

03 (80) - 2025

ISSN 1991-0614
eISSN 2788-8762



MARGULAN
UNIVERSITY

ҚАЗАҚСТАН

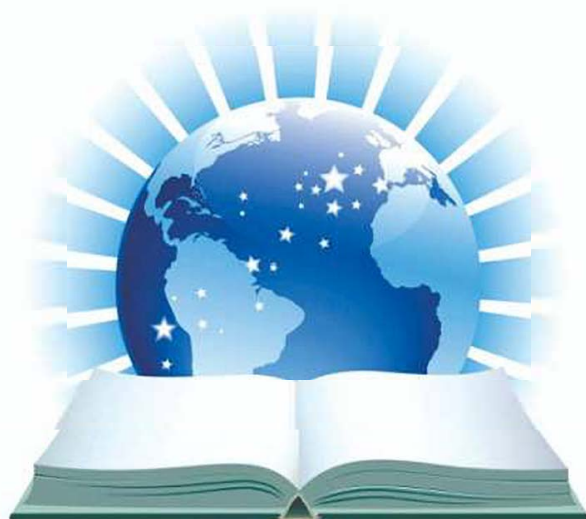
ПЕДАГОГИКАЛЫҚ ХАБАРШЫСЫ

ПЕДАГОГИЧЕСКИЙ ВЕСТНИК

КАЗАХСТАНА

PEDAGOGICAL BULLETIN OF

KAZAKHSTAN



ПАВЛОДАР



КеАҚ «Әлкей Марғұлан атындағы Павлодар педагогикалық университетінің»
ғылыми, ақпараттық-талдамалы журналы
Научный информационно-аналитический журнал
НАО «Павлодарский педагогический университет
имени Әлкей Марғұлан»

2004 жылдан шығады
Основан в 2004 году

ҚАЗАҚСТАН ПЕДАГОГИКАЛЫҚ ХАБАРШЫСЫ

ПЕДАГОГИЧЕСКИЙ ВЕСТНИК КАЗАХСТАНА

PEDAGOGICAL BULLETIN OF KAZAKHSTAN

3(80)'2025

ҚАЗАҚСТАН ПЕДАГОГИКАЛЫҚ ХАБАРШЫСЫ

бұқаралық ақпарат құралын есепке қою туралы

КУӘЛІК

№9076-Ж

ҚАЗАҚСТАН РЕСПУБЛИКАСЫНЫҢ МӘДЕНИЕТ, АҚПАРАТ ЖӘНЕ СПОРТ МИНИСТРЛІГІ БЕРГЕН

25.05.2008 ж.

РЕДАКЦИЯЛЫҚ АЛҚА

Бас редактор

Матаев Берік Айтбайұлы – Философия докторы (PhD), қауымдастырылған профессор (Әлкей Марғұлан атындағы Павлодар педагогикалық университеті, Павлодар, Қазақстан)

Жауапты хатшы

Калимова Асемгүл Джамбуловна – Философия докторы (PhD), аға оқытушы (Әлкей Марғұлан атындағы Павлодар педагогикалық университеті, Павлодар, Қазақстан)

Редакциялық алқа мүшелері

Шуджаул Мулк Хан – Философия докторы (PhD), профессор (Каид-и-Азам Исламабад университеті, Исламабад, Пәкістан)

Омер Фарук Сонмез – Философия докторы (PhD), профессор (Газиосманпаша Токат университеті, Токат, Түркия)

Чекалева Надежда Викторовна – Педагогика ғылымдарының докторы, профессор (Омбы мемлекеттік педагогикалық университеті, Омбы, Ресей)

Дончева Юлия – Философия докторы (PhD), профессор (Русе университеті, Русе, Болгария)

Сейітқазы Перизат Байтешқызы – Педагогика ғылымдарының докторы, профессор (Л.Н. Гумилев атындағы Еуразия ұлттық университеті, Астана, Қазақстан)

Шалғынбаева Кадипша Кадыровна – Педагогика ғылымдарының докторы, профессор (Абай атындағы Қазақ ұлттық университет, Алматы, Қазақстан)

Абильдина Салтанат Куатовна – Педагогика ғылымдарының докторы, профессор (Е.А. Букетов атындағы Қарағанды мемлекеттік университеті, Қарағанды, Қазақстан)

Казиев Карас Оржанович – Философия докторы (PhD), қауымдастырылған профессор (Х. Досмұхамедов атындағы Атырау университеті, Атырау, Қазақстан)

Каримова Анара Еркеновна – Тарих ғылымдарының кандидаты, қауымдастырылған профессор (Әлкей Марғұлан атындағы Павлодар педагогикалық университеті, Павлодар, Қазақстан)

Асылбаев Руслан Намысович – Философия докторы (PhD), қауымдастырылған профессор (Әлкей Марғұлан атындағы Павлодар педагогикалық университеті, Павлодар, Қазақстан)

Асаинова Алмагүл Жаяковна – Педагогика ғылымдарының кандидаты, профессор (Әлкей Марғұлан атындағы Павлодар педагогикалық университеті, Павлодар, Қазақстан)

Абыкенова Дария Болатовна – Философия докторы (PhD), қауымдастырылған профессор (Әлкей Марғұлан атындағы Павлодар педагогикалық университеті, Павлодар, Қазақстан)

Дузелбаева Айттолкын Болатқызы – Философия докторы (PhD), қауымдастырылған профессор (Әлкей Марғұлан атындағы Павлодар педагогикалық университеті, Павлодар, Қазақстан)

Техникалық хатшы: Г.С. Салменова

Жиілігі: жылына 4 нөмір

Мақалалар қазақ, орыс, ағылшын тілдерінде жарияланады.

ISSN 1991-0614

eISSN 2788-8762

© Әлкей Марғұлан атындағы Павлодар педагогикалық университеті

ПЕДАГОГИЧЕСКИЙ ВЕСТНИК КАЗАХСТАНА

Регистрация в средствах массовой информации

СВИДЕТЕЛЬСТВО

№9076-Ж

ПРЕДОСТАВЛЕНО МИНИСТЕРСТВОМ КУЛЬТУРЫ, ИНФОРМАЦИИ И СПОРТА РЕСПУБЛИКИ КАЗАХСТАН

25.05.2008 г.

РЕДКОЛЛЕГИЯ

Главный редактор

Матаев Берик Айтбаевич – Доктор философии (PhD), ассоциированный профессор (Павлодарский педагогический университет имени Әлкей Марғұлан, Павлодар, Казахстан)

Ответственный секретарь

Калимова Асемгуль Джамбуловна – Доктор философии (PhD), старший преподаватель (Павлодарский педагогический университет имени Әлкей Марғұлан, Павлодар, Казахстан)

Члены редколлегии

Шуджаул Мулк Хан – Доктор философии (PhD), ассоциированный профессор (Исламабадский университет Каид-и-Азам, Исламабад, Пакистан)

Омер Фарук Сонмез – Доктор философии (PhD), профессор (Токатский университет Газиосманпаша, Токат, Турция)

Чекалева Надежда Викторовна – Доктор педагогических наук, профессор (Омский государственные педагогический университет, Омск, Россия)

Дончева Юлия – Доктор философии (PhD), профессор (Русенский университет «Ангел Кънчев», Русе, Болгария)

Сейтқазы Перизат Байтешқызы – Доктор педагогических наук, профессор (Евразийский национальный университет имени Л.Н. Гумилева, Астана, Казахстан)

Шалғынбаева Кадиша Кадыровна – Доктор педагогических наук, профессор (Казахский национальный университет имени Абая, Алматы, Казахстан)

Абильдина Салтанат Куатовна – Доктор педагогических наук, профессор (Карагандинский государственный университет им. Е.А. Букетова, Караганды, Казахстан)

Казиев Карас Оржанович – Доктор философии (PhD), ассоциированный профессор (Атырауский университет имени Х. Досмухамедова, Атырау, Казахстан)

Каримова Анара Еркеновна – Кандидат исторических наук, доцент (Павлодарский педагогический университет имени Әлкей Марғұлан, Павлодар, Казахстан)

Асылбаев Руслан Намысович – Доктор философии (PhD), ассоциированный профессор (Павлодарский педагогический университет имени Әлкей Марғұлан, Павлодар, Казахстан)

Асаинова Алмагуль Жаяковна – Кандидат педагогических наук, профессор (Павлодарский педагогический университет имени Әлкей Марғұлан, Павлодар, Казахстан)

Абыкенова Дария Болатовна – Доктор философии (PhD), ассоциированный профессор (Павлодарский педагогический университет имени Әлкей Марғұлан, Павлодар, Казахстан)

Дузелбаева Айтолкын Болатовна – Доктор философии (PhD), ассоциированный профессор (Павлодарский педагогический университет имени Әлкей Марғұлан, Павлодар, Казахстан)

Технический секретарь: Г.С. Салменова

Периодичность: 4 номера в год

Статьи публикуются на казахском, русском и английском языках.

ISSN 1991-0614

eISSN 2788-8762

© Павлодарский педагогический университет имени Әлкей Марғұлані

PEDAGOGICAL BULLETIN OF KAZAKHSTAN
on registration of mass mediaCERTIFICATE
№9076-ЖPROVIDED BY THE MINISTRY OF CULTURE, INFORMATION AND SPORTS OF THE REPUBLIC OF KAZAKHSTAN
25.05.2008.

EDITORIAL BOARD

Editor-in-Chief

Matayev Berik Aitbayevich – Philosophiae doctor (PhD), Associate Professor (Pavlodar Pedagogical University named Alkey Margulan, Pavlodar, Kazakhstan)

Executive Secretary

Kalimova Assemgul Djambulovna – Philosophiae doctor (PhD), Senior lector (Pavlodar Pedagogical University named Alkey Margulan, Pavlodar, Kazakhstan)

Members of the Editorial Board

Shujaul Mulik Khan – Philosophiae doctor (PhD), Associate Professor (Quaid-i-Azam University, Islamabad, Pakistan)

Omer Faruk Sonmez – Philosophiae doctor (PhD), Professor (Tokat Gaziosmanpaşa University, Tokat, Turkey)

Chekaleva Nadezhda Viktorovna – Doctor of Pedagogical Sciences, Professor (Omsk State Pedagogical University, Omsk, Russian)

Doncheva Juliya – Philosophiae doctor (PhD), Professor («Angel Kanchev» university of Ruse, Ruse, Bulgaria)

Seitkazy Perizat Baiteshovna – Doctor of Pedagogical Sciences, Professor (L.N. Gumilyov Eurasian National University, Astana, Kazakhstan)

Shalgynbayeva Kadisha Kadyrovna – Doctor of Pedagogical Sciences, Professor (Kazakh National University named Abai, Almaty, Kazakhstan)

Abildina Saltanat Kuatovna – Doctor of Pedagogical Sciences, Professor (E.A. Buketov Karaganda State University, Karaganda, Kazakhstan)

Kaziev Karas Orzhanovich – Philosophiae doctor (PhD), Associate Professor (Atyrau University named after H. Dosmukhamedov)

Karimova Anara Yerkenovna – Candidate of Historical Sciences, Associate Professor (Pavlodar Pedagogical University named Alkey Margulan, Pavlodar, Kazakhstan)

Assylbayev Ruslan Namysovich – Philosophiae doctor (PhD), Associate Professor (Pavlodar Pedagogical University named Alkey Margulan, Pavlodar, Kazakhstan)

Assainova Almagul Zhayakovna – Candidate of Pedagogical Sciences, Professor (Pavlodar Pedagogical University named Alkey Margulan, Pavlodar, Kazakhstan)

Abykenova Dariya Bolatovna – Philosophiae doctor (PhD), Associate Professor (Pavlodar Pedagogical University named Alkey Margulan, Pavlodar, Kazakhstan)

Duzelbayeva Aitolkyn Bolatovna – Philosophiae doctor (PhD), Associate Professor (Pavlodar Pedagogical University named Alkey Margulan, Pavlodar, Kazakhstan)

Technical secretary: G.S. SalmenovaFrequency: 4 issues per year
Articles are published in Kazakh, Russian and English.ISSN 1991-0614
eISSN 2788-8762

© Pavlodar Pedagogical University named after Alkey Margulani

N.Y. Fominykh

Teacher as a guide to professional self-determination:
essential competencies 6

Y. Gelisli, Zh.T. Kenzhebayeva, B.A. Matayev

Formation of professional competencies of future teachers-psychologists
in university conditions 21

A.K. Saratova, G.K. Teuzhanova

Creating a language environment in the classroom through sitcoms:
pedagogical strategies 39

Ж.Х. Хұмырбек, Б.Д. Сыдыхов

Математикадағы сараланған оқыту: теориялық негіздері мен
әдістері 56

A.E. Мухаметкаиров, Н.С. Котова, Л.М. Мұсагіла

Развитие критического мышления школьников в процессе
проектной деятельности..... 72

Авторларға арналған ереже

Правила для авторов 90

N.Y. Fominykh

*Russian University of Economics named after Plekhanov,
Moscow, Russian Federation
shvidko72@mail.ru*

TEACHER AS A GUIDE TO PROFESSIONAL SELF-DETERMINATION: ESSENTIAL COMPETENCIES

Annotation. *This study explores the critical issues related to determining the core professional competencies and personal qualities that teachers require to provide effective career guidance to students. The research employed a teacher survey to identify the essential abilities needed for successful career counseling in both personal and professional spheres. Complementary observations allowed for a more detailed specification of the competencies that enhance the effectiveness of guidance, including fostering student interest in diverse professions, promoting informed decision-making, and developing skills for professional self-determination. In parallel, diagnostic assessments involving students and their parents offered additional perspectives on the key professional competencies that contribute to effective career support.*

The findings confirmed the pivotal role of teachers in supporting students' career choices, alongside the influence of parents. Teachers emphasized that the most crucial functions of a mentor are to cultivate students' interest in professional fields and to assist them in making well-informed career decisions. In comparison, the cultivation of targeted career counseling abilities among students was seen as a less immediate focus. Key personal traits appreciated in educators include empathy, patience, active listening, and the capacity to motivate others. Professionally, proficiency in contemporary teaching techniques and tools is viewed as essential. Feedback from both students and parents largely concurs in acknowledging the importance of the teacher's guiding role, though some variations in perspectives were noted on certain topics.

Keywords: *career guidance, teacher, guide, students, parents.*

Introduction

In the contemporary context of educational transformation, the teacher's role is experiencing significant change. Pedagogical responsibilities are no longer confined to the transmission of subject-specific knowledge; they now encompass broader social functions. Increasingly, teachers are expected to act as mentors, guiding learners not only in mastering academic content but also in developing essential life values and decision-making skills. Within this framework, mentoring becomes central to assisting students in shaping their worldview and making thoughtful career choices [1].

Career counseling in schools has consequently emerged as a critical component of the education system. It is conceptualized as an independent and essential process

aimed at influencing both the personal future of students and the broader social order. The success of such career guidance largely depends on the professional competencies of teachers, especially when they assume the role of mentors [2].

Research Objectives:

- To explore the core principles of career counseling for students, identify the key factors that shape this process, and assess current strategies and methods of career guidance within educational environments.
- To outline the essential professional skills needed by mentor teachers to effectively support students in their career growth.
- To propose suggestions for enhancing these skills among educators.

The focus of the research is the vocational guidance system within general education schools.

The focus of this research is the set of professional competencies that mentor teachers possess, which significantly shape the effectiveness of career guidance provided to students. The study employs a comprehensive methodological framework, encompassing a critical review of academic literature, surveys and questionnaires administered to both teachers and students, systematic classroom observations, and the application of rigorous analytical and statistical techniques.

From a theoretical perspective, the research contributes to a deeper understanding of vocational guidance and elucidates the pivotal role that teacher competencies play in supporting students' career development. Practically, the study offers actionable recommendations aimed at improving the quality, relevance, and outcomes of career counseling within educational settings. These findings may inform professional development initiatives and enhance the overall impact of guidance practices in schools.

Materials and methods

The significance of this research topic is rooted in the necessity for educational systems to remain responsive to the continuously shifting demands of the labor market. As economic and professional landscapes evolve, there is a pressing need to adapt both the quality of instruction and the methods of career guidance. Conventional approaches to counseling frequently prove insufficient in light of the rapid emergence of new professions and the dynamic expectations of employers [3]. Compounding this challenge, school curricula often lag behind these changes. The problem is further accentuated by the growing emphasis on individualized learning trajectories, which require teachers to identify and account for each student's unique interests and career aspirations. In doing so, educators are expected to direct learners toward the most promising and strategically important sectors of the economy.

In the context of contemporary educational transformations, the professional role of the teacher is undergoing significant change. Today, teaching responsibilities extend

beyond the delivery of subject-specific knowledge. This shift is explained by the broader societal functions assigned to teachers, which increasingly include mentorship in addition to traditional instructional duties. Acting as mentors, educators are expected not only to facilitate the acquisition of academic knowledge but also to assist students in developing fundamental life values and principles [4].

Despite ongoing efforts, the field of career guidance continues to face several notable challenges. Many students remain insufficiently informed about the professions most demanded in the contemporary labor market and lack a clear understanding of opportunities for professional growth. At the same time, systematic institutional frameworks to support school-based career counseling are often underdeveloped or absent. While social and cultural influences on career choice are widely acknowledged, a significant number of students still experience difficulties in applying critical thinking when evaluating their professional options. Consequently, not all learners are able to make informed and practical decisions regarding their future career paths.

Research on school-based career guidance has achieved substantial theoretical development and remains a dynamic area of investigation within psychology and pedagogy. Prominent scholars, including A.G. Asmolov, L.S. Vygotsky and E.A. Klimov, have made essential contributions to this field, particularly in understanding how students' professional interests are formed and in highlighting the pivotal role of teachers in facilitating career-related decision-making.

Kazakhstani researchers also contribute to the discourse by analyzing the specificities of career guidance in local educational contexts. L.A. Butabaeva, S.K. Ismagulova, M. Kulesha and G.A. Nogaybaeva underscore the importance of orienting career guidance toward the individuality of students and cultivating their readiness for independent decision-making. However, research results indicate that students' ability to adjust to the economic and social demands of the job market is still lacking, particularly for those with special educational requirements [5]. Sh.J. Kolumbayeva, H.N. Zhanbekov, B.S. Saidakhmetov and A.S. Kosshygulova stress the difficulty in fostering enthusiasm for the teaching profession, suggesting the creation of specialized pathways – such as pedagogical, physical, and mathematical tracks – to offer clear career guidance. Additionally, they underscore the importance of creating scientific and methodological materials to assist students in making informed career decisions [6].

Other scholars, including M.K. Sadykova, A.Sh. Ikramova and I.B. Yusupova conceptualize career orientation as an integral element of holistic personality development within the educational system, linking it directly to professional self-determination [7]. A.B. Shabdenova, E.S. Narymbetov and K.B. Kozhanov analyze career guidance practices in preparing students for teaching professions, proposing that such

programs be strengthened through additional school-based initiatives, complemented by online communication tools [8].

International scholarship has made significant contributions to the study of career guidance. For instance, B. Lee, E.J. Porfeli and A. Hirschi explore the determinants of motivation at both interpersonal and intrapersonal levels within the context of career exploration [1, p. 128]. O. Bersan, A. Luștea, S. Sava and O. Bobic stress the necessity of cultivating twenty-first-century skills beginning in primary and secondary education [2, p. 38]. Similarly, T. Daryna underscores the importance of preparing students for labor market entry by ensuring they possess essential competencies [3, p. 94]. In another context, H.L. Zhou, H.H. Li and Y.M. Gao analyze approaches to career counseling and guidance in China [4, p. 203].

Equally noteworthy are contributions in the area of mentoring within career counseling, particularly the methodological guidelines developed for educational institutions by E.V. Ovchinnikova, E.A. Afonina and G.K. Parinova [9], among others. Despite these advancements, many dimensions of the problem remain insufficiently examined, especially in light of the new forms of mentoring that are being shaped by the changing demands of both the education system and the labor market.

Simultaneously, modern studies are placing greater emphasis on the need for developing new strategies and methods for career counseling, particularly focusing on the distinct role educators play in this process. Against this backdrop, the present study seeks to determine the core professional competencies required of mentor-teachers in order to exert a positive and effective influence on schoolchildren's career orientation.

The present study draws upon scientific articles, monographs, and textbooks that address issues directly related to the research topic. To accomplish the research objectives, several forms of action research were implemented:

- **Teacher survey.** A structured questionnaire was designed to identify the competencies teachers consider crucial for providing effective career guidance to school students. The instrument contained eight multiple-choice questions, allowing respondents to select one or more options. This method yielded first-hand insights into teachers' perceptions of their personal and professional qualities, thereby ensuring the study's close alignment with authentic pedagogical practices.

- **Monitoring of teaching and extracurricular engagements.** Educational sessions and additional activities in high schools that integrated career guidance were regularly observed. This method allowed for evaluating how effectively teachers used their skills to encourage students' interest in specific careers and assist them in making informed career decisions.

- **Survey of students and parents.** An additional survey was carried out among students and their parents to assess the professional skills of mentor teachers. The survey

featured focused questions intended for quantitative assessment, with responses rated on a Likert scale to gauge the level of agreement or disagreement. Analytical and statistical procedures. The data collected through the above methods were processed using analytical and statistical techniques, which facilitated the interpretation of findings and the formulation of evidence-based conclusions.

Results and discussion

According to S.K. Ovsyannikova, career guidance for school-aged children entails a system of social, economic, and psychological measures designed to support individuals in selecting a profession that corresponds to their interests and abilities. Comprehensive career guidance initiatives are aimed at cultivating professional aptitudes and talents and facilitating their effective application in future employment. Such initiatives contribute to the formation of individuals who are capable of making informed career choices and maintaining competitiveness and relevance within the contemporary labor market, which ultimately benefits both the individual and society [10].

At the school level, career orientation is incorporated into the broader educational framework, spanning classroom instruction as well as extracurricular programs. Beyond school, career-related activities often involve collaboration with parents, career development centers, and employment agencies that maintain direct ties with schools [11]. The essential purpose of school-based career guidance lies in gradually preparing students for self-awareness, independent career planning, and subsequent adaptation to professional activity. A distinctive feature of career orientation in schools is its long-term effect on students, exercised across a variety of academic disciplines, with teachers holding a central role in its implementation. This continuous process demands a steady and organized method to maintain the consistency of career development practices across the entire educational journey [12].

The main factors that shape a teacher's impact on career guidance are: an understanding of current job market trends, the ability to recognize students' strengths and interests, effective communication skills, proficiency in career counseling, providing psychological support, offering hands-on career experiences, collaborating with parents, utilizing modern digital tools, acting as a positive role model, and maintaining authority while actively engaging with students [13]. Together, these elements empower educators to foster a learning atmosphere that supports effective and lasting career guidance.

A survey was carried out with twenty teachers and included eight questions aimed at identifying the key competencies needed for successful career guidance for students. The results highlighted both personal traits and professional abilities.

Personal qualities crucial for career guidance. Respondents pointed out that empathy (16 teachers; 80%), patience (14; 70%), active listening (18; 90%), and the ability

to motivate students (17; 85%) were essential. Less frequently mentioned attributes were professionalism (2; 10%) and honesty (1; 5%).

Professional skills in teaching. Educators stressed the importance of expertise in modern teaching techniques (19; 95%), the capacity to facilitate interactive learning (13; 65%), proficiency in using digital tools (11; 55%), and experience in leading workshops and training (9; 45%). Other mentioned competencies included effective communication (3; 15%) and flexibility (2; 10%).

Understanding adolescent psychology. A substantial majority considered knowledge of adolescent psychology as indispensable for career counseling: “extremely important” (15; 75%) and “important” (4; 20%). No respondents classified it as insignificant, while one (5%) was undecided.

Use of contemporary tools and approaches. Among the technologies and techniques reported by participants, online assessments were used by 12 teachers (60%), career guidance games and quests by 8 (40%), webinars and online training by 10 (50%), and social media or educational platforms by 7 (35%). Other approaches were mentioned by 3 teachers (15%).

Factors for effective career guidance. Educators highlighted that meetings with professionals from various industries (20; 100%) and hands-on experiences like company visits or internships (18; 90%) were the most impactful. Personal stories and success narratives (17; 85%) were also considered key. Collaboration with parents (9; 45%) and one-on-one consultations (8; 40%) were regarded as important but secondary.

Obstacles faced in career guidance. The primary challenges mentioned included limited time (9; 45%), low student involvement (7; 35%), and insufficient resources or institutional backing (6; 30%). Additional issues included the increasing difficulty of career decision-making in modern society (5; 25%), changes in educational standards (2; 10%), and conflicting expectations from parents (1; 5%).

Ongoing Professional Development for Career Counseling. To strengthen their capacity in guiding students’ career paths, participants underlined the significance of engaging in specialized training programs (19 respondents; 95%). Equally prioritized were educational sessions focused on innovative tools and modern approaches (16; 80%), along with involvement in symposiums and professional meetups (14; 70%). Personal growth efforts – such as enhancing interpersonal communication and leadership effectiveness – were also acknowledged (12; 60%). A few educators suggested exchanging experiences with colleagues (3; 15%) and pursuing self-initiated learning (2; 10%).

Recommendations for Refining Career Guidance Practices in Schools. A majority of educators (11; 55%) offered tangible ideas for system enhancement, while 6 (30%) reported satisfaction with the current framework, and 3 (15%) were undecided or found it hard to respond. Among the most frequently proposed improvements were: tailoring strategies to

each student's individual profile, nurturing independent thinking and decision-making, and promoting stronger ties between schools, the professional sector, and post-secondary institutions.

Teacher Insights on the Importance of Competencies in Career Counseling. The findings highlighted that the competencies of educators play a key role in:

- Encouraging students' curiosity about different career options;
- Assisting them in making well-informed decisions about their careers;
- Helping them develop crucial job-related skills.

These conclusions, backed by the statistical breakdown of responses, offer a clear perspective on the personal and professional traits that are most highly regarded for effective career counseling in schools (see Table 1).

Table 1 – Survey Results on Teacher Competencies in Career Guidance (N = 20)

Category	Indicators	Responses (N)	Percentage (%)
Personal Qualities	Empathy	16	80
	Patience	14	70
	Listening skills	18	90
	Ability to inspire	17	85
	Professionalism	2	10
	Honesty	1	5
Professional Competencies	Expertise in modern teaching methods	19	95
	Ability to organize interactive sessions	13	65
	Proficiency in digital technologies	11	55
	Workshop and training experience	9	45
	Communication skills	3	15
	Adaptability in approach	2	10
Challenges	Lack of time	9	45
	Low student engagement	7	35
	Insufficient resources and support	6	30
	Difficulty of career choice in modern society	5	25
	Changing educational standards	2	10
	Conflicting parental expectations	1	5

The survey outcomes reflect not only the competencies and qualities valued by high school students but also broader tendencies in the perception of mentor teachers' roles in career guidance. The predominance of personal qualities such as listening skills,

empathy, and the ability to inspire suggests that students prioritize relational and emotional aspects of mentorship over strictly formal traits like professionalism and honesty. This can be interpreted as an indication that adolescents, navigating complex career choices, expect emotional support and motivation more than formal authority. The relatively low recognition of honesty (5%) and professionalism (10%) may reveal either a taken-for-granted assumption that these traits are self-evident, or a lack of student awareness of their importance in long-term professional development.

The strong emphasis on expertise in modern teaching methods (95%) indicates that students view methodological innovation as a crucial element of effective mentoring. The demand for interactive sessions (65%) and digital competencies (55%) points to a generational shift: contemporary students expect teachers to engage them actively and to integrate technologies into the learning process. However, the lower ratings for adaptability (10%) and communication skills (15%) highlight a possible contradiction. While students desire innovation, they may underestimate the necessity of flexible communication strategies and adaptive approaches, which are essential for individualized guidance. This discrepancy requires attention in teacher training programs, ensuring that competencies valued by students are balanced with those that are pedagogically indispensable.

The challenges identified by students – particularly lack of time (45%) and insufficient resources (30%) – underline structural barriers that limit the effectiveness of mentorship. These constraints reflect systemic issues within schools, where teachers are often overburdened with administrative duties and lack institutional support. Low student engagement (35%) and difficulties in career choice (25%) point to broader sociocultural factors: the rapid transformation of the labor market and uncertainty of career trajectories in modern society. The minimal acknowledgment of conflicting parental expectations (5%) may suggest that students do not always perceive family influence as an explicit challenge, though in practice it often shapes career decision-making.

Taken together, the interpretation of the data emphasizes that students' expectations of mentor teachers are oriented toward personal connection and modern pedagogy, yet the realization of these expectations is hindered by structural and contextual barriers. This highlights the need for systemic reforms: reducing teachers' workload, enhancing institutional support, and embedding training in adaptability and communication. From a theoretical perspective, the findings reinforce the importance of integrating emotional intelligence, digital literacy, and interactive pedagogy into the framework of mentor teachers' professional competencies.

The findings of the survey conducted among high school students, aimed at identifying the professional competencies of mentor teachers, are presented in Table 2.

Table 2 – High School Students' Views on the Professional Skills of Mentor Teachers (n = 52)

Survey Statement	Strongly Agree (%)	Agree (%)	Neutral (%)	Disagree (%)	Strongly Disagree (%)
The mentor teacher carefully listens to students' concerns and provides solutions.	34.6	53.8	7.7	3.8	0.0
I feel that my mentor offers consistent support in matters of career guidance.	42.3	46.2	7.7	3.8	0.0
The strategies and tools employed by the mentor help me to recognize my abilities and interests.	23.1	61.5	11.5	3.8	0.0
I rely on my mentor's advice when making decisions about my professional future.	38.5	50.0	7.7	3.8	0.0
Interaction with the mentor facilitated my decision-making regarding career choice.	38.5	50.0	7.7	3.8	0.0
My mentor's empathy and patience create a comfortable environment for dialogue.	38.5	50.0	7.7	3.8	0.0
Participation in excursions, workshops, and activities organized by the mentor enhanced my career understanding.	92.3	3.8	3.8	0.0	0.0
The mentor motivates me to set goals and believe in my own abilities.	76.9	15.4	7.7	0.0	0.0

The results presented in Table 2 highlight the significant role of mentor teachers in supporting high school students' career development. The overwhelming agreement with most of the statements indicates that students perceive their mentors as both supportive and inspiring figures.

Relational and emotional support. The high percentage of agreement on items related to empathy, patience, and attentive listening suggests that students value the relational dimension of mentorship. Such findings are consistent with the idea that effective career guidance depends not only on informational resources but also on the establishment of trust and emotional comfort. When students perceive that their concerns are heard and taken seriously, they are more likely to engage actively in the mentoring process.

Career decision-making. The data further reveal that interaction with mentors significantly influences students' clarity in career choices. The fact that nearly 90% of

respondents trust their mentor's advice and acknowledge the positive impact of interactions on career decisions underscores the mentor's role as a guiding figure in navigating uncertainty. This aligns with broader literature emphasizing the importance of guidance during transitional educational stages, where students face heightened ambiguity about their futures.

Methodological and experiential contributions. Although slightly lower compared to relational items, responses regarding the methods and tools used by mentors (84.6% agreement) show that students recognize the value of structured pedagogical strategies in identifying their abilities and interests. More strikingly, 92.3% strongly agreed that excursions, workshops, and organized activities contributed to clarifying their professional aspirations. This suggests that experiential learning opportunities, facilitated by mentors, are among the most effective tools in career education.

Inspirational role of mentors. Finally, the fact that more than three-quarters of respondents (76.9% strongly agree) acknowledged being inspired by their mentors demonstrates the mentors' role in motivating students to pursue goals and build self-confidence. This reflects the dual function of mentors – both as providers of information and as role models who shape students' aspirations and resilience.

Overall synthesis. In summary, the interpretation of the survey underscores that the effectiveness of mentorship in career guidance derives from a combination of emotional support, structured methodological tools, and inspirational leadership. However, while students highly value these contributions, the relatively smaller proportion acknowledging neutrality or disagreement indicates that there remains a minority for whom mentorship does not fully meet expectations. Bridging this gap necessitates a coordinated approach that combines personalized support for students with institutional strategies designed to strengthen the mentor's influence on career development.

The findings from the parent survey, which explored the essential professional competencies of mentor teachers, are summarized in Table 3.

The results of the parent survey offer insight into how the professional competencies of mentor teachers are perceived in the context of career guidance. The vast majority of respondents evaluated these competencies positively across most assessed dimensions. Notably, 70% of parents strongly agreed that mentor teachers have a beneficial influence on their child's career self-determination, while 20% expressed a neutral stance, and no respondents indicated disagreement. These findings highlight the critical role of mentor teachers in fostering students' professional interests and guiding their career choices.

Parental satisfaction with the mentor-student interaction was also significant, with 80% of respondents expressing contentment (60% strongly agreeing, 20% agreeing). This suggests that the communication style and guidance methods used by mentors are generally effective. Furthermore, 80% of parents reported noticing positive shifts in their

child's approach to career decision-making after engaging with a mentor, highlighting the practical impact of mentorship in enhancing motivation and career awareness.

Table 3 – Parent Survey Results on the Key Professional Competencies of Mentor Teachers (n = 20)

Survey Item	Strongly Agree (%)	Agree (%)	Neutral (%)	Disagree (%)	Strongly Disagree (%)
The mentor teacher provides adequate support for my child in matters of career guidance.	30	40	10	10	10
My child communicates the mentor's advice, and I find it beneficial.	50	40	10	0	0
I have observed a positive shift in my child's attitude toward career decision-making after engaging with the mentor.	30	50	10	10	0
I am confident that the mentor teacher contributes positively to my child's career self-determination.	70	10	20	0	0
I am satisfied with the mentor teacher's interaction with my child and the guidance provided.	60	20	10	5	5

Although a small proportion of neutral or negative responses (ranging between 5–10%) was recorded, these do not substantially affect the overall positive tendency. Such responses, however, suggest the need for further refinement of mentoring practices to ensure more consistent outcomes.

In sum, the survey results reflect a predominantly favorable evaluation of mentor teachers' competencies, underlining their crucial role in career guidance and the development of students' readiness for future professional choices.

The present study examines career guidance practices in schools, focusing on the perspectives of teachers, students, and parents. A comparative analysis of student and parent feedback indicates that students demonstrate greater diversity in their evaluations, whereas parents provide more consistent assessments of the effectiveness of the guidance and mentoring activities. Parents frequently express strong support and satisfaction with their interactions with the mentor teacher, while student responses are more evenly distributed between "strongly agree" and "rather agree." Interestingly, parental judgments regarding the overall value of career guidance appear less differentiated than those of students, suggesting the existence of distinct interpretive frameworks when evaluating the outcomes of mentorship.

Furthermore, students tended to rate the personal attributes of mentor teachers—such as empathy and patience – more highly than parents did. This finding is likely explained by the fact that students engage in direct, day-to-day interactions with teachers, making them better positioned to recognize and evaluate these qualities.

The findings are broadly consistent with prior research, including the work of F.F. Belova, who highlighted the importance of teacher-mentors in the professional orientation of schoolchildren [14], as well as the studies of A.V. Maltsev, T.I. Kasyanova and O.V. Zakrevskaya who investigated teachers' perspectives on career guidance in contemporary schools [15]. These earlier works emphasize the centrality of mentor support and attention in shaping the career guidance process. The current study extends these conclusions by integrating the views of three key stakeholder groups—teachers, students, and parents—thereby offering a more comprehensive account of the phenomenon. In addition, the analysis underscores the significance of both professional competence and personal qualities of mentor teachers as essential components of effective career guidance.

Conclusion

Our study emphasizes the crucial role mentor teachers play in shaping students' career growth. The results show that teachers mainly view the mentor's role as sparking students' curiosity about different professions and assisting them in making educated career choices. In comparison, directly fostering specialized career guidance abilities in students is seen as somewhat less important.

When identifying key competencies for successful career guidance, teachers highlight the importance of combining personal, pedagogical, and psychological traits. Personal qualities such as empathy, patience, active listening, and the ability to motivate and inspire are considered essential. Regarding pedagogy, mastery of modern teaching techniques and approaches is regarded as the most valuable.

The study also highlights that personal role models and experiential learning activities represent the most influential factors in successful career orientation. At the same time, teachers identify several challenges that hinder this process, including insufficient time, limited student engagement, and restricted access to resources and institutional support.

To be effective as career guidance mentors, teachers believe it is crucial to engage in professional development programs, attend academic conferences and seminars, stay updated with new technologies and practices, and continually enhance their personal and professional skills.

The evaluations provided by students and parents largely align, showing a favorable view of the mentor's role in career development. However, slight variations in emphasis are noticeable, which can be attributed to the differing perspectives of these two groups.

To enhance the ability of mentor teachers in providing career guidance within educational settings, the following actions are suggested:

- Increase opportunities for ongoing professional growth for mentor teachers.
- Ensure access to advanced career counseling techniques and tools.
- Encourage organized partnerships between schools and businesses.
- Introduce career guidance programs at earlier stages of education.

The systematic implementation of these recommendations will enhance the professional competencies of mentor teachers and, consequently, enable them to exert a more substantial and sustainable impact on students' career trajectories.

Contribution of the authors:

N.Y. Fominykh – The author developed the research concept, created data collection tools, conducted surveys and observations, analyzed the results and literature, and fully prepared the article's text.

References

1. **Lee, B., Porfeli, E.J., Hirschi, A.** Between and within-person level motivational precursors associated with career exploration [Electronic resource] // Journal of Vocational Behavior. – 2016. – №64. P. 125-134. <https://doi.org/10.1016/j.jvb.2015.11.009>
2. **Bersan, O., Luștea A., Sava, S., Bobic, O.** Training Teachers for the Career Guidance of High School Students [Electronic resource] // Education Sciences. – 2024. – №14(289). – P. 1-16. <https://doi.org/10.3390/educsci14030289>
3. **Daryna, T.** Features of the Humanities Subjects Teachers' Training for Professional Guidance Work at Institutions of General Secondary Education [Electronic resource] // Professional Education: Methodology, Theory and Technologies. – 2022. – №16. – P. 270-286. <https://doi.org/10.31470/2415-3729-2022-16-270-286>
4. **Zhou, X.L., Li, X., Gao, Y.M.** Career Guidance and Counseling in Shanghai [Text] // Career Development Quarterly. – 2016. – №3(64). – P. 203-215.
5. **Butabayeva, L.A., Kulesha, E.M., Ismagulova, S.K., Nogaibayeva, G.A.** Professional orientation of students in Kazakhstan in the focus of inclusivity [Electronic resource] // Bulletin of the Karaganda University. The series Pedagogy. – 2023. – №1(109). – P. 96-107. <https://pedagogy-vestnik.ksu.kz/apart/2023-109-1/10.pdf> [in Russian]
6. **Kolumbayeva, Sh.Zh., Zhanbekov, Kh.N., Saidakhmetov, B.S., Kosshygulova, A.S.** Pedagogical classes as a means of professional orientation and pedagogical support for students to choose the profession of Teacher [Electronic resource] // Bulletin of KazNPU named after Abai. Series: Pedagogical sciences. – 2023. – №1(80). – P. 265-275. <https://doi.org/10.51889/2959-5762.2023.79.3.023> [in Russian]
7. **Sadykova, M.K., Ikramova, A.Sh., Yusupova, I.B.** Modern possibilities of professional orientation of students [Text] // Bulletin of the Kazakh National Women's Pedagogical University. – 2018. – №2 – P. 106-111. [in Russian]

8. Shabdenova, A.B., Narymbetov, E.Sh., Kozhanov, K.B. Choosing a teacher's profession in Kazakhstan: Career guidance patterns // *Psychology and Sociology*. – 2022. – №2(81). – P. 250-260. [in Russian]
9. Ovchinnikova, E.V., Afonina, E.A., Parinova, G.K. Mentoring in career guidance in an educational organization: methodological recommendations. – Saratov: GAU DPO SOIRO, 2021. – 40 p. [in Russian]
10. Ovsyannikova, S.K. Organization of career guidance work at school: A methodological guide. – Nizhnevartovsk: Publishing house of Nizhnevartovsk State University, 2013. – 362 p. [in Russian]
11. Sandvik, L., Solhaug, T., Lejonberg, E., Elstad, E., Christophersen, K. Predictions of school mentors' effort in teacher education programmes [Electronic resource] // *European Journal of Teacher Education*. – 2019. – №42. – P. 574-590. <https://doi.org/10.1080/02619768.2019.1652902>
12. Cramerotti, S. Development of professional competencies in teachers: the role of tutor and mentor: Pupil [Electronic resource] // *International Journal of Teaching, Education and Learning*. – 2022. – №6. – P. 159-173. <https://doi.org/10.20319/pijtel.2022.61.159173>
13. Mihaela, N. Mentorship and teaching career training [Electronic resource] // *Journal Plus Education*. – 2023. – №1(32). – P. 78-91. <https://doi.org/10.24250/jpe/vol.321/2023/nmg>
14. Belov, F.A. The role of a teacher-mentor in the career guidance of schoolchildren [Text] // *Bulletin of Science*. – 2023. – №10(67). – P. 77-83. [in Russian]
15. Maltsev, A.V., Kasyanova, T.I., Zakrevskaya, O.V. Career guidance in modern schools: the teacher's view [Electronic resource] // *Proceedings of the Ural Federal University*. – 2021. – P. 206-218. <https://elar.urfu.ru/bitstream/10995/105726/1/iurp-2021-4-22.pdf> [in Russian]

Н.Ю. Фоминых

Г.В. Плеханов атындағы Ресей Экономика Университеті,
Мәскеу, Ресей Федерациясы

**Мұғалім кәсібі өзін-өзі анықтаудағы
жетекші: маңызды құзыреттер**

Аннотация. Бұл мақалада мектеп оқушыларының кәсіби бағдарлануына тиімді ықпал ету үшін мұғалімдердің иеленуі тиіс маңызды кәсіби құзыреттерді айқындауға қатысты негізгі мәселелер қарастырылады. Мұғалімдерге жүргізілген сауалнама нәтижесінде табысты кәсіби бағдар беру үшін қажетті негізгі құзыреттердің жеке тұлғалық және кәсіби өлшемдері анықталды. Қосымша бақылаулар кәсіби бағдар берудің тиімділігін қамтамасыз ететін құзыреттерді нақтылай түсті. Олардың қатарына әртүрлі кәсіптерге қызығушылықты арттыру, саналы кәсіби шешім қабылдауға қолдау көрсету және кәсіби өзін-өзі анықтау дағдыларын қалыптастыру жатады. Сонымен бірге оқушылар мен ата-аналарға жүргізілген диагностикалық рәсімдер мұғалімдердің кәсіби құзыреттерін бағалауға қосымша деректер берді.

Зерттеу нәтижелері оқушылардың кәсіби таңдауына қолдау көрсету ісінде мұғалімдердің шешуші рөл атқаратынын, ата-аналардың ықпалымен қатар маңызды фактор болып табылатынын көрсетті. Мұғалімдер үшін тәлімгердің ең басты функцияларының қатарында оқушылардың кәсіби салаларға деген қызығушылығын дамыту және олардың саналы кәсіби шешім қабылдауына жәрдемдесу аталды. Ал оқушылардың кәсіби бағдарлауға қатысты нақты дағдыларын қалыптастыру аса өзекті міндет ретінде қарастырылған жоқ. Мұғалімнің ең жоғары бағаланатын жеке қасиеттеріне эмпатия, шыдамдылық, тыңдай білу және шабыттандыру қабілеті жатады. Кәсіби салада заманауи оқыту әдістері мен технологияларын меңгеру негізгі талап ретінде айқындалды. Оқушылар мен ата-аналардың берген бағалары жалпы алғанда мұғалімнің тәлімгерлік рөлінің маңыздылығын мойындайды, дегенмен кейбір жекелеген мәселелер бойынша көзқарастарда айырмашылықтар байқалды.

Кілтті сөздер: кәсіптік бағдар, мұғалім, жетекші, оқушылар, ата-аналар.

Н.Ю. Фоминых

Российский экономический университет имени Плеханова,
Москва, Российская Федерация**Учитель как проводник профессионального
самоопределения: значимые компетенции**

Аннотация. В данной статье рассматриваются ключевые вопросы, связанные с определением наиболее значимых профессиональных компетенций, которыми должен обладать педагог для эффективного воздействия на процесс профессионального самоопределения школьников. На основе проведенного опроса учителей были выделены основные компетенции, необходимые для успешного осуществления профориентационной деятельности в личностной и профессиональной сферах. Дополнительные наблюдения позволили уточнить компетенции, способствующие результативному сопровождению, включая формирование интереса к различным профессиям, поддержку в принятии обоснованных решений и развитие навыков профессионального самоопределения. Одновременно диагностические процедуры, охватывающие учеников и их родителей, предоставили дополнительные сведения о значимых профессиональных качествах педагога.

Результаты исследования подтвердили ведущую роль учителя в поддержке выбора профессиональной траектории школьников наряду с влиянием родителей. Учителя подчеркнули, что наиболее важными функциями наставника являются формирование интереса учащихся к профессиональной сфере и оказание помощи в принятии взвешенных решений о будущем. В то же время развитие специальных навыков профориентации у школьников было признано менее приоритетной задачей. Среди личностных качеств педагога наибольшее значение имеют эмпатия, терпение, умение внимательно слушать и способность вдохновлять. В профессиональной области фундаментальным условием признаётся владение современными методами и технологиями обучения. Оценки, представленные как школьниками, так и их родителями, в целом совпадают в признании значимости наставнической роли педагога, хотя по отдельным аспектам были выявлены различия в позициях.

Ключевые слова: профориентация, учитель, проводник, учащиеся, родители.

Article history: Received: 09.08.2025. Accepted: 17.09.2025

Information about the authors:

Fominykh Natalia Yurievna – Doctor of Pedagogical Sciences, Professor, Plekhanov Russian University of Economics, Moscow, Russian Federation. Tel. +79955017222. E-mail: shvidko72@mail.ru ORCID ID: <https://orcid.org/0000-0002-1534-7782>

Авторлар туралы мәлімет:

Фоминых Наталья Юрьевна – педагогика ғылымдарының докторы, профессор, Г.В.Плеханов атындағы Ресей Экономика Университеті, Мәскеу, Ресей Федерациясы. Tel. +79955017222. E-mail: shvidko72@mail.ru ORCID ID: <https://orcid.org/0000-0002-1534-7782>

Информация об авторах:

Фоминых Наталья Юрьевна – доктор педагогических наук, профессор, РЭУ имени Г.В. Плеханова, Москва, Российская Федерация. Tel. +79955017222. E-mail: shvidko72@mail.ru ORCID ID: <https://orcid.org/0000-0002-1534-7782>

Y. Gelisli¹, Zh.T. Kenzhebayeva^{2*}, B.A. Matayev²

¹ Gazi University, Ankara, Turkey

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

Zhumagul_1981@mail.ru

FORMATION OF PROFESSIONAL COMPETENCIES OF FUTURE TEACHERS-PSYCHOLOGISTS IN UNIVERSITY CONDITIONS

Annotation. *The formation of professional competencies of future teachers-psychologists is of particular importance in the context of modern social and educational transformations. This article explores the key aspects of the process of developing professional competencies among students enrolled in the «Pedagogy and Psychology» educational program. The authors focus on the specific features and stages of developing professional competencies during higher education.*

The analysis begins with a review of the concept «Professional competence», providing an expanded understanding of the factors that influence its development and improvement in the training of future specialists. The article consistently explores the main stages of competency formation, from theoretical reflection (conceptual framework, structure and diagnostic criteria) to their practical implementation. Special attention is given to the study of organizational and pedagogical conditions that contribute to the successful development of professional competence. The use of active learning methods (training practices, project technologies and coaching), the implementation of socio-psychological forms of work, the conduct of systematic monitoring of the level of competencies and the provision of psychological and pedagogical support for students at all stages of professional development are considered to be significant areas.

Thus, the article is not limited to a theoretical analysis of the concept and stages of the formation of professional competencies of future teachers-psychologists, but also considers the pedagogical conditions and methods of organizing the educational process that ensure the effectiveness of professional training in a university environment.

Keywords: *competencies, professional competencies, professional training, professional orientation, future teachers-psychologists.*

Introduction

In the context of digitalization and large-scale social transformations, the requirements for the quality of psychological and pedagogical support for students have significantly increased. This necessitates an in-depth analysis of the process of developing professional competencies among future teachers and psychologists. At the same time, the

issue of insufficient development of diagnostic tools that allow for an objective assessment of the readiness of future specialists has become particularly relevant. Effective diagnostic methods could identify the strengths and weaknesses of students, thereby ensuring the targeted development of their professional potential.

Scientific novelty of the study consists in refining the conceptual and structural framework of professional competence of prospective educational psychologists, as well as in designing a diagnostic toolkit that enables a multidimensional evaluation of students' readiness for professional practice. The proposed model allows for a more comprehensive understanding of the interrelation between theoretical knowledge, applied skills, and personal-professional qualities that determine the effectiveness of future specialists.

The practical significance of the research lies in the possibility of applying its results to enhance the quality of higher education programs for teacher training. The developed methodological and diagnostic approaches can be integrated into university curricula, contributing to the modernization of professional education and to the formation of a reflective, competent, and practice-oriented specialist in the field of educational psychology.

The formation of future teachers' readiness for professional activity is one of the key tasks of the higher education system. Readiness is understood as an integrative quality of the individual, which has professional significance and a smooth transition from the educational environment to the sphere of practical activity. A review of current training programs highlights a significant gap between the growing societal and professional expectations placed upon educational psychologists and the limited availability of well-designed instruments for assessing and cultivating the required professional competencies. This quality includes not only a set of theoretical knowledge, practical skills and abilities, but also the accumulated experience, as well as personal characteristics that determine the effectiveness of professional functioning.

Modern transformations in public life have set new guidelines for training specialists in the fields of pedagogy and psychology. Among the key objectives of this training are the development of inclusive education, the prevention of bullying in the school environment overcoming the negative consequences of information overload and dependence on digital technologies, as well as ensuring high-quality interpersonal communication and strengthening the psychological safety of the educational environment. In these conditions, it is especially important to modernize the content of educational programs for training future teachers and psychologists, which should be based on the current requirements of the labor market and the provisions of the professional standard for teachers.

In the contemporary educational sphere, the expectation regarding the preparation of future teacher-psychologists have become progressively more challenging, including strong theoretical preparation with advanced practical competencies. Professionals in this

field should demonstrate in-depth knowledge in pedagogy, developmental psychology, also methods of psychological assessment and correction. Moreover, they must anticipate and effectively address a broad spectrum of educational and psychological challenges is considered essential.

One of the most important aspects in the process of preparation future teacher-psychologists is integration modern educational approaches focus on reinforcing the practice-oriented nature of specialist education. Special attention is focused on the development of universal and key competencies necessary for effectively fulfilling professional responsibilities.

The educational process is designed to incorporate both psychological and pedagogical tools that support the formation of these competencies – both during academic training and throughout practice-based and postgraduate education.

The personal and professional attributes of teacher-psychologists play a vital role in ensuring their adaptability within the evolving landscape of educational and psychological practice. Traits such as emotional resilience, adaptability, and commitment to lifelong learning are increasingly valued.

According to the Professional Standard for Teachers (2022), the primary mission of a teacher-psychologist is to provide psychological support and assistance to all participants in the educational process. This includes the identification and assessment of difficulties, the implementation of preventive and corrective measures, and the organization of educational and methodological activities aligned with students' needs.

A modern teachers-psychologist must possess a set of personal and professional characteristics, including pedagogical intuition, developed observation skills, communicative competence, emotional balance, resistance to stress, tolerance, empathic understanding, a high level of professionalism, a desire for continuous self-development, critical thinking, and the ability to make positive predictions, it is important

In recent years, there has been an increase in interest in psychology in the field of education, which is due to the need to create a safe and supportive environment for students. In the context of rapid socio-cultural changes and increasing demands on professionals, it is important not only to prepare students for their future careers, but also to assess their readiness for them. This has led to the development and implementation of effective methods and diagnostic tools to identify the strengths and weaknesses of future teachers and psychologists, as well as to identify areas for their further development and professional growth.

The object of the study: formation of professional competencies of future teachers-psychologists

Subject of research: the process of forming professional competencies of future teachers-psychologists

The purpose of the study: formation of professional competencies of future teachers-psychologists in university conditions

Materials and methods

The methodological framework of the study integrates the systemic, competency-oriented, and person-activity approaches, allowing for a comprehensive understanding of the process of professional formation among future educational psychologists. The research is grounded in the principles of scientific rigor, multidimensional analysis, and methodological validity in the diagnostics of professional readiness.

The concept of «competence» was first introduced into scientific discourse in the mid-20th century by Noam Chomsky, who defined it as a set of abilities that enable individuals to perform specific linguistic activities in their native language [1]. In the Philosophical Encyclopedic Dictionary, this term is defined as a universal concept with several etymological sources: The French word «competence» (meaning «knowledge» or «awareness»), as well as the Latin word «competentia» (meaning «fairness» or «correctness»), and the Latin word «competere» (meaning «to correspond» or «to achieve»). Thus, competence reflects not only the level of knowledge but also its relevance to professional activities. In this regard, it can be argued that an individual who possesses the necessary knowledge and qualifications within their professional field demonstrates the presence of competencies that allow them to formulate key ideas and carry out effective activities [2].

The Kazakh National Encyclopedia defines competence as a legally established set of powers, duties, and rights that are assigned to a particular official or governmental body [3].

A more nuanced understanding of the concept of competency is presented in the scholarly works of N.K. Kabardov and E.V. Artsishevskaya. Their approach clearly distinguishes between competency and ability. In their view, competency is not limited to the possession of theoretical knowledge but also includes behavioral characteristics, personal initiative, and the application of practical skills. The authors stress that competency should be interpreted both as a developmental stage in the assimilation of individual experience and as a product of the educational process [4].

Advocates of the competency-based approach – viewed as a foundational principle for the modernization of the education system – construct a framework of anticipated learning outcomes. In this context, M.V. Ryzhkov emphasizes several key points in his research:

- The concept of competency encompasses not only cognitive and technological dimensions but also integrates motivational, social, and behavioral components, which together reflect a learner's knowledge, skills, abilities, and value orientations;

- Competency is interpreted as the capacity to activate and apply acquired knowledge, skills, experience, and behavioral patterns within specific professional or situational contexts;

- Educational content becomes embedded within the broader notion of competency, representing a synthesized outcome of the learning process;

- The development of competencies occurs not only within formal educational institutions but also through alternative and informal learning environments [5].

Additionally, French scholar T. Durand identifies various levels of personal competence that reflect the complexity of modern society. These include abilities, information, knowledge, skills, know-how, core competency, and experience. Collectively, these components are viewed as stages in the formation and evolution of individual competencies [6] (see Table 1).

Table 1 – Levels of Competence Defined by T. Duran

Degree	Interpretation
Data	I have access to external information
Information	I know, I've learned, I've figured it out
Knowledge	I have structured the information and integrated it with the database. I can explain it to someone else
Skills	I can do it.
Know-how	I know how to do it, I can do it, and I can show someone else how to do it
Competence	I am better able to explain what to do and how to do it (knowledge), and I am also better able to do it (know-how)
Experience (wisdom)	I am an expert in how to do this, as well as in understanding what to do and why it should be done, and in explaining how to do it.
Note: compiled according to the source [6].	

The concept of competency holds a significant place in pedagogical research and has repeatedly been the subject of theoretical investigation. For instance, K.S. Kudaybergeyev, in his work «The Nature of Competency in Personal Self-Development» defines this phenomenon as the ability to make informed and authoritative decisions on specific issues. He emphasizes that competency entails comprehensive awareness and deep expertise within a particular field [7]. A similar viewpoint is expressed by B.A. Turgunbayeva, who notes that the ability to apply accumulated knowledge to address real-life challenges through practical engagement can be seen as a manifestation of a teacher's professional competencies [8].

In the study conducted by G.Zh. Niyazova, competency is conceptualized as an integral characteristic of the individual, encompassing a system of value orientations, a

body of knowledge, practical skills, and professional experience. Together, these elements enable students to function effectively within a specific subject area, supporting both their personal and social engagement [9]. A significant contribution to the understanding of this phenomenon is made by G.Zh. Menlibekova, who interprets social competency in future educators as a complex, integrative construct. According to her, it includes a value-based perception of social reality, the possession of specialized knowledge for self-directed activity, the ability to engage in self-determination and professional development, as well as proficiency in applying contemporary social technologies [10].

According to G.M. Kodzhaspirova, competency is viewed as an integral characteristic of the individual. In particular, general cultural competency is understood by the authors as a level of knowledge necessary for self-development, independent problem-solving in the cognitive domain, and the formation of one's own worldview. In their interpretation, a teacher's professional competency reflects the ability to effectively organize pedagogical processes, engage in meaningful educational interactions, and transmit value orientations, ideals, and elements of pedagogical consciousness. This requires mastery of a comprehensive set of knowledge, skills, and abilities essential for professional fulfillment [11].

Amid the ongoing modernization of the education system, the importance of teachers' professional competency is increasing, as it is recognized as a key factor in ensuring educational quality. Pedagogical competency encompasses not only subject matter expertise and methodological proficiency, but also the capacity to implement a learner-centered approach, foster cross-disciplinary competencies, and cultivate students' critical thinking, communication, and research skills [12].

The model for developing the professional competency of educational psychologists was constructed based on the conceptual framework for the establishment and advancement of psychological services, as well as training and retraining programs for practicing psychologists, proposed by A.G. Asmolov, I.V. Dubrovina, Yu.M. Zabrodin, V.V. Rubtsov, among others. Additionally, the model incorporates theoretical foundations that explore the patterns of professional development in the psychologist's personality, as presented in the works of A.A. Bodalev, E.D. Bozhovich and I.V. Dubrovina.

A significant contribution to the evolution of a learner-centered educational process was made by the theories of the personality-activity approach (I.A. Ryzhkov, A.A. Leontiev, D.M. Mallaev) and learner-centered instruction (E.V. Bondarevskaya, I.S. Yakimanskaya).

Professional competency is a complex, multifaceted construct examined through the lenses of philosophy, psychology, pedagogy, sociology, acmeology, andragogy, occupational psychology, and the theory of professional education. Given that this study focuses on exploring the professional competency of future teachers working within the

context of modernized education in Kazakhstan, particular attention will be paid to the unique characteristics of this issue.

It is important to note that in scholarly literature, the category of professional competency is regarded as a fundamental indicator of an individual's level of professionalism and its degree of development. It is reflected in the specialist's ability to successfully address tasks within their professional domain, drawing upon a well-formed set of knowledge and skills [13]. Within the context of professional development, several types of competency are identified, including specialized, social, and individual competencies.

- **Specialized (occupational) professional competency** is characterized by a high level of mastery in professional activity, which entails not only the possession of domain-specific knowledge but also the ability to apply it effectively in practice.

- **Social professional competency** reflects a specialist's ability to engage in professional communication according to the norms accepted within their professional community, as well as their proficiency in collaborative methods and partnership-based interaction.

- **Individual professional competency** is associated with personal self-expression and self-development, both of which serve as indicators of professional maturity.

Under the guidance of D.M. Grishin, the concept of professional competency was introduced as a core component of the qualification framework for future educators. In his view, professional competency is an integrative construct that includes a teacher's communicative, constructive, and organizational capacities. As active participants in the educational process, teachers are given the opportunity to realize and experimentally test these abilities through their pedagogical practice [14].

The issue of preparing future educators occupies a central position in pedagogical and psychological research. This topic is explored from multiple perspectives:

- The formation of students' professional readiness and the development of self-growth models within the framework of lifelong learning are discussed in the works of S.I. Arkhangelsky, A.A. Verbitsky, V.A. Slastenin, among others.

- The psychological and pedagogical foundations of professional training, including the nature of the teaching profession, its functions and specific characteristics, as well as methodological approaches aimed at fostering independent learning and self-improvement, are examined in the studies of Yu.K. Babansky, N.V. Kuzmina, B.A. Matayev, V.V. Serikov, N.D. Khmel and others.

- Issues related to the forms and types of students' cognitive and communicative activity, as well as methods for stimulating such activity, are addressed in the research of A.R. Ermentaeva, K.B. Zharykbaev, S.M. Zhakupov, N.B. Zhienbayeva, M.A. Perlenbetova and other scholars.

- The scholarly works of A.A. Absatova, Zh.I. Namazbayeva, B.A. Turgunbayeva and others focus on the development of creative potential and professional competency in prospective teachers.

- Theoretical and practical aspects of the formation of students' professional competencies are comprehensively explored in the research of B.T. Kenzhebekov, K.S. Kудaybergenyeva, B.R. Kaskatayeva, Sh.Kh. Kurmanalina, G.Zh. Menlibekova, M.V. Semenova, S.I. Ferkho and other academics.

The studies reviewed examine the specific features of professional training for future teacher-psychologists in relation to their core professional responsibilities. However, the current urgency of this issue is primarily driven by the need to significantly enhance the quality of specialist preparation in the context of a transforming educational environment.

At the stage of preliminary analysis, the structural components of the professional competency of future teacher-psychologists were identified. Drawing on the findings of the aforementioned scholars, and taking into account the nature of professional activities, qualification requirements, and job functions of educational psychologists, three key structural elements were outlined: the cognitive, activity-based, and emotional-motivational components.

Based on this model of professional competency, the main criteria for assessing its development were determined as follows: the presence of theoretical knowledge necessary for carrying out professional tasks; readiness to solve practical problems and to organize psycho-pedagogical work; and the existence of stable professional motivation alongside the formation of personal qualities essential for effective functioning in the role of a teacher-psychologist.

In the context of the modern educational landscape – which demands not only deep subject knowledge but also advanced professional and personal competencies – it becomes especially important to assess students' readiness to fulfill their future responsibilities. Teacher-psychologists play a pivotal role within the education system, as they are not only involved in instruction but also in shaping a psychologically supportive environment conducive to students' personal development.

The focus of the study is the implementation of the competency-based approach, which aims at the deliberate development of both general cultural and professional competencies among students. Particular attention is given to the analysis of key objectives, including the design of modern educational programs, the establishment of collaborative partnerships between educators and employers, and the application of interactive teaching methods that facilitate a closer integration of theoretical knowledge with practical skills.

Special importance is placed on assessing the levels of competency formation among students and their professional self-determination throughout the training process, regarded as crucial factors in the development of future specialists. The necessity of

employing psychological diagnostics and valid methods for evaluating educational outcomes is emphasized, enabling the identification of individual strengths and weaknesses in learners.

The proposed comprehensive approach to organizing the educational process ensures the preparation of competitive graduates who possess the ability to successfully adapt to professional activities and effectively realize their potential within the contemporary educational and labor market environments.

The organization of the instructional and educational process aimed at fostering the professional competencies of future teacher-psychologists involves the implementation of several key directions.

First and foremost, a crucial condition is the consideration of students' individual typological characteristics within the educational process, which ensures a more targeted and effective approach to specialist training.

An integral part of this process is pedagogical diagnostics, enabling the identification of features in students' self-educational activity and determining pathways for its further development. In this context, a significant tool is the model of self-educational activity for future teacher-psychologists, which encompasses goals, objectives, structure, program, resources, methods, and organizational forms of work.

Particular emphasis is placed on the application of learner-centered methods that promote the development of professional competencies. Furthermore, the use of a system of academic assignments within the psychological disciplines proves effective in fostering various components of competency: emotional-value orientation, operational-activity, personal, and conative aspects.

Special attention in the process of professional competency formation is given to learner-centered approaches that facilitate the development of individual qualities and the professional stance of future teacher-psychologists. Professional competencies of teacher-psychologists represent a systematic unity of knowledge, skills, abilities, and personal qualities that ensure effective professional performance in educational and psychological domains. The formation process is multi-staged, involving both the assimilation of theoretical foundations and the practical mastery of professional skills.

Competency development follows a phased progression linked to the professional formation of students: the initial stages involve the accumulation of foundational knowledge and the establishment of professional orientations. By the fourth academic year, a stable professional position and a comprehensive set of competencies are developed.

Practical activities and experience in interacting with real educational and psychological situations are key factors in the successful development of professional competencies. The cultivation of personal qualities such as reflectiveness, motivation for

professional growth, and critical thinking plays a significant role and should progress concurrently with the acquisition of professional knowledge and skills.

The research employed a comprehensive set of methods involving diverse materials. During the analysis of scientific and educational-methodological literature, state educational standards, model curricula, methodological manuals, as well as publications by domestic and international scholars focusing on the formation of professional competencies of future teacher-psychologists in higher education were examined. In total, 13 sources were included in the review.

At the stage of the pedagogical experiment, aimed at selecting diagnostic tools to assess the level of professional competence formation among students specializing in pedagogical psychology, the «Professional Orientation Level (POL) Test-Questionnaire» was utilized during the preliminary diagnostic phase. This instrument is designed to determine the degree of students' interest and motivation toward professional activity, as well as the level of development of professional attitudes and values. The questionnaire consists of blocks of statements or questions intended to identify various components of professional orientation.

The selection of this methodological tool was justified by its proven reliability and validity, as evidenced in a number of empirical studies conducted by domestic and international scholars. Employing the questionnaire test enabled the collection of statistically representative data reflecting the level of students' professional motivation and orientation within the context of their vocational development.

Statistical methods for data processing and subsequent analysis allowed for the formulation of well-founded conclusions. The applied materials and research procedures provided a more comprehensive and multifaceted understanding of the degree of professional competence formation among future teacher-psychologists within the context of higher education.

To ensure the reliability and validity of the obtained results, a preliminary verification of the diagnostic instruments was conducted. In particular, the questionnaire designed to assess the level of professional orientation (LPO) was adapted to the specific context of Kazakhstan's educational environment. During the pilot stage of the study ($n = 15$), the clarity and interpretability of the statements were evaluated, followed by minor revisions to improve wording accuracy.

The internal consistency of the instruments was assessed using Cronbach's alpha coefficient, which reached 0.83, indicating a high level of reliability. Construct validity was examined through factor analysis applying the Kaiser-Meyer-Olkin (KMO) criterion ($KMO = 0.79$), confirming the acceptable structural coherence of the measurement indicators. Overall, the findings substantiate the credibility and applicability of the

selected diagnostic tools for assessing the level of students' professional orientation and readiness for future professional activity.

Results and discussion

The preparation of future specialists for professional activities involves not only the acquisition of theoretical knowledge but also the development of significant personal qualities and a stable motivational foundation. Within the framework of this study, diagnostics were conducted across three levels of readiness: theoretical, technological, and personal. The article addresses the key parameters and components of psychological readiness, as well as the methods employed for its assessment. The aim of the research is to clarify the structure of readiness and to identify its impact on the effectiveness of specialists' performance in the fields of psychology and pedagogy.

The empirical part of the study was carried out at Pavlodar Pedagogical University named after Alkey Margulan. The research involved 30 students from the 2nd to 4th years enrolled in the «Pedagogy and Psychology» educational program.

The obtained results indicate varying levels of professional orientation among students across different years of study, reflecting the gradual and stage-based nature of competence development. The conducted analysis provides insight into the dynamics of students' professional growth and the progression of their key professional qualities throughout the training process.

This publication presents the results of the preliminary diagnostic phase of the study. The assessment of students' professional orientation levels was performed using the Professional Orientation Level (POL) test-questionnaire. Results of students from 2-4 years are presented in Figure 1.

The empirical results obtained from administering the Professional Orientation Level assessment to students from 2nd to 4th years reveal identifiable trends in the process of professional self-determination. Among 2nd year students, 10% exhibited a low level of professional orientation, which may reflect difficulties in establishing defined professional preferences during the early phase of university education. In the 3rd year the proportion of students with low orientation level declined to 7%, suggesting a gradual formation of professional preferences in the process of accumulation of educational experience. This positive trend is likely associated with the completion of specialized courses, pedagogical practice, and increased understanding of the profession gained throughout their studies. Consequently, more stable professional interests and value orientations begin to form. By the fourth year, this figure further declines to 3%, pointing to favorable dynamics in professional development and the gradual resolution of uncertainty regarding future career choices.

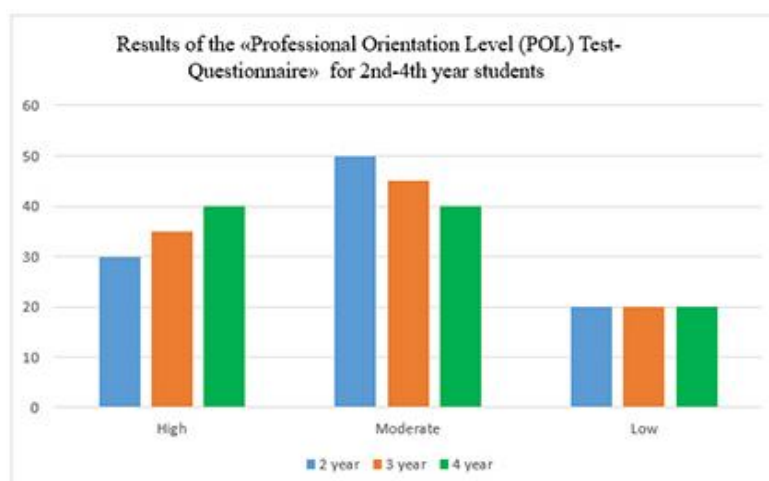


Figure 1 – Results of the Professional Orientation Level Test-Questionnaire among students from 2-4 years

A moderate level of professional orientation was observed in 33% of second-year students, 26% of third-year students, and 22% of fourth-year students. This trend reflects the transition from an intermediate stage of developing professional interests to a more pronounced and stable career choice. Thus, some second-year students show only partial clarity regarding their future profession, while third-year students continue the process of professional self-determination: many begin to make more deliberate choices, and by the time they complete their studies, the number of such student's decreases.

A high level of professional orientation was demonstrated by 57% of second-year students, 67% of third-year students, and 75% of fourth-year students. This can be interpreted as evidence that most students develop a clear professional stance during their education, which is manifested in a conscious attitude towards their future work, the presence of career goals, and readiness for the practical application of professional competencies. Throughout their studies, there is a significant increase in the number of students with a high level of professional orientation, indicating a qualitative leap in their understanding of their career paths. Specifically, students increasingly connect the knowledge gained with their future professional activities, become aware of the demands of their chosen profession, and exhibit growing motivation for self-realization.

A comparative analysis of course data indicates that as students' progress toward the completion of their educational program, there is a consistent upward trend in the development of a strong professional orientation. This trend reflects not only the natural process of maturation and the accumulation of professional knowledge but also the

effectiveness of pedagogical support that creates favorable conditions for the formation of professional identity.

At the same time, the continued presence of students with a low level of professional orientation even at the final stage of their studies highlights the need for additional psychological and pedagogical interventions aimed at supporting professional self-determination. The results of the conducted assessment indicate the necessity of a comprehensive approach is essential in shaping professional orientation. These findings also confirm the positive impact of the educational process on increasing confidence and readiness for professional activity.

The progress observed during university education may be attributed to in-depth study of specialized subjects, hands-on experience and the university's support through counseling and career guidance services. Nonetheless, the process of the professional training requires continuous development and improvement.

The findings are consistent with the principles of the concept of transprofessionalism (E. F. Zeer, E. E. Symanyuk), which emphasizes that the development of professional competencies in educational psychologists requires the integration of knowledge from multiple scientific domains, as well as the cultivation of cognitive flexibility and the ability to operate effectively within an interdisciplinary environment [15].

The identified trends also align with the ideas of adaptive expertise (H. Timperley), highlighting the importance of a specialist's readiness for continuous self-renewal and mastery of emerging pedagogical technologies in the context of rapidly changing educational realities [16].

Within the framework of evidence-based practice (L. Darling-Hammond), it can be noted that the approaches proposed in this study – including the use of master classes, reflective portfolios, and simulation-based learning activities – contribute to the development of students' ability to rely on empirically validated data and to enhance their professional self-reflection [17].

In particular, updating the educational and developmental environment to better cultivate professional competencies that meet current educational standards and facilitate effective pedagogical practice in a rapidly evolving educational context is of critical importance.

A comparison of the research results with the theoretical provisions presented in the «Materials and Methods» section allows us to conclude that the revealed trends in the formation of students' professional orientation and competence are consistent with the findings reported by both national and international scholars (Kudaibergenov, Turgunbayeva, Menlibekova, Darling-Hammond, and others). At the same time, the conducted study refines and expands existing approaches by demonstrating the effectiveness of

integrating theoretical instruction, practical tasks, and diagnostic instruments in fostering the professional development of future educational psychologists.

Conclusion

The study confirmed the hypothesis that the level of development of professional competencies is directly influenced by the structure of the educational process and the extent to which students are engaged in practical activities.

The development of professional competencies among educational psychologists within higher education must be viewed as a core prerequisite for their integration into the professional community and for their future success in the field of psychological and pedagogical support.

The competency-based approach, which underpins the modern educational paradigm, involves not only the acquisition of knowledge but also the cultivation of skills, abilities, and personal qualities necessary for practice-oriented work.

Based on the empirical data obtained, it can be concluded that the effectiveness of professional training for graduates is largely ensured by an integrated educational model. This model combines theoretical instruction, hands-on practice, and the development of students' personal and professional qualities. The incorporation of active learning strategies – such as project-based methods, problem-solving approaches, and case analysis – promotes deeper cognitive engagement, encourages the growth of both critical and creative thinking skills, and supports students in becoming capable of independent decision-making in real-world professional contexts.

A pivotal factor in professional preparation is the collaboration between students and practicing professionals who possess relevant field experience. Such interaction facilitates the meaningful transmission of applied knowledge, contributes to the formation of a professional identity, and strengthens motivation for future career engagement. The successful implementation of this model by several universities, which involve industry experts in the educational process, provides compelling evidence for the effectiveness of interdisciplinary and practice-oriented approaches to training.

Thus, the cultivation of key professional competencies in future educational psychologists calls for a structured and innovative approach. This approach should be based on the integration of academic learning with practical application, the use of contemporary pedagogical technologies, and the personalization of learning trajectories. Applying these principles fosters the development of highly qualified professionals equipped to address complex psychological and educational challenges and to achieve meaningful professional self-realization in today's dynamic socio-cultural environment.

Future research directions involve broadening the diagnostic framework and conducting a formative experiment designed to strengthen the professional competence of students majoring in educational psychology and pedagogy. Such efforts are expected

to contribute to the refinement of training models and the development of evidence-based strategies for fostering professional growth in higher education settings.

Contribution of the authors:

Y. Gelisli – developed the theoretical and methodological framework of the study, conceptualized the notion of “professional competencies,” and conducted the analytical review of international and national sources.

Zh.T. Kenzhebayeva – organized the empirical part of the research, coordinated data collection and processing, designed the structural and content model of professional competence formation, and carried out the scientific editing of the manuscript.

B.A. Matayev – analyzed the pedagogical conditions and technologies, contributed to the interpretation of results and formulation of conclusions and recommendations, and participated in the final preparation of the article for publication.

References:

1. Khomsky, N.S. Syntactic Structures [Electronic resource] // *Novoe v lingvistike*. – M., 2012. – №1. – URL: <http://www.twirpx.com/file/99996/>. [in Russian]
2. Philosophical Encyclopedic Dictionary [Text]. – M.: Progress, 2015. – 300 p. [in Russian]
3. **Dakhin, A.N.** Competence and Competency: How Many Does a School Student Have? // *Narodnoe obrazovanie*. – 2014. – №45. – 136 p.
4. Philosophical Dictionary. Kazakh encyclopedia [Text]. – Almaty, 2013. – 356 p. [in Kazakh]
5. **Ryzhkov, M.V.** Key Competencies: Possibilities of Application // *Standarty i monitoring v obrazovanii*. – 2009. – №4. – P. 21-22.
6. **Zimnyaya, I.A.** Key Competencies – A New Paradigm of Educational Outcomes // *Vysshee obrazovanie segodnya*. – 2005. – №5. – P. 34-42. [in Russian]
7. **Kudaibergenova, K.S.** Famous angryrys [Text]. – Almaty, 2007. – 67 p. [in Kazakh]
8. **Turgynbayeva, B.A.** Professional development and advanced training of teachers [Text]. – Almaty, 2005. – 208 p. [in Kazakh]
9. **Niyazova, G.Zh.** The use of information and Communication Technologies is an important element in the formation of professional competence of students of the specialty of professional education: diss. ped. science. kand. – Almaty, 2008. – 121 p.

10. **Menlibekova, G.Zh.** Social Competence: Essence, Structure // Vysshaya shkola Kazakhstan. – 2011. – №4–5. – P. 153-159.
11. **Kodzhaspirova, G.M., Kodzhaspirov, A.Yu.** Pedagogical Dictionary for Students of Higher and Secondary Pedagogical Institutions [Text]. – M., 2011. – 283 p.
12. **Khalitova, I.R.** Zhogary mektep pedagogikasy [Text]. – Almaty, 2012. – 157 p.
13. **Kenzhebaeva, Zh.T., Matayev, B.A., Kenenbaeva, M.A., Sarbasova, G.Zh.** The Role of Teacher's Pedagogical Competence in Developing Students' Metadisciplinary Competence // Bilim – Obrazovanie: Scientific-pedagogical journal. – 2024. – №4 (111). – P. 235-247. – ISSN 1607-2790.
14. **Grishin, E.A.** Theory and Practice of Professional and Ethical Teacher Training [Text]. – M.: MGPI, 2007. – 98 p.
15. **Zeer, E.F., Symaniuk, E.E.** Transprofessionalism in the Context of Modern Education [Text]. – Ekaterinburg: Ural State Pedagogical University, 2021. – 217 p.
16. **Timperley, H.** Adaptive Expertise and Professional Learning [Text]. – Wellington: New Zealand Council for Educational Research, 2020. – 357 p.
17. **Darling-Hammond, L.** Evidence-Based Teacher Education: Practices and Challenges [Text]. – Stanford University Press, 2021. – 251 p.

Ю. Гелишли¹, Ж.Т. Кенжебаева^{2*}, Б.А. Матаев²,

¹ Гази университеті, Анкара, Түркия

² Өлкей Марғұлан атындағы Павлодар педагогикалық университеті,
Павлодар, Қазақстан

ЖОО жағдайында болашақ педагог-психологтардың кәсіби құзыреттіліктерін қалыптастыру

Аннотация. Болашақ педагог-психологтардың кәсіби құзыреттіліктерін қалыптастыру қазіргі әлеуметтік және білім беру трансформациялары жағдайында ерекше маңызға ие болуда. Ұсынылған мақалада «Педагогика және психология» білім беру бағдарламасы студенттерінің кәсіби құзыреттіліктерін қалыптастыру үдерісінің негізгі аспектілері ашып көрсетіледі. Авторлар жоғары оқу орнында білім алу кезеңінде кәсіби құзыреттілікті қалыптастыру ерекшеліктері мен кезеңдеріне назар аударады.

Талдау «кәсіби құзыреттілік» ұғымын қарастырудан басталады, бұл ретте болашақ мамандарды даярлау үдерісінде оның дамуына және жетілдірілуіне әсер ететін факторлардың кеңейтілген түсіндірмесі беріледі. Құзыреттілікті қалыптастырудың негізгі кезеңдері бірізді түрде зерттеледі: теориялық рефлексиядан (ұғымдық аппарат, құрылымы, диагностикалық критерийлер) бастап олардың тәжірибелік іске асуына дейін. Кәсіби құзыреттілікті табысты қалыптастыруға ықпал ететін ұйымдастырушылық-педагогикалық жағдайларды зерттеуге ерекше көңіл бөлінген. Маңызды бағыттар ретінде белсенді оқыту әдістерін (тренингтік тәжірибелер, жобалық технологиялар, коучинг) қолдану, әлеуметтік-психологиялық жұмыс формаларын енгізу, құзыреттіліктердің қалыптасу деңгейін жүйелі түрде мониторинг жүргізу және кәсіби қалыптасудың барлық кезеңдерінде студенттерге психологиялық-педагогикалық қолдау көрсету мәселелері қарастырылады.

Осылайша мақала болашақ педагог-психологтардың кәсіби құзыреттіліктерінің мазмұны мен қалыптасу кезеңдерін теориялық тұрғыдан талдаумен ғана шектелмей, сонымен қатар университеттік ортада кәсіби даярлықтың нәтижелілігін қамтамасыз ететін білім беру үдерісін ұйымдастырудың педагогикалық шарттары мен әдістерін де қарастырады.

Кілтті сөздер: құзыреттілік, кәсіби құзыреттіліктері, кәсіби даярлық, кәсіби бағдар, болашақ педагог-психологтар.

Ю. Гелишли¹, Ж.Т. Кенжебаева^{2*}, Б.А. Матаев²,

¹ Гази университети, Анкара, Турция

² Павлодарский педагогический университет имени Ёлкей Марғұлан,
Павлодар, Казахстан

Формирование профессиональных компетенций будущих педагогов-психологов в условиях вуза

Аннотация. Формирование профессиональных компетенций будущих педагогов-психологов приобретает особую значимость в условиях современных социальных и образовательных трансформаций. В представленной статье раскрываются ключевые аспекты процесса становления профессиональных компетенций студентов образовательной программы «Педагогика и психология». Авторы акцентируют внимание на специфике и этапах формирования профессиональной компетентности в период обучения в высшей школе.

Анализ начинается с рассмотрения понятия «профессиональная компетенция», при этом представлено расширенное понимание факторов, влияющих на её развитие и совершенствование в процессе подготовки будущих специалистов. Последовательно исследуются основные этапы формирования компетенций: от теоретической рефлексии (понятийный аппарат, структура, диагностические критерии) до их практической реализации. Особое внимание уделено изучению организационно-педагогических условий, способствующих успешному формированию профессиональной компетентности. В качестве значимых направлений рассматриваются использование активных методов обучения (тренинговые практики, проектные технологии, коучинг), внедрение социально-психологических форм работы, проведение систематического мониторинга уровня сформированности компетенций и обеспечение психолого-педагогической поддержки студентов на всех стадиях профессионального становления.

Таким образом, статья не ограничивается теоретическим анализом содержания и этапов формирования профессиональных компетенций будущих педагогов-психологов, но также рассматривает педагогические условия и методы организации образовательного процесса, которые обеспечивают результативность профессиональной подготовки в университетской среде.

Ключевые слова: компетенция, профессиональные компетенции, профессиональная подготовка, профессиональная направленность, будущие педагоги-психологи.

Article history: Received: 19.08.2025. Accepted: 17.09.2025

Information about the authors:

Yücel Gelişli – the author is for correspondence, Doctor of Pedagogical Sciences, Professor, Gazi University, Ankara, Turkey. E-mail: gelisli@gazi.edu.tr ORCID ID: <https://orcid.org/0000-0003-2816-3261>

Matayev Berik Aitbayevich – Philosophy Doctor (PhD), Associate Professor of the Higher School of Pedagogy, Pavlodar Pedagogical University named after Alkey Margulan, Pavlodar, Kazakhstan. E-mail: matayevba@pspu.kz. ORCID: <https://orcid.org/0000-0002-0610-5108>

Kenzhebayeva Zhumagul Tolegenovna – PhD student, Pavlodar Pedagogical University named after Alkey Margulan, Pavlodar, Kazakhstan. Tel. +77779409396 E-mail: Zhumagul_1981@mail.ru. ORCID ID: <https://orcid.org/0009-0004-4812-0762>

Авторлар туралы мәлімет:

Южел Гелишли – педагогика ғылымдарының докторы, профессор, Гази университеті, Анкара, Түркия. E-mail: gelisli@gazi.edu.tr ORCID ID: <https://orcid.org/0000-0003-2816-3261>

Матаев Берік Айтбайұлы – философия докторы (PhD), Педагогика жоғары мектебінің қаумдастырылған профессоры, Әлкей Марғұлан атындағы Павлодар педагогикалық университеті, Павлодар, Қазақстан. E-mail: matayevba@pspu.kz. ORCID: <https://orcid.org/0000-0002-0610-5108>

Кенжебаева Жумагуль Толегеновна – хат-хабар үшін автор, «Педагогика және психология» ББ докторанты, Әлкей Марғұлан атындағы Павлодар педагогикалық университеті, Павлодар, Қазақстан. Tel. +77779409396. E-mail: Zhumagul_1981@mail.ru. ORCID ID: <https://orcid.org/0009-0004-4812-0762>

Информация об авторах:

Южел Гелишли – доктор педагогических наук, профессор Университета Гази, Анкара, Түркия. E-mail: gelisli@gazi.edu.tr ORCID ID: <https://orcid.org/0000-0003-2816-3261>

Матаев Берик Айтбаевич – доктор философии (PhD), ассоциированный профессор высшей школы педагогики, Павлодарский педагогический университет имени Әлкей Марғұлан, Павлодар, Казахстан. E-mail: matayevba@pspu.kz. ORCID: <https://orcid.org/0000-0002-0610-5108>

Кенжебаева Жумагуль Толегеновна – автор для корреспонденции, докторант ОП «Педагогика и психология», Павлодарский педагогический университет имени Әлкей Марғұлан, Павлодар, Казахстан. Tel. +77779409396. E-mail: Zhumagul_1981@mail.ru. ORCID ID: <https://orcid.org/0009-0004-4812-0762>

A.K. Saratova, G.K. Tleuzhanova*

*Karaganda Buketov University, Karaganda, Kazakhstan
saratowaanastasia@mail.ru*

**CREATING A LANGUAGE ENVIRONMENT
IN THE CLASSROOM THROUGH SITCOMS:
PEDAGOGICAL STRATEGIES**

Annotation. *This article is dedicated to investigating the effectiveness of sitcoms as a tool to create a complete linguistic environment in English classes, especially in formal education settings. The work examines the methodical approaches to the integration of sitcoms into the educational process, aimed at developing students' abilities to listen, speak, as well as expand vocabulary and the formation of pragmatic competencies. The potential of sitcoms as a source of authentic linguistic and socio-cultural material that contributes to the formation of communication skills in conditions close to real communication is analyzed. The study presents the results of an analysis of the application of sitcoms that show a significant increase in the motivation of students and their active participation in the language learning process. Special attention is paid to the analysis of students' preferences regarding the topics of sitcoms and the types of assignments, which makes it possible to optimize the selection of study materials. Practical recommendations have been made for educators on the effective use of sitcoms, including step-by-step support and the use of interactive forms of work. The article highlights the importance of carefully selecting media texts and their integration with educational objectives, despite the possible complexities. The results of the study are of practical importance for the development of curricula and teaching manuals, and offer prospects for future research in the field of linguodidactics.*

Keywords: *sitcoms, language skills, language environment, student motivation, school education.*

Introduction

The modern language education system is undergoing fundamental changes caused by digitalization, rethinking learning goals, and redefining the roles of teachers and learners. From the traditional lesson where language was the object of learning, educational practice is gradually moving towards setting conditions in which a foreign language becomes an instrument of real communication. This shift in emphasis requires a different view of the organization of the language environment, especially in the formal context of a school or university classroom. One of the prospective and still deficiently implemented solutions is the use of authentic media texts, in particular sitcoms, as a tool for creating an active language environment and developing communicative competence.

Building on Krashen's input hypothesis and L. Vygotsky's sociocultural theory, this study views sitcoms as a source of comprehensible yet authentic input that fosters pragmatic competence and collaborative meaning-making.

The problem is that, despite the growing interest in media education and authentic sources in teaching English, sitcoms retain their status as a secondary source of inspiration or as an entertainment element. Their methodological and sociolinguistic potential in the educational space is not being implemented systematically enough. Meanwhile, sitcoms as a form of mass culture have a number of characteristics that make them especially valuable in the context of the formation of a linguistic environment. This includes a stable structure, repetitiveness of plots and vocabulary, the presence of cultural references, and lexically dense spoken interactions. All these features turn the sitcom into a kind of model of the "natural" language environment, which can be adapted for educational purposes.

The relevance of this topic is determined by several factors. To begin with, modern approaches to teaching foreign languages are directed towards the development of communicative, pragmatic and socio-cultural competencies, which cannot be achieved without practicing a foreign language in conditions that approach to real ones. Drawing on the principles of Communicative Language Teaching (CLT), sitcoms offer rich, simulated social interactions that closely resemble real-life conversations, enabling learners to develop pragmatic skills – such as turn-taking, speech acts, and politeness strategies – as well as sociocultural awareness, which are often lacking in traditional textbook dialogues.

Secondly, in a digital environment, students are increasingly interacting with English through media content, which makes the integration of TV series into the learning process more natural and organic.

And finally, sitcoms, due to the nature of their genre, allow solving several didactic tasks at once: the development of listening, the development of idiomatics, the perception of speech acts and the interpretation of cultural codes.

It is also important to say that integrating sitcoms into language learning demands careful pedagogical guidance to prevent cultural misunderstandings, cognitive overload, or age-inappropriate content. Although sitcoms provide valuable authentic input, they should be considered as one resource among many rather than a comprehensive solution.

The current scientific literature presents a fragmented conceptualization of the subject. This fragmentation is visible not only in the limited number of empirical studies but also in the lack of a unified methodological framework for integrating sitcoms into language curricula. There are several works in Russian and foreign literature concerning the use of media texts in teaching foreign languages, however, the methodological systematization of sitcoms in the context of the formation of a linguistic environment is limited. In particular, A.A. Lugovykh in his article "TV Series as a Foreign Language Teaching Tool (from work experience)" [1], emphasizes the effectiveness of sitcoms as

a tool for forming conversational skills, while emphasizing the need for methodological support to achieve a sustainable result but the article remains largely descriptive and lacks empirical validation. I.V. Rodionova, who also examined the topic, views the sitcom as a source of cultural and linguistic material in university education, noting its motivational effect yet does not provide long-term learning data or a tested methodological framework [2]. Although there is a space for exploration, S.I. Alexandrova proposes criteria for the selection of sitcoms in her study, taking into account the level of language proficiency and the age of students but these criteria have not been operationalized in experimental classroom practice [3].

The issue has also received some reflection in the Kazakh scientific community. G.G. Ermekbayeva explored the psychological aspects of the formation of the language environment and emphasizes the importance of the emotional comfort of the student when using authentic materials. S.L. Gromova [4], in turn, focuses on the role of the teacher as a mediator, organizing the student's interaction with the cultural and linguistic context [5]. In the work of F. Shimshek the sitcom "The Big Bang Theory" is analyzed from the point of view of stylistic imitation of the scientific register, which can be useful in teaching specialized types of speech activity [6]. However, the existing regional research, though valuable for its local context, lacks a thorough and experimentally tested framework for sitcom-based pedagogy. This gap leaves uncertainty about whether these methods can be widely scaled and how they impact learning outcomes over time.

Recent research in media linguistics has considerably expanded our understanding of contemporary language learning environments. Scholars now emphasize the inherently multimodal and interactive characteristics of modern media texts, including audiovisual materials such as sitcoms. As Kress and Bezemer [7] highlight, media linguistics integrates the analysis of multiple semiotic modes – such as spoken and written language, visuals, music, gestures, and digital symbols – that collaboratively construct meaning. This approach recognizes that communication extends beyond verbal language, emerging from the interaction of various interconnected channels that closely reflect real-world communication. However, the current literature review does not sufficiently link these multimodal perspectives to specific methodological strategies for classroom application, which would strengthen the theoretical framework and better connect media linguistics with practical language teaching.

Research by Apoko and Tojiboyeva [8] further underscores the importance of combining technology with tailored pedagogical approaches to effectively address the needs of diverse learners, ranging from digital natives to those less familiar with new media. Nevertheless, the degree to which sitcom-based instruction caters to such varied learner profiles remains underexplored.

Saeedi and Biri [9] examined the use of the English animated sitcom *The Looney Tunes Show* to teach conditional sentences to Iranian EFL learners. Their experimental study revealed that learners exposed to conditional sentences through the animated sitcom significantly outperformed those receiving traditional explicit grammar instruction. Moreover, students reported positive attitudes toward learning grammar via sitcoms, perceiving grammar as part of communicative practice rather than isolated rules. This finding aligns with communicative language teaching approaches that integrate grammar instruction within authentic language contexts. Similarly, Chumbi Landy and Narváez Paguay [10] argue that sitcom videos facilitate oral skills development at the B1 CEFR level by offering naturalistic contexts rich in cultural references, idiomatic expressions, and social interactions. The engaging, accessible, and culturally embedded nature of sitcoms helps maintain learner attention, improve retention, and deepen cultural understanding, thereby supporting more comprehensive second language acquisition. Collectively, these studies highlight sitcoms' dual function in enhancing both linguistic competence and learner motivation, providing empirical support for their use as dynamic and authentic resources in formal education.

To address these gaps, the current study designs and evaluates a structured approach for incorporating sitcoms into English lessons, effectively bridging input-based and sociocultural theories with practical classroom implementation.

Despite this, a number of contradictions remain in theory and practice. Some researchers interpret sitcoms as purely entertaining content that does not meet educational goals. Others, on the contrary, overestimate their didactic potential, not taking into account age characteristics, the level of language training and cultural distance. The lack of a unified strategy for their pedagogical integration, as well as the insufficient number of studies devoted to the pragmatics of the sitcom in the classroom, creates a methodological gap. All this also highlights the relevance of this study.

The purpose of this article is to determine the pedagogical conditions and strategies for using sitcoms as a tool of forming a language environment in English lessons in formal education.

To achieve the goal, the following tasks were set:

1. Analyze the potential of sitcoms as a source of authentic linguistic and socio-cultural material;
2. To explore methodological techniques and strategies aimed at shaping the language environment through sitcoms;
3. Provide practical recommendations on the integration of sitcoms into the structure of the training session.

The object of the research is the process of teaching English as a foreign language.

The subject is pedagogical strategies for the formation of a language environment by means of sitcoms.

The initial hypothesis of the study is the assumption that the purposeful methodical use of sitcoms in educational practice contributes to the creation of a rich language environment in the classroom, as well as improving speech perception, expanding vocabulary and developing pragmatic competence.

The scientific novelty of the research lies in the fact that the sitcom is considered not as a secondary illustrative resource, but as a rigorously developed tool for building a language environment that allows combining elements of listening, analysis of speech strategies, cultural context and creative tasks. The work is aimed at filling the methodological gap in the pedagogy of the media text.

The practical significance of the article lies in the possibility of using the findings in the process of teaching English in schools, colleges and universities. The research results can be applied in the preparation of work programs, the creation of didactic manuals, the development of media courses and the organization of project activities.

Prospects for further study of the topic include the development of digital platforms with educational markup of sitcoms, a comparative analysis of the influence of various genres of media text on the formation of the language environment, as well as the study of students' reactions to sitcoms as a form of interaction with the culture of the language being studied.

Thus, the formation of a language environment through sitcoms is not just an interesting experiment, but a necessary step towards rethinking language education in the digital age. Methodically verified work with media texts opens the way to lively, motivating and socioculturally rich learning that goes beyond the textbook and returns the language to its natural environment – dialogue, context, culture.

Materials and methods

The methodological basis of this research is based on a combination of a media pedagogical approach, elements of sociolinguistic analysis, principles of communicative learning, as well as methods of pedagogical modeling and qualitative analysis of educational activities. The purpose of this stage of the study was to identify and practically test pedagogical strategies for using sitcoms as a tool for creating an authentic language environment in English lessons in formal school education.

The participant group consisted of 76 students (age 13-16) enrolled in “More English” school in Karaganda. Inclusion criteria required confirmed A2-B1 proficiency on the Cambridge English Placement Test and regular attendance in the school’s English program. Exclusion criteria included prior extensive exposure to sitcom-based learning or attendance below 80%. Participants were recruited through teacher invitation and voluntary consent.

The formation of the language environment in the classroom is considered in the context of a communicative approach, in which speech situations that model real communication are of key importance. As emphasized by B.T. Kulbaeva and Yu.O. Kamesheva, it is the speech situation that serves as the basic unit of the educational process and provides conditions for the formation of stable communication skills [11, p. 82]. Sitcoms, as a genre of media text, have a high density of speech acts and an emotionally loaded dialog structure, which makes them effective material for constructing educational speech situations.

This study is also based on the principles of creating an authentic learning environment proposed by L. Nikitina, who argues that the learning environment becomes truly authentic only when students not only learn a language, but actively interact with its cultural and pragmatic structures [12, p. 43]. Thus, a sitcom in the classroom is considered not as an auxiliary resource, but as a communicative space modeling real sociolinguistic situations.

The material basis of the research was selected episodes from the sitcoms *Young Sheldon* and *iCarly*, aimed at a teenage audience. The selection of media texts was based on criteria proposed by Roark B et al., according to whom a sitcom used in school practice should have an accessible lexical and grammatical structure, thematic relevance, emotional expressiveness and the possibility of socio-cultural interpretation [13, p. 187].

Each scene lasted no more than 3-5 minutes, had a clearly outlined micro-plot, and could be used to teach elements of speech behavior in everyday and school contexts: request, refusal, apology, advice, expression of discontent, etc. Special attention was paid to scenes in which emotional intensity and non-verbal means (gesture, facial expressions, intonation) complemented the linguistic realization of intention.

Research process and methods. At the first stage, the content analysis of the media text was applied, aimed at identifying the most frequent speech acts, intonation patterns and stable expressions. In accordance with the provisions of V.A. Kozhemyakina et al., sociolinguistic analysis of sitcoms was based on the categories of situational speech norm, communicative relevance and register variability [14, p. 82]. At the same time, the emphasis was not on the volume of vocabulary, but on its functionality in real communication.

At the next stage, the method of pedagogical modeling was used, which made it possible to design training sessions with the inclusion of sitcoms as the main semantic and communicative support. The modeling included the following components:

- preliminary introduction of key vocabulary and cultural realities;
- double viewing of the scene (first for general understanding, then with an emphasis on speech strategies);
- dialogue analysis: highlighting the functions of cues, grammatical constructions, intonation;

- Productive part: role-playing games, reconstruction of scenes, composing a dialogue with a similar communicative task.

The use of sitcoms also corresponded to the interactive role-playing learning methodology described in the works of Manroom and Pollock, where the media text acts as a mechanism that initiates communicative activity and transfers the student from the observer's position to the speaker's position [15, p. 219].

Additionally, the method of monitoring students' speech activity was used, conducted as part of a series of lessons. The degree of linguistic initiative, the use of vocabulary and intonation models from the media text, participation in role-playing games, and emotional involvement were assessed. As noted by Yu.P. Pokholkov and L.N. Goryanova, the language environment is realized through an interconnected system of speech influences in which the student is both the object and the subject of speech activity [12, p. 124], and the observation revealed how the sitcom contributes to the formation of this system in the classroom.

Quantitative results (e.g., frequency of target speech acts, lexical variety) were summarized using descriptive statistics (means, percentages). Given the small sample size and the exploratory design, inferential statistical testing was limited to paired t-tests for pre-/post-lesson vocabulary gains.

The methodological arsenal was supplemented by an analysis of the students' educational products – their oral statements, written tasks for the transformation of dialogue, translations and subtitles. Special attention was paid to the reactions of students to cultural realities – it was recorded that with a preliminary explanation (for example, the context of the school's "punishment rooms" at Young Sheldon), the level of understanding and interest increased significantly.

The role of the teacher and the organization of the environment

The teacher played a key role in the effective implementation of the strategy, acting not only as an organizer of activities, but also as a mediator between the culture of the original and the perception of students. In accordance with Radil, Goegan, and Daniel's position, a teacher in media pedagogy should create conditions for the transition from perception to action by activating internal motivation through authentic tasks [13, p. 153]. During the lessons, the teacher provided step-by-step support: he directed attention to intonation and speech features, suggested alternative formulations, moderated group discussions.

In addition, elements of project activity were tested – students were asked to create their own mini-scenes based on the studied material, to voice "quiet" fragments, to write alternative endings. These techniques ensured the transition from passive perception to active speech production, expanded the linguistic range of students and helped create conditions for a stable language environment in the classroom.

Although the selected sitcom episodes were carefully pre-screened for language level, classroom suitability, and the absence of overtly culture-specific slang, the analysis of cultural and sociolinguistic aspects remained necessarily limited. American sitcoms are situated within a cultural context that differs significantly from the everyday experiences of Kazakhstani secondary-school students. Elements such as family dynamics, school discipline practices, humor based on irony or sarcasm, and implicit politeness norms may not fully correspond with local communicative expectations. This cultural gap can influence how learners interpret pragmatic cues, perceive humor, and apply observed speech strategies in their own interactions. While brief pre-viewing explanations of key cultural references were provided, no systematic assessment of students' cultural understanding or its effect on learning outcomes was conducted. Future studies should incorporate targeted intercultural awareness activities and pre- and post-viewing surveys to better evaluate the impact of cultural distance on comprehension and pragmatic development.

To ensure the validity of the pedagogical strategies, lesson plans and tasks were reviewed by two independent TEFL experts. Reliability was enhanced by using standardized lesson sequences delivered by the same instructor. Pre- and post-lesson assessments were double-rated by two independent evaluators, with inter-rater agreement reaching 0.85 (Cohen's kappa).

It should be noted that, due to institutional constraints, no control group was implemented. The study therefore has an exploratory character, and its findings should be interpreted as descriptive rather than causal.

Results and discussion

As part of the study, a survey and a series of observations were conducted, in which 76 students participated. The participants' language proficiency ranged from A2 to B1 on the CEFR scale. The study included two stages: (1) a preliminary survey on attitudes towards video content in English, and (2) monitoring students' reactions when using excerpts from the sitcoms *Young Sheldon* and *iCarly* in English lessons. The research conducted, involving 76 students who completed questionnaires, provided the following results based on descriptive analysis.

As shown in Figure 1, 42.1% of students reported that they understood the general idea of the sitcom scene after the first viewing, while 28.9% said they were able to recognize only some individual phrases. Meanwhile, 19.7% indicated that they understood nearly everything, and 9.3% experienced significant difficulty in comprehension. These results suggest that a majority of students were able to grasp the overall context of the scene, even without subtitles or prior vocabulary preparation. Notably, most of the report group of full understanding consisted of students with higher confidence of language or with previous acquaintance of English-language media. Evidence confirms that sitcoms even applied

without initial linguistic support can both be accessible and understandable in the linguistic input for A2-B1 learners.

Figure 2 shows a clear tendency among students to incorporate newly encountered expressions from sitcoms into their own speech. Just over half of the participants (53.9%) used at least one phrase from the episode during follow-up tasks, while another 25% went further, integrating multiple expressions without prompting. A smaller group (17.1%) relied mainly on familiar vocabulary, and only 3.9% found it difficult to respond in English at all. What stands out here is not only the relatively high rate of spontaneous uptake but also the fact that many students seemed eager to experiment with new language in a conversational context. Rather than simply recognizing expressions passively, they were actively trying them out – a promising sign for the development of real communicative competence.

Figure 3 highlights the range of skills that students perceived as improved through the sitcom-based activities. According to Figure 3, listening emerged as the most commonly enhanced skill, with 38.2% of participants identifying it as an area of growth. Speaking followed closely behind, reported by 32.9% of students. Vocabulary development was acknowledged by 14.5% of respondents, indicating moderate gains in lexical knowledge. Smaller proportions noted improvements in intonation and emotional expression (9.2%), and grammar (5.2%), reflecting perhaps the secondary focus these elements had within the classroom tasks.

Figure 4 reveals that the majority (57.9%) of respondents expressed high levels of enjoyment rating their experience as a 5 and another 27.6% giving a rating of 4. Only a small minority of students (9.2 %) who rated their enjoyment as 3 and 5.3% of giving the

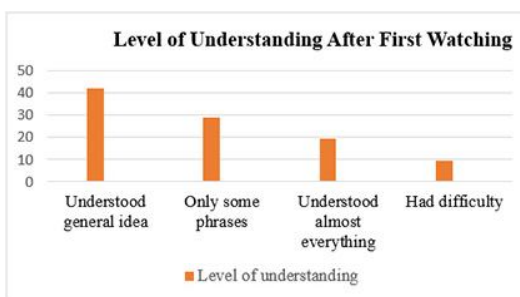


Figure 1 – Level of Understanding After First Viewing

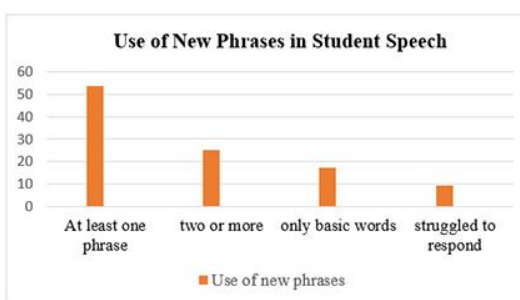


Figure 2 – Use of new phrases in student speech

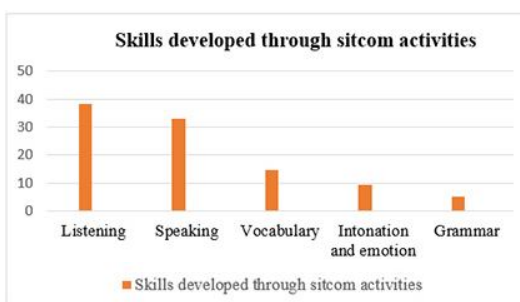


Figure 3 – Skills developed through sitcom activities

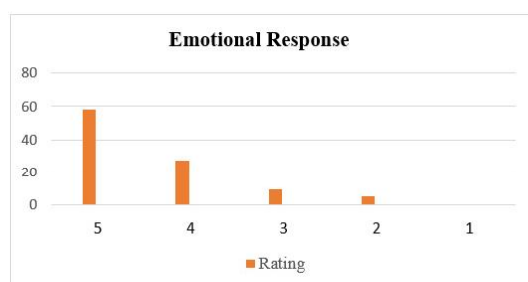


Figure 4 – Emotional response to using sitcoms
Students rated their enjoyment of working with sitcoms (1–5 scale)



Figure 5 – Spoken participation before and after sitcom use

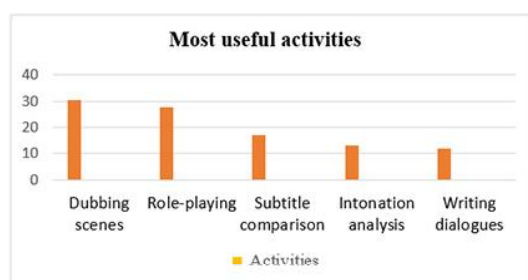


Figure 6 – Which tasks helped me the most

score 2 reported lower satisfaction, suggesting that sitcom-based activities are generally well-received and positively impact student motivation.

Figure 5 compares student participation in oral tasks before and after several lessons incorporating sitcoms. Participation nearly doubled, rising from 32.9% before the sitcom-based activities to 60.5% afterward. This notable increase suggests that using sitcoms in the classroom can effectively encourage more active spoken engagement among learners.

As Figure 6 presents, dubbing scenes was identified as the most effective activity having 30.3% of votes, followed closely by role-playing (27.6%). Subtitle comparison (17.1%) and intonation analysis (13.2%) were also valued, while writing dialogues was seen as least helpful (11.8%). These results suggest that interactive and performance-based tasks are particularly appreciated by learners.

Figure 7 shows students' responses to the statement: "I understand English speech better after these lessons." It indicates that a majority either strongly agreed (44.7%) or agreed (35.5%), suggesting a generally positive perception of listening improvement. Meanwhile, 11.8% remained neutral, and only a small percentage disagreed (6.6%) or strongly disagreed (1.3%). These results indicate that most learners felt their listening

skills had improved through the use of sitcoms.

As shown in Figure 8, the most favorably viewed activity was watching followed by discussion, chosen by 36.8% of students. Nearly as popular was dubbing characters, selected by 28.9%. Fewer respondents opted for subtitle work (14.5%) and improvisation (11.8%), while grammar-focused tasks attracted the least interest (7.9%). The distribution indicates a marked preference for dynamic, speech-oriented tasks over more conventional language exercises.

Figure 9 reveals that students were more interested in sitcom episodes that were connected with topics related to school and education (34.2%) and friendship and communication (31.6%). Family life was also a notable area of interest (18.4%), while humor and misunderstandings (10.5%) and peer relationships (5.3%) were selected less frequently.

General Interpretation of the Results:

1. Accessibility and Comprehension of the Material. Figures 1 and 7 demonstrate that the majority of students were able to grasp the general meaning of the sitcoms and reported improvement in their listening comprehension skills. Although the level of understanding varied (from complete to partial), a considerable number of learners noted increased confidence in perceiving foreign-language speech. This confirms that authentic materials such as sitcoms are accessible even for A2–B1 learners and foster the development of inferencing and contextual analysis skills.

2. Active Use of Newly Acquired Expressions. As Figure 2 illustrates, there was a high degree of spontaneous uptake of vocabulary: more than half of the students reproduced at least one phrase, while one quarter incorporated several. This suggests that learners did not limit themselves to passive recognition but actively attempted to use new linguistic material, thereby strengthening the development of communicative competence.

3. Development of Language Skills. According to Figure 3, the primary skills improved were listening (38.2%) and speaking (32.9%), confirming the strong impact of sitcoms on oral communication development. Additional gains were noted in vocabulary expansion (14.5%) and expressive intonation (9.2%). This indicates that sitcoms contribute more effectively to “live” aspects of interaction rather than grammatical accuracy.

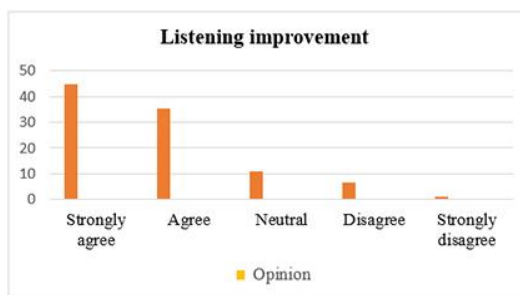


Figure 7 – I understand English speech better after these lessons

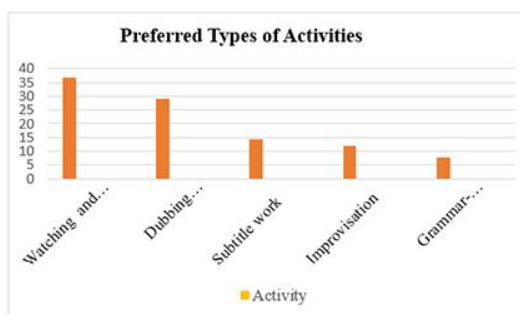


Figure 8 – Activities I liked most

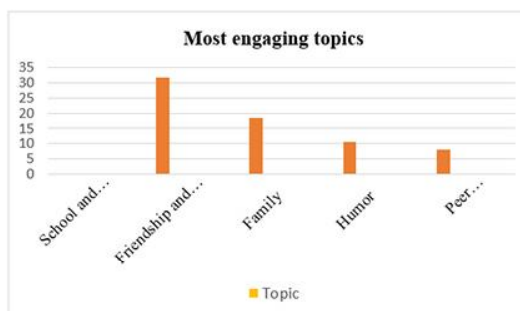


Figure 9 – Which sitcom themes I liked most

4. Motivation and Emotional Perception. Figures 4 and 8 reveal that the vast majority of students enjoyed the activities: over 85% rated their experience positively. The most appealing activities included dynamic formats such as watching and discussing, dubbing, and role-playing. This shows that emotional engagement plays a key role in enhancing student motivation.

5. Participation in Oral Tasks. Figure 5 indicates that student participation in oral exercises nearly doubled (from 32.9% to 60.5%). This highlights the capacity of sitcom-based instruction to reduce language barriers and encourage greater communicative activity.

6. Effectiveness of Learning Tasks. Figures 6 and 8 underscore that interactive tasks (dubbing scenes, role-playing, discussions) proved to be the most effective. More traditional exercises, such as grammar-focused or written tasks, were perceived as less beneficial.

7. Thematic Preferences. As Figure 9 shows, students were most engaged with episodes dealing with school life (34.2%) and friendship (31.6%). This underscores the importance of thematic relevance: when sitcom content reflects learners' personal experiences, it is processed more easily and generates greater interest.

Taken together, the diagrams indicate that the use of sitcoms in the learning process: enhances listening comprehension and stimulates the active use of new expressions, develops key communicative skills, particularly listening and speaking, encourages broader student participation in oral tasks, increases motivation and emotional involvement, proves most effective when accompanied by interactive, performance-based activities, and achieves maximum impact when the topics resonate with learners' personal experiences.

Thus, sitcoms may be regarded not only as an effective tool for language practice but also as a catalyst for sustained learning motivation and the development of communicative initiative.

Conclusion

This study highlights the considerable potential of sitcoms as a multifunctional tool for creating a linguistic environment in an English classroom, especially in the context of formal education. The results confirm the hypothesis that the targeted and systematic use of sitcoms contributes not only to improving speech perception and expanding vocabulary, but also to developing the pragmatic skills of learners. The study updates the subject and proposes specific methodological solutions to fill the existing gaps in the teaching of English by bringing the language back to its natural environment – dialogue, context and culture.

One of the main conclusions was the realization that sitcoms do not function simply as a medium, but as a tool that deliberately shapes the linguistic environment. This is especially important in modern approaches to teaching foreign languages, focused on the

development of communicative, pragmatic and socio-cultural skills that are impossible without the practice of the language in conditions close to reality. The systemic integration of sitcoms makes it possible to model real communication situations, which form the basis for the formation of sustainable language skills. Thanks to the contextualization and the narrative structure, the sitcoms give access to authentic linguistic models, enriching the vocabulary, grammar and communication skills of the students.

An important aspect of the study was the methodological techniques and strategies aimed at shaping the linguistic environment through sitcoms. The step-by-step approach – preliminary introduction of key vocabulary and cultural realities, repeated visualization of scenes, analysis of dialogues and productive tasks, including role-playing games-corresponds to an interactive learning model where the multimedia text becomes the starting point of a communication activity, making the student move from the role of Observer to the role of speaker. The results showed that the students actively used the new expressions of the sitcoms, a promising sign of the development of real communication skills.

Practical recommendations on the integration of sitcoms into the educational process confirmed their effectiveness. The teacher plays a key role in the organization and mediation between the original culture and the perception of the students. Progressive support, with an emphasis on intonation and speech, suggestions for alternative spellings and moderation of discussions are prerequisites for the successful integration of sitcoms into learning. Creative tasks, such as creating mini-scenes or voicing fragments, contribute to the transition from passive perception to active vocal product and the formation of a sustainable language environment.

A study involving students revealed significant progress in their language skills, especially in listening and speaking. The emotional commitment of the students was also found to be high, which suggests the positive impact of sitcoms on motivation. This is particularly important, because the integration of video content into language learning is an effective way to reconcile learning and pleasure. Unlike traditional approaches, sitcoms create a dynamic environment rich in motivation and interaction.

The present study therefore makes a significant contribution to modern linguistics by considering sitcoms as a tool specially designed to shape a linguistic environment integrating listening, the analysis of speech strategies, the cultural context and creative tasks. The practical importance of the results is manifested in their application to the teaching of English in schools, colleges and universities, as well as in the development of methodological programs and textbooks.

Future research prospects include the creation of digital educational platforms based on sitcoms, comparative analysis of the impact of different genres of multimedia text on the formation of the linguistic environment and the study of students' reactions

to sitcoms as a means of interacting with the culture of the learned language. In the end, the methodical work with the media texts opens the way to a lively, motivating and socio-cultural learning, beyond the textbook and bringing the language back to its natural environment-dialogue, context and culture.

Contribution of the authors:

A.K. Saratova – conducted the main research work, determined the purpose and objectives of the study, selected and analyzed domestic and foreign sources on the topic, systematized theoretical material. She developed the structure of the article, formulated the main provisions, and drew conclusions based on the research results. She also designed the article in accordance with the requirements of the scientific style and participated in the preparation of the text for publication.

G.K. Tleuzhanova – provided consulting support at all stages of the work, assisted in the selection and evaluation of relevant literature, including foreign sources. She discussed key theoretical approaches with the author, proposed clarifications and additions to the methodological part of the study. She also participated in clarifying terminology and editing the text for scientific accuracy.

Both authors jointly participated in the discussion of the research results, the formation of conclusions and the preparation of the article for publication.

References

1. **Lugovykh, A.A.** TV series as a tool for teaching a foreign language (from work experience) [Text] // *Magister Dixit*. – 2015. – №1(17). – P. 173-186. [in Russian]
2. **Rodionova, I.V.** Educational potential of sitcoms in teaching a foreign language at a university [Text] // *Vestnik Tulfin University*. – 2016. – №1. – P. 280-297. [in Russian]
3. **Alexandrova, S.I.** Criteria for selecting sitcoms for English lessons at the stage of secondary general education [Text] // *Concepts of development and effective use of the scientific potential of society*. – 2023. – P. 186-189. [in Russian]
4. **Ermekbaeva, G.G.** Language environment as a psychological factor in learning a non-native language [Text] // *Modern high technologies*. – 2020. – №3. – P. 143-147. [in Russian]
5. **Gromova, S.L.** The role of the teacher in learning a foreign language [Text] // *Society. Science. Education*. – 2023. – P. 180-196. [in Russian]
6. **Shimshek, F.** Stylistic imitation of the scientific style in the sitcom “The Big Bang Theory” [Text] // *Vestnik of the Kazakh-American Free University*. – 2022. – P. 242-258. [in Russian]
7. **Handford, M., Gee, J.P. (ed.)**. *The Routledge handbook of discourse analysis* [Text]. – London and New York: Routledge, 2023. – P. 639.
8. **Apoko, T.W., Waluyo, B.** Social media for English language acquisition in Indonesian higher education: Constructivism and connectivism frameworks [Electronic resource] // *Social Sciences & Humanities Open*. – 2025. – №11. – P. 101382. – <https://doi.org/10.1016/j.ssaho.2025.101382>
9. **Saeedi, Z., Biri, A.** The application of technology in teaching grammar to EFL learners: The role of animated sitcoms [Electronic resource] // *Teaching English with Technology*. – 2016. – №2 (16). – P. 18-39. <https://doi.org/10.1016/j.ssaho.2025.101382>

10. **Chumbi Landy, V.A., Narváez Paguay, J.A.** Implementing the usage of sitcom (situational comedy) videos in efl classrooms to stimulate students' oral skills on b1 level (CEFR) [Text]. – New York, 2016. – 112 p.
11. **Kulbaeva, B.T., Kamesheva, Yu.O.** Speech situations in communicative language teaching [Text] // Vestnik of Alikhan Bokeikhan University. – 2021. – №1. – P. 82-93. [in Russian]
12. **Nikitina, L.** Creating an authentic learning environment in the foreign language classroom [Text] // International Journal of Instruction. – 2011. – №4(1). – P. 33-45.
13. **Roark, B., Mitchell, M., Hosom, J., Hollingshead, K., & Kaye, J.** Spoken language derived measures for detecting mild cognitive impairment [Electronic resource] // IEEE Transactions on Audio, Speech, and Language Processing. – 2011. – №19(7). – P. 2081-2090. – <https://doi.org/10.1109/TASL.2011.2112351>.
14. **Kozhemyakina, V.A. et al.** Dictionary of sociolinguistic terms [Text]. – M.: Academic project, 2006. – P. 336. [in Russian]
15. **Nussbaum, L., Bernaus, M. (ed.).** Didactica de las lenguas extranjeras en la educación secundaria [Text]. – Madrid: Sintesis, 2010. – P. 332.
16. **Pokholkov, Yu.P., Goryanova, L.N.** Language environment: from concept to creation principles [Text] // Higher education in Russia. – 2022. – №31(7). – P. 123-136. [in Russian]
17. **Radil, A.I., Goegan, L.D., & Daniels, L.M.** Teachers' authentic strategies to support student motivation [Electronic resource] // Frontiers in Education. – 2023. – №8. – P. 1040996. – <https://doi.org/10.3389/feduc.2023.1040996>.

А.С. Саратова, Г.К. Тлеужанова
Академик Е.А. Бөкетов атындағы Қарағанды университеті
Қарағанды, Қазақстан

Ситкомдар арқылы сыныптағы тілдік органы қалыптастыру: педагогикалық тәсілдер

Аннотация. Бұл мақала ағылшын тілі сабақтарында ситкомдардың тілдік органы байытып, оқыту процесінде маңызды рөл атқаратынын көрсетпекші. Атап айтқанда, ситкомдарды пайдалану арқылы тиімді тілдік орта қалыптастырудың мүмкіндіктері зерттеледі. Зерттеу шеңберінде ситкомдардың тіл үйренушілердің тыңдау және сөйлеу дағдыларын дамытудағы, сөздік қорын кеңейтудегі және прагматикалық құзыреттілікті қалыптастырудағы маңызы қарастырылады.

Ситкомдар өздерінің динамикалық құрылымы мен шынайы диалогтары арқылы, студенттерге тілдік материалды нақты контексте меңгеруге мүмкіндік береді. Мақалада ситкомдарды оқу процесіне кезең-кезеңімен кіріктіру жолдарына назар аударылады: алдын ала қажетті лексиканы енгізу, екі мәрте бейнематериал көру, көріністерді талдау, рөлдік ойындар ұйымдастыру және шығармашылық тапсырмаларды орындау. Бұл әдістер студенттерді сабақта белсенді етуге, оларды тек бақылаушы емес, тілді қолданушы ретінде қалыптастыруға бағытталған. Зерттеу барысында студенттердің мотивациясы мен тілдік белсенділігі артқаны байқалды. Студенттердің ситкомдардағы диалогтар мен сөз тіркестерін өз сөзінде қолдана бастауы олардың коммуникативтік қабілетінің дамып жатқанын көрсетті.

Мұғалімнің жетекшілігі мен дұрыс әдістемелік қолдауы ситкомдарды тиімді пайдаланудың басты шарттарының бірі болып саналады. Мақалада алынған нәтижелер ағылшын тілін

оқытуда жаңа әдістерді енгізу үшін пайдалы болуы мүмкін, бұл білім беру тәжірибесін жетілдіруге ықпал етеді.

Кілтті сөздер: ситкомдар, тілдік орта, коммуникативтік дағдылар, әдістемелік стратегиялар, студенттерді ынталандыру, әлеуметтік-мәдени құзыреттілік, тындау, сөйлеу, прагматикалық құзыреттілік.

А.С. Саратова*, Г.К. Тлеужанова

Карагандинский университет имени академика Е.А. Букетов

Караганда, Казахстан

**Создание языковой среды в классе с использованием
ситкомов: педагогические стратегии**

Аннотация. Данная статья посвящена исследованию эффективности ситкомов как инструмента создания полноценной языковой среды на уроках английского языка, в частности в условиях формального образования. В работе рассматриваются методические подходы к интеграции ситкомов в образовательный процесс, направленные на развитие у студентов навыков аудирования, говорения, а также расширения словарного запаса и формирования прагматических компетенций. Анализируется потенциал ситкомов как источника аутентичного лингвистического и социокультурного материала, способствующего формированию коммуникативных навыков в условиях, приближенных к реальному общению. В исследовании представлены результаты анализа применения ситкомов, которые свидетельствуют о значительном повышении мотивации студентов и их активном участии в процессе изучения языка. Особое внимание уделяется анализу предпочтений студентов относительно тематики ситкомов и типов заданий, что позволяет оптимизировать подбор учебных материалов. Для педагогов были даны практические рекомендации по эффективному использованию ситкомов, включая пошаговую поддержку и использование интерактивных форм работы. В статье подчеркивается важность тщательного отбора медиатекстов и их интеграции с образовательными целями, несмотря на возможные сложности. Результаты исследования имеют практическое значение для разработки учебных программ и учебно-методических пособий, а также открывают перспективы для будущих исследований в области лингводидактики.

Ключевые слова: ситкомы, языковая среда, коммуникативные навыки, методические стратегии, мотивация студентов, социокультурная компетенция, аудирование, говорение, прагматическая компетенция.

Article history: Received: 19.07.2025. Accepted: 17.09.2025

Information about the authors:

Saratova Anastassiya Konstantinovna – the author is for correspondence, Master's student, Karaganda Buketov University, Karaganda, Kazakhstan. Tel: +77052485893. E-mail: saratowaanastasia@mail.ru

Tleuzhanova Gulnaz Koshkimbayevna – Candidate of Pedagogical Sciences, Associate Professor, Karaganda Buketov University, Karaganda, Kazakhstan. E-mail: foreign_lang@ksu.kz

Авторлар туралы мәлімет:

Саратова Анастасия Константиновна – хат-хабар үшін автор, «Шетел тілі: екі шетел тілі» ББ магистранты, Академик Е. А. Бөкетов атындағы Қарағанды университеті, Қарағанды, Қазақстан. Tel: +77052485893. E-mail: saratowaanastasia@mail.ru

Тлеужанова Гульназ Кошкимбаевна – педагогика ғылымдарының кандидаты, қауымдастырылған профессор Академик Е.А. Бөкетов атындағы Қарағанды университеті, Қарағанды, Қазақстан. E-mail: foreign_lang@ksu.kz

Информация об авторах:

Саратова Анастасия Константиновна – автор для корреспонденции, магистрант ОП «Иностранный язык: два иностранных языка», Карагандинский университет имени академика Е.А. Букетова, Караганда, Казахстан. Tel: +77052485893. E-mail: saratowaanastasia@mail.ru

Тлеужанова Гульназ Кошкимбаевна – кандидат педагогических наук, ассоциированный профессор, Карагандинский университет имени Букетова Караганда, Казахстан. E-mail: foreign_lang@ksu.kz

ӨОЖ 372.851
FTAMP 14.35.07

DOI 10.52301/1991-0614-2025-3-56-71

Ж.Х. Хұмырбек, Б.Д. Сыдыхов*

*Сүлеймен Демирел университеті
Алматы, Қазақстан
Zhandosshumyrbek@gmail.com*

МАТЕМАТИКАДАҒЫ САРАЛАНҒАН ОҚЫТУ: ТЕОРИЯЛЫҚ НЕГІЗДЕРІ МЕН ӘДІСТЕРІ

Аннотация. Бұл мақалада жалпы орта білім беру жағдайында математика пәнін оқытудағы сараланған тәсілдің тиімділігі талданады. Саралау қажеттілігі сыныптағы оқушылардың дайындық деңгейі, қызығушылығы мен оқу қарқынының айырмашылығынан туындайды; бұл айырмашылықтарды елемей үлгерім мен уәждеменің төмендеуіне әкелуі мүмкін. Зерттеудің мақсаты – деңгейлік тапсырмалар мен цифрлық платформаларды (GeoGebra, Quizizz) жүйелі қолданудың оқу жетістігі мен уәждемеге ықпалын эмпирикалық тұрғыда бағалау. Әдістеме квазиис-тәжірибені қамтиды: №175 Жаңа ғасыр гимназиясында 7-сыныптың 50 оқушысы эксперименттік және бақылау топтарына бөлініп, үш апта бойы оқытылды; деректер диагностикалық және қорытынды тесттер мен қысқа сауалнамадан жиналды; айырмашылықтар Стьюденттің t-тестімен тексерілді. Нәтижелер эксперименттік топта үлгерімнің орта есеппен 36%-ға, уәждеменің 41%-ға артқанын көрсетті ($p < 0,05$), бұл саралаудың қысқа мерзімде де өлшенетін әсерін айқындайды. Практикалық маңызы – сабақ жоспарын мазмұн, үдеріс және нәтиже бойынша саралау, икемді топтар құру және цифрлық құралдарды мақсатты енгізу арқылы әр оқушыға қолайлы оқу траекториясын қалыптастыруға болады. Зерттеудің құндылығы – мектептің күнделікті тәжірибесіне бейімделген, өлшенетін көрсеткіштермен расталған модель ұсыну; әрі қарай ұзақ мерзімді бақылаулар мен пәндік контексттерде репликациялау ұсынылады.

Кілтті сөздер: математика, сараланған оқыту, деңгейлік тапсырмалар, оқыту әдістері, эксперимент.

Кіріспе

Қазіргі білім беру жүйесінде оқыту үдерісіне жаңашыл әдістер мен тәсілдер кеңінен енгізілуде. Бұл өзгерістердің басты мақсаты – оқушылардың жеке ерекшеліктерін, қызығушылықтарын және қабілеттерін барынша ескеру арқылы оқыту тиімділігін арттыру. Осындай жағдайда сараланған оқыту тек педагогикалық әдіс ғана емес, заманауи сабақтың құрылымдық және мазмұндық өзегіне айналып отыр. Бір сыныпта түрлі деңгейдегі оқушылардың бірлесіп білім алуы олардың даму қарқыны мен танымдық мүмкіндіктеріндегі айырмашылықтарды

ескеруді талап етеді. Стандартталған оқыту тәсілі бұл ерекшеліктерді толық қамти алмайтындықтан, әр оқушының жеке даму траекториясын қалыптастыру қажеттілігі туындайды. Оқушылардың когнитивтік даму деңгейі мен қабілеттері біркелкі болмайды: біреулерінің математикалық бейімділігі жоғары болса, енді біреулері гуманитарлық бағыттағы пәндерде нәтижелі әрекет етеді. Бұл жағдай оқу материалын меңгеру қарқыны мен сапасына тікелей әсер етеді. Сондықтан сараланған оқыту – білім беру процесін жекелендірудің, оқушылардың жеке ерекшеліктерін ескерудің және білім сапасын арттырудың тиімді педагогикалық тетігі болып табылады.

Инклюзивті білім беру жағдайында сараланған тәсілдің маңызы одан әрі арта түседі. Себебі инклюзия қағидаттары әрбір оқушыға тең дәрежеде білім алу мүмкіндігін қамтамасыз етуге бағытталған. Сараланған тапсырмалар арқылы әлеуметтік интеграция нығайып, сыныпшілік өзара қолдау мен ынтымақтастық қалыптасады. Бұл тәсіл оқыту сапасын арттырумен қатар, білім алушылардың өзін-өзі жүзеге асыруына және әлеуметтенуіне де оң ықпал етеді. Сондықтан қазіргі педагогикада сараланған және тұлғалық-бағдарланған тәсілдерді енгізу білім беру сапасын арттырудың стратегиялық бағыты ретінде қарастырылады. Бұл әдістеме әрбір оқушыны оқу процесінің белсенді субъектісі ретінде қарастырып, оның қабілетіне сай білім алуына қолайлы жағдай жасайды. Мұндай оқыту нәтижесінде үлгерім төмендемей, керісінше, әрбір білім алушы өз әлеуетін толық ашуға мүмкіндік алады.

Халықаралық тәжірибе де сараланған оқытудың тиімділігін растайды. АҚШ, Франция, Германия және Жапония сияқты дамыған елдердің білім беру жүйесінде саралап-даралау принципі кеңінен қолданылып келеді және ол оқу жетістіктерін жақсартуда оң нәтижелер бергені ғылыми тұрғыда дәлелденген. [1].

Қазіргі таңда бір сыныпта білім алатын немесе бір отбасында өсіп-жетілген балалардың да оқу қарқыны мен қабілеттері бірдей болмайтыны анық. Осыған байланысты елімізде білім беру жүйесінде саралап оқыту қағидаты маңызды бағыттардың бірі ретінде белгіленген. 2012 жылы қабылданған Стратегия «Қазақстан – 2050» құжатында да білім сапасын арттыру мақсатында жаңа білім беру бағдарламалары мен әдістемелерді енгізудің маңыздылығы ерекше атап өтілген [2].

Мемлекет басшысы өз жолдауларында білім беру саласын тұрақты түрде назарда ұстап келеді. Бұл құжаттарда білім сапасын көтеру, заманауи технологияларды және инновациялық әдістемелерді қолдану арқылы оқушылардың сын тұрғысынан ойлау, өздігінен іздену және ақпаратты терең талдау дағдыларын дамыту білім саясатының негізгі міндеттерінің бірі ретінде айқындалған. Өкінішке қарай, соңғы жылдары ерекше білім беру қажеттіліктері бар балалардың саны тек

елімізде ғана емес, әлемнің көптеген елдерінде де өсіп отыр. Осыған байланысты Қазақстан Республикасының «Білім туралы» заңы әр баланың жеке қабілеті мен мүмкіндігін ескере отырып, интеллектуалдық даму мен дарындылықты ашу және жетілдіруді білім беру саласындағы мемлекеттік саясаттың басым бағыттарының бірі ретінде белгілейді [3]. Бұл заңнамалық акт оқыту процесін әрбір оқушының жас ерекшеліктері мен психологиялық ерекшеліктеріне сәйкес бейімдеуді білім алуға тең қолжетімділікті қамтамасыз етудің қажетті шарты ретінде қарастырады.

Зерттеу тақырыбының өзектілігі жалпы білім беру жүйесінің теориясы мен тәжірибесі үшін маңызды болып табылады. Біріншіден, сараланған оқыту тәсілін дидактикалық және әдістемелік тұрғыдан қарастыру оқыту принциптерін тереңдетіп, әртүрлі деңгейдегі білім алушылармен жұмысты ұйымдастырудың тиімді стратегияларын айқындауға мүмкіндік береді. Бұл өз кезегінде педагогика ғылымының теориялық базасын кеңейтуге елеулі үлес қосады. Екіншіден, практикалық тұрғыда сараланған тәсілдерді білім беру процесіне енгізу мұғалімдердің кәсіби құзыреттілігін арттыруға, оқушылардың пәнге деген ішкі уәжін күшейтуге және үлгерім көрсеткіштерін жақсартуға ықпал етеді.

Атап айтқанда, математика пәні бойынша 7-сынып оқушыларына сараланған оқыту әдістерін қолданудың білім сапасына ықпалын анықтау педагогикалық ғылым мен мектеп практикасы үшін маңызды мәселе болып отыр. Үш апталық шартты эксперимент шеңберінде зерттеу тобына түрлі сараланған әдістер енгізілді. Атап айтқанда: деңгейлік тапсырмалар жүйесін қолдану, оқушылардың қабілетіне қарай топтық жұмыс ұйымдастыру, заманауи онлайн-платформаларды оқу процесіне кіріктіру, сараланған дидактикалық карточкалар арқылы жеке жұмыс жүргізу, сондай-ақ проблемалық оқыту элементтері арқылы оқушылардың танымдық белсенділігін арттыру әдістері пайдаланылды.

Эксперимент қорытындысында сараланған оқыту әдістерін қолданған тәжірибелік топ пен дәстүрлі әдіспен оқытылған бақылау тобының оқу жетістіктері салыстырылды. Алынған нәтижелер сараланған тәсілдердің білім сапасын арттыруда тиімді екенін дәлелдеп, педагогикалық тәжірибеде оны жүйелі қолданудың маңыздылығын айқындады..

Зерттеудің негізгі мақсаты – 7-сынып математика пәнін оқыту үдерісінде сараланған оқыту әдістерін тәжірибелік тұрғыда қолдану арқылы олардың оқушылардың оқу жетістіктеріне тигізетін әсерін жан-жақты айқындау болып табылады. Осы мақсатқа сәйкес зерттеу барысында келесі ғылыми болжам алға қойылды: егер математика сабақтарында саралау ұстанымдары жүйелі әрі мақсатты түрде енгізілсе, онда оқушылардың пәнге деген ішкі уәжі мен қызығушылығы артып, оқу үлгерімі де айтарлықтай жақсарады. Мұның басты себебі – әрбір оқушы

өзінің жеке оқу мүмкіндігі мен қарқынына сәйкес тапсырмалар орындай отырып, оқу процесіне белсенді араласа алады.

Қойылған мақсат пен болжамды іске асыру мақсатында төмендегідей ғылыми-тәжірибелік міндеттер белгіленді:

- сараланған оқыту теориясы мен практикасы жөніндегі отандық және шетелдік ғылыми-әдістемелік еңбектерді кешенді талдау;

- математика пәнін оқытуда саралау ұстанымдарының теориялық-әдіснамалық негіздерін жүйелеу және нақтылау;

- 7-сынып математика пәні аясында сараланған оқытуға негізделген әдістемелік жүйені әзірлеп, оқу материалдарын меңгертудің деңгейлік тапсырмалары мен жұмыс түрлерін құрылымдау;

- әзірленген сараланған оқыту әдістемесін тәжірибелік-эксперименттік жұмыс барысында сынақтан өткізіп, оның тиімді ұйымдастыру шарттарын, мазмұнын және әдістемелік ерекшеліктерін айқындау;

- эксперимент нәтижелері негізінде сараланған оқытудың оқу жетістіктері мен білім сапасына ықпал ету деңгейін ғылыми тұрғыда талдау;

- алынған нәтижелерге сүйене отырып, ғылыми қорытындылар мен практикалық ұсыныстар әзірлеу.

Кіріспе бөлімінде зерттеу жұмысының өзектілігі мен қазіргі білім беру жүйесіндегі орны ғылыми тұрғыдан негізделіп, зерттеудің мақсаттары мен міндеттері нақтыланды. Еліміздің білім беру саласын дамытуға бағытталған нормативтік және стратегиялық құжаттар аясында сараланған оқытудың қажеттілігі дәлелденіп, ұсынылған ғылыми болжам арқылы 7-сыныптағы математика пәнінде дифференциацияны қолданудың ықтимал оң нәтижелері айқындалды. Зерттеу нәтижелері математика сабақтарының құрылымын жетілдіруге және әртүрлі деңгейдегі оқушылар үшін тиімді, қолайлы оқу ортасын қалыптастыруға мүмкіндік береді деп күтіледі.

Негізгі ережелерге сәйкес, сараланған оқыту – әрбір оқушының қабілеті мен жеке ерекшеліктерін ескеруге бағытталған педагогикалық тәсіл. Бұл әдісте оқу материалының мазмұны мен тапсырмалардың күрделілік деңгейі оқушылардың дайындық деңгейіне сәйкес таңдалады. Сонымен қатар оқу процесінде топтық, жеке және жұптық жұмыс түрлерінің үйлесімді қолданылуы білім алушылардың белсенділігін арттырып, оқу үдерісінің тиімділігін қамтамасыз етеді. Заманауи цифрлық платформалар мен әдістемелік ресурстарды тиімді пайдалану сабақ сапасын көтеруге ықпал етеді. Сараланған тәсілдерді қолдану нәтижесінде оқушылар оқу процесіне белсенді қатысып, математикалық есептерді әртүрлі әдістермен шешуге талпынады, бұл олардың аналитикалық және логикалық ойлау қабілеттерінің дамуына жағдай жасайды.

Материалдар мен әдістер

Сараланған оқыту ұғымы білім беру жүйесінде жеке оқушылардың ерекшеліктерін ескеруге бағытталған тиімді педагогикалық тәсіл ретінде сипатталады. Г.Б. Хасенова сараланған оқытуды мұғалімнің әрбір оқушының жеке мүмкіндігін, қызығушылығын және білім деңгейін анықтап, сол ерекшеліктерге сәйкес оқу үдерісін бейімдеуі деп түсіндіреді [4]. Бұл тәсілдің өзегі – оқу мазмұнын, әдістерді және оқыту қарқынын оқушылардың қабілеттері мен дайындық деңгейіне қарай түрлендіру арқылы тиімді оқу ортасын құру. Мұндай модельдің негізінде оқушылардың жеке айырмашылықтарын құрметтеу және оларды оқу процесінде ескеру қағидаты жатыр.

Халықаралық зерттеулерде сараланған оқыту барлық оқушылардың оқу қажеттіліктерін қанағаттандыруға мүмкіндік беретін пәрменді педагогикалық тәсіл ретінде бағаланады. Carol Ann Tomlinson бұл ұғымды оқушылардың дайындық деңгейі, қызығушылықтары мен оқу бейініне сәйкес түрлі оқыту стратегияларын қолдануға негізделген әдіс ретінде сипаттайды [5]. Мұндай тәсіл оқушылардың оқу уәждемесін және танымдық белсенділігін арттыруға ықпал етеді [6].

Теориялық тұрғыдан алғанда сараланған оқыту мұғалімге оқу мазмұнын, оқыту үдерісін және тапсырмалардың сипатын өзгертуге мүмкіндік береді. Бұл бейімдеу әртүрлі деңгейдегі оқушылардың оқу материалын терең әрі сапалы меңгеруіне жағдай жасайды. Қазіргі ғылыми көзқарастар сараланған оқытуды когнитивтік және нейропедагогикалық әдіснамалармен байланыстыра қарастырады. К. Shearer еңбектерінде көптік интеллект тұжырымдамасы сараланған оқыту тәсілдерімен ұштастырылып, оқушылардың әртүрлі когнитивтік қабілеттерін ескерудің тиімділігі дәлелденген [7].

Көптік интеллект теориясы әр баланың интеллектуалдық қабілеті бірдей болмайтынын алға тартады. Сондықтан білім беру процесінде әртүрлі интеллект түрлеріне сәйкес тапсырмалар мен оқыту әдістерін қолдану оқушылардың күшті жақтарын ашуға және олардың білім жетістіктерін арттыруға мүмкіндік береді. Әлемдік тәжірибеде сараланған оқытудың кең тараған стратегияларының бірі – оқушыларды қызығушылығы, қабілеті немесе оқу стилі бойынша топтастырып, әр топқа мазмұны мен күрделілік деңгейі әртүрлі тапсырмалар беру. Кейбір зерттеулерде икемді топтарға бөлу немесе оқу материалының күрделілігін реттеу сараланған оқытудың тиімді тәсілдері ретінде ұсынылады [8].

А. Daylo және R. Daylo жүргізген зерттеулерде икемді топтарға бөлу мен оқу мазмұнын ықшамдау әдістерін пайдалану оқушылардың математикалық сын тұрғысынан ойлау дағдыларының дамуына оң әсер еткені анықталған [9]. Эксперимент нәтижелері сараланған оқыту әдістері қолданылған топтарда геометриялық

ұғымдарды түсіну деңгейінің жоғарылағанын және есеп шығару барысында ойлау икемділігінің бақылау тобымен салыстырғанда едәуір артқанын көрсетті.

Оқу үдерісінде сараланған оқытуды тиімді жүзеге асыру мұғалімнен жоғары кәсіби құзыреттілікті, педагогикалық шеберлікті және әдістемелік икемділікті талап етеді. Қазіргі білім беру саясатының негізгі бағыттарының бірі – оқыту үдерісін барынша дараландыру мен оқушының жеке ерекшеліктерін ескере отырып ұйымдастыру. Қазақстанда білім мазмұнын жаңарту шеңберінде мұғалімдерге әр сабақты жоспарлау кезінде саралау тәсілдерін міндетті түрде қарастыру талабы қойылған. Сабақ барысында кеңінен қолданылатын саралау тәсілдерінің жеті түрі айқындалған: тапсырма арқылы, дереккөз бойынша, қарқын деңгейі бойынша, нәтиже бойынша, диалог пен қолдау деңгейіне қарай, бағалау тәсілі және топтарға бөлу әдісі бойынша саралау [10].

Педагогикалық тәжірибесі мол мұғалімдер бұл тәсілдерді сабақтың түрлі кезеңдерінде ұтымды үйлестіре отырып, әрбір оқушының оқу қажеттілігін ескеруге ұмтылады. Саралау үдерісінің басты мақсаты – оқушылардың оқу жетістігін тең мүмкіндік негізінде қамтамасыз ету. Мәселен, жоғары үлгерім көрсететін оқушылар үшін тапсырмалар күрделендіріліп, тереңдетілген деңгейде ұсынылса, оқуында қиындықтар бар оқушыларға қосымша қолдау көрсетіледі. Осылайша, сараланған тапсырмалар білім алушылардың жеке әлеуетін толық ашуға, оқытуда «барлығына бір өлшем» қағидасынан бас тартуға және оқу материалының мазмұнын әр оқушының мүмкіндігіне қарай бейімдеуге бағытталады. Бұл тәсіл жаңа оқу бағдарламаларының демократияландыру және ізгілендіру қағидаттарымен ұштасып, білім сапасын арттырудың пәрменді құралы ретінде қарастырылады.

Қазақстандық зерттеулер сараланған оқытудың теориялық негіздері мен оның нақты практикадағы қолданылуы арасында айтарлықтай алшақтық бар екенін көрсетеді. Мәселен, А.А. Алиеваның (2018) зерттеуінде мұғалімдердің дифференциацияға деген көзқарасы мен сабақтағы тәжірибесі талданып, саралау әдістері оқыту үдерісін бейімдеудің маңызды құралы болғанымен, институционалдық қолдаудың және жеткілікті ресурстардың болмауы оның тұрақты практикаға айналуына кедергі келтіретіні анықталған [11]. Ал Б.Т. Есінгелдинов пен Н.К. Әшірбаевтың (2022) зерттеулері мұғалімдердің басым бөлігі саралауды тек оқу материалының күрделілік деңгейін реттеу ретінде қабылдайтынын, алайда осы түсініктің тереңдігі оқушылардың оқу жетістіктеріне тікелей әсер ететінін статистикалық тұрғыда дәлелдеген [12].

Сол сияқты А. Ибраева мен Қ. Ыбыраеваның зерттеулерінде Назарбаев зияткерлік мектептеріндегі тәжірибені талдау нәтижесінде мұғалімдер саралау тәсілдерінің теориялық мазмұнын меңгергенімен, оны сабақтың барлық кезеңдерінде жүйелі және тиімді қолдануда белгілі бір қиындықтарға тап бола-

тыны көрсетілген [13]. Бұл деректерді салыстыра талдау нәтижесінде сараланған оқытуды қабылдау деңгейі жеткілікті болғанымен, оның практикада орнығуы үшін мұғалімдердің әдістемелік дайындығын жетілдіру, басқарушылық және ресурстық қолдауды күшейту қажеттілігі айқын көрініс табады.

Үш аптаға созылған зерттеу жұмысының әдістемелік негізі саралап оқытудың математика пәнінде қолданылу тиімділігін тәжірибелік тұрғыда тексеруге бағытталды. Осы мақсатта квази-педагогикалық эксперименттік жұмыс ұйымдастырылды. Эксперимент жетінші сынып деңгейінде өткізіліп, оған барлығы елу оқушы қатысты. Зерттеу барысында оқушылар екі топқа бөлінді: эксперименттік және бақылау топтары.

Эксперименттік топта сабақтар сараланған тапсырмалар жүйесіне сүйене отырып жүргізілді, ал бақылау тобында дәстүрлі оқыту әдістері қолданылды. Екі топқа да оқу бағдарламасы бойынша бірдей тақырыптар қамтылды. Атап айтқанда, геометриялық фигуралар, теңдеулер, мәтіндік есептер және пропорциялар тақырыптары қарастырылды. Айырмашылық тек оқыту тәсілдерінде болды, бұл саралап оқытудың тиімділігін айқындауға мүмкіндік берді.

Зерттеу басталар алдында екі топтың да бастапқы білім деңгейін анықтау мақсатында диагностикалық бақылау жұмысы ұйымдастырылды. Диагностикалық тест тапсырмалары алдыңғы оқу жылындағы негізгі тақырыптарға негізделіп құрылды және оқушылардың жаңа оқу материалын қабылдауға даярлық деңгейін бағалауға бағытталды. Алынған нәтижелер эксперименттік топта саралау бағытын қалыптастыру үшін пайдаланылды. Мұғалім әр оқушының жауабын талдап, олардың қайсысы базалық дағдыларды меңгергенін, кімдердің стандартты тапсырмаларды еркін орындай алатынын және қай оқушылардың күрделі деңгейдегі тапсырмаларға дайын екенін анықтады. Осы деректердің негізінде сабақтар барысында деңгейлік саралау жүзеге асырылды. Ал бақылау тобында оқыту үрдісі өзгеріссіз қалдырылып, мұғалім барлық оқушыларға бірдей тапсырмалар беріп отырды. Бұл тәсіл екі оқыту моделі арасындағы нәтижелік айырмашылықты анықтауға мүмкіндік берді және саралап оқытудың тиімділігін тәжірибелік тұрғыда дәлелдеудің маңызды әдістемелік алғышарты болды.

Эксперименттік топтағы оқу процесі саралап оқыту қағидаттарына негізделіп ұйымдастырылды. Сабақтар барысында мұғалім оқушылардың жеке ерекшеліктері мен оқу қарқынын ескеріп, тапсырмаларды үш күрделілік деңгейіне бөлді. Төменгі деңгейдегі жаттығулар оқушылардың базалық білімдерін бекітуге бағытталып, негізгі анықтамаларды қайталау, қарапайым амалдарды орындау және стандартты геометриялық фигуралардың қасиеттерін тексеруге арналды. Орташа деңгейдегі тапсырмалар мәтіндік есептерді теңдеу құру арқылы шешуді және құрамдас фигуралардың ауданын есептеуді көздеді. Жоғары деңгейдегі тап-

сырмалар шығармашылық сипатқа ие болып, пропорциялық есептерді бірнеше амал арқылы шешуді талап етті.

Мұғалім оқушылардың жеке жетістіктерін жүйелі түрде бақылап, олардың дайындық деңгейіне сәйкес келесі деңгейге өтуіне мүмкіндік беріп отырды. Кей жағдайларда оқушыларға тапсырмалардың күрделілік деңгейін өз бетінше таңдауға рұқсат берілді. Мұндай тәсіл оқушылардың оқу процесіне жауапкершілікпен қарауын арттырып, ішкі мотивацияны күшейтті. Оқыту процесі тек деңгейлік тапсырмалармен шектелмей, түрлі жұмыс формаларын да қамтыды. Сабақ барысында оқушылар жеке, жұптық және топтық форматтарда жұмыс істеді. Топтық жұмыстар кезінде ынтымақтастықтың артуы, оқушылардың бір-біріне көмек көрсету дағдысының қалыптасуы жиі байқалды. Жоғары қабілетті оқушылар өз құрбыларына түсіндірме беріп, білімдерін тереңдетті. Бұл тәсіл бірлескен оқу ортасын қалыптастырып, сыни тұрғыдан ойлау дағдыларының дамуына ықпал етті.

Оқушылардың математика пәніне деген қызығушылығын арттыру мақсатында зерттеу барысында заманауи цифрлық құралдар пайдаланылды. Атап айтқанда, GeoGebra платформасында әзірленген `G7_construct_triangle.ggb` және `ratio_segments.ggb` файлдары 2-аптаның сейсенбі және бейсенбі күндері 12 + 8 минут көлемінде қолданылды. Сонымен қатар, Quizizz жүйесі арқылы 1-, 2- және 3-апталардың жұма күндері 8-10 сұрақтан тұратын викториналар өткізілді. Бұл құралдар оқу материалын визуалды түрде ұсынуға және оқушылардың кеңістіктік ойлау қабілеттерін дамытуға мүмкіндік берді.

Жалпы алғанда, саралап оқыту мен цифрлық ресурстарды кіріктіру оқу процесін жекелендіруге, оқушылардың белсенділігін арттыруға және күрделі ұғымдарды түсінуді жеңілдетуге бағытталды.

Бағалау тәсілдері сараланған оқытудың логикасы мен мазмұнына сәйкес жүйелі түрде ұйымдастырылды. Оқыту процесінде қалыптастырушы бағалау әдістері басым қолданылды, бұл мұғалімге оқушылардың жетістіктерін үнемі бақылап, оқу барысын дер кезінде түзетуге мүмкіндік берді. Әр тақырып соңында қысқартылған бақылау тапсырмалары алынып, олардың нәтижелері оқушылардың білім деңгейін бағалау үшін емес, керісінше оқыту сапасын жетілдіруге бағытталды. Осы нәтижелер негізінде мұғалім оқушылардың әлсіз тұстарын анықтап, келесі сабақта оларға мақсатты түрде назар аударды.

Сонымен қатар ауызша сұрақ-жауап әдісі сабақ барысында тұрақты түрде қолданылып отырды. Бұл тәсіл оқушылардың материалды қаншалықты меңгергенін жедел анықтауға, қажет болған жағдайда қосымша түсіндіру жұмыстарын жүргізуге мүмкіндік берді. Эксперименттік кезеңнің соңында жиынтық бағалау қорытынды бақылау жұмыстары арқылы жүзеге асырылды. Бақылау жұмысы

барлық қатысушылар үшін бірдей тапсырмалардан тұрып, екі топтың нәтижелерін салыстыруға негіз болды.

Бақылау тобының сабақтары дәстүрлі форматта өтті. Мұғалім оқу материалын түсіндіріп, барлық оқушыларға бірдей мазмұндағы тапсырмалар ұсынды. Нәтижесінде жоғары үлгерімді оқушылар тапсырмаларды ертерек орындап, қосымша жүктемесіз қалса, үлгерімі төмен оқушылар есептерді орындауда қиындықтарға тап болып, жалпы оқу қарқынына ілесе алмады. Дегенмен бұл топтағы оқу үдерісі мемлекеттік білім беру стандартының талаптарына толық сәйкес жүргізілді және негізгі оқу мақсаттары қамтылды.

Мәліметтерді жинау және өңдеу барысында сандық және сапалық деректер кешенді түрде қарастырылды. Диагностикалық және қорытынды бақылау нәтижелері электронды кестелерге енгізіліп, әр топтың орташа арифметикалық көрсеткіштері есептелді. Екі топтың нәтижелерін салыстыру үшін Стюденттің t-тесті қолданылып, айырмашылықтардың статистикалық тұрғыдан мәнділігі анықталды. Сонымен бірге әр топтың бастапқы және қорытынды нәтижелері салыстырылып, ішкі динамика талданды. Сапалық деректер мұғалімнің жүйелі бақылау жазбалары мен оқушылардың пікірлеріне сүйенді. Эксперименттік топта оқушылардың белсенділігі мен ынтасының артуы, тапсырмаларды орындаудағы жауапкершіліктің күшеюі анық байқалды, ал бақылау тобында мұндай өзгерістер біркелкі сипатта болған жоқ.

Зерттеу әдістемесі үш кезеңнен тұрды және ғылыми жоспарлауға негізделді. Бастапқы кезеңде қатысушылардың дайындық деңгейі анықталды. Қалыптастырушы кезеңде (үшінші күннен бастап) сараланған тапсырмалар мен заманауи цифрлық платформалар енгізілді. Қорытынды кезеңде (соңғы екі күнде) екі топтың нәтижелері өлшеніп, салыстырмалы талдау жүргізілді. Барлық кезеңдерде ғылыми нақтылық, әділеттілік және объективтілік принциптері қатаң сақталды.

Нәтиже және талқылау

Саралап оқытуға арналған №175 Жаңа ғасыр гимназиясында өткен зерттеу жұмысымыздың басты мақсаты – сараланған оқыту әдісінің тиімділігін анықтау болғандықтан, нәтижелер оқушылардың оқу жетістігімен мотивация деңгейін салыстыру арқылы айқындалды. Үш апта созылған шағын эксперименттік жұмысымызда жетінші сыныптың елу оқушысы қамтылды. Диагностикалық тестілеудің нәтижесі екі топтың нәтижелерінің шамамен бірдей болғандығын көрсетті (1-суретке қараңыз).

1-кестеде көрсетілгендей, сараланған оқыту әдісі қолданылған топта орташа балл өсті. Үш апта ішінде олардың орташа нәтижесі шамамен 61 баллдан 82 баллға дейін көтерілді. Өсім 36% құрайды. Ал дәстүрлі оқытуда қалған бақылау тобында өсу бар болғанымен ол 12%-дан аспады. Статистикалық талдау

нәтижесі өзгерістің мәнді екенін көрсетті ($p < 0.05$). Жүргізілген тәжірибе сабақтары сараланған тәсілдің шынымен тиімді екенін көрсетті: балалар тапсырмаларды жеңілірек орындап, өздеріне сенімді бола түсті. Оқу жетістіктерімен қатар, зерттеу барысында оқушылардың мотивация деңгейі де бағаланды. Біз арнайы сауалнама қолданылып, оқушылардың қызығушылығы мен ынтасын анықтадық.

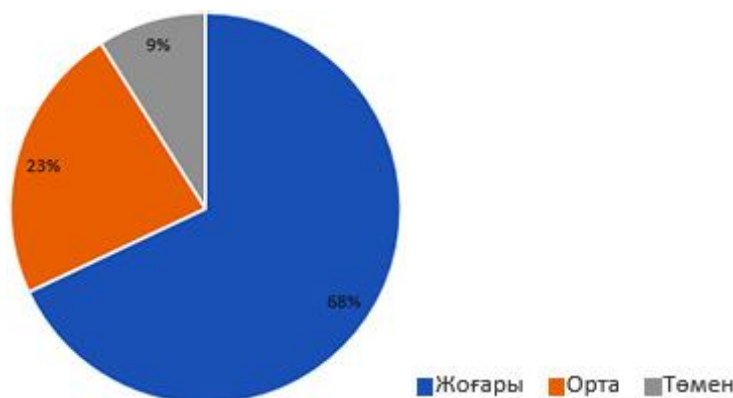
1-кесте – Эксперименттік және бақылау топтарының оқу жетістіктерінің динамикасы

Топ	Бастапқы тест (балл)	Қорытынды тест (балл)	Өсу (балл)	Өсу (%)
Эксперименттік	60,4 ± 11,5	82,3 ± 9,8	+21,9%	+36,3%
Бақылау	61 ± 12	68,2 ± 12,7	+7,2%	+11,8%

2-кесте – Оқушылардың мотивация деңгейінің өзгеруі

Топ	Бастапқы тест (балл)	Қорытынды тест (балл)	Өсу (балл)	Өсу (%)
Эксперименттік	60,3 ± 8,2	85,1 ± 6,5	+24,8%	+41,1%
Бақылау	59,6 ± 7,4	63 ± 6,8	+3,4%	+5,7%

2-кестеде көрсетілгендей, сараланған тапсырмалар мен заманауи цифрлық құралдар қолданылған эксперименттік топта мотивация жоғарылады. Қызығушылық шкаласы ($\alpha = 0,81$) 5 тармақтан тұрды: «Сабақтан кейін есеп шығаруды өз бетімше жалғастырамын» және т.б.; ұпай 1-ден 5-ке дейін. Жалпы балл %-ке қайта есептелді. Орташа көрсеткіш 60 баллдан 85 баллға дейін өсті, шамамен қырық бір пайыздық өсімді құрайды. Ал бақылау тобында өзгеріс өте аз болды, бес пайыз шамасында ғана. Нәтижесінде сараланған оқытудың оқушылардың пәнге деген ынтасын арттыруда да маңызды рөл атқаратынын көрдік.



1-сурет – Эксперименттік топтағы оқушылардың мотивация деңгейлері

Нәтижелер сараланған оқытудың тиімділігін екі қырынан дәлелдеп көрсетті. Біріншіден, ол оқу жетістіктерін арттырады, екіншіден, оқушылардың мотивациясын күшейтеді. Алынған деректер кіріспеде қойылған мақсаттар мен гипотезаларды толықтай растайды және материалдар мен әдістер бөлімінде сипатталған әдістемелік тәсілдердің нәтижелілігін көрсетеді.

Үш аптаға созылған тәжірибе барысында байқалған басты ерекшелік – оқушылардың жұмысқа қатысу белсенділігі артқаны. Мысалы, екінші аптадағы сабақта GeoGebra бағдарламасында үшбұрыш салу тапсырмасы берілгенде эксперименттік топтың оқушылары өзара талқылап, шешім жолдарын бір-біріне түсіндірді, ал бақылау тобында мұндай әрекет аз байқалды. Осы жағдай «1-кесте»-де көрсетілген үлгерім өсімімен сәйкес келеді, себебі жоғары нәтижелер тек тестілерде ғана емес, күнделікті сабақтағы белсенділікте де көрініс тапты. Мотивацияға қатысты алынған мәліметтер де маңызды. Сауалнама нәтижесі бойынша эксперименттік топтағы оқушылардың 68%-ы математикадан қосымша есеп шығаруға қызығушылығы артқанын атап өтті және «2-кесте»-де көрсетілген жоғары мотивация деңгейімен үйлеседі. Үш апталық уақыт аралығы ұзақ мерзімді білім сапасын толық өлшеуге жеткіліксіз, сондықтан қорытындыларды бастапқы дерек ретінде қарастырған жөн.

Бұл қорытындылар қазақстандық зерттеушілердің тұжырымдарымен сәйкес келеді. Мәселен, А.А. Алиева мұғалімдердің сараланған оқытуға деген көзқарасын зерттей отырып, оның оқушылардың пәнге қызығушылығын арттырудағы маңызын атап өткен [11]. Біздің нәтижелер сауалнама қорытындылары арқылы осы пікірді қолдайды: эксперименттік топтағы оқушылардың үштен екісі қосымша есеп шығаруға ынтасының артқанын білдірді. Бұл Aliyeva сипаттағандай, саралау оқушыларды белсенді әрекетке итермелейтін мотивациялық фактор екенін дәлелдейді.

Осыған ұқсас, Б.Т. Есінгелдинов пен Н.К. Әшірбаев математика мұғалімдерінің сараланған тәсіл туралы түсінігін талдап, оны негізінен тапсырмалардың деңгейлік жүйесімен байланыстырғанын көрсеткен [12]. Біздің тәжірибемізде де дәл осы деңгейлік тапсырмалар негізгі құрал болды және олардың тиімділігі сандық нәтижелермен дәлелденді: базалық дағдылардан бастап шығармашылық есептерге дейінгі кезең-кезеңмен өсу үлгерім динамикасына тікелей ықпал етті. Мұндай сәйкес келу саралау теориясы мен практикасының Қазақстандағы математика сабақтарына бейімделуінің өзектілігін растайды.

Томлинсонның теориясында айтылғандай, дифференциация үздіксіз процесс болып табылады, ал біздің зерттеу оның қысқа мерзімдегі әсерін ғана ашып көрсетті [6]. Сараланған оқыту тәсілдері оқу жетістіктерін арттыруға және мотивацияны

вацияны күшейтуге мүмкіндік берді, бірақ сараланған әдістің тұрақты тиімділігін растау үшін ұзақ мерзімді зерттеулер қажет.

Қорытынды

Біздің зерттеуіміздің нәтижелері сараланған оқыту әдісінің математика пәніндегі тиімділігін айқын көрсетті. Атап айтқанда, сараланған тапсырмаларды және цифрлық платформаларды жүйелі түрде пайдалану оқушылардың оқу жетістіктеріне де, мотивациялық деңгейіне де оң ықпал еткенін байқауға болады. Бұл тәсіл әрбір оқушының жеке қабілеттері мен дайындық деңгейін ескеруге мүмкіндік беріп, олардың оқу процесіне белсенді қатысуына жағдай жасады. Тәжірибелік топтағы білім алушылар тапсырмаларды орындауда ғана емес, өзара ынтымақтастық пен қолдау мәдениетінде де жоғары белсенділік танытты. Бақылау тобындағы нәтижелермен салыстырғанда бұл айырмашылық анық көрінді. Мұндай өзара әрекеттестік оқушылардың білім сапасының артуына ғана емес, сонымен қатар әлеуметтік дағдыларының дамуына да ықпал етті.

Зерттеу нәтижелері халықаралық тәжірибеде дәлелденген теориялық ұстанымдармен де үйлесімді. Мәселен, сараланған оқытуды ұзақ жылдар бойы зерттеген Carol Ann Tomlinson еңбектерінде бұл әдістің әртүрлі когнитивтік деңгейлердегі оқушылардың білім алу ерекшеліктерін ескеруге және жеке білім траекторияларын қалыптастыруға мүмкіндік беретіні атап өтіледі. Біздің зерттеу деректері қысқа уақыт ішінде де осы үрдістің жүзеге асатынын көрсетті. Бұл өз кезегінде сараланған тапсырмалар мен заманауи цифрлық құралдарды ұштастыра қолданудың қазақстандық мектептер жағдайында да тиімді екенін дәлелдейді. Осылайша, саралау оқыту тәсілінің әмбебап педагогикалық қағида екені, ал оның тиімділігі нақты контекст пен ұйымдастыру ерекшеліктеріне тәуелді екені айқындалды.

Практикалық тұрғыдан алғанда, бұл зерттеудің қорытындылары мұғалімдер үшін сабақтарды жоспарлау кезінде әдістемелік бағдар ретінде қызмет ете алады. Сараланған тапсырмалар оқушылардың дайындық деңгейін ескеруге, сондай-ақ сынып ішіндегі ынтымақтастық мәдениетін дамытуға ықпал етті. Тәжірибе барысында қабілеті жоғары оқушылар өзге сыныптастарына көмектесіп, түсіндіру арқылы өз білімін тереңдетті. Бұл жағдай оқушылардың әлеуметтік жауапкершілігін арттырып, ұжымдық өзара әрекеттестік дағдыларын дамытуға әсер етті. Сонымен қатар цифрлық платформаларды тиімді қолдану сабақ мазмұнын жаңғыртып, оқушылардың пәнге деген қызығушылығын күшейтті.

Сонымен бірге зерттеудің белгілі бір шектеулері де бар. Эксперимент мерзімі үш аптамен шектелгендіктен, сараланған оқытудың ұзақ мерзімді әсерін бағалау мүмкін болмады. Бұдан бөлек, зерттеу тек бір мектептің базасында жүзеге асырылды, бұл нәтижелерді барлық оқу орындарына тікелей көшіруге мүмкіндік

бермейді. Болашақта әртүрлі аймақтардағы мектептерде ұзақ мерзімді зерттеу жұмыстарын ұйымдастыру сараланған оқытудың тұрақты әсерін бағалауға және әдістемені жетілдіруге мүмкіндік береді.

Жалпы алғанда, бұл зерттеу сараланған оқыту әдісінің тиімділігін дәлелдеп қана қоймай, оның қазақстандық білім беру жүйесіне бейімделу мүмкіндіктерін де айқындады. Алынған нәтижелер педагогтарға оқытуды дараландырудың нақты практикалық тетіктерін ұсына отырып, эмпирикалық база қалыптастырады. Осыған байланысты сараланған оқытуды жүйелі түрде енгізу білім беру сапасын арттырудың және оқушылардың жан-жақты дамуын қамтамасыз етудің стратегиялық құралы ретінде қарастырылуы қажет. Қорытындылай келе, сараланған оқыту әдісі пәнге қызығушылықты арттырумен қатар, оқушылардың танымдық белсенділігін, өзіндік сенімділігін және табандылығын дамытудың ғылыми негізделген және педагогикалық тұрғыдан тиімді тәсілі болып табылады.

Мақала авторларының қосқан үлестері:

Хұмырбек Жандос Хұмырбекулы – математика пәнін оқытудағы сараланған оқыту процессінің теориялық негіздерін теориялық талдау, салыстыру арқылы айқындап, тәжірибие жүзінде тексеріп, ғылыми тұжырымдар жасады.

Сыдыхов Бахыт Диханбайұлы – педагогика ғылымдарының докторы, қауымдас-тырылған профессор, Сүлеймен Демирел университеті, Жаратылыстану ғылымдары және педагогика кафедрасы. Ол зерттеу жұмысының ғылыми жетекшісі әрі тәлімгері ретінде маңызды рөл атқарды. Ғылыми мақаланың дайындалу барысында ол зерттеудің теориялық негізін нақтылауға, эмпирикалық талдауларды дұрыс ұйымдастыруға, алынған нәтижелерді жүйелеуге және ғылыми тұрғыдан рәсімдеуге бағыт-бағдар берді.

Пайдаланылған әдебиеттер тізімі

1. **Білімді Ұлт** – сапалы білім беру ұлттық жобасы сапалы білім алуға қолжетімділікті кеңейтеді [Электрондық ресурс]. – Ult.kz. 22.10.2021. – Қолжетімді: <https://www.ult.kz/post/bilimdi-ult-sapaly-bilim-beru-ulttyk-zhobasy-sapaly-bilim-aluga-kolzhetimdilikti-keneytedi>
2. Қазақстан Республикасының «Білім туралы» заңы [Мәтін]. – Астана, 2007.
3. **Назарбаев, Н.Ә.** Қазақстан – 2050 стратегиясы: қалыптасқан мемлекеттің жаңа саяси бағыты: Қазақстан халқына Жолдау [Мәтін]. – Астана, 2012.
4. **Хасенова, Г.Б.** Математиканы оқытудағы сараланған тәсілді зерттеу [Мәтін]. – 2024. – 210 б.
5. **Tomlinson, C.A.** The differentiated classroom: Responding to the needs of all learners [Text]. – Alexandria: ASCD, 2014. – 240 p.
6. **Tomlinson, C.A.** How to differentiate instruction in academically diverse classrooms [Text]. – Alexandria: ASCD, 2017. – 210 p.
7. **Shearer, C.B.** Multiple intelligences in teaching and education: Lessons learned from neuroscience [Electronic resource] // The Journal of Intelligence. – 2018. – №3. – P. 38-47. – <https://doi.org/10.3390/jintelligence6030038>

8. **Bal, A.P.** The effect of the differentiated teaching approach in the algebraic learning field on students' academic achievements [Text] // Eurasian Journal of Educational Research. – 2016. – №63. – P. 99-114.

9. **Dailo, A. E., Dailo, R.R.** Differentiated instruction in mathematics: Its effect on the level of critical thinking skills of grade 7 students [Text] // Proceedings of the Asia Pacific Conference on Multidisciplinary Research (APCMR). – 2022. – №30. – P. 31-39.

10. **Свенова, С.Ш.** Саралап оқыту технологиясын қолданудың ерекшелігі [Мәтін] // Сәрсен Аманжолов атындағы Шығыс Қазақстан университетінің еңбектері. – 2022. – Б. 407-415.

11. **Alieva A.A.** The perceptions and practices of differentiated instruction of teachers who are also in the position of subject coordinators in a school for gifted students in Kazakhstan [Electronic resource] // NUR Research Commons. – 2018. – Available at: <https://nur.nu.edu.kz/items/9aa6c137-7d74-416f-9ad0-c8fd6d56833f>

12. **Esingeldinov B.T., Ashirbaev N.K., Ibraeva S.M., Zhienbayeva A.** Investigation of teachers' understanding of differentiated approach in teaching mathematics [Electronic resource] // International Journal of Learning and Teaching. – 2022. – №4. – P. 111-124. – Қолжетімді: <https://files.eric.ed.gov/fulltext/EJ1349434.pdf>

13. **Ibraeva A., Ibraeva K., Sakhova A., Elubaeva L.** Analysis of differentiated teaching practices at Nazarbayev Intellectual School in Kazakhstan [Electronic resource] // International Conference Proceedings. – 2023. – P. 15-21. – Available at: <https://archive.interconf.center/index.php/conference-proceeding/article/view/2888>

References

1. **Bilimdi Ult** – sapaly bilim беру ulttyq zhobasy sapaly bilim aluga qolzhetimdilikti keneytedi [The national project on quality education expands access to quality education] [Electronic resource]. – Ult.kz, 22.10.2021. – Available at: <https://www.ult.kz/post/bilimdi-ult-sapaly-bilim-beru-ulttyk-zhobasy-sapaly-bilim-aluga-kolzhetimdilikti-keneytedi> [In Kazakh]

2. Kazakhstan Respublikasynyn “Bilim turaly” Zany [Law of the Republic of Kazakhstan «On Education»] [Text]. – Astana, 2007. [In Kazakh]

3. **Nazarbaev, N.A.** Kazakstan – 2050 strategiasy: qalyptasqan memleketting zhana saiasi bagyty: Qazaqstan halqyna Zholdau [Kazakhstan – 2050 Strategy: The new political course of the established state: Address to the people of Kazakhstan] [Text]. – Astana, 2012. [In Kazakh]

4. **Khasenova, G.B.** Matematikany oqytudagy saralangan tasildi zertteu [Research on the differentiated approach in teaching mathematics] [Text]. – 2024. – 210 p. [In Kazakh].

5. **Tomlinson, C.A.** The differentiated classroom: Responding to the needs of all learners [Text]. – Alexandria: ASCD, 2014. – 240 p.

6. **Tomlinson, C.A.** How to differentiate instruction in academically diverse classrooms [Text]. – Alexandria: ASCD, 2017. – 210 p.

7. **Shearer, C.B.** Multiple intelligences in teaching and education: Lessons learned from neuroscience [Electronic resource] // The Journal of Intelligence. – 2018. – №3. – P. 38-47. <https://doi.org/10.3390/jintelligence6030038>

8. **Bal, A.P.** The effect of the differentiated teaching approach in the algebraic learning field on students' academic achievements [Text] // Eurasian Journal of Educational Research. – 2016. – №63. – P. 99-114.

9. **Dailo, A. E., Dailo, R. R.** Differentiated instruction in mathematics: Its effect on the level of critical thinking skills of grade 7 students [Text] // Proceedings of the Asia Pacific Conference on Multidisciplinary Research (APCMR). – 2022. – №30. – P. 31-39.

10. **Svenova, S. Sh.** Saralap okytu tehnologiasyn koldanudyn ereksheligi [Features of applying differentiated teaching technology] [Text]. Sarsen Amanzholov East Kazakhstan University Proceedings, 2022, P. 407-415. [In Kazakh].

11. **Alieva A. A.** The perceptions and practices of differentiated instruction of teachers who are also in the position of subject coordinators in a school for gifted students in Kazakhstan [Electronic resource] // NUR Research Commons. – 2018. – Available at: <https://nur.nu.edu.kz/items/9aa6c137-7d74-416f-9ad0-c8fd6d56833f>

12. **Esingeldinov B. T., Ashirbaev N. K., Ibraeva S. M., Zhienbayeva A.** Investigation of teachers' understanding of differentiated approach in teaching mathematics [Electronic resource] // International Journal of Learning and Teaching. – 2022. – №4. – P. 111-124. – Қолжетімді: <https://files.eric.ed.gov/fulltext/EJ1349434.pdf>

13. **Ibraeva A., Ibraeva K., Sakhova A., Elubaeva L.** Analysis of differentiated teaching practices at Nazarbayev Intellectual School in Kazakhstan [Electronic resource] // International Conference Proceedings. – 2023. – P. 15-21. – Available at: <https://archive.interconf.center/index.php/conference-proceeding/article/view/2888>

Ж.Х. Хұмырбек*, Б.Д. Сыдыхов.
Университет имени Сулеймена Демиреля
Алматы, Казахстан

Дифференцированное обучение по математике: теоретические основы и методы

Аннотация. В статье анализируется эффективность дифференцированного подхода к обучению математике в условиях общего среднего образования. Необходимость дифференциации обусловлена различиями в уровне подготовки, интересах и темпе обучения учащихся; игнорирование этих различий может приводить к снижению успеваемости и мотивации. Цель исследования – эмпирически оценить влияние систематического применения уровневых заданий и цифровых платформ (GeoGebra, Quizizz) на учебные достижения и мотивацию. Методология включает квази-эксперимент: в гимназии «Новый век» №175 50 учащиеся 7-го класса были распределены в экспериментальную и контрольную группы и обучались в течение трех недель; данные собраны посредством диагностических и итоговых тестов и короткой анкеты; различия проверялись t-критерием Стьюдента. Результаты показали, что в экспериментальной группе успеваемость выросла в среднем на 36%, а мотивация – на 41% ($p < 0,05$), что указывает на измеримый краткосрочный эффект дифференциации. Практическая значимость заключается в том, что планирование уроков с дифференциацией по содержанию, процессу и продукту, организация гибких групп и целевая интеграция цифровых инструментов позволяют выстраивать для каждого учащегося благоприятную учебную траекторию. Ценность исследования – предложение модели, адаптированной к повседневной школьной практике и подтвержденной количественными показателями; далее рекомендуется долговременное наблюдение и репликация в иных предметных контекстах.

Ключевые слова: математика, дифференцированное обучение, уровневые задания, методы обучения, эксперимент.

Zh. Khumyrbekuly*, B.D. Sydykhov
Suleyman Demirel University
Almaty, Kazakhstan

**Differentiated mathematics education:
theoretical foundations and methods**

Annotation. This article analyzes the effectiveness of differentiated instruction in secondary-school mathematics. The need for differentiation arises from differences in students' prior achievement, interests, and learning pace; ignoring these differences may lower attainment and motivation. The study aims to empirically assess the impact of systematically using level-based tasks and digital platforms (GeoGebra, Quizizz) on achievement and motivation. The methodology is a quasi-experiment: at New Century Gymnasium No. 175, fifty seventh-grade students were assigned to experimental and control groups and taught over three weeks; data were collected via diagnostic and final tests and a brief survey; group differences were tested with Student's t-test. Results showed that, in the experimental group, achievement increased by an average of 36% and motivation by 41% ($p < 0.05$), indicating a measurable short-term effect of differentiation. The practical implication is that lesson planning differentiated by content, process, and product, the use of flexible grouping, and targeted integration of digital tools can help build a favorable learning trajectory for each student. The study's contribution is a school-ready model validated by quantitative indicators; future work should include longer-term follow-ups and replication across subject contexts.

Keywords: mathematics, differentiated instruction, level-based tasks, teaching methods, experiment.

Мақала тарихы: Алынған күні: 29.07.2025. Қабылданды: 17.09.2025

Авторлар туралы мәлімет:

Сыдыхов Бахыт Диханбайұлы – педагогика ғылымдарының докторы, қауымдастырылған профессор, Сүлеймен Демирел университеті, Алматы, Қазақстан. E-mail: bakhyt.sydykhov@sdu.edu.kz

Хумырбек Жандос Хумырбекулы – магистрант, №175 Жаңа ғасыр гимназиясының математика пәні мұғалімі, Сүлеймен Демирел университеті, Алматы, Қазақстан. Tel. +77470833601. E-mail: Zhandosshumyrbek@gmail.com

Information about the authors:

Sydykhov Bakhyt Dikhanbayuly – Doctor of Pedagogical Sciences, Associate Professor, Suleyman Demirel University, Almaty, Kazakhstan. E-mail: bakhyt.sydykhov@sdu.edu.kz

Khumyrbek Zhandos Khumyrbekuly – master's Student, Teacher of Mathematics at the gymnasium of the New Century No. 175, Suleiman Demirel University, Almaty, Kazakhstan. Tel. +77470833601. E-mail: Zhandosshumyrbek@gmail.com

Информация об авторах:

Сыдыхов Бахыт Диханбаевич – доктор педагогических наук, ассоциированный профессор, Университет имени Сулеймана Демиреля, Алматы, Казахстан. E-mail: bakhyt.sydykhov@sdu.edu.kz

Хумырбек Жандос Хумырбекулы – магистрант, учитель математики гимназии «Новый век» №175, Университет имени Сулеймана Демиреля, Алматы, Казахстан. Tel. +77470833601. E-mail: Zhandosshumyrbek@gmail.com

УДК 37.371
МРНТИ 14.27.05

DOI 10.52301/1991-0614-2025-3-72-89

А.Е. Мухаметкаиров, Н.С. Котова, Л.М. Мұсагіла*

*Павлодарский педагогический университет им. Ә. Марғұлан,
Павлодар, Казахстан
mukhametkairov95@mail.ru*

РАЗВИТИЕ КРИТИЧЕСКОГО МЫШЛЕНИЯ ШКОЛЬНИКОВ В ПРОЦЕССЕ ПРОЕКТНОЙ ДЕЯТЕЛЬНОСТИ

Аннотация. Настоящее исследование посвящено изучению механизмов становления аналитического мышления у обучающихся посредством внедрения проектных методов в образовательную практику. В работе проанализированы ключевые теоретические конструкты и принципиальные положения, касающиеся формирования аналитических когнитивных способностей и проектно-ориентированной деятельности в контексте среднего общего образования. В рамках диагностического этапа проведена оценка степени интеграции проектных технологий в школьную практику, что позволило выявить необходимость целенаправленного развития способностей к аналитическому осмыслению информации. Практическая реализация специально разработанной образовательной программы, направленной на формирование навыков аналитического мышления у десятиклассников через систему проектной работы на базе профильных дисциплин, продемонстрировала существенное повышение уровня развития исследуемых компетенций у участников экспериментальной выборки. Зафиксирована положительная динамика показателей аналитического мышления согласно диагностической методике Ю.Ф. Гуцина и Н.В. Смирнова. Результаты, полученные посредством модифицированного инструментария Л. Старки, также демонстрируют значительное улучшение всех компонентов аналитического мышления, особенно выраженное в сфере логических умозаключений и обработки информационных массивов. Совокупность эмпирических данных убедительно подтверждает позитивное влияние проектно-ориентированной деятельности на становление аналитических способностей школьников. На основе полученных результатов сформулированы практические рекомендации по оптимизации применения проектных технологий в педагогическом процессе для эффективного развития надпрофессиональных компетенций обучающихся.

Ключевые слова: навыки, критическое мышление, проектная деятельность, школьники, развитие школьников.

Введение

Современная система образования в условиях постоянных трансформаций в обществе и на рынке труда сталкивается с необходимостью формирования у школьников способности к критическому мышлению. Этот навык играет ключе-

вую роль для успешной адаптации в быстро меняющемся мире, так как позволяет человеку принимать осознанные решения, эффективно использовать ресурсы, соотносить теорию с практикой и применять ее на практике. Обусловлено это тем, что в современных условиях перед школой стоит задача подготовить своих учеников не просто к взрослой жизни, но и разного рода переменам, которые в ней отмечаются. Важно у современного человека развивать мобильные, динамичные и конструктивные качества, которые невозможно достичь только посредством усвоения некоторого количества академических знаний, включенных в школьную программу. В настоящее время от молодежи требуется умение делать правильный выбор, использовать имеющиеся ресурсы более эффективно, соотносить теорию с практикой и применять ее на практике и многие другие компетенции, которые нужны им для развития в современном обществе. Исходя из этого, к основным гибким навыкам отнесены в первую очередь креативность, самостоятельность, способность учащихся к критическому мышлению и некоторые другие. В условиях глобализации и ускоренного прогресса, основанного на стремительном развитии образовательных и иных технологий, способность учащихся к критическому мышлению как отдельный навык становится особенно значительными для того, чтобы обеспечить более успешное привыкание молодых людей к условиям современного общества. Для формирования критического мышления используются различные методы, одним из которых, по мнению многих исследователей, является использование в данном процессе проектной деятельности [1]. Так как проектная деятельность как метод обучения дает возможность учащимся применять на практике, получаемые знания. При условии, что они обладают навыками по проведению анализа, поиску, нахождению и принятию взвешенных решений и некоторым другим [2].

Актуальность исследования определяется потребностью открытия новых возможностей в области школьного обучения, содействующих развития у учащихся личности, умеющей критически мыслить и способных к осознанному саморазвитию и выбору своего жизненного направления. Такой возможностью представляется проектная деятельность как метод перспективного обучения, который включают в различные стороны процесса образования. Так как он позволяет развивать у человека гибкие компетенции, важные и нужные для обеспечения ему более успешной жизнедеятельности.

Степень исследованности рассматриваемой темы вопроса считается высокой. Нужно отметить в первую очередь зарубежных авторов, к которым отнесены работы D. Anggraeni, который предложил учитывать в определение понятия критического мышления таких когнитивных стратегий и навыков, которые позволяют обеспечить большую вероятность получения эффективного результата. К ним отнесена проектная деятельность [3]. S. Sarwanto указывает на то, что не нужно ото-

жествлять критическое мышление с важными мыслительными процессами, так как оно намного шире этих процессов и подлежит самостоятельному развитию [4]. Y. Yao внес свой вклад в развитие методического обеспечения проектной деятельности в разные области знаний, в том числе и на уровне школьного образования [5]. Идеи этих авторов вошли в процессы современных представлений о проектной деятельности и ее влиянии на развитие критического мышления у школьников.

Казахстанские авторы также активно рассматривают некоторые вопросы о развитии навыков критического мышления у школьников через проектную деятельность. К ним следует отнести работы С. Кумарбекулы, раскрывающей отдельные аспекты формирования, которые можно выразить, схематично: критическое мышление – важный подход к осмыслению, анализу, синтезу и оценке информации, который может стать основанием к действиям [6]. А.С. Байгунакова исследует вопросы развития критического мышления на уровне высшей школы и отмечает связь критического мышления с проектной деятельностью [7]. А.Е. Mukhametkairov определил основные педагогические условия, показывающие эффективность формирования критического мышления на уровне старших классов [8]. Также важно отметить работы М. Akeshova, В. Abzhekenova и других [9].

В то же время многие вопросы остаются еще не проработанными. В частности, требует более глубокого исследования интеграции проектной деятельности в процесс формирования критического мышления у школьников. К тому же, появляются все новые методы и подходы к организации этого процесса, которые также подлежат рассмотрению.

Цель исследования – рассмотрение влияния проектной деятельности на развитие критического мышления у школьников и разработка рекомендаций по оптимизации учебного процесса.

Задачи исследования:

- 1) рассмотреть основные понятия и положения по теме критического мышления и проектной деятельности на уровне школьного образования;
- 2) оценить уровень отдельных показателей критического мышления в ходе проектной деятельности в школе;
- 3) определить уровень критического мышления у школьников;
- 4) оценить уровень влияния проектной деятельности на развитие критического мышления;
- 5) разработать рекомендации по более эффективному использованию проектной деятельности в образовательном процессе.

Объект исследования – навыки критического мышления у школьников общеобразовательной школы.

Предмет исследования – проектная деятельность как метод формирования навыков критического мышления.

Практическая значимость заключается в разработанных рекомендациях, которые могут быть использованы для совершенствования процесса обучения в школе, а также применены при дальнейших исследованиях.

Материалы и методы

Материалами исследования стали монографии, учебные пособия, научные статьи и иные материалы по теме исследования, а также результаты наблюдения, тестирования учащихся и результаты, полученные в ходе исследования.

В ходе исследования использован комплексный подход, так как использованы несколько методов исследования. Все методы направлены на всестороннее исследование для того, чтобы получить достоверные данные о влиянии проектной деятельности на развитие критического мышления у школьников.

1. Литературный анализ направлен на анализ существующих источников, для того, чтобы рассмотреть основные понятия и положения по теме критического мышления и проектной деятельности на уровне школьного образования.

2. Метод наблюдения основан на систематическом сборе данных об учащихся 10-го класса. Целью наблюдения являлось получение объективной информации о том, как учащиеся применяют на практике навыки проектной деятельности и критического мышления в рамках образовательного процесса.

3. Метод тестирования использован для оценки уровня критического мышления до и после участия в проектной деятельности. Использовались две методики, включающие в себе специализированные опросники:

– методика определения уровня критического мышления (Ю.Ф. Гушин, Н.В. Смирнов);

– тест Л. Старки для оценки критического мышления (адаптированный на русский язык Е.Л. Луценко);

4. Математико-статистический метод с использованием t-критерия Стьюдента для связанных выборок, чтобы оценить, являются ли изменения между двумя измерениями до и после эксперимента статистически значимыми.

5. Методы аналитического анализа.

Результаты и обсуждение

Результаты литературного анализа в объеме основных понятий и положений по теме критического мышления и проектной деятельности на уровне школьного образования.

Критическое мышление рассматривается в общем как critical мышление, которое многое отрицает и выступает как рационально-негативное явление в мышление человека [10]. В то время как на уровне школьного образования понимается под

критическим мышлением технологии его развития, как процесс соотнесения имеющихся знаний человека с внешней информацией, что позволяет ему вырабатывать решения относительно того, что следует принять, что нужно дополнить, а что отпустить или полностью отвергнуть. Критическое мышление учит корректировать собственные убеждения, действовать активно и во многом помогает человеку понимать, как нужно использовать полученную информацию.

Базовая модель ТРКМ (технологии развития критического мышления) на уровне школьного образования включает в себе три стадии:

1. Вызов – направлен на осознание знаний по данной теме, на стимулирование интереса к теме изучения, на установку недостаточности информации в области знаний и на побуждение к инициативной деятельности;

2. Осмысление содержания – рассматривается как процесс активного получения и осмысления новой информации, а также ее соотнесение с имеющимися знаниями и наблюдение за процессом познания и понимания;

3. Рефлексия – процесс целостного осмысления полученной информации и создание собственного отношения к материалу изучения, а также поиск для дальнейшей работы других тем и некоторых проблем [11]. Они отражают единый процесс продвижения учителя и его учеников относительно достижения поставленных целей к результатам обучения по освоению каждой новой темы по предмету и всего курса обучения в школе.

Основными проблемами, связанными с развитием навыков критического мышления у школьников, которые требуют детального изучения, являются [12]: низкий уровень методической поддержки и ограниченность учебных материалов по теме; отсутствие времени и ресурсов на развитие; консервативность действующей образовательной системы; низкий уровень мотивации у учащихся; социальные и культурные факторы; проблемы с оценкой результатов, отсутствие междисциплинарных подходов и другие. Отмечается, что развитие критического мышления в школе происходит посредством введения его в различные учебные дисциплины. В то время как программы обучения в школах обычно строятся по предметному принципу, что усложняет использование в данной части междисциплинарные подходы [13].

Проектная деятельность в школе направлена на то, что школьники, изучая способы проектной деятельности и осваивая их на практике, развивают способности, которые являются полезными в учебе и будут нужными во взрослой жизни [14]. К таким способностям отнесены: анализ проблемных ситуаций; проектирование цели; планирование достижения целей; оценки решения; обоснованного выбора; постановки и решения задач; эффективность работы в группе и другие.

Важность развития критического мышления в школе на основе проектной деятельности [15] заключается в развитии умений анализа, оценки и интерпретации информации; с целью применять полученные знания на практике; работать в команде. А также увеличивает мотивацию к обучению. Проектное обучение позволяет развивать у школьников основные ключевые жесткие и гибкие компетенции, в первую очередь критическое мышление [16].

Результаты по методу наблюдения, определению уровня развития проектной деятельности и критического мышления у школьников. Наблюдение проводилось в течение половины учебного года в двух 10-х классах средней школы. Каждый класс состоял из 28 человек. В программу наблюдений включены критерии оценки поведения и действий учащихся в рамках проектной деятельности. Критерии включали в себе четыре основных показателя:

- 1) активность в обсуждении и решении проблем;
- 2) способность задавать вопросы и выдвигать гипотезы;
- 3) уровень анализа информации и аргументации;
- 4) самостоятельность в принятии решений.

Все наблюдения записывались в специальные протоколы, где отражалось поведение каждого ученика в рамках всех критериев. Также с учениками проводились беседы, чтобы оценить степень осознания ими полученных результатов. Все собранные данные проанализированы и позволили установить динамику изменений в уровне критического мышления каждого ученика.

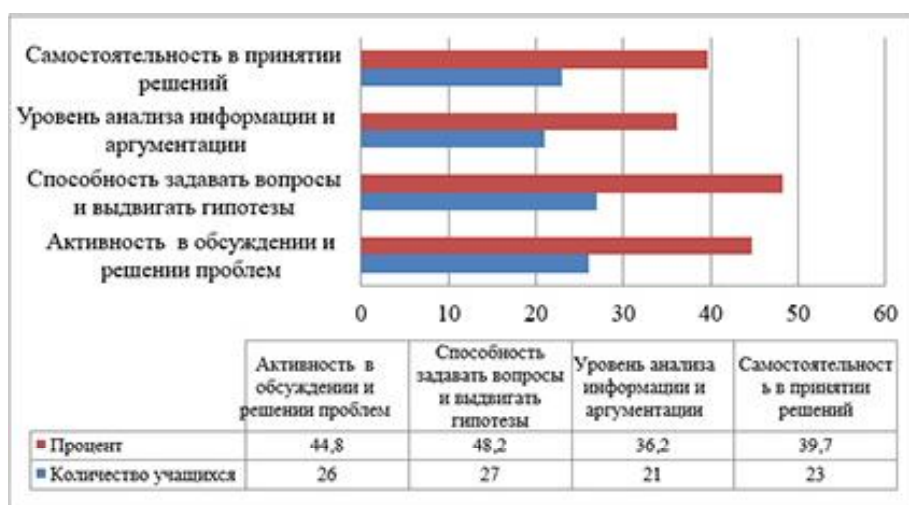


Рисунок 1 – Результаты развития навыков критического мышления в проектной деятельности у учащихся 10-х классов (n=58)

На рисунке 1 отражены общие результаты наблюдения за развитием навыков проектной деятельности и критического мышления у учащихся 10-х классов в объеме четырех оценочных критериев.

Полученные результаты свидетельствуют о необходимости развития критического мышления.

Разработана и апробирована на уроках в экспериментальном классе Программа развития критического мышления через проектную деятельность

Цель программы: развить у учащихся навыки критического мышления путем активного вовлечения их в проектную деятельность, направленную на решение актуальных задач при изучении предметов: история Казахстана и биология.

Этапы реализации программы:

1. Вводный модуль (1 неделя) для обсуждения важности критического мышления в изучении истории и биологии в виде лекции–дискуссии. Основные мероприятия: введение в понятие критического мышления; знакомство с методами научного анализа и интерпретации изучаемой информации; рассмотрение примеров использования критического мышления по истории Казахстана и по биологии.

2. Выбор темы проекта (1 неделя) по предметам из предложенных учителем. Основные мероприятия: групповая работа по обсуждению возможных тем; индивидуальные консультации с учителем; определение целей и задач проекта.

3. Исследовательский этап (2 недели). Основные мероприятия: поиск и отбор информации; анализ биологических данных и экспериментов; анализ исторических источников; консультации с учителями.

4. Разработка проектов (3 недели). Формы: научный доклад, презентация, мультимедийный проект, лабораторный эксперимент и т.д. Основные мероприятия: разработка структуры проекта; создание контента (тексты, таблицы, графики, видео, фото и т.д.); проведение лабораторных экспериментов (при необходимости); тестирование проекта на предмет соответствия целям и задачам.

5. Презентация проекта (1 неделя) проводится в формате устного доклада, презентации, демонстрации мультимедийного материала или мини–конференции. Основные мероприятия: подготовка презентации; публичное выступление; ответы на вопросы и обсуждение.

6. Подведение итогов (1 неделя): учащиеся анализируют свой опыт, оценивают успехи и трудности, а также составляют планы на будущее. Основные мероприятия: заполнение анкет обратной связи; обсуждение достижений и трудностей; тестирование на уровень критического мышления.

Использовались такие активные методы развития критического мышления в рамках проектной деятельности, как дискуссии и дебаты; метод Socratic Questioning; анализ кейсов; ролевые игры и симуляции; метод «Шести шляп»; раз-

работка гипотез и их проверка; провокационные вопросы и парадоксы; рефлексия и обратная связь и другие.

Результаты оценки определения уровня критического мышления по методике Ю.Ф. Гущина и Н.В. Смирнова. Данная методика используется для того, чтобы оценить в целом критическое мышление у учащихся 10 – го класса. Тест состоит из 15 заданий, на которые нужно дать обоснованные ответы. Каждое задание оценивается в 3 балла. Максимально – 45 баллов: высокий уровень у человека, набравшего 36 и более баллов; средний – от 15 до 36 баллов; низкий – до 15 баллов.

Полученные результаты до начала эксперимента отражены согласно рисунку 2. В экспериментальной группе отмечаются лучшие показатели, по сравнению с контрольной группой.

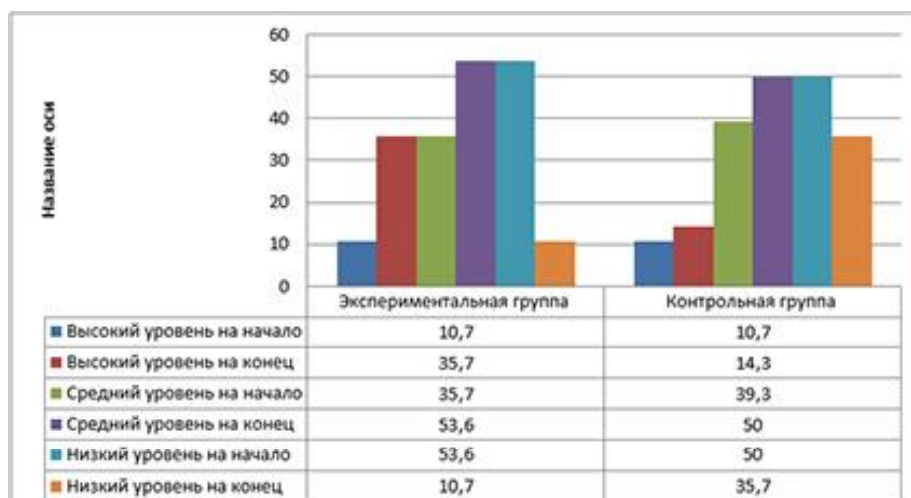


Рисунок 2 – Результаты сравнительного анализа оценки определения уровня критического мышления по методике Ю.Ф. Гущина и Н.В. Смирнова на конец периода, в %

Результаты тестирования по адаптированному Тесту Л. Старки использованы для оценки уровня сформированности критического мышления у учащихся 10-го класса. Тест Л. Старки включает в себе всего 27 вопросов, которые можно сгруппировать в несколько блоков. В каждом вопросе четыре ответа. Каждый ответ оценивается в один балла. Время тестирования 25 минут. Шкала оценки по баллам: с 0 до 4-х баллов. 0 баллов – низкий уровень или начальные признаки критического мышления. 2 балла – базовый уровень критического мышления. 3 балла – средний или умеренный уровень. 4 балла – высокий уровень критического мышления, отличный ответ, включающий в себе оригинальные идеи и нестандартные подходы.

Полученные результаты сгруппированы в семь наиболее важных критических навыков, в объеме которых проведена проверка статистически значимых изменений при помощи использования t – критерия Стьюдента.

Результаты отражены в таблице 1 в объеме отдельных показателей критического мышления, выделенных по тесту Лорен Старки в виде семи ключевых умений критического мышления.

Таблица 1 – Результаты оценки определения уровня критического мышления по адаптированному тесту Л.Старки, в средних показателях по группам.

Показатели	Группа	Средний балл на начало	Ср. балл после эксперимента	Изменения	Значим. различия (ps)
Общий уровень критического мышления	ЭГ	18,84	25,63	+6,79	0,002
	КГ	18,78	20,18	+1,4	0,005
1. По умению наблюдать	ЭГ	1,54	1,69	+0.15	0,001
	КГ	1,29	1,29	–0.12	–
2. По умению искать и отбирать нужную информацию	ЭГ	2,86	3,40	+0.54	0,005
	КГ	2,96	3,04	+0.08	–
3. По умению отличать факт от мнения	ЭГ	1,71	1,75	+0.04	0,001
	КГ	1,32	1,30	–0.02	–
4. По умению выявлять проблемы	ЭГ	1,83	2,60	+0,77	0,001
	КГ	1,87	2,00	+0.13	–
5. По умению оценивать валидность суждений и основных аргументов	ЭГ	3,09	4,14	+1,5	0,001
	КГ	2,71	3,07	+0.99	–
6. По умениям делать умозаключения	ЭГ	3,63	4,54	+0.91	0,001
	КГ	2,92	3,39		–
7. По умениям делать логические заключения	ЭГ	4,14	7,51	+3.37	0,001
	КГ	5,71	6,09	+0.38	–

Экспериментальная группа получила лучшие показатели, так как общий уровень критического мышления на начало был 18,84, после эксперимента стал 25,63. В контрольной группе, соответственно, на начало: 18,78, на конец 20,18.

На основе представленных данных в таблице 1 можно сделать следующие выводы о развитии навыков критического мышления и проектной деятельности у учащихся 10-х классов:

1. Почти половина учащихся (44,8%) демонстрирует активное участие в обсуждениях, что свидетельствует о наличии интереса к совместному решению проблем и взаимодействию с одноклассниками.

2. Наиболее высокий процент (48,2%) учащихся проявляет способность задавать вопросы и формулировать гипотезы. Это указывает на развитие критического мышления и любознательности, что является важным аспектом проектной деятельности.

3. Наименьший процент (36,2%) учащихся показывает уровень анализа информации и аргументации. Это может свидетельствовать о необходимости дополнительного обучения и поддержки в развитии навыков критического анализа и аргументации.

4. Самостоятельность в принятии решений показывают 39,7% учащихся, что является положительным показателем, но также указывает на возможность улучшения этого аспекта.

В целом, полученные результаты свидетельствуют о том, что у учащихся 10-х классов имеются базовые навыки проектной деятельности и критического мышления, однако есть проблемы, требующие дальнейшего развития и поддержки, особенно в отношении анализа информации и аргументации. Данные результаты послужили основой для принятия мер по развитию обозначенных навыков. В первую очередь требуются дополнительные методики и учебные мероприятия для улучшения навыков критического мышления.

Предлагаемая блоковая программа, рассчитанная на использование проектов по трем предметам, с использованием обозначенных активных методов, направлена на то, чтобы помочь развивать у участников проекта критическое мышление и сделать процесс работы более интересным, продуктивным и эффективным.

Сравнительный анализ результатов оценки уровня критического мышления учащихся по методике Ю.Ф. Гущина и Н.В. Смирнова в экспериментальной и контрольной группах на констатирующем и контрольном эксперименте показывают следующее: в экспериментальной группе на начало 10,7% учащихся находились на высоком уровне, 35,7% – на среднем, и 53,6% – на низком уровне. После эксперимента наблюдается заметный рост высокого уровня до 35,7%, увеличение среднего уровня до 53,6% и значительное уменьшение низкого уровня до 10,7%. Это указывает на успешное развитие критического мышления в данной группе.

В контрольной группе начальные результаты показывают аналогичное распределение: 10,7% на высоком уровне, 39,3% – на среднем и на низком – чуть меньше – 50%. В конце наблюдается небольшой рост высокого уровня до 14,3%, стабильность среднего уровня (50,0%) и незначительное снижение низкого уровня до 35,7%. Это может свидетельствовать о том, что контрольная группа не получила должной поддержки в развитии критического мышления.

В целом результаты по адаптированному тесту Л. Старки подчеркивают важность целенаправленного обучения и поддержки в развитии критического мышле-

ния у учащихся за счет проектной работы, так как экспериментальная группа показала по сравнению с контрольной группой более успешные изменения благодаря внедрению новых методик и подходов к проектному обучению.

Экспериментальная группа показала значительное улучшение общего уровня критического мышления – на 6,79. А контрольная группа имеет менее заметное улучшение 1,4. Результаты экспериментальной группы: значительное улучшение (+6,79). Все показатели демонстрируют положительную динамику. Наиболее заметный рост наблюдается в таких навыках, как умение делать логические заключения (+3,37), оценка валидности суждений и аргументов (+1,05), а также выявление проблем (+0,77). Практически все изменения имеют высокую статистическую значимость, что говорит о достоверных улучшениях.

В то же время в контрольной группе отмечается незначительное улучшение общего уровня критического мышления. Большинство исследуемых показателей показывают незначительный прирост или даже небольшое снижение (в умении наблюдать и отличать факт от мнения. Статистическая значимость изменений отсутствует практически везде, кроме общего уровня критического мышления.

Согласно данным, полученным по адаптированному тесту Л. Старки, и основываясь на результатах сравнительного анализа, можно говорить о том, что формирующий эксперимент привел к значительному улучшению критического мышления у участников экспериментальной группы, в то время как контрольной группе такие изменения отсутствовали.

Результаты в целом соответствуют по многим показателям выводам, полученным другими авторами, к которым нужно отнести особенности развития критического мышления посредством проектной деятельности у младших школьников, раскрытые S. Zarei [17], творческий потенциал проектной деятельности школьников, описанный С. Мао [18], роль проектной деятельности в процессе развития умений критического мышления при изучении иностранного языка показали F. López [19], B. Mirza, определен средством развития критического мышления обучающихся индивидуальный проект [20]. Анализ работ различных авторов подтверждает как проблематичность, так и актуальность развития навыков критического мышления у школьников посредством проектной деятельности. Однако представленное исследование имеет комплексный характер, поскольку основано на использовании нескольких методов и ориентировано на учащихся старших классов.

Разработаны рекомендации по оптимизации учебного процесса развития навыков критического мышления у школьников через проектную деятельность:

1) Более четко ставить цели и задачи проектной деятельности, так как школьники должны знать, к чему нужно стремиться;

2) Разбивать структуру проектов на отдельные этапы (от простого к сложному), для последовательного развития у школьников навыков критического мышления;

3) Стимулировать активное участие учеников предоставлением им инициативы по выбору методов исследования и тем проектов;

4) Предоставлять доступ школьникам к разным видам информации и к современным технологиям;

5) Организовывать обратную связь, что позволяет школьникам оценивать свои ошибки и успехи;

6) Поощрять командную работу как основу школьного проектирования;

7) Использовать только критериальную оценку результатов.

В рамках этих общих рекомендаций предлагается также:

– усилить в дальнейшем внимание к развитию навыков анализа информации и аргументации, так как этот аспект оказался у учащихся наиболее слабым;

– внедрять больше дополнительных практических занятий, основанных на проектной деятельности для развития самостоятельности и критического мышления учащихся;

– использовать более активные методы развития критического мышления в рамках проектной деятельности: дискуссии и дебаты; метод Socratic Questioning (сократовский метод вопросов); анализ кейсов; ролевые игры и симуляции; метод «Шести шляп»; разработка гипотез и их проверка; провокационные вопросы и парадоксы; рефлексия и обратная связь и другие.

Особенностью исследования является адаптация метода Л. Старки, который традиционно применяется для работы с подростками старше 15 лет. В рамках исследования была разработана и реализована программа, направленная на развитие критического мышления через проектную деятельность. Программа сосредоточена на решении актуальных задач при изучении школьных предметов, таких как история Казахстана и биология, что способствовало достижению практической значимости результатов.

Заключение

Результаты наблюдения показывают, что учащиеся обладают определенными навыками проектной деятельности и критического мышления, но есть области, требующие улучшения для достижения более высоких результатов.

Программа развития критического мышления через проектную деятельность, направлена на решение актуальных задач при изучении предметов по истории Казахстана и биологии. Участие в проектах помогает учащимся глубже понять исторический контекст и историю страны, а также биологические процессы и их влияние на экологию и жизнедеятельность человека, развить исследовательские

навыки и повысить уровень критического мышления и другие навыки, требуемые в проектной деятельности.

Результаты сравнительного анализа уровня формирования критического мышления по методике Ю.Ф. Гущина и Н.В. Смирнова показали, что экспериментальная группа значительно улучшила свои показатели критического мышления по сравнению с контрольной группой. Увеличение процента учащихся с высоким уровнем критического мышления с 10,7% до 35,7% указывает на эффективность проведенных мероприятий и методик. Снижение числа учащихся с низким уровнем до 10,7% также подтверждает положительные изменения. Контрольная группа имеет небольшой рост высоких показателей и значительное увеличение низкого уровня критического мышления, это свидетельствует о том, что без активных вмешательств и методической поддержки развитие критического мышления не происходит.

Полученные результаты по адаптированному тесту Л. Старки свидетельствуют о том, что экспериментальная группа продемонстрировала значительное улучшение всех аспектов критического мышления, особенно в области логических заключений и анализа информации. Это свидетельствует об эффективности проведенного эксперимента. К тому же, контрольная группа, напротив, показала лишь небольшие положительные сдвиги без выраженной динамики, при этом некоторые навыки ухудшились. Отсутствие значимых различий подтверждает, что изменения в контрольной группе были незначительными.

Предложенные рекомендации направлены на то, чтобы повысить эффективность проектной деятельности, в процессе которой происходит развитие у школьников навыков критического мышления.

Вклад авторов для данной статьи:

Мухаметкаиров А.Е. – разработка концепции исследования, проведение экспериментальной работы в школе, сбор и обработка эмпирических данных, статистический анализ результатов тестирования, подготовка первого варианта рукописи.

Котова Н.С. – научное руководство исследованием, методологическое обоснование работы, анализ литературных источников, разработка программы развития критического мышления, редактирование текста статьи и оформление окончательного варианта публикации.

Мұсатіла Л.М. – организационная поддержка исследования, координация взаимодействия с учащимися и учителями в ходе эксперимента, участие в интерпретации полученных результатов, подготовка иллюстративных материалов и приложений.

Список использованных источников

1. **Акешова, М., Абжекенова Б.** Профессиональная педагогическая компетенция: ключевой пункт развития креативных способностей обучаемых [Электронный ресурс] // Вестник КазНУ. Серия Педагогические науки. – 2023. – №1(74). – С. 155-164. – <https://doi.org/10.26577/JES.2023.v74.i1.015>
2. **Aktoprak, A., Hursen, C.** A bibliometric and content analysis of critical thinking in primary education [Electronic resource] // Thinking Skills and Creativity. – 2022. – №44. – P. 1-10. – <https://doi.org/10.1016/j.tsc.2022.101029>
3. **Alsaleh, N.** Teaching Critical Thinking Skills: Literature Review [Text] // Turkish Online Journal of Educational Technology. – 2020. – №19. – P. 21-39.
4. **Anggraeni, D., Prahani, B., Suprpto, N., Shofiyah, N., Jatmiko, B.** Systematic Review of Problem Based Learning Research in Fostering Critical Thinking Skills [Electronic resource] // Thinking Skills and Creativity. – 2023. – №49. – P. 1-11. – <https://doi.org/10.1016/j.tsc.2023.101334>
5. **Balerca, V.** Methods of approaching critical thinking in young schoolchildren from the perspective of validating key competence [Electronic resource] // Studia Universitatis Moldaviae. Seria Științe ale Educației. – 2023. – № 5(165). – P. 185-189. – [https://doi.org/10.59295/sum5\(165\)2023_30](https://doi.org/10.59295/sum5(165)2023_30)
6. **Bassachs, M., Cañabate, D., Nogué, L., Serra, T., Bubnys, R., Colomer, J.** Fostering Critical Reflection in Primary Education through STEAM Approaches [Electronic resource] // Education Sciences. – 2020. – №10(12). – P. 1-14. – <https://doi.org/10.3390/educsci10120384>
7. **Байгунакова, А.С., Джолдасбекова, Б.У., Г. Яньжун.** Проектная деятельность как основа партнерского взаимодействия учителя и ученика в образовательном процессе [Электронный ресурс] // Вестник КазНПУ имени Абая. Серия: Педагогические науки. – 2025. – №2(86). – С. 266-276. – <https://doi.org/10.51889/2959-5762.2025.86.2.024>
8. **Drobin, A., Kaplinsky, V., Akimova, O., Martyniuk, Z., Matiushchenko, I., Boiarchuk, O.** Developing Critical Thinking in Schoolchildren: The Neuroscientific Aspect [Electronic resource] // BRAIN. Broad Research in Artificial Intelligence and Neuroscience. – 2025. – №1(86). – P. 221-230. – <https://doi.org/10.70594/brain/16.s1/18>
9. **Kumarbekuly, S., Abdimapov, B., Usenov, N., Zhensikbaeva, N.** The essence of the system-activity approach and critical thinking in the educational process [Electronic resource] // Bulletin of Abai KazNPU. Series Pedagogy and Psychology. – 2021. – №4(49). – P. 211-218. – <https://doi.org/10.51889/2021-4.2077-6861.25>
10. **Lombardi, L., Mednick, F., De Backer F., Lombaerts, K.** Fostering Critical Thinking across the Primary School's Curriculum in the European Schools System [Electronic resource] // Education Sciences. – 2021. – №11(9). – P. 1-13. – <https://doi.org/10.3390/educsci11090505>
11. **López, F., Contreras, M., Nussbaum, M., Paredes, R., Gelerstein, D., Alvares, D., Chiuminatto, P.** Developing Critical Thinking in Technical and Vocational Education and Training [Electronic resource] // Education Sciences. – 2023. – №13(6). – P. 1-21. – <https://doi.org/10.3390/educsci13060590>
12. **Mao, C.** A Study on Strategies for Cultivating Higher-Order Thinking Skills in Primary and Secondary School Students [Electronic resource] // Frontiers in Educational Research. – 2023. – № 6(20). – P. 67-71. – <https://doi.org/10.25236/fer.2023.062011>
13. **Mirza, B., Jabeen, R.** Exploring Teaching Strategies to Encourage Critical Thinking in Students [Electronic resource] // Academy of Education and Social Sciences Review. – 2024. – № 4(4). – P. 554-564. – <https://doi.org/10.48112/aessr.v4i4.930>

14. **Mukhametkairov, A.E., Yermantayeva, A., Matayev, B., Duissekeyeva, N., Saduakassova, A.** Critical thinking as a factor in the development of flexible skills [Electronic resource] // Bulletin of Abai KazNPU. Series: Psychology. – 2024. – №2(79) – <https://doi.org/10.51889/2959-5967.2024.79.2.009>
15. **Saripudin, M.** Deeper learning, dialogic learning, and critical thinking: research-based strategies for the classroom [Electronic resource] // Educational Review. – 2022. – №75. – P. 587-588. – <https://doi.org/10.1080/00131911.2022.2028416>
16. **Sarwanto, S., Fajari, L., Chumdari, C.** Critical thinking skills and their impacts on elementary school students [Electronic resource] // Malaysian Journal of Learning and Instruction. – 2021. – №18(2). – P. 161-188. – <https://doi.org/10.32890/mjli2021.18.2.6>
17. **Susanti, R.** Effective Strategies in Developing Critical Thinking Skills in Elementary School Age Children [Electronic resource] // West Science Interdisciplinary Studies. – 2024. – №2(4). – P. 732-736. – <https://doi.org/10.58812/wsis.v2i04.785>
18. **Xie, Q.** Research on Strategies for Cultivating Students' Critical Thinking Skills [Electronic resource] // Advances in Social Behavior Research. – 2024. – №14. – P. 1-4. – <https://doi.org/10.54254/2753-7102/2024.19127>
19. **Yao, Y.** Strategies and practices for cultivating students' critical thinking in the primary school basic education stage [Electronic resource] // Edelweiss Applied Science and Technology. – 2025. – №4(9). – P. 451-460. – <https://doi.org/10.55214/25768484.v9i4.5999>
20. **Zarei S., Derakhshande, M.** Analyzing the Role of Problem-Based Learning in Developing Critical Thinking Skills in Secondary School Students [Electronic resource] // Journal of Cognition, Behavior, Learning. – 2024. – №1(2). – P. 171-181. – <https://doi.org/10.61838/jcbl.1.2.11>

References

1. **Akeshova, M., Abzhekenova, B.** Professional'naya pedagogicheskaya kompetenciya: klyuchevoy punkt razvitiya kreativnyh sposobnostej obuchaemyh [Professional teaching competence: a key factor in developing students' creative abilities] [Electronic resource] // Vestnik KazNU. Seriya Pedagogicheskie nauki. – 2023. – №1(74) – P. 155-164. – <https://doi.org/10.26577/JES.2023.v74.i1.015>
2. **Aktoprak, A., Hursen, C.** A bibliometric and content analysis of critical thinking in primary education [Electronic resource] // Thinking Skills and Creativity. – 2022. – №44. – P. 1-10. – <https://doi.org/10.1016/j.tsc.2022.101029>
3. **Alsaleh, N.** Teaching Critical Thinking Skills: Literature Review [Text] // Turkish Online Journal of Educational Technology. – 2020. – №19. – P. 21-39.
4. **Anggraeni, D., Prahani, B., Suprpto, N., Shofiyah, N., Jatmiko, B.** Systematic Review of Problem Based Learning Research in Fostering Critical Thinking Skills [Electronic resource] // Thinking Skills and Creativity. – 2023. – №49. – P. 1-11. – <https://doi.org/10.1016/j.tsc.2023.101334>
5. **Balerca, V.** Methods of approaching critical thinking in young schoolchildren from the perspective of validating key competence [Electronic resource] // Studia Universitatis Moldaviae. Seria Științe ale Educației. – 2023. – № 5(165). – P. 185-189. – [https://doi.org/10.59295/sum5\(165\)2023_30](https://doi.org/10.59295/sum5(165)2023_30)
6. **Bassachs, M., Cañabate, D., Nogué, L., Serra, T., Bubnys, R., Colomer, J.** Fostering Critical Reflection in Primary Education through STEAM Approaches [Electronic resource] // Education Sciences. – 2020. – №10(12). – P. 1-14. – <https://doi.org/10.3390/educsci10120384>
7. **Bajgunakova, A.S., Dzholdasbekova, B.U., Gao YAn'zhun.** Proektnaya deyatel'nost' kak osnova partnerskogo vzaimodejstviya uchitelya i uchenika v obrazovatel'nom processe [Project work as the basis for teacher-student partnership in the educational process] [Electronic resource] // Vestnik

KazNPU imeni Abaya. Seriya: Pedagogicheskie nauki. – 2025. – №2(86). – P. 266-276. – <https://doi.org/10.51889/2959-5762.2025.86.2.024>

8. **Drobin, A., Kaplinsky, V., Akimova, O., Martyniuk, Z., Matiushchenko, I., Boiarchuk, O.** Developing Critical Thinking in Schoolchildren: The Neuroscientific Aspect [Electronic resource] // BRAIN. Broad Research in Artificial Intelligence and Neuroscience. – 2025. – №1(86). – P. 221-230. – <https://doi.org/10.70594/brain/16.s1/18>

9. **Kumarbekuly, S., Abdimapov, B., Usenov, N., Zhensikbaeva, N.** The essence of the system-activity approach and critical thinking in the educational process [Electronic resource] // Bulletin of Abai KazNPU. Series Pedagogy and Psychology. – 2021. – №4(49). – P. 211-218. – <https://doi.org/10.51889/2021-4.2077-6861.25>

10. **Lombardi, L., Mednick, F., De Backer F., Lombaerts, K.** Fostering Critical Thinking across the Primary School's Curriculum in the European Schools System [Electronic resource] // Education Sciences. – 2021. – №11(9). – P. 1-13. – <https://doi.org/10.3390/educsci11090505>

11. **López, F., Contreras, M., Nussbaum, M., Paredes, R., Gelerstein, D., Alvares, D., Chiuminatto, P.** Developing Critical Thinking in Technical and Vocational Education and Training [Electronic resource] // Education Sciences. – 2023. – №13(6). – P. 1-21. – <https://doi.org/10.3390/educsci13060590>

12. **Mao, C.** A Study on Strategies for Cultivating Higher-Order Thinking Skills in Primary and Secondary School Students [Electronic resource] // Frontiers in Educational Research. – 2023. – № 6(20). – P. 67-71. – <https://doi.org/10.25236/fer.2023.062011>

13. **Mirza, B., Jabeen, R.** Exploring Teaching Strategies to Encourage Critical Thinking in Students [Electronic resource] // Academy of Education and Social Sciences Review. – 2024. – № 4(4). – P. 554-564. – <https://doi.org/10.48112/aessr.v4i4.930>

14. **Mukhametkairov, A.E., Yermontayeva, A., Matayev, B., Duissekeyeva, N., Saduakassova, A.** Critical thinking as a factor in the development of flexible skills [Electronic resource] // Bulletin of Abai KazNPU. Series: Psychology. – 2024. – №2(79) – <https://doi.org/10.51889/2959-5967.2024.79.2.009>

15. **Saripudin, M.** Deeper learning, dialogic learning, and critical thinking: research-based strategies for the classroom [Electronic resource] // Educational Review. – 2022. – №75. – P. 587-588. – <https://doi.org/10.1080/00131911.2022.2028416>

16. **Sarwanto, S., Fajari, L., Chumdari, C.** Critical thinking skills and their impacts on elementary school students [Electronic resource] // Malaysian Journal of Learning and Instruction. – 2021. – №18(2). – P. 161-188. – <https://doi.org/10.32890/mjli2021.18.2.6>

17. **Susanti, R.** Effective Strategies in Developing Critical Thinking Skills in Elementary School Age Children [Electronic resource] // West Science Interdisciplinary Studies. – 2024. – №2(4). – P. 732-736. – <https://doi.org/10.58812/wsis.v2i04.785>

18. **Xie, Q.** Research on Strategies for Cultivating Students' Critical Thinking Skills [Electronic resource] // Advances in Social Behavior Research. – 2024. – №14. – P. 1-4. – <https://doi.org/10.54254/2753-7102/2024.19127>

19. **Yao, Y.** Strategies and practices for cultivating students' critical thinking in the primary school basic education stage [Electronic resource] // Edelweiss Applied Science and Technology. – 2025. – №4(9). – P. 451-460. – <https://doi.org/10.55214/25768484.v9i4.5999>

20. **Zarei S., Derakhshande, M.** Analyzing the Role of Problem-Based Learning in Developing Critical Thinking Skills in Secondary School Students [Electronic resource] // Journal of Cognition, Behavior, Learning. – 2024. – №1(2). – P. 171-181. – <https://doi.org/10.61838/jcbl.1.2.11>

А.Е. Мухаметкаиров*, Н.С. Котова, Л.М. Мұсәтіла
Әлкей Марғұлан атындағы Павлодар педагогикалық университеті,
Павлодар, Қазақстан

**Жобалық оқыту арқылы мектеп
оқушыларының сыни ойлауын дамыту**

Аннотация. Бұл зерттеу жобалық әдістерді білім беру тәжірибесіне енгізу арқылы оқушылардың аналитикалық ойлауын қалыптастыру механизмдерін зерделеуге арналған. Жұмыста аналитикалық когнитивтік қабілеттерді және жалпы орта білім беру контекстінде жобаға бағдарланған қызметті қалыптастыруға қатысты негізгі теориялық конструкциялар мен принципиалды ережелер тал-данды. Диагностикалық кезеңде жобалық технологиялардың мектеп тәжірибесіне интеграция-лану дәрежесіне баға берілді, бұл ақпаратты аналитикалық түсінуге қабілеттерді мақсатты түрде дамыту қажеттілігін анықтауға мүмкіндік берді. Бейіндік пәндер негізінде жоба жүйесі арқылы оныншы сынып оқушыларында аналитикалық ойлау дағдыларын қалыптастыруға бағытталған арнайы әзірленген білім беру бағдарламасын практикалық іске асыру эксперименттік іріктеу қатысушыларында зерттелетін құзыреттердің даму деңгейінің айтарлықтай жоғарылағанын көрсетті. Ю.Ф. Гущин мен Н.В. Смирновтың диагностикалық әдістемесі бойынша аналитикалық ойлау көрсеткіштерінің оң серпіні тіркелді. Л. Старкидің модификацияланған құралы арқылы алынған нәтижелер де аналитикалық ойлаудың барлық компоненттерінің айтарлықтай жақсарғанын көрсетеді, әсіресе логикалық қорытындылар мен ақпараттық массивтерді өңдеу саласында айқын байқалады. Эмпирикалық деректердің жиынтығы жобаға бағдарланған қызметтің мек-теп оқушыларының аналитикалық қабілеттерін қалыптастыруға оң әсерін сенімді түрде рас-тайды. Алынған нәтижелер негізінде оқушылардың кәсіптік емес құзыреттерін тиімді дамы-ту үшін педагогикалық процесте жобалық технологияларды қолдануды оңтайландыру бойынша практикалық ұсыныстар тұжырымдалды.

Кілтті сөздер: дағдылар, сыни ойлау, жоба қызметі, мектеп оқушылары, оқушылардың да-муы.

A.E. Mukhametkairov*, N.S. Kotova, L.M. Mussatila
Pavlodar Pedagogical University named after Alkey Margulan,
Pavlodar, Kazakhstan

**Development of critical thinking in schoolchildren
through project-based learning**

Annotation. This article examines the problems and prospects of developing critical thinking skills in schoolchildren through project activities. It expands on the basic concepts and principles of critical thinking and project activities at the school education level. An assessment of the use of project activities in schools has established the need to develop critical thinking. The practical implementation of a program to develop critical thinking skills in tenth graders through project-based learning, based on specific subjects, made it possible to increase the level of critical thinking among schoolchildren in the experimental group. An improvement in critical thinking indicators was noted according to the methodology of Yu.F. Gushchin and N.V. Smirnov. The results obtained using the adapted L. Stark test also indicate a significant improvement in all aspects of critical thinking, especially in the area of logical reasoning and information analysis. All these data confirm that project activities have a positive effect on the development of critical

thinking in schoolchildren. General recommendations have been developed for the more effective use of project activities in the educational process for the development of flexible skills.

Keywords: skills, critical thinking, project activities, schoolchildren, schoolchildren's development.

История статьи: Дата получения: 29.08.2025. Принято: 17.09.2025

Авторлар туралы мәлімет:

Мухаметкаиров Арсланбек Ерболатович – Педагогика жоғары мектебінің оқытушысы, Әлкей Марғұлан атындағы Павлодар педагогикалық университеті, Павлодар, Қазақстан. E-mail: mukhametkairov95@mail.ru. ORCID: <https://orcid.org/0000-0002-4698-9868>

Котова Наталья Сергеевна – «Педагогика және психология» ББ оқытушысы, Әлкей Марғұлан атындағы Павлодар педагогикалық университеті, Павлодар, Қазақстан. E-mail: kotovab2000@mail.ru ORCID: <https://orcid.org/0009-0009-3685-5901>

Мұсатіла Лаура Мұстапақызы – Педагогика жоғары мектебінің аға оқытушысы, Әлкей Марғұлан атындағы Павлодар педагогикалық университеті, Павлодар, Қазақстан. E-mail: musatila@mail.ru. ORCID: <https://orcid.org/0000-0001-9968-9335>

Информация об авторах:

Мухаметкаиров Арсланбек Ерболатович – преподаватель Высшей школы педагогики, Павлодарский педагогический университет имени Әлкей Марғұлан, Павлодар, Казахстан. E-mail: mukhametkairov95@mail.ru. ORCID: <https://orcid.org/0000-0002-4698-9868>

Котова Наталья Сергеевна – преподаватель ОП «Педагогика и психология», Павлодарский педагогический университет имени Әлкей Марғұлан, Павлодар, Казахстан. E-mail: kotovab2000@mail.ru ORCID: <https://orcid.org/0009-0009-3685-5901>

Мұсатіла Лаура Мұстапақызы – старший преподаватель Высшей школы педагогики, Павлодарский педагогический университет имени Әлкей Марғұлан, Павлодар, Казахстан. E-mail: musatila@mail.ru. ORCID: <https://orcid.org/0000-0001-9968-9335>

Information about the authors:

Mukhametkairov Arslanbek Erbolatovich – teacher at the Higher School of Pedagogy, Pavlodar pedagogical university named after Alkey Margulan, Pavlodar, Kazakhstan. E-mail: mukhametkairov95@mail.ru. ORCID: <https://orcid.org/0000-0002-4698-9868>

Kotova Natalya – teacher of the educational program «Pedagogy and Psychology», Pavlodar Pedagogical University named after Alkey Margulan, Pavlodar, Kazakhstan. E-mail: kotovab2000@mail.ru ORCID: <https://orcid.org/0009-0009-3685-5901>

Mussatila Laura – senior lecturer at the Higher School of Pedagogy, Pavlodar pedagogical university named after Alkey Margulan, Pavlodar, Kazakhstan. E-mail: musatila@mail.ru. ORCID: <https://orcid.org/0000-0001-9968-9335>

*Мақаланы рәсімдеу үшін қойылатын талап
(үлгіні пайдаланыңыз):*

Редакциялық алқа журналдың ғылыми-педагогикалық бағыты бойынша бұрын жарияланбаған мақалаларды қабылдайды. Мақала электрондық форматта (doc, .docx) тек журналдың ресми сайтына жүктеу арқылы <https://vestnik.ppu.edu.kz/> ұсынылады.

Шрифт кеглі – 12 (кесте мәтініне – 10 рұқсат етіледі), шрифт – Times New Roman, түзету – мәтін ені бойынша, интервал – бір, абзац шегінісі – 1,25 см, өрістері: жоғарғы және төменгі – 2 см, сол және оң – 2 см.

Суреттер, кестелер, графиктер, диаграммалар және т.б. нөмірлері мен атауын көрсете отырып, тікелей мәтінде ұсынылады (мысалы, 1 – сурет (кесте) – суреттің атауы). Кестенің атауы кестенің жоғарғы жағында абзацтан, суреттің атауы суреттің төменгі жағында ортадан көрсетіледі. Суреттер, кестелер, графиктер мен диаграммалар саны мақаланың барлық көлемінің 20%-нан аспауы тиіс.

Мақаланың көлемі (атауын, авторлар туралы мәліметтерді, аннотацияны, кілтті сөздерді, библиографиялық тізімді есепке алмағанда) кемінде 3000 сөзді құрауы және 5000-нан аспауы тиіс.

Мақаланы жариялау құны 8600 тг, Әлкей Марғұлан атындағы ППУ қызметкерлеріне 4300 тг құрайды және төлем, мақала баспаға қабылданғаннан кейін төленеді. Шетелдік авторлар (ҚР авторларының) – тегін.

Мақала құрылымы:

Бірінші жол – ЭОЖ нөмірі, (әмбебап ондық жіктеу) түзету – сол жақ шетінен, шрифт – жартылай қалың.

Екінші жол – FTAMP нөмірі (ғылыми техникалық ақпараттың мемлекетаралық рубрикаторы), түзету – сол жақ шеті бойынша, шрифт – жартылай қалың.

Бір бос орын (пробел)

Мақаланың авторы(лары) – аты-жөні мен тегі көрсетіледі отырып, бірнеше автор болған кезде жұмыс орындары реттік нөмірлері бар тізім түрінде көрсетіледі (үстеме), қала, мемлекет. Бұдан әрі – жеке жолда автордың e-mail көрсетіледі: бірнеше автор болған жағдайда тек қана корреспондент автордың e-mail көрсетіледі. Корреспондент автор* белгісімен белгіленеді. Рәсімдеуді мақала үлгісінен қараңыз.

Бір бос орын (пробел)

Мақаланың атауы (тақырыбы) мақаланың мәні мен мазмұнын көрсетіп, оқырманның назарын аударуы және қысқа және мазмұнды болуы керек. Тақырыптың оңтайлы ұзындығы – 7–13 сөз. Мақаланың атауы мақала тілінде ұсынылуы керек. Мақаланың атауы жартылай қалың шрифтпен, бас әріптермен, түзету ортасында ұсынылады.

Бір бос орын (пробел)

Мақала тілінде 150–250 сөзден тұратын аннотация (басқа екі тілде әдебиеттер тізімінен кейін мақаланың соңында беріледі).

Аннотация құрылымы келесі МІНДЕТТІ тармақтарды қамтиды:

- Зерттеу тақырыбы туралы кіріспе сөз.
 - Ғылыми зерттеудің мақсаты, негізгі бағыттары мен идеялары.
 - Жұмыстың ғылыми және практикалық маңыздылығының қысқаша сипаттамасы.
 - Жүргізілген зерттеудің құндылығы (осы жұмыстың тиісті білім саласына қосқан үлесі).
- Кілтті сөздер/сөз тіркестері – мақала тілінде 5–7 сөз.

Аннотация мен кілтті сөздер жартылай қалың шрифтпен, кіші әріптермен, курсивпен ұсынылады. Аннотацияның мазмұны және кілтті сөздер қарапайым қаріппен, кіші әріптермен, курсивпен жазылады.

Бір бос орын (пробел)

Мақала мәтіні

Мақала мәтіні келесі бөліктерді қамтуы керек:

Кіріспе

Тақырыпты таңдауды негіздеу; тақырыптың немесе мәселенің өзектілігі. Осыдан бұрын болған тәжірибелерді сипаттау негізінде тақырыпты таңдауды негіздеуде проблемалық жағдайдың болуы (қандай да бір зерттеулердің болмауы, жаңа объектінің пайда болуы және т.б.) туралы хабарланады. Зерттеудің мақсаты мен міндеттерінің қысқаша сипаттамасы, осы жұмыстың нәтижесін басқа авторлар алған нәтижелерден, зерттеу тақырыбы мен объектісінен, таңдалған саладағы зерттеулердің жалпы тенденцияларын көрсете отырып, проблеманың даму дәрежесінен, зерттеу теориясында, әдіснамасында, практикасында немесе қорытындыларында бар қайшылықтардан, зерттеулердегі немесе ғылыми мектептердегі олқылықтардан, перспективалардан ажырататын зерттеу тақырыбын дамытатын ғылыми жаңалық ұсынылады. Тақырыптың өзектілігі осы объектіні зерттеуге деген жалпы қызығушылықпен анықталады, бірақ бар сұрақтарға толық жауаптардың болмауы тақырыптың теориялық немесе практикалық маңыздылығымен дәлелденеді.

Материалдар мен әдістер

Бөлімде зерттеудің жүйелілігі сипатталады және зерттеуде қолданылатын әдістерді таңдау негізделеді. Зерттеу материалына сипаттама беріледі.

Нәтижелерді алу үшін қолданылған әдістемені, зерттеуде қолданылатын нақты әдістерді сипаттау ұсынылады. Егер деректерді алудың стандартты емес, инновациялық әдістері қолданылса, бұл бөлімді әсіресе мұқият сипаттау керек.

Нәтиже және талқылау

Негізгі бөлімде деректерді талдау, жалпылау және түсіндіру арқылы жұмыс гипотезасын (гипотезаларын) дәлелдеу қажет. Көлемі бойынша бұл бөлім мақалада орталық орын алады. Жүргізілген зерттеудің негізгі нәтижелерінің дәлелді баяндамасы, алынған нәтижелердің күтілетін нәтижелерге сәйкестігін сипаттау, зерттеудің қойылған мақсатына қол жеткізудің дәлелі ұсынылады. Алынған нәтижелердің ғылым мен практикада қолданылуының дәлелі келтіріледі. Бөлім нақты авторлық аналитикалық, жүйеленген материалдан тұрады. Қажет болған жағдайда сипаттамасы бар кестелермен, графиктермен, суреттермен қамтамасыз етіледі.

Қорытынды

Бөлімде алынған нәтижелерді жүйелеу көрсетіледі. Зерттеу нәтижелерінің қысқаша тұжырымдамасы, олардың маңыздылығын негіздеу беріледі. Нәтижелердің ғылыми жаңалығы сипатталады, оларды қолданудың мүмкін салалары, практикалық және ғылыми маңыздылығы көрсетіледі. Бөлімге қарастырылған мәселелердің даму болжамын енгізу, зерттеудің негізгі мәселесін одан әрі дамыту перспективаларын ұсыну қажет.

Қаржыландыру туралы ақпарат (бар болса).

Бір бос орын (пробел)

Мақала авторларының қосқан үлестері

Бір бос орын (пробел)

Пайдаланылатын әдебиеттер тізімі

Мақалада қолданылуына қарай [тік жақша арқылы] сілтемелер жасалады, әдебиеттердің саны 10-нан кем және 20-дан аспайтын атауынан тұрады. Сондай-ақ автордың өтініші бойынша

зерттелетін мәселе бойынша қосымша ақпарат алу үшін ұсынылатын 10-нан артық емес дереккөздер қосылуы мүмкін.

Дереккөздердің сипаттамасы MEMC 7.1-2003 сәйкес жүзеге асырылады.

Әдебиеттер тізімі екі нұсқада ұсынылуы керек: біріншісі – түпнұсқада, екіншісі – романизацияланған (транслитерация <http://www.translit.ru>). Ағылшын тіліндегі мақалалар ерекшелік болып табылады, оларда әдебиеттерді ағылшын тілінде беруге рұқсат етіледі, алайда басылыс тілді көрсету керек.

Романизацияланған әдебиеттер тізімі келесідей болуы керек: автор (лар), транслитерацияланған нұсқадағы тақырып [мақала атауын жақшадағы ағылшын тіліне аудару], ағылшын тіліндегі белгілері бар.

Транслитерация мысалы:

Matayev, B.A., Tulekova, G.M. «Men» koncepciya psihologiyadagy zertteu pani retinde [The concept of «Self» as a subject of study in psychology] [Text] // Scientific journal of S. Toraigrov Pavlodar State University. – 2019. – №4. – P. 264-275. [In Kazakh]

Ағылшын тіліндегі мақаланың әдебиетін рәсімдеу мысалы:

Matayev, B.A., Tulekova, G.M. The concept of «Self» as a subject of study in psychology [Text] // Scientific journal of S. Toraigrov Pavlodar State University. – 2019. – №4. – P. 264-275. [In Kazakh]

Әдебиеттер тізімі мақалада қолданылу реті бойынша ұсынылады.

Бұл бөлімде ескеру қажет:

- ғылымның осы саласында қолданылатын негізгі ғылыми жарияланымдар, зерттеудің озық әдістері келтіріледі;

- 2 дереккөзден артық емес;

- соңғы 20 жылдағы әдебиет көздерін пайдалану қажет;

- библиографиялық тізімде зерттеушілер мақаланың тақырыбы бойынша жариялаған іргелі және өзекті еңбектер болуы керек;

- мәтінде келтірілген жұмыстарға сілтемелер [төртбұрышты жақшада] берілген;

Бір бос орын (пробел)

Мақала тілінен басқа екі тілдегі тақырып, авторлар, аңдатпа және кілт сөздер

Reference-тен кейін мақала тілінен басқа екі тілде (қазақ / орыс / ағылшын) орналастырылады.

Бір бос орын (пробел)

Авторлар туралы мәліметтер 3 тілде беріледі, қамтиды:

Тегі Аты Әкесінің аты (толық), ғылыми дәрежесі, атағы, лауазымы, ұйымы, мекен-жайы, мемлекет. e-mail телефон (хат-хабар автор үшін), ORCID: (болған жағдайда)

Мысалы:

Матаев Берік Айтбайұлы – философия докторы (PhD), Педагогика жоғары мектебінің қаумдастырылған профессоры, Әлкей Марғұлан атындағы Павлодар педагогикалық университеті, Павлодар, Қазақстан. E-mail: matayevba@pspu.kz. ORCID: <https://orcid.org/0000-0002-0610-5108>

Ахметова Динара Салкеновна – хат-хабар үшін автор, магистрант, Әлкей Марғұлан атындағы Павлодар педагогикалық университеті, Павлодар, Қазақстан. Tel. +77773179995. E-mail: dinaraakhmetova11@gmail.com, ORCID: <https://orcid.org/0000-0002-0610-5109>

*Б.А. Матаев*¹, Ю. Дончева², Д.С. Ахметова¹*

*¹ Әлкей Марғұлан атындағы Павлодар педагогикалық университеті,
Павлодар, Қазақстан*

*² Ангел Кънчев Русе университеті, Русе, Болгария
matajevba@pspu.kz*

COVID-19 КЕЗІНДЕ СТУДЕНТТЕРДЕ «МЕН» ТҰЖЫРЫМДАМАСЫН ҚАЛЫПТАСТЫРУ ЕРЕКШЕЛІКТЕРІ

Аннотация. Дистанционды оқыту жағдайында «Педагогика және психология» мамандығы бойынша бакалавриат студенттерін кәсіби даярлаудың заманауи психологиялық-педагогикалық зерттеулері «Мен» тұжырымдамасы саласындағы зерттеулердің өзектілігін арттырады. ...

Кілтті сөздер: «Мен» тұжырымдамасы, кәсіби дайындық, студент, тұлға, болашақ маман.

Кіріспе

Self-realization of a future specialist is impossible without creating your own life and professional strategy. Therefore, it is necessary to develop the skills of self-realization and management of individual actions, as society puts forward new requirements for a person – a modern professional, as an active, creative thinker, able to transform his moral potential in changing conditions.

Материалдар мен әдістер

Many researchers describe two types of «Self» – real and ideal, and already a certain type of the «Self» concept can be attributed to the student professional «Self» concept. The concept of the real «Self» corresponds to the idea of «who I am», and the «ideal» – «what I want to be». In many cases, the real and ideal «Self» concept is different, which can lead to both negative consequences (intrapersonal conflict) and positive ones.

Нәтиже және талқылау

The ascertaining experiment was carried out on paper in the period from January to April 2020. The participants of the experiment were provided with forms in Kazakh/Russian. All respondents were familiarized with the purpose and objectives of the experiment and warned about the publication of the research results in a generalized analysis of the dissertation work, scientific journals, conferences, etc.

Қорытынды

To identify shifts in the above-mentioned criteria for the formation of the «Self» concept of students after the formative experiment, a control experiment will be conducted using the following methods: The methodology «Studying the motives of students' educational activities» by A.A. Rean, the Methodology «Unfinished sentences», the Methodology of M. Kuhn, T. McPartland «Who am I?», the author's questionnaire, essay, «I am the past, I am the present, I am the future» and A.S. Budassi «Self-assessment of personality» on digital media or through the use of various WEB programs. The estimation of the significance of the shifts was studied using the nonparametric Wilcoxon T-test and the sign criterion. Statistical data processing was carried out using the SPSS Statistics 21 program.

Мақала авторларының қосқан үлестері:

Б.А. Матаев – зерттеу жұмысының жалпы ғылыми тұжырымдамасын қалыптастырды, кәсіби өзін-өзі бағалау ұғымының теориялық негізін халықаралық тәжірибе тұрғысынан талдап, шетелдік әдебиеттерге шолу жасады. Сонымен қатар, зерттеудің әдіснамалық негіздерін таңдауға және алынған нәтижелерді салыстырмалы тұрғыда талдауға жетекшілік етті.

К.К. Шалгынбаева – әдебиет көздерін жүйелеп, кәсіби өзін-өзі бағалау мәселесіне қатысты отандық және шетелдік зерттеулерге аналитикалық шолу жасады. Алынған нәтижелерді талдап, олардың білім беру жүйесіндегі практикалық маңызын сипаттады. Автор сондай-ақ мақаланың қазақ тіліндегі ғылыми стилін жетілдіруге және терминологиялық нақтылыққа назар аударды.

З.К. Кульшарипова – зерттеу дизайнын әзірледі, эмпирикалық деректерді жинақтап, психологиялық диагностикалық әдістемелерді таңдады. Студенттермен жүргізілген сауалнама мен психологиялық талдаудың нәтижелерін өңдеп, статистикалық қорытынды жасады. Сонымен қатар, мақаланың құрылымын үйлестіріп, мазмұндық бөлігін жүйелеуге белсенді атсалысты.

Барлық авторлар зерттеу нәтижелерін талқылауға, қорытынды тұжырымдарды қалыптастыруға және мақаланы баспаға дайындауға бірлесіп қатысқан.

Пайдаланылған әдебиеттер тізімі

1. **Матаев, Б.А.** Кәсіби даярлау жағдайында студенттердің «Мен» концепциясын қалыптастырудың ғылыми негіздері: 6D010300: док. PhD ... дис. [Мәтін] – Нұр-Сұлтан, 2022. – 176 б.

2. **Матаев, Б.А., Тулекова, Г.М.** «Мен» концепция психологиядағы зерттеу пәні ретінде [Мәтін] // С. Торайғыров атындағы Павлодар мемлекеттік университетінің ғылыми журналы. – 2019. – №4. – Б. 264-275.

3. **Staines, J.W.** The Self-Concept in Learning and Teaching [Text] // Australian Journal of Education. – 1963. – №7. – P. 172-186.

4. **Бодалев, А.А. Столин, В.В. Аванесов, В.С.** Общая психодиагностика. [Текст] – СПб.: Речь, 2006. – 440 с.

5. **Сидоров, К.Р.** Методика Дембо-Рубинштейн и её модификация [Текст] // Вестник Удмуртского университета. – 2013. – №1. – С. 40-43.

References

1 **Matayev, B.A.** Kasibi dayarlau zhagdaiynda studentterdin «Men» koncepciyasyn kalyptastyrudyn gylymi negizderi: dissertaciya na soiskanie stepeni doctora filosofii (PhD) po specialnosti 6D010300 – Pedagogika i psihologiya [Scientific foundations of the formation of the concept of «Self» of students in the conditions of professional training: 6D010300: Doc. PhD ... dis.] [Text] – Nur-Sultan, 2022. – 176 p.

2 **Matayev, B.A., Tulekova, G.M.** «Men» koncepciya psihologiyadagy zertteu pani retinde [The concept of «Self» as a subject of study in psychology] [Text] // Scientific journal of S. Toraigrov Pavlodar State University. – 2019. – №4. – P. 264-275.

3 **Staines, J.W.** The Self-Concept in Learning and Teaching [Text] // Australian Journal of Education. – 1963. – №7. – P. 172-186.

4 **Bodalev, A.A., Stolin, V.V., Avanesov, V.S.** Obshchaya psihodiagnostika [General psychodiagnostics] [Text] – SPb.: Rech, 2006. – 440 p.

5 **Sidorov, K.R.** Metodika Dembo-Rubinshtejn i eyo modifikaciya [Dembo-Rubinstein technique and its modification] [Text] // Bulletin of the Udmurt University. – 2013. – №1. – P. 40-43.

Б.А. Матаев*¹, Ю. Дончева², Д. Ахметова¹

¹ Павлодарский педагогический университет
имени Әлкей Марғұлан, Павлодар, Казахстан

² Русенский университет Ангел Кънчев, Русе, Болгария

**Особенности формирования «Я» концепции
у студентов во время covid-19**

Аннотация. Современные психолого-педагогические исследования профессиональной подготовки студентов бакалавриата по специальности «Педагогика и психология» в условиях дистанционного обучения повышают актуальность исследований в области «Я» концепции. ...

Ключевые слова: «Я» концепция, профессиональная подготовка, студент, личность, будущий специалист.

B. Matayev*¹, J. Doncheva², D. Akhmetova¹

¹ Pavlodar Pedagogical University
named after Alkei Margulan, Pavlodar, Kazakhstan

² Angel Kanchev university of Ruse, Ruse, Bulgaria

**Features of the formation of the «Self»
concept of students during the Covid-19**

Annotation. Modern psychological and pedagogical studies of professional training of undergraduate students in the specialty «Pedagogy and Psychology» in online learning conditions increase the relevance of research in the field of the «Self» concept. ...

Keywords: «Self» concept, professional training, student, personality, future specialist.

Авторлар туралы мәлемет:

Матаев Берік Айтбайұлы – хат-хабар үшін автор, философия докторы (PhD), Педагогика жоғары мектебінің қаумдастырылған профессоры, Әлкей Марғұлан атындағы Павлодар педагогикалық университеті, Павлодар, Қазақстан. Tel. +77773179995. E-mail: matayevba@pspu.kz. ORCID: <https://orcid.org/0000-0002-0610-5108>

Дончева Юлия – философия докторы (PhD), профессор, Ангел Кънчев Русе университеті, Русе, Болгария. E-mail: jdoncheva@uni-ruse.bg. ORCID: <https://orcid.org/0000-0003-3148-3220>

Ахметова Динара Салкеновна – магистрант, Әлкей Марғұлан атындағы Павлодар педагогикалық университеті, Павлодар, Қазақстан. E-mail: dinaraakhmetova11@gmail.com

Information about the authors:

Matayev Berik – the author is for correspondence, Philosophy Doctor (PhD), Associate Professor of the Higher School of Pedagogy, Pavlodar Pedagogical University named after Alkey Margulan, Pavlodar, Kazakhstan. Tel. +77773179995. E-mail: matayevba@pspu.kz. ORCID: <https://orcid.org/0000-0002-0610-5108>

Doncheva Juliya – Philosophy Doctor (PhD), Professor, Angel Kanchev university of Ruse, Ruse, Bulgaria. E-mail: jdoncheva@uni-ruse.bg. ORCID: <https://orcid.org/0000-0003-3148-3220>

Akhmetova Dinara – Master's student, Pavlodar Pedagogical University named after Alkey Margulan, Pavlodar, Kazakhstan. E-mail: dinaraakhmetova11@gmail.com

Информация об авторах:

Матаев Берик Айтбаевич – автор для корреспонденции, доктор философии (PhD), ассоциированный профессор высшей школы педагогики, Павлодарский педагогический университет имени Әлкей Марғұлан, Павлодар, Казахстан. Tel. +77773179995. E-mail: matayevba@pspu.kz. ORCID: <https://orcid.org/0000-0002-0610-5108>

Дончева Юлия – доктор философии (PhD), профессор, Русенский университет Ангел Кънчев, Русе, Болгария. E-mail: jdoncheva@uni-ruse.bg. ORCID: <https://orcid.org/0000-0003-3148-3220>

Ахметова Динара Салкеновна – магистрант, Павлодарский педагогический университет имени Әлкей Марғұлан, Павлодар, Казахстан. E-mail: dinaraakhmetova11@gmail.com

*Требование для оформления статьи
(используйте шаблон):*

Редакционная коллегия принимает ранее не опубликованные статьи по научно-педагогическому направлению журнала. Статья представляется в электронном формате (.doc, .docx,) **ИСКЛЮЧИТЕЛЬНО** путем загрузки материала на официальный сайт журнала <https://pedvestnik.ppu.edu.kz/>

Кегль шрифта – 12 (в таблицах допускается – 10), шрифт – Times New Roman, выравнивание – по ширине текста, интервал – одинарный, абзацный отступ – 1,25 см, поля: верхнее и нижнее – 2 см, левое и правое – 2 см.

Рисунки, таблицы, графики, диаграммы и др. представляются непосредственно в тексте с указанием нумерации и заглавия (Например, Рисунок (Таблица) 1 – Название рисунка). Название таблицы указывается сверху таблицы с абзаца, название рисунка указывается снизу рисунка по центру. Количество рисунков, таблиц, графиков и диаграмм не должно превышать 20% от всего объема статьи.

Объем статьи (без учета названия, сведений об авторах, аннотации, ключевых слов, библиографического списка) должен составлять от 3000 слов до 5000 слов.

Оплата за публикацию статьи составляет 8600 тенге, для сотрудников ППУ им. Ә. Марғұлан 4300 тенге и вносится после одобрения материала научным редактором. Зарубежные авторы без соавторства с отечественными учеными публикуются бесплатно.

Структура статьи:

Первая строка – номер УДК, (универсальная десятичная классификация) выравнивание – по левому краю, шрифт – полужирный.

Вторая строка – номер МРНТИ (Межгосударственный рубрикатор научной технической информации), выравнивание – по левому краю, шрифт – полужирный.

Один пробел

Автор(ы) статьи – с указанием инициалов и фамилии, при наличии нескольких авторов места работы указываются в виде списка с порядковыми номерами (надстрочный), город, страна. Далее – на отдельной строке указывается e-mail автора: при наличии нескольких авторов указывается e-mail только корреспондирующего автора. Корреспондирующий автор обозначается значком*. Оформление смотрите в образце статьи.

Один пробел

Название статьи (Заголовок) – лаконичное и информативное, отражающее содержание статьи, дающее возможность определить направление изучаемой проблемы. Оптимальная длина заголовка: 7–13 слов. Используется полужирный шрифт, буквы прописные, выравнивание – по центру. Название пишется на языке статьи. Название статьи представляется полужирным шрифтом, ПРОПИСНЫМИ буквами, выравнивание – по центру.

Один пробел

Аннотация – объем 150–250 слов, составляется на языке статьи (на двух других языках предоставляется в конце статьи после списка литературы).

Структура аннотации включает в себя следующие **ОБЯЗАТЕЛЬНЫЕ** пункты:

- Вступительное слово о теме исследования.
- Цель, основные направления и идеи научного исследования.
- Краткое описание научной и практической значимости работы.
- Ценность проведенного исследования (вклад, внесенный проведенным исследованием в соответствующую научную область).

Ключевые слова/словосочетания – количеством 5–7 на языке статьи.

Для заголовков «Аннотация» и «ключевые слова» используется полужирный шрифт, буквы строчные, курсив. Для текста аннотации и для ключевых слов используются простой шрифт, строчные буквы и курсив. Выравнивание – по ширине.

Один пробел

Текст статьи

Текст статьи должен включать следующие части:

Введение

Во введении раскрывается актуальность выбранной проблемы исследования, необходимость поиска путей ее решения, степень разработанности. Наряду с этим определяется степень важности ее решения в данный момент, способность результатов работы быть применимыми для решения значимых научно-практических задач. Представляется краткое описание цели и задач исследования, научная новизна, которая отличает результат данной работы от результатов, полученных другими авторами, предмет и объект исследования, степень разработанности проблемы с указанием общих тенденций исследований в выбранной сфере, имеющиеся конфликты в теории, методологии, практике или выводах исследований, пробелы в исследованиях или научных школах, перспективы развития темы исследования. При этом необходимо кратко описать наиболее авторитетные исследования казахстанских ученых, исследователей ближнего и дальнего зарубежья по рассматриваемой теме с указанием обязательных ссылок, отразить исходные гипотезы.

Материалы и методы

В разделе описывается последовательность выполнения исследования и обосновывается выбор методов, применённых в исследовании. Дается описание материала исследования.

Рекомендуется описать методологию, которая применялась для получения результатов, конкретные методы, применимые в исследовании. Если применены нестандартные, инновационные методы получения данных, данный раздел необходимо описать особенно тщательно.

Результаты и обсуждение

Основной раздел, в котором при помощи анализа, обобщения и разъяснения данных необходимо доказать рабочую гипотезу (гипотезы). По объему данный раздел занимает центральное место в статье. Представляется аргументированное изложение основных результатов проведенного исследования, описание соответствия полученных результатов ожидаемым, доказательство достижения поставленной цели исследования. Приводятся доказательства применимости полученных результатов в науке и практике. Раздел состоит из собственно авторского аналитического, систематизированного материала. При необходимости сопровождается таблицами, графиками, рисунками с последующим описанием.

Заключение

В разделе представлена систематизация полученных результатов. Дается краткая формулировка результатов исследования, обоснование их значимости. Описывается научная новизна результатов, указываются возможные сферы их применения, практическая и научная значимость. В раздел необходимо включить прогноз развития рассмотренных вопросов, представить перспективы дальнейшей разработки основной проблемы исследования.

Информация о финансировании (при наличии).

Один пробел

Вклад авторов

Один пробел

Список используемой литературы

Состоит из 10–20 наименований литературы, на которую делались ссылки по мере употребления в статье.

Также по желанию автора можно включить не более 10 источников, рекомендуемых для получения дополнительных сведений по исследуемой проблеме.

Описание источников осуществляется в соответствии с ГОСТ 7.1-2003

Список литературы необходимо представить в двух вариантах: первый – в оригинале, второй – романизированным алфавитом (транслитерация <http://www.translit.ru>). Исключением являются статьи на английском языке, в них допускается предоставление литературы на английском языке с указанием языка публикации.

Романизированный список литературы должен выглядеть в следующем виде: автор(-ы), название в транслитерированном варианте [перевод названия статьи на английский язык в квадратных скобках], выходные данные с обозначениями на английском языке.

Пример транслитерации:

Matayev, B.A., Tulekova, G.M. «Men» koncepciya psihologiyadagy zertteu pani retinde [The concept of «Self» as a subject of study in psychology] [Text] // Scientific journal of S. Toraigyrov Pavlodar State University. – 2019. – №4. – P. 264-275. [In Kazakh]

Пример оформления литературы статьи на английском языке:

Matayev, B.A., Tulekova, G.M. The concept of «Self» as a subject of study in psychology [Text] // Scientific journal of S. Toraigyrov Pavlodar State University. – 2019. – №4. – P. 264-275. [In Kazakh]

Список литературы представляется по мере использования в статье.

В данном разделе необходимо учесть, что:

- цитируются основные научные публикации, передовые методы исследования, которые применяются в данной области науки;

- допускается самоцитирование не более 2 источников;
- допускается использование источников, опубликованных за последние 20 лет;
- библиографический список должен содержать фундаментальные и наиболее актуальные труды, опубликованные исследователями по теме статьи;

- ссылки на цитируемые работы в тексте даются в [квадратных скобках];

Один пробел

Название, авторы, аннотация и ключевые слова на двух языках, отличных от языка статьи

Размещается после *Reference* на двух языках, отличных от языка статьи (казахском / русском / английском).

Один пробел

Сведение об авторах на трех языках, включают в себя:

Фамилия Имя Отчество (полностью), ученая степень, звание, должность, организация, адрес, страна. e-mail, телефон (только для автора корреспондента), ORCID: (при наличии)

Например:

Матаев Берик Айтбаевич – доктор философии (PhD), ассоциированный профессор высшей школы педагогики, Павлодарский педагогический университет имени Әлкей Марғұлан, Павлодар, Казахстан. E-mail: matayevba@pspu.kz. ORCID: <https://orcid.org/0000-0002-0610-5108>

Ахметова Динара Салкеновна – автор для корреспонденции, магистрант, Павлодарский педагогический университет имени Әлкей Марғұлан. Павлодар, Казахстан. Tel. +77773179995. E-mail: dinaraakhmetova11@gmail.com, ORCID: <https://orcid.org/0000-0002-0610-5109>

*Б.А. Матаев*¹, Ю. Дончева², Д.С. Ахметова¹*

*¹ Павлодарский педагогический университет имени Әлкей Марғұлан,
Павлодар, Казахстан*

*² Русенский университет Ангел Кънчев, Русе, Болгария
matayevba@pspu.kz*

ОСОБЕННОСТИ ФОРМИРОВАНИЯ «Я» КОНЦЕПЦИИ У СТУДЕНТОВ ВО ВРЕМЯ COVID-19

Аннотация. *Современные психолого-педагогические исследования профессиональной подготовки студентов бакалавриата по специальности «Педагогика и психология» в условиях дистанционного обучения повышают актуальность исследований в области «Я» концепции. ...*

Ключевые слова: *«Я» концепция, профессиональная подготовка, студент, личность, будущий специалист.*

Введение

Self-realization of a future specialist is impossible without creating your own life and professional strategy. Therefore, it is necessary to develop the skills of self-realization and management of individual actions, as society puts forward new requirements for a person – a modern professional, as an active, creative thinker, able to transform his moral potential in changing conditions.

Материалы и методы

Many researchers describe two types of «Self» – real and ideal, and already a certain type of the «Self» concept can be attributed to the student professional «Self» concept. The concept of the real «Self» corresponds to the idea of «who I am», and the «ideal» – «what I want to be». In many cases, the real and ideal «Self» concept is different, which can lead to both negative consequences (intrapersonal conflict) and positive ones.

Результаты и обсуждение

The ascertaining experiment was carried out on paper in the period from January to April 2020. The participants of the experiment were provided with forms in Kazakh/Russian. All respondents were familiarized with the purpose and objectives of the experiment and warned about the publication of the research results in a generalized analysis of the dissertation work, scientific journals, conferences, etc.

Заключение

To identify shifts in the above-mentioned criteria for the formation of the «Self» concept of students after the formative experiment, a control experiment will be conducted using the following methods: The methodology «Studying the motives of students' educational activities» by A.A. Rean, the Methodology «Unfinished sentences», the Methodology of M. Kuhn, T. McPartland «Who am I?», the author's questionnaire, essay, «I am the past, I am the present, I am the future» and A.S. Budassi «Self-assessment of personality» on digital media or through the use of various WEB programs. The estimation of the significance of the shifts was studied using the nonparametric Wilcoxon T-test and the sign criterion. Statistical data processing was carried out using the SPSS Statistics 21 program.

Вклад авторов:

Б.А. Матаев - сформировал общенаучную концепцию исследовательской работы, проанализировал теоретическую основу понятия профессиональной самооценки с точки зрения международного опыта и дал обзор зарубежной литературы. Кроме того, руководил подбором методологических основ исследования и сравнительным анализом полученных результатов.

К.К. Шалгынбаева - систематизировала литературные источники и провела аналитический обзор отечественных и зарубежных исследований, касающихся проблемы профессиональной самооценки. Проанализировав полученные результаты, охарактеризовал их практическое значение в системе образования. Автор также обратил внимание на совершенствование научного стиля статьи на казахском языке и терминологическую точность.

З.К. Кульшарипова - разработала дизайн исследования, обобщила эмпирические данные и выбрала методики психологической диагностики. Обработал результаты анкетирования и психологического анализа студентов и сделал статистические выводы. Кроме того, активно участвовал в согласовании структуры и систематизации содержательной части статьи.

Все авторы совместно участвовали в обсуждении результатов исследования, формировании заключительных выводов и подготовке статьи к изданию.

Список использованной литературы

1 **Матаев, Б.А.** Кәсіби даярлау жағдайында студенттердің «Мен» концепциясын қалыптастырудың ғылыми негіздері: 6D010300: док. PhD ... дис. [Мәтін] – Нұр-Сұлтан, 2022. – 176 б.

2 **Матаев, Б.А., Тулекова, Г.М.** «Мен» концепция психологиядағы зерттеу пәні ретінде [Мәтін] // С. Торайғыров атындағы Павлодар мемлекеттік университетінің ғылыми журналы. – 2019. – №4. – Б. 264-275.

3 **Staines, J.W.** The Self-Concept in Learning and Teaching [Text] // Australian Journal of Education. – 1963. – №7. – P. 172-186.

4 Бодалев, А.А. Столин, В.В. Аванесов, В.С. Общая психодиагностика. [Текст] – СПб.: Речь, 2006. – 440 с.

5 Сидоров, К.Р. Методика Дембо-Рубинштейн и её модификация [Текст] // Вестник Удмуртского университета. – 2013. – №1. – С. 40-43.

References

1 Matayev, B.A. Kasibi dayarlaw zhagdaynda studentterdin «Men» koncepciyasyn kalypstarydyn gylymi negizderi: dissertaciya na soiskanie stepeni doctora filosofii (PhD) po specialnosti 6D010300 – Pedagogika i psihologiya [Scientific foundations of the formation of the concept of «Self» of students in the conditions of professional training: 6D010300: Doc. PhD ... dis.] [Text] – Nur-Sultan, 2022. – 176 p.

2 Matayev, B.A., Tulekova, G.M. «Men» koncepciya psihologiyadagy zertteu pani retinde [The concept of «Self» as a subject of study in psychology] [Text] // Scientific journal of S. Toraigrov Pavlodar State University. – 2019. – №4. – P. 264-275.

3 Staines, J.W. The Self-Concept in Learning and Teaching [Text] // Australian Journal of Education. – 1963. – №7. – P. 172-186.

4 Bodalev, A.A., Stolin, V.V., Avanesov, V.S. Obshchaya psihodiagnostika [General psychodiagnostics] [Text] – SPb.: Rech, 2006. – 440 p.

5 Sidorov, K.R. Metodika Dembo-Rubinshtejn i eyo modifikaciya [Dembo-Rubinstein technique and its modification] [Text] // Bulletin of the Udmurt University. – 2013. – №1. – P. 40-43.

Б.А. Матаев*¹, Ю. Дончева², Д. Ахметова¹

¹ Әлкей Марғұлан атындағы Павлодар педагогикалық университеті,
Павлодар, Қазақстан

² Ангел Кънчев Русе университеті, Русе, Болгария

**Covid-19 кезінде студенттерде «Мен»
тұжырымдамасын қалыптастыру ерекшеліктері**

Аннотация. Дистанционды оқыту жағдайында «Педагогика және психология» мамандығы бойынша бакалавриат студенттерін кәсіби даярлаудың заманауи психологиялық-педагогикалық зерттеулері «Мен» тұжырымдамасы саласындағы зерттеулердің өзектілігін арттырады. ...

Кілтті сөздер. «Мен» тұжырымдамасы, кәсіби дайындық, студент, тұлға, болашақ маман.

B. Matayev*¹, J. Doncheva², D. Akhmetova¹

¹ Pavlodar Pedagogical University
named after Alkei Margulan, Pavlodar, Kazakhstan

² Angel Kanchev university of Ruse, Ruse, Bulgaria

**Features of the formation of the «Self»
concept of students during the Covid-19**

Annotation. Modern psychological and pedagogical studies of professional training of undergraduate students in the specialty «Pedagogy and Psychology» in online learning conditions increase the relevance of research in the field of the «Self» concept. ...

Keywords: «Self» concept, professional training, student, personality, future specialist.

Информация об авторах:

Матаев Берик Айтбаевич – автор для корреспонденции, доктор философии (PhD), ассоциированный профессор высшей школы педагогики, Павлодарский педагогический университет имени Әлкей Марғұлан, Павлодар, Казахстан. Tel. +77773179995. E-mail: matayevba@pspu.kz. ORCID: <https://orcid.org/0000-0002-0610-5108>

Дончева Юлия – доктор философии (PhD), профессор, Русенский университет Ангел Кънчев, Русе, Болгария. E-mail: jdoncheva@uni-ruse.bg. ORCID: <https://orcid.org/0000-0003-3148-3220>

Ахметова Динара Салкеновна – магистрант, Павлодарский педагогический университет имени Әлкей Марғұлан, Павлодар, Казахстан. E-mail: dinaraakhmetova11@gmail.com

Авторлар туралы мәлімет:

Матаев Берік Айтбайұлы – хат-хабар үшін автор, философия докторы (PhD), Педагогика жоғары мектебінің қаумдастырылған профессоры, Әлкей Марғұлан атындағы Павлодар педагогикалық университеті, Павлодар, Қазақстан. Tel. +77773179995. E-mail: matayevba@pspu.kz. ORCID: <https://orcid.org/0000-0002-0610-5108>

Дончева Юлия – философия докторы (PhD), профессор, Ангел Кънчев Русе университеті, Русе, Болгария. E-mail: jdoncheva@uni-ruse.bg. ORCID: <https://orcid.org/0000-0003-3148-3220>

Ахметова Динара Салкеновна – магистрант, Әлкей Марғұлан атындағы Павлодар педагогикалық университеті, Павлодар, Қазақстан. E-mail: dinaraakhmetova11@gmail.com

Information about the authors:

Matayev Berik – the author is for correspondence, Philosophy Doctor (PhD), Associate Professor of the Higher School of Pedagogy, Pavlodar Pedagogical University named after Alkey Margulan, Pavlodar, Kazakhstan. Tel. +77773179995. E-mail: matayevba@pspu.kz. ORCID: <https://orcid.org/0000-0002-0610-5108>

Doncheva Juliya – Philosophy Doctor (PhD), Professor, Angel Kanchev university of Ruse, Ruse, Bulgaria. E-mail: jdoncheva@uni-ruse.bg. ORCID: <https://orcid.org/0000-0003-3148-3220>

Akhmetova Dinara – Master's student, Pavlodar Pedagogical University named after Alkey Margulan, Pavlodar, Kazakhstan. E-mail: dinaraakhmetova11@gmail.com

*Requirement for to format the article
(Use a template):*

The Editorial Board accepts previously unpublished articles in the scientific-pedagogical direction of the journal. Articles are submitted in electronic format (.doc, .docx,) ONLY by uploading them via the journal website <https://pedvestnik.ppu.edu.kz/>

The font size is 12 (the text of the tables may be 10), the font is Times New Roman, alignment – to the text width, single spacing, paragraph indent – 1.25 cm, margins: upper and lower – 2 cm, left and right – 2 cm.

Figures, tables, graphs, diagrams, etc. should be presented directly in the text, indicating the numbering and title (e.g., Figure (Table) 1 – Figure name). The name of the table is indicated at the top of the table, the name of the figure is indicated at the bottom of the figure. The number of figures, tables, graphs and diagrams should not exceed 20% of the total volume of the article.

The volume of the article (not including the title, information about the authors, abstract, keywords, bibliography list) should be at least 3000 words and should not exceed 5000.

The fee for the publication of the article is 8600, for employees of the A. Margulan PPU 4300 tng. and is paid by the author after approval by the scientific editor. Foreign authors, if they are published free of charge without co-authorship with domestic scientists.

Structure of the article:

First line – UDC number, (Universal Decimal Classification) alignment – on the left edge, font – bold.

Second line – IRSTI number (Interstate Rubricator of Scientific and Technical Information), left-alignment, bold font.

Single gap

The author(s) of the article – with initials and surname, if there are several authors, the places of work should be indicated as a list with ordinal numbers (superscript) in the sequence corresponding to the list of authors, city, country. Further, on a separate line indicate the author's e-mail: if there are several authors, only the e-mail of the corresponding author is indicated. The corresponding author is marked by *. For the design, see the sample article.

Single gap

The title of the article (Title) should reflect the essence and content of the article and catch the reader's attention. The title should be local and informative. The optimal length of the title is 7-13 words. The title should be presented in the language of the article. The title should be written in bold letters, in capital letters, centred and aligned.

Single gap

An abstract of 150-250 words in the language of the article (in the other two languages, it is provided at the end of the article after the list of references).

The structure of the abstract includes the following MUST paragraphs:

- Introduction about the topic of the research.
- Purpose, main directions and ideas of scientific research.
- Brief description of the scientific and practical importance of the work.
- The value of the research undertaken (the contribution made by the work to the relevant field of knowledge).

Keywords/phrases – number of 5–7 in the language of the article.

The annotation and keywords are presented in bold, lower case letters, italics. The very content of the annotation and the keywords themselves are in simple font, lowercase letters, italics.

Single gap

Article text

The text of the article should include the following parts:

Introduction (rationale for the choice of topic; relevance of the topic or problem. In the rationale for the choice of topic, based on the description of the experience of predecessors, a problem situation is reported (lack of any research, emergence of a new object, etc.). The relevance of the topic is determined by the general interest in the study of the given object, but the lack of exhaustive answers to the available questions, it is proved by the theoretical or practical significance of the topic).

Materials and methods (should consist of a description of the materials and progress of the work, as well as a full description of the methods used. The characterisation or description of the research material includes its presentation in qualitative and quantitative terms. The characterisation of the material is one factor that determines the validity of the conclusions and research methods. It should also cover the fundamental and new works on the topic researched by domestic and foreign scientists (at least 10 works), analysis of these works in terms of their scientific contribution, as well as gaps in research, which you complete in your article).

Results and discussion (provide an analysis and discussion of your research findings. Conclusions are given on the results of the study, and the main point is made. This is one of the most important sections of your paper. It should include an analysis of your work and a discussion of your findings in comparison with previous work, analyses and conclusions.)

Conclusion (summarising and summarising the work at this stage; confirming the truth of the assertion made by the author and the author's conclusion on the change in scientific knowledge in the light of the results obtained. The conclusions should not be abstract, they should be used to summarise the results of the research in a particular scientific field, with a description of suggestions or possibilities for further work).

Funding information (if available).

Single space

Contribution of the authors.

Single space

References

consists of 10–20 titles of literature to which references were made as they were used in the article. Also, at the request of the author not more than 10 recommended sources for additional information on the problem under study.

The description of the sources is made in accordance with State Standard 7.1-2003.

The list of references should be presented in two versions: the first – in the original, the second – in romanized alphabet (transliteration <http://www.translit.ru>). The exception is articles in English, where it is allowed to provide literature in English with an indication of the language of publication.

The Romanized list of references should look as follows: author(s), title in transliterated variant [translation of the title of the article into English in square brackets], the output data with designations in English.

Example of transliteration:

Matayev, B.A., Tulekova, G.M. «Men» koncepciya psihologiyadagy zertteu pani retinde [The concept of «Self» as a subject of study in psychology] [Text] // Scientific journal of S. Toraigyrov Pavlodar State University. – 2019. – №4. – P. 264-275. [In Kazakh]

An example of the design of the literature of an article in English:

Matayev, B.A., Tulekova, G.M. The concept of «Self» as a subject of study in psychology [Text]
// Scientific journal of S. Toraigyrov Pavlodar State University. – 2019. – №4. – P. 264-275. [In Kazakh]

The list of references is presented as the article is used.

This section should take into account:

- main scientific publications, advanced research methods that are applied in the given field of science are cited;
- self-citations not more than 2 sources;
- it is necessary to use sources of literature for the last 20 years;
- the bibliography list should contain fundamental and most relevant works published by researchers on the topic of the article;
- the references to the cited papers in the text should be given in [square brackets];

Single space

Title, authors, abstract and keywords in two languages other than the language of the article is placed after *Reference* in two languages other than the language of the article (Kazakh / Russian / English).

One space

Information about the authors include

Full name, academic degree, title, position, organization, address, country. E-mail, phone (only for the correspondent's author), ORCID: (if available)

For example:

Matayev Berik - Philosophy Doctor (PhD), Associate Professor of the Higher School of Pedagogy, Pavlodar Pedagogical University named after Alkey Margulan, Pavlodar, Kazakhstan. E-mail: matayevba@pspu.kz. ORCID: <https://orcid.org/0000-0002-0610-5108>

Akhmetova Dinara - the author is for correspondence, Master's student, Pavlodar Pedagogical University named after Alkey Margulan, Pavlodar, Kazakhstan. Tel. +77773179995. E-mail: dinaraakhmetova11@gmail.com, ORCID: <https://orcid.org/0000-0002-0610-5109>

*B. Matayev ^{*1}, J. Doncheva ², D. Akhmetova ¹*

*¹Pavlodar Pedagogical University named after Alkei Margulan,
Pavlodar, Kazakhstan*

*²Angel Kanchev university of Ruse, Ruse, Bulgaria
matayevba@pspu.kz*

FEATURES OF THE FORMATION OF THE «SELF» CONCEPT OF STUDENTS DURING THE COVID-19

Annotation. *Modern psychological and pedagogical studies of professional training of undergraduate students in the specialty «Pedagogy and Psychology» in online learning conditions increase the relevance of research in the field of the «Self» concept. ...*

Keywords: *«Self» concept, professional training, student, personality, future specialist.*

Introduction

Self-realization of a future specialist is impossible without creating your own life and professional strategy. Therefore, it is necessary to develop the skills of self-realization and management of individual actions, as society puts forward new requirements for a person – a modern professional, as an active, creative thinker, able to transform his moral potential in changing conditions.

Materials and methods

Many researchers (Baumeister et al., 1989; Burns, 1979; Rogers, et al., 1957) describe two types of «Self» – real and ideal, and already a certain type of the «Self» concept can be attributed to the student professional «Self» concept. The concept of the real «Self» corresponds to the idea of «who I am», and the «ideal» – «what I want to be». In many cases, the real and ideal «Self» concept is different, which can lead to both negative consequences (intrapersonal conflict) and positive ones.

Results and discussion

The ascertaining experiment was carried out on paper in the period from January to April 2020. The participants of the experiment were provided with forms in Kazakh/Russian. All respondents were familiarized with the purpose and objectives of the experiment and warned about the publication of the research results in a generalized analysis of the dissertation work, scientific journals, conferences, etc.

Conclusion

To identify shifts in the above-mentioned criteria for the formation of the «Self» concept of students after the formative experiment, a control experiment will be conducted

using the following methods: The methodology «Studying the motives of students' educational activities» by A.A. Rean, the Methodology «Unfinished sentences», the Methodology of M. Kuhn, T. McPartland «Who am I?», the author's questionnaire, essay, «I am the past, I am the present, I am the future» and A.S. Budassi «Self-assessment of personality» on digital media or through the use of various WEB programs. The estimation of the significance of the shifts was studied using the nonparametric Wilcoxon T-test and the sign criterion. Statistical data processing was carried out using the SPSS Statistics 21 program.

Contribution of the authors:

B. Matayev – was responsible for the theoretical foundation of the study. She conducted a comprehensive review of the existing literature on emotional intelligence and its relevance to scientific and professional competencies. She contributed to the development of the research framework, defining key constructs, hypotheses, and conceptual models, and helped formulate the methodological strategy for the study.

K. Shalgynbayeva – coordinated the empirical research phase, organized and conducted the pedagogical experiment, and ensured ethical compliance during data collection. He managed collaboration with participating universities, oversaw data gathering (questionnaires, interviews), and contributed significantly to the structuring and writing of the manuscript, integrating theoretical and empirical findings.

Z. Kulsharipova – conducted the data processing and statistical analysis, applying regression analysis and interpreting the findings. She was responsible for visualizing the results and drawing practical conclusions. Akhmetova also developed and tested training modules and interactive tasks to foster emotional intelligence, and provided the final recommendations for educational practices based on the research outcomes.

References

1 **Matayev, B.A.** Kasibi dayarlau zhagdaynda studentterdin «Men» koncepciyasyn kalypastyrudyn gylymi negizderi: dissertaciya na soiskanie stepeni doctora filosofii (PhD) po specialnosti 6D010300 – Pedagogika i psihologiya [Scientific foundations of the formation of the concept of «Self» of students in the conditions of professional training: 6D010300: Doc. PhD ... dis.] [Text] – Nur-Sultan, 2022. – 176 p.

2 **Matayev, B.A., Tulekova, G.M.** «Men» koncepciya psihologiyadagy zertteu pani retinde [The concept of «Self» as a subject of study in psychology] [Text] // Scientific journal of S. Toraigrov Pavlodar State University. – 2019. – №4. – P. 264-275.

3 **Staines, J.W.** The Self-Concept in Learning and Teaching [Text] // Australian Journal of Education. – 1963. – №7. – P. 172-186.

4 **Bodalev, A.A., Stolin, V.V., Avanesov, V.S.** Obshchaya psihodiagnostika [General psychodiagnostics] [Text] – SPb.: Rech, 2006. – 440 p.

5 **Sidorov, K.R.** Metodika Dembo-Rubinshtejn i eyo modifikaciya [Dembo-Rubinstein technique and its modification] [Text] // Bulletin of the Udmurt University. – 2013. – №1. – P. 40-43.

Б.А. Матаев*¹, Ю. Дончева², Д. Ахметова¹

¹ Өлкей Марғұлан атындағы Павлодар педагогикалық университеті,
Павлодар, Қазақстан

² Ангел Кънчев Русе университеті, Русе, Болгария

**Covid-19 кезінде студенттерде «Мен»
тұжырымдамасын қалыптастыру ерекшеліктері**

Аннотация. Дистанционды оқыту жағдайында «Педагогика және психология» мамандығы бойынша бакалавриат студенттерін кәсіби даярлаудың заманауи психологиялық-педагогикалық зерттеулері «Мен» тұжырымдамасы саласындағы зерттеулердің өзектілігін арттырады. ...

Кілтті сөздер. «Мен» тұжырымдамасы, кәсіби дайындық, студент, тұлға, болашақ маман.

Б.А. Матаев*¹, Ю. Дончева², Д. Ахметова¹

¹ Павлодарский педагогический университет
имени Өлкей Марғұлан, Павлодар, Казахстан

² Русенский университет Ангел Кънчев, Русе, Болгария

**Особенности формирования «Я»-концепции
у студентов во время covid-19**

Аннотация. Современные психолого-педагогические исследования профессиональной подготовки студентов бакалавриата по специальности «Педагогика и психология» в условиях дистанционного-обучения повышают актуальность исследований в области «Я» концепции. ...

Ключевые слова: «Я»-концепция, профессиональная подготовка, студент, личность, будущий специалист.

Information about the authors:

Matayev Berik – the author is for correspondence, Philosophy Doctor (PhD), Associate Professor of the Higher School of Pedagogy, Pavlodar Pedagogical University named after Alkey Margulan, Pavlodar, Kazakhstan. Tel. +77773179995. E-mail: matayevba@pspu.kz. ORCID: <https://orcid.org/0000-0002-0610-5108>

Doncheva Juliya – Philosophy Doctor (PhD), Professor, Angel Kanchev university of Ruse, Ruse, Bulgaria. E-mail: jdoncheva@uni-ruse.bg. ORCID: <https://orcid.org/0000-0003-3148-3220>

Akhmetova Dinara – Master's student, Pavlodar Pedagogical University named after Alkey Margulan, Pavlodar, Kazakhstan. E-mail: dinaraakhmetova11@gmail.com

Авторлар туралы мәлімет:

Матаев Берік Айтбайұлы – хат-хабар үшін автор, философия докторы (PhD), Педагогика жоғары мектебінің қаумдастырылған профессоры, Өлкей Марғұлан атындағы Павлодар педагогикалық университеті, Павлодар, Қазақстан. Tel. +77773179995. E-mail: matayevba@pspu.kz. ORCID: <https://orcid.org/0000-0002-0610-5108>

АВТОРЛАРҒА АРНАЛҒАН ЕРЕЖЕ

ПРАВИЛА ДЛЯ АВТОРОВ

Дончева Юлия – философия докторы (PhD), профессор, Ангел Кънчев Русе университеті, Русе, Болгария. E-mail: jdoncheva@uni-ruse.bg. ORCID: <https://orcid.org/0000-0003-3148-3220>

Ахметова Динара Салкеновна – магистрант, Әлкей Марғұлан атындағы Павлодар педагогикалық университеті, Павлодар, Қазақстан. E-mail: dinaraakhmetova11@gmail.com

Информация об авторах:

Матаев Берик Айтбаевич – автор для корреспонденции, доктор философии (PhD), ассоциированный профессор высшей школы педагогики, Павлодарский педагогический университет имени Әлкей Марғұлан, Павлодар, Казахстан. Tel. +77773179995. E-mail: matayevba@pspu.kz. ORCID: <https://orcid.org/0000-0002-0610-5108>

Дончева Юлия – доктор философии (PhD), профессор, Русенский университет Ангел Кънчев, Русе, Болгария. E-mail: jdoncheva@uni-ruse.bg. ORCID: <https://orcid.org/0000-0003-3148-3220>

Ахметова Динара Салкеновна – магистрант, Павлодарский педагогический университет имени Әлкей Марғұлан, Павлодар, Казахстан. E-mail: dinaraakhmetova11@gmail.com

Компьютерде терген: С. Пилипенко

Басуға 29.09.2025 ж. қол қойылды.
Форматы 70×100 1/16. Кітап-журнал қағазы.
Көлемі 7,5 шартты б.т. Таралымы 300 дана.
Бағасы келісім бойынша.
Тапсырыс № 1560

Компьютерная верстка: С. Пилипенко

Подписано в печать 29.09.2025 г.
Формат 70×100 1/16. Бумага книжно-журнальная.
Объем 7,5 уч.-изд. л. Тираж 300 экз.
Цена договорная.
Заказ № 1560

Редакционно-издательский отдел
Павлодарского педагогического университета имени Әлкей Марғұлан
140002, г. Павлодар, ул. Олжабай батыр, 60.