения (Шымкент, Алматы, Астана), из них 986 – на казахском языке обучения и 150 – на русском.

После завершения курса повышения квалификации всем слушателям было предложено пройти выходное анкетирование, содержащее вопросы об уровне качества образовательной программы, используемых ресурсах и подготовке преподавателей.

Слушателям предлагалось оценить по шкале от 1 до 10 содержание курса и сопутствующие учебные материалы и ресурсы.

Средняя оценка содержания курса и учебных материалов, выставленная слушателями по филиалам (по шкале от 1 до 10, где 1 – минимальная, 10 – максимальная), представлена в таблице 2.

Таблица 2. Средняя оценка содержания курса и учебных материалов по филиалам (по оценке слушателей)

Наименование филиала	Средняя оценка удовлетворенности содержанием курса	Средняя оценка удовлетворенности качеством учебных материалов/ресурсов
Өрлеу по Акмолинской области	10,00	10,00
Өрлеу по Актюбинской области	9,87	9,91
Өрлеу по Алматинской области	9,67	9,61
Өрлеу по Атырауской области	10,00	10,00
Өрлеу по Восточно-Казахстанской области	10,00	10,00
Өрлеу по г. Астана	9,64	9,36
Өрлеу по г. Шымкент	10,00	10,00
Өрлеу по Жамбылской области	10,00	9,96
Өрлеу по Карагандинской области	9,88	9,64
Өрлеу по Костанайской области	9,96	9,58
Өрлеу по Кызылординской области	9,97	9,87
Өрлеу по Мангистауской области	9,93	9,98
Өрлеу по Павлодарской области	9,92	9,79
Представительство по области Жетісу	10,00	10,00
Представительство по области Туркестан	10,00	10,00
Представительство по области Ұлытау	10,00	9,95
Республиканский институт профессионального развития	10,00	9,94
Среднее значение	9,94	9,85

Источник: разработано авторами.

Общие средние оценки слушателей по различным параметрам оказались очень высокими и превысили 9,8 балла. Это свидетельствует о высокой степени удовлетворённости слушателей по завершении обучения. Наименьшие оценки выставлены слушателями из г. Астаны, наивысшие – из Туркестанской области и г. Шымкента. Более низкие оценки удовлетворённости в данном случае объясняются более высоким изначальным уровнем подготовки слушателей, ожидавших более глубокого изучения отдельных сложных тем курса.

Далее слушателям предлагалось оценить, насколько курс повышения квалификации помог им в освоении различных тем.

Оценка слушателями полезности отдельных тем курса (доля от общего числа участников в %, оценивших тему как полезную) представлена в таблице 3.

Таблица 3. Оценка слушателями полезности отдельных тем курса повышения квалификации (в процентах от общего числа участников)

Критерии полезности курсов	значительно помог	в целом помог	отчасти помог	не помог	Всего
осуществлять оценку качества ДО	85,7	13,6	0,7	0,0	100,0
использовать современные инновационные методы и технологии в управлении профессиональным ростом педагогов в дошкольной организации	85,0	14,0	1,0	0,0	100,0
проектировать модель методической работы с позиций требований законодательства к качеству условий, процесса и результатов ДО	84,4	14,6	0,9	0,1	100,0
демонстрировать ИТ-навыки для реализации профессиональной деятельности в дошкольной организации	83,7	15,6	0,5	0,2	100,0
анализировать принципы и направления государственной политики в сфере образования	82,0	16,7	0,9	0,4	100,0
Среднее значение	84,0	15,1	0,8	0,1	100,0

Источник: разработано авторами.

Наивысшая оценка полезности связана с прикладными задачами, направленными на освоение новых педагогических инструментов и методик оценивания. Эта закономерность характерна для большинства курсов повышения квалификации, основной акцент которых сделан на обновление практического инструментария специалистов. Наименьшие оценки полезности получали абстрактные задачи, такие как анализ нормативно-правовой базы, поскольку они не требуют развития практических навыков, а сводятся, как правило, к повторению известных служебных документов.

Затем слушатели оценивали актуальность предлагаемых тем курса, исходя из собственных ожиданий и профессиональных потребностей.

В таблице 4 представлены результаты оценки слушателями актуальности отдельных тем курса ПК (в % от общего числа респондентов). При этом использовалась следующая шкала: 1 – тема очень актуальна для меня; 2 – в основном соответствовала моим потребностям; 3 – отчасти соответствовала; 4 – не соответствовала.

Таблица 4. Оценка слушателями ПК актуальности отдельных тем курса

Наименование тем	1	2	3	4	Общий итог
Структура и содержание годового плана работы дошкольной организации. Аналитическое обоснование. Номенклатура и документация методиста	84,4	14,3	1,3	0,0	100,0
Моделирование работы методиста по подготовке к государственной аттестации дошкольной организации	84,4	14,3	1,2	0,1	100,0
Вовлечение семьи и сообщества в обучение и воспитание детей	84,1	15,0	0,9	0,0	100,0

Формы организации методической работы с педагогическим коллективом, построение модели взаимодействия с родителями/законными представителями детей дошкольного возраста	83,0	15,1	1,7	0,2	100,0
Содержание методической работы на основе стратегического менеджмента	83,0	15,5	1,4	0,1	100,0
Жёсткое и мягкое лидерство методиста дошкольной организации	82,8	15,6	1,4	0,2	100,0
Преимственность детского сада и школы как условие повышения качества обновлённого содержания образования	82,5	16,0	1,2	0,3	100,0
Тренды дошкольного обучения и воспитания в ОЭСР и Казахстане	82,5	15,8	1,7	0,0	100,0
ИКТ в образовательной деятельности дошкольных организаций	82,1	16,5	1,2	0,2	100,0
Инклюзивное образование в контексте современной образовательной политики Республики Казахстан. Международный опыт	82,0	16,5	1,4	0,1	100,0
Построение оценочной деятельности учебно-воспитательной работы ДО на основе критериального подхода	82,0	16,3	1,5	0,2	100,0
Моделирование Программы развития дошкольной организации	81,6	17,4	1,0	0,0	100,0
Организация социального партнёрства и взаимодействия как фактор повышения имиджа дошкольной организации	81,1	17,2	1,5	0,2	100,0
Сетевые профессиональные сообщества как эффективное средство профессионального роста и развития педагогов дошкольных организаций	81,0	18,4	0,6	0,0	100,0
Особенности организации системы охраны ментального здоровья в дошкольной организации	80,3	18,5	0,9	0,3	100,0
Среднее значение	82,4	16,2	1,3	0,1	100,0

Источник: разработано авторами.

Наивысшие оценки потребности приходятся на темы, затрагивающие развитие горизонтальных взаимосвязей внутри воспитательной среды: развитие сетевых профессиональных сообществ и вовлечение семьи и сообщества в воспитание ребёнка. Эта тенденция прослеживается в большинстве действующих курсов ПК. Это подтверждается экспертными оценками, подчёркивающими необходимость координации действий педагогов и семьи для достижения высоких результатов в развитии ребёнка. Наименьшие оценки потребности традиционно приходятся на темы, связанные с уже сформированными навыками слушателей. В данном случае речь идёт о непосредственных должностных обязанностях – организации работы с педагогическим коллективом. Эти результаты коррелируют с ответами на вопрос о сложности освоения указанных тем.

Слушателям также предлагалось оценить применимость пройденных тем курса в своей регулярной образовательной деятельности. Наименее применимой названа тема, посвящённая изучению трендов дошкольного воспитания в странах ОЭСР: 95 % положительных ответов при среднем уровне 97 %. Наиболее перспективными с точки зрения внедрения в практику были признаны темы, связанные с развитием преимущественности между уровнями образования и подготовкой методистов к различным видам проверок. Также к числу наиболее применимых тем были отнесены те, которые предполагают развитие практических навыков по привлечению участников образовательного процесса к воспитательной деятельности.

Также в целях количественного анализа динамики результатов обучения было проведено входное и итоговое тестирование слушателей. Распределение баллов входного тестирования имело нормальный характер с выраженным пиком, на который приходилось большинство оценок в рамках анализируемого контингента. Результаты итогового тестирования продемонстрировали незначительную асимметрию и два выраженных пика, что свидетельствует о появлении значимой дифференциации уровня подготовки слушателей после прохождения курса (рисунки 2 и 3).

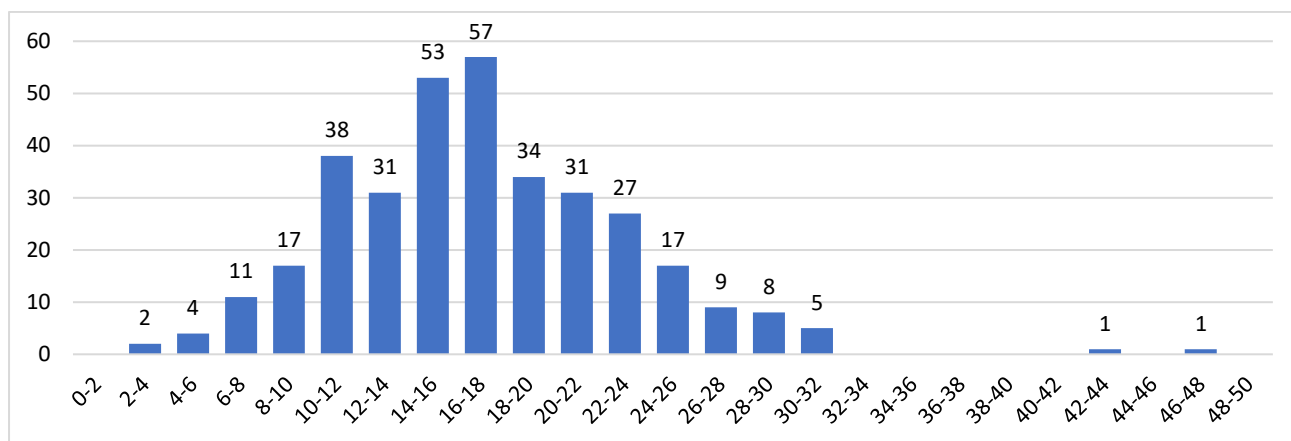


Рисунок 2. Распределение слушателей по результатам входного тестирования (в баллах)

Источник: разработано авторами.

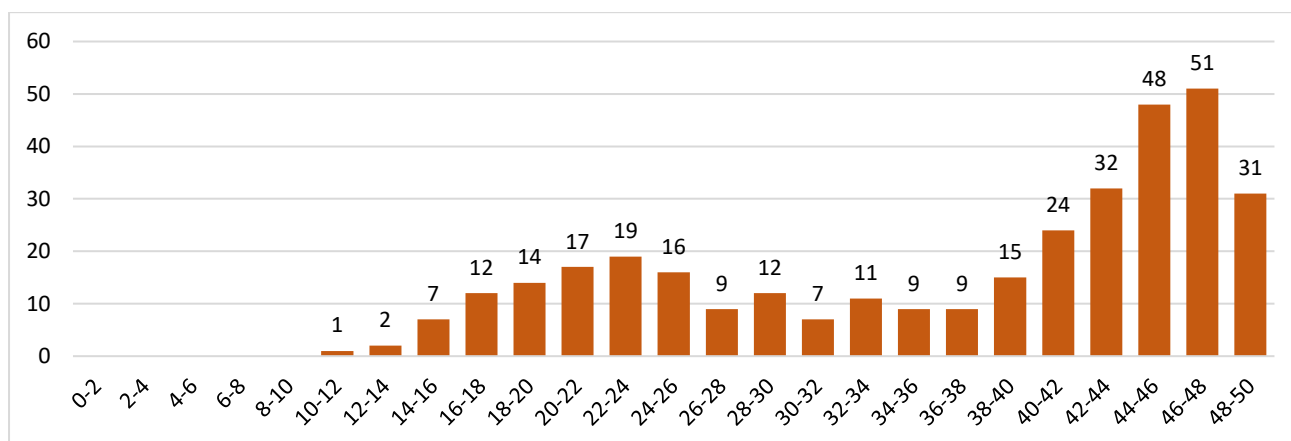


Рисунок 3. Распределение слушателей по результатам итогового тестирования (в баллах)

Источник: разработано авторами.

Закключение. Проведённое исследование подтвердило, что диагностика профессиональных потребностей методистов дошкольных организаций может стать ключевой основой для проектирования содержательных и практико-ориентированных образовательных программ повышения квалификации. Полученные данные позволили выделить конкретные направления профессиональных затруднений, которые ранее обсуждались преимущественно на уровне гипотез, не опираясь на репрезентативную эмпирическую базу.

Предложенный алгоритм продемонстрировал высокую результативность, проявившуюся как в повышении уровня знаний и уверенности участников (что подтверждается сдвигом результатов тестирования), так и в высокой оценке содержания программы и её актуальности самими слушателями.

Полученные результаты согласуются с международными исследованиями, подчёркивающими необходимость устойчивых механизмов поддержки профессионального роста педагогических кадров, и вносят практическое дополнение в виде апробированной модели на национальном уровне.

Научная новизна работы заключается в комплексном подходе, объединяющем анализ потребностей, проектирование содержания и объективную оценку эффективности образовательной программы, реализованной в конкретной профессиональной группе.

СПИСОК ЛИТЕРАТУРЫ

1 Постановление Правительства Республики Казахстан от 28 марта 2023 года № 249. «Об утверждении Концепции развития дошкольного, среднего, технического и

профессионального образования Республики Казахстан на 2023 – 2029 годы». [Электронный ресурс] - URL: <https://adilet.zan.kz/rus/docs/P2300000249> (дата обращения: 3.04.2025)

2 OECD. Starting Strong VI: Supporting Meaningful Interactions in Early Childhood Education and Care, Starting Strong. – Paris: OECD Publishing, 2021. – 172 с. [Электронный ресурс] – DOI: <https://doi.org/10.1787/f47a06ae-en> (дата обращения: 18.03.2025)

3 OECD. Building a High-Quality Early Childhood Education and Care Workforce: Further Results from the Starting Strong Survey 2018, TALIS. – Paris: OECD Publishing, 2020. – 251 с. [Электронный ресурс] – DOI: <https://doi.org/10.1787/b90bba3d-en> (дата обращения: 18.03.2025)

4 Боранбаева Л.К. Профессиональное развитие педагогических работников дошкольных организации образования // Международный журнал экспериментального образования. - 2015. № 12 (часть 4). – С. 515-516. [Электронный ресурс] – URL: <https://expeducation.ru/ru/article/view?id=9196> (дата обращения 21.05.2025)

5 Садыкова Т. Н. Актуальные подходы к развитию профессиональной компетентности педагогов в контексте управления качеством дошкольного образования // Молодой ученый. – 2025. – № 11 (562). – С. 316-318. [Электронный ресурс] – URL: <https://moluch.ru/archive/562/123354/> (дата обращения: 21.05.2025)

6 Приказ Министра образования и науки Республики Казахстан от 4 мая 2020 года № 175 «Об утверждении Правил разработки, согласования и утверждения образовательных программ курсов повышения квалификации педагогов». [Электронный ресурс] – URL: <https://adilet.zan.kz/rus/docs/V2000020567> (дата обращения: 3.04.2025)

7 Зырянова С. М. Профессиональное развитие педагога дошкольной образовательной организации: аспекты управления и методического сопровождения// Вестник Сургутского государственного педагогического университета. – 2020. – №4 – С. 36-45. [Электронный ресурс] - URL: <https://elibrary.ru/cmowsb> (дата обращения 21.05.2025)

8 Парамонова М.Ю., Кротова Т.В., Волобуева Л.М., Осиненко М.В., Толкачева Г.Н. Повышение квалификации педагогов дошкольного образования на основе адаптивной модели профессионального развития // Педагогика и психология образования. – 2022. – № 1. – С. 192–210. [Электронный ресурс] – URL: <http://pp-obr.ru/wp-content/uploads/2022/04/2022-1-192.pdf> (дата обращения 21.05.2025)

9 Cohen L., Manion L., Morrison K. Research Methods in Education. – 8th ed. – London: Routledge, 2018. – 916 p. – ISBN 978-1-138-65113-2. [Электронный ресурс] – URL: <https://www.routledge.com/Research-Methods-in-Education/Cohen-Manion-Morrison/p/book/9781138209886> (дата обращения 21.05.2025)

REFERENCES

1 Postanovlenie Pravitel'stva Respubliki Kazakhstan ot 28 marta 2023 goda No. 249 «Ob utverzhdenii Kontseptsii razvitiya doshkol'nogo, srednego, tekhnicheskogo i professional'nogo obrazovaniya Respubliki Kazakhstan na 2023–2029 gody» [Resolution of the Government of the Republic of Kazakhstan dated March 28, 2023 No. 249 «On the approval of the Concept for the Development of Preschool, Secondary, Technical and Vocational Education in the Republic of Kazakhstan for 2023–2029»]. [Electronic resource] – URL: <https://adilet.zan.kz/rus/docs/P2300000249> (date of access: 3.04.2025) [In Russian].

2 OECD. (2021). Starting Strong VI: Supporting Meaningful Interactions in Early Childhood Education and Care, Starting Strong, OECD Publishing, Paris, 172. [Electronic resource] – DOI: <https://doi.org/10.1787/f47a06ae-en> (date of access: 18.03.2025)

3 OECD. (2020). Building a High-Quality Early Childhood Education and Care Workforce: Further Results from the Starting Strong Survey 2018, TALIS, OECD Publishing, Paris, 251. [Electronic resource] – DOI: <https://doi.org/10.1787/b90bba3d-en> (date of access: 18.03.2025)

4 Boranbaeva, L.K. (2015). Professional'noe razvitie pedagogicheskikh rabotnikov doshkol'nykh organizatsii obrazovaniya [Professional Development of Teaching Staff in Preschool Educational Organizations]. *Mezhdunarodnyi zhurnal eksperimental'nogo obrazovaniya*

[*International Journal of Experimental Education*], 12(4), 515–516. [Electronic resource] – URL: <https://expeducation.ru/ru/article/view?id=9196> (accessed: 21.05.2025). [In Russian].

5. Sadykova, T.N. (2025). Aktual'nye podkhody k razvitiyu professional'noi kompetentnosti pedagogov v kontekste upravleniya kachestvom doshkol'nogo obrazovaniya [Current Approaches to the Development of Teachers' Professional Competence in the Context of Quality Management in Preschool Education]. *Molodoy uchenyy* [Young Scientist] 2015., 11(562), 316–318. [Electronic resource] – URL: <https://moluch.ru/archive/562/123354/> (accessed: 21.05.2025). [In Russian].

6 Prikaz Ministra obrazovaniya i nauki Respubliki Kazakhstan ot 4 maya 2020 goda № 175 «Ob utverzhdenii Pravil razrabotki, soglasovaniya i utverzhdeniya obrazovatel'nykh programm kursov povysheniya kvalifikatsii pedagogov» [Order of the Minister of Education and Science of the Republic of Kazakhstan dated May 4, 2020 No. 175 «On Approval of the Rules for the Development, Coordination, and Approval of Educational Programs for Teachers' Professional Development Courses»]. [Electronic resource] – URL: <https://adilet.zan.kz/rus/docs/V2000020567> (date of access: 3.04.2025) [In Russian].

7 Zyryanova, S.M. (2020). Professional'noe razvitie pedagoga doshkol'noi obrazovatel'noi organizatsii: aspekty upravleniya i metodicheskogo soprovozhdeniya [Professional Development of a Preschool Educational Organization Teacher: Aspects of Management and Methodological Support]. *Vestnik Surgutskogo gosudarstvennogo pedagogicheskogo universiteta* [Bulletin of Surgut State Pedagogical University], 4, 36–45. [Electronic resource] – URL: <https://elibrary.ru/cmowsb> (accessed: 21.05.2025). [In Russian].

8. Paramonova, M.Yu., Krotova, T.V., Volobueva, L.M., Osinenko, M.V., Tolkacheva, G.N. (2022). Povyshenie kvalifikatsii pedagogov doshkol'nogo obrazovaniya na osnove adaptivnoi modeli professional'nogo razvitiya [Professional Development of Preschool Teachers Based on an Adaptive Model of Professional Growth]. *Pedagogika i psikhologiya obrazovaniya* [Pedagogy and Educational Psychology], 1, 192–210. [Electronic resource] – URL: <http://pp-obr.ru/wp-content/uploads/2022/04/2022-1-192.pdf> (accessed: 21.05.2025).

9 Cohen, L., Manion, L., Morrison, K. (2018). Research Methods in Education. – 8th ed. – London: Routledge, 916 p. – ISBN 978-1-138-65113-2. [Electronic resource] – URL: <https://www.routledge.com/Research-Methods-in-Education/Cohen-Manion-Morrison/p/book/9781138209886> (accessed: 21.05.2025)

*Альмагамбетова Л.С.¹, Подкомаровская Н.Д.², Кушнир М.П.³, Пустовалова Н.И.⁴

^{1, 2} «Өрлеу» БАҰО Солтүстік Қазақстан облысы бойынша ҚДИ

³ «Өрлеу» БАҰО Қарағанды облысы бойынша ҚДИ

⁴ Манап Қозыбаев атындағы Солтүстік Қазақстан университеті

^{1, 2, 4} Қазақстан, Петропавл

³ Қазақстан, Қарағанды

МЕКТЕПKE ДЕЙІНГІ ҰЙЫМДАРДЫҢ ӘДІСКЕРЛЕРІНЕ АРНАЛҒАН ТИІМДІ БІЛІМ БЕРУ БАҒДАРЛАМАСЫНЫҢ НЕГІЗІ РЕТІНДЕГІ ҚАЖЕТТІЛІКТЕРДІҢ ДИАГНОСТИКАСЫ

Аңдатпа

Мақалада мектепке дейінгі ұйымдардың әдіскерлеріне арналған біліктілікті арттырудың тиімді білім беру бағдарламасын кәсіби қажеттіліктерді диагностикалау негізінде құру тәсілі қарастырылады. Зерттеудің өзектілігі әдіскерлердің кәсіби қызметіндегі нақты дефициттерге бағытталған бағдарламаларға көшу қажеттілігімен байланысты.

Зерттеудің мақсаты – мектепке дейінгі ұйымдардың (бұдан әрі – МДҰ) әдіскерлерінің кәсіби қиындықтарын анықтау және зерттеу барысында алынған деректер негізінде құрылған білім беру бағдарламасының тиімділігін тексеру.

Зерттеудің әдіснамалық негізі қолданбалы педагогикалық талдау қағидаттарына негізделген. Негізгі әдіс ретінде әдістемелік, ұйымдастырушылық, жоспарлау және пәндік қызметтегі қиындықтарды анықтауға бағытталған ашық сұрақтардан тұратын сауалнама қолданылды. Зерттеуге Солтүстік Қазақстан облысынан 81 әдіскер қатысты, бұл іріктеменің толық репрезентативтілігін қамтамасыз етті.

Контент-талдау нәтижелері кәсіби құзыреттілікті дамытуға арналған ең өзекті бағыттарды анықтауға мүмкіндік берді. Осы бағыттар негізінде біліктілікті арттырудың білім беру бағдарламасын жобалаудың алгоритмі құрылды. Бұл алгоритм келесі кезеңдерді қамтиды: қажеттіліктерді диагностикалау, мазмұнды әзірлеу, оқытуды ұйымдастыру және оның тиімділігін бағалау. Құрастырылған бағдарлама бойынша Қазақстанның түрлі өңірлерінен 1100-ден астам әдіскер оқудан өтті. Бағдарламаның мазмұнының, оқу материалдарының және жекелеген тақырыптық модульдердің сапасын бағалау тыңдаушылардың жоғары қанағаттанушылығын көрсетті. Сонымен қатар, курстар соңындағы тестілеу нәтижелерінде оң серпін байқалды.

Қажеттіліктерді алдын ала анықтау негізінде біліктілікті арттыру бағдарламаларын жобалаудың орынды екенін дәлелдейтін қорытындылар диагностикалық тәсілдің өзектілігін, кәсіби дефициттерді ескере отырып мазмұн құрудың маңыздылығын және жүзеге асырылған алгоритмнің жоғары тиімділігін көрсетеді. Бұл бағдарламалардың практикалық маңыздылығы мен нәтижелілігін едәуір арттыруға мүмкіндік береді.

Түйінді сөздер: кәсіби даму; мектепке дейінгі ұйымның әдіскері; біліктілікті арттыру; қажеттіліктерді диагностикалау; білім беру бағдарламасы; кәсіби дефициттер; кәсіби құзыреттілік.

*Almagambetova L.S.¹, Podkomarovskaya N.D.², Kushnir M.P.³, Pustovalova N.I.⁴

^{1, 2} Branch of the JSC «NCPD «Orleu» IPD in North Kazakhstan region

³ Branch of the JSC «NCPD «Orleu» IPD in Karaganda region

⁴ North Kazakhstan University named after Manash Kozybayev

^{1,2,4} Kazakhstan, Petropavlovsk

³ Kazakhstan, Karaganda

NEEDS DIAGNOSIS AS THE BASIS FOR AN EFFECTIVE EDUCATIONAL PROGRAM FOR PRESCHOOL ORGANIZATION METHODISTS

Abstract

The article explores an approach to designing an effective professional development program for methodists of preschool organizations, based on the diagnosis of their professional needs. The relevance of the study stems from the need to transition from formal training to programs tailored to actual professional deficits encountered by methodists in their practice.

The purpose of the study is to identify the professional difficulties of methodists in preschool organizations (hereinafter – PO) and to assess the effectiveness of an educational program developed on the basis of data obtained during the research.

The methodological framework of the study is grounded in the principles of applied pedagogical analysis. The main method used was an open-ended questionnaire aimed at identifying challenges in methodological, organizational, planning, and subject-related areas. The study involved 81 methodists from the North Kazakhstan region, ensuring full representativeness of the sample.

The results of the content analysis made it possible to identify the most relevant areas for the development of professional competence. Based on these findings, an algorithm for designing a professional development program was constructed, comprising the following stages: needs diagnosis, content development, program implementation, and evaluation of its effectiveness. More than 1,100 methodists from various regions of Kazakhstan completed the training under the developed program. The evaluation of the program's content, learning materials, and individual thematic modules indicates a high level of participant satisfaction. A positive shift in final test results was also recorded.

The findings regarding the relevance of the diagnostic approach, the importance of considering professional deficits in designing professional development programs, and the high effectiveness of the implemented algorithm confirm the feasibility of developing such programs based on a preliminary needs assessment. This approach significantly enhances the practical relevance and impact of the training.

Keywords: professional development; preschool methodist; professional training; needs assessment; educational program; professional deficits; professional competence.

Поступила: 25.04.2025

Одобрена после рецензирования: 28.05.2025

Принята к публикации: 27.06.2025

Турыскулов У.Ж.¹, *Жолдасбекова Б.А.², Шегенбаев Н. Б.³, Каратаев А. О.⁴

^{1,3,4} *Өзбекәлі Жәнібеков атындағы Оңтүстік Қазақстан педагогикалық университеті*

² *М.Әуезов атындағы Оңтүстік Қазақстан университеті*

^{1,2,3,4} *Қазақстан, Шымкент*

¹ORCID: <https://orcid.org/0000-0002-6432-2813>

²ORCID: <https://orcid.org/0000-0002-9400-9326>

³ORCID: <https://orcid.org/0009-0009-4850-2871>

⁴ORCID: <https://orcid.org/0009-0006-8297-0044>

*zbibisara@mail.ru

АТА-АНАЛАРМЕН ЫНТЫМАҚТАСТЫҚТЫ ҰЛТТЫҚ ОЙЫНДАР АРҚЫЛЫ ҰЙЫМДАСТЫРУДЫҢ ТИІМДІЛІГІ

Аңдатпа

Бұл мақалада дене тәрбиесі пәні мұғалімінің білім беру ұйымдарындағы тұлға қалыптастыру ісіне қосар үлесіне назар аударыла отырып, ата-анамен ынтымақтастықты орнатуда ұлттық ойындардан сайыстар ұйымдастырудың тиімділігі баяндалады. Білім беру саласына қай кезде де жоғары талап қойылады, қазіргі күнгі тұлға қалыптастыруда тәрбие мен білімнің, ата-анамен жұмыстың, ұлттық құндылықтардың маңызы арта түсті. Жас ұрпақтың дене бұлшық еттерінің жиілікті, тұрақтылықты талап ететін шапшаңдық қасиеттерін қалыптастыру нейробұлшықет қимылының үйлесуі арқылы оның ақыл ой өрісінің дамуына да әсер ететіні белгілі.

Осыған орай, ата-анамен ұйымдастырылатын ұлттық ойындар білім алушының қызығушылығы мен бейімін анықтауға көмектесетіні, одан соң баланың дамуын жіті бақылау үшін өткізілген сайыстардың талдануы, кері байланыс және келесі сайысқа қатысуға ынтасы, бұларға қоса аптасына үш рет өтетін дене шынықтыру сабақтарының үлесі, оқушының аффективті әрекеті, мінез-құлқына ата-анамен өткізілген сайыстардың әсері, сабақ үлгеріміндегі өзгерістер корреляциясына арналған әдебиеттерге шолу жасалды.

Ата-анамен ұйымдастырылатын ұлттық ойындардың тиімділігі дене тәрбиесі пәні мұғалімінің практикаға бағытталған педагогикалық тәсілдерінің нәтижесіне байланысты, сондай-ақ тұлғаның дамуына мониторинг жүргізу арқылы ұлттық ойындардың тиімділігін анықтауға мүмкіндік беріледі. Сонымен қатар, сыныпшылық, мектепшілік өткізілетін әрбір сайыстың тұлға қалыптастырудағы тиімділігі, тәрбие мен білім беру ісін кешенді ұйымдастыруға әсері қарастырылады.

Түйінді сөздер: ұлттық ойын, тәрбие, тұлға қалыптастыру, ата-анамен ынтымақтастық, білім беру ортасының қауіпсіздігі, ынталандыру, дене шынықтыру сабағы.

Кіріспе. Педагог мәртебесі, әсіресе дене тәрбиесі пәні мұғалімінің кәсіби құзыреттілігін қалыптастыру мен оның мектеп өміріндегі алатын орны туралы алуан түрлі сындарлы пікірлер бар. Бұл біздің елімізде жалпы білім беру процесінің үздіксіз дамуда екенін көрсетеді. Өзгермелі уақыт талаптарының алдын орауды мақсат ете отырып, педагог білім алушының бойына өмірге қажетті білім мен дағдыларды сіңіруді, заманынан оза туған жүйріктерді баптауды, өз елі мен Отанына қалтқысыз қызмет етуді ойлайтын патриотты тәрбиелеуді көздейді. Бұл білім беру ұйымдарына, әсіресе педагог үлесіне тиетін аса қадірлі де жауапкершілікті іс және бұның жүзеге асуы мектеп – қоғам – ата-ана үшеуінің бірлігінен тұрады. Бүгінгі баланың ертеңгі жан-жақты дамыған тұлға болып қалыптасуы үшін терең біліммен қатар, бойдағы білімін шынайы өмірде қолданысқа әкелетін икем дағдысын да баланың жас ерекшелігіне сай жетілдіру керек. Бала – қоғамның маңызды бір бөлігі, бүгінгі қоғамнан алғанын өсе келе, еселеп береді. Қоғам ұғымының қарым-қатынас аясы барынша жаңарғанын ескерер болсақ, қазіргі замандағы қоғамның әлеуметтену құрылымы да өзгеше. Өз қатарластарымен асыр салып ойнайтын бала бұл күнде уақытының басым бөлігін виртуал әлемде өткізетіндіктен, дене тәрбиесі мен денсаулықты күтуге, спортқа, кітап оқуға қызықтырудың маңызы арта түскені сөзсіз.

Дене тәрбиесі пәнінің мұғалімі, ең алдымен, педагог ретінде білім беру процесінде тек оқушының дене бітімінің дамуын бақылау мен шынықтыруға немесе түрлі спорт түрлеріне жаттықтыра отырып мектептің жұлдегерлерінің қатарын көбейтуге ғана араласып қоймайды,

сонымен қатар өзінің педагогикалық шеберлігімен білім беру ұйымдарында әлеуметтік-психологиялық қолайлы ахуалды орнатуға да, білім алушылардың әлеуметтік-психологиялық денсаулығын сақтауға да, жалпы тәрбие мәселесіне орасан үлес қосады.

Білім беру ұйымдарының ата-анамен ынтымақтастықты орнатуы мен арттыруына қатысты ғылыми-әдістемелік еңбектерді зерделей келе, мектептің ата-анамен жайлы қарым-қатынас ортасын құру мәселесінде дене тәрбиесі пәні мұғалімдерінің кәсіби құзыреттілігін арттыру басымдыққа ие екенін аңғарамыз. Ойнай алған бала ойлай да алатынын ескерген халқымыздың ұлттық ойындары да алуан түрлі. Оларды жинақтап, жүйелеп, атау беріп, педагогикалық-теориялық негізін жүйелеген ғылыми еңбектеріміз де бар [1-4]. Дегенмен, ата-анамен ынтымақтастықты арттыруда оқушылардың ата-аналарымен бірге қатыстырылуына ұйымдастырылатын ұлттық ойын түрлері, ойынды өткізудің алгоритмі, қауіпсіздік шаралары туралы мектеп ұстазына әдістемелік тұрғыда жүйеленіп берілуі үнемі назарда ұстауды қажет ететіні рас. Ал сайыс өткеннен кейінгі ата-анамен кері байланыс, өткізілген сайыстың тұлға дамуына әсерін бақылау мен оқушының сабақ үлгерімі нәтижесінің корреляциясын зерттеу, сайыс түрлерінің қайталану жиілігін, тіпті ұлттық ойындарымыздың тұлға тәрбиесінде мектеп – ата-ана – қоғам үштігін нығайтуға қосар үлесін анықтау мәселесі өз деңгейінде әлі ашыла қоймаған сала болып табылады. Бұл мақаланың мақсаты білім беру ұйымдарындағы ата-анамен ынтымақтастықты орнату жайлы халықаралық және отандық зерттеулерге шолу жасау және оған дене тәрбиесі пәні мұғалімінің ұлттық ойындарды ұйымдастыру арқылы қосар үлесін көрсету. Өйткені, дене тәрбиесіне тәрбиесі пәні мұғалімі атқаратын осы міндеттер тәрбие бағыттарының (жеке тұлғалық және қоғамдық) бірлігі принципін де қамтамасыз етеді.

Әдістер мен материалдар. Біз дене шынықтыру теориясындағы дене сапаларын дамыту, ата-аналармен ынтымақтастық әрекеті арқылы тұлға бойында уақыт талабына сай дағдыларды қалыптастыру тақырыптары бойынша арнайы әдебиеттерге тоқталып, қазіргі өзгермелі қоғамда салауатты тұлғаны қалыптастырудың отандық және шетелдік тәжірибесіне салыстырмалы-салғастырмалы шолу жүргіздік. Осы орайда білім беру ұйымдары педагогтеріне артылатын жүк салмақты, әсіресе дене тәрбиесі пәнінің мұғаліміне артылатын жауапкершілік те орасан. Сондықтан, зерттеудің эксперименттік материалына орта негізгі білім беру ұйымдары ұстаздарының тәжірибелері алынды. Ата-аналардың, білім алушылардың пікірлеріне көңіл бөлініп, сауалнама, талдау, мониторинг әдістерімен бірге сараптау, болжау әдістері де қолданылды. Негізгі орта білім беру деңгейінде жүргізілген эксперименттік бақылауымыз арқылы жинақталған материалдарды қорытындылау мен статистикалық деректерді өңдеу әдістері де зерттеуімізде орын алды.

Нәтижелер және оларды талқылау. Білім беру ұйымдарындағы ата-анамен ынтымақтастықты нығайтуда дене тәрбиесі пәні мұғалімінің ұлттық ойындардан сайыстар ұйымдастыруының тиімділігі зерттелді. Біз назар аударып отырған негізгі орта білім беру сатысында оқушының жеке қасиеттерінің қалыптасуына ата-ананың әсері маңызды. Отбасындағы ата-ананың пікірі оқушының тәрбиесіне, оның ішінде дене тәрбиесіне, спорттың белгілі бір түрімен тұрақты айналысуына және спорт түрін таңдауына да шешуші роль атқарады. Көптеген ата-аналар бала психологиясы мен физиологиясы туралы хабары мен педагогикалық бейімі аз болып келеді, тіпті баланың мінез-құлқы оның естіп көргенін қайталаудан қалыптасатынын ескере бермейді. Баланың көз алдында ата-ана үлгі боп табылатындықтан білім беру ұйымының ата-анамен ынтымақтастықта жұмыс жасауы қажетіне орай ата-аналық міндеттерін орындауға бағыттауы керек. Осы мәселеде мемлекет тарапынан атқарылып жатқан жұмыс қарқыны аз емес, «Бала құқығын қорғау» Заңынан бастап, мемлекеттік бағдарламалар мен білім беру ұйымдарында ашылған ата-аналарды бала тәрбиесінде қолдау орталықтары мен тренингтер т.б. Қоғамымызда тұлға қалыптасуына әсер ететін негізгі фактор ретіндегі ата-ана рөлінің маңыздылығын білсек те, оны тиімді үйлестіруде дене тәрбиесі пәні мұғалімінің рөлін ескере бермейтініміз бар. Мақаланың зерттелу барысында дене тәрбиесі пәні мұғалімі міндеттерінің нәтижелерін талдау арқылы қоғам үшін маңызды бірнеше оң өзгерістерге қол жеткізуге болатыны анықталды:

- бірінші, ата-аналармен ұйымдастырылатын ұлттық ойындар мен спорттық шаралардың түрлері, өткізілу жиілігі оқушының қызығушылығы мен икеміне ата-ананың ықпалын зерделеп, ата-анаға нақты кеңес беру арқылы оқушының білім алу процесіне ынтасын арттырады;

- екінші, дене тәрбиесі пәні оқу сауаттылығы, математика және жаратылыстану бағыттарының барлығын да тұлға дамытуға қажетті дене қимылдарымен қамтамасыз ету арқылы оқушылардың білім алу мүмкіндіктерін кеңейтеді;

- үшінші, ата-ананы мектеп өміріне тартады және отбасы мен мектеп арасындағы байланысты нығайту арқылы білім беру ұйымының қауіпсіздігін және қолайлы білім беру ортасын қамтамасыз етеді.

Білім беру ұйымдарындағы дене тәрбиесі мұғалімінің жеке тұлғаның қалыптасуына, шынайы өмірге қажетті дағдылар мен білімді дамытуына қосар үлесі де, атқарар қызметі де ерекше. Бала тәрбиесі мен білім-білік дағдыларын қалыптастыру ісі ұстаздар ұжымы мен ата-ананың бірлескен әрекеті арқылы ғана жемісті болары сөзсіз. Әсіресе, жас өспірім балалардың алдында дене тәрбиесі мұғалімінің үлгі боларлық сәттері аз емес. Түрлі жарыстарда қол жеткізген жеңістері мен алқа-медальдеріне үйлесе кететін көркем мінезі, шымыр денесі жасөспірімнің қиялын шарықтатып, болмыс-бітіміне өзгеше әсер ететіні мақтан етуге тұрарлық жайт. Сондықтан да ұстаздың келбеті, ата-анамен тығыз байланыста атқаратын жұмысы - мектеп өмірінің жанды бір бөлшегі болып, нәтижесі мемлекетіміздің адам капиталы саясатына үлес қосумен ұштасып жатады. Жас ұрпақтың қимыл-әрекеттері мен икемінің, сымбатының жас ерекшеліктеріне сай дамуын назарда ұстау арқылы дене тәрбиесі мұғалімі оқушының мінез-құлқы қалыптасуына әсер етіп, жеке тұлғаның қуатты, саналы, білімді болу нәтижесіне қол жеткізеді. Осы нәтижеге қол жеткізудің мақсаты бүгінгі қоғамымызда дене тәрбиесі мұғалімінің маңыздылығы артқанын аңғартады.

«Денсаулығы мықты, дене сапалары, бітімі қалыптасқан адам ғана өз қимыл-әрекетін өмірлік маңызды міндеттерді шешуде шығармашылық бағыт ұстана отырып, белсенді өмір сүруге қабілетті болады. Демек, дене мәдениеті білім мен тәрбие беру саласының басты міндеттерінің бірі бола отырып, жеке тұлғаның жан-жақты дамуына, күшті де қуатты болып өсуіне себепші болады» [5, 6].

Дене тәрбиесі пәні мұғалімінің негізгі міндеттеріне оқу бағдарламаларын әзірлеу және оны іске асыру, түрлі спорттық-ойындарға дайындықты ұйымдастыру мен өткізу, сонымен қатар оқушылардың дене белсенділігі мен топтық, ұжымдық рухын нығайтуға ықпал ететін іс-шараларды ұйымдастырып, өткізу жатады. Ол сондай-ақ оқушылардың дене жағдайының дамуын бақылауға және олардың ілгерілеуін қадағалауға, сыныптағы әр оқушыны жеке индивид ретіндегі дамуын бақылауды қамтамасыз етуге жауапты.

Дене тәрбиесі – білім беру саласының ішінде өзінің көптүрлілігімен ерекшеленетіні аян, дене тәрбиесі мұғалімдері қоғамымыздың мәдени жүйесінде жеке тұлғаны спортқа баулу, патриоттық тәрбие беру, спорт салалары бойынша мамандар даярлауды пән арқылы жүзеге асырады.

Дене тәрбиесі пәні мұғалімдерінің ата-анамен жұмысты, ынтымақтастықты орнату мәселесі ғалымдар көңілін ертеден аударып жүргені байқалады. Білім беру ұйымындағы дене тәрбиесі пәні мұғалімі сынып жетекшісімен, психолог мамандармен мектеп әкімшілігінің рұқсаты арқылы оқушылардың отбасы және әлеуметтік ортасы, эмоциялық жағдайы жайында ақпараттанып отыруы тиіс. Бүгінгі күні баланың дене тәрбиесі сабағына немесе спортқа қызығушылығын оның қабілеті арқылы анықтау аздық етеді. Оның қоршаған ортасы, әлеуметтік жағдайы, ата-анасының ықпалы мен ықтияры жайында толық мәлімет алып отырудың бірнеше әдістемелік жолдарын зерттеуге халықаралық ғылыми еңбектерде көп мән берілетіні рас. Халықаралық жоғары рейтингті журналдардың басым көпшілігінде ата-анамен жұмыс түрлері, сауалнама түрлері, оларды талдау нәтижелері ұсынылған. Көптеген мақалалар ата-аналармен ынтымақтастықты жетілдіруді зерттеуге бағытталған:

- сауалнамалар нәтижесінде спорт секцияларының нақты бір түрімен айналысуға ниеттенген оқушылардың қатары артқанын,

- бала денсаулығына ата-аналардың көңіл бөлуі әрекетінің жүйеленгенін,
- дене белсенділігін арттыруға арналған жаттығуларды балаларының орындауын тек қадағалаудан гөрі ата-аналардың оқушылармен бірге жасауы маңызды екенін тереңірек түсінгенін,
- білім беру ұйымы тарапынан берілген кеңестерді орындауға және спорттық-жаттықтыру шараларды ұйымдастыруға, бала тәрбиесінде мектеппен ынтымақтастықта болуға ата-ананың қызығушылығы артқанын атап өтеді [7-9].

Сонымен қатар дене тәрбиесі мәселесі еуропа елдерінің білім беру мекемелерінде көбінесе оқушыға қай секцияны таңдау мүмкіндігін берумен ерекшеленеді. Бұл үрдісті еліміздің жоғары білім беру мен кәсіптік білім беру жүйесі қолға алғанын білсек те жалпы орта мектеп жағдайында мәселе өзгеше сипатқа ие боп кететінін жасыра алмаймыз. Әр баланы жеке индивид етінде қарастыратын болсақ, сол индивидтің жүрегіне жол табу, ең алдымен, оның қызығушылықтарын ескеруден басталатынын ұмытпағанымыз дұрыс. Баланың жүрегіне жол табу оның аялап өсіріп отырған ата-анасының әрекетімен бірлесе ұйымдастырылғанда ғана, жеке тұлғаға бағытталған оқу-тәрбие процесін жемісті іске асыра аламыз.

Мағжан Жұмабаев еңбегіндегі: «... ата-ана жас баланы тәрбие қылғанда күшінің көбін баланың тәрбиесіне жұмсауға міндетті. Дене тәрбиесіне жеңіл қарауға болмайды. Дене – жанның қабы. Қап берік болса, ішіндегі зат та берік болмақ. Дене – жанның құралы. Құрал мықты болса, иесі де мықты» деген жанды пікірінен ойшыл ақынның «деннің саулығы – жанның саулығының іргетасы» деген тұжырымды байқаймыз [10].

Қоғамда тұлға тәрбиесінің іргетасы боп танылатын дене тәрбиесі мәселесінің тарихы сақ дәуірінен бастау алады десек қате болмас. Жауынгер бабаларымыз бала тәрбиесіне, сымбатына, сын-сипатына, мінез-құлқына ерекше мән берген. Сыртқы жаудан қорғанудың, елін, жерін қорғаудың талаптары көшпенді халықтың бала бойына мергендік, ептілік, тектілік деген қасиеттерді сіңіруін талап етті. Ел билеген Томирис, Нарқыз сияқты батыр қыздардың шайқас кезіндегі қимыл тактикасының суреттелу бейнесін батырлық дастаннан жиі кездестіреміз. Бұл – бабалар дәуірінде гендерлік теңдіктің кең қанат жайғанының да бір дәлелі.

Ел іші – өнер кеніші деген халқымыз дене шынықтыру мен түрлі спорттық ойындарды бұқаралық сипатта сайысқа айналдыра білген. Көкпар тарту, палуан күресі, қол күресі, аударыспақ, арқан тарту, жамбы ату, қыз қуу, ат жарыс, бәйге, асық ату, бес тас т.б. ойын түрлерінің білім беру ұйымдарындағы дене тәрбиесі мен дене тәрбиесі сабақтарында тиімді қолданылып жүргені көңіл қуантады. Қазақтың ғана емес, жалпы түркі халықтарының ұлттық ойындарын жаңғырта отырып балалардың бойына халық мұрасын сіңіріп, ұлттық сананың қалыптасуына үлес қосу ісі – оларды табандылыққа, төзімділікке, бауырмалдыққа тәрбиелейтіні сөзсіз. Көптеген ұстаздарымыз ұлттық ойындарды ата-анамен ынтымақтастықты арттыруда мектепшілік сайыс, мереке ретінде өткізіп жүргені республикамыздың мұғалімдер біліктілігін арттыру институттарының әдістемелік журналдарында жарияланған мақалалардан, түрлі тренингтер мен тамыз конференциясы материалдарынан аян. Осы мәселені арнайы зерттеу нысанына алып, болашақ жаттықтырушы-оқытушылардың ұйымдастыру әдістемелік құзыреттілігін ұлттық спорт материалы аясында зерделеп, қорғалған диссертациялардың қылаң беріп қалатыны да бар. Б.С.Омаровтың ғылыми жұмысында ұлттық спортты дене тәрбиесінің құралы тұрғысынан зерттеу мәселесі ұлттық спорт түрлері (тоғызотау және бесотау, «тоғыз арна» т.б.) ұлттық спорт түрлерінің (қазақ күресі, тоғызқұмалақ) әлемдік деңгейде қолдау табуын ескере отырып, білім беру сатыларында балалардың жас ерекшеліктеріне орай тәжірибеге ендірудің маңыздылығы дәлелденеді [1, 26 б.]. Дегенмен, көпшілік жағдайда өткізілген ойындардың сараптамасы жасала бермейтіні жасырын емес. Тұлға қалыптастырудағы ата-анамен ынтымақтастықты ұлттық ойындар арқылы ұйымдастырудың ғылыми-әдістемелік негізін, әр ойынның өткізілу жиілігі мен дене дамуына, оқушы мінез-құлқының қалыптасуына әсерінің ата-анамен бірлесе бақылануын, сауалнама, кері байланыс арқылы ата-ана мен оқушы

қалауының ескерілу нәтижесін және аталғандардың барлығының кешенді түрде оқу үлгерімі мен тұлғаның мінез-қылығына әсерін зерттеу жұмыстары өз жалғасын табуды қалайды.

«Тұлға қалыптастырудағы бас жетекші – отбасы. Өз баласының даралық ерекшеліктерін тереңнен сезіну, оның тәрбиесінде қайталанбас жол таба білу мен сол тәрбиеге мейір, жүрек жылуын қосу тек ата-аналарға ғана берілген шеберлік»[4, 153 б.].

Дене тәрбиесі пәні мұғалімінің аса көңіл бөлетін міндеттерінің бірі – қауіпсіздіктің сақталуы. Ата-анамен ынтымақтастықты арттыруда ұлттық ойын түрлерінен ұйымдастырылатын сайысқа ынта білдірген ата-ананың/ заңды өкілдің денсаулығы, қан қысымы, сайыс түріне орай бойы мен салмағы туралы мәліметтері, өтініші, хаттама т.б. құжаттар толтырылып, жинақталған болуы керек. Сайыс алаңы да талаптарға сай, эргономиялық ережелері ескеріліп, мектептің медицина қызметкері де ойын алаңында болуға міндеттеледі.

Ата-анамен ынтымақтастықты нығайтуда ұлттық ойындарды ұйымдастыру – көптің басын біріктіретін бұқаралық шара. Ата-ана мен мектеп ұжымын білім алушыны қоршаған қоғам мүшелері ретінде бірлестікте әрекет етуге, әр тараптың өз жауаптылығын сезінуіне ықпал етеді. Әрбір өткізілген шараның аналитикалық талдауын және білім алушының жеке тұлғалық дамуына мониторинг жасау арқылы ата-аналармен бірге ұйымдастырылған ұлттық ойындардың тиімділігін анықтауға болады. Мониторинг жүргізу үшін ұлттық ойындар сайысының критерийлері мен көрсеткіштерін әзірлеп, балалардың жеке басының дамуына әсерін анықтауға болады. Дене тәрбиесі пәні мұғалімінің жіті бақылауына байланысты тұлға қалыптастырудың алдағы кезеңін жоспарлауға, тіпті жеке индивидтің қоғамда орнын табуын болжауға болады.

Қорытынды. Ата-анамен ынтымақтастықты нығайтудың түпкі мақсаты – заманауи білім мен тәрбиені сіңірген тұлға қалыптастыру. Білімділікті бағалау мүмкіндіктері педагогикада анық, ал тұлға тәрбиелілігін бағалау оңай емес. Тәрбие дағдымен, әдетпен, ал дағды жиілікпен өлшенетінін ескерер болса, оқушының дағдысын қоғамдағы әр түрлі жағдайдағы іс-әрекеттерін ескеріп, бақылап отырудан және бақылау кешенді түрде болатынын назарда ұстау керек. Кешенді түрде бақылауға бала сабақ уақытынан тыс кезде жасайтын дағдыларымен бірге алынады. Ата-аналардың көмегінсіз бұл бақылауды жүргізу мүмкін болмайтындықтан, алдымен, ата-ананы білім беру ұйымының жұмысына жұмылдыру қажет. Ата-анамен ынтымақтастық орнату және оны ұзақ мерзім бойы назарда ұстау үшін түрлі спорттық сайыстар ұйымдастырылады. Қазіргі білім беру ұйымдары бұл тәсілді айтарлықтай жиі қолдануда, десек те сол қолданыс нәтижелерін талдау, тұлға тәрбиесі ықпалын әдет жиілігі шарттарымен өлшеу, тәрбие дағдыларының білім игеру процесіне әсерін бағалау мәселелері, оған дене тәрбиесі мұғалімінің үлесі нақтылануды қажет етеді. Сонымен, дене тәрбиесі құралдарын мектептің тәрбие жүйесінде шығармашылықпен қолдану еліміздің «Біртұтас тәрбие бағдарламасының» [11] тиімді жүзеге асырылуына әсер етеді деп қорытынды жасауымызға болады.

ӘДЕБИЕТТЕР ТІЗІМІ

1 Омаров Б.С. Болашақ жаттықтырушы-оқытушылардың ұйымдастыру әдістемелік құзыреттілігін қалыптастыру (ұлттық спорт материалында): филос. док. (PhD) ... дис.: 6D010300 – Педагогика және психология/ Б.С. Омаров. – Түркістан, 2015. – 199 б.

2 Алимханов Е. Қазақтың ұлттық халық ойындары мен спортының теориялық және педагогикалық негіздері: монография [Текст]. – Алматы: Қазақ университеті, 2018. – 250 б.

3 Доскараев Б.М. Историко-педагогические основы становления и развития системы физической культуры в Казахстане: автореф. дисс. ... докт. пед. наук: 13.00.04/ Б.М.Доскараев. – Алматы, 2009. – 46 с.

4 Сисенбердиева А.Ж. Дене тәрбиесі теориясы мен әдістемесі (Оқулық) [Текст]. – Алматы, 2011. – 398 б.

5 Белегова Ә.А. Болашақ дене шынықтыру мұғалімдерінің рефлексивтік мәдениетін қалыптастыру: филос. док. (PhD) ... дис.: 6D010300 – Педагогика және психология/

Ә.А.Белегова. – Алматы, 2021. – 156 б. [Электрондық ресурс]. – URL: <https://abaiuniversity.edu.kz/docs/doctoranti/begelova/Dissertation.pdf>

6 Opstoel K., Prins F., Haerens L. Transferring responsibility in primary school physical education: Experiences of five teachers participating in a professional development programme// *Teaching and Teacher Education*. – 2025. – Volume 153 January, 104844 б. [Электрондық ресурс]. DOI: <https://doi.org/10.1016/j.tate.2024.104844>

7 Kostynina L.I., Nazarenko O.S., Panova E.E. Morality as factor in improvement of professional skills of future physical education and sport specialists // *Teoriya i Praktika Fizicheskoy Kultury*. – 2020. – February Issue 2. – Pp. 12-14. [Электрондық ресурс]. URL: <http://www.teoriya.ru/en/node/11942>

8 Bodnarchuk O. The Interaction of School and Family in Physical Education of First Grade Students// *Journal of Physical Education and Sport*. – 2018. - Volume 18. – Pp. 1092 – 1098. [Электрондық ресурс]. DOI: <https://doi.org/10.7752/jpes.2018.s2163>

9 Ohara Yu., Ichiya F.H., Maruyama K., Choudalakis I.G. Parental perspectives on children's soccer participation: influences, expectations, and the role of support in sports development// *Journal of Physical Education and Sport (JPES)*. – 2025. – Vol. 25 (issue 1). – Pp. 148 – 156. [Электрондық ресурс]. DOI: <https://doi.org/10.7752/jpes.2025.01017>

10 Жұмабаев, М. Педагогика. – Алматы: Ана тілі, 1992. – 47 б.

11 Біртұтас тәрбие бағдарламасы. Қазақстан Республикасы Оқу-ағарту министрлігі. – Астана: Ы. Алтынсарин атындағы Ұлттық білім академиясы, 2024. – 87 б. [Электрондық ресурс]. URL: https://uba.edu.kz/storage/app/media/BIRTUTAS_TARBIE_KAZ%20new%2005.08.2024.pdf

REFERENCES

1 Omarov, B.S. (2015). *Bolashak zhattyktyrushy-okytushylardyn ujymdastyru adistemelik kuzyrettiligin kalyptastyru (ulttyk sport materialynda): filos. dok. (PhD) ... dis.: 6D010300 – Pedagogika zhane psihologiya [Formation of Organizational and Methodological Competence of Future Coach-Teachers (Based on National Sports Materials): Doctor of Philosophy (PhD), ... Diss.: 6D010300 – Pedagogy and psychology] / B.S. Omarov, Turkistan, 45 p. [In Kazakh]*

2 Alimkhanov, E. (2018). *Kazaktyn ulttyk halyk oiyndary men sportynyn teoriyalyk zhane pedagogikalyk negizderi: monografiya [Tekst] [The theoretical and pedagogical basis of the Kazakh national folk games and sport: monograph [Text]].* Almaty: Kazak universiteti [Kazakh University], 250 p. [In Kazakh]

3 Doskaraev, B.M. (2009). *Istoriko-pedagogicheskie osnovy stanovleniya i razvitiya sistemy fizicheskoy kul'tury v Kazahstane: avtoref. diss. ... dokt. ped. nauk: 13.00.04 [Historical and Pedagogical Foundations of the Formation and Development of the Physical Culture System in Kazakhstan: Author's Abstract of a Dissertation for the Degree of Doctor of Pedagogical Sciences, 13.00.04].* Almaty, 46 p. [In Russian]

4 Sisenberdiyeva, A.Zh. (2011). *Dene tarbiesi teoriyasy men adistemesi (Okulyk) [Tekst]. [Theory and Methodology of Physical Education (Textbook) [Text]].* Almaty, 398 p. [In Kazakh]

5 Belegova, A.A. (2021). *Bolashak dene shynykytyru mugalimderinin reflektivtik madenietin kalyptastyru: filos. dok. (PhD) ... dis.: 6D010300 – Pedagogika zhane psihologiya [The Pedagogical Conditions for Reflexive Culture improvement of future teachers: Doctor of Philosophy (PhD), ... Diss.: 6D010300 – Pedagogy and psychology].* Almaty, 156 p. [Electronic resource]. – <https://abaiuniversity.edu.kz/docs/doctoranti/begelova/Dissertation.pdf> [In Kazakh]

6 Opstoel, K., Prins, F., Haerens, L. (2025). Transferring responsibility in primary school physical education: Experiences of five teachers participating in a professional development programme. *Teaching and Teacher Education*, Volume 153 January, Article number 104844. [Electronic resource]. DOI: <https://doi.org/10.1016/j.tate.2024.104844>

7 Kostynina, L.I., Nazarenko, O.S., Panova, E.E. (2020). Morality as factor in improvement of professional skills of future physical education and sport specialists. *Teoriya i Praktika Fizicheskoy*

Kultury [Theory and Practice of Physical Education], February Issue 2, 12-14. [Electronic resource]. URL: <http://www.teoriya.ru/en/node/11942>

8 Bodnarchuk, O. (2018). The Interaction of School and Family in Physical Education of First Grade Students. *Journal of Physical Education and Sport*, Volume 18, 1092 – 1098. [Electronic resource]. DOI: <https://doi.org/10.7752/jpes.2018.s2163>

9 Ohara Yu., Ichiya F.H., Maruyama K., Choudalakis I.G. (2025). Parental perspectives on children's soccer participation: influences, expectations, and the role of support in sports development. *Journal of Physical Education and Sport (JPES)*, Vol. 25 (issue 1), Art 17, 148 – 156. [Electronic resource]. DOI: <https://doi.org/10.7752/jpes.2025.01017>

10 Zhumabaev, M. (1992). *Pedagogika [Pedagogy]*. Almaty: Ana tili [Native language], 47. [In Kazakh]

11 Birtutas tarbie bagdarlamasy. *Kazakstan Respublikasy Oku-agartu ministrligi [Unified Education Program. Ministry of Education of the RK]*. Astana: Y. Altynsarin atyndagy Ul'tyik bilim akademiyasy [National Academy of Education named after Y. Altynsarin], 87. [Electronic resource]. URL: https://uba.edu.kz/storage/app/media/BIRTUTAS_TARBIE_KAZ%20new%2005.08.2024.pdf

Турыскулов У.Ж.¹, *Жолдасбекова Б.А.², Шегенбаев Н. Б.³, Каратаев А. О.⁴

^{1,3,4} Южно-Казахстанский педагогический университет им. Өзбекәлі Жәнібеков,

² Южно-Казахстанский университет имени М. Ауэзова,

^{1,2,3,4} Казахстан, Шымкент

ЭФФЕКТИВНОСТЬ ОРГАНИЗАЦИИ СОТРУДНИЧЕСТВА С РОДИТЕЛЯМИ ЧЕРЕЗ НАЦИОНАЛЬНЫЕ ИГРЫ

Аннотация

В статье рассматривается роль учителя физической культуры в формировании личности в образовательных организациях, а также эффективность организации соревнований по национальным играм в сотрудничестве с родителями. В сфере образования всегда предъявлялись высокие требования к формированию личности через воспитание и обучение. В настоящее время особо возрастает значение работы с родителями в рамках формирования национальных ценностей. Известно также, что на развитие интеллектуальных способностей подрастающего поколения влияет нейромышечная координация, быстрота развития которой требует частоты и стабильности.

В специальном литературном обзоре рассмотрены значение национальных игр, организуемых совместно с родителями, которые помогают выявить интересы и склонности обучающихся, делается акцент на необходимость проведения анализа проведенных соревнований, обратной связи, мотивации к участию в последующих соревнованиях, организации трехразовых занятий в неделю по физической культуре, а также на влияние соревнований с родителями на аффективные действия и поведение учащегося и корреляцию между изменениями в успеваемости и данными факторами.

Эффективность национальных игр, организуемых совместно с родителями, зависит от результатов практико-ориентированных педагогических подходов учителя физической культуры, и может быть определена посредством проведения мониторинга развития личности учащегося. Рассматривается также значимость каждого внутриклассного и школьного соревнования в формировании личности, их влияние на комплексную организацию воспитания и обучения.

Ключевые слова: национальные игры, воспитание, формирование личности, сотрудничество с родителями, безопасность образовательной среды, мотивация, урок физической культуры.

Turyskulov U. Zh.¹, *Zholdasbekova B.A.², Shegenbayev N.B.³, Karatayev A.O.⁴

^{1,3,4} Ozbekali Zhanibekov South Kazakhstan Pedagogical University

² M. Auezov South Kazakhstan University

^{1,2,3,4} Kazakhstan, Shymkent

THE EFFECTIVENESS OF ORGANIZING COOPERATION WITH PARENTS THROUGH NATIONAL GAMES

Annotation

The article under research deals with the contribution of Physical Education teacher in the formation of personality in educational institutions and the effectiveness of organizing competitions on national games in cooperation with parents. There are high demands in education system for the formation of personality, and nowadays the importance of up-bringing and education, cooperation with

parents, national values have been increased. It is known that the neuromuscular coordination, the rapidity of the frequent and stable development impacts for the development of intellectual skills of young generation.

The authors have done a literature review on the following issues: the importance and essence of national games organized together with parents that help to determine interests and motivation of children, analysis of held competitions, feedback and motivation to participate in the next competition, contribution of physical education classes held three times a week, the influence of competitions with parents on affective actions and behavior of the student, the effect of competitions held with parents on student's behavior, and the correlation of changes in class progress.

The effectiveness of national games organized with parents depends on the results of practically-oriented pedagogic approaches of Physical Education teacher, and might be determined by means of providing monitoring of personality development of the student. The authors also consider the importance of each in-class and school competitions for the formation of the personality, and their impact on complex organization of up-bringing and education.

Keywords: national games, child education, formation of personality, cooperation with parents, safety of educational environment, motivation, physical education lesson.

Редакцияға түсті: 15.04.2025

Рецензиялаудан кейін мақұлданды: 16.05.2025

Жариялауға қабылданды: 27.06.2025

*Испандиярова А. М.¹, Битабаров Е.А.², Колесникова Н.В.³, Сапахов М.А.⁴

^{1,2,3} *Өзбекәлі Жәнібеков атындағы Оңтүстік Қазақстан педагогикалық университеті*

^{1,2,3,4} *Қазақстан, Шымкент қ.*

⁴ *Мирас университеті*

⁴ *Қазақстан, Шымкент қ.*

¹ORCID: <https://orcid.org/0000-0001-8057-9099>

²ORCID: <https://orcid.org/0009-0009-8469-097X>

³ORCID: <https://orcid.org/0000-0001-9005-8182>

^{*}bake.010@mail.ru

ЖОҒАРЫ ҚАРҚЫНДЫ АРАЛЫҚ ЖАТТЫҒУЛАРДЫҢ ОРТА МЕКТЕП ОҚУШЫЛАРЫНЫҢ КОМАНДАЛЫҚ СПОРТТАҒЫ ТӨЗІМДІЛІГІНЕ ӘСЕРІ

Аңдатпа.

Бұл зерттеуде мектеп оқушыларының дене шынықтыру сабағында командалық спорт түрлеріндегі төзімділігін арттыру үшін жоғары қарқынды аралық жаттығулардың (НПТ) тиімділігі қарастырылды. Дәстүрлі жаттығулармен салыстырғанда НПТ әдісінің физикалық көрсеткіштерге әсерін анықтау мақсатында 9-11 сынып оқушылары (ер балалар) эксперименттік және бақылау топтарына бөлінді. Оқушылар футбол (9-сынып), баскетбол (10-сынып) және волейбол (11-сынып) спорт түрлеріне сәйкес жаттықты. Эксперименттік топтар НПТ әдісі бойынша, ал бақылау топтары дәстүрлі жаттығу әдістері бойынша дайындалды. Физикалық дайындық деңгейін бағалау үшін үш негізгі диагностика жүргізілді. Біріншіден, VO_{2max} көрсеткіші Купер тесті арқылы анықталып, оқушылардың аэробтық төзімділігі өлшенді. Екіншіден, жылдамдық пен секіру қабілеті бағаланып, спринт уақыты мен вертикалды секіру көрсеткіштері тіркелді. Үшіншіден, жүрек соғу жиілігінің қалпына келу жылдамдығы (HRR) зерттеліп, физикалық жүктемеден кейін жүрек соғу жиілігінің қалыпқа келу уақыты есептелді. Зерттеу нәтижелері НПТ жаттығуларының тиімділігін айқын көрсетті. Эксперименттік топтың VO_{2max} көрсеткіші 19,05%-ға артты, секіру биіктігі 18,9 сантиметрге жоғарылады, 30 метрге жүгіріп өту уақыты 1,6 секундқа қысқарды. Ал жүрек соғу жиілігінің қалпына келу жылдамдығы 51%-ға жақсарды. Бақылау тобында да белгілі бір ілгерілеу байқалғанымен, өзгерістердің көлемі аз болды. Бұл НПТ әдістемесінің аэробтық және анаэробтық жүйелерге оң әсерін тигізетінін және мектеп оқушыларының спорттық төзімділігін арттыруда тиімді құрал екенін дәлелдейді.

Түйінді сөздер: жоғары қарқынды аралық жаттығулар, аэробтық төзімділік, жүрек соғу жиілігінің қалпына келуі, секіру қабілеті, жылдамдық, командалық спорт, мектеп оқушылары, физикалық дайындық, дене шынықтыру.

Кіріспе. Қазіргі қоғамда дене шынықтыру мен спорттық дайындық тек кәсіби спортшылар үшін ғана емес, мектеп оқушылары үшін де маңызды факторға айналууда. Белсенді өмір салты, төзімділік және күштік қасиеттердің дамуы жасөспірімдердің денсаулығын нығайтып қана қоймай, олардың оқу үлгеріміне, психологиялық тұрақтылығына және әлеуметтік бейімделуіне де оң әсер етеді. Осы тұрғыда мектеп бағдарламаларында тиімді және заманауи жаттығу әдістерін енгізу өзекті мәселе болып табылады. Дәстүрлі жаттығу әдістері оқушылардың физикалық дайындығын жақсартуда белгілі бір нәтижелер көрсеткенімен, олар төзімділік пен күшті дамытуда әрдайым тиімді бола бермейді.

Жоғары қарқынды аралық жаттығулар (НПТ) – соңғы жылдары спорттық дайындықта кең таралған әдістердің бірі. Бұл әдіс қысқа уақыт ішінде қарқынды жүктемелерді орындау және қысқа демалыс кезеңдері арқылы қалпына келу қағидатына негізделген [1]. Осындай жаттығулар жүрек-қан тамыр жүйесін нығайтып, бұлшықеттердің төзімділігін арттыруға ықпал етеді. Дәстүрлі тұрақты қарқындылықтағы жаттығуларға қарағанда, НПТ бұлшықет төзімділігін, жүрек-қан тамыр жүйесінің жұмысын және анаэробтық өуатты тиімдірек дамытатыны дәлелденген [2]. Алайда, мектеп бағдарламаларында мұндай жаттығулар әлі де толық енгізілмеген және олардың оқушылардың спорттық дайындығына әсері терең зерттеуді қажет етеді.

Жоғары қарқынды аралық жаттығулар (НПТ) – бұл қысқа уақыт аралығында жоғары интенсивті жаттығулар мен қалпына келу кезеңдерін алмастыратын жаттығу әдісі. Бұл әдіс әдетте 20 секундтық қарқынды жүктемелер мен 10-20 секундтық қалпына келу кезеңдерінен

тұрады. НІТ-тыңартықшылығы-бұл әдіс уақытты үнемдей отырып, ағзаның барынша көп энергия жұмсауына мүмкіндік береді және ұзақ уақыт бойы калорияларды жағуға әсер етеді. Кейбір зерттеулер НІТ әдісінің төзімділік деңгейін арттыруға, жүрек-қантaмыр жүйесін күшейтуге және дене массасын реттеуге тиімді екендігін көрсетеді [3].

Дәстүрлі жаттығу әдістері ұзақ уақыт бойы спорттық дайындықтың негізгі компоненті болып келді. Алайда соңғы жылдары бұл әдістердің тиімділігі кейбір жағдайларда төмендегендігі байқалады [4]. Дәстүрлі әдістер ұзақ және бірқалыпты жүктемелермен шектеледі, ал НІТ әдісі қысқа мерзім ішінде жоғары қарқынмен орындалатын жаттығуларды қамтиды, бұл тиімділік тұрғысынан ерекше артықшылықтар береді. Зерттеулер дәстүрлі әдістерге қарағанда НІТ әдісінің денсаулыққа, физикалық төзімділікке және спорттық нәтижелерге айтарлықтай әсер ететінін көрсетті [5]. Жоғары қарқынды аралық жаттығулардың тағы да бір артықшылығы – оның уақыты үнемдеуге мүмкіндік беруі. Бұл фактор әсіресе мектеп оқушылары мен жастар үшін маңызды, себебі олар жиі басқа оқу және спорттық іс-шараларға қатысады. Ал НІТ әдісінің адаптивтілігі мен әртүрлілік деңгейі оны командалық спорт түрлерінде қолдануға қолайлы етеді [6]. Сонымен қатар, НІТ жаттығуларын жасау кезінде ағзадағы кардио-респираторлық жүйе мен бұлшық еттер жүйелі түрде жүктеліп, оның шыдамдылығы артады. НІТ жүйелі түрде орындалған кезде, аэробтық төзімділік жақсарады, бұл әсіресе командалық спорт түрлерінде тиімді болады.

Командалық спорт түрлері, әсіресе футбол, баскетбол және волейбол, ойын барысында көп қозғалыс пен энергия жұмсауды талап етеді. Бұл спорт түрлерінде жоғары қарқынды аралық жаттығулардың қолданылуы, ойыншылардың төзімділігін арттырып, олардың жылдамдығы мен күшін жақсартуға мүмкіндік береді. Футбол, баскетбол және волейболда жиі кездесетін қысқа уақыт аралығындағы қарқынды қозғалыстар мен жүктемелердің НІТ жаттығуларымен үйлесімі, спортшылардың физикалық көрсеткіштерін жақсартады [7]. Мысалы, футбол ойыншыларында НІТ әдісінің аэробтық және анаэробтық төзімділікті жақсартуда тиімділігі көрсетілген. Осы әдіс арқылы ойыншылардың жүрек соғу жиілігі, жылдамдығы мен төзімділігі артады. Баскетболда, спортшылардың реакция жылдамдығы мен сарысу қышқылдарының жиналуын төмендету үшін НІТ әдісін қолдану маңызды. Волейболда да осы әдіс тиімді болып табылады, өйткені ойыншылардың секіру биіктігі мен маневрлік жылдамдығын арттыру қажет.

Жасөспірімдер үшін жаттығу әдістерінің тиімділігі туралы зерттеулер көрсеткендей, жоғары қарқынды аралық жаттығулар жас ағзаны оңай бейімдеп, физикалық көрсеткіштерді жақсартуға мүмкіндік береді. Жасөспірімдерде аэробтық төзімділік пен жылдамдықты дамыту мәселесі маңызды болып табылады. Бұл топтағы балалардың жүрек-қантaмыр жүйесі мен бұлшық еттері әлі дамып келе жатқандықтан, жаттығу көлемі мен қарқыны ерекше көңіл бөлуді қажет етеді. Осыған орай, НІТ әдісі жасөспірімдер үшін өте тиімді болып саналады, себебі ол олардың физикалық даму деңгейіне сәйкес келе отырып, төзімділікті арттыруға және дененің қалпына келу уақытын жақсартуға әсер етеді [8]. Сонымен қатар, Чапут зерттеуінде жасөспірімдер арасындағы денсаулықтың жақсаруы және НІТ әдісінің климаттық факторларға тәуелділігі қарастырылған. Зерттеуде НІТ жаттығуларының денсаулыққа, төзімділікке және жалпы физикалық жағдайға оң әсері көрсетілді. Жасөспірімдер арасында жүргізілген эксперименттер, әсіресе спорттық жаттығулар мен физикалық дайындық тұрғысынан, НІТ әдісінің тиімді екенін дәлелдеді [9]. Ал Костиган зерттеуінің нәтижелері бойынша, НІТ жаттығуларының жүйке-психикалық денсаулықты жақсартуға айтарлықтай әсері бар екені көрсетілді [10]. Жасөспірімдер арасында стресс деңгейі төмендеп, психоэмоционалдық жағдай жақсарған. Сонымен қатар, зерттеу НІТ әдісінің жасөспірімдерге ғана емес, жалпы қоғамға денсаулықты сақтау мен дамытуда қолайлы әдіс ретінде қарастырылатынын дәлелдеді. Бұл жұмыс НІТ жаттығуларын жасөспірімдердің психоэмоционалдық жағдайын тұрақтандыру және жүйке жүйесінің жұмысын жақсарту мақсатында қолдануға болатындығын көрсетеді.

Зерттеудің мақсаты: Жоғары қарқынды аралық жаттығулардың (НІТ) 9–11-сынып оқушыларының командалық спорт түрлеріндегі (футбол, баскетбол, волейбол) төзімділік

деңгейіне, жүрек-қантамыр жүйесінің функционалдық қалпына келу қабілетіне әсерін анықтау.

Әдістер мен материалдар. Зерттеу кешенді әдістемелік тәсілді, оның ішінде теориялық талдау, эксперименттік әдістер, физикалық көрсеткіштерді өлшеу және сауалнама нәтижелерін талдауды қамтиды. Командалық спорт түрлерінде жоғары қарқынды аралық жаттығулардың (НПТ) тиімділігін бағалау мақсатында 9, 10 және 11-сынып оқушылары қатысқан тәжірибелік зерттеу ұйымдастырылды. Зерттеудің негізгі әдісі ретінде дене шынықтыру сабақтарында НПТ әдістерін қолдану арқылы оқушылардың физикалық төзімділігін бағалау эксперименті жүргізілді. Бұл тәсіл VO_{2max} , жылдамдық және секіру қабілеті, сондай-ақ жүрек соғу жиілігінің қалпына келу жылдамдығы (HRR тесті) бойынша деректерді жинақтауға мүмкіндік берді. Сонымен қатар, бақылау және эксперименттік топтардың нәтижелерін салыстыру арқылы НПТ жаттығуларының тиімділігі бағаланды.

Зерттеудің бірінші кезеңінде ғылыми әдебиеттер талданды. Бұл кезеңде НПТ-тың спорттық дайындықтағы маңызы, жасөспірімдердің аэробтық төзімділігін дамыту әдістері және командалық спорт түрлеріндегі жүктемені оңтайландыру тәсілдері қарастырылды. Мектеп бағдарламасындағы дәстүрлі дене шынықтыру әдістері мен жоғары қарқынды жаттығулардың ерекшеліктері салыстырылды. Ал екінші кезеңде тәжірибелік зерттеу жүргізілді. Экспериментке 9, 10, 11-сыныптың 54 оқушысы қатысты, олар екі топқа бөлінді. Бақылау тобы дене шынықтыру сабақтарында дәстүрлі жаттығу әдістерін қолданды, ал эксперименттік топ НПТ әдістерімен дайындалды. Оқушылар футбол, баскетбол және волейбол ойындарына сәйкес бөлінді. 9-сынып оқушылары футбол ойындарына қатысты аэробтық төзімділік, жылдамдық және төзімділікті жақсартуға бағытталған жаттығулармен дайындалды. 10-сынып оқушылары баскетбол ойындарына қатысты жылдамдық, секіру және реакция уақытын жақсартуға арналған жаттығуларды орындады. Ал 11-сынып оқушылары волейболға қатысты секіру биіктігін, маневрлік қасиеттерін және қалпына келу жылдамдығын жақсартуға бағытталған жаттығулармен дайындалды. Өр сыныптың оқушылары 9 апта бойы, яғни 3-тоқсан ішінде, НПТ және дәстүрлі әдістерді қолдана отырып, аптасына 3 рет жаттығу өткізді.

Зерттеуде физикалық көрсеткіштерді бағалау үшін үш негізгі диагностика жүргізілді. Біріншісі, VO_{2max} өлшеуі (Купер тесті) болды, бұл аэробтық төзімділікті бағалауға мүмкіндік берді. Екіншісі, жылдамдық пен секіру қабілетін тестілеу болды, мұнда 30 метрлік спринт және тік секіру тесті қолданылды. Үшіншісі, жүрек соғу жиілігінің қалпына келу жылдамдығы (HRR тесті) болды, ол оқушылардың төзімділігін анықтауға көмектесті. Барлық көрсеткіштер эксперимент басталарда және 3-тоқсан соңында қайта өлшенді. Эксперимент нәтижелерін толықтыру үшін оқушылар арасында сауалнама жүргізілді. Сауалнама барысында НПТ жаттығуларының тиімділігі, физикалық жағдайдың өзгеруі және мотивация деңгейі туралы сұрақтар қойылды. Сонымен қатар, дене шынықтыру мұғалімдерімен сұхбат жүргізіліп, дәстүрлі және НПТ әдістерінің артықшылықтары мен кемшіліктері бағаланды.

Нәтижелер және оларды талқылау. Эксперимент мектеп оқушыларына 3-тоқсан ішінде 8 апта бойы жүргізіледі. Зерттеуге 9 (20 оқушы), 10 (18 оқушы) және 11-сынып (16 оқушы) оқушылары қатысады. Олар теңдей екі топқа бөлініп, біреуі эксперименттік топ (жоғары қарқынды аралық жаттығулар (НПТ) қолданады) ретінде, екіншісі бақылау тобы (дәстүрлі дене шынықтыру әдістерімен дайындалады) ретінде алынады (Кесте 1).

Кесте 1. Экспериментке қатысқан топтар

Эксперименттік топ	Бақылау тобы
Футбол ойыны: 9-сынып (ер балалар)	
10 оқушы	10 оқушы
Баскетбол ойыны: 10-сынып (ер балалар)	
9 оқушы	9 оқушы
Волейбол ойыны: 11-сынып (ер балалар)	
8 оқушы	8 оқушы

Дереккөз: авторлар әзірлеген.

Әр сынып өзіне сәйкес спорт түрімен айналысады:

1. 9-сынып – Футбол (жылдамдық пен төзімділік).
2. 10-сынып – Баскетбол (жылдамдық, секіру және реакция уақыты).
3. 11-сынып – Волейбол (секіру биіктігі, маневрлік және қалпына келу жылдамдығы)

Әр сыныпта дене шынықтыру сабағы аптасына 3 рет өтіледі. Сәйкесінше эксперимент мерзімі 24 сабақтан тұрады.

Эксперимент барысы

Бастапқы диагностика (1-сабақ) – VO_{2max} тесті

VO_{2max} (оттегінің максималды сіңірілуі) – адамның аэробты төзімділігінің негізгі көрсеткіші, ол жоғары физикалық жүктеме кезінде минутына қанша оттегіні тұтынатынын өлшейді. Бұл көрсеткіш жүрек-қантамыр жүйесі мен өкпе қызметінің тиімділігін және бұлшықеттердің оттегіні пайдалану қабілетін сипаттайды. VO_{2max} жоғары болған сайын адам ұзақ уақыт шаршамай жаттығу жасай алады. Зертханалық әдіспен, тыныс алу маскасы мен газ талдағыш құрылғысын пайдаланып өлшенеді, бірақ мектепте қолдану қиын. Сондықтан білім беру мекемелерінде қарапайым әрі тиімді Купердің 12 минуттық жүгіру тесті жиі қолданылады, ол бойынша оқушы 12 минутта ең ұзақ қашықтықты жүгіреді, содан VO_{2max} есептеледі.

Жүгіру кезінде жүрек соғу жиілігін өлшемей-ақ, төмендегі эмпирикалық формула арқылы VO_{2max} мәнін анықтауға болады (1):

Купер формуласы:

$$VO_{2max} = \frac{d12 - 504,9}{44,73} \quad (1)$$

Бұл формула жүгіру арқылы адамның максималды оттегі сіңіру қабілетін (VO_{2max}) шамамен есептеуге арналған. Формулада:

- Қашықтық (м) – 12 минут ішінде жүгірілген жалпы қашықтық.
- 504 – формуланы бейімдеу үшін алынған тұрақты шама. Бұл Купердің тәжірибелеріне негізделген.
- 45 – жүгіру нәтижесін VO_{2max} мәніне айналдыру үшін қолданылатын коэффициент.

Мысалы:

Егер оқушы 2400 метр жүгірсе:

$$VO_{2max} = (2400 - 504) / 45 = 42.2 \text{ мл/кг/мин}$$

$$VO_{2max} = (3000 - 504) / 45 = 55.4 \text{ мл/кг/мин}$$

Егер оқушының VO_{2max} деңгейі 50-ден жоғары болса, оның аэробты төзімділігі жақсы деген сөз. Егер 35-тен төмен болса, онда төзімділікті арттыру қажет.

Алғашқы дене шынықтыру сабақтарында экспериментке қатысатын үш сыныпта арнайы мектеп спорт залында VO_{2max} тестін тапсырды. Сабақ басталғанда оқушыларға тесттің орындалу ережесі түсіндірілді. Жүгіру алаңы арнайы өлшеуіш таспамен белгіленіп, оқушылардың жүрек соғу жиілігі (ЖСЖ) бастапқы күйде өлшенді. Дене қыздыру жаттығулары орындалып, оқушылар тестке дайындалды (Кесте 2). Тест барысында әр оқушының жүгірген қашықтығы өлшеніп, нәтижелер арнайы кестеге енгізілді.

Кесте 2. 12 минуттық жүгірудегі оқушылардың бастапқы көрсеткіштері

Оқушы	9-сынып (Футбол)	10-сынып (Баскетбол)	11-сынып (Волейбол)
Эксперименттік топ			
Оқушы 1	1274 м	1398 м	1489 м
Оқушы 2	1468 м	1417 м	1567 м
Оқушы 3	1526 м	1378 м	1376 м
Оқушы 4	1780 м	1589 м	1519 м
Оқушы 5	1423 м	1285 м	1396 м
Оқушы 6	1386 м	1365 м	1236 м
Оқушы 7	1654 м	1274 м	1499 м

Оқушы 8	1339 м	1396 м	1391 м
Оқушы 9	1774 м	1359 м	
Оқушы 10	1412 м		
Жалпы көрсеткіш	1503,6м	1385м	1434,1м
VO_{2max} көрсеткіші	22,21	19,58	20,67
Бақылау тобы			
Оқушы 1	1398 м	1499 м	1657 м
Оқушы 2	1296 м	1369 м	1246 м
Оқушы 3	1492 м	1578 м	1384 м
Оқушы 4	1578 м	1435 м	1478 м
Оқушы 5	1365 м	1388 м	1295 м
Оқушы 6	1795 м	1278 м	1277 м
Оқушы 7	1289 м	1269 м	1465 м
Оқушы 8	1346 м	1367 м	1352 м
Оқушы 9	1471 м	1546 м	
Оқушы 10	1592 м		
Жалпы көрсеткіш	1462,2м	1414,3м	1394,3
VO_{2max} көрсеткіші	21,3	20,2	19,8

Дереккөз: авторлар әзірлеген.

Тест аяқталған соң әр оқушының жүгірген қашықтығы бойынша VO_{2max} көрсеткіші есептелді.

Кестеге сәйкес, 9-сынып эксперименттік тобының орташа VO_{2max} көрсеткіші 22,21 мл/кг/мин болып, футболшылардың аэробты төзімділігінің жоғары екенін көрсетеді. Бұл НІТ жаттығуларымен олардың физикалық көрсеткіштерін одан әрі жақсартуға мүмкіндік береді. 10-сынып бақылау тобының VO_{2max} көрсеткіші 20,2 мл/кг/мин – орташа деңгейде, ал 11-сынып эксперименттік тобының 20,67 мл/кг/мин көрсеткіші бақылау тобынан жоғары. Бұл нәтижелер волейболшыларға арналған НІТ әдісін қолданудың тиімділігін көрсетеді.

Жылдамдық пен секіру қабілеттері екі тест арқылы бағаланды: бастапқы және 3-тоқсан соңындағы нәтижелер салыстырылды. Жылдамдықты бағалау үшін оқушылар 30 метрге спринт жасады. Тестке дайындалып, старт сигналынан кейін мүмкіндігінше тез жүгіру талап етілді. Уақыт электронды секундомермен тіркелді. Әр оқушы екі рет жүгіп, ең жақсы нәтижесі есепке алынды (3-кесте).

Кесте 3. Оқушылардың 30 м қашықтықта жүгіріп өткен бастапқы уақыттары

Сынып	Орташа уақыт (сек)	Ең жылдам оқушы (сек)	Ең баяу оқушы (сек)
Эксперименттік топ			
9-сынып (Футбол)	4,72	4,45	5,12
10-сынып (Баскетбол)	4,89	4,61	5,30
11- сынып (Волейбол)	5,13	4,84	5,58
Бақылау тобы			
9-сынып (Футбол)	5,09	4,54	5,15
10-сынып (Баскетбол)	4,56	4,63	5,36
11- сынып (Волейбол)	5,07	4,85	6,45

Дереккөз: авторлар әзірлеген.

Алынған өлшеулерге сәйкес, 9-сынып оқушылары (футболшылар) ең жоғары жылдамдық көрсетті, ал 11-сынып оқушылары (волейболшылар) ең баяу нәтиже тіркеді.

Секіру қабілетін бағалау вертикальді секіру биіктігін анықтауға негізделді. Оқушы қолын қабырғаға созып бастапқы биіктігін белгіледі, содан кейін максималды секіріп, екінші белгіні қойды. Екі белгі арасындағы айырмашылық секіру биіктігі ретінде есептелді. Әр оқушы үш рет секіріп, ең жоғары нәтиже алынды. Нәтижелер Кесте 4-де көрсетілген.

Кесте 4. Оқушылардың вертикальді секіру қабілеттері көрсетілген нәтижелер

Сынып	Орташа секіру биіктігі	Ең жоғары секіру	Ең төмен секіру
Эксперименттік топ			
9-сынып (Футбол)	42,1 см	48 см	37 см
10-сынып (Баскетбол)	48,7 см	55 см	44 см
11- сынып (Волейбол)	53,2 см	59 см	48 см
Бақылау тобы			
9-сынып (Футбол)	41,3 см	49 см	38 см
10-сынып (Баскетбол)	47,8 см	55 см	44 см
11- сынып (Волейбол)	54 см	58 см	49 см

Дереккөз: авторлар әзірлеген.

Нәтижелер бойынша, 11-сынып оқушылары ең жоғары секіру қабілетін көрсетті, бұл олардың спорт түріне тән әрекеттерімен түсіндіріледі.

Жүрек соғу жиілігінің қалпына келу жылдамдығы және оны бағалау (Recovery Heart Rate Test)

Жүрек соғу жиілігінің қалпына келу жылдамдығы (Heart Rate Recovery – HRR) адам ағзасының физикалық жүктемеден кейін қаншалықты тез қалыпқа келетінін көрсететін маңызды көрсеткіштердің бірі болып табылады. Жүрек-қантамыр жүйесінің саулығы, дененің төзімділігі және жаттығудың тиімділігі HRR арқылы бағаланады.

Бұл зерттеуде жоғары қарқынды аралық жаттығулардың (HIIT) оқушылардың қалпына келу жылдамдығына әсерін анықтау үшін 9-сынып (футбол), 10-сынып (баскетбол) және 11-сынып (волейбол) оқушыларының HRR көрсеткіштері өлшенді.

Жаттығу кезінде бұлшықеттерге қажетті оттегі мен қоректік заттар артып, жүрек соғу жиілігі (ЖСЖ) жоғарылайды. Жаттығудан кейін ағза демалысқа оралып, ЖСЖ біртіндеп төмендейді. Қалпына келу жылдамдығы (HRR) жоғары болған сайын, организмнің төзімділігі мен физикалық жүктемеге бейімделуі жақсы болады. Зерттеуде HRR1 (жүктемеден кейін 1 минуттағы ЖСЖ төмендеуі) және HRR2 (2 минуттағы төмендеуі) көрсеткіштері қолданылды. Жоғары HRR жүрек-қантамыр жүйесінің дамығанын білдіреді. Тестілеу барысында тыныштықтағы ЖСЖ өлшеніп, кейін 3 минут үздіксіз секіруден кейін максималды ЖСЖ (ЖСЖ0) тіркелді. Қалпына келу кезеңінде 1 және 2 минуттан кейінгі ЖСЖ (ЖСЖ1, ЖСЖ2) көрсеткіштері алынды (Кесте 5).

$$HRR1 = ЖСЖ0 - ЖСЖ1$$

$$HRR2 = ЖСЖ0 - ЖСЖ2$$

Кесте 5. Бастапқы өлшеулер бойынша алынған орташа мәндер

Сынып	ЖСЖ0 (максимум)	ЖСЖ1 (1 мин кейін)	ЖСЖ2 (2 мин кейін)	HRR1 (қалпына келу)	HRR2 (қалпына келу)
Эксперименттік топ					
9-сынып (Футбол)	182	164	145	18	37
10-сынып (Баскетбол)	186	167	143	19	43
11- сынып (Волейбол)	189	170	140	19	49
Бақылау тобы					
9-сынып (Футбол)	181	166	148	15	33
10-сынып (Баскетбол)	185	169	146	16	39
11- сынып (Волейбол)	188	172	143	16	45

Дереккөз: авторлар әзірлеген.

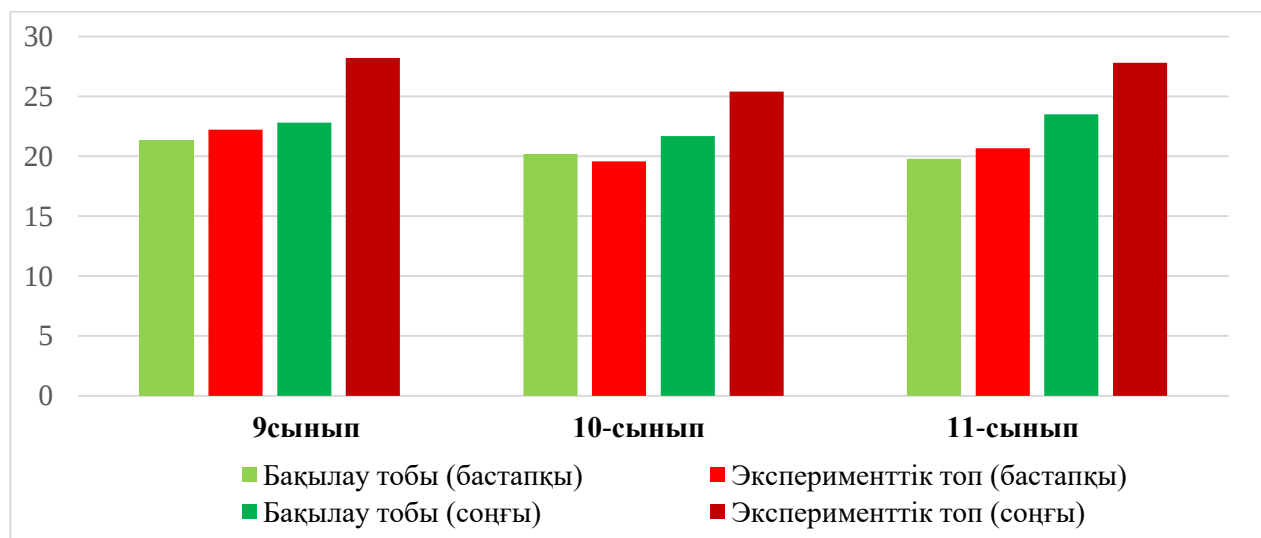
Алынған мәліметтер эксперименттік және бақылау топтары үшін шамалас мәндер көрсетті, бұл екі топтың бастапқы төзімділік деңгейінің ұқсас екенін көрсетті. Бұл бастапқы диагностикалардың (VO_{2max} тесті, жылдамдық пен секіру қабілетін бағалау барысы және

Recovery Heart Rate Test) нәтижелері жоғары қарқынды аралық жаттығулардың (НПТ) спорттық төзімділікке әсерін бағалауға негіз болады.

Екінші аптада оқушылар НПТ жүйесіне бейімделе бастады: қозғалыс техникасы мен қауіпсіздік түсіндіріліп, 30 секундтық қарқынды жаттығу мен 15–20 секунд демалыстан тұратын 6 интервал орындалды. Қарапайым, бірақ қарқынды қимылдар қолданылды. Сабақ соңында созылу жаттығулары жүргізілді. Бақылау тобында дәстүрлі сабақтар жалғасты, жүктеме қарқыны төмен болды. Эксперименттік топта қызығушылық байқалды. Үшінші аптада интервал саны 8-ге жетіп, жаттығулар күрделене түсті. Қозғалыс үйлестіру мен жылдам қалпына келу қабілеті дами бастады. Бақылау тобында айтарлықтай өзгеріс болмады. Эксперименттік топта қанағаттанушылық пен сергектік сезімі арта түсті. Төртінші аптада интервал саны 10-ға дейін жетті, жаттығуларға кедергілер мен бағыт өзгерісі енгізілді. Қозғалыс координациясы мен төзімділік дамыды. Жүрек соғу жиілігі тез қалпына келе бастады. Бесінші аптада ең жоғары жүктеме берілді: 12 интервал, демалыс уақыты қысқартылды. Күрделі жаттығулар енгізілді. Жаттығудан кейін оқушылардың көпшілігі дене дайындығының артқанын байқады. Алтыншы апта – қалпына келу кезеңі. Бұрынғы қозғалыстар қайталанып, техника жетілдірілді. Топтық, ойын формалы жаттығулар арқылы командалық әрекеттерге көңіл бөлінді. Жетінші апта – қорытынды диагностикаға дайындық. Бұрынғы тесттер жеңіл түрде орындалып, оқушылар өз прогресін бағалады. Сабақ соңында өзін-өзі бағалау парақтары толтырылды.

Футболда оқушылардың аэробты және анаэробты төзімділігі маңызды. Жоғары қарқынды интервалдық жаттығулар қозғалыс, бағыт өзгерту және қалпына келу дағдыларын жақсартып, VO_{2max} пен жүрек соғысының қалпына келуін арттырды. Баскетболда жаттығулар жылдамдық, секіру және бағыт ауыстыруға бағытталып, реакция жылдамдығы мен вертикаль секіру қабілетін жақсартты. Волейболда секіру, иық бұлшықеттері мен реакция жаттығулары серпінділік пен бұлшықет тұрақтылығын күшейтті.

НПТ бағдарламасын үш спорт түрі бойынша жүйелі қолдану 3-тоқсан соңында оқушылардың физикалық дайындығын едәуір жақсартты. Диагностикалық бағалау негізінде жоғары аэробтық төзімділік (VO_{2max}), жүгіру жылдамдығы мен секіру қабілеті, жүрек соғу жиілігінің қалпына келу уақыты (HRR) сияқты негізгі көрсеткіштер талданды. Мысалы, 9-сынып футболшылардың VO_{2max} көрсеткіші айрықша өзгерістер көрсетті. Нәтижелер бойынша оқушылардың орташа көрсеткіштерін төмендегі 1-суретте (эксперименттік және бақылау тобын қоса алғанда) көрсетілген.



Сурет 1. VO_{2max} тесті нәтижелері

Дереккөз: авторлар әзірлеген.

Эксперименттік топтың VO_{2max} көрсеткіші айтарлықтай артты: футболшыларда – 28,2 (+6,1), 10-сынып баскетболшыларында – 25,4 (+5,82), 11-сынып волейболшыларында – 27,8

(+7,13). Ал бақылау топтарында көрсеткіштер елеусіз өзгеріп, сәйкесінше 22,8 (+1,5), 21,7 (+1,5) және 23,5 (+3,7) деңгейінде қалды. Бұл жоғары қарқынды жаттығулардың жүрек-қан тамырлары мен тыныс алу жүйесін тиімді дамытып, физикалық қабілеттерді едәуір жақсартқанының дәлелі. Дәстүрлі жаттығулар қолданған бақылау топтарының көрсеткіштері айтарлықтай өзгерген жоқ.

Сондай-ақ, 30 метр қашықтықта жүгіріп өту уақыты мен орташа секіру биіктігінің өзгерісі едәуір байқалады (Кесте 6).

Кесте 6. Оқушылардың эксперименттен кейінгі 30 м қашықтықта жүгіріп өту уақыттары және вертикальді секіру қабілеттері көрсетілген нәтижелер

Сынып	Орташа жүгіру уақыты (сек)	Орташа секіру биіктігі (см)
Эксперименттік топ		
9-сынып (Футбол)	4,72 – 4,02	42,1 см – 48,6 см
10-сынып (Баскетбол)	4,89- 4,26	48,7 см – 54,1 см
11- сынып (Волейбол)	5,13 – 4,86	53,2 см – 60,2
Бақылау тобы		
9-сынып (Футбол)	5,09- 5,01	41,3 см – 42,8 см
10-сынып (Баскетбол)	4,56 -4,47	47,8 см – 48,9 см
11- сынып (Волейбол)	5,07 – 4,95	54 см – 55,3 см

Дереккөз: авторлар әзірлеген.

Кесте мәліметтері бойынша, жоғары қарқынды жаттығулар эксперименттік топтардың физикалық көрсеткіштерін жақсартқаны байқалады. Футболшылар жүгіру жылдамдығында, волейболшылар секіру биіктігінде жоғары нәтижелер көрсетті. Бұл олардың спорт түріне сәйкес жаттығулардың тиімділігімен байланысты. Баскетболшылар да көрсеткіштерін жақсартты, бірақ нәтиже салыстырмалы түрде орташа деңгейде қалды. Ал, жүрек соғу жиілігінің қалпына келу жылдамдығы бойынша эксперименттен кейінгі тест нәтижелері де бастапқы тәсілмен алынды. HRR қаншалықты жоғары болса, адамның жүрек-қан тамыр жүйесі соғұрлым жақсы дамыған болып саналатынын еске салсақ, бақылау тобына қарағанда эксперименттік топтың соңғы нәтижелері салыстырмалы түрде жоғары көрсеткішке жеткені белгілі болды (Кесте 7).

Кесте 7. Жүрек соғу жиілігінің қалпына келу жылдамдығының соңғы өлшеулері бойынша алынған орташа мәндер

Сынып	ЖСЖ0 (максимум)	ЖСЖ1 (1 мин кейін)	ЖСЖ2 (2 мин кейін)	HRR1 (қалпына келу)	HRR2 (қалпына келу)
Эксперименттік топ					
9-сынып (Футбол)	180	155	135	25	45
10-сынып (Баскетбол)	184	158	133	26	51
11- сынып (Волейбол)	188	160	130	28	58
Бақылау тобы					
9-сынып (Футбол)	181	160	142	21	39
10-сынып (Баскетбол)	185	163	140	22	45
11- сынып (Волейбол)	188	165	137	23	51

Дереккөз: авторлар әзірлеген.

Эксперименттің нәтижелері бойынша жүрек соғу жиілігінің қалпына келу жылдамдығы бойынша эксперименттік топтың бақылау тобына қарағанда жоғары деңгейде көрсеткіштер байқалды. Бұл көрсеткіштер жаттығулардың қарқындығы мен түріне тікелей байланысты болды. Эксперименттік топ жоғары қарқынды жаттығулармен жаттыққандықтан, олардың жүрек-қан тамырлары жүйесі айтарлықтай жақсарды. Жүрек соғу жиілігінің қалпына келу

жылдамдығы жаттығудан кейін жүрек бұлшықетінің қалпына келу қабілетін көрсетеді. Эксперименттік топтың мүшелері жаттығулардан кейін жүрек соғу жиілігінің тез қалпына келетінін байқатты, бұл олардың физикалық дайындықтарының жоғары екендігін көрсетеді. Жоғары қарқынды жаттығулар жүрек пен тыныс алу жүйесінің тиімділігін арттырып, олардың жылдам қалпына келуіне ықпал етті. Ал бақылау тобы дәстүрлі жаттығулармен жаттыққандықтан, олардың жүрек соғу жиілігі қалпына келу уақытында айтарлықтай айырмашылықтар болды. Олар үшін жаттығулардан кейінгі қалпына келу процесі баяу әрі ұзақ болды. Бұл олардың денесінің қарқынды физикалық жүктемелерге бейімделмегенін және жаттығу әсерінен қалпына келу процесінің төменірек екенін көрсетеді.

Міне, төмендегі кестеде жоғары қарқынды аралық жаттығулардың тиімділігін анықтау мақсатында алынған диагностикалық тест түрлерінің бастапқы және соңғы көрсеткіштерін 8-кестеден көруге болады.

Кесте 8. Соңғы диагностикалық талдау нәтижелері

Спорт түрі	Топ	VO _{2max} (мл/кг/мин)	Секіру (см)	30 м жүгіру (с)	HRR1 (соғ/мин)	HRR2 (соғ/мин)
Футбол	Бақылау	21,3 →22,8 (+1,5%)	+1,5	- 0,08	15→21 (+6)	33→39 (+6)
	Эксперимент	22,1 →28,2 (+6,1%)	+6,5	- 0,7	18→25 (+7)	37→45 (+8)
Баскетбол	Бақылау	20,2 →21,7 (+1,5%)	+1,1	- 0,09	16→22 (+6)	39→45 (+6)
	Эксперимент	19,58 →25,4 (+5,82%)	+5,4	- 0,63	19→26 (+7)	43→51 (+8)
Волейбол	Бақылау	19,8 →23,5 (+3,7%)	+1,3	- 0,12	16→23 (+7)	45→51 (+6)
	Эксперимент	20,67 →27,8 (+7,13%)	+7	- 0,27	19→28 (+9)	49→58 (+9)

Дереккөз: авторлар әзірлеген.

Жоғарыда берілген кестеде бақылау топтарындағы өзгерістер шектеулі сипатта болғанымен, эксперименттік топтарда айқын оң өзгеріс байқалады. VO_{2max} көрсеткіштері барлық эксперименттік топта орта есеппен 6,5% артты. Бұл оқушылардың жүрек-қантамыр жүйесінің және жалпы аэробтық өнімділігінің жақсарғанын дәлелдейді. Жүгіру және секіру көрсеткіштері де айтарлықтай жақсарған. Жүгіру уақыты орта есеппен 1.6 секундқа қысқарған, бұл – жылдамдық пен реакцияның артқанын білдіреді. Секіру биіктігі 6-7 см-ге ұлғайды. Сондай-ақ, HRR1 және HRR2 көрсеткіштері қалпына келу қабілетінің едәуір жақсарғанын көрсетті. Бұл жүрек-қантамыр жүйесінің бейімделу деңгейі жоғарылағанын көрсетеді. HRR2 бойынша айырмашылықтар әсіресе волейбол тобында айқын. Осы деректер НІТ жаттығуларының мектеп оқушыларының физикалық төзімділігін арттырудағы тиімділігін нақты дәлелдеп отыр. Жаттығу бағдарламасының жүйелілігі мен мақсатты бағытталуы оқушылардың спорттық қабілеттерін едәуір жетілдіруге ықпал етті.

Қорытынды. Зерттеу жоғары қарқынды интервалды жаттығулардың (НІТ) командалық спорттарда оқушылардың аэробтық төзімділігін, бұлшықет күшін және жүрек-қантамыр жүйесінің қызметін айтарлықтай жақсартатынын көрсетті. Эксперименттік топтың VO_{2max}, 30 метрге жүгіру уақыты, секіру биіктігі және жүрек соғу жиілігінің қалпына келуі бақылау тобынан жоғары болды. Футболшыларда төзімділік пен жүрек-қантамыр жүйесі жақсы дамыса, волейболшыларда жарылғыш күш пен секіру қабілеті алға шықты, ал баскетболшылар орташа нәтиже көрсетті. НІТ әр спорт түріне физиологиялық әртүрлі әсер етеді. Сондықтан бұл әдісті дене шынықтыруға енгізу, әсіресе командалық ойындарға бағытталған бағдарламаларды бейімдеу оқушылардың физикалық және спорттық қабілеттерін арттыруда тиімді болады.

ӘДЕБИЕТТЕР ТІЗІМІ

- 1 Buchheit M., Laursen P. B. High-intensity interval training, solutions to the programming puzzle: Part I: cardiopulmonary emphasis // *Sports medicine*. – 2013. – Т. 43. – №. 5. – С. 313-338. [Электрондық ресурс] – URL: <https://link.springer.com/article/10.1007/s40279-013-0029-x>
- 2 Ониани И. В. Положительные и отрицательные аспекты использования высокоинтенсивной интервальной тренировки на занятиях // *Научный Лидер*. – 2021. – №. 29. – С. 15-16. [Электрондық ресурс] – URL: https://scilead.ru/media/journal_pdf_31_4.pdf#page=15
- 3 Нараева Е. И. и др. Развитие навыков статического и динамического равновесия юношей футболистов с помощью высокоинтенсивной интервальной тренировки // *Ученые записки Крымского федерального университета имени В.И. Вернадского. Биология. Химия*. – 2022. – Т. 8. – №. 4. – С. 146-153. [Электрондық ресурс] – URL: <https://cyberleninka.ru/article/n/razvitie-navykov-staticheskogo-i-dinamicheskogo-ravnovesiya-yunoshey-futbolistov-s-pomoschyu-vysokointensivnoy-intervalnoy>
- 4 Gillen J. B., Gibala M. J. Is high-intensity interval training a time-efficient exercise strategy to improve health and fitness? // *Applied physiology, nutrition, and metabolism*. – 2014. – Т. 39. – №. 3. – С. 409-412. [Электрондық ресурс] – URL: <https://cdnsiencepub.com/doi/abs/10.1139/apnm-2013-0187@apnm-it.issue01>
- 5 Milanović Z., Sporiš G., Weston M. Effectiveness of high-intensity interval training (HIT) and continuous endurance training for VO_{2max} improvements: a systematic review and meta-analysis of controlled trials // *Sports medicine*. – 2015. – Т. 45. – С. 1469-1481. [Электрондық ресурс] – URL: <https://link.springer.com/article/10.1007/s40279-015-0365-0>
- 6 Janssen I., LeBlanc A. G. Systematic review of the health benefits of physical activity and fitness in school-aged children and youth // *International journal of behavioral nutrition and physical activity*. – 2010. – Т. 7. – С. 1-16. [Электрондық ресурс] – URL: <https://link.springer.com/article/10.1186/1479-5868-7-40>
- 7 Ramos J. S. et al. The impact of high-intensity interval training versus moderate-intensity continuous training on vascular function: a systematic review and meta-analysis // *Sports medicine*. – 2015. – Т. 45. – С. 679-692. [Электрондық ресурс] – URL: <https://link.springer.com/article/10.1007/s40279-015-0321-z>
- 8 Buchheit M., Laursen P. B. High-intensity interval training, solutions to the programming puzzle: Part I: cardiopulmonary emphasis // *Sports medicine*. – 2013. – №43. – С. 313-338. <https://doi.org/10.1007/s40279-013-0029-x>
- 9 Chaput J. P. et al. 2020 Who guidelines on physical activity and sedentary behaviour for children and adolescents aged 5–17 years: summary of the evidence // *International Journal of Behavioral Nutrition and Physical Activity*. – 2020. – Т. 17. – С. 1-9. [Электрондық ресурс] – URL: <https://link.springer.com/article/10.1186/s12966-020-01037-z>
- 10 Costigan S. A. et al. High-intensity interval training for improving health-related fitness in adolescents: a systematic review and meta-analysis // *British journal of sports medicine*. – 2015. – Т. 49. – №. 19. – С. 1253-1261. <https://bjsm.bmj.com/content/49/19/1253.short>

REFERENCES

- 1 Buchheit, M., Laursen, P. B. (2013). High-intensity interval training, solutions to the programming puzzle: Part I: cardiopulmonary emphasis. *Sports medicine*, 43(5), 313-338. [Electronic resource] – URL: <https://link.springer.com/article/10.1007/s40279-013-0029-x>
- 2 Oniani, I. V. (2021). Polozhitel'nye i otricatel'nye aspekty ispol'zovaniya vysokointensivnoy interval'noj trenirovki na zanyatiyah [Pros and Cons of Using High Intensity Interval Training in Your Classes]. *Nauchnyj Lider [Scientific Leader]*, 29, 15-16. [Electronic resource] – URL: https://scilead.ru/media/journal_pdf_31_4.pdf#page=15 [In Russian]
- 3 Nagaeva, E. I. et al. (2022). Razvitie navykov staticheskogo i dinamicheskogo ravnovesiya yunoshey futbolistov s pomoshch'yu vysokointensivnoy interval'noj trenirovki [Development of static and dynamic balance skills in young football players using high-intensity interval training]. *Uchenye zapiski Krymskogo federal'nogo universiteta imeni VI Vernadskogo. Biologiya. Himiya [Scientific*

notes of the Crimean Federal University named after V.I. Vernadsky. *Biology. Chemistry*], 8(4), 146-153. [Electronic resource] – URL: <https://cyberleninka.ru/article/n/razvitie-navykov-staticeskogo-i-dinamicheskogo-ravnovesiya-yunoshey-futbolistov-s-pomoschyu-vysokointensivnoy-intervalnoy> [In Russian]

4 Gillen, J. B., Gibala, M. J. (2014). Is high-intensity interval training a time-efficient exercise strategy to improve health and fitness?. *Applied physiology, nutrition, and metabolism*, 39(3), 409-412. [Electronic resource] – URL: <https://cdnsiencepub.com/doi/abs/10.1139/apnm-2013-0187@apnm-it.issue01>

5 Milanović, Z., Sporiš, G., Weston, M. (2015). Effectiveness of high-intensity interval training (HIT) and continuous endurance training for VO_{2max} improvements: a systematic review and meta-analysis of controlled trials. *Sports medicine*, 45, 1469-1481. [Electronic resource] – URL: <https://link.springer.com/article/10.1007/s40279-015-0365-0>

6 Janssen, I., LeBlanc, A. G. (2010). Systematic review of the health benefits of physical activity and fitness in school-aged children and youth. *International journal of behavioral nutrition and physical activity*, 7, 1-16. [Electronic resource] – URL: <https://link.springer.com/article/10.1186/1479-5868-7-40>

7 Ramos, J. S. et al. (2015). The impact of high-intensity interval training versus moderate-intensity continuous training on vascular function: a systematic review and meta-analysis. *Sports medicine*, 45, 679-692. <https://link.springer.com/article/10.1007/s40279-015-0321-z>

8 Buchheit M., Laursen P. B. (2013). High-intensity interval training, solutions to the programming puzzle: Part I: cardiopulmonary emphasis. *Sports medicine*. – №43. – С. 313-338. <https://doi.org/10.1007/s40279-013-0029-x> [In English]

9 Chaput, J. P. et al. (2020). WHO guidelines on physical activity and sedentary behaviour for children and adolescents aged 5–17 years: summary of the evidence. *International Journal of Behavioral Nutrition and Physical Activity*, 17, 1-9. [Electronic resource] – URL: <https://link.springer.com/article/10.1186/s12966-020-01037-z>

10 Costigan, S. A. et al. (2015). High-intensity interval training for improving health-related fitness in adolescents: a systematic review and meta-analysis. *British journal of sports medicine*, 49(19), 1253-1261. [Electronic resource] – URL: <https://bjsm.bmj.com/content/49/19/1253.short>

*Испандиярова А. М.¹, Битабаров Е.А.², Колесникова Н.В.³, Сапахов М.А.⁴

^{1,2,3} Южно-Казахстанский педагогический университет имени Өзбекәлі Жәнібеков

^{1,2,3} Казахстан, Шымкент

⁴ Университет Мирас

⁴ Казахстан, Шымкент

ВЛИЯНИЕ ВЫСОКОИНТЕНСИВНЫХ ИНТЕРВАЛЬНЫХ ТРЕНИРОВОК НА ВЫНОСЛИВОСТЬ УЧАЩИХСЯ СРЕДНИХ ШКОЛ В КОМАНДНЫХ ВИДАХ СПОРТА

Аннотация

В данном исследовании рассматривается эффективность высокоинтенсивных интервальных тренировок (НИТ) для повышения выносливости школьников на уроках физической культуры в командных видах спорта. С целью определения влияния метода НИТ на физические показатели в сравнении с традиционными тренировками были сформированы экспериментальная и контрольная группы, включающие учащихся 9–11 классов (мальчиков). Ученики занимались футболом (9 класс), баскетболом (10 класс) и волейболом (11 класс) в соответствии с программой. Экспериментальные группы тренировались по методу НИТ, тогда как контрольные — по традиционной методике.

Для оценки уровня физической подготовленности были проведены три основных типа диагностики. Во-первых, с помощью теста Купера был определен показатель VO_{2max} , отражающий уровень аэробной выносливости учащихся. Во-вторых, были измерены скорость и прыжковая способность — зафиксировано время спринта и высота вертикального прыжка. В-третьих, изучалась скорость восстановления частоты сердечных сокращений (HRR) после нагрузки. Результаты исследования наглядно продемонстрировали эффективность НИТ. Учащиеся экспериментальной группы показали рост VO_{2max} на 19,05 %, увеличение высоты прыжка на 18,9 см и сокращение времени преодоления 30 метров на 1,6 секунды. Кроме того, скорость восстановления ЧСС

улучшилась на 51 %. Несмотря на определённый прогресс в контрольной группе, изменения были менее значительными. Это подтверждает положительное влияние метода HIIT на аэробные и анаэробные системы организма и его эффективность как средства повышения спортивной выносливости школьников.

Ключевые слова: высокоинтенсивные интервальные тренировки, анаэробная мощность, восстановление частоты сердечных сокращений, прыжковая способность, скорость, командные виды спорта, школьники, физическая подготовка, физическая культура.

*Ispondiyarova A. M.¹, Bitabarov E. A.², Kolesnikova N. V.³, Sapakhov M. A.⁴

^{1,2,3} South Kazakhstan Pedagogical University named after Ozbekili Zhanibekov

^{1,2,3} Kazakhstan, Shymkent

⁴ Miras University

⁴ Kazakhstan, Shymkent

THE IMPACT OF HIGH-INTENSITY INTERVAL TRAINING ON THE ENDURANCE OF MIDDLE SCHOOL STUDENTS IN TEAM SPORTS

Annotation

This study examines the effectiveness of high-intensity interval training (HIIT) in improving endurance among school students during physical education classes in team sports. To assess the impact of the HIIT method on physical performance compared to traditional training approaches, an experimental group and a control group were formed, comprising male students from grades 9 to 11. The students participated in football (9th grade), basketball (10th grade), and volleyball (11th grade) in accordance with the school curriculum. The experimental groups trained using the HIIT method, while the control groups followed conventional training routines.

Three primary diagnostics were conducted to evaluate physical fitness levels. First, aerobic endurance was measured through VO_{2max} using the Cooper test. Second, speed and jumping ability were assessed via 30-meter sprint times and vertical jump heights. Third, the heart rate recovery (HRR) rate was analyzed to determine how quickly heart rate returned to baseline after exertion. The findings clearly demonstrated the effectiveness of HIIT. The experimental group showed a 19.05% increase in VO_{2max} , an 18.9 cm improvement in jump height, and a 1.6-second reduction in 30-meter sprint time. Additionally, heart rate recovery improved by 51%. Although the control group also exhibited some progress, the improvements were notably smaller. These results confirm that the HIIT method has a positive impact on both aerobic and anaerobic systems and serves as an effective tool for enhancing students' sports endurance.

Keywords: high-intensity interval training, anaerobic power, heart rate recovery, jumping ability, speed, team sports, school students, physical fitness, physical education.

Редакцияға түсті: 27.05.2025

Рецензиялаудан кейін мақұлданды: 16.06.2025

Жариялауға қабылданды: 27.06.2025

*Assanova Gulnar¹, Nurbekova Gulnazira², Snabekova Marita³

¹ *Kazakh Ablai khan University of International Relations and World Languages,*

² *Satbayev Kazakh National Research Technical University,*

³ *Kazakh National Women's Teacher Training University,*

^{1,2,3} *Kazakhstan, Almaty*

¹ *ORCID: 0009-0005-8148-0046*

² *ORCID: 0000-0003-3486-1565*

³ *ORCID: 0000-0002-0110-6814*

** mergen-2009@mail.ru*

CHALLENGES FOR ACTIVE PARENTAL INVOLVEMENT IN EDUCATION SYSTEM

Annotation

The article under review deals with parent-teacher-student partnership issues in educational institutions, namely schools in modern society. This issue is very topical today, because there is a gap between school teachers and parents, whose common aim is to impact to students' well-being and education progress. The aim of this research article is to define the key terms related to the topic, to analyze in-depth the barriers and factors that challenge the effective partnership, and to suggest possible improvement ways and techniques to solve the study problem. Moreover, the authors characterize several key aspects of parental involvement in school activities.

The research methods are descriptive, analytical and pragmatic analysis. The research methodology is analytical research review of existed ideas on the described topic, and professional and personal viewpoints on the research problem. The article is fully practical and the authors give practical recommendations and pragmatic viewpoints to improve the involvement between school-teachers-parents-students.

The results of the research show that the research topic is still relevant, it needs exact solutions and recommendations to improve school-family partnership. And the authors suggest a number of key activities to involve parents to school, analyze the experiences of developed countries, and give practical recommendations to improve school-family partnership in Kazakhstan. The practical implication of the research is the list of self-observation checklist for school teachers to work well with parents and children which are suggested by the authors of the article. The authors have concluded that the world experience on school-family partnership states the positive impact of parental involvement in school life, everyone benefits from it, and well-being of children can be improved.

Keywords: parental involvement, schooling strategy, cooperation, professional knowledge, school-family partnership, parent-teacher conference, educational institutions.

Introduction. In modern world school-family partnership is considered to be one of the effective methods to involve the parents and other family members in the work of school and in the education of their children. Parental involvement is defined as “parental participation in the educational processes and experiences of their children”. Parental involvement includes works such as supervision of homework, attending parent education workshops, trainings, parent-teacher conferences and many more. The use of the term “parental” denotes any person who is in a parenting role with children. This includes mothers, fathers, grandparents, carers, and other members of the extended family, foster parents and others who are acting as guardians [1].

“Parental involvement” is defined as practices that entail parent communication with their children about education, beliefs or behaviors parents hold or engage in with the exclusive aim of increasing academic outcomes, and parental engagement with schools and teachers [2].

The terms “parental involvement” and “parental participation” have tended to be used synonymously. Involvement means range from a parent being a member of a school's parent-teacher association, to turning up to parents' evenings, to representation as a parent governor, to direct collaboration in the learning process and the curriculum. Parental participation is an umbrella term to describe all the models and types of collaborations between parents, schools and other community institutions that provide for children [3].

The President Barack Obama in his address to a joint session of Congress, February 24, 2009 stated the importance of the role of parents in children's life and education: “In the end, there is no program or policy that can substitute for a mother or father who will attend those parent/teacher

conferences, or help with homework after dinner, or turn off the TV, put away the video games, and read to their child. I speak to you not just as a President, but as a father when I say that responsibility for our children's education must begin at home."

Not only researchers or academics state on the positive impact of parental involvement, but also policy makers believe in it and state its positive outcomes.

For example, as then governor of Tennessee, Phil Bredesen stated, "Parents are a child's first teacher and we must encourage strong interaction between families, communities and schools. Family involvement in a child's education can only lead to success and higher achievement" [4].

Statements that parental involvement "can only lead to success, "has a huge impact," and plays "a critical role" are often supported by the views held by high-ranking officials within the education sector. For example, the Department of Education of West Virginia states that "when families take an active interest in their children's schoolwork, students display more positive attitudes, behave better and learn more. Parent involvement is critical for children from diverse cultural backgrounds, who tend to do better when families and school staff join forces to bridge the gap between home and school cultures" (West Virginia DOE, 2010).

Parents hold the position as the prime educator in their child's life throughout of their social years and beyond. Parental involvement is a combination of commitment to and active participation with the school and the student on the part of the parent.

When schools engage families in ways that improve learning and support parent involvement at home and school, students make greater gains [5].

Parental interest in the education and development of their children was stimulated in various practical ways, one main impetus of which was to establish direct links between parents and their children's schools. Education is wider than schooling and that schooling needs to be more community oriented – not simply in terms of curriculum but also in terms of participation and control. In bringing teachers and parents closer together and suggest that the teacher's role should include a home-contact brief [6].

In the history of parental involvement in education shows that parents took part in choosing curriculum, teaching their children at home for reading and writing or literacy, in the role of mother or father-helper in helping the class teacher in the classroom organizing something, meeting with the school teacher or governor to discuss children's progress or behavior, taking part in joint sportive games or contests or summer play-scheme jointly organized by teachers and parents.

According to experts, psychologists, scientists' parental involvement in education process is vital for all ages. There is no definite idea or judgement that parents should involve in education when children are younger. Parental involvement is needed in all ages and grades. There are common reasons of it, for example, to influence on children's studying, well-beings, development and communication; to impact and support their children on their future careers; to take part in social life as citizens of the society or their land; to teach certain skills or to form competences that they need in modern world. The role of parental involvement begins from 1990th as official data that parents began to have interest and involve in their children's education process and is now acknowledged by governments in many countries. The next policy or documents show the role of parental involvement in improving educational outcomes: The "No Child Left Behind" policy in the USA, which encouraged the establishment of parent partnership with schools. The "Children's Plan" in the United Kingdom, which shows the key role of parents in children's education. The "Schooling Strategy" in New Zealand, which highlights improving parent and family involvement in children's education as one of three priority areas, along with improving the quality of teaching and increasing evidence-based practice. "Instructions for Pedagogical Support of Parents in Educational Institutions" in Kazakhstan, which aims to support parents' pedagogically and to develop positive parents' methods or skills to improve well-being of young children in Kazakhstan. From 2023-2024 academic year all secondary schools of Kazakhstan have opened support centers for parents, which link parents, communities and teachers. The aim of the centers is to develop the positive parents' culture in order to support children's security, health and psychological well-being. At the same time, Kazakhstani

schools run “School of wisdom” club, which uses national heritage, traditions and older generations experiences and wisdom to up-bringing of young generation [7].

In today’s school system, parent involvement is much more that attending parent-teacher conferences and joining the parent teacher organization. Successful parent involvement can be defined as the active, ongoing participation of a parent or primary caregiver in the education of his or her child. They may demonstrate involvement by reading with their children, monitoring and helping with homework, and discussing daily school activities on a regular basis. Successful parent involvement improves not only student behavior and attendance but also positively affects student achievement. Being involved in your child’s education does not mean doing the work for your child. It means being an involved advocate for your child’s future. One of the best ways for parents to be involved in education is to communicate regularly with teachers. Monitor your child’s homework and school projects, making them a top priority in the schedule. Another way parents can be involved is to volunteer at the school, such as helping in the classroom, conducting fundraisers, assisting with extracurricular activities. Both students and schools benefit when parents are involved in education. Academic achievement and standardized test results are higher, students have a more positive attitude toward school, and their behavior is better [8].

Researchers have identified ways or reasons that parents and school cooperate and parents involve in schools. They are: to establish a supportive home environment; to communicate with families regarding school programs and student progress; to enable volunteers to participate productively in education process; to enable parents to be parent leaders; to build partnerships that match school goals; to provide mutual support; to make joint decisions; to enhance learning at school and at home; to create two-way communication [9].

As Russian pedagogist V.A. Sukhomlinsky stated, pedagogy should be a science that belongs to the teacher and the parents. One more Russian pedagogist Makarenko emphasizes that education is a social issue, everything starts with education, but first of all, education of parents and teachers is important, however, school cannot replace education at home, everything should start from the family.

Due to the social problems, it is a problem today to create joint environment of teachers, students and parents, to create successful and effective pedagogical system, to create teacher-parent-student partnership. Social issues as time pressure, lack of money, modern parents do not really understand that parents have a role in the development of a child’s personality, parents are busy and do not pay real attention to child education. It is difficult for teachers to find a common language with parents of students.

Modern families are developing in a difficult economic and social situation in the countries. Family problems at the state level are getting worse. This leads to family conflicts and often family breakdown. Today’s family has changed radically. Often, parents prefer not to think about who they want to raise and what their child will be like. The work of the school with parents and the community of parents is relevant today, because the school can provide real help to parents in raising their children.

Family is the main generation where the formation of a child as an individual begins. What a child learns in his or her family when he or she is young, they keep it throughout of their later life. Achievement of children’s certain abilities or skills, certain outcomes from school depend on not only from school community but also from parents as a family and students themselves too. Why school-family partnership was and stays as problematic in modern world, how to improve this relationship, how impact students’ education as three triad are important issues in the given research article.

Methods and materials. The materials that served for analysis have been based on literature review of different world-popular academic textbooks, research articles, which are written to school-family partnership topic from Sussex University Library (UK), Nazarbayev University textbooks (KZ), Special issues and Instructions of National Institute of Development (KZ). The research materials have taken into consideration the research works on school-family partnership interest of the following Kazakhstani, Russian and Western scholars: E.I. Baldissina, E.K. Kashlenko,

E.U.Rogacheva, I.F. Smirnova, A.H. Mukhtarov, A. Abkenova, A. Zhumanbayeva, Gillian Hampden-Thompson, Claudia Galindo, Patricia Maureen, J.L. Epstein, A.T. Henderson, M. Wages, Hickman, Sh. Wolfendale, Gill Crozier, Diane Reay, Philip Garner, Peter Clough, Garry Hornby, E.H. Berger, M. Blank, and others.

A number of policies, instructions and general provisions on the improvement of cooperation between educational organizations and family participation in children and young people's education in Kazakhstan have been analyzed to write the given research article.

The research methods are descriptive, analytical and pragmatic analysis. The research methodology is analytical research review of existed ideas on the described topic, and personal viewpoints as the specialist in the given field. The article is fully practical and concerns on the importance and currentness of the research ideas and authors have given their professional points of view on the given topic. And the authors give practical recommendations and pragmatic viewpoints to improve the involvement between school-teachers-parents-students.

The research questions to write the scholarly article are devoted to describe factors, barriers that exist in preventing from ineffective school-family partnership; to find out benefits for parents, teachers and children to improve the cooperation; to analyze some activities that help to improve the cooperation; to give practical recommendations for teachers and parents to improve barriers and factors described in the article.

Results and discussion. When schools provide ideas to parents on how to help support their children and inspire parents to take steps to learn more about the school, everyone benefits. The benefits for parental involvement are to be important throughout 11- or 12-years schooling. For children, involvement of parents helps to understand children's attitudes, behavior, supports attendance at school, develops mental health and well-being, it facilitates to reduce school delinquency, improves discipline. For teachers, effective parental involvement improves relationship with teachers and children, helps to work well with students, improves school climate. Teachers gain more time to concentrate on teaching, as communication with parents provides valuable insights about students, helping them address individual needs more effectively. For parents, involvement in their children's education has been linked to increase parental confidence in and satisfaction with parenting, as well as increased interest in their own education. Parents who are active participants in their child's education are thought to promote children's social emotional, and academic growth. Parents benefit by participating in decisions regarding their child's education and can clearly express their expectations for school programs and staff. Helping children with their homework also benefits families. It provides a way for families to learn more about what their children are learning in school and also opens communication with both children and the school [10].

When teachers, parents and students work together, everyone benefits, leading to improved student performance, higher test scores, better attendance, fewer behavioral problems, and more positive outlook. Many traditional forms of parental involvement, like fundraising, attending PTA meetings or volunteering in the classroom, tend to benefit teachers and schools more than parents and families. For parental involvement to be truly effective, it's essential to go beyond these activities and focus on creating a genuine partnership. This includes fostering meaningful parent-teacher meetings and establishing strong two-way communication.

Despite the benefits that teachers, parents and children have in building effective school-family partnerships there are some barriers that challenge this relationship. These barriers depend on *parent factors* (life contexts, ethnicity, gender issues), then *child factors* (age, learning difficulties, disabilities, gifts and talents, behavioral problems), *parent-teacher factors* (agendas, attitudes, language used), *societal factors* (historical and demographic issues, political, economic issues). Let's analyze these beliefs, barriers and factors:

1. Parents with a low level of belief in their ability and competence to help children in school progress do not want to be in contact with schools because of their belief and view that such involvement will not bring anything positive for their children.

2. Some parents are not satisfied with the level of explicit and implicit invitations for involvement. If parents feel that their involvement is not appreciated by teachers or schools, they are

less likely to engage. Teachers should be open in order to avoid misunderstandings and misconceptions with parents. Schools that are welcoming and clearly show they value parental participation tend to develop more effective practices than those that do not make parents feel invited.

3. Parents who do not have degree or did not complete the university or high school face difficulties in helping their children with homework. Lack of education or because of negative school experience, some parents believe they do not have an ability to help their children do better in school.

4. Parents who do not have degree or did not complete the university, again do not believe in their strengths and competences, they avoid in helping their children with school subjects, they believe in subject teachers and rely on their competence to teach their children.

5. Because of their caretaking responsibilities, some parents are not involved in school life. Young families, solo families, large families, single-parents might face difficulties as they are busy with their own things, other children in the family or earning money.

6. Parents' work situations can be a factor. Lack of money or unemployment can be an issue, as they cannot pay for a babysitter or afford a car, or take a taxi to participate in school meetings.

7. On the contrary, parents who have busy job sometimes cannot afford themselves to be involved in school partnership. The reasons might be they are busy all the time or they are tired after a long day at work and cannot help their children to work at home.

8. Parents psychological well-being can be a barrier to their involvement in their children's education. For example, parents who have poor physical or mental health, or lack of strong social support system, such as extended family, may struggle to actively participate in their children's learning.

9. Cultural and language differences, and religious matters can be also an issue of barrier, because some parents think that they are not welcomed at school or encouraged to become involved at school life (Michele Wages, 2016).

10. Some parents believe that if their child has bad behavior or lack of certain skills at school are not welcomed or are not valued or respected by teachers. Teachers or school governor involves only parents who are active, whose children are considered to be the best students.

11. The number of divorced parents also can be a factor. The most divorced parents do not live together, and only one parent will be responsible to child's education.

12. Some parents believe that school teachers invite them to take part in school life in order to collect money, to fundraising, and they do not help in this. They do not live well socially and economically.

13. Sometimes, children themselves do not want their parents to come to school and be involved in their school activities.

14. For some parents, lack of confidence in helping their children may be because the language of instruction is not their first language and they feel they cannot communicate effectively with teachers.

15. Parents can feel intimidated by staff and the school in general.

We have indicated the common reasons and barriers that family-school partnership lacks from different perspectives, as personal, social, economic, and cultural. Next, we would like to analyze the factors that make difficult to develop parental involvement in the education of their children, and why these barriers take place.

Parents who believe that their role is only to get children to schools, nothing more, and teachers at school must take care and give quality education. Such parents do not take responsibility for them, and do not take active part in school life and children's education. One more reason, according to some experts is that parents who live low-income conditions do not care much on their children's education because they must think about how to earn money, how to buy clothes or school things for their children than thinking on their education process.

Teachers do not work well with parents and cannot find approach to work effectively with parents as they are lack of time, lack of experience, or lack of professional knowledge, that is why psychologists come to help them to form a close relationship with parents. The reason can be that

both parents work from morning till night and could not find time to go to school and ask on their children's education.

Age factor is also crucial as some parents think that when their children become older there is no need to attend school or contact with teachers. They consider that only children who are on their primary years should need parental involvement.

One reason might be when parents have children with difficult behaviors are not eager to attend school as they are afraid to get more bad news. Because of the development of new technology and the effective impact of information-communication technologies everything is acceptable by electronic devices, parents and teachers can contact by smart phones, internet, and social media. It is also a modern way of communication, but not lively one. One factor we consider is important is that parents would not like to attend schools is that they think schools only call or see parents as fund-raising sources. Teachers call parents in case if only they need money for purchasing some needs for school or children.

Above we have discussed possible barriers that challenge parental involvement in children's education process and teacher-parents relationship. Now we would like to suggest or to recommend some interactive activities that help to strengthen the relationship and make school-family partnership more effective and to encourage parents into school.

Activities we can categorize as formal and informal. Informal activities are more effective than formal as it does not require official topics, official dressing or official way of communication. Informal activities help teachers and parents communicate well, discuss interests, common topics, general information together, to build further relationship, to better understand each other, to get introduced with the teacher, staff of school. Informal meetings can guarantee to achieve maximum attendance of parents. Examples of informal activities can be "*open day or open evening*" (parents come along to look around the school and see classes in progress, to do excursion or tour to school rooms, facilities, curriculum), "*outings*" (outings to such places as local parks, museums, exhibitions, special city or village events), "*extra-curricular tasks*" (poems evening, reading books together with children, doing performances, watching films, concerts), "*role-play tasks*" (parents will be teachers or governors of school for one day), "*meetings or conferences with professionals*" (special trainings, seminar classes for definite school topics, socialization with psychologists, doctors), "*sports events*" (sports competitions with family members and school staff, races for children and adults), "*family contests or festivals, celebrations*" (celebrating together special dates or holidays, festivals), "*school fairies*" (selling homemade food and raise the funds of school).

Karther and Lowden (1997) suggest that "Events at the school will draw more families if they are of an informal tone; if food, child-care, and if necessary, transportation is provided; and if the students participate in some way for or with their parents".

Other suggestions for making informal occasions successful may be individual invitations to parents; providing assistance on child-care and organizing transportation to pick up parents; organize events for evenings; to make the school entrance and foyer welcoming to greet the parents or children; to pay attention to seating arrangements; to provide food and drink or little snack.

There are many activities parents can engage in to help their child academically, but there is no single mode of parental involvement. Studies focusing on involvement generally consider seven aspects of involvement: parents as (1) communicator, (2) supporter of activities, (3) learner, (4) advocate, (5) decision maker, (6) volunteer, and (7) home activities teacher (Hickman, 1996).

Parental involvement can vary widely depending on the family's resources, cultural practices and the specific needs of the child, but in any case, these aspects can help to enhance both academic and personal growth. And table 1 indicates the characteristic features of these parental involvement suggested by researchers, and at the same time we suggest some other aspects of parental involvement and role in school activities.

Table 1. Aspects of parent involvement and its characteristics

Aspects of parent involvement	Characteristics
communicator	communicates with their children about school, behavior, assignments, moral; encourages in communication process; shares their own thoughts and feelings with their children
supporter of activities	encourages to do activities, to take active part in events; supports to be involved in different activities to form certain skills; acknowledges their children's successes
learner	takes part in different trainings on young people's issues; studies together with children to do home assignments; read to or with children to form or improve certain skills
advocate	participates in the child protection process; promotes positive working relationship between the parents, community and educational institutions; promotes a good communication; helps to clarify the specific concerns about their child; works with school leaders and local authorities to influence policy decisions and address issues that affect the school
decision maker	makes correct decisions on students' education, curriculum, future orientations; suggests solutions when students or teachers confronted with challenges in education issues
volunteer	offers the best possible educational experience for pupils; holds events and other activities to build the school community; helps parents have a voice at school, enhances communication between parents and school
home activities teacher	supports with fulfilling home tasks, to be engaged in something useful at home; helps to revise subject topics or assignments
advisor	helps keep parents engaged proactively with their child's schooling; gives recommendations or solutions to solve certain problems arisen between school, parents and children
teacher	teaches her/his child basic skills; helps to develop social skills; teaches the rules of some subjects to better understand the content
social worker	delivers safety and stability for children; listens and supports children; helps to improve lives of their children
encourager	motivates children to achieve certain degrees; helps to go further; praises, gives rewards to their children; empowers their children to thrive and gain a competitive advantage
model	leads child; shows good behavior, emotions, knowledge; teaches children to good things
decision-maker	makes decisions on child's needs; chooses correct alternatives for any cases

Source: Compiled by the author

Smith (1980) and her team invoke Gordon's five-point scale of parental involvement: parents as supporters; parents as learners; parents as teachers of their children; parents as teacher aides and classroom volunteers; parents as policymakers and partners.

Laishley and Lindon (1980) distinguish six identifiable approaches to parental involvement or participation, which are: parents as organizers or fund raisers; parents on management committees; parents as helpers; social contact for parents; information and knowledge for parents; offering help to parents with their problems [11].

As we have indicated parental involvement is necessary for these triad as parents, teachers and students, everyone benefits from this. There are no negative sides or disadvantages of such relationship or collaboration. After analyzing international experience of school-family partnership, we suggest some effective activities or ways to improve this collaboration to take in Kazakhstani system of education. The government declares *one month of the year as the month specially oriented to family* to be involved in many activities organized by schools or other educational institutions. Parents, teachers and students have a chance to meet often to take part in certain activity. Parents have chance to attend at least one or two activities regarding to their time, opportunity.

The government or special educational centers *allocate a number of stipends (grants)* to schools to host a family involvement activity and free parent involvement cards to mark the importance of

parent involvement in the educational process. Even a little financial support might be a help for those parents who are short of money or who are facing other financial problems.

Teachers try to *send acknowledgement letter* to the parents whose children show successful high achievement in their school subjects. Inform parents in a friendly way to thank for their children's success. This help to develop friendly contact with parents. Teachers must involve parents in good and positive activities more than just to inform bad news or misbehaviors to parents.

Teachers must *be active listeners*. They should not argue with parents, avoid conflict and misunderstandings. Great school leaders are often great listeners. It helps to build trust, to encourage collaboration.

Teachers should *organize informal meetings or activities* more than formal trainings or activities. Informal activities help teachers and parents communicate well, better understand each other. Parents feel more relaxed as they realize that it is informal meeting.

The school governors should *set parent center or special room for parents* when they are at school to take their children to home after school or when they come early to parent conferences. It is better to stock with special literature, brochure that help parents to work with their children, to supply with videos, handouts. It is good to organize caring works to look after small babies if there are no opportunities for parents to leave their toddlers at home to visit school or to take part in parent conferences.

The school governors should *involve parents to more volunteering works*. Teachers can ask parent volunteers to communicate with other families or parents to give a hand or organize something easily and on time. When parents volunteer at school it encourages communication with teachers, positive role modeling, and boosts student confidence and performance. Recent studies have shown that students whose parents volunteer at school have better school attendance and behavior, get better grades and demonstrate better social skills [12].

The schools should *organize joint practical conferences or thematic parent meetings* to deal with school and children's issues. Once a month teachers organize in the evenings special meetings for educational purposes involving students too. Every month has its own topic for meeting. It is good opportunity to be at school after a long working day. Teachers and parents organize together to discuss school and students' issues, to be trained by professionals on certain topics that help to work with children.

The schools should *organize "open door" days* to parents to involve parents to school. Open door activities help parents to be involved in school life, to meet school governor and the whole staff to talk on students' progress, to study documents and policy of the school, to understand the needs and hardship of school. Parents can have information on school activities that the staff organizes for parents and students, to take part in discussing curriculum, and other important issues.

School teachers or volunteer parents *organize practical support or trainings to use information-communication technologies for elder parents* to deal with digital instruments to support children at home to control or teach their own children at home. Not everyone is literate to use smart technologies well in their lives. Teacher or parent volunteers, or school staff organize classes to use digital technologies and use them in controlling educational progress of their children.

As the research results and practical concern of the research study we recommend the following list of twenty questions for school teachers to take into consideration to improve school-family partnership, and hope that these questions help to evaluate the climate and condition of parent-teacher involvement.

The list of self-observation checklist for teachers to support school-family partnership:

- 1) How often do I hold parent-teacher conferences per academic year?
- 2) Do I have mostly formal or informal type of meetings or activities with parents?
- 3) What devices or sources do I use to invite or to engage my parents to school?
- 4) How often do I visit the home of my students to see their living conditions?
- 5) Do I ask the parents to give feedback on my work? How do I take feedbacks? More concerning, or more criticizing?

- 6) What is my attitude or role in parent-teacher chats in social media? Is it domineering or concerning?
- 7) Am I a good listener or an active speaker?
- 8) How often do I send acknowledgements or congratulation letters to parents on their children's achievement?
- 9) Do I ask parents' advice or recommendations on the choice of curriculum or any other issues concerning students and their education?
- 10) Am I interested in mostly mother's or father's or any other members of the family involvement in education of their children?
- 11) Do I organize "open doors" to parents or other members of the family to discuss school issues?
- 12) Do I involve professionals, community to discuss special social issues related to children's well-being in parent-teacher conferences?
- 13) Do I organize special meetings with the parents whose children need special care?
- 14) Do I support the positive school climate to parents and children?
- 15) How often and how urgent do I reply to parents' phone calls?
- 16) Do I give parents and students individual attention?
- 17) Do I give reasonable accurate answers to parents' and students' questions?
- 18) Are my involvements with parents mostly informative or demanding?
- 19) How many different roles do I adopt during the meeting?
- 20) What are the reactions or attitudes of parents on my parent-teacher conferences?

Conclusion. In order to impact the achievement of the students at school teachers as well as parents should interact effectively. Not many teachers can develop positive interaction with parents. As we have indicated in the research article it is a three-way communication, and each participant has their own role and responsibility. It is not a problem of society nowadays, but it was a problem of the past. Our task was to state the problem, to find out its factors, barriers that evoke a gap between this triad relationship, and to suggest possible implications to improve school-family partnership, to create specific strategies, to facilitate to positive interaction between teachers and parents. When teachers and parents work together, students learn easily, show high achievements, reduce behavioral issues, parents try to understand the school work. As we see there are many benefits than disadvantages, for this reason we must improve this relationship and suggest possible way outs.

Parent teacher interaction demands school teachers to develop a certain system or mechanism to work well that help to have advantage for all of them. When we have analyzed the factors, reasons and barriers that confront effective partnership between teachers and parents or family members we have found out that the economic, social and cultural factors are the main reasons. Teachers think that parents should bother about children's education and achievement because everything begins from home, parents think that teachers must be responsible to children's education because it is their job to educate children. In fact, it is a joint work or responsibility for both parents and teachers, because children are the future members of the society and we are responsible that children to be educated, to be become healthy members of the whole world.

The results of the research article show that both teachers and parents should feel their responsibilities, work together effectively, not to criticize each other, but support each other all the time. Informal activities are welcome than formal activities. Communication, openness, positive climate, positive atmosphere are essential for building strong and effective relationships between families and schools in support of children.

Implications for further research. As we have stated, the topic of research is relevant for further research. In the second scholarly article we are planning to publish we must inform the results of the interview of teachers and parents in Kazakhstan and United Kingdom on school-parents partnership, what works well, and what do not. We might suggest a model or outline or activity that facilitate teachers-parents-children work effectively to fill the gap between them. At the same time, the authors are planning to organize meetings with secondary school teachers in Kazakhstan to discuss the problem together, and share the results of research experiencing Kazakhstan and UK. One more

aspect the authors are planning to improve and discuss is the role of not mothers but fathers in parental involvement and impacting on children's education achievement.

REFERENCES

- 1 Hornby, H. (2011). Parental Involvement in Childhood Education. Building Effective School-Family Partnerships: electronic book. New York. Springer Science+Business Media, LLC, 99 p. [Electronic resource] – URL: <https://shorturl.at/yXLvY>
- 2 Robinson, K., Harris, A.L. (2014). The Broken Compass: Parental Involvement with Children's Education, Harvard University Press, 228 b.
- 3 Wolfendale, Sh. (1983). Parental Participation in Children's Development and Education. Gordon and Breach Science Publishers, 232 p.
- 4 Garner, Ph., Clough, P. (2008). Fathers and Sons in and About Education USA. Publisher: Stoke-on-Trent: Trentham, 164 p.
- 5 Wages, M. (2016). Parent Involvement. Collaborating is the key for every child's success Rowman and Littlefield. London. Publisher: Lanham, Maryland: Rowman and Littlefield, 98 p. [Electronic resource] – URL: <https://shorturl.at/QM3fW>
- 6 Abkenova, A., Zhumanbayeva, A., Patterman, S. (2022). Balalardyn mektepten shygyp kaluynin aldyn-alu: ata-analarmen seriktestik karym-katynas [Prevention of children from dropping-out from school: cooperation with parents]. Adistemelik Kural [Methodological instruction], Nazarbayev universiteti [Nazarbayev University]. [Electronic resource] – URL: <https://shorturl.at/jeWdj> [In Kazakh]
- 7 Ata-analardy bilim beru yimdaynda pedagogikalyk koldau boyinsha nuskaulik [Instructions for Pedagogical Support of Parents in Educational Institutions]. (2023). Adamnyn yilesimdi damuyi ulttuk instituty [National Institute of harmonious human development], Almaty, AUDUI, 228 b. [Electronic resource] – URL: <https://orken-instituty.kz/kz/pedagogam/metodicheskie-rekomendaci> [In Kazakh]
- 8 Hampden-Thompson, G. & Galindo, C. (2017). School-family relationships, school satisfaction and the academic achievement of young people. *Educational Review*, 69:2, 248-265. DOI: 10.1080/00131911.2016.1207613
- 9 Musser, Patricia Maureen. (1998). Partnerships at the Middle Level: Perceptions of Family Members, Community Members, and Teachers. Ph.D. Dissertation, Portland State University, 391 p. - P. 41-50. [Electronic resource] – URL: https://www.academia.edu/114224139/Partnerships_at_the_Middle_Level_Perceptions_of_Family_Members_Community_Members_and_Teachers
- 10 Henderson, A., Berla, N. (Eds.) (1994). A new generation of evidence: The family is critical to student achievement. Washington, DC: Centre for Law and Education. [Electronic resource] – URL: <https://files.eric.ed.gov/fulltext/ED375968.pdf>
- 11 Devaney, C., Crosse, R. (2024). International perspectives on parenting support and parental participation in children and family services. Publisher: Loutledge: Taylor and Francis Group. London and New York. Sussex University library catalog. – 326 p.
- 12 Crozier, G., Reay, D. (2005). Activating participation: Parents and Teachers Working Towards Partnership. USA. Publisher: Stoke-on-Trent: Trentham, 177 p.

*Асанова Г.С.¹, Нұрбекова Г.Ж.², Снабекова М.М.³

¹Абылай хан атындағы Қазақ халықаралық қатынастар және әлем тілдері университеті

²К.И. Сәтпаев атындағы ұлттық техникалық зерттеу университеті

³Қазақ Ұлттық қыздар педагогикалық университеті

^{1,2,3} Қазақстан, Алматы

АТА-АНАЛАРДЫҢ БІЛІМ БЕРУ ЖҮЙЕСІНЕ БЕЛСЕНЕ ҚАТЫСУЫНЫҢ ҚИЫНДЫҚТАРЫ

Аңдатпа

Зерттеу мақаласында қазіргі қоғамда білім беру мекемелеріндегі, атап айтқанда мектептердегі ата-ана-мұғалім-оқушы серіктестігі мәселесі қарастырылады. Аталмыш мәселе бүгінгі таңда өте өзекті, өйткені мектеп мұғалімдері мен ата-аналар арасында мәселелер туындап қалады, олардың ортақ мақсаты оқушылардың әл-ауқаты мен білім алудағы жетістіктеріне әсер ету болуы тиіс. Зерттеу мақаласының мақсаты – зерттеу тақырыбына сай негізгі терминдерді анықтау, тиімді серіктестік құруда кездесетін негізгі кедергілер мен факторларды терең талдау және осы қарым-қатынасты жақсарту жолдары мен әдісін ұсыну. Сонымен қатар, авторлар ата-аналардың мектеп ұйымдастыратын шараларға қатысуының негізгі аспектілерін сипаттайды.

Зерттеу әдістері - сипаттамалық, аналитикалық және прагматикалық талдау. Зерттеудің әдістемесі тақырып бойынша бұрыннан бар идеяларды талдау, зерттеу мәселесіне кәсіби және жеке көзқарастар беру. Мақала толығымен практикалық сарында және мақала авторлары ата-ана-мұғалім-оқушы серіктестігін жақсарту үшін практикалық ұсыныстар мен прагматикалық көзқарастар береді.

Зерттеу нәтижелері бұл тақырыптың әліде өзекті екенін, мектеп пен отбасы серіктестігін жақсарту үшін нақты шешімдер мен ұсыныстар қажет екенін көрсетеді. Авторлар ата-аналарды мектепке тарту бойынша бірқатар ұсыныстар береді, дамыған елдердің тәжірибесін салыстырады, Қазақстанда ата-ана-мұғалім серіктестігін жақсарту үшін практикалық кеңестер ұсынады. Зерттеудің практикалық маңызы мақала авторларының ұсынған мектеп мұғалімінің ата-анамен, балалармен қарым-қатынасын жақсартып, жұмыс жасауы үшін өзін-өзі тексеру немесе осы байланысты дамытуда көңіл бөлуі тиіс сұрақтар тізімін беруі. Авторлар мектеп пен жанұя серіктестігінің әлемдік тәжірибесі ата-ананың мектеп өміріне араласуы оң әсер ететінін, ол барлығына пайдалы екені және бұдан балалардың әл-ауқаты жақсарады деген тұжырымға келеді.

Түйінді сөздер: ата-ананың қатысуы, мектеп стратегиясы, ынтымақтастық, кәсіби білім, мектеп-отбасы серіктестігі, ата-аналар жиналысы, білім беру мекемелері.

***Асанова Г.С.¹, Нурбекова Г.Ж.², Снабекова М.М.³**

¹ *Казахский университет международных отношений и мировых языков имени Абылай хана,*

² *Казахский национальный исследовательский технический университет имени К.И. Сатбаева,*

³ *Казахский Национальный женский педагогический университет,*

^{1, 2, 3} *Казахстан, Алматы*

ПРОБЛЕМЫ АКТИВНОГО УЧАСТИЯ РОДИТЕЛЕЙ В СИСТЕМЕ ОБРАЗОВАНИЯ

Аннотация

В статье рассматриваются вопросы взаимодействия родителей, учителей и учеников в образовательных учреждениях, в частности в общеобразовательных школах современного общества. Актуальность темы обусловлена существующим разрывом в коммуникации между школьными учителями и родителями, несмотря на их общую цель — содействие благополучию и образовательному прогрессу учеников. Цель статьи заключается в определении ключевых терминов по данной тематике, глубоком анализе барьеров и факторов, препятствующих эффективному партнерству, а также в предложении возможных способов их преодоления.

В качестве методов исследования использованы описательный, аналитический и прагматический анализ. Методологическая основа работы включает аналитический обзор существующих концепций, изучение профессиональных и личных взглядов на проблему.

Полученные результаты подтверждают актуальность проблемы и необходимость выработки конкретных решений для укрепления партнерства между школой и семьей. Авторы предлагают некоторые основные мероприятия для привлечения родителей в школу, анализируют опыт развитых стран, а также дают практические рекомендации по улучшению взаимодействия школы и родителей в Казахстане. Практическим результатом исследования является разработка перечня вопросов самонаблюдения для учителей, направленного на улучшение их взаимодействия с родителями и учениками. Авторы пришли к выводу, что мировой опыт партнерства школы и семьи свидетельствует о положительном влиянии участия родителей в школьной жизни, от этого выигрывают все, благополучие детей улучшается.

Ключевые слова: родительское участие, стратегия обучения, сотрудничество, профессиональное знание, партнерство школы и семьи, родительское собрание, образовательные учреждения.

Received: 07.04.2025

Approved after peer review: 21.05.2025

Accepted for publication: 27.06.2025

Dulatkyzy D.¹, *Akabayeva G.N.²

^{1,2}Karaganda Buketov University

^{1,2} Kazakhstan, Karaganda

¹ORCID ID: <https://orcid.org/0009-0003-8489-5015>

²ORCID: <https://orcid.org/0000-0002-0314-0944>

*rgul.ksu@mail.ru

COMPARATIVE ANALYSIS OF STEM EDUCATION PRACTICES: FOREIGN AND KAZAKHSTAN CASES

Annotation

In the context of digitalization and scientific-technological progress, the implementation of STEM education is becoming a priority in the modernization of educational systems. This article presents a comparative analysis of international practices in the implementation of the STEM approach, focusing on countries such as Finland, Singapore, and the United States. The analysis is based on five key criteria, which were developed based on the analysis of international studies and reports on the implementation of STEM education, in particular: OECD reports (for example, the PISA framework), UNESCO materials on STEM policy, analytical reviews of the National Science Foundation (NSF, USA), as well as practices recorded in the educational strategies of Singapore and Finland: the level of institutionalization of STEM, the scale and depth of its implementation, the degree of involvement of schools, teachers, and students, the role of government and the private sector, and the effectiveness of implementation measured by international assessments (such as PISA) and participation in academic digital transformation and rapid technological advancement, STEM education (Science, Technology, Engineering, and Mathematics) has become a key factor in preparing generations capable of thriving amid swift changes. The aim of the study is to identify effective STEM implementation models and define strategic directions for the further development of this field in Kazakhstan's education system. The findings reveal that each of the studied countries has established successful practices and mechanisms for implementing STEM education. The significance of the work lies in the possibility of using the identified models and recommendations for the successful implementation of STEM, which in turn contributes to the formation of competitive human capital and the adaptation of young people to the technological challenges of the 21st century.

Keywords: STEM education, comparative analysis, educational system, foreign models, international practices, project-based learning, curriculum integration

Introduction. In the modern world, characterized by digital transformation and rapid technological advancement, STEM education (Science, Technology, Engineering, and Mathematics) has become a key factor in preparing generations capable of thriving amid swift changes. International organizations such as UNESCO and OECD emphasize that developing competencies in STEM fosters critical thinking, creative skills, and innovation capabilities, which are essential for maintaining countries' competitiveness on the global stage [1].

Consequently, many countries are implementing national strategies to integrate STEM across all levels of education [2]. However, the effectiveness of these strategies largely depends on accounting for the cultural, pedagogical, and infrastructural specificities of each country [3].

Kazakhstan, aiming to modernize its education system, has begun to incorporate elements of STEM; however, this process remains fragmented and lacks a clearly defined national model [4]. At the same time, the experience of countries with successful STEM practices, such as Finland, Singapore, and the United States, is of significant interest and can serve as a guideline for the development of Kazakhstan's system [5].

This study is focused on a comparative analysis of STEM education models in the aforementioned countries with the aim of identifying key success factors and determining adaptable elements that can be effectively applied within Kazakhstan's national context. The relevance of the topic is driven both by the theoretical need to expand the comparative discourse on STEM education in post-Soviet countries and by the practical demand for recommendations to improve education quality.

The paper examines the main pedagogical approaches, structures, and implementation methods of STEM in various educational systems, as well as analyzes current initiatives in Kazakhstan. The

research results will substantiate directions for improving STEM education considering the local context and contribute to forming a development strategy aligned with international standards and national particularities.

Over the past two decades, STEM education has become a focal point of academic discussion globally. Influential works by J.W. Bybee [2, p.45] and reports from the OECD [1, pp. 12-14; 3, p.78] emphasize STEM's role as a driver of innovation and economic progress. Theoretical approaches to STEM vary across contexts: from integrative models combining all four disciplines into cohesive project-based learning (United States, Finland) to top-down structured implementation led by national policy (Singapore).

Singapore's model is rooted in outcome-based education and systematic teacher training [6]. Every aspect—from policy to classroom environment—is aligned to support STEM integration. In contrast, the U.S. model is highly decentralized, allowing diversity in programs and school-level autonomy, which fosters innovation but creates inconsistencies in quality [7].

The Finnish system, based on Sahlberg's [8] research, emphasizes trust in teachers, minimal standardized testing, and the development of soft skills through interdisciplinary project work. In Kazakhstan, as reflected in national sources [4, p.31]. STEM is gaining traction, but the system faces challenges related to teacher preparation and the lack of localized methodological resources.

Despite the broad recognition of STEM's importance, several contradictions persist. First, although integrative approaches are widely advocated, there is no universal measure of success: strategies effective in Finland may not be transferable to Kazakhstan due to contextual differences in governance and culture. Second, while Kazakhstani literature mentions STEM adoption, it lacks in-depth empirical evaluations of its effectiveness in schools.

Additionally, a theoretical divergence is visible: some scholars focus on the technical aspect of STEM, while others highlight pedagogical design and creativity – central to the Finnish approach. In Kazakhstan, most frameworks appear eclectic and insufficiently adapted to the local school context, signaling a need for contextualized research and experimentation.

Given these disparities, the research employs a comparative analysis methodology and qualitative content analysis of key educational documents and academic literature. Singaporean and Finnish models are selected as reference points due to their documented success in international assessments [2, p.4; 5, p.2] and comprehensive teacher preparation strategies. Their contrast - centralized precision versus trust-based flexibility – offers valuable insights for adapting STEM education to Kazakhstan's needs.

The term STEM first gained prominence in the U.S. in the late 1990s, aiming to equip students with skills for science and technology sectors. Since the early 2000s, the trend has shifted toward interdisciplinary learning. Finland officially embraced phenomenon-based learning in 2016, transitioning to holistic, real-world problem-solving approaches. In Kazakhstan, STEM initiatives emerged in 2017, particularly within Nazarbayev Intellectual Schools, but their nationwide implementation remains uneven and fragmented [6, p.2].

Since the beginning of the 21st century, STEM has become a priority approach in the national education policies of countries such as Canada, the United States, Singapore, China, Finland, and Japan. This approach enables the integration of STEM/STEAM education with trends like BYOD (Bring Your Own Device), flipped classrooms, and gamification, fosters interdisciplinary connections, and encourages the practical application of acquired knowledge through project-based and research-oriented activities. Countries that implement STEM at the policy level consistently rank among the leaders in international assessments such as TIMSS and PISA in mathematics and science, and demonstrate significant advancements in labor market competitiveness [9; 10].

An important feature of the American approach is the involvement of students through extracurricular activities and partnerships with industry, because in the United States one of the key initiatives was the introduction of Next Generation Science Standards, which focuses on research-based learning and equity in STEM education [7, p.11]. And the US system is focused on the development of critical thinking, project work. In addition, the United States has extensive

extracurricular activities, summer camps, which seek to increase student engagement and expand participation in STEM fields.

STEM is actively developing in Kazakhstan, especially within the framework of the Digital Kazakhstan program [11], paying special attention to the integration of robotics, programming and 3D modeling, in particular in Nazarbayev Intellectual Schools, although a unified model is still being formed, but these efforts, in our opinion, mark significant progress towards modernizing its education system and meeting global trends.

In Singapore, the government is actively promoting STEM through the Applied learning program (ALP) [12]. Its main idea is to solve real problems, develop innovation skills. This model relies on close collaboration between educational institutions and industry to ensure that STEM education is relevant and effective [7, p.42].

Finland's approach to STEM education is characterized by the seamless integration of science, technology, engineering, and mathematics into project-based learning, with a low emphasis on standardized testing. A notable element of Finland's STEM ecosystem is the LUMA Centre Finland, a nationwide network that supports teacher training, student engagement, and research activities in natural sciences, mathematics, and ICT. LUMA serves as a hub for innovation and excellence, fostering a culture of scientific curiosity and collaboration [13]. Compared to the systematic and thoughtful approach in countries such as Finland, Singapore and the United States, Kazakhstan's STEM model is still in its infancy. According to recent studies, the main problems remain the adaptation of methodologies to local conditions and insufficient training of teachers. This article examines international experience not only to show different ways of implementing STEM, but also to highlight elements that may be useful for Kazakhstan. Countries such as Finland, Singapore and the United States have achieved success thanks to government support for teacher training and the implementation of interdisciplinary teaching [14]. All this creates conditions for more successful development of STEM. By examining these cases, the research identifies not only best practices, but also potential pitfalls, emphasizing the importance of contextual adaptation rather than direct replication.

Methods and materials. In this study, the research is entirely based on secondary data from official sources. The diagnostic tools used including:

- Government reports and strategic plans [4, p. 31; 10, p. 4; 14, p. 16]
- Reports from international organizations [1, p. 25; 3, p. 7; 14, p. 3]
- Peer-reviewed academic articles [2, p. 12; 7, p. 42; 8, p. 25; 9, p. 47; 10, p. 4; 11, p. 110]
- PISA and TIMSS reports [5, p. 15; 14, p. 3]

Data collection was conducted through systematic selection and review of documents and scientific publications (2015–2024), using a content analysis method. Data processing included comparative tables and visual schemes created in Microsoft Excel 2021.

No direct participants were involved in the study, as the research is based on secondary data sources. Characteristics of students mentioned in the analyzed documents correspond to the target groups of PISA and TIMSS (15-16 years old for PISA, grades 4 and 8 for TIMSS).

The work used Microsoft Excel 2021, Mendeley Desktop 2.80 (Elsevier), and Canva online platform for data processing and visualization.

Results and discussion. According to the OECD's PISA 2018 results, Singapore and Finland consistently rank among the top countries in STEM competencies, while Kazakhstan and the United States demonstrate varying degrees of progress, as shown in Table 1.

Table 1. Level of student preparation in different countries according to the results of PISA 2018

Country	Science (PISA 2018 Score)	Mathematics (PISA 2018 Score)	Ranking (Science)	Ranking (Mathematics)
Singapore	551	569	1	1
Finland	522	507	6	17
United States	505	478	18	37

Country	Science (PISA 2018 Score)	Mathematics (PISA 2018 Score)	Ranking (Science)	Ranking (Mathematics)
Kazakhstan	441	448	53	48

Source: compiled by the authors based on the OECD report (PISA 2018 Results: Volume I).

PISA 2018 data shows how countries are coping with STEM education differently. Research shows that several things are important for the successful implementation of this approach: having a clear national strategy, including STEM subjects in the core school curriculum, continuous professional development of teachers, and ensuring equal conditions for all students. These points were used as a basis for analyzing how deeply STEM is embedded in the educational system of different countries. International experts also emphasize that it is the deep strategy, programs, and work with teachers that determine the sustainability and effectiveness of the STEM approach. Based on these frameworks, the current study focuses on institutionalization level as a primary criterion for comparative analysis, as presented in Table 2.

Table 2. Level of institutionalization of STEM education in different countries

Country	Presence of national STEM strategy	Level of integration in the education system	Comments
Kazakhstan	Partial	Medium	Within the framework of "Digital Kazakhstan" and Nazarbayev Intellectual Schools (NIS)
Singapore	Yes	High	Strong national focus with dedicated agencies and comprehensive curriculum integration
United States	Yes	High	"STEM for All" initiative, national standards, and diverse state-level programs
Finland	Yes	High	STEM is integrated into the general education system with emphasis on inquiry-based learning

Source: compiled by the authors based on the analysis of national strategies and data from OECD, World Bank, and Ministries of Education.

The data in Table 2 was collected through a comprehensive review of official government documents, educational policy reports, and academic literature on STEM education in each country. The comparison was conducted using a qualitative content analysis approach, focusing on three key criteria:

1. The existence and scope of a national STEM strategy or equivalent governmental program;
2. The degree to which STEM education is embedded in the formal education system;
3. Qualitative comments reflecting the specific features and contextual factors of each country's STEM policies.

Singapore is important because of its highly institutionalized STEM model. Looking at the table, we can see that Kazakhstan has only partially implemented these approaches compared to the more advanced STEM models in Singapore and other countries. Thus, it is important to highlight that there are some gaps for improving STEM in Kazakhstan.

The following table 3 presents comparative data on the percentage of schools offering STEM programs and the extent of regional coverage in Kazakhstan, the United States, Finland, and Singapore — a country recognized for its exemplary and forward-looking STEM education system. This data highlights how national policies are translated into educational practice at the ground level.

Table 3. Level of implementation of STEM programs in different countries

Country	Schools with STEM programs (%)	Regional coverage (%)
Kazakhstan	~15%	40%
United States	65–70%	95%
Finland	90%	100%
Singapore	~85–90%	100%

Source: compiled by the authors using open statistical sources, reports by UNESCO, OECD, and national education programs.

This comparison demonstrates a significant disparity in implementation. For example, Kazakhstan, despite ongoing national efforts, shows relatively low coverage both in terms of school participation and geographic reach. On the other hand, countries like Singapore and Finland exhibit near-complete integration of STEM programs, reflecting not only strong institutional support but also consistent follow-through in school-level practice. These distinctions provide a clearer understanding of each country’s capacity to implement STEM education at scale and ensure accessibility for all students.

The quality of STEM education implementation depends not only on national strategies and infrastructure but also on the active engagement of teachers and students. This includes professional development (PD) programs for educators, project-based learning for students, and the availability of extracurricular STEM activities.

The table 4 below compares key engagement indicators in Kazakhstan, the United States, Finland, and Singapore - countries at different stages of STEM education development.

Table 4. Teacher and student engagement in STEM activities

Indicator	Kazakhstan	USA	Finland	Singapore
% of teachers with STEM PD training	18%	75%	82%	88%
% of students involved in STEM projects	22%	65%	70%	85%
STEM clubs and extracurricular activities	Limited	Widespread	Well-developed	Highly developed

Source: compiled by the authors based on comparative analysis of national education reports, OECD data, and relevant academic studies on STEM engagement in schools

This data highlights significant differences in the depth of engagement. In Kazakhstan, limited teacher training and extracurricular offerings reflect early-stage development, while Singapore shows a mature ecosystem with high student participation and strong institutional support for teachers. This level of engagement is closely linked to student achievement and interest in STEM fields in later academic and professional stages.

Another important dimension of effective STEM implementation is the balance of public and private sector participation in funding and developing educational initiatives. Countries with dynamic private-sector involvement often see more innovation, while strong government support ensures equity and accessibility. As shown in Table 5, the role of public and private sectors in STEM funding significantly influences both the innovation capacity and the inclusiveness of STEM education systems.

Table 5. Role of government and private domains to support STEM education

Country	Public sector funding (%)	Private sector funding (%)	Key investors
Kazakhstan	80%	20%	NIS, Nazarbayev University, Samruk-Kazyna
USA	50%	50%	NSF, NASA, Google, Microsoft
Finland	90%	10%	Ministry of Education, municipalities
Singapore	60%	40%	Ministry of Education, Temasek Foundation, industry partners

Source: compiled by the authors using data from government reports, OECD sources, and information on public-private partnerships in STEM education.

The Singapore model shows how strategic collaborations between government and the private sector can foster innovation and scale up programs while maintaining quality. Although Kazakhstan is primarily publicly funded, it could benefit from private sector participation, as seen in the US and Singapore.

At the end, the success of STEM implementation is reflected in student performance indicators, such as PISA results and participation in international Olympiads. These results provide an opportunity to compare the effectiveness of different national systems, as we can see in the Table 6 below.

Table 6. STEM implementation results: academic performance according to PISA data and international comparisons

Measure	Kazakhstan	USA	Finland	Singapore
PISA 2022 – Science	397	502	531	551
PISA 2022 – Mathematics	382	478	507	569
International Olympiad Ranking (avg)	41st	4th	9th	2nd

Source: compiled by the authors based on PISA 2022 results published by OECD and average rankings from international science and mathematics Olympiads.

As can be seen from the table above, Singapore and Finland consistently show high results, which demonstrates the effectiveness of their well-organized and supported STEM systems, while Kazakhstan still encounter with some problems, like the need to improve qualifications of teachers and engage commercial fields.

The aim of the analysis was to identify key factors for the successful implementation of STEM and the possibility of adapting these main elements to the conditions of Kazakhstan education. The results showed that both centralized models (for example, in Singapore) and more flexible, trust-based approaches (as in Finland) ensure high levels of achievement if they are aligned with state priorities, the teacher training system and socio-cultural characteristics.

It is important to note, the analysis confirms that copying foreign models without taking into account the specifics of the national education system of Kazakhstan is impossible and inappropriate. It is necessary to adapt best practices taking into consideration conditions, traditions and resources. Our research highlights the importance of funding support for teacher training, STEM curriculum development, and school-business collaboration. As a result, research will inform culturally appropriate education system renewal.

As we have seen, it can be noted that there are many useful ideas in foreign cases, but nevertheless, the implementation of STEM education in Kazakhstan should be based on its own educational system. Without this, even the most effective foreign models may be inapplicable in our conditions in the educational system of Kazakhstan.

Conclusion. The purpose of our work lies in the studying international practices in STEM education and an analysis of the extent to which these practices can be implemented in Kazakhstan. Through a comparative analysis of the systems in Finland, Singapore, and the United States, five key dimensions were examined: the level of institutionalization, scale and depth of implementation, stakeholder involvement, the role of government and the private sector, and measurable outcomes through international assessments.

The analysis revealed that while each country follows a distinct path shaped by its national priorities and socio-cultural context, their success in STEM education is strongly tied to coherence between policy, teacher training, curriculum, and community engagement. Finland exemplifies a trust-based, flexible model, while Singapore represents a centralized, strategically driven approach. The U.S. demonstrates the value of grassroots innovation and community partnerships.

The findings demonstrate that Kazakhstan has made promising strides in initiating STEM reforms, particularly through targeted programs like those in Nazarbayev Intellectual Schools. However, systemic challenges remain, especially in areas such as teacher preparation, infrastructure, and the lack of localized instructional materials.

The study's results align with its initial aim — to identify not models for replication, but models for informed adaptation. This confirms that it is impossible to fully implement foreign experience without taking into account the specifics of the Kazakhstan education system. When adapting foreign models, it is necessary to consider cultural values, traditions and available resources.

The importance of this study is that it is based on reforms that take into account the country's situation. It helps to develop a national STEM education policy based on global achievements. In addition, it emphasizes the importance of investing in teacher capacity, expanding cooperation between schools and industry, and supporting interdisciplinary learning.

However, the study has several limitations, namely, the analysis is based on documents, literature and existing data. The absence of empirical data from classroom implementation in Kazakhstan limits the scope of conclusions regarding actual impact. Future research should include longitudinal studies and field-based experiments to measure outcomes of adapted STEM practices in local schools.

Based on the findings, the following recommendations are proposed for future work:

- Expand empirical research on how STEM is currently implemented in Kazakhstani classrooms.
- Pilot localized STEM curricula that integrate international best practices.
- Invest in national teacher training initiatives focused on project-based, interdisciplinary learning.
- Strengthen public-private partnerships to ensure practical relevance and sustainability of STEM education.

In conclusion, Kazakhstan stands at a strategic point where it can benefit from the experience of world leaders in STEM education. However, only through careful adaptation, sustained investment, and systemic alignment can it build an effective and future-ready STEM education model.

REFERENCES

- 1 UNESCO. (2021). *STEM Education for Sustainable Development*. International Center for Engineering Education, 185 p. [Electronic resource] – URL: <https://unesdoc.unesco.org/ark:/48223/pf0000375644>
- 2 OECD. (2020). *The OECD Future of Education and Skills 2030: OECD Learning Compass 2030*. [Electronic resource] – URL: <https://www.oecd.org/education/2030-project/>
- 3 Freeman, B., Marginson, S., & Tytler, R. (2014). *The Age of STEM: Educational Policy and Practice Across the World in Science, Technology, Engineering and Mathematics*. Routledge, 326 p. [Electronic resource] – URL: <https://www.taylorfrancis.com/chapters/edit/10.4324/9781315767512-1/widening-deepening-stem-effect-brigid-freeman-simon-marginson-russell-tytler>
- 4 State Program of Education Development until 2025: Updating curricula, supporting science and electronic UNT. (2019). *Official Information Source of the Prime minister of the Republic of Kazakhstan*. [Electronic resource] – URL: <https://primeminister.kz/en/news/gosprogramma->

[razvitiya-obrazovaniya-do-2025-goda-obnovlenie-uchebnyh-programm-podderzhka-nauki-i-elektronnoe-ent](#)

5 OECD. (2020). *Education Policy Outlook*. [Electronic resource] – URL: <https://www.oecd.org/education/policy-outlook/country-profile-Kazakhstan-2020.pdf>

6 Teo, T. W., & Choy, B. H. (2021). STEM Education in Singapore. In O.S. Tan, E.L. Low, E.G.Tay, & Y.K. Yan (Eds.), *Singapore Math and Science Education Innovation: Beyond PISA*, Singapore: Springer, 43-59. DOI: https://link.springer.com/chapter/10.1007/978-981-16-1357-9_3

7 Breiner, J. M., Harkness, S. S., Johnson, C. C., & Koehler, C. M. (2012). What Is STEM? A Discussion About Conceptions of STEM in Education and Partnerships. *School Science and Mathematics*, 112(1), 3–11. DOI: <https://doi.org/10.1111/j.1949-8594.2011.00109.x>

8 Sahlberg, Pasi. (2015). *Finnish Lessons 2.0: What Can the World Learn from Educational Change in Finland?* 2nd ed. Teachers College Press. [Electronic resource] – URL: https://www.academia.edu/34598324/Finnish_Lessons_2_0_What_Can_t_Pasi_Sahlberg?utm_source=chatgpt.com

9 IEA. (2020). *TIMSS 2019 International Results in Mathematics and Science*. [Electronic resource] – URL: <https://timssandpirls.bc.edu/timss2019/international-results/>

10 OECD. (2019). *PISA 2018 Results (Volume I): What Students Know and Can Do*. Report. OECD Publishing, Paris. DOI: <https://doi.org/10.1787/5f07c754-en>

11 Zhumabay, N., Varis, S., Abylkassymova, A., Balta, N., Bakytказы, T. and Bowen, G. M. (2024). *European Journal of STEM Education*, 9(1), 16. DOI: <https://doi.org/10.20897/ejsteme/15576>

12 Ministry of Education Singapore. (2018). *Overview of Singapore's Education System* (p. 4). Ministry of Education. [Electronic resource] – URL: https://www.moe.gov.sg/-/media/files/about-us/overview_of_singapore_education_system.pdf (date of access: 15.05.2025)

13 Aksela, M., Lundell, J., & Ikävalko, T. (Eds.) (2020). *LUMA Finland -Together we are more. LUMA Centre Finland*. [Electronic resource] – URL: <https://www.luma.fi/en/news/2020/12/18/new-online-book-on-national-and-international-luma-science-education-best-solutions-and-models-for-a-good-future/> (date of access: 30.05.2025)

14 Bybee, R.W. (2010). Advancing STEM Education: A 2020 Vision. *Technology and Engineering Teacher*, 70(1), 30–35. [Electronic resource] – URL: <https://eric.ed.gov/?id=EJ898909>

Дулаткызы Д.¹, * Акбаева Г.Н.²

^{1,2}Академик Е.А.Бөкетов атындағы Қарағанды университеті

^{1,2} Қазақстан, Қарағанды

STEM БІЛІМ БЕРУ ТӘЖІРИБЕСІНІҢ САЛЫСТЫРМАЛЫ ТАЛДАУЫ: ШЕТЕЛДІК ЖӘНЕ ҚАЗАҚСТАНДЫҚ ЖАҒДАЙЛАР

Аңдатпа

Цифрландыру мен ғылыми-техникалық прогресс жағдайында STEM білім беру жүйелерін жаңғыртудың басым бағытына айналууда. Бұл мақалада STEM тәсілін жүзеге асырудағы халықаралық тәжірибелерге салыстырмалы талдау жасалып, Финляндия, Сингапур және АҚШ секілді елдерге баса назар аударылады. Анализ халықаралық зерттеулер мен есептерге негізделген бес негізгі критерий бойынша жүргізілді. Атап айтқанда: OECD (мысалы, PISA шеңбері) есептері, STEM саясатына қатысты ЮНЕСКО материалдары, АҚШ-тың Ұлттық ғылыми қорының (NSF) талдамалық шолулары, сондай-ақ Сингапур мен Финляндияның білім беру стратегияларындағы тәжірибелер. Бұл критерийлерге мыналар кіреді: STEM-нің институционалдану деңгейі, оны енгізудің ауқымы мен тереңдігі, мектептер, мұғалімдер мен оқушылардың қатысу дәрежесі, мемлекеттік және жеке сектордың рөлі, PISA сияқты халықаралық бағалаулар мен цифрлық трансформацияға қатысу арқылы өлшенетін іске асыру тиімділігі. Цифрлық және технологиялық дамудың жедел үдерісінде STEM (ғылым, технология, инженерия және математика) білім беру – өзгерістерге бейімделе алатын ұрпақты даярлаудың негізгі факторы болып отыр. Зерттеудің мақсаты – STEM-ді жүзеге асырудың тиімді модельдерін анықтап, Қазақстан білім беру жүйесінде бұл бағытты дамытуға арналған стратегиялық бағыттарды белгілеу. Зерттеу нәтижелері аталған елдердің тәжірибесінде STEM-ді тиімді енгізудің нақты құралдары мен тетіктері бар екенін көрсетті. Мақалада алынған нәтижелер негізінде, STEM білім беру жүйесін тиімді іске асыру елдің адами капиталын дамытуға, технологиялық өзгерістерге бейім ұрпақты тәрбиелеуге мүмкіндік беретіні көрсетілді.

Түйінді сөздер: STEM білім беру, салыстырмалы талдау, білім беру жүйесі, шетелдік үлгілер, халықаралық тәжірибе, жобалық оқыту, оқу бағдарламалары.

Дулаткызы Д.¹, * Акбаева Г.Н.²

^{1, 2} Карагандинский университет имени академика Е.А. Букетова

^{1, 2} Казахстан, Караганда

СРАВНИТЕЛЬНЫЙ АНАЛИЗ ПРАКТИК STEM-ОБРАЗОВАНИЯ: ЗАРУБЕЖНЫЕ И КАЗАХСТАНСКИЕ КЕЙСЫ

Аннотация

В условиях цифровизации и научно-технологического прогресса внедрение STEM-образования становится приоритетом в модернизации образовательных систем. В данной статье представлен сравнительный анализ международных практик реализации STEM-подхода с акцентом на такие страны, как Финляндия, Сингапур и Соединённые Штаты Америки. Анализ проводится на основе пяти ключевых критериев, разработанных на базе изучения международных исследований и отчетов по внедрению STEM-образования, в частности: отчетов ОЭСР (например, рамка PISA), материалов ЮНЕСКО по STEM-политике, аналитических обзоров Национального научного фонда США (NSF), а также практик, зафиксированных в образовательных стратегиях Сингапура и Финляндии. Эти критерии включают: уровень институционализации STEM, масштаб и глубину внедрения, степень вовлеченности школ, учителей и учащихся, роль государства и частного сектора, эффективность реализации, измеряемую международными оценками (такими как PISA) и участием в академической цифровой трансформации. На фоне стремительного развития цифровых технологий STEM-образование (наука, технологии, инженерия и математика) становится ключевым фактором подготовки поколений, способных успешно адаптироваться к изменениям. Цель исследования – определить эффективные модели реализации STEM и обозначить стратегические направления для дальнейшего развития данного направления в системе образования Казахстана. Результаты показали, что в каждой из исследуемых стран существуют действенные механизмы, способствующие успешной реализации STEM-подхода. Значимость работы заключается в возможности использования выявленных моделей и рекомендаций для успешного внедрения STEM, которое, в свою очередь, способствует формированию конкурентоспособного человеческого капитала и адаптации молодежи к технологическим вызовам XXI века.

Ключевые слова: STEM-образование, сравнительный анализ, образовательная система, зарубежные модели, международная практика, проектное обучение, учебные программы.

Received: 01.06.2025

Approved after peer review: 24.06.2025

Accepted for publication: 27.06.2025

Молдаханова М.¹, Кариев А.², Гелиши Ю.³, *Тайболатов Қ.⁴

¹ М. Әуезов атындағы Оңтүстік Қазақстан университеті

² Абай атындағы Қазақ ұлттық педагогикалық университеті

³ Гази университеті

⁴ Ы. Алтынсарин атындағы Ұлттық білім академиясы,

¹ Қазақстан, Шымкент

² Қазақстан, Алматы

³ Түркия, Анкара

⁴ Қазақстан, Астана

² ORCID 0000-0002-7789-9080

³ ORCID 0000-0003-2816-3261

⁴ ORCID 0000-0002-4027-0203

*k.taibolatov@uba.edu.kz

ЕРЕКШЕ БІЛІМ БЕРУДІ ҚАЖЕТ ЕТЕТІН СТУДЕНТТЕРДІҢ ЖОҒАРЫ ОҚУ ОРНЫНА БЕЙІМДЕЛУ ЕРЕКШЕЛІКТЕРІН ЗЕРТТЕУ

Аңдатпа

Бұл зерттеу жоғары оқу орны жағдайында ерекше білім беру қажеттіліктері бар студенттердің бейімделу ерекшеліктерін зерттеуге арналған.

Зерттеудің мақсаты – ерекше білім беру қажеттіліктері бар студенттердің университеттің білім беру ортасына бейімделуінің әлеуметтік, эмоционалдық және білім беру аспектілерін зерттеу. Зерттеуге білім беру қажеттіліктерінің түріне қарай топтарға бөлінген 40 бірінші курс студенттері қатысты.

Деректерді жинау үшін Лайкерт шкаласы бойынша құрастырылған 11 мәлімдемені қамтитын сауалнама пайдаланылды, ал талдау үшін сипаттамалық статистика, бір факторлы дисперсиялық талдау (Уэлч) қолданылды.

Нәтижелер студенттердің бейімделуін орташа есеппен қанағаттанарлық деп бағалайтынын көрсетсе, ал топтар арасында әлеуметтік байланыстарды орнату қабілеті ($p = 0.002$), стресс деңгейі ($p = 0.039$) және психологиялық көмектің қолжетімділігі туралы хабардар болу ($p = 0.046$) сипаттамалары арасында айтарлықтай айырмашылық бар екенін көрсетті. Бұл ретте оқу материалдарының қолжетімділігін және оқытудың техникалық құралдарын пайдалануды қоса алғанда, білім беру аспектілері топтар арасында айтарлықтай айырмашылықтарды көрсеткен жоқ. Негізгі проблемалар әлеуметтік және эмоционалды бейімделумен байланысты, бұл стресс деңгейін төмендетуге, әлеуметтік интеграцияны арттыруға және психологиялық көмектің қолжетімділігін жақсартуға бағытталған қолдау бағдарламаларын әзірлеу қажеттілігін көрсетеді. Нәтижелер ерекше білім беруді қажет ететін студенттердің бейімделуіне кешенді көзқарастың өзектілігін көрсетеді.

Зерттеу нәтижелері инклюзивті білім беру тәжірибесіне және жоғары оқу орындарында қолдау жүйесін жетілдіру үшін тиімді болмақ.

Түйінді сөздер: студенттердің бейімделуі, ерекше білім беру қажеттілігі, инклюзивті білім беру, әлеуметтік интеграция, психологиялық қолдау, білім беру ортасы, жоғары оқу орны.

Кіріспе. Ерекше білім беруді қажет ететін студенттерді жоғары оқу орындарының білім беру ортасына бейімдеу инклюзивті білім беру жағдайында өзекті тақырып екені анық [1]. Студенттердің әлеуметтік бейімделуі олардың білім беру ортасына сәтті қосылуын анықтайтын негізгі факторлардың. А. Бандура атап өткендей, студенттер қауымдастығына сәтті интеграция оң өзін-өзі бағалауды қалыптастырады және академиялық мотивацияны арттырады [2]. Зерттеулер көрсеткендей, ерекше қажеттіліктері бар студенттер стереотиптерге, өзін-өзі бағалаудың төмендігіне және қарым-қатынас дағдыларының болмауына байланысты әлеуметтік байланыстарда жиі кедергілерге тап болады [3]. Осыған байланысты жоғары курс студенттері бірінші курсқа жаңадан қабылданған ерекше білім беруді қажет ететін студенттерге жоғары оқу орнының жаңа академиялық және әлеуметтік ортасына бейімделуге көмектесетін тәлімгерлік (менторлық) бағдарламаларды ұйымдастыру қажет. Peer Mentorship Programs – бұл жоғары курс студенттері мен ерекше қажеттіліктері бар студенттер арасында тәжірибе мен психоәлеуметтік қолдау алмасуға негізделген құрылымдалған бастамалар. Мұндай бағдарламалар ерекше білім беруді қажет ететін студенттердің өзін-өзі

бағалауына, академиялық бейімделуіне, ортаға әлеуметтік кірігуіне және эмоционалды тұрақтылығына оң әсер етеді. Зерттеулерге сәйкес, бұл бастамалар инклюзивті орта қалыптастыруға және студенттердің оқудан шығып кету қаупін азайтуға ықпал етеді. Бағдарлама көбінесе жүйелі кездесулер, арнайы тренингтер мен қолдау сессиялары арқылы жүзеге асырылады [4]. Ерекше білім беруді қажет ететін студенттер үшін эмоционалды бейімделу айрықша рөл атқарады. Студенттерінің эмоционалды бейімделуі олардың академиялық және әлеуметтік талаптардан туындаған стрессті жеңу қабілетімен байланысты. Зерттеулер студенттердің стресстің жоғары деңгейі олардың оқу үлгерімі мен жалпы әлауқатына теріс әсер ететіндігін растайды. Білім беру ұйымдарында психологиялық қолдаудың қолжетімділігіне ерекше назар аударылады [5]. Студенттердің мұндай қызметтердің қолжетімділігі туралы хабардар болуы олардың эмоционалды тұрақтылық деңгейін айтарлықтай арттыратынын көрсетті. Сонымен қатар, Майер мен Саловейдің тұжырымдамаларына негізделген стрессті басқару және эмоционалды интеллектті дамыту бойынша тренингтерді енгізу студенттердің мазасыздық деңгейін төмендетуге ықпал етеді [6].

Ерекше білім беруді қажет ететін студенттерінің білім беру бейімделуі оқу материалдарының қолжетімділігін, оқыту тәсілдерін дараландыруды және заманауи технологияларды пайдалануды қамтиды. Хәймен және Шемеш зерттеулерінде, бұл студенттер дәстүрлі оқу материалдарын пайдалануда қиындықтарға тап болады, бұл мультимедиялық оқулықтар, қолжетімді платформалар және ассистивті технологиялар сияқты цифрлық шешімдерді енгізуді қажет етеді [7]. М. Донмез зерттеулері мәтінді оқу бағдарламалары, аудиокітаптар және онлайн платформалар сияқты ассистивті технологияларды қолдану мүмкіндігі шектеулі студенттердің үлгерімін арттыруға ықпал ететінін көрсетеді [8]. Сонымен қатар, адаптивті білім беру платформалары сияқты жасанды интеллект жүйелерін дамыту студенттердің жеке қажеттіліктерін ескеруге және жеке оқыту траекторияларын құруға мүмкіндік береді.

Университет оқытушыларын инклюзивті топтармен жұмыс істеуге дайындау да маңызды фактор екені анық, бұл Л. Бутабаева педагогтердің кәсіби құзыреттілігін арттыру қажеттілігіне назар аударатын еңбектерінде көрсетілген [9].

Саламан декларациясында тұжырымдалған инклюзия тұжырымдамасы (ЮНЕСКО, 1994) білім беру ортасы барлық білім алушылардың қажеттіліктерін қанағаттандыру үшін бейімделуі керек екенін көрсетеді [10]. Зерттеулер инклюзивті орта ерекше қажеттілігі бар студенттердің академиялық нәтижелері мен әлеуметтік интеграциясын жақсартуға ықпал ететіндігін дәлелдейді [11]. Алайда, Р. О. Агавелян атап өткендей, мұндай ортаны құру тек білім беру инфрақұрылымындағы өзгерістерді ғана емес, сонымен қатар оқытушылар мен студенттердің инклюзияға деген көзқарасын өзгертуді қажет етеді [12].

Инклюзия саласындағы прогреске қарамастан, ерекше қажеттіліктері бар студенттер үшін білім беру бағдарламалары мен психологиялық көмектің қолжетімділігі мәселелері әлі де өзекті. Көптеген университеттер ресурстардың жетіспеушілігімен және оқытушылардың жеткіліксіз дайындығымен бетпе-бет келеді. Сонымен қатар, ерекше білім беру қажет ететін студенттер өз құрдастарының стигматизациясы мен кемсітушілігі туралы жиі хабарлайды, бұл олардың бейімделуін және студенттер қауымдастығына қосылуын қиындатады. Ерекше білім беру қажеттіліктері бар студенттердің сәтті бейімделуі әлеуметтік, эмоционалды және білім беруді қолдауды қамтитын кешенді тәсілге байланысты екенін көрсетеді. Осыны анықтау мақсатында зерттеу жүргізілді.

Әдістер мен материалдар. Зерттеудің мақсаты – ерекше білім беру қажеттіліктері бар студенттердің университеттің білім беру ортасына бейімделуінің әлеуметтік, эмоционалды және білім беру аспектілерін зерттеу.

Зерттеуге көру, есту, тірек-қимыл аппаратының бұзылуы бойынша 40 бірінші курс студенттері қатысты. Олардың орташа жасы 17,4, қатысушылардың жынысы бойынша 65 % әйел (N = 26), 35 % ер (N = 14).

Деректерді жинау үшін студенттердің бейімделу деңгейін бағалайтын 11 мәлімдемеден тұратын сауалнама қолданылды. Сауалнаманың әр сұрағына Лайкерт шкаласын қолдану кірді,

онда респонденттер 1-ден (толық келіспеймін) 5-ке дейін (толық келісемін) баға бере алады [13]. Сауалнама бейімделудің негізгі аспектілерін қамтыды, мысалы, курстастарымен ортақ тіл табу, оқытушылар мен білім беру ортасын қолдауды қабылдау, стресс деңгейі, психологиялық көмектің қолжетімділігі туралы хабардар болу және техникалық құралдарды пайдалану. Барлық деректерді жинау бір оқу семестрінде жүргізілді.

Деректерді талдау үшін заманауи статистикалық әдістер қолданылды, соның ішінде Уэлчтің бір факторлы дисперсиялық талдауы [14]. Уэлчтің бір факторлы дисперсиялық талдауы олардың білім беру қажеттіліктерінің түріне қарай топтастырылған студенттер топтары арасындағы айырмашылықтарды бағалау үшін пайдаланылды. Бұл әдіс дисперсиялардың гетерогенділігіне төзімділігі үшін таңдалды, бұл топтарда әртүрлі деректер дисперсиясы бар жағдайларда дәлірек нәтижелерге қол жеткізуге мүмкіндік береді. Барлық есептеулер деректерді өңдеу Jamovi статистикалық бағдарламалық жасақтамасының көмегімен жүргізілді. Талдаудың негізгі процедурасы бейімделу аспектілері арасындағы қатынастарды зерттеу үшін корреляциялық матрицаны құру, сондай-ақ дисперсиялық талдау нәтижелері бойынша студенттер топтары арасындағы айырмашылықтардың маңыздылығын бағалау болды. Статистикалық мәні $P < 0.05$ деңгейінде бағаланды.

Зерттеу үш кезеңнен тұрды. Бірінші кезеңде сауалнама арқылы мәліметтер жиналды және алынған жауаптар негізінде қатысушылар топтарға бөлінді. Екінші кезең, дисперсиялық талдауды жүргізуді және алынған нәтижелерді, деректерді өңдеуге және талдауға арналды. Үшінші кезең деректерді түсіндіруді, тұжырымдарды және ұсыныстарды әзірлеуді қамтыды. Зерттеуде этикалық талаптар қатаң сақталды. Респонденттердің деректері құпия сақталды және зерттеуге қатысу барлық кезеңдерде ерікті болды [15]. Зерттеуде тәуелді айнымалылар әлеуметтік, эмоционалды және білім беру бейімделуінің көрсеткіштері болды, ал тәуелсіз айнымалы білім беру қажеттіліктерінің түрі болды.

Нәтижелер және оларды талқылау. Зерттеу нәтижелерін талдау ерекше білім беруді қажет ететін студенттердің университеттік ортаға бейімделуінің негізгі аспектілерін, соның ішінде олардың әлеуметтік, эмоционалды және білім беруді қолдауды қабылдауын көрсетеді. «Мен группаластарыммен оңай тіл табысамын» мәлімдемесінің орташа мәні 2.83 ($SD = 1.45$), бұл әлеуметтік бейімделудің орташа деңгейін көрсетеді. Жауаптардың біршама өзгергіштігіне қарамастан, медианалық мән (3.00) студенттердің бір бөлігі өздерінің әлеуметтік дағдыларын қанағаттанарлық деңгейде бағалайды деп болжайды, алайда минималды мән (1) тұлғааралық қатынастардағы қиындықтардың бар екендігін көрсетеді. Интеграцияның жоғары деңгейі «Мен өзімді студенттер қауымдастығының бір бөлігі ретінде сезінемін» ($M = 3.45$, $SD = 1.32$) мәлімдемесінде байқалады, мұнда 4.00 медианасы студенттердің көпшілігі өзгергіштікке қарамастан ұжымның бір бөлігі екенін растайды. Оқытушылар мен курстастардың қолдауы төмен бағаланады ($M = 2.63$, $SD = 1.43$), бұл сапалы өзара әрекеттесудің жоқтығын және студенттердің жеке қажеттіліктеріне назар аударуды көрсетеді. «Мен университеттің білім беру ортасында өзімді жайлы сезінемін» мәлімдемесі арқылы ұсынылған эмоционалды бейімделудің орташа мәні 3.17 ($SD = 1.38$) құрайды, бұл университет жағдайларын бейтарап бағалау туралы айтады. Сонымен қатар, «Мен оқу процесіне байланысты стрессті сирек сезінемін» ($M = 3.35$, $SD = 1.29$) мәлімдемесі студенттердің орташа стресс деңгейін көрсетеді. Психологиялық көмектің қол жетімділігі туралы хабардарлық орташа деңгейде қалады ($M = 2.95$, $SD = 1.58$), ал мәндердің жоғары таралуы ($Min = 1$, $Max = 5$) бұл қызметті қабылдауда айтарлықтай айырмашылықтарды көрсетеді. «Университет ұсынатын оқу материалдары менің қажеттіліктеріме толық сәйкес келеді» мәлімдемесі ($M = 3.23$, $SD = 1.67$) бейтарап бағалауды көрсетеді, яғни ерекше қажеттіліктері бар студенттерге материалдарды бейімдеуді жақсарту мүмкіндігін көрсетеді. Оқытушылардың қолдауымен тапсырмаларды орындау қабілеті де орташа бағаланады ($M = 3.13$, $SD = 1.56$). Техникалық оқыту құралдарын пайдалану ($M = 3.00$, $SD = 1.30$) студенттер арасында осы санатты қабылдаудың салыстырмалы біркелкілігін болжайтын ең аз таралуға ие. Бейімделуге қанағаттану ($M = 3.15$, $SD = 1.41$) және білім беру ортасын дамуға ықпал ететін ретінде қабылдау ($M = 2.83$, $SD = 1.47$) орта деңгейді көрсетеді. Тұтастай алғанда, нәтижелер студенттердің бейімделуін орташа есеппен қанағаттанарлық деп

бағалайтынын көрсетеді, бірақ көптеген көрсеткіштердегі айтарлықтай стандартты ауытқулар олардың тәжірибесінің гетерогенділігін көрсетеді. Оқытушыларды қолдау, материалдардың қолжетімділігі және психологиялық көмек туралы хабардар болу сияқты бейімделудің негізгі аспектілерінде анықталған бейтарап немесе төмен бағалар қолдау шараларын күшейту қажеттілігін көрсетеді (1-кесте).

1-кесте. Зерттеу нәтижелері бойынша статистикалық сипаттама

	Орташа	Медиана	SD	Min	Max
Мен группаластарыммен оңай тіл табысамын	2.83	3.00	1.45	1	5
Мен өзімді студенттер қауымдастығының бір бөлігі ретінде сезінемін	3.45	4.00	1.32	1	5
Мен оқытушылар мен курстастардан жеткілікті қолдау аламын	2.63	2.00	1.43	1	5
Мен университеттің білім беру ортасында өзімді жайлы сезінемін	3.17	3.00	1.38	1	5
Мен оқу процесіне байланысты стрессті сирек сезінемін	3.35	3.50	1.29	1	5
Қажет болса, психологиялық қолдау алу үшін қайда бару керектігін білемін	2.95	3.00	1.58	1	5
Университет ұсынатын оқу материалдары менің қажеттіліктеріме толық сәйкес келеді	3.23	3.00	1.67	1	5
Мен оқытушылардың қол жетімді көмегінің арқасында оқу тапсырмаларын сәтті орындай аламын	3.13	3.00	1.56	1	5
Техникалық оқыту құралдары маған оқу процесінде көмектеседі	3.00	3.00	1.30	1	5
Мен университеттің білім беру ортасына бейімделгеніме қуаныштымын	3.15	3.00	1.41	1	5
Университеттің білім беру ортасы менің жеке және кәсіби дамуыма ықпал етеді	2.83	3.00	1.47	1	5

Дереккөз: авторлар құрастырған.

Бір факторлы дисперсиялық талдау (Уэлч) бейімделудің зерттелетін аспектілері бойынша студенттер топтары арасындағы елеулі айырмашылықтарды көрсетті (2-кесте). Әлеуметтік бейімделу аспектісі бойынша «Мен группаластарыммен оңай тіл табысамын» мәлімдемесі 0.002 құрайтын статистикалық айырмашылықтарды көрсетеді ($F = 9.6045$, $df1 = 3$, $df2 = 11.1$), яғни студенттердің әлеуметтік байланыстарды орнату қабілеті олардың қажеттіліктерімен байланысты топтық байланыстарына тәуелді екенін көрсетеді. Бұл тұжырымдар өзін-өзі тиімділікті дамытудағы әлеуметтік интеграцияның рөлін көрсететін Бандураның теориясына сәйкес келеді [2, 24 б.].

Сонымен қатар, «Мен өзімді студенттер қауымдастығының бір бөлігі ретінде сезінемін» ($p = 0.348$) топтар арасындағы айырмашылықтар аса байқалмады ($F = 1.2195$), бұл студенттердің көпшілігі өздерінің студенттер қауымдастығына кірігуін бірдей бағалайтынын көрсетеді. Оқытушылар мен курстастардың қолдауы ($p = 0.833$) да айтарлықтай айырмашылықтарды көрсетпеді ($F = 0.2876$), яғни қажеттілік түріне қарамастан академиялық ортада қолдаудың жалпы тең қабылдауын болжайды.

Университеттің білім беру ортасындағы жайлылыққа байланысты бейімделудің эмоционалды аспектісі ($p = 0.932$) айтарлықтай айырмашылықтарды анықтаған жоқ ($F = 0.1435$). Алайда, оқу процесіне байланысты стресс деңгейі топтар арасындағы статистикалық

тиісті айырмашылықтарды көрсетеді ($p = 0.039$, $F = 3.8693$). Бұл студенттердің белгілі бір санаттарында стресстің жоғары деңгейі бар екенін көрсетеді. «Қажет болса, психологиялық қолдау алу үшін қайда жүгіну керектігін білемін» деген сұрақ статистикалық мәнді айырмашылықтарды көрсетті ($p = 0.046$, $F = 3.7532$). Бұл мәлімдеме психологиялық қызметтердің қол жетімділігі студенттердің эмоционалды тұрақтылық деңгейімен тікелей байланысты екендігі туралы тұжырымдары А. Шарипованың зерттеулерімен расталды [16].

Оқу материалдарының қажеттіліктерге сәйкестігі ($p = 0.115$) және оқытушылардың көмегі ($p = 0.125$) сияқты білім беруді қолдауға байланысты аспектілер айтарлықтай айырмашылықтарды көрсетпеді, сондай ақ, техникалық оқыту құралдарын пайдалану ($p = 0.968$) айырмашылықтарды көрсетпеді ($F = 0.0823$), бұл барлық топтар үшін технологияның тең қолжетімділігін көрсетеді. Бейімделуге қанағаттану ($p = 0.622$) респонденттер арасында да ұқсас болды, бұл бейімделу процесінің жалпы бейтарап қабылдауын растайды.

Білім беру ортасын жеке және кәсіби дамуға ықпал ететін ретінде қабылдауда мәнді айырмашылықтар табылды ($p = 0.002$, $F = 7.9526$). Нәтижелер 2-кестеде берілген.

2-кесте. Уэлчтің бір факторлы дисперсиялық талдауы

	F	df1	df2	p
Мен группаластарыммен оңай тіл табысамын	9.6045	3	11.1	0.002
Мен өзімді студенттер қауымдастығының бір бөлігі ретінде сезінемін	1.2195	3	11.1	0.348
Мен оқытушылар мен курстастардан жеткілікті қолдау аламын	0.2876	3	11.2	0.833
Мен университеттің білім беру ортасында өзімді жайлы сезінемін	0.1435	3	11.1	0.932
Мен оқу процесіне байланысты стрессті сирек сезінемін	3.8693	3	11.7	0.039
Қажет болса, психологиялық қолдау алу үшін қайда бару керектігін білемін	3.7532	3	10.7	0.046
Университет ұсынатын оқу материалдары менің қажеттіліктеріме толық сәйкес келеді	2.3735	3	13.7	0.115
Мен оқытушылардың қол жетімді көмегінің арқасында оқу тапсырмаларын сәтті орындай аламын	2.4176	3	10.3	0.125
Техникалық оқыту құралдары маған оқу процесінде көмектеседі	0.0823	3	10.9	0.968
Мен университеттің білім беру ортасына бейімделгеніме қуаныштымын	0.6093	3	11.9	0.622
Университеттің білім беру ортасы менің жеке және кәсіби дамуыма ықпал етеді	7.9526	3	15.1	0.002

Дереккөз: авторлар құрастырған.

Зерттеу нәтижелері бейімделудің бірқатар негізгі аспектілерінде топтар арасында, әсіресе әлеуметтік байланыстар, стресс деңгейі және психологиялық көмектің қолжетімділігі туралы хабардар болу саласында айтарлықтай айырмашылықтар бар екенін көрсетті.

Ерекше білім беру қажеттіліктері бар студенттерді университет ортасына бейімдеу әлеуметтік, эмоционалдық және академиялық аспектілерді қамтитын көп компонентті процесс болып табылады. Бұл компоненттердің әрқайсысы білім беру ортасының инклюзивтілік дәрежесіне байланысты біркелкі дамымауы мүмкін. Әлеуметтік интеграция студенттерде оқшаулануды төмендетуде шешуші рөл атқарады. Кейбір студенттердің оң қабылдауына қарамастан, тұлғааралық байланыстарды орнатуда және топпен өзара әрекеттесуде қиындықтар анықталды, бұл студенттер қауымдастығында инклюзивті тәжірибелердің

жогтығын көрсетеді. Студенттердің эмоционалды бейімделуі білім беру ортасын субъективті қабылдауға байланысты өзгереді.

Студенттердің психологиялық және академиялық көмек алу мүмкіндіктері туралы хабардар болмауы ақпараттық ашықтықты күшейту қажеттілігін көрсетеді. Қолдау қызметтері мен студенттер арасындағы тиімді байланыс арналары тұрақты бейімделудің қажетті шарты.

Академиялық қолдау жүйелі түрде қайта қарауды қажет етеді. Оқытудың институционалдық тәжірибелері көбінесе мүмкіндігі шектеулі студенттердің қажеттіліктерінің ерекшеліктерін ескермейді, бұл оқудың белсенділігі мен табыстылық деңгейін төмендетеді. Әмбебап дизайн принциптеріне негізделген икемді білім беру форматтарына көшу қажет.

Бейімделу шарттарын қабылдаудағы айырмашылықтар студенттердің тәжірибесінің гетерогенділігін растайды, бұл білім беру ұйымының жеке көзқарасын қажет етеді. Университеттер әр түрлі қажеттіліктерді ескеріп, әр студентке өз әлеуетін ашуға мүмкіндік беретін жағдайлар жасауы керек.

Қорытынды. Зерттеу ерекше білім беру қажеттіліктері бар студенттердің университеттің білім беру ортасына бейімделу ерекшеліктерін анықтауға мүмкіндік берді. Бейімделудің әртүрлі аспектілерін, соның ішінде әлеуметтік, эмоционалдық және білім беру компоненттерін талдау негізінде оқу процесі мен қолдау жүйесін жақсарту үшін қазіргі қиындықтар мен мүмкіндіктер туралы қорытындылар жасалды. Сипаттамалық статистиканың нәтижелері көрсеткендей, студенттердің көпшілігі өздерінің бейімделуін қанағаттанарлық деп бағалайды, дегенмен оқытушылардың қолдауы және психологиялық көмек туралы хабардар болу сияқты бірқатар негізгі көрсеткіштер бойынша орташа мәндер күтілетін деңгейден төмен болып қалады. Көптеген айнымалылар бойынша жоғары стандартты ауытқу білім беру ортасын қабылдаудағы айтарлықтай жеке айырмашылықтарды көрсетеді. Бір факторлы дисперсиялық талдау (Уэлч) студенттер топтары арасындағы әлеуметтік байланыстарды орнату қабілеті, стресс деңгейі және психологиялық көмектің қолжетімділігі туралы хабардар болу сияқты аспектілер бойынша статистикалық айырмашылықтарды анықтады. Бұл ерекше білім бері қажеттіліктері бар студенттердің әртүрлі топтары атаулы тәсілді және мамандандырылған қолдау бағдарламаларын әзірлеуді қажет ететін бірегей қиындықтарға тап болатынын көрсетті. Техникалық оқыту құралдарын пайдалануға және бейімделуге жалпы қанағаттануға байланысты аспектілерде айтарлықтай айырмашылықтар анықталған жоқ. Бұл бейімделудің осы элементтері барлық студенттер үшін салыстырмалы түрде тең деңгейде қамтамасыз етілетіндігін көрсетеді. Алайда, білім беру ортасын жеке және кәсіби дамуы ретінде көретін студенттер бейімделудің бұл аспектісі гетерогенді түрде қабылданатынын көрсетті.

Алынған мәліметтер негізінде ерекше білім беруді қажет ететін студенттерді университеттік жағдайда бейімдеу үшін келесідей ұсыныстар беруге болады:

1) Ерекше қажеттіліктері бар студенттер үшін стресс деңгейін төмендетуге, эмоционалды тұрақтылықты дамытуға және әлеуметтік бейімделуді жеңілдетуге бағытталған жекелендірілген бағдарламаларды енгізу қажет. Мұндай бағдарламаларға бейімделу аптасы, тәлімгерлік қолдау, кураторлармен тұрақты кездесулер, сондай-ақ стрессті басқару және қарым-қатынас дағдыларын дамыту бойынша тренингтерге қатысу жатады;

2) Студенттерге университеттің психологиялық қызметтері, оның ішінде олардың жұмыс арналары, қабылдау кестесі және өзара әрекеттесу формалары (жеке, онлайн, жасырын) туралы толық және түсінікті ақпарат беру керек. Ол үшін цифрлық платформаларды, мобильді қосымшаларды және әлеуметтік желілерді пайдалануға болады, сонымен қатар консультацияларға жылдам жазу мүмкіндігін енгізуге болады.

3) Оқу материалдары қабылдаудың әртүрлі ерекшеліктерін ескере отырып бейімделуі керек: визуалды, аудио және интерактивті компоненттер. Инклюзивті педагогикалық технологияларды қолдану – жобалық оқыту, шағын топтарда жұмыс істеу, сабақтың икемді форматтары – студенттердің білім беру процесіне белсенді қосылуына ықпал етеді. Инклюзивті тәсіл бойынша оқытушыларды оқыту қажеттілік тудырады.

4) Студенттерге оқытуға қажетті техникалық құралдарды (мысалы, ноутбуктер, арнайы бағдарламалар, ассистивтік технологиялар) пайдалануда тең мүмкіндіктер беру қажет. Мамандандырылған оқу кеңістігін – бейімделген техникамен жабдықталған ресурстық орталықтарды құру қажет. Сондай-ақ, сандық платформалар әр түрлі шектеулері бар студенттерге қол жетімді болуы керек (мысалы, экранды оқу бағдарламаларын қолдау және балама мазмұн форматтары).

Осылайша, жүргізілген зерттеу ерекше білім беруді қажет ететін студенттердің сәтті бейімделуі әлеуметтік, эмоционалды және білім беруді қолдауды қамтитын кешенді тәсілге байланысты екенін көрсетті. Жайлы білім беру ортасын құру және ерекше қажеттіліктері бар студенттердің бейімделу деңгейін арттыру үшін ЖОО-да инклюзивті білім беруді дамытуға бағытталған ұсыныстарды одан әрі зерттеу және іске асыру қажет.

ӘДЕБИЕТТЕР ТІЗІМІ

1 Қазақстан Республикасында жоғары білімді және ғылымды дамытудың 2023 – 2029 жылдарға арналған тұжырымдамасын бекіту туралы Қазақстан Республикасы Үкіметінің 2023 жылғы 28 наурыздағы № 248 қаулысы. [Электронды ресурс]. – URL: <https://adilet.zan.kz/kaz/docs/P2300000248>

2 Bandura A. Social cognitive theory: An agentic perspective // Annual review of psychology. – 2001. – I. 52. – №. 1. – P. 1-26.

3 Akhmetova G., Massaliyeva Z., Ismanova R. & Butabayeva L. Formation of positive relationships of peers to children with special educational needs in inclusive education // Cypriot Journal of Educational Sciences. – 2022. – I. 17. – №. 8. – P. 2622-2633. DOI: 10.18844/cjes.v17i8.7822

4 Fong C. J. Academic motivation in a pandemic context: a conceptual review of prominent theories and an integrative model // Educational Psychology. – 2022. – I. 42. – №. 10. – P. 1204-1222. DOI: 10.1080/01443410.2022.2026891

5 Lazarus R. S. Stress, appraisal, and coping. – Springer, 1984. – 464 p.

6 Mayer J. D. et al. Emotional intelligence. – Cambridge University Press, 2011. – 521 pp.

7 Heiman T., Shemesh D. O. Students with LD in higher education: Use and contribution of assistive technology and website courses and their correlation to students' hope and well-being // Journal of learning disabilities. – 2012. – V. 45. – №. 4. – P. 308-318.

8 Donmez M. A systematic literature review for the use of eye-tracking in special education // Education and Information Technologies. – 2023. – I. 28. – №. 6. – P. 6515-6540. DOI: 10.1007/s10639-022-11456-z

9 Бутабаева Л., Ногайбаева Г., Исмагулова С., Кеңес Б. Готовность педагогов к работе в условиях инклюзивного образования: анализ потребностей в профессиональном развитии [Текст] // Научно-педагогический журнал «Білім-Образование» Национальной академии образования имени И. Алтынсарина. – 2024. – Т. 110. – №. 3. – С. 118-129. DOI: 10.59941/2960-0642-2024-3-118-129

10 Education O. S. N. The Salamanca statement and framework for action on special needs education // Special Educational Needs and Inclusive Education: Systems and contexts. – 2004. – V. 1. – P. 382.

11 Forlin C. et al. Demographic differences in changing pre-service teachers' attitudes, sentiments and concerns about inclusive education // International Journal of Inclusive Education. – 2009. – I. 13. – №. 2. – P. 195-209. DOI: <https://doi.org/10.1080/13603110701365356>

12 Agavelyan R. O. et al. Teachers' attitudes towards inclusive education in Kazakhstan // Интеграция образования. – 2020. – Т. 24. – №. 1. – С. 8-19. DOI: <https://doi.org/10.15507/1991-9468.098.024.202001.008-019>

13 Batterton K. A., Hale K. N. The Likert scale what it is and how to use it // Phalanx. – 2017. – V. 50. – №. 2. – P. 32-39. [Электрондық ресурс] – URL: <https://www.jstor.org/stable/26296382>

14 Jan S. L., Shieh G. Sample size determinations for Welch's test in one-way heteroscedastic ANOVA // *British Journal of Mathematical and Statistical Psychology*. – 2014. – V. 67. – №. 1. – P. 72-93.

15 Этический кодекс исследователей образования Казахстана [Текст]. – Первое издание. – Нур-Султан: Казахстанское общество исследователей в области образования, 2020. – 68 с.

16 Шарипова А., Егенисова А., Бегимова М. Факторы эмоционального выгорания педагогов в условиях инклюзивного образования [Текст] // Өрлеу. Үздіксіз білім жаршысы– Өрлеу. Вести непрерывного образования. – 2024. – №3(46). – С. 26-32. DOI: <https://www.doi.org/10.69927/AWBI4638>

REFERENCES

1 Qazaqstan Respublikasynda joғary bılımdı jäne ғылымды damytudyń 2023 – 2029 jylдарға арналған тўjырымдамасын bekitu turaly Qazaqstan Respublikasy Ўkіметінің 2023 jылғы 28 nauryздағы № 248 qaulysy [Resolution of the Government of the Republic of Kazakhstan dated March 28, 2023 No. 248 "On Approval of the Concept for the Development of Higher Education and Science in the Republic of Kazakhstan for 2023-2029"]. [Electronic resource]. – URL: <https://adilet.zan.kz/kaz/docs/P2300000248> [In Kazakh]

2 Bandura, A. (2001). Social cognitive theory: An agentic perspective. *Annual Review of Psychology*, 52(1), 1–26.

3 Akhmetova, G., Massaliyeva, Z., Ismanova, R., & Butabayeva, L. (2022). Formation of positive relationships of peers to children with special educational needs in inclusive education. *Cypriot Journal of Educational Sciences*, 17(8), 2622–2633. DOI: 10.18844/cjes.v17i8.7822

4 Fong, C. J. (2022). Academic motivation in a pandemic context: A conceptual review of prominent theories and an integrative model. *Educational Psychology*, 42(10), 1204–1222. DOI: 10.1080/01443410.2022.2026891

5 Lazarus, R. S. (1984). Stress, appraisal, and coping. Springer, 464 pp.

6 Mayer, J. D., Salovey, P., & Caruso, D. R. (2011). Emotional intelligence. Cambridge University Press, 521 pp.

7 Heiman, T., & Shemesh, D. O. (2012). Students with LD in higher education: Use and contribution of assistive technology and website courses and their correlation to students' hope and well-being. *Journal of Learning Disabilities*, 45(4), 308–318.

8 Donmez, M. (2023). A systematic literature review for the use of eye-tracking in special education. *Education and Information Technologies*, 28(6), 6515–6540. DOI: 10.1007/s10639-022-11456-z

9 Butabaeva, L., Nogajbaeva, G., Ismagulova, S., Kenes, B. (2024). Gotovnost' pedagogov k rabote v usloviyah inklyuzivnogo obrazovaniya: analiz potrebnostej v professional'nom razvitii [Teachers' willingness to work in inclusive education: analysis of professional development needs]. *Nauchno-pedagogicheskij zhurnal «Bilim-Obrazovanie» Nacional'noj akademii obrazovaniya imeni I. Altynsarina* [Scientific and Pedagogical Journal «Bilim» of the Y. Altynsarin National Academy of Education], 110, 3, 118-129. DOI: 10.59941/2960-0642-2024-3-118-129 [In Russian]

10 Education, O. S. N. (2004). The Salamanca statement and framework for action on special needs education. *Special Educational Needs and Inclusive Education: Systems and Contexts*, 1, 382.

11 Forlin, C., Loreman, T., Sharma, U., & Earle, C. (2009). Demographic differences in changing pre-service teachers' attitudes, sentiments and concerns about inclusive education. *International Journal of Inclusive Education*, 13(2), 195–209. DOI: <https://doi.org/10.1080/13603110701365356>

12 Agavelyan, R. O. (2020). Teachers' attitudes towards inclusive education in Kazakhstan. *Integraciya v obrazovanii* [Integration of Education], 24(1), 8–19. DOI: <https://doi.org/10.15507/1991-9468.098.024.202001.008-019>

13 Batterton, K. A., & Hale, K. N. (2017). The Likert scale: What it is and how to use it. *Phalanx*, 50(2), 32–39. [Electronic resource] - URL: <https://www.jstor.org/stable/26296382>

14 Jan, S. L., & Shieh, G. (2014). Sample size determinations for Welch's test in one-way heteroscedastic ANOVA. *British Journal of Mathematical and Statistical Psychology*, 67(1), 72–93. DOI: <https://doi.org/10.1111/bmsp.12006>

15 Eticheskij kodeks issledovatelej obrazovaniya Kazahstana (pervoe izdanie) [Ethical Code of Educational Researchers of Kazakhstan]. (2020). Nur-Sultan: Kazahstanskoe obshchestvo issledovatelej v oblasti obrazovaniya [Kazakhstan Society of Educational Researchers], 68 pp. [In Russian]

16 Sharipova, A., Egenisova, A., & Begimova, M. (2024). Faktory emocional'nogo vygoraniya pedagogov v usloviyah inkluzivnogo obrazovaniya [Factors of emotional burnout of teachers in the context of inclusive education]. *Өрлеу. Yzdiksiz bilim zharshysy – Өрлеу. Vesti nepreryvnogo obrazovaniya* [Orlew. News of continuing education], 3(46), 26–32. DOI: <https://www.doi.org/10.69927/AWBI4638> [In Russian].

Молдаханова М.¹, Кариев А.², Гелиши Ю.³, *Тайболатов К.⁴

¹Южно-Казахстанский университет имени М. Ауэзова

²Казахский национальный педагогический университет имени Абая

³Университет Гази

⁴Национальная академия образования имени И. Алтынсарина

¹Казахстан, Шымкент

²Казахстан, Алматы

³Турция, Анкара

⁴Казахстан, Астана

ИССЛЕДОВАНИЕ ОСОБЕННОСТЕЙ АДАПТАЦИИ СТУДЕНТОВ С ОСОБЫМИ ОБРАЗОВАТЕЛЬНЫМИ ПОТРЕБНОСТЯМИ К ВУЗУ

Аннотация

Данное исследование предназначено для изучения особенностей адаптации студентов с особыми образовательными потребностями в условиях вуза.

Целью исследования является изучение социальных, эмоциональных и образовательных аспектов адаптации студентов с особыми образовательными потребностями к образовательной среде университета.

В исследовании приняли участие 40 первокурсников, разделенных на группы по типу образовательных потребностей. Для сбора данных использовался опросник, содержащий 11 утверждений, составленных по шкале Лайкерта, а для анализа использовалась описательная статистика, однофакторный дисперсионный анализ (Уэлч).

Результаты показали, что студенты оценивают адаптацию как в среднем удовлетворительную, в то время как между группами существует значительная разница между характеристиками способности устанавливать социальные связи ($p = 0,002$), уровня стресса ($p = 0,039$) и осведомленности о доступности психологической помощи ($p = 0,046$).

При этом образовательные аспекты, включая доступность учебных материалов и использование технических средств обучения, не показали существенных различий между группами. Основные проблемы связаны с социальной и эмоциональной адаптацией, что подчеркивает необходимость разработки программ поддержки, направленных на снижение уровня стресса, повышение социальной интеграции и улучшение доступности психологической помощи. Результаты исследования подчеркивают важность комплексного подхода к адаптации студентов.

Результаты исследования будут полезны для практики инклюзивного образования и совершенствования системы поддержки в вузах.

Ключевые слова: адаптация студентов, особые образовательные потребности, инклюзивное образование, социальная интеграция, психологическая поддержка, образовательная среда, высшее учебное заведение.

Moldakhanova M.¹, Kariev A.², Gelishi Y.³, *Taibolatov K.⁴

¹ M. Auezov South Kazakhstan University

² Abai Kazakh National Pedagogical University

³ Gazi University

⁴ Y. Altynsarin National Academy of Education

¹ Kazakhstan, Shymkent

² Kazakhstan, Almaty

³ Turkey, Ankara

⁴ Kazakhstan, Astana

STUDY OF THE PECULIARITIES OF ADAPTATION OF STUDENTS WITH SPECIAL EDUCATIONAL NEEDS TO THE UNIVERSITY

Annotation

This research is designed to study the peculiarities of adaptation of students with special educational needs in the university environment.

The purpose of the study is to investigate the social, emotional and educational aspects of adaptation of students with special educational needs to the educational environment of the university.

The study involved 40 freshmen divided into groups according to the type of educational needs. A questionnaire containing 11 statements on a Likert scale was used for data collection, and descriptive statistics, one-factor analysis of variance (Welch) was used for analysis.

The results showed that students rated adjustment as satisfactory on average, while there was a significant difference between groups on the characteristics of ability to establish social connections ($p = 0.002$), stress level ($p = 0.039$) and awareness of the availability of psychological help ($p = 0.046$). At the same time, educational aspects, including the availability of educational materials and the use of technical means of learning, did not show significant differences between the groups. The main problems are related to social and emotional adaptation, which emphasizes the need to develop support programs aimed at reducing stress levels, increasing social integration and improving the availability of psychological support. The results of the study emphasize the importance of an integrated approach to students' adaptation.

The results of the study will be useful for the practice of inclusive education and improving the support system in higher education institutions.

Key words: student adaptation, special educational needs, inclusive education, social integration, psychological support, educational environment, higher education institution.

Редакцияға түсті: 28.01.2025

Рецензиялаудан кейін мақұлданды: 14.05.2025

Жариялауға қабылданды: 27.06.2025

*Kuralbayeva A.A.¹, Pilten G.², Tassova A.B.³, Kudaibergen Zh.⁴

^{1,2,3,4} Khoja Akhmet Yassawi International Kazakh-Turkish University

^{1,2,3,4} Kazakhstan, Turkestan

¹ ORCID: <https://orcid.org/0000-0003-3166-5104>

² ORCID: <https://orcid.org/0000-0001-5575-9741>

³ ORCID: <https://orcid.org/0000-0001-6476-7874>

⁴ ORCID: <https://orcid.org/0009-0004-1298-5641>

*aliya.kuralbayeva@ayu.edu.kz

THE USE OF THE DENVER II DEVELOPMENTAL SCREENING TEST IN EDUCATIONAL SETTINGS AND ITS ADMINISTRATION BY TEACHERS

Annotation

The Denver II Developmental Screening Test is widely used to assess children's motor, language, social and cognitive development. This study explores the application of the Denver II test in educational settings from teachers' perspectives, focusing on its cultural adaptability, usability, and the challenges faced in classroom administration. Using a qualitative approach with semi-structured interviews, the research gathered insights from 20 teachers working in Turkish preschool settings. Content analysis of the interviews revealed several key themes. Teachers identified Denver II as a beneficial tool for tracking individual developmental progress and recognizing children's strengths and areas needing improvement. They also emphasized the importance of cultural adaptation, noting that modifications made the test more reliable and accessible for Turkish students. However, time management and maintaining classroom attention emerged as significant obstacles to its effective use in larger classroom environments. Teachers expressed a need for further training and technical support to enhance their competency in administering the test accurately and efficiently. These findings suggest that the Denver II test can be a valuable resource in education if coupled with teacher training, support in classroom management, and continuous adaptation to align with cultural and linguistic contexts. The study concludes that prioritizing such support can make developmental screening more effective within diverse educational environments and contribute to early childhood intervention practices.

Keywords: Developmental Screening, Denver II Developmental Screening Test, Child Development, Cultural Adaptation, Classroom Environment, Test Administration, Classroom Setting.

Introduction. Designed to evaluate children's motor, verbal, social, and cognitive development, the Denver II Developmental Screening Test is a widely used screening instrument [1]. Applied to identify early developmental impairments, this test has a broad spectrum of uses globally and is crucial essential in the field of child development [2]. In the sphere of education, particularly at the preschool and primary school levels, it provides the chance to keep a close eye on children's developmental situation. Denver II supports professionals in observing individual developmental variations and planning supportive strategies [3].

Studies on the application of developmental screening tests in educational environments in the literature show different results on the difficulties instructors could have while running these tests and the classroom relevance of the tests [4]. More study on the competencies needed to apply Denver II effectively in educational contexts is still required [5]. It is believed that the Denver II helps teachers to recognize their students' developmental status more accurately, particularly in alignment with structured observational criteria [6].

Assessing children's age-appropriate performance in the domains of motor, language, social, and cognitive development is mostly dependent on the Denver II Developmental Screening Test. Various research on the use of this test, especially in preschool education, and its applicability by teachers [7] abound in the literature. The integration of Denver II in the classroom supports structured developmental follow-up and helps identify specific learning needs in real-time settings [8].

Some studies underline that teachers' use of developmental screening tests guarantees early identification of children and their referral to early intervention programs [9]. Still, teachers must possess enough knowledge and ability to give such developmental tests. According to a study by Wittmer and Petersen [5, p.452] giving instructors fundamental knowledge on developmental

assessment instruments helps them to use such assessments effectively. Teachers may face challenges in managing time and engaging children effectively during developmental assessments [4, p. 335].

Furthermore, research on the relevance of developmental screening tests such as Denver II in many cultural settings underline the need of customizing the test [6, p. 124]. Teachers administering Denver II are advised to consider cultural nuances in communication and social behavior for improved applicability [10].

Consistent with this body of research, it is decided that instructors should have training on this issue and create answers to the problems they run across in the field of education if Denver II is to be used more wisely there. Furthermore, tests carried out abroad reveal that Denver II's cultural flexibility greatly influences the usability of the test in the field of education [6, p. 127].

Denver II helps professionals identify developmental needs and tailor their support accordingly [3, p. 1262]. Nonetheless, teachers must have specific knowledge and abilities if they are to deliver this test with effectiveness. According to the literature, the effective application of developmental assessment tools depends on the user's knowledge and experience [4, p. 328].

Teachers may face difficulties such as time constraints and limited student focus when using tools like the Denver II [5, p. 352]. Particularly in packed classrooms, it may be challenging to give every child enough time. Consequently, some educators would rather help the Denver II test with group activities than give it personally. Still, such cooperative projects could compromise the test's accuracy and dependability [8, p. 115].

Teachers also have to be informed on the test's language and cultural adaptation. Denver II and other developmental screening tests could have to be altered to fit the cultural setting the children live in if they are meant to be adapted to another. Consequently, the evaluation procedure will be more effective if teachers can understand this test in a way fit for the language and cultural framework of their own pupils [10, p. 487].

To properly apply the Denver II test in the classroom, teachers also have to get particular training and create plans to improve its applicability. Developmental screening training programs for teachers have been found in certain research on this topic to improve their test administration and result interpretation skills [9, p. 1931].

Therefore, this study aims to explore how preschool teachers perceive the applicability, benefits, and challenges of the Denver II Developmental Screening Test in the classroom. Specifically, it seeks to address the following research questions:

1. What are teachers' views on the applicability of the Denver II test in classroom settings?
2. What challenges do teachers encounter when administering the test in classroom environments?
3. What are teachers' evaluations regarding the cultural and linguistic adaptation of the test?
4. How do teachers perceive the contribution of the Denver II test to supporting children's development?
5. What kind of training and technical support do teachers need to effectively administer the Denver II test?

Methods and materials. This study intends to be a qualitative one meant to assess, from the teachers' point of view, the relevance of the Denver II Developmental Screening Test in the field of education. In this regard, the qualitative research approach is suitable for assessing the usage of Denver II in the classroom environment since it enables a thorough awareness of participants' experiences and viewpoints [11].

Design of Research. The approach of this investigation was phenomenological. The phenomenological approach emphasizes close study of people's experiences, impressions, and interpretations of a given occurrence [12]. The phenomenon under investigation is the experiences of teachers who use the Denver II test in the classroom environments.

Attendees. Ten preschool curriculum Turkish instructors' opinions form the foundation of the study. Selected using the maximum diversity sample technique, the participants comprise teachers with varying ages, experience spans, and degrees of education. This diversity seeks to offer several angles on the relevance of Denver II [13].

Tools for Gathering Data. The data collecting process used a semi-structured interviewing approach. Based on subjects covered in the literature, the interview form was created and comprises of questions on instructors' knowledge levels about the Denver II test, their experiences with the test's applicability, and the difficulties they faced. The following are the questions put to the teachers:

- What is your assessment of the Denver II test's application in the classroom?
- As you are giving the test, what difficulties arise?
- Regarding the test's language and cultural features, what impressions do you have?
- How can the Denver II test help to boost children's growth?
- Does administering the Denver II test call for training?

Analysing. Every interview lasted roughly thirty to forty-five minutes and took place face-to-face in an area judged suitable by the participants. Later transcribed from taped interviews.

Content analysis was applied to the data obtained from the interviews. The recorded interviews were first transcribed and then carefully examined. The transcriptions were analyzed to identify recurring themes that reflected teachers' experiences and perspectives. These data were categorized and coded according to the identified themes [14]. To ensure reliability, a second researcher participated in the coding process. Additionally, an independent reviewer examined the responses to confirm the consistency of the findings. To further strengthen the validity of the results, some participants were invited to review the findings and provide feedback, a process known as member checking.

Results and their discussion. This section presents the findings of the study based on the data collected from teachers regarding their experiences with the Denver II Developmental Screening Tests. The results have been categorized into key themes, which reflect teachers' views on the applicability of the test in the classroom, the challenges encountered during its administration, and the cultural and educational factors affecting its use. Each theme is supported by participants quotations and illustrated with relevant tables. Teachers' evaluations of the Denver II test's appropriateness in classroom settings are presented in Table 1.

Table 1. Views Regarding the Denver II Test's Appropriateness in the Classroom Setting

<i>How do you evaluate the applicability of the Denver II test in a classroom setting?</i>			
Theme	Expressions	Frequency (<i>f</i>)	Percentage (%)
Applicability	Denver II helps me to more clearly see the children's strong and developing features. (Teacher 3, 7, 12)	14	70
	The test should be done one-on-one; a classroom environment takes too much time. (Teacher 1, 5, 14)		
Time Management	Administering tests in crowded classrooms is challenging. (Teacher 2, 8)	6	30
	I have difficulty using time efficiently. (Teacher 6, 15)		

Source: created by authors

Examining Table 1 reveals that fourteen teachers expressed favorable opinions on the relevance of the Denver II test in the classroom setting. Thanks to the test, teachers have said they could see kids' areas of strength and areas needing improvement. Six teachers have noted, meanwhile, that time management is a major obstacle to test administration. They have said that the test's efficacy is limited notably in packed classrooms since it is challenging to provide personalized time to every student. This scenario suggests that teachers could want instruction to enhance their test-related classroom management techniques.

Teachers' views on the challenges they faced while administering the Denver II test are presented in Table 2.

Table 2. Views on the Challenges Found in Administering the Test

<i>What challenges do you encounter while administering the test?</i>			
Theme	Expressed	Frequency (<i>f</i>)	Percentage (%)

Time Management and Challenges Faced in Implementation	In crowded classrooms, it is difficult to give each student enough time. (Teacher 2, 8, 11) To complete the test thoroughly, sometimes individual work outside of class is necessary. (Teacher 4, 10)	15	75
Classroom Management	It's hard to get the class's attention during the test. (Teacher 3, 9) Students sometimes lose interest. (Teacher 5, 12)	5	25

Source: created by authors

Examining Table 2, 15 teachers have indicated trouble with time management. Furthermore regarded as major difficulties during the exam administration process by five teachers were time management and classroom control. Teachers have said that since the test calls for stillness in the classroom, it is difficult to keep kids' attention during it and to grab their interest. This result suggests that suitable materials and methods should support the Denver II test thereby improving its usefulness in the classroom environment.

Teachers' views on the cultural adaptation and language aspects of the Denver II test are presented in Table 3.

Table 3. Views on Test Cultural Adaptation and Language Aspects

<i>What do you think about the cultural adaptation and language aspects of the test?</i>			
Theme	Expressed	Frequency (f)	Percentage (%)
Aspects of the Test Related to Cultural Adaptation and Language	Adapting the test to Turkish culture makes it easier for students to understand the questions (Teacher, 1,3,7). Including expressions specific to Turkish culture in the test helps students respond more comfortably (Teacher 9,17). Standard questions have been adapted to fit Turkish culture, which makes adaptation easier (Teacher 8, 11). Thanks to cultural adaptation, students participate comfortably (Teacher 13,19).	12	60
Role Supporting Linguistic Comprehensibility and Communication	The language of the test has been simplified in a way that is suitable for students, which makes the process easier (Teacher 20). The questions are presented in understandable Turkish (Teacher 14,18).	8	40

Source: created by authors

Examining Table 3, most of the teachers - 12 - said that children adjusted more readily to the Denver II test process and that the standardizing of the test in Turkey took cultural and linguistic consideration. According to the statements provided by the teachers who fit Turkish culture, the questions were easier for the pupils to grasp and their involvement in the process rose. It is realized that more efficient communication with pupils results from linguistic clarity and cultural alignment. Teachers' vies on the Denver II test's contribution to supporting children's development are presented in Table 4.

Table 4.Views on Denver II Test Contribution to Support Children's Development

<i>What are the contributions of the Denver II test in supporting children's development?</i>			
Theme	Expressed	Frequency (f)	Percentage (%)
The Role of Testing in Supporting Children's Development	With this test, I can see in which areas the students are lacking, allowing me to do additional work for their development. (Teacher 7, 15, 18) It is a very useful tool for tracking in-class development. (Teacher 5, 19)	11	55

Individual Development Tracking	It makes it easier for me to track the individual development of the children. (Teacher 2, 4) It allows me to see the area where the student is lacking. (Teacher 8, 11)	9	45
---------------------------------	---	---	----

Source: created by authors

When Table 4 is examined, a large portion of the teachers (11 teachers) indicated that the Denver II test is a very useful tool for recognizing children's developmental status and for individual education planning. The test provides guidance to teachers in observing children's developmental processes and offers support in identifying children's individual developmental needs (9 teachers). This finding indicates that the Denver II test can be effectively used as a developmental tracking tool in the classroom.

Teachers' views regarding the need for training to administer the Denver II test are presented Table 5.

Table 5. Views Regarding the Need of Training to Administer the Denver II Test

<i>Do you need training to administer the Denver II test?</i>			
Theme	Expressed	Frequency (f)	Percentage (%)
Need for Educational Support	I received training to administer the test, but more practice is needed. (Teacher 10, 14) Training is needed to understand some technical aspects. (Teacher 8, 20)	13	65
Technical Support Requirement	I need guidance in some test stages. (Teacher 3, 12) There is a need for support in the implementation steps of the test. (Teacher 7, 18)	7	35

Source: created by authors

Teachers said, looking at Table 5, that rehearsing more and getting technological support when giving the Denver II examination would help (13 teachers). According to specific test phases, direction is required; moreover, supportive instruction is crucial to reduce mistakes during application (7 teachers). This finding indicates that improving training and guidance services for teachers will contribute to the more effective use of the test.

In this study, teachers' opinions on the use of the Denver II Developmental Screening Test in the educational environment were evaluated. Denver II is an important tool for identifying developmental delays in children and determining their individual educational needs. This test provides an opportunity to observe children's developmental strenghts and needs [1, p. 10]. The findings obtained in the study indicate that teachers have diverse opinions regarding the applicability of the test and the challenges faced in the classroom environment. Especially challenges such as time management and providing a quiet environment in the classroom highlight teachers' needs to enhance the test's applicability. As stated by Petersen and Swartz [5, p. 425], providing teachers with basic training in developmental assessment tools can enhance the effective use of such tests.

Most teachers have provided positive feedback regarding the cultural adaptation of the Denver II test. The adaptation of the test in Turkey, taking into account the cultural context, has contributed to students better understanding the questions. This approach is also supported by Zubler et al. [9, p. 1932], who emphasize that developmental surveillance tools should be aligned with cultural and contextual factors to ensure their applicability. This perspective is supported by Guralnick [4, p. 338]. emphasized the importance of adapting developmental assessments in different cultures to meet children's needs.

One of the most significant challenges teachers face during the administration of the Denver II test is time management. It has been noted that in crowded classrooms, it is difficult to allocate sufficient time to each child, and therefore, the individual administration of the test may be limited

in a classroom setting. As emphasized in the literature [8, p. 124], teachers' inability to allocate sufficient time during the developmental assessment process can affect the accuracy of the test. Therefore, improving time management skills for teachers can contribute to the more effective use of the test.

At last, it is seen that the successful application of the test depends on teachers having technical direction and educational support. According to studies by Bagnato and Neisworth [7, p. 218], developmental screening test applicability rises with educating instructors for them. In this regard, it is advised to create initiatives meant to satisfy teachers' educational demands.

Conclusion. This study aimed to examine preschool teachers' perspectives on the use of the Denver II Developmental Screening Test, focusing on its classroom applicability, cultural adaptation, developmental benefits, implementation challenges, and teachers' training needs. Based on the research findings, the following conclusions were drawn:

1. Applicability of the Denver II Test in Classroom Settings

Teachers generally acknowledged the usefulness of the Denver II test for identifying children's developmental strengths and areas requiring support. However, they emphasized that the test is time-consuming and difficult to apply effectively in large classroom settings without one-on-one administration.

2. Challenges Encountered During Test Administration

Time constraints and difficulties in maintaining classroom discipline were the most frequently reported challenges. Teachers stated that managing students' attention and completing the test without disruption was especially difficult in crowded classrooms.

3. Evaluation of the Test's Cultural and Linguistic Adaptation

Most participants found that the test's adaptation to the Turkish cultural and linguistic context facilitated student comprehension and participation. The inclusion of culturally relevant expressions was seen as an important factor in increasing the test's reliability and usability.

4. Contribution of the Denver II Test to Child Development

Teachers reported that the Denver II test supported the identification of individual developmental needs and facilitated planning for additional learning support. The test was considered a valuable tool for monitoring children's progress and designing targeted developmental activities.

5. Training and Technical Support Needs of Teachers

The findings revealed a clear need for teacher training and technical support to ensure proper administration of the Denver II test. Participants emphasized the importance of practice-based training to improve accuracy and confidence in applying the test.

In conclusion, it is recommended that professional development programs on developmental screening be integrated into teacher education and in-service training. Moreover, efforts to improve classroom implementation strategies and adapt the test to local cultural and linguistic conditions should be prioritized to enhance the Denver II test's effectiveness in educational settings.

Funding information. This research is funded by the Science Committee of the Ministry of Science and Higher Education of the Republic of Kazakhstan (Grant No. AP23488203)

REFERENCES

- 1 Frankenburg, W.K., & Dodds, J.B. (1992). Denver II Technical Manual. Denver Developmental Materials, 52. [Electronic resource] – URL: <https://www.scribd.com/document/332743118/Denver-II-Training-Manual>
- 2 Squires, J., Bricker, D., & Twombly, E. (2009). Ages & Stages Questionnaires. Brookes Publishing, 191. [Electronic resource] – URL: <http://www.bestkc.com/wp-content/uploads/2017/05/3-year-ASQ-ENGLISH.pdf>
- 3 Johnson, C.P. (2001). Developmental surveillance and screening of infants and young children. *Pediatrics*, 108(1), 192-195. DOI: <https://doi.org/10.1542/peds.108.1.192>
- 4 Guralnick, M. J. (2020). The Developmental Systems Approach to Early Intervention: Advances and future directions. Brookes Publishing, 30. [Electronic resource] – URL: https://brookespublishing.com/wp-content/uploads/2021/01/Guralnick_Excerpt.pdf

5 Wittmer, D. S., & Petersen, S. H. (2016). Infant and toddler development and responsive program planning: A relationship-based approach (4th ed.). Pearson Education, 577. [Electronic resource] – URL: <https://ru.scribd.com/document/762153628/Infant-and-Toddler-Development-and-Responsive-Program-Planning-a-Relationship-Based-Approach-Compress-1>

6 Marks, K., Glascoe, F.P., & Macias, M.M. (2011). Enhancing the algorithm for developmental-behavioral surveillance and screening in Children 0 to 5 Years. *Clinical Pediatrics*, 50(9), 853-868. DOI: <http://doi.org/10.1177/0009922811406263>

7 Bagnato, S. J., & Neisworth, J.T. (2007). Assessment for early intervention: Best practices for professionals. The Guilford school practitioner series. [Electronic resource] – URL: https://www.researchgate.net/publication/232461834_Assessment_for_early_intervention_Best_practices_for_professionals_The_Guilford_school_practitioner_series

8 Zubler, J. M., et al. (2022). Evidence-informed milestones for developmental surveillance tools. *Pediatrics*, 149(3), e2021052138. DOI: <https://doi.org/10.1542/peds.2021-052138>

9 Pinto-Martin, J., Dunkle, M., Earls, M., Fliedner, D., & Landes, C. (2008). Developmental stages of developmental screening: steps to implementation of a successful program. *American journal of Public Health*, 95(11), 1928-1932. [Electronic resource] – URL: <https://ajph.aphapublications.org/doi/pdf/10.2105/AJPH.2004.052167>

10 Sheldrick, R. C., & Perrin, E. C. (2013). Evidence-based milestones for surveillance of cognitive, language, and motor development. *Academic Pediatrics*, 13(6), 577–586. DOI: <https://doi.org/10.1016/j.acap.2013.07.001>

11 Lipkin, P. H., & Macias, M. M. (2020). Promoting optimal development: Identifying infants and young children with developmental disorders through developmental surveillance and screening. *Pediatrics*, 145(1), e20193449. DOI: <https://doi.org/10.1542/peds.2019-3449>

12 Patton, M. Q. (2014). Qualitative Research and Evaluation Methods (4th ed.). SAGE Publications, 1245. [Electronic resource] – URL: <https://archive.org/details/michael-quinn-patton-qualitative-research-evaluation-methods-integrating-theory->

13 Creswell, J. W., & Poth, C. N. (2018). Qualitative Inquiry and Research Design: Choosing Among Five Approaches (4th ed.). SAGE Publications, 646. [Electronic resource] – URL: https://pubhtml5.com/enuk/cykh/Creswell_and_Poth%2C_2018%2C_Qualitative_Inquiry_4th/?utm_source=chatgpt.com

14 Miles, M.B. & Huberman, A.M. (1994). Qualitative Data Analysis: An Expanded Sourcebook (2nd ed.). SAGE Publications, 356. [Electronic resource] – URL: <https://archive.org/details/qualitivedataa00mile>

*Куралбаева А.А.¹, Пилтен Г.², Тасова А.Б.³, Құдайберген Ж.⁴

^{1,2,3,4} Қожа Ахмет Ясауи атындағы Халықаралық қазақ-түрік университеті

^{1,2,3,4} Қазақстан, Түркістан

ДЕНВЕР ІІ ДАМУ СКРИНИНГТІК ТЕСТІНІҢ БІЛІМ БЕРУ МЕКЕМЕЛЕРІНДЕ ҚОЛДАНЫЛУЫ ЖӘНЕ ОНЫ МҰҒАЛІМДЕРДІҢ ЖҮРГІЗУІ

Аңдатпа

Денвер ІІ даму скринингтік тесті балалардың моторлық, тілдік, әлеуметтік және когнитивтік дамуын бағалауда кеңінен қолданылады. Бұл зерттеу Денвер ІІ тестінің білім беру мекемелерінде қолданылуын мұғалімдер көзқарасынан қарастырады, оның мәдени бейімделуіне, қолайлылығына және сыныптағы басқару кезіндегі қиындықтарға назар аударады. Зерттеу сапалық әдіснаманы пайдалана отыра, жартылай құрылымдалған сұхбаттар арқылы Түркиядағы мектепке дейінгі білім беру ұйымдарында қызмет атқаратын 20 мұғалімнің пікірлерін жинады. Сұхбаттарды контенттік талдау бірнеше негізгі тақырыптарды көрсетті. Мұғалімдер Денвер ІІ жеке дамудың прогресін бақылау және балалардың күшті жақтары мен дамытуды қажет ететін салаларды анықтау үшін пайдалы құрал ретінде бағалады. Олар сондай-ақ мәдени бейімделудің маңыздылығын атап өтті, тесттің түрлендірілген нұсқаларының түрік оқушылары үшін сенімді әрі қолжетімді екенін айтты. Алайда, уақытты басқару және сыныптың назарын сақтап қалу үлкен сыныптарда тестті тиімді қолдануға кедергі келтіретін маңызды мәселелер болып шықты. Мұғалімдер тестті дәл әрі тиімді жүргізу үшін қосымша білім беру мен техникалық қолдауды қажет ететіндерін білдірді. Бұл зерттеу нәтижелері Денвер ІІ тесті

білім беруде құнды ресурс бола алатынын көрсетті, егер ол мұғалімдерге арналған оқыту, сыныпты басқаруға қолдау көрсету және, мәдени және тілдік ерекшеліктерімен үздіксіз бейімдеу арқылы қолданыласа. Зерттеу мұндай қолдауды басымдықпен ұсыну даму скринингін әртүрлі білім беру орталарында тиімді етуге және ерте балалық шақтағы араласу тәжірибелеріне үлес қосуға мүмкіндік береді деп қорытындылайды.

Түйінді сөздер: даму скринингі, денвер II даму скринингтік тесті, бала дамуы, мәдени бейімделу, сынып ортасы, тесті жүргізу, сыныптағы жағдай.

*Куралбаева А.А.¹, Пилтен Г.², Тасова А.Б.³, Кудайберген Ж.⁴
^{1,2,3,4} *Международный казахско-турецкий университет имени Ходжи Ахмеда Ясави*
^{1,2,3,4} *Казахстан, Туркестан*

ИСПОЛЬЗОВАНИЕ СКРИНИНГ-ТЕСТА РАЗВИТИЯ DENVER II В ОБРАЗОВАТЕЛЬНЫХ УЧРЕЖДЕНИЯХ И ЕГО ПРОВЕДЕНИЕ УЧИТЕЛЯМИ

Аннотация

Скрининг-тест развития Denver II широко используется для оценки моторного, языкового, социального и когнитивного развития детей. Это исследование рассматривает применение теста Denver II в образовательных учреждениях с точки зрения учителей, акцентируя внимание на его культурной адаптируемости, удобстве использования и проблемах, с которыми сталкиваются учителя при его проведении в классе. Используя качественный подход с полуструктурированными интервью, исследование собрало мнения 20 учителей, работающих в дошкольных учреждениях Турции. Контент-анализ интервью выявил несколько ключевых тем. Учителя отметили, что тест Denver II является полезным инструментом для отслеживания индивидуального развития и выявления сильных сторон детей, а также областей, требующих улучшения. Они также подчеркнули важность культурной адаптации, отметив, что модификации теста сделали его более надежным и доступным для турецких учащихся. Однако управлением временем и поддержанием внимания детей в классе стали значительными препятствиями для эффективного использования теста в больших группах. Учителя выразили потребность в дополнительном обучении и технической поддержке, чтобы повысить свою компетентность в точном и эффективном проведении теста. Эти выводы свидетельствуют о том, что тест Denver II может быть ценным ресурсом в образовательном процессе, если его сочетать с обучением учителей, поддержкой в управлении классом и постоянной адаптацией к культурным и языковым особенностям. Исследование приходит к выводу, что приоритетное внимание таким аспектам может сделать процесс оценки развития более эффективным в различных образовательных средах и способствовать практикам раннего вмешательства.

Ключевые слова: скрининг развития, скрининг-тест развития Denver II, развитие ребенка, культурная адаптация, классная среда, проведение теста, обстановка в классе.

Received: 22.05.2025

Approved after peer review: 27.06.2025

Accepted for publication: 27.06.2025

*Кенжебулатова Д.Т.¹, Григорьева И.В.², Смирнова С.С.³

¹ *Казахский национальный университет имени аль-Фараби*

² *Карагандинский университет им. Е.А. Букетова, Караганда, Казахстан*

³ *Ташкентский государственный педагогический университет имени Низами,*

¹ Казахстан, Алматы

² Казахстан, Караганда

³ Узбекистан, Ташкент

**kenzhebulatova.di@gmail.com*

ФОРМИРОВАНИЕ НАВЫКОВ ДЕЛОВОЙ КОММУНИКАЦИИ БУДУЩИХ ИТ-СПЕЦИАЛИСТОВ НА ОСНОВЕ КОГНИТИВНО-ДИСКУРСИВНОГО ПОДХОДА

Аннотация

Статья посвящена изучению методологических принципов преподавания деловой коммуникации будущим специалистам в области информационно-коммуникационных технологий. В современной лингвистике недостаточное количество работ, посвященных анализу методов и подходов обучения деловой коммуникации в сфере информационных технологий. Научная новизна заключается в комплексном исследовании и применении когнитивно-дискурсивного подхода в преподавании деловой коммуникации студентам ИТ университета, а также в разработке примерных заданий и выявлении специфики техник и приемов, основанных на когнитивно-дискурсивном подходе. Данное исследование обращается к важности изучения методов и форм обучения деловой коммуникации. Авторы исследования акцентируют внимание на формах обучения, и как данные формы обучения влияют на формирование профессиональной языковой личности в сфере информационных технологий.

Целью данной статьи является выявление эффективных методов и приемов преподавания, включающих когнитивные и дискурсивные стратегии для развития коммуникативных навыков в профессиональном дискурсе, а также анализ когнитивно-дискурсивного подхода в формировании навыков деловой коммуникации у будущих ИТ-специалистов. Для достижения цели авторами поставлены такие задачи, как: изучить литературу, материалы, провести опрос среди преподавателей вуза и проанализировать полученные данные. Основные результаты анкетирования свидетельствуют о наличии проблем в обучении деловой коммуникации будущих специалистов ИТ-сферы. В связи с этим практическая значимость исследования заключается в применении когнитивно-дискурсивного подхода и разработке примерных заданий с использованием современных форм обучения деловой коммуникации студентам ИТ-сферы.

Ключевые слова: ИТ-специалист; информационно-коммуникационные технологии; когнитивно-дискурсивный подход; кейс-стади; интерактивные методы; деловая коммуникация; устный дебрифинг.

Введение. В условиях кросс-культурного образования и интернационализации сферы информационных технологий возникает необходимость не только овладения терминосистемой, но и способностями структурировать информацию и адаптировать стиль общения в зависимости от ситуации профессионального общения. Кроме того, век глобализации и цифровизации влияет на формирование профессиональной языковой личности специалистов в области информационных технологий (ИТ-специалистов), подчеркивая необходимость интеграции профессиональных компетенций и владения языком как основным средством профессионального общения. В следствие этого формируется профессиональная языковая личность ИТ-специалиста, обладающая способностью адаптироваться к динамичным условиям профессиональной среды, которая активно участвует в создании новых технологий. Это дает основание говорить о том, что в современном мире ИТ-специалист играет огромную роль в профессиональном общении как коммуникативная личность, в связи с этим вырастает коммуникативная потребность в развитии цифрового общества.

«Коммуникативная личность – это конкретное проявление языковой личности в процессе реального общения, где индивидуальные особенности речевого поведения определяют эффективность и характер коммуникации» [1]. Высококвалифицированные ИТ-специалисты должны обладать техническими знаниями и навыками, при этом многие специалисты сталкиваются с проблемами деловой коммуникации. Данная проблема может привести к

недопониманиям с работодателем, коллегами, заказчиками и т.д. Кроме того, данные трудности могут привести к серьезным последствиям во время профессиональной деятельности. Следовательно, изучение методики преподавания деловой коммуникации будущим специалистами в области информационных технологий является актуальным.

Цель нашего исследования заключается в том, чтобы проанализировать методику преподавания деловой коммуникации будущим IT-специалистам и выявить особенности применения когнитивно-дискурсивного подхода, включающего в себя эффективные техники и приемы обучения профессиональной коммуникации в области информационных технологий. Исследование методов обучения деловой коммуникации и применение когнитивно-дискурсивного подхода будущим IT-специалистам обеспечивает возможность выявить эффективные пути, способствующие развитию качеств, направленных на совершенствование профессиональных компетенций.

По мнению В.С. Кукушина, методы обучения – это систематизированная деятельность преподавателя и обучающегося, направленная на решение учебных задач и достижение цели. А приемы и техники – это элементы метода, с помощью которых можно достичь результата и окончательной цели [2]. Преподаватель может использовать разные приемы и техники обучения деловой коммуникации. Например: ролевая игра, дискуссия, дебаты, деловая игра, телефонные переговоры, индивидуальное выступление, презентация, кейс-стади и т.д. Основной задачей данных техник и приемов является улучшить навыки коммуникации, необходимые для успешной профессиональной деятельности.

Навыки коммуникации – это интерактивные процессы, которые подчеркивают важность коммуникации и включают в себя формирование, получение и обработку информации. Форма и значение коммуникации зависят от контекста, участников и целей выступления. Обучающиеся могут выражать свои мысли устно, логично, свободно, в зависимости от интерактивных целей коммуникации. Кроме того, необходимо отметить правильное произношение, словарный запас, грамматику, а также прагматические и дискурсивные правила коммуникации [3]. Отсюда следует, что навыки коммуникации, будучи интерактивными процессами, взаимосвязаны с интегративным подходом обучения, так как коммуникация связана с контекстом, участниками и позволяет учитывать коммуникативную ситуацию.

Б. Саймон в своей работе рассматривает интегративный подход обучения, который может соответствовать различным уровням «Таксономии Блума». Он утверждает, что студенты на основе данной концепции должны освоить такие уровни как запоминание, понимание, применение, анализ, синтез, оценка [4]. В первую очередь, студенты учатся читать, писать, говорить и анализировать полученный материал, используя критическое мышление. Эффективные навыки коммуникации помогают перерабатывать информацию и выражать свои мысли ярко, кратко, свободно и по существу. Многие ученые отмечают, что успех в современном бизнес-сообществе приходит с навыками эффективной коммуникации на всех уровнях [5, 6].

Методы и материалы. Методологические принципы преподавания деловой коммуникации для IT-специалистов в вузах требуют учета нескольких аспектов, которые можно связать с идеями, изложенными в работах казахстанских ученых Х.С. Мухамадиева, С.М. Медведевой, А.К. Артыкбаевой, А.А. Жайтаповой, А. Халел, К. Сарбасовой, Т.А.Ширяевой, А.Д. Жигитбековой, А.Е. Мухаметкаирова и др.

Е.А. Клушина, ссылаясь на работы других ученых, выделяет три основные функции деловой коммуникации: 1) коммуникативная - обеспечивает обмен информацией между собеседниками; 2) интерактивная – осуществляет совместное взаимодействие в профессиональной сфере; 3) перцептивная – способствует восприятию коммуникативного процесса [7].

Коммуникативная компетенция – это умение правильно использовать язык в общении, чтобы понимать и передавать информацию для достижения коммуникативных целей. Организация и участие в дискуссии, ведение деловых переговоров и публичные выступления

демонстрируют сформированность коммуникативных навыков. Следует обратить внимание на исследования казахстанских ученых, которые считают, что коммуникативная компетенция может дать представление о том, какие знания определяют эффективность общения, а также о сумме гибкости и ценностной ориентации [8].

С.М. Медведева, А.К. Артыкбаева и др. выдвигают гипотезу, что знание типов и жанров дискурса способствуют формированию навыков деловой коммуникации. Ученые объясняют это тем, что «дискуссия – это тот жанр педагогического дискурса, который востребован в педагогической деятельности. Она позволяет достигать лучшего взаимопонимания, что крайне важно для процессов обучения и воспитания» [9].

Данные исследования подтверждают актуальность использования когнитивно-дискурсивного подхода в обучении IT-специалистов, так как их профессиональный дискурс требует не только владения терминологией, но и способности обрабатывать, структурировать и использовать знания в профессиональной коммуникации.

Н.В. Исаева и др. считают, что интерактивные методы обучения помогают организовать познавательную деятельность, в данном случае преподаватель и студенты взаимодействуют друг с другом, решают поставленные задачи, моделируют профессиональную коммуникацию, анализируют поведение во время коммуникации [10].

Исследования Л.А. Новиковой, Ю.В. Торховой посвящены смешанному обучению. Авторы подчеркивают, что смешанное обучение развивает навыки межкультурной деловой коммуникации. Данный подход направлен на овладение знаниями особенностей и сущности процесса обучения языкам в вузе, умению решать профессиональные задачи, на развитие таких качеств как: толерантность, эмпатия и гибкость мышления [11].

Е.Н. Буклин выдвигает гипотезу, что компетентностно-деятельностный подход способствует практическому применению знаний и умений навыков коммуникации, а также самостоятельной работе студентов (самообучению, самомотивации, самоконтролю), обеспечивает формирование коммуникативных и профессиональных компетентностей студентов на основе развития их способностей [12].

Метод кейс-стади предназначен для совершенствования навыков и получения опыта. Целью данного метода является проанализировать ситуацию и выработать практическое решение. По мнению К. Сарбасовой, метод кейс-стади может быть использован при преподавании любого предмета. Реальная ситуация не может иметь точного правильного или неправильного ответа, она служит лишь учебным материалом, с помощью которого учащиеся учатся анализировать, говорить, спорить и обосновывать свои мысли [13].

Применение метода проектов в вузе с целью углубления знаний по направлению специальности студентов средствами иностранного языка будет способствовать повышению уровня сформированности профессиональных, межкультурных, социокультурных компетенций студентов, развитию индивидуально-личностных качеств, а также усилению конкурентоспособности будущих выпускников в дальнейшей профессиональной деятельности [14].

Как отмечает Т.А. Ширяева, когнитивно-дискурсивный анализ институционального делового дискурса ориентирован на изучение соотношения языковых форм с их когнитивными аналогами и прежде всего с определенными структурами знания. Это подтверждает значимость данного подхода для подготовки IT-специалистов, так как профессиональный дискурс требует не только владения терминологией, но и способности обрабатывать, структурировать и использовать знания в профессиональной коммуникации [15].

Когнитивно-дискурсивный подход предполагает интегративный подход к изучению дискурса и овладению им, что дает возможность выявления комплекса особенностей его реализации в данном лингвосоциуме и его интерпретации на поверхностном (дискурсивном) и глубинном (когнитивном) уровнях. Когнитивно-дискурсивный подход включает в себя вышеперечисленные формы обучения. Данные формы обучения направлены на развитие когнитивных процессов (анализ и синтез) и овладение дискурсивных практик (навыки

коммуникации). Включение когнитивно-дискурсивного подхода в обучение деловой коммуникации позволяет учитывать не только языковые структуры, но и их интерпретацию в профессиональной среде. Согласно О.А. Обдаловой [16], данный подход объединяет когнитивные стратегии понимания информации с дискурсивными практиками, что способствует формированию профессиональной языковой личности.

Обзор научно-методической литературы показывает множество современных методов обучения деловой коммуникации, в связи с этим было принято решение провести анкетирование среди преподавателей университета, чтобы выявить основные методы и проблемы преподавания деловой коммуникации. Преподавателям университета были заданы вопросы по методике преподавания деловой коммуникации. Анкетирование включало в себя вопросы, связанные с методами, формами обучения, трудностями преподавания, и проблемами, связанными с овладением навыками деловой коммуникации студентов. Материалами исследования стали результаты анкетирования преподавателей высшего учебного заведения. Анкетирование охватило 46 преподавателей ИТ-вуза. Целью данного анкетирования является выявление основных методов обучения и трудностей преподавания деловой коммуникации будущим ИТ-специалистам. Данные, полученные в результате анкетирования, подверглись статистическому и количественному анализу. Ответы были обработаны с использованием статистических методов (подсчёт процентного соотношения, выявление тенденций). Применение данных методов позволяет выявить эффективность когнитивно-дискурсивного подхода в обучении ИТ-специалистов деловой коммуникации и разработать рекомендации по его внедрению в образовательный процесс.

Исследование вопросов деловой коммуникации с целью формирования соответствующих умений у бакалавров информационных технологий позволяет выявить основные проблемы, методологию преподавания данной дисциплины и отразить базовые подходы к оптимизации обучения студентов с наивысшими показателями практической эффективности. В рамках проведения экспериментальной работы было проведено социологическое исследование в формате анкетирования среди преподавателей вуза. В данном опросе приняли участие 46 преподавателей кафедры языков Международного университета информационных технологий. Анкета состояла из одиннадцати вопросов, посвященных специфике, формам работы, использованию мультимедийных технологий, инструментов визуализации, а также специализированных приемов и методов обучения наряду с учебными материалами.

Результаты и обсуждение. По результатам анализа анкетирования была выявлено, что большинство преподавателей вуза применяют в своей практике преподавания занятия по деловой коммуникации, что составляет 95,7%. 62,2 % респондентов учитывают специфику профессионального дискурса ИТ-сферы при обучении деловой коммуникации. Однако остальные 37,8% его не учитывают. Такое обстоятельство может считаться основным элементом, указывающим на необходимость организации специализированных курсов, которые будут учитывать особенности информационной и технологической сфер. В рамках последнего вопроса первого блока анкетирования были исследованы аспекты относительно профессиональной терминологии и необходимости её практического применения в рамках обучения деловой коммуникации. Результаты опроса показали, что по мнению 72,3% респондентов, профессиональная терминология является неотъемлемой частью процесса обучения навыкам деловой коммуникации. Это указывает на то, что при работе в определенной среде владение профессиональной лексикой является одним из важнейших условий работы и успеха. Однако, 27,7% преподавателей не считают необходимым изучение профессиональной терминологии в рамках обучения деловой коммуникации.

Далее был рассмотрен более детальный подход к вопросам в отношении использования определенных форм преподавания на занятиях. В результате анкетирования было выявлено, что особой популярностью пользовались такие формы работы, как: ролевые игры – 67,5%; деловые игры – 59,6%; дискуссии – 48,9%, дебаты – 38,3%. Такой результат указывает на предрасположенность и принципиальную заинтересованность в интерактивных методах обучения. Стоит отметить также использование таких методов как: практика активного

слушания и индивидуальные выступления на долю которых приходится 19,1% и 34,7% соответственно. Помимо этого, респонденты выделяют также применение таких подходов как групповая работа (4,3%) и кейсы (17,4%), которые являются менее популярными, что приводит к снижению использования методов, связанных с когнитивно-дискурсивном подходом.

Как показали результаты анкетирования, из средств визуализации на занятиях по деловой коммуникации наиболее часто используется SWOT-анализ (в 63,8% случаев), что позволяет сделать процесс обучения стратегически направленным. Также находят особое применение диаграммы Венна, что составляет 44,7%, инфографика и интеллект-карты, на которые приходится по 38,3% и 46,8% соответственно. Данные инструменты улучшают восприятие информации. Графические органайзеры (4,3%) и Пирамида Минто (8,7%) являются менее распространенными, что объясняется их специфичностью (Рисунок 1). Стоит отметить, что частое использование разных инструментов визуализации на занятиях повышает мотивацию студентов и интерес к обучению.

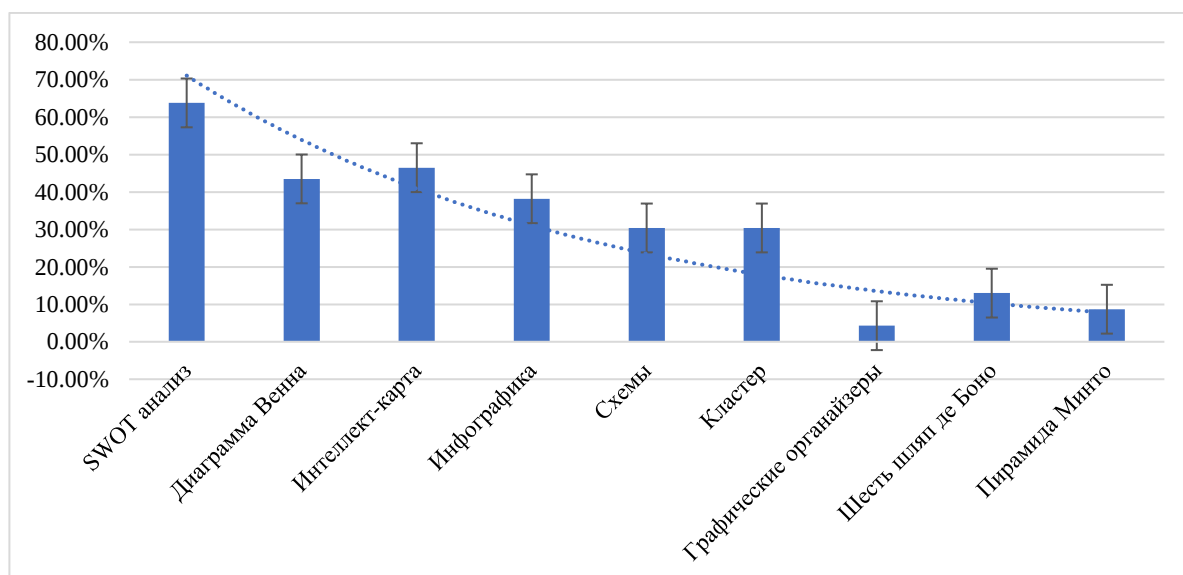


Рисунок 1. Используемые инструменты визуализации

Источник: разработано авторами.

Исходя из анализа результатов анкетирования (Рисунок 2), среди изученных методов преподавания доминирующими являются интерактивные методы, которые применяются 69,6% респондентов. Активному вовлечению студентов в образовательный процесс способствуют методы геймификации и групповой дискуссии, доля которых составляет 26,1% и 39,1% соответственно. Среди менее используемых методов можно выделить проблемное изложение и Модель Фрейера, которые отличаются своей узконаправленной спецификой применения.

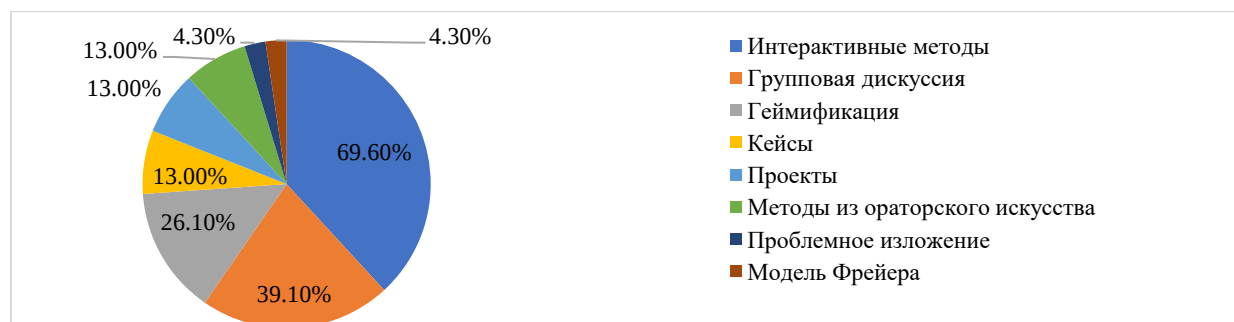


Рисунок 2. Методы и приемы обучения деловой коммуникации

Источник: разработано авторами.

По сведениям, полученным в ходе анкетирования, выявлено, что 85,7% педагогов используют для подготовки к занятиям материалы из интернета, что подтверждает актуальность информационных ресурсов. 36,6% респондентов применяют специализированную литературу по деловой коммуникации, а 21,5% преподавателей опираются на авторские пособия. Это является свидетельством недоступности соответствующих дидактических материалов для профессорско-преподавательского состава.

Также выявлено, что для области информационно-коммуникационных технологий, как правило, характерно не использовать мультимедийные ресурсы. По данным опроса, определено, что в рамках преподавания курса деловой коммуникации более половины преподавателей (57,4%) редко применяют мультимедиа при проведении занятий. Такое положение может быть объяснено низкой эффективностью данных ресурсов именно в контексте обучения навыкам деловой коммуникации, а также превалированием других инструментов над мультимедийными, где первые являются более актуальными. Однако, данное обстоятельство формирует предпосылки для внедрения мультимедийных ресурсов в занятия для более активного вовлечения студентов, а также наглядной визуализации материала.

В результате анализа ответов на вопрос о достаточности имеющихся материалов для преподавания деловой коммуникации выявлено, что, по мнению 68,2% респондентов, материалов именно в рамках преподавания курса деловой коммуникации недостаточно. Такое обстоятельство является свидетельством того, что отсутствует достаточное количество учебных ресурсов для развития и формирования деловых коммуникационных навыков, в частности в области IT-сферы. Это подтверждает актуальность и необходимость разработки новых учебных материалов для повышения качества преподавания в данной сфере.

Исследование трудностей, возникающих при обучении деловой коммуникации, показало, что наиболее актуальной проблемой является нехватка учебного материала и практикумов. Не последнюю роль играет неуверенность студентов и уровень их мотивации. Выделяют также такие трудности как отсутствие материалов, ориентированных именно на IT-сферу, а также языковые барьеры. Все это в совокупности подчеркивает необходимость разработки и специализированной адаптации курсов для различных сфер деятельности и аудитории.

Среди проблем, которые возникают у студентов при формировании навыков деловой коммуникации были выделены: недостаток опыта ведения деловых переговоров, неразвитость навыков аргументирования и убеждения, критического мышления. Данные аспекты требуют более детального подхода к организации учебного процесса для развития умений, которые необходимы для успешной коммуникации и использования данных навыков в профессиональной среде. А.Д. Жигитбекова и др. в своей работе отмечают необходимость применения новых методов и использование современных технологий, направленных на развитие коммуникативных навыков, а также целесообразность применять в преподавании технологии проектного, проблемного и игрового обучения [17].

Сущность вышеизложенного сводится к тому, что в преподавании деловой коммуникации необходимо учитывать особенности профессионального дискурса, деловой документации, профессиональной деятельности. Например, при обучении деловой коммуникации студентам IT-университета можно использовать такие формы обучения когнитивно-дискурсивного подхода как: официально-деловая переписка, проектная работа (презентация технического проекта), кейс-стади, моделирование деловых переговоров, устный дебрифинг, анализ профессионального текста, работа с глоссарием и терминами, полемика, как представлено в таблице 1. В данной таблице продемонстрированы основные формы обучения деловой коммуникации на основе когнитивно-дискурсивного подхода, а также примерные задания, направленные на развитие когнитивно-дискурсивных навыков будущих специалистов в области информационных технологий. Кроме того, описаны цели данных форм обучения в контексте профессиональной деятельности IT-специалистов.

Таблица 1. Примерные задания по деловой коммуникации на основе когнитивно-дискурсивного подхода

Форма обучения	Задание	Цель
официально-деловая переписка	1. Проанализировать структуру и виды деловой документации. 2. Составить интеллект карту для подготовки делового письма 3. Написать деловое письмо	1. Научиться выявлять когнитивные стратегии, лежащие в основе деловой коммуникации. 2. Развивать навыки планирования текста с учётом когнитивных стратегий. 3. Научиться создавать эффективные деловые тексты
проектная работа (презентация технического проекта)	1. Проанализировать примеры успешных презентаций, изучить правила подготовки презентации 2. Создать структуру презентации и использовать графические инструменты визуализации 3. Подготовить публичное выступление с использованием структуры ораторской речи	1. Понять, как когнитивные и дискурсивные стратегии влияют на восприятие технической информации. 2. Научиться структурировать информацию и развивать умение использовать визуальные элементы 3. Развивать навыки устного выступления
кейс-стади	1. Проанализировать деловую ситуацию в ИТ компании 2. На основе описанного кейса разработать план решений 3. Разыграть по ролям ситуацию	1. Развивать навыки анализа когнитивных и дискурсивных аспектов 2. Научиться строить эффективные решения 3. Развивать навыки практической коммуникации и решения когнитивных конфликтов
моделирование деловых переговоров	1. Проанализировать видеозапись деловых переговоров 2. Проанализировать и изучить эффективные методы и правила ведения переговоров 3. Провести деловые переговоры на разные темы	1. Понять, как когнитивные и дискурсивные подходы формируют успешную аргументацию. 2. Научиться визуализировать структуру переговоров для поиска оптимального решения. 3. Практиковать навыки переговоров и анализировать их с точки зрения когнитивных процессов.
устный дебрифинг	1. Проанализировать примеры устного дебрифинга 2. Подготовить презентацию устного дебрифинга с использованием графических инструментов визуализации 3. Провести устный дебрифинг на основе реальной ситуации	1. Осознать, как структура устного дебрифинга влияет на восприятие информации. 2. Научиться структурировать информацию и использовать дискурсивные приёмы для её донесения. 3. Практиковать устную речь

Источник: разработано авторами.

Данное исследование подтверждает, что формирование навыков деловой коммуникации у будущих специалистов в области информационных технологий играет огромную роль в их профессиональной подготовке. Стоит отметить, что в условиях современного рынка труда специалисты ИТ-сферы должны быть высококвалифицированными специалистами с навыками ведения деловой коммуникации и официально-деловой документации. Однако, многие преподаватели используют формы обучения устной деловой коммуникации, не учитывая

особенности ведения письменной деловой документации. Применение когнитивно-дискурсивного подхода позволяет более глубоко изучить механизмы формирования навыков письменной и устной деловой коммуникации. Это дает основание говорить, что когнитивно-дискурсивный подход раскрывает специфику профессионального дискурса, учитывая особенности терминологии, деловой и технической документации, презентации и обсуждения на форумах.

Заключение. Таким образом, результаты опроса демонстрируют, что сегодня деловая коммуникация является одним из перспективных направлений, которое требует совершенствования. Установлено, что даже не смотря на использование преподавателями различных интерактивных методов обучения, выявлены нехватка учебных ресурсов и низкие показатели мотивации студентов. Следовательно, данные аспекты становятся одними из самых важнейших вызовов современности, которые требуют комплексного подхода для улучшения качества обучения и формирования качественных навыков профессиональной коммуникации у студентов.

Для развития навыков деловой коммуникации среди будущих специалистов в области информационных технологии необходимо:

- Разработать учебно-методические пособия и учебные материалы.
- Применять когнитивно-дискурсивный подход в обучении деловой коммуникации ИТ-специалистов, что способствует формированию профессиональной языковой личности, обеспечивая интеграцию когнитивных и коммуникативных стратегий в образовательный процесс.
- Разработать задания, включающие анализ деловой переписки, моделирование переговоров и проектную работу, которые способствуют повышению уровня владения профессиональным дискурсом.
- Адаптировать результаты исследования, которые могут быть использованы для дальнейшего совершенствования программ обучения, ориентированных на подготовку ИТ-специалистов с высокой коммуникативной компетентностью.

Таким образом, основной проблемой преподавания деловой коммуникации является недостаточное количество учебных материалов. Из сказанного ранее вытекает практическая значимость данного исследования, которая заключается в разработке учебно-методического пособия по деловой коммуникации для студентов ИТ университета. Кроме того, в будущем необходимо включение в учебный процесс специальных курсов по профессиональной коммуникации, используя когнитивно-дискурсивный подход для эффективного повышения уровня знаний и навыков деловой коммуникации. Данный курс поможет студентам ИТ университета развить навыки делового письма, профессиональной коммуникации, участия в международных проектах.

СПИСОК ЛИТЕРАТУРЫ

- 1 Прохоров Ю.Е., Стернин И.А. Русские: коммуникативное поведение. – М., 2006. – 193 с.
- 2 Кукушин В.С. Теория и методика воспитательной работы: учебное пособие для студентов педагогических вузов / В. С. Кукушин. – Ростов н/Д: Феникс, 2006. – 508 с.
- 3 Burns A., Joyce H. Focus on Speaking. Sydney: National Centre for English Language Teaching and Research. – 1997. - 152 с.
- 4 Simon B. An Integrated Approach to Teaching Language Skills // International Journal of Innovative Research in Technology. – 2021. - Volume 8. – С. 190-195. [Электронный ресурс]. – URL:https://www.researchgate.net/publication/364374212_An_Integrated_Approach_to_Teaching_Language_Skills/stats (дата обращения: 12.02.2024 г.)
- 5 Rajput G. Communication Skill: An Indispensable Element for Engineers // An International, Peer Reviewed, Refereed, E-Journal in English. – 2020. – Volume V. – С. 8-12. DOI: 10.53032/tcl.2020.5.1.02

- 6 Sheth T. D. Communication Skill: A Prerequisite for Engineers // *International Journal on Studies in English Language and Literature (IJSELL)*. – 2015. – Volume 3. – С. 51-54.
- 7 Клушина Е.А. Особенности развития профессиональной Коммуникации у будущих специалистов Социальной работы // *Вестник Северо-Кавказского федерального университета*. – 2023. - № 1 (94). – С. 93-99. DOI: 10.37493/2307-907X.2023.1.12
- 8 Khalel A., Zhaitapova A.A. Effectiveness of Communicative Learning Technologies in the Formation of Intercultural Communication Discourse of Future Diplomat Specialists // *Вестник Карагандинского университета. Серия «Педагогика»*. – 2022. – № 2(106) – С. 100-107. DOI: 10.31489/2022Ped2/100-107
- 9 Медведева С.М., Артыкбаева А.К., Медведева О.М. Обучение дискуссии с целью формирования дискурсивной компетенции студентов // *Вестник КазНПУ им. Абая, серия «Педагогические науки»*. – 2020. – N2(66). – С. 229-239. DOI: <https://doi.org/10.51889/2020-2.1728-5496.39>
- 10 Исаева Н.В., Чирич И.В., Штукарева Е.Б. Интерактивные приемы обучения деловой коммуникации студентов технических направлений подготовки в высшей школе // *Педагогика. Вопросы теории и практики*. – 2023. – Том 8. – Выпуск 1. – С. 85-91. DOI: 10.30853/ped20220222
- 11 Новикова Л. А., Торхова Ю. В. Развитие межкультурной компетентности студентов бакалавриата при смешанной форме обучения деловой коммуникации на иностранном языке // *Педагогика. Вопросы теории и практики*. – 2019. – Том 4. – Выпуск 4. – С. 181-186. DOI: <https://doi.org/10.30853/pedagogy.2019.4.33>
- 12 Буклин Е. Н. Компетентностно-деятельностный подход как основа развития универсальных учебных действий студентов // *Известия высших учебных заведений. Поволжский регион. Гуманитарные науки*. – 2013. – № 4 (28). – С. 170-176.
- 13 Сарбасова К. Инновациялық педагогикалық технологиялар. Учебное пособие. - Издательство: Атлас -2001. Алматы. – 2006. – 173 с.
- 14 Newman M., Lau L., Zhang W, Tang K., Leung D. Comparative Study Exploring Personality – Communication Correlation in Design Students and Its Impact on Offline/Online Collaborative learning // *The International Journal of Design Education*. – 2024. – Том 19. – Выпуск 1. – С. 29 – 55. DOI: 10.18848/2325-128X/CGP/v19i01/29-55
- 15 Ширяева Т.А. Перспективы когнитивно-дискурсивного подхода к преподаванию курса «Основы профессиональной коммуникации: деловой английский язык» в рамках ИДОП // *Дополнительное профессиональное образование*. – 2007. – № 1. – С. 29–32.
- 16 Обдалова О.А. Когнитивно-дискурсивная технология в обучении иноязычной межкультурной коммуникации // *Язык и культура*. – 2018. – № 44. – С. 279-305. DOI: 10.17223/19996195/44/18
- 17 Zhigitbekova A.D., Zhigitbekova B.D., Mukhametkairov A.E. Pedagogical technologies for the formation of soft skills in the educational process // *Педагогический вестник Казахстана*. – 2024. – № 3 (76). – С. 63-77. DOI: 10.52301/1991-0614-2024-3-63-77

REFERENCES

- 1 Prohorov, Ju.E., Sternin, I.A. (2006). *Russkie: kommunikativnoe povedenie* [Russians: communicative behavior], М., 193 p. [In Russian]
- 2 Kukushin, V.S. (2006). *Teoriya i metodika vospitatel'noj raboty: uchebnoe posobie dlja studentov pedagogicheskikh vuzov* [Theory and methods of educational work: a teaching aid for students of pedagogical universities] / V. S. Kukushin. – Rostov n/D: Feniks, 508 p. [In Russian]
- 3 Burns, A., Joyce, H. (1997). *Focus on Speaking*. Sydney: National Centre for English Language Teaching and Research. 152 p.
- 4 Simon, B. (2021). An Integrated Approach to Teaching Language Skills. *International Journal of Innovative Research in Technology*, Volume 8, 190-195.

5 Rajput, G. (2020). Communication Skill: An Indispensable Element for Engineers. *An International, Peer Reviewed, Refereed, E-Journal in English*, Volume V, 8-12. DOI: 10.53032/tcl.2020.5.1.02

6 Sheth, T. D. (2015). Communication Skill: A Prerequisite for Engineers. *International Journal on Studies in English Language and Literature (IJSELL)*, Volume 3, 51-54.

7 Klushina, E. A. (2023). Osobennosti razvitiya professional'noj Kommunikatsii u budushhih specialistov Social'noj raboty [Features of the development of professional Communication in future specialists of Social Work]. *Vestnik Severo-Kavkazskogo federal'nogo universiteta [Bulletin of North-Caucasus Federal University]*, № 1 (94), 93-99. DOI 10.37493/2307-907X.2023.1.12 [In Russian]

8 Bacunov, S. N., Derecha I. I., Kungurova I. M., Slizkova E. V. (2018). Sovremennyye determinanty razvitiya soft skills [Modern determinants of soft skills development]. *Nauchno-metodicheskij elektronnyy zhurnal «Koncept»*. [Scientific and Methodological Electronic Journal «Concept»], № 4, 198–207. [Electronic resource]. – URL: <http://e-koncept.ru/2018/181018.htm>. (date of request: 01.12.2024 г.) [In Russian]

8 Khalel, A., Zhaitapova, A.A. (2022). Effectiveness of Communicative Learning Technologies in the Formation of Intercultural Communication Discourse of Future Diplomat Specialists. *Vestnik Karagandinskogo universiteta. Seriya «Pedagogika»*. [Bulletin of Karaganda University. Series "Pedagogy"], № 2(106), 100-107. DOI: 10.31489/2022Ped2/100-107

9 Medvedeva, S.M., Artykbaeva, A.K., Medvedeva, O.M. (2020). Obuchenie diskussii s cel'ju formirovaniya diskursivnoj kompetentsii studentov [Teaching discussion to form students' discursive competence]. *Vestnik KazNPU im. Abai, seriya «Pedagogicheskie nauki» [Bulletin of KazNPU named after Abai, series "Pedagogical Sciences"]*, №2(66), 229-239. DOI: <https://doi.org/10.51889/2020-2.1728-5496.39> [In Russian]

10 Isaeva, N.V., Chirich I.V., Shtukareva E. B. (2023). Interaktivnye priemy obucheniya delovoy kommunikatsii studentov tekhnicheskikh napravleniy podgotovki v vysshej shkole [Interactive techniques for teaching business communication to students of technical fields of training in higher education]. *Pedagogika. Voprosy teorii i praktiki [Pedagogy. Issues of Theory and Practice]*, 8(1), 85-91. DOI: 10.30853/ped20220222 [In Russian]

11 Novikova, L.A., Torhova, Ju.V. (2019). Razvitiye mezhkul'turnoy kompetentnosti studentov bakalavriata pri smeshannoy forme obucheniya delovoy kommunikatsii na inostrannom yazyke [Development of Intercultural Competence of Bachelor's Students in the Blended Form of Teaching Business Communication in a Foreign Language]. *Pedagogika. Voprosy teorii i praktiki [Pedagogy. Issues of Theory and Practice]*, 4(4), 181-186. DOI: <https://doi.org/10.30853/pedagogy.2019.4.33> [In Russian]

12 Buklin, E.N. (2013). Kompetentnostno-deyatelnostnyy podhod kak osnova razvitiya universal'nykh uchebnykh deystviy studentov [Competence-Activity Approach as a Basis for the Development of Universal Learning Actions of Students]. *Izvestiya vysshih uchebnykh zavedeniy. Povolzhskiy region. Gumanitarnye nauki [Izvestiya of Higher Educational Institutions. Volga Region. Humanities]*, 4 (28), 170–176. [In Russian]

13 Sarbasova, K. (2006). Innovatsionalnyye pedagogicheskiye tekhnologii. Uchebnoye posobie [Innovative Pedagogical Technologies. Training Manual]. Izdatelstvo: Atlas-2001 [Publishing House: Atlas-2001], Almaty, 173 p. [in Kazakh]

14 Newman, M. Lau L., Zhang, W, Tang, K., Leung, D. (2024) Comparative Study Exploring Personality – Communication Correlation in Design Students and Its Impact on Offline/Online Collaborative learning. *The International Journal of Design Education*, 19(1), 29–55. DOI 10.18848/2325-128X/CGP/v19i01/29-55

15 Shirjaeva, T.A. (2007). Perspektivy kognitivno-diskursivnogo podhoda k prepodavaniju kursa «Osnovy professional'noj kommunikatsii: delovoy anglijskiy yazyk» v ramkah IDOP [Perspectives of the Cognitive-Discursive Approach to Teaching the Course "Fundamentals of Professional Communication: Business English" within the Framework of IDOP]. *Dopolnitel'noe professional'noe obrazovanie [Additional Professional Education]*, № 1, 29–32. [In Russian]

16 Obdalova, O.A. (2018). Kognitivno-diskursivnaja tehnologija v obuchenii inojazychnoj mezhkul'turnoj kommunikacii [Cognitive-discursive technology in teaching foreign language intercultural communication]. *Jazyk i kul'tura [Language and Culture]*, 44, 279-305. DOI: 10.17223/19996195/44/18 [In Russian]

17 Zhigitbekova, A.D., Zhigitbekova, B.D., Mukhametkairov, A.E. (2024). Pedagogical technologies for the formation of soft skills in the educational process. *Pedagogicheskij vestnik Kazakhstana [Pedagogical Bulletin of Kazakhstan]*, 3 (76), 63-77. DOI: 10.52301/1991-0614-2024-3-63-77

*Кенжебулатова Д.Т.¹, Григорьева И.В.², Смирнова С.С.³

¹ Әл-Фараби атындағы Қазақ ұлттық университеті

² Е.А. Букетов атындағы Қарағанды университеті

³ Низами атындағы Ташкент мемлекеттік педагогикалық университеті

¹ Қазақстан, Алматы

² Қазақстан, Қарағанды

³ Өзбекстан, Ташкент

КОГНИТИВТІ-ДИСКУРСИВТІ ТӘСІЛДЕР НЕГІЗІНДЕ БОЛАШАҚ ІТ МАМАНДАРЫНЫҢ ІСКЕРЛІК ҚАРЫМ-ҚАТЫНАС ДАҒДЫЛАРЫН ҚАЛЫПТАСТЫРУ

Аңдатпа

Бұл мақала ақпараттық-коммуникациялық технологиялар (АКТ) саласындағы болашақ мамандарға іскерлік қарым-қатынасты оқыту әдістемесін зерттеуге арналған. Қазіргі тіл білімінде АКТ саласында іскерлік қарым-қатынасты оқытудың әдістері мен тәсілдерін талдауға арналған еңбектер аз. Ғылыми жаңалық ІТ университетінің студенттеріне іскерлік коммуникацияны оқытуда когнитивтік-дискурсивті тәсілді зерттеу мен қолдануда жатыр. Бұл зерттеу іскерлік қарым-қатынасты оқыту әдістері мен формаларын зерттеудің маңыздылығын қарастырады. Зерттеудің авторлары оқытудың формаларына, бұл оқыту формаларының ақпараттық технология саласында кәсіби тілдік тұлғаның қалыптасуына қалай әсер ететініне тоқталады.

Бұл мақаладағы зерттеудің мақсаты іскерлік қарым-қатынасты оқыту әдістерін талдау және оқытудың тиімді әдістерін анықтау болып табылады. Мақсатқа жету үшін авторлар келесідей міндеттерді қойды: осы жұмысқа арналған әдебиеттерді, материалдар мен әдістемелерді зерделеу, университет оқытушылары арасында сауалнама жүргізу және алынған мәліметтерді талдау. Сауалнаманың негізгі нәтижелері болашақ ІТ мамандарын іскерлік коммуникацияға үйретуде проблемалардың бар екенін көрсетеді. Осыған байланысты зерттеудің практикалық маңыздылығы когнитивті-дискурсивті тәсілді қолдануда және ІТ студенттеріне іскерлік коммуникацияны оқытудың заманауи түрлерін пайдалана отырып үлгілік тапсырмаларды әзірлеуде жатыр.

Түйінді сөздер: ІТ маманы; ақпараттық-коммуникациялық технологиялар; когнитивтік-дискурсивтік тәсіл; кейс-стади, интерактивті әдістер, іскерлік қарым-қатынас, ауызша есеп беру.

*Kenzhebulatova D.T.¹, Grigorieva I.V.², Smirnova S.S.³

¹ Al-Farabi Kazakh National University

² Karaganda Buketov University

³ Tashkent State Pedagogical University named after Nizami

¹ Kazakhstan, Almaty

² Kazakhstan, Karaganda

³ Uzbekistan, Tashkent

FORMATION OF BUSINESS COMMUNICATION SKILLS OF FUTURE IT SPECIALISTS BASED ON THE COGNITIVE-DISCURSIVE APPROACH

Annotation

This article is devoted to the study of the methodology of teaching business communication to future specialists in the field of information and communication technologies (ICT). In modern linguistics, there are few works devoted to the analysis of methods and approaches to teaching business communication in the field of ICT. The scientific novelty lies in the study and application of the cognitive-discursive approach in teaching business communication to students of the IT university. This study addresses the importance of studying the methods and forms of teaching business communication. The authors of the study focus on the forms of training, and how these forms of training affect the formation of a professional linguistic personality in the field of information technology.

The purpose of the research in this article is to analyze the methods of teaching business communication and identify effective teaching methods. To achieve this goal, the authors set the following tasks: to study the literature, materials and methods devoted to this work, to conduct a survey among university teachers, to analyze the data obtained. The main results of the survey indicate the presence of problems in teaching business communication to future IT specialists. In this regard, the practical significance of the study lies in the application of the cognitive-discursive approach and the development of sample tasks using modern forms of teaching business communication to students of the IT sphere.

Keywords: IT specialist; information and communication technologies; cognitive-discursive approach; case study, interactive methods, business communication, oral debriefing.

Поступила: 05.02.2025

Одобрена после рецензирования: 03.05.2025

Принята к публикации: 27.06.2025

*Zarpanova M.A.¹, Asylbekova M.P.²

^{1,2} The Eurasian National University named after L.N. Gumilev

^{1,2} Kazakhstan, Astana

¹ORCID: <https://orcid.org/0009-0006-1288-0975>

²ORCID: <https://orcid.org/0000-0001-7529-8022>

* zarpanova1994@mail.ru

MENTORING PROGRAMS AND THEIR IMPACT ON THE EMOTIONAL STATE AND PROFESSIONAL CONFIDENCE OF STUDENTS AND TEACHERS

Annotation

This research is dedicated to a comprehensive analysis of the effects of mentoring programs on the emotional well-being and professional confidence of students and teachers in the universities of the Abai region. The research framework was formed through systematic review of domestic and international scholarly literature on mentorship, psychological well-being, and professional development. Empirical research involved large-scale surveys of 1208 students and 224 teachers, as well as qualitative in-depth interviewing of program participants. The results prove that mentoring programs reduce the level of anxiety, raise motivation, reinforce professional self-efficacy, and form a stable emotional climate in students and teachers. The majority of the respondents registered increased awareness of career opportunities, higher participation in the educational process, and greater satisfaction with their professional activities. Based on the empirical material, the following practical recommendations were offered to enhance the content and structure of mentoring programs, increase the level of feedback, guarantee regular support, and facilitate conducive conditions for successful mentorship–mentee communication. The research contributes to the improvement of human capital development policy in education and can serve as a basis to scale mentoring programs to other regions of Kazakhstan and other countries.

Keywords: mentoring programs, emotional state, professional confidence, Abai region, psychological well-being, professional growth, quality of education.

Introduction. Mentoring is a very important element in the learning environment and the process of developing new professionals. It helps both mentors to become better themselves and those who learn from them. Mentoring programs in education enhance participants' well-being by improving their mood and motivation and raising educational standards.

According to figures provided by the Kazakh National Bureau of Education, 36,083 professional workers serve in technical and vocational, post-secondary educational centers, with females accounting for the majority at 72% or 25,985 workers. Young professionals are deployed in the rural areas to the sum of 2,932 as opposed to 2,419 in urban regions. Region-wise, the North Kazakhstan and Pavlodar regions lead with the highest levels of young professionals at 3.6% each, while the lowest percentages are recorded in the region of Shymkent at 0.9% and the region of Turkestan at 1.0% [1].

The majority of young professionals (84%) have higher education, while only 16% of them have secondary vocational education. Mentoring is a process where an experienced person helps a less experienced person develop and achieve success in their professional field by sharing their knowledge and experience [2].

Mentoring refers to the guidance offered by experienced educators to trainees, aimed at fostering the development of their professional competencies. This process enables the transfer of pedagogical methods and traditions from seasoned practitioners to emerging educators, thereby contributing to the preservation and propagation of effective teaching practices. Additionally, it plays a crucial role in improving the overall standards of education [3].

Mentoring plays a pivotal role in preserving the traditions of Kazakhstan's educational system while simultaneously supporting the implementation of new curricula. Through collaborative dialogues between educators and students in the Abai district, challenges within the educational sphere are addressed, enabling the effective transfer of knowledge and experience. This process enhances the support and effectiveness of educational programs.

Many skills contribute to academic success, such as self-efficacy, social competence, and emotional well-being. Intervention methods aimed at developing these protective factors in students

include the use of mentoring programs. Despite the marked proliferation of such programs during the first decade, there is still a lack of systematic assessments and meta-analyses of mentoring effectiveness. In particular, there is a limited amount of research analyzing the potential benefits of mentoring for emotional well-being [4].

The Law of the Republic of Kazakhstan "On the Status of a Teacher" addresses the concept of mentoring in Article 13 and provides provisions regarding teacher training in Article 18 [5].

Within these Rules, mentoring is defined as "a teacher's activity aimed at providing practical support to facilitate the professional adaptation of individuals entering the secondary education system for the first time." Building on this definition, the Ministry of Education and Science of the Republic of Kazakhstan has developed specific guidelines for the organization of mentoring. These guidelines, presented in their original language, appear to prioritize the formulation of directives, plans, and reports [6].

Mentoring in the modern world helps participants to improve the quality of education, motivation and professional skills through professional development [7].

The study conducted by G. Shaikenov and J. Seitkalieva highlights that mentoring serves as a vital mechanism for advancing teachers' professional competencies and plays a crucial role in elevating the overall quality of the educational process [8].

In the process of transition from traditional to digital education, the task of providing a basic level of digital literacy for teachers of all age groups becomes especially urgent [9].

T. A. Boronenko and V. S. Fedotova explore the concept of digital mentoring and introduce models designed to evaluate teachers' readiness to assume mentoring roles within the context of digital technologies, with the objective of fostering students' digital literacy. The authors underline that digital mentoring is a mutually beneficial process, providing advantages to both educators and learners [10].

The findings of this study align with a growing body of international research affirming the positive effects of mentoring programs on participants' psychological and professional development. For instance, a meta-analysis conducted by Claro and Perelmiter (2021) on youth mentoring programs in the United States and Europe demonstrated significant improvements in emotional well-being and motivation, particularly among early-career professionals and students from underserved communities. These outcomes are comparable to the current study's observation of elevated emotional well-being ($M = 4.25$, $SD = 0.59$) and motivation ($M = 4.30$, $SD = 0.61$) among Kazakhstani participants involved in mentoring programs [11].

Similarly, the work of Hobson et al. (2009) in the United Kingdom underscores that structured mentorship in education leads to enhanced professional confidence and retention among novice teachers, echoing our findings where professional confidence levels were substantially higher in the experimental group ($M = 4.12$, $SD = 0.68$) than in the control group ($M = 3.47$, $SD = 0.74$), with a large effect size (Cohen's $d = 0.94$) [12].

In Germany, Scharff et al. (2020) highlighted the role of mentorship in mitigating professional burnout and stress through emotional and institutional support, particularly in vocational education settings. This supports our subgroup analysis, which revealed that younger participants and those with less than five years of teaching experience benefited most in terms of emotional resilience [13].

These comparisons reinforce the scientific validity of the study's conclusions and suggest that mentoring programs exert a universal positive impact across diverse educational systems when tailored to the contextual needs of participants.

The purpose of this study is to identify the impact of mentoring programs implemented for students and teachers of Abai colleges on their emotional state and level of professional confidence. The study assesses the impact of these programs on psychological well-being, professional development and the level of educational standards.

Research objectives:

1 To study existing academic publications and research on mentoring programs in order to form a theoretical basis for research and identify key aspects of mentoring.

2 To study the impact of mentoring programs on the emotional state and professional confidence of participants using survey data.

3 Based on the data obtained, recommendations will be proposed for the improvement and further development of mentoring programs in educational institutions.

This research aims to offer significant insights for colleges within the Abai district and beyond, contributing to a comprehensive understanding of the influence of mentoring programs on the professional growth of teachers and students, their emotional well-being, and to identify opportunities for program improvement.

The significance of this research is its combined examination of professional confidence and emotional well-being within the setting of Kazakhstani college mentoring programs, which is not well covered in the empirical literature so far. In contrast to other research, which usually considers either students or teachers, this research considers both simultaneously and includes comparison with a control group, giving greater comprehensive understanding of the effectiveness of mentoring.

Methods and materials. This study used a variety of methods and materials for a comprehensive analysis of the impact of mentoring programs on the emotional state and professional confidence of students and teachers in the field of Abai.

The analysis examined academic publications and other sources devoted to mentoring programs, their impact on professional development and the emotional state of participants, as well as the peculiarities of mentoring in educational fields. A critical review showed that the sources studied were evaluated in terms of scientific validity, scientific validity and relevance to the research topic. Special attention was paid to works related to mentoring programs in educational institutions and their impact on students and teachers.

The questionnaire procedure included the creation of structured questionnaires with closed and open questions covering the topics of the quality of mentoring relationships, their impact on professional skills, emotional state and the level of motivation of participants. Questionnaires were administered to 1208 students and 224 teachers actively involved in mentoring programs, and the responses were subsequently subjected to statistical analysis. In order to enhance the validity of the investigation and to facilitate better identification of causal relationships, a control group was integrated within the study design. The control group was formed by 612 students and 110 teachers from comparable colleges in the Abai region who weren't involved in mentoring programs. Participants in the control group had been selected according to matching important demographic and institutional features with the main group, such as age, professional experience, and course of study or teaching. The control group responses had also been gathered using the same format of questionnaire and subjected to comparative statistical analysis. This provided the opportunity to ascertain differences due specifically to the impact of mentoring programs.

In order to reduce the limitations related to self-assessment bias, the research design used both subjective (self-reported questionnaires) and objective measures like academic performance records, attendance registers, and feedback from the mentor. The participants had been also divided according to the time spent in mentoring programs as short-term subjects (up to 3 months), medium-term subjects (3–6 months), and long-term subjects (more than 6 months). The follow-up questionnaires had been carried out three months following the initial data collection to evaluate the sustainability of the changes observed, giving preliminary evidence of the long-term effects of mentoring on emotional well-being and professional confidence.

Data collection was conducted over a two-month period, from October to November 2024, across six technical and vocational colleges in the Abai region of Kazakhstan. Prior to fieldwork, formal permission was obtained from the participating institutions and informed consent was secured from all participants.

Questionnaires were administered in both digital and paper formats. Approximately 72% of student responses and 85% of teacher responses were collected via a secure online platform developed using Google Forms, while the remaining responses were gathered through printed questionnaires distributed during scheduled academic hours. The dual-mode approach was adopted to ensure accessibility and increase response rates across varied age and digital literacy groups.

Completed questionnaires were stored in password-protected digital repositories and manually coded prior to export into the statistical software. Quantitative data were analyzed using SPSS Statistics v.26, which supported the calculation of descriptive statistics (means, standard deviations), group comparisons (independent samples t-tests, ANOVA), and effect sizes (Cohen's d).

The questionnaire included open-ended items designed to capture participants' subjective reflections on their experiences in mentoring programs. Responses to these items were analyzed using qualitative content analysis with a thematic coding approach.

All textual responses were compiled into a single dataset and imported into NVivo 12 Pro for coding and interpretation. Two researchers independently conducted open coding, identifying meaningful segments related to changes in emotional well-being, professional confidence, motivation, and the perceived effectiveness of mentor-mentee interactions.

Themes were developed based on recurrence, conceptual richness, internal coherence, and illustrative relevance. Following the initial coding phase, categories and subcategories were refined collaboratively. Selected representative quotations were included in the presentation of findings and were anonymized (e.g., Participant 12, teacher).

To ensure the representativeness of the sample, a stratified purposive sampling strategy was employed, targeting both students and teachers from technical and vocational colleges across the Abai region. Institutions were selected to reflect variation in size, geographic location (urban and rural), and institutional type (public and private). Within each college, participants were recruited from a diverse range of academic programs and teaching disciplines to ensure broad coverage. Efforts were made to balance the sample in terms of gender, age, and professional experience. The final sample comprised 1208 students and 224 teachers, proportions that were consistent with regional statistical distributions as reported by the National Bureau of Education.

Participation in the study was entirely voluntary. All respondents received a standardized information sheet outlining the study's objectives, their rights as participants, and data handling procedures. Informed consent was obtained prior to participation in both the survey and follow-up components. For online questionnaires, digital consent was collected via a checkbox mechanism; for paper-based surveys, written consent forms were signed on-site.

Confidentiality was strictly maintained throughout the research process. No personally identifiable information was collected. All data were anonymized at the point of collection and stored securely in encrypted digital environments accessible only to the research team. In reporting the results, care was taken to avoid any language or examples that could potentially reveal participant identity.

The study adhered to the ethical principles outlined in the Declaration of Helsinki and was reviewed and approved by the institutional ethics committee of the L.N. Gumilyov Eurasian National University.

The questionnaire employed in this study was developed on the basis of two internationally recognized scales: the Mentor Evaluation Survey (MES) and the Warwick-Edinburgh Mental Well-being Scale (WEMWBS). The adaptation of these instruments to the Kazakhstani educational context involved two stages. First, a content validity check was conducted by a panel of three subject-matter experts in pedagogy and psychology. Based on the results of the pilot, several item wordings were refined to improve clarity and contextual relevance.

The final version of the instrument demonstrated strong internal consistency, with a Cronbach's alpha of 0.86, confirming the reliability of the scale for use in this population.

The data were analyzed using SPSS Statistics v.26. For each key variable, descriptive statistics were calculated, including means (M), standard deviations (SD), and effect sizes (Cohen's d), in order to assess the practical significance of differences between the experimental and control groups (Table 1).

Table 1. Means and Standard Deviations by Group

Variable	Experimental Group (M ± SD)	Control Group (M ± SD)	Cohen's d (Effect Size)
Emotional Well-being	4.25 ± 0.59	3.51 ± 0.67	1.16 (large)
Professional Confidence	4.12 ± 0.68	3.47 ± 0.74	0.94 (large)
Motivation	4.30 ± 0.61	3.58 ± 0.69	1.07 (large)

Source: compiled by the author

These results indicate statistically and practically significant differences in favor of participants involved in mentoring programs across all measured domains.

To further investigate differential effects, subgroup analysis was conducted by gender, age, and, for teachers, years of professional experience. The demographic composition of the sample is presented below (Table 2).

Table 2. Participant Demographics by Group (%)

Category	Students (n = 1208)	Teachers (n = 224)
Gender		
Female	61.2%	69.6%
Male	38.8%	30.4%
Age		
Under 25 years	74.5%	12.5%
26–35 years	21.3%	46.4%
Over 35 years	4.2%	41.1%
Teaching Experience		
Less than 5 years		37.5%
5–10 years		33.9%
Over 10 years		28.6%

Source: compiled by the author

Further comparisons of mean values across subgroups are summarized below (Table 3).

Table 3. Subgroup Mean Comparisons

Subgroup	Emotional Well-being (M ± SD)	Professional Confidence (M ± SD)
Female Participants	4.30 ± 0.55	4.18 ± 0.62
Male Participants	4.10 ± 0.61	4.02 ± 0.66
Participants under 25 years	4.32 ± 0.53	4.21 ± 0.60
Teachers with <5 years experience	4.35 ± 0.51	4.26 ± 0.57

Source: compiled by the author

These findings suggest that mentoring programs have a particularly strong positive impact on women, younger participants-especially students and early-career teachers-and teachers with less than five years of professional experience. This pattern may reflect both a higher receptiveness to mentoring interventions among these groups and a greater inherent need for emotional and professional support during transitional stages in their academic or teaching careers.

The integration of validated international instruments, the application of multidimensional statistical analysis, and a systematic approach to qualitative data processing provide strong methodological grounding for the current study. The presence of both statistically and practically significant differences between the experimental and control groups-further confirmed through detailed subgroup analyses-demonstrates the substantial positive influence of mentoring programs on participants' emotional well-being and professional confidence. The convergence of quantitative and qualitative findings supports the conclusion that structured mentorship can serve as an effective

mechanism for personal and professional development, particularly for individuals in earlier or more vulnerable stages of their educational or teaching careers.

The purpose of the survey was to collect quantitative data on the perception and satisfaction of participants with mentoring programs in order to assess the impact of these programs on their professional and emotional development.

Results and their discussion. Mentoring programs in educational institutions are becoming an important development tool for both students and teachers. Their goal is to support and develop the professional and personal qualities of the participants through interaction with more experienced mentors. Let's look at how these programs affect emotional state and professional confidence (Figure 1).

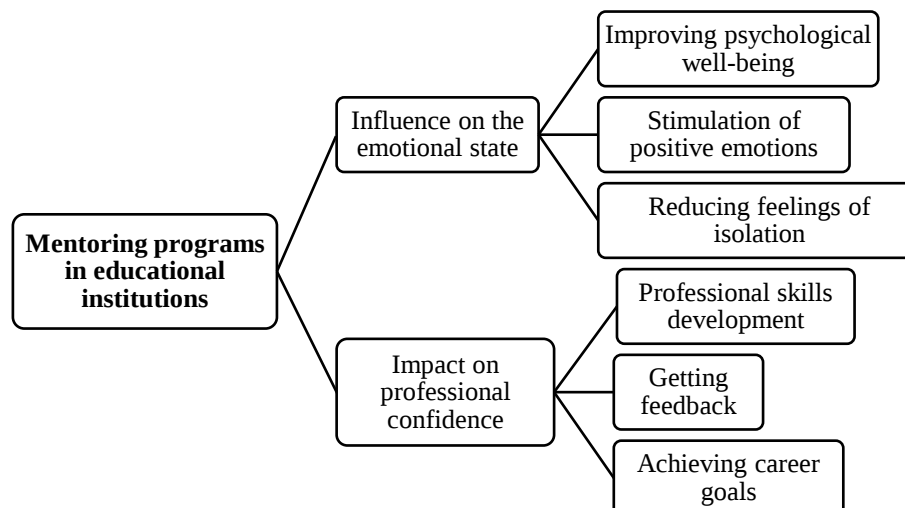


Figure 1. Mentoring programs in educational institutions

Source: compiled by the authors

The benefits of mentoring:

1 Mentoring helps reduce the stress and anxiety levels of students, especially new ones, by providing them with support and resources to adapt. Regular interaction with a mentor helps to create an atmosphere of security and trust, which has a positive effect on the emotional state.

2 Effective mentoring helps to create a sense of satisfaction and joy in their achievements. Mentors often provide constructive feedback and support, which helps participants feel valued and successful.

3 Mentoring programs help alleviate feelings of loneliness and isolation that new teachers or students may experience. Constant interaction and support from more experienced colleagues help build a network of professional and social connections.

4 Mentoring programs foster the acquisition of essential professional skills and competencies, including lesson planning, classroom management, and the creation of educational materials. This development has a direct impact on increasing participants' confidence in their professional abilities.

5 Mentors provide valuable guidance and constructive feedback that helps participants realize their strengths and areas for improvement. This fosters confidence in their professional skills and abilities

6 The support and guidance received through mentoring helps participants achieve their career goals and raise professional standards. It also helps to build confidence in your ability to achieve successful results in your profession.

In the course of the study, students were surveyed, and the analysis of students' responses is shown below (Table 4) (Appendix 1).

Table 4. Survey Results on Students' Emotional State and Professional Confidence

Question	Answer options	%
	It has improved a lot	25

How would you assess your emotional state after participating in the mentoring program?	Improved	40
	Remained at the same level	20
	Worsened	10
	Significantly deteriorated	5
To what extent has the mentoring program helped you improve your professional skills?	Significantly helped	30
	It helped enough	35
	Helped a little	20
	It didn't help much	10
	It didn't help at all	5
How do you assess your confidence in professional skills after participating in the program?	Significantly increased	30
	Increased	40
	Remained at the same level	20
	Decreased	5
	Significantly decreased	5
What impact has the mentoring program had on your understanding of your career?	Significant improvement in understanding	25
	Moderate improvement in understanding	40
	Slight improvement in understanding	20
	No change in understanding	10
	Understanding has deteriorated	5
How often do you communicate with your mentor?	Regularly (weekly)	35
	Sometimes (once a month)	30
	Rarely (several times a half-year)	20
	Very rarely (1-2 times over the entire period)	10
	I do not communicate at all	5
How do you assess the quality of feedback received from a mentor?	Very high	25
	High	40
	Average	20
	Low	10
	Very low	5
How useful were the master classes and seminars organized as part of the mentoring program?	Very useful	30
	Useful	40
	Average utility	20
	Slightly useful	5
	Absolutely not useful	5
How do you assess the impact of the mentoring program on your motivation to study?	Significant increase in motivation	30
	Increased motivation	40
	Slight change in motivation	20
	Reduced motivation	5
	Significant decrease in motivation	5
What part of the information received from the mentor do you use in your educational practice?	A significant part	30
	Most of them	35
	Some recommendations	20
	I rarely use it	10
	I don't use it at all	5
How do you assess the overall effectiveness of the mentoring program?	Very effective	25
	Effective	35
	It is moderately effective	25
	Low impact	10
	Ineffective	5

Source: compiled by the authors

The results of the student survey confirm that mentoring programs have a significant positive impact on their educational and professional experience. The mentoring program contributed to the improvement of students' emotional state, professional skills and confidence. More than two thirds of the participants noted that their emotional well-being had improved and they had become more confident in their professional abilities through participation in the program.

The students also stressed that the program had a positive impact on their understanding of career prospects and increased motivation to study. Regular interaction with mentors and high-quality

feedback contributed to more effective learning and the application of acquired knowledge in practice.

The master classes and seminars organized within the framework of the program were recognized as useful and contributed to the expansion of students' knowledge and skills. In general, the mentoring program was rated as effective, which underlines its success in achieving its goals.

Next, let's look at the answers of the teachers (Table 5) (Appendix 2).

Table 5. Survey Results of Teachers on Mentoring Program Effectiveness

Question	Answer options	%
How do you assess the impact of the mentoring program on your professional development?	Very positive	35
	Positive	40
	Neutral	15
	Negative	5
	Very negative	5
To what extent has the mentoring program contributed to your professional growth?	Significantly	30
	Moderately	50
	Slightly	15
	Did not contribute	5
What impact has the mentoring program had on your emotional state?	Significant improvement	40
	Some improvement	35
	Neutral effect	20
	Slight deterioration	3
	Significant deterioration	2
How do you assess the level of interaction with mentors within the framework of the mentoring program?	Very high	25
	High	40
	Average	25
	Low	7
	Very low	3
How often do you use the techniques and practices received from mentors?	Very often	20
	Often	40
	Sometimes	30
	Rarely	8
	Never	2
How do you rate the quality of the feedback provided by the mentor?	Excellent	30
	Good	45
	Satisfactory	20
	Bad	4
	Very bad	1
How satisfied are you with the organization of mentoring workshops and seminars?	Completely satisfied	35
	Mostly satisfied	40
	Partially satisfied	20
	Not satisfied	4
	Not satisfied at all	1
What impact has the mentoring program had on your motivation to teach?	Significant increase	30
	Moderate increase	40
	Neutral effect	20
	Slight decrease	5
	Significant decrease	5
How do you assess the overall effect of the mentoring program for your college?	Very positive	25
	Positive	50
	Neutral	20
	Negative	3
	Very negative	2
How much of your time do you spend interacting with mentors in the program?	More than 5 hours per week	25
	3-5 hours per week	35
	1-2 hours per week	25
	Less than 1 hour per week	10
	I do not interact	5

Source: compiled by the authors

The findings in the control group indicated comparatively lower motivation levels, professional confidence, and emotional well-being among respondents who did not participate in mentoring programs. The main group's improvement in career awareness and satisfaction with professional progress was reported by fewer respondents in the control group. The difference emphasizes the benefits of mentoring programs and vindicates their contribution to improved emotional and professional outcomes in educational institutions.

The analysis of the questionnaire of teachers shows that mentoring programs have a significant positive impact on their professional development and emotional state. The majority of respondents noted that participation in the program contributed to their professional growth and improved emotional well-being. This is also confirmed by a high level of satisfaction with interaction with mentors and the application of the obtained techniques in teaching practice.

The teachers expressed high satisfaction with the quality of feedback and the organization of mentoring events, which indicates good implementation of programs and effective support for teachers. Mentoring programs also helped to increase the motivation of teachers for their professional activities.

For the statistical analysis of quantitative data, SPSS Statistics v.26 software was utilized. Mean values (M), medians (Me), standard deviations (SD), and independent Student's t-tests were calculated to determine statistically significant differences between the experimental and control groups across key psychological and professional indicators (Table 6).

Table 6. Descriptive statistics and comparative analysis for key variables (experimental vs. control groups)

Indicator	Group	Mean (M)	Median (Me)	SD	t-value	p-value	Effect size (Cohen's d)
Emotional well-being	Experimental	4.25	4.30	0.59	14.63	< 0.001	1.16 (large)
	Control	3.51	3.50	0.67			
Professional confidence	Experimental	4.12	4.20	0.68	11.07	< 0.001	0.94 (large)
	Control	3.47	3.50	0.74			
Motivation	Experimental	4.30	4.30	0.61	13.21	< 0.001	1.07 (large)
	Control	3.58	3.60	0.69			

Source: compiled by the author

The analysis revealed statistically significant differences across all three key variables between the experimental and control groups ($p < 0.001$). In all cases, the effect sizes (Cohen's d) were large, indicating that the observed differences are not only statistically significant but also practically meaningful. These findings suggest that participation in mentoring programs is associated with higher levels of emotional well-being, professional confidence, and motivation.

An additional analysis was conducted to explore differences by gender and age, aiming to identify whether certain demographic groups perceived greater benefits from the mentoring programs (Table 7).

Table 7. Independent samples t-tests by gender (experimental group)

Indicator	Gender	Mean (M)	SD	t-value	p-value
Emotional well-being	Female	4.30	0.55	3.41	< 0.01
	Male	4.10	0.61		
Professional confidence	Female	4.18	0.62	2.93	< 0.01
	Male	4.02	0.66		

Source: compiled by the author

Female participants in the experimental group reported significantly higher levels of emotional well-being and professional confidence compared to their male counterparts ($p < 0.01$). This may reflect greater sensitivity to interpersonal support and social engagement in mentoring relationships.

The strongest positive effects of mentoring programs were observed among the youngest age group (under 25), particularly among students. Older participants showed more moderate outcomes, which may be attributed to a lower reliance on external support or already established professional identities.

The statistical results provide strong evidence for the effectiveness of mentoring programs in improving emotional well-being, professional confidence, and motivation. The differences observed between the experimental and control groups are both statistically significant and practically relevant. Subgroup analyses further underscore that women and younger participants-especially those under 25-tend to benefit more, highlighting the importance of tailoring mentoring strategies to these populations. The consistently high effect sizes across variables support the value of expanding and institutionalizing mentoring programs in other educational contexts.

Based on the results of the survey, the following recommendations can be proposed to optimize mentoring programs and increase their effectiveness:

1 To increase the effectiveness of mentoring programs, it is important to regularly update their content so that it includes modern methods and technologies that contribute to the professional development of teachers. Additional trainings and workshops on relevant topics should also be organized, which will help teachers master and apply new teaching methods more effectively.

2 To increase the effectiveness of mentoring programs, it is necessary to introduce a system of regular psychological support for teachers, including consultations with psychologists and stress management trainings. Mentors should also be regularly evaluated and, if necessary, provided with additional training to improve their skills in supporting emotional well-being.

3 For effective mentoring, it is important to set clear goals and expectations, ensuring a clear understanding of tasks and goals for both participants. Tools for regular assessment of the quality of interaction, such as surveys and feedback, should also be developed and implemented in order to adjust approaches and methods in a timely manner.

4 To improve the effectiveness of mentoring programs, it is necessary to train mentors to provide constructive and useful feedback, which will allow them to more effectively support the development and training of mentees. It is also important to regularly collect feedback from program participants in order to promptly identify and eliminate possible problems in the feedback process.

5 In order to increase motivation and recognition of the merits of teachers participating in mentoring programs, systems of encouragement and recognition of their achievements should be introduced. It is also necessary to create optimal working conditions for mentors and mentees, including convenient time for interaction, access to necessary resources and support from management.

6 In order to maintain a high level of quality of educational events, seminars and master classes should be regularly organized to facilitate the exchange of experience and best practices. It is also important to explore and implement innovative formats for these events, such as virtual and hybrid meetings, in order to increase their accessibility and convenience for participants.

The study also developed a plan for the introduction of mentoring in colleges.

Stages of the program implementation:

1 Starting stage. Implementation and configuration of the program, including the initial organization and preparation of all necessary resources and tools.

2 Main stage. Active interaction and support for program participants, which includes both individual and group sessions, including online interaction.

3 The final stage. Conducting evaluation and collecting feedback using various performance assessment methods such as surveys, feedback sessions and reports.

Methods and tools:

Interaction formats can include individual meetings, group sessions and online formats, which allows flexible approach to organizational and communication aspects of the program.

The effectiveness is assessed through surveys, feedback sessions and analysis of reports, which provides a comprehensive understanding of the results of the program.

Assessment and adjustment:

1 Continuous monitoring of the progress of participants allows you to track the dynamics and identify problem areas.

2 The program is adjusted based on the feedback received, which allows you to quickly respond to changes and improve the program.

3 Summarizing and conclusions are carried out at the final stage, providing a complete picture of the results achieved and identified areas for further improvement (Table 8).

Table 8. Mentoring Implementation Plan

№	Stage	Goals and objectives	Structure and content	Expected results
1	Introduction	- Improving the emotional well-being of the participants.	- Information seminars on the program. - Mentoring: organization and format. - Techniques and tools for mentors and mentees.	- Increase professional confidence. - Improvement of the emotional state. - Effective application of new techniques and practices.
2	Organization and preparation	- Selection of experienced and qualified mentors from among university teachers. - Conducting trainings on effective mentoring, communication and support.	- Establishment of clear criteria for the selection of mentors and mentees. - Defining goals and expectations for each mentor-mentored pair.	- Creation of educational materials and resources for mentors and mentees. - Preparation of manuals and methodological manuals on mentoring.
3	Evaluation and adjustment	- Regular monitoring of the implementation of the goals and objectives of the program. - Analysis of interim results and feedback.	- Making changes to the program based on feedback from participants. - Updating techniques and resources as needed.	Evaluation of the achieved results.

Source: compiled by the authors

Thus, the proposed measures are aimed at ensuring the successful implementation and implementation of mentoring programs in order to promote effective progress and support their participants.

The results of this study aligns with international research, which confirms that mentoring has a positive impact on professional skills and emotional well-being. For example, Claro and Perelmiter (2021) revealed comparable results in their youth mentoring meta-analysis. Nevertheless, this research builds on these results by placing them within Kazakhstan's educational context and using both qualitative and quantitative approaches, which are less common in local research.

Conclusion. In a changing educational environment and digital technologies, mentoring programs play an important role in developing professional skills and strengthening the emotional well-being of participants. An analysis of the impact of mentoring on students and teachers shows that such programs help to increase motivation, develop professional confidence and improve the psychological climate in the educational environment.

Effective interaction between mentors and mentees is a key aspect of a successful program. It requires the active participation and interest of both sides, with a willingness to share knowledge and experience. Good training of mentors and the willingness of mentors to learn play an important role in achieving the goals of the program.

The use of a variety of methods and tools, including face-to-face meetings, group discussions and online formats, is accompanied by regular performance assessment and feedback. These principles contribute to the improvement of the program and its adaptation to the needs of participants.

A well-developed program plan, with clearly defined goals and milestones, provides structured mentoring. The key stages – preparation, interaction and evaluation – are aimed at creating an effective educational environment and achieving the goals of the program.

This study represents one of the first comprehensive quantitative and qualitative assessments of the impact of mentoring programs on both the emotional well-being and professional confidence of students and teachers in colleges of the Abai region. For the first time within the context of Kazakhstan's education system:

- a comparative analysis was conducted using a control group not involved in mentoring programs;
- a systematic statistical interpretation of the data was carried out, including effect size calculations and intergroup comparisons;
- internationally validated instruments were integrated and adapted to the national educational context.

The findings demonstrate that mentoring programs have a significant positive effect on participants' emotional and professional states, particularly among youth, women, and early-career educators. Thus, this research not only addresses an empirical gap in Kazakhstani pedagogical scholarship but also establishes a foundation for the scaling and institutionalization of mentoring initiatives within the country's vocational education system.

Thus, mentoring programs play a key role in the educational process, contributing to the development of professional competencies and supporting the emotional health of participants. Their effective implementation and continuous improvement are necessary to achieve a high level of educational results and create a favorable educational environment.

Though the research offers strong evidence on the effectiveness of mentoring programs, several constraints need to be kept in mind. To begin, even though objective indicators have been used, self-reporting can still be prone to response bias. Second, as the follow-up questionnaire gave preliminary findings regarding long-term effects, a longer observational time scale could offer a stronger understanding of long-term change. Moreover, other explanations, like institutional culture, personality traits, or concurrent supportive programs, could in turn contribute to the observed effects as well. Future research could keep such factors in mind and employ longitudinal or mixed-methods approaches to replicate and enhance established findings.

REFERENCES

1 O professorsko-prepodavatel'skom sostave v Respublike Kazahstan (2023) [On the teaching staff in the Republic of Kazakhstan]. *Official website of the Bureau of National Statistics of the Republic of Kazakhstan*. [Electronic resource] – Access mode: <https://www.gov.kz/memleket/entities/stat/press/news/details/433988?lang=ru> (date of request: 12.10.2024).

2 Bondaletov, V. V., Bondaletov, E. V. (2019). Stanovlenie i razvitie nastavnichestva kak formy korporativnogo obucheniya personala v Rossii i za rubezhom [Formation and development of mentoring as a form of corporate personnel training in Russia and abroad]. *Materialy Afanas'evskih chtenij [Materials of the Afanasiev readings]*, 3(28), 23 – 39. [Electronic resource] – Access mode: <https://cyberleninka.ru/article/n/stanovlenie-i-razvitie-nastavnichestva-kak-formy-korporativnogo-obucheniya-personala-v-rossii-i-za-rubezhom> (date of request: 14.05.2025). [in Russian]

3 Chulkova, N. Yu., Kardybaeva, M. S. (2023). Nastavnichestvo kak uslovie preemstvennosti pedagogicheskikh traditsiy v ramkah obnovlennogo soderzhaniya obrazovaniya RK na primere sotrudnichestva uchitelej anglijskogo yazyka shkoly i VUZa [Mentoring as a condition for the continuity of pedagogical traditions within the framework of the updated content of education in the Republic of Kazakhstan on the example of cooperation between teachers of English at school and university]. *Problemy romano-germanskoj filologii, pedagogiki i metodiki prepodavaniya inostrannyh yazykov [Problems of Romano-Germanic philology, pedagogy and methods of teaching foreign languages]*, 19, 254-258. [Electronic resource] – Access mode: <https://cyberleninka.ru/article/n/nastavnichestvo-kak-uslovie-preemstvennosti-pedagogicheskikh-traditsiy-v-ramkah-obnovlennogo-soderzhaniya-obrazovaniya-rk-na-primere> (date of request: 12.10.2024). [in Russian]

4 Claro, A., Perelmiter, T. (2021). The Effects of Mentoring Programs on Emotional Well-Being in Youth: a Meta-analysis. *Contemporary School Psychology*, 26, 1-13. DOI: <https://doi.org/10.1007/s40688-021-00377-2>

5 Respublika Kazakhstan. Zakony. O statute pedagoga: Zakon Respubliki Kazakhstan ot 27 dekabrya 2019 g. № 293 - VI ZRK [The Republic of Kazakhstan. Laws. On the status of a teacher: The Law of the Republic of Kazakhstan dated December 27, 2019 No. 293 - VI SAM]. [Electronic resource]. – Access mode: https://adilet.zan.kz/rus/docs/Z1900000293/z19_293.htm (date of request: 15.11.2024). [in Russian]

6 Respublika Kazakhstan. Ministerstvo obrazovaniya i nauki. Ob utverzhdenii pravil organizatsii nastavnichestva i trebovaniy k pedagogam, osushhestvlyayushhim nastavnichestvo: prikaz Ministra obrazovaniya i nauki Respubliki Kazaxstan ot 24 aprelya 2020 g. № 160 [Republic of Kazakhstan. Ministry of Education and Science. On approval of the rules for the organization of mentoring and requirements for teachers providing mentoring: Order of the Minister of Education and Science of the Republic of Kazakhstan dated April 24, 2020 No. 160]. [Electronic resource]. – Access mode: <https://adilet.zan.kz/rus/docs/V2000020486> (date of request: 20.10.2024). [in Russian]

7 Dzhakubakynov, B., Tolegenuly, N., Kulataev, K., Mektepbergenov, N. (2023). Mentoring kak vostrebovannaya forma povysheniya kvalifikatsii pedagogicheskikh kadrov v sovremennykh usloviyakh [Mentoring as a demanded form of professional development of teaching staff in modern conditions]. *Ekaterinburg: Ural'skiy gosudarstvennyy pedagogicheskij universitet [Ekaterinburg: Ural State Pedagogical University]*, 454 p. [Electronic resource]. – Access mode: https://kpfu.ru/staff_files/F1055387506/Nastavnichestvo_v_obrazovanii_chast_2_13.04.2023_s_ob_lozhkoj.pdf (date of request: 20.10.2024). [in Russian]

8 Eremina, A. A. (2022). Rol` nastavnika v formirovanii professional'nykh kompetentsiy molodogo uchitelya [The role of a mentor in the formation of professional competencies of a young teacher]. *Innovacionnaya nauchnaya sovremennaya akademicheskaya issledovatel'skaya traektoriya [Innovative scientific modern academic research trajectory]*, 4(12), 62 - 74. [Electronic resource]. – Access mode: <https://cyberleninka.ru/article/n/rol-nastavnika-v-formirovanii-professionalnykh-kompetentsiy-molodogo-uchitelya> (date of request: 20.10.2024). [in Russian]

9 Gavrutenko, T. V. (2022). Organizatsionno-pedagogicheskie usloviya razvitiya nastavnichestva uchitelej: upravlencheskaya praktika [Organizational and pedagogical conditions for the development of teacher mentoring: managerial practice]. *Vestnik Omskogo gosudarstvennogo pedagogicheskogo universiteta [Bulletin of Omsk State Pedagogical University. Humanitarian studies]*, 1, 135-140. [Electronic resource]. – Access mode: <https://cyberleninka.ru/article/n/organizatsionno-pedagogicheskie-usloviya-razvitiya-nastavnichestva-uchiteley-upravlencheskaya-praktika> (date of request: 20.10.2024). [in Russian]

10 Boronenko, T. A. (2020). Cifrovoe nastavnichestvo: gotovy li uchitelya uchastvovat` v formirovanii cifrovoj gramotnosti shkol'nikov? [Digital mentoring: are teachers ready to participate in the formation of digital literacy of schoolchildren?]. *Yaroslavskij pedagogicheskij vestnik. [Yaroslavl Pedagogical Bulletin]*, 4, 33-44. [Electronic resource]. – Access mode: <https://cyberleninka.ru/article/n/tsifrovoe-nastavnichestvo-gotovy-li-uchitelya-uchastvovat-v-formirovanii-tsifrovoy-gramotnosti-shkolnikov> (date of request: 20.10.2024). [in Russian]

11 Claro, A., & Perelmiter, T. (2022). The effects of mentoring programs on emotional well-being in youth: a meta-analysis. *Contemporary School Psychology*, 26, 545-557. DOI: <https://doi.org/10.1007/s40688-021-00377-2>

12 Hobson, A. J., Ashby, P., Malderez, A., & Tomlinson, P. D. (2009). Mentoring beginning teachers: What we know and what we don't. *Teaching and Teacher Education*, 25(1), 207-216. DOI: <https://doi.org/10.1016/j.tate.2008.09.001>

13 Nuis, W. & Segers R., & Beusaert, S. (2023). Conceptualizing mentoring in higher education: A systematic literature review, *Educational Research Review*, 41, 100565. DOI: <https://doi.org/10.1016/j.edurev.2023.100565>

* Зарпканова М. А.¹, Асылбекова М. П.²
^{1,2} Л.Н. Гумилев атындағы Еуразия ұлттық университеті
^{1,2} Қазақстан, Астана

ТӘЛІМГЕРЛІК БАҒДАРЛАМАЛАР ЖӘНЕ ОЛАРДЫҢ СТУДЕНТТЕР МЕН ОҚЫТУШЫЛАРДЫҢ ЭМОЦИОНАЛДЫҚ ЖАҒДАЙЫНА ЖӘНЕ КӘСІБИ СЕНІМДІЛІГІНЕ ӘСЕРІ

Аңдатпа

Бұл зерттеу Абай облысының колледждеріндегі тәлімгерлік бағдарламалардың студенттер мен оқытушылардың эмоционалдық жай-күйіне және кәсіби сенімділігіне әсерін жан-жақты бағалауға бағытталған. Зерттеудің теориялық негізі тәлімгерлік, психологиялық саулық және кәсіби даму мәселелеріне арналған отандық және шетелдік ғылыми әдебиеттерді жүйелі талдау арқылы құрылды. Эмпирикалық кезеңде 1208 студент пен 224 оқытушының қатысуымен кең көлемді сауалнама жүргізілді және бағдарлама қатысушыларымен тереңдетілген сапалық сұхбаттар өткізілді. Нәтижелер көрсеткендей, тәлімгерлік бағдарламалар мазасыздық деңгейін төмендетуге, мотивацияны арттыруға, кәсіби өзін-өзі тиімді сезінуді күшейтуге және эмоционалдық жағдайды тұрақтандыруға елеулі үлес қосады. Респонденттердің басым бөлігі мансаптық келешекті түсіну, оқу үдерісіне тартылу және кәсіби қызметке қанағаттану деңгейінің артқанын атап өтті. Эмпирикалық деректер негізінде тәлімгерлік бағдарламалардың мазмұны мен құрылымын жетілдіру, кері байланыстың сапасын арттыру, қатысушыларға тұрақты қолдау көрсету және тәлімгер мен тәлімгерленуші арасындағы тиімді өзара іс-қимыл үшін қолайлы жағдай жасау бойынша практикалық ұсыныстар әзірленді. Бұл зерттеу білім беру саласындағы адами капиталды дамыту стратегияларын жетілдіруге үлес қосады және тәлімгерлік тәжірибелерді Қазақстанның басқа өңірлерінде және шетелде кеңейтуге негіз бола алады.

Түйінді сөздер: тәлімгерлік бағдарламалар, эмоционалдық жай-күй, кәсіби сенімділік, Абай облысы, психологиялық салауаттылық, кәсіби өсу, білім сапасы.

*Зарпканова М.А.¹, Асылбекова М.П.²
^{1,2} Евразийский Национальный университет им. Л.Н. Гумилева
^{1,2} Казахстан, Астана

ПРОГРАММЫ МЕНТОРСТВА И ИХ ВЛИЯНИЕ НА ЭМОЦИОНАЛЬНОЕ СОСТОЯНИЕ И ПРОФЕССИОНАЛЬНУЮ УВЕРЕННОСТЬ СТУДЕНТОВ И ПРЕПОДАВАТЕЛЕЙ

Аннотация.

Данное исследование направлено на всестороннюю оценку влияния программ менторства на эмоциональное состояние и уровень профессиональной уверенности студентов и преподавателей колледжей Абайской области. Теоретической основой исследования стал систематический анализ отечественных и зарубежных научных публикаций, посвящённых вопросам наставничества, психологического благополучия и профессионального развития студентов и преподавателей. Эмпирическая часть включала масштабное анкетирование 1208 студентов и 224 преподавателей, а также проведение качественных интервью с участниками программ. Результаты анализа показали, что менторские программы способствуют снижению уровня тревожности, повышению мотивации, укреплению чувства профессиональной состоятельности и формированию устойчивого эмоционального фона как у студентов, так и у педагогов. Значительная часть респондентов отметила улучшение понимания карьерных перспектив, повышение вовлечённости в образовательный процесс, а также рост удовлетворённости профессиональной деятельностью. На основе полученных данных разработаны практические рекомендации, направленные на совершенствование содержания и структуры менторских программ, повышение качества обратной связи, регулярную поддержку участников, а также создание благоприятных условий для эффективного взаимодействия между наставниками и подопечными. Настоящее исследование вносит вклад в развитие стратегий кадровой политики в сфере образования и может быть использовано для масштабирования менторских инициатив в других регионах Казахстана и за его пределами.

Ключевые слова: менторские программы, эмоциональное состояние, профессиональная уверенность, Абайская область, психологическое благополучие, профессиональный рост, качество образования.

Received: 21.04.2025

Approved after peer review: 16.06.2025

Accepted for publication: 27.06.2025

АВТОРЛАР ТУРАЛЫ МӘЛІМЕТ/ СВЕДЕНИЯ ОБ АВТОРАХ/ INFORMATION ABOUT AUTHORS

Шункеева С.А., PhD, қауымдастырылған профессор, «Өрлеу» біліктілікті арттыру орталығы» АҚ «Қарағанды облысы бойынша кәсіби даму институты» филиалы, Қарағанды, Қазақстан, saule_shunk@mail.ru

Шункеева С.А., PhD, ассоциированный профессор, Филиал АО «Национальный центр повышения квалификации «Өрлеу» «Институт профессионального развития по Карагандинской области», Караганда, Казахстан, saule_shunk@mail.ru

Shunkeyeva S., PhD, associate professor, branch of the JSC «National Center for Advanced Training «Orleu» «Institute of Professional Development of Karaganda region», Karaganda, Kazakhstan, saule_shunk@mail.ru

Жетписбаева М.А., филология ғылымдарының кандидаты, «Өрлеу» біліктілікті арттыру орталығы» АҚ «Қарағанды облысы бойынша кәсіби даму институты» филиалы, Қарағанды, Қазақстан, mzhetpisbayeva@orleu.edu.kz

Жетписбаева М.А., кандидат филологических наук, филиал АО «Национальный центр повышения квалификации «Өрлеу» «Институт профессионального развития по Карагандинской области», Караганда, Казахстан, mzhetpisbayeva@orleu.edu.kz

Zhetpisbayeva M., Candidate of Philology, branch of the JSC «National Center for Advanced Training «Orleu» «Institute of Professional Development of Karaganda region», Karaganda, Kazakhstan, mzhetpisbayeva@orleu.edu.kz

Рамашов Н.Р., педагогика ғылымдарының кандидаты, профессор, Ө. Жәнібеков атындағы Оңтүстік Қазақстан педагогикалық университеті, Шымкент, Қазақстан, ramashovn@mail.ru

Рамашов Н.Р., кандидат педагогических наук, профессор, Южно-Казахстанский педагогический университет им. О. Жанибекова, Шымкент, Казахстан, ramashovn@mail.ru

Ramashov N., Candidate of Pedagogical Sciences, Professor, South Kazakhstan Pedagogical University named after Ozbekali Zhanibekov, Shymkent, Kazakhstan, ramashovn@mail.ru

Каирбекова Б.Д., педагогика ғылымдарының докторы, «Әлеуметтік-гуманитарлық ғылымдар» кафедрасының меңгерушісі, Инновациялық Еуразия университетінің қауымдастырылған профессор, Павлодар, Қазақстан, kairbekova.bagzhanat@mail.ru

Каирбекова Б.Д., д.п.н., заведующая кафедрой «Социально- гуманитарные науки», ассоциированный профессор Инновационного Евразийского университета, Павлодар, Казахстан, kairbekova.bagzhanat@mail.ru

Kairbekova B., Doctor of Pedagogical Sciences, Head of the Department of Social and Humanitarian Sciences, Associate Professor of the Innovative University of Eurasia, Pavlodar, Kazakhstan, kairbekova.bagzhanat@mail.ru

Кабдинова А.А., магистр, "Информатика, есептеу техникасы және басқару" мамандығы бойынша докторант, «Өрлеу» БАҰО» АҚ «Солтүстік Қазақстан облысы бойынша кәсіби даму институты» филиалы, директордың орынбасары, Петропавл, Қазақстан, akabdirova@orleu-edu.kz

Кабдинова А.А., магистр, докторант по специальности «Информатика, вычислительная техника и управление», филиал АО «НЦПК «Өрлеу» «Институт профессионального развития по Северо-Казахстанской области, заместитель директора, Петропавловск, Казахстан, akabdirova@orleu-edu.kz

Kabdirova A., Master's degree, PhD student in «Informatics, computer engineering and management branch of the JSC «National Center for Advanced Training «Orleu» «Institute of Professional Development in the North Kazakhstan Region», deputy director, Petropavlovsk, Kazakhstan, akabdirova@orleu-edu.kz

Мурзалинова А.Ж., педагогика ғылымдарының докторы, профессор, М. Қозыбаев атындағы Солтүстік Қазақстан университеті, Петропавл, Қазақстан, m_alma60@mail.ru

Мурзалинова А.Ж., доктор педагогических наук, профессор, Северо-Казахстанский университет имени М.Козыбаева, Петропавловск, Казахстан, m_alma60@mail.ru

Murzalinova A., Doctor of Pedagogical Sciences, Professor, Manash Kozybayev North Kazakhstan university, Petropavlovsk, Kazakhstan, m_alma60@mail.ru

Чемоданова Г.И., педагогика ғылымдарының кандидаты, доцент, М. Қозыбаев атындағы Солтүстік Қазақстан университеті, Петропавл, Қазақстан, galinachem63@gmail.com

Чемоданова Г.И., кандидат педагогических наук, доцент, Северо-Казахстанский университет имени М.Козыбаева, Петропавловск, Казахстан, galinachem63@gmail.com

Chemodanova G., Candidate of Pedagogical Sciences, Associate Professor, Manash Kozybayev North Kazakhstan university, Petropavlovsk, Kazakhstan, galinachem63@gmail.com

Уалиева Н.Т., PhD, доцент, М. Қозыбаев атындағы Солтүстік Қазақстан университеті, Петропавл, Қазақстан, valievanazym85@gmail.com

Уалиева Н.Т., PhD, доцент, Северо-Казакхстанский университет имени М. Козыбаева, Петропавловск, Казахстан, yalievanazym85@gmail.com

Ualievа N., PhD, Associate Professor, Manash Kozybayev North Kazakhstan university, Petropavlovsk, Kazakhstan, yalievanazym85@gmail.com

Акифьева О.А., докторант, Академик Е.А. Бөкетов атындағы Қарағанды университеті, Қарағанды, Қазақстан, zam_23@bk.ru

Акифьева О.А., докторант, Карагандинский университет им. академика Е.А. Букетова, Караганда, Казахстан, zam_23@bk.ru

Akifyeva O., Doctoral student, E.A. Buketov Karaganda University, Karaganda, Kazakhstan, zam_23@bk.ru

Муқанова С.Д., педагогика ғылымдарының докторы, доцент, Академик Е.А.Бөкетов атындағы Қарағанды университеті, Қарағанды қ., Қазақстан, e-mail: mukanova_s@mail.ru

Муқанова С.Д., доктор педагогических наук, доцент, Карагандинский университет им. академика Е.А. Букетова, Караганда, Казахстан, mukanova_s@mail.ru

Mukanova S., Doctor of Pedagogical Sciences, Associate Professor, E.A. Buketov Karaganda University, Karaganda, Kazakhstan, mukanova_s@mail.ru

Альмагамбетова Л.С., педагогика ғылымдарының кандидаты, директор, «Өрлеу» БАҰО» АҚ «Солтүстік Қазақстан облысы бойынша кәсіби даму институты» филиалы, Петропавл, Қазақстан, lalmagambetova@orleu-edu.kz

Альмагамбетова Л.С., кандидат педагогических наук, директор ФАО «НЦПК «Өрлеу»» ИПР по СКО», Петропавловск, Казахстан, lalmagambetova@orleu-edu.kz

Almagambetova L., Candidate of Pedagogical Sciences, director, branch of the JSC «NCPD «Orleu» IPD in North Kazakhstan region», Petropavlovsk, Kazakhstan, lalmagambetova@orleu-edu.kz

Подкомаровская Н.Д., педагогика ғылымдарының магистрі, кафедра меңгерушісі, «Өрлеу» БАҰО» АҚ «Солтүстік Қазақстан облысы бойынша кәсіби даму институты» филиалы, Петропавл, Қазақстан, nkozarezova@orleu-edu.kz

Подкомаровская Н.Д., магистр педагогических наук, заведующая кафедрой ФАО «НЦПК «Өрлеу»» ИПР по СКО», Петропавловск, Казахстан, nkozarezova@orleu-edu.kz

Podkomarovskaya N., Master of Pedagogical Sciences, Head of Department at the branch of the JSC «NCPD «Orleu» IPD in North Kazakhstan region», Petropavlovsk, Kazakhstan, nkozarezova@orleu-edu.kz

Кушнир М.П., педагогика ғылымдарының кандидаты, директордың орынбасары, «Өрлеу» БАҰО» АҚ «Қарағанды облысы кәсіби даму институты» филиалы, Қарағанды, Қазақстан, mkushnir@orleu-edu.kz

Кушнир М.П., кандидат педагогических наук, заместитель директора ФАО «НЦПК «Өрлеу»» ИПР по Карагандинской области», Караганда, Казахстан, mkushnir@orleu-edu.kz

Kushnir M., Candidate of Pedagogical Sciences, Deputy Director of the Branch of JSC «NCAS «Orleu» IPD in the Karaganda Region», Karaganda, Kazakhstan, mkushnir@orleu-edu.kz

Пустовалова Н.И., педагогика ғылымдарының кандидаты, доцент, Манаш Қозыбаев атындағы Солтүстік Қазақстан университеті, Петропавл Казахстан, nata_pustovalova@mail.ru

Пустовалова Н.И., кандидат педагогических наук, доцент, Северо-Казакхстанский университет имени Манаша Козыбаева, Петропавловск, Казахстан nata_pustovalova@mail.ru

Pustovalova N., Candidate of Pedagogical Sciences, associate professor, North Kazakhstan University named after Manash Kozybayev, Petropavlovsk, Kazakhstan, nata_pustovalova@mail.ru

Турыскулов У.Ж., педагогика ғылымдарының кандидаты, Өзбекәлі Жәнібеков атындағы Оңтүстік Қазақстан педагогикалық университеті, Шымкент, Қазақстан, turyskulov@mail.ru

Турыскулов У.Ж., кандидат педагогических наук, Южно-Казакхстанский педагогический университет им. Өзбекәлі Жанибекова, Шымкент, Казахстан, turyskulov@mail.ru

Turyskulov U., Candidate of Pedagogical Sciences, South Kazakhstan Pedagogical University named after Ozbekali Zhanibekova, Shymkent, Kazakhstan, turyskulov@mail.ru

Жолдасбекова Б.А., педагогика ғылымдарының кандидаты, доцент, М. Әуезов атындағы Оңтүстік Қазақстан университеті, Шымкент, Қазақстан, zbibisara@mail.ru

Жолдасбекова Б.А., кандидат педагогических наук, доцент, Южно-Казакхстанский университет им. М.Ауэзова, Шымкент, Казахстан, zbibisara@mail.ru

Zholdasbekova B., Candidate of Pedagogical Sciences, associate professor, M. Auezov South Kazakhstan University, Shymkent, Kazakhstan, zbibisara@mail.ru

Шегенбаев Н.Б., PhD, Өзбекәлі Жәнібеков атындағы Оңтүстік Қазақстан педагогикалық университеті, Шымкент, Қазақстан, nurkass_1969@mail.ru

Шегенбаев Н.Б., PhD, Южно-Казахстанский педагогический университет им. Өзбекәлі Жанибекова, Шымкент, Казахстан, nurkass_1969@mail.ru

Shegenbayev N., PhD, South Kazakhstan Pedagogical University named after Ozbekali Zhanibekov, Shymkent, Kazakhstan, nurkass_1969@mail.ru

Каратаев А.О., оқытушы магистр, Өзбекәлі Жәнібеков атындағы Оңтүстік Қазақстан педагогикалық университеті, Шымкент, Қазақстан, a_karatayev91@mail.ru

Каратаев А.О., преподаватель магистр, Южно-Казахстанский педагогический университет им. Өзбекәлі Жанибекова, Шымкент, Казахстан, a_karatayev91@mail.ru

Karatayev A., Teacher master, South Kazakhstan Pedagogical University named after Ozbekali Zhanibekov, Shymkent, Kazakhstan, a_karatayev91@mail.ru

Испандиярова А.М., педагогика ғылымдарының кандидаты, доцент м. а., Өзбекәлі Жәнібеков атындағы Оңтүстік Қазақстан педагогикалық университеті, Шымкент, Қазақстан, bake.010@mail.ru

Испандиярова А.М., кандидат педагогических наук, и.о.доцент, Южно-Казахстанский педагогический университет имени Озбекали Жанибекова, Шымкент, Казахстан, bake.010@mail.ru

Ispandiyarova A., Candidate of Pedagogical Sciences, Acting Associate Professor, Ozbekali Zhanibekov South Kazakhstan Pedagogical University, Shymkent, Kazakhstan, bake.010@mail.ru

Битабаров Е.А., педагогика ғылымдарының кандидаты, доцент м. а., Өзбекәлі Жәнібеков атындағы Оңтүстік Қазақстан педагогикалық университеті, Шымкент, Қазақстан, ermek_bitabarov@mail.ru

Битабаров Е.А., кандидат педагогических наук, и.о. доцента, Южно-Казахстанский педагогический университет имени Өзбекәлі Жәнібекова, Шымкент, Казахстан, ermek_bitabarov@mail.ru

Bitabarov E., Candidate of Pedagogical Sciences, Acting Associate Professor, Uzbekali Zhanibekov South Kazakhstan Pedagogical University, Shymkent, Kazakhstan, ermek_bitabarov@mail.ru

Колесникова Н.В., магистр, оқытушы, Қазақстан Республикасының еңбек сіңірген жаттықтырушысы, доцент м.а., Өзбекәлі Жәнібеков атындағы Оңтүстік Қазақстан педагогикалық университеті, Шымкент, Қазақстан, Kolesnikova.nt@mail.ru

Колесникова Н.В., магистр, преподаватель, заслуженный тренер Республики Казахстан, Южно-Казахстанский педагогический университет имени Өзбекәлі Жәнібекова, Шымкент, Казахстан, Kolesnikova.nt@mail.ru

Kolesnikova N., Master's degree, Lecturer, Honored coach of the Republic of Kazakhstan, Uzbekali Zhanibekov South Kazakhstan Pedagogical University, Shymkent, Kazakhstan, Kolesnikova.nt@mail.ru

Сапахов М.А., магистр, аға оқытушы, Мирас университеті, Шымкент, Қазақстан, sapakhov_m@miras.edu.kz

Сапахов М.А., магистр, старший преподаватель, Университет Мирас, Шымкент, Казахстан, sapakhov_m@miras.edu.kz

Sapakhov M., Master's Degree, Senior Lecturer, Miras University, Shymkent, Kazakhstan, sapakhov_m@miras.edu.kz

Асанова Г.С., PhD, профессор, Абылай хан атындағы Қазақ халықаралық қатынастар және әлем тілдері университеті АҚ, Алматы, Қазақстан, mergen-2009@mail.ru

Асанова Г.С., PhD, профессор, АО Казахский университет международных отношений и мировых языков имени Абылай хана, Алматы, Казахстан, mergen-2009@mail.ru

Assanova G., PhD, professor, JSC Kazakh Ablai khan University of International Relations and World Languages, Almaty, Kazakhstan, mergen-2009@mail.ru

Нұрбекова Г.Ж., педагогика ғылымдарының кандидаты, аға оқытушы, К.И. Сәтпаев атындағы Ұлттық техникалық зерттеу университеті, Алматы, Қазақстан, g.nurbekova@satbayev.university

Нурбекова Г.Д., кандидат педагогических наук, старший преподаватель, Казахский национальный исследовательский технический университет имени К.И. Сатпаева, Алматы, Казахстан, g.nurbekova@satbayev.university

Nurbekova G., Candidate of pedagogical sciences, Senior lecturer, Satbayev Kazakh National Research Technical University, Almaty, Kazakhstan, e-mail2: g.nurbekova@satbayev.university

Снабекова М.М., магистр, аға оқытушы, Қазақ Ұлттық қыздар педагогикалық университеті, Алматы, Қазақстан, e-mail3: arumama@mail.ru

Снабекова М.М., магистр, старший преподаватель, Казахский Национальный женский педагогический

университет, Алматы, Казахстан, [e-mail3: arumama@mail.ru](mailto:arumama@mail.ru)

Snabekova M., MA, Senior lecturer, Kazakh National Teacher Training University, Almaty, Kazakhstan, [e-mail3: arumama@mail.ru](mailto:arumama@mail.ru)

Дулаткызы Д., «Шетел тілі: екі шетел тілі» білім беру бағдарламасының докторанты, академик Е.А.Бөкетов атындағы Қарағанды университеті, Қарағанды, Қазақстан, dileeka_b@bk.ru

Дулаткызы Д., докторант образовательной программы «Иностранный язык: два иностранных языка», Карагандинский университет им. академика Е.А. Букетова, Караганда, Казахстан, dileeka_b@bk.ru

Dulatkyzy D., post-doctorate student of educational program “Foreign languages: two foreign languages”, Karaganda Buketov University, Karaganda, Kazakhstan, dileeka_b@bk.ru

Ақбаева Г.Н., педагогика ғылымдарының кандидаты, академик Е.А. Бөкетов атындағы Қарағанды университетінің шетел тілдері факультетінің шет тілдерін даярлау теориясы мен әдістемесі кафедрасының қауымдастырылған профессоры, Қарағанды, Қазақстан, rgul.ksu@mail.ru

Ақбаева Г.Н., кандидат педагогических наук, ассоциированный профессор кафедры теории теории и методики иноязычной подготовки факультета иностранных языков Карагандинского университета имени академика Е.А. Букетова; Караганда, Казахстан, rgul.ksu@mail.ru

Akbayeva G.N., Candidate of Pedagogical Sciences, Associate Professor of the Department of Theory and Methods of Foreign Language Training, Foreign Languages Faculty, Karaganda Buketov University; Karaganda, Kazakhstan, rgul.ksu@mail.ru

Молдаханова М., М.Әуезов атындағы Оңтүстік Қазақстан университетінің 8D01110 «Педагогика и психология» ББ докторанты, Шымкент, Қазақстан, mmoldaxanova@mail.ru

Молдаханова М., докторант образовательной программы 8D01110 «Педагогика и психология» Южно-Казахстанского университета имени М. Ауэзова, Шымкент, Казахстан, mmoldaxanova@mail.ru

Moldakhanova M., PhD student of the Educational Program 8D01110 "Pedagogy and Psychology" at M. Auezov South Kazakhstan University, Shymkent, Kazakhstan, mmoldaxanova@mail.ru

Кариев А.Д., педагогика ғылымдарының кандидаты, Абай атындағы Қазақ ұлттық педагогикалық университетінің «Бастауыш білім беру» кафедрасының қауымдастырылған профессоры, постдокторант, Алматы, Қазақстан, adlet.kariyev@gmail.com

Кариев А.Д., кандидат педагогических наук, ассоциированный профессор кафедры «Начальное образование» Казахского национального педагогического университета имени Абая, постдокторант, Алматы, Казахстан, adlet.kariyev@gmail.com

Kariyev A., Candidate of Pedagogical Sciences, Associate Professor of the "Primary Education" Department at Abai Kazakh National Pedagogical University, Postdoctoral Researcher, Almaty, Kazakhstan, adlet.kariyev@gmail.com

Гелишли Ю., Гази университетінің профессоры, Анкара, Түркия, gelisli@gazi.edu.tr

Гелишли Ю., профессор Гази университета, Анкара, Турция, gelisli@gazi.edu.tr

Gelisli Yu., Professor at Gazi University, Ankara, Turkey, gelisli@gazi.edu.tr

Тайболатов Қ.М., Ы. Алтынсарин атындағы Ұлттық білім академиясының Үздіксіз педагогикалық білім беру орталығының аға ғылыми қызметкері, Астана, Қазақстан, k.taibolatov@uba.edu.kz

Тайболатов Қ.М., старший научный сотрудник Центра непрерывного педагогического образования Национальной академии образования имени И. Алтынсарина, Астана, Казахстан, k.taibolatov@uba.edu.kz

Taibolatov K., Senior Researcher of the Center for Continuous Pedagogical Education of the Altynsarin National Academy of Education, Astana, Kazakhstan, k.taibolatov@uba.edu.kz

Куралбаева А.А., PhD, доцент, Қожа Ахмет Ясауи атындағы Халықаралық қазақ-түрік университеті, Түркістан, Қазақстан, aliya.kuralbayeva@ayu.edu.kz

Куралбаева А.А., PhD, доцент, Международный казахско-турецкий университет имени Ходжа Ахмеда Ясави, Туркестан, Казахстан, aliya.kuralbayeva@ayu.edu.kz

Kuralbayeva A., PhD, Associate Professor, International Kazakh-Turkish University named after Khoja Akhmet Yassawi, Turkestan, Kazakhstan, aliya.kuralbayeva@ayu.edu.kz

Пилтен Г., PhD, доцент, Қожа Ахмет Ясауи атындағы Халықаралық қазақ-түрік университеті, Түркістан, Қазақстан, gulhizp@yahoo.com.tr

Пилтен Г., PhD, доцент, Международный казахско-турецкий университет имени Ходжа Ахмеда Ясави, Туркестан, Казахстан, gulhizp@yahoo.com.tr

Piltен G., PhD, Associate Professor, International Kazakh-Turkish University named after Khoja Akhmet Yassawi, Turkestan, Kazakhstan, gulhizp@yahoo.com.tr

Тасова А.Б., PhD, аға оқытушы, Қожа Ахмет Ясауи атындағы Халықаралық қазақ-түрік университеті, Түркістан, Қазақстан, asel.tasova@ayu.edu.kz

Тасова А.Б., PhD, старший преподаватель, Международный казахско-турецкий университет имени Ходжа Ахмеда Ясави, Туркестан, Казахстан. asel.tasova@ayu.edu.kz

Tasova A., PhD, senior teacher, International Kazakh-Turkish University named after Khoja Akhmet Yassawi, Turkestan, Kazakhstan, asel.tasova@ayu.edu.kz

Құдайберген Ж., магистрант, Қожа Ахмет Ясауи атындағы Халықаралық қазақ-түрік университеті, Түркістан, Қазақстан, Zhansaya021218@gmail.com

Құдайберген Ж., магистрант, Международный казахско-турецкий университет имени Ходжа Ахмеда Ясави, Туркестан, Казахстан, Zhansaya021218@gmail.com

Kudaibergen Zh., master's student, International Kazakh-Turkish University named after Khoja Akhmet Yassawi, Turkestan, Kazakhstan, Zhansaya021218@gmail.com

Кенжебулатова Д.Т., докторант, әл-Фараби атындағы Қазақ ұлттық университеті, Алматы, Қазақстан, kenzhebulatova.di@gmail.com

Кенжебулатова Д.Т., докторант, Казахский национальный университет имени аль-Фараби, Алматы, Казахстан, kenzhebulatova.di@gmail.com

Kenzhebulatova D., PhD student, Al-Farabi Kazakh National University, Almaty, Kazakhstan, kenzhebulatova.di@gmail.com

Григорьева И.В., Г.А. Мейрамов атындағы орыс тілі мен әдебиеті кафедрасының ассистент профессоры, Е.А. Букетов атындағы Қарағанды университеті, Қарағанды, Қазақстан, grigorjevai@mail.ru

Григорьева И.В., ассистент профессора кафедры русского языка и литературы имени Г.А. Мейрамова, Карагандинский университет им. Е.А. Букетова, Караганда, Казахстан, grigorjevai@mail.ru

Grigorieva I., Assistant Professor of the Department of Russian Language and Literature named after G.A.Meiramov, E.A. Buketov Karaganda University, Karaganda, Kazakhstan, grigorjevai@mail.ru

Смирнова С. С., PhD, орыс әдебиеті және оқыту әдістемесі кафедрасының оқытушысы, Низами атындағы Ташкент мемлекеттік педагогикалық университеті, Ташкент, Өзбекстан, sabi.smirnova@gmail.com

Смирнова С.С., PhD, преподаватель кафедры русской литературы и методики преподавания, Ташкентский государственный педагогический университет имени Низами, Ташкент, Узбекистан, sabi.smirnova@gmail.com

Smirnova S., PhD, Lecturer at the Department of Russian Literature and Teaching Methods, Tashkent State Pedagogical University named after Nizami, Tashkent, Uzbekistan, sabi.smirnova@gmail.com

Зарпканова М.А., докторант, Л.Н. Гумилев атындағы Еуразия ұлттық университеті, Астана, Қазақстан, zarpanova1994@mail.ru

Зарпканова М.А., докторант Евразийского Национального университета им. Л.Н. Гумилева, Астана, Казахстан, zarpanova1994@mail.ru

Zarpanova M., Doctoral student, L.N. Gumilyov Eurasian National university, Astana, Kazakhstan, zarpanova1994@mail.ru

Асылбекова М.П., қауымдастырылған профессор, Л.Н. Гумилев атындағы Еуразия ұлттық университеті, Астана, Қазақстан, marziya_asyzbekova@mail.ru

Асылбекова М.П., ассоциированный профессор Евразийского Национального университета им. Л.Н. Гумилева, Астана, Казахстан, marziya_asyzbekova@mail.ru

Asylbekova M., Associate Professor, L.N. Gumilyov Eurasian National university, Astana, Kazakhstan, marziya_asyzbekova@mail.ru