Ministry of Science and Higher Education
of the Republic of Kazakhstan

EURASIAN JOURNAL OF CURRENT RESEARCH IN PSYCHOLOGY AND PEDAGOGY

Scientific journal

ПСИХОЛОГИЯ ЖӘНЕ ПЕДАГОГИКА САЛАСЫНДАҒЫ ЕУРАЗИЯЛЫҚ ӨЗЕКТІ ЗЕРТТЕУЛЕР ЖУРНАЛЫ

Ғылыми журнал

ЕВРАЗИЙСКИЙ ЖУРНАЛ АКТУАЛЬНЫХ ИССЛЕДОВАНИЙ В ОБЛАСТИ ПСИХОЛОГИИ И ПЕДАГОГИКИ

Научный журнал

No. 3 (16)
2026
Almaty

Certificate KZ81VPY00058517 dated 07.11.2022
Ministry of Information and Public Development of the Republic of Kazakhstan
Committee for Information

Owner: Establishment
Turan University

Released in December 2022.
once in quarter

EDITORIAL BOARD

Editor-in-Chief
Turgumbayeva Aizhan Maratovna – PhD, Research Associate Professor, Turan University, H-index 2

Responsible Editor
Kasymzhanova Anargul Aliakparovna – Candidate of Psychological Sciences, Professor, Turan University, H-index 2

Editor
Zhappar Karlygash Zinilabidinovna – Candidate of Philological Sciences, PhD, Associate Professor, Turan University

Website Editor
Skuratova Irina Mihajlovna

Members of the editorial board

1. Man Cheung Chung – PhD, Zayed University, United Arab Emirates, H-index 35
2. Vichet Chhuon – PhD, University of Minnesota, United States of America, H-index 12
3. Kabakova Maira Pobedovna – Candidate of Psychological Sciences, associate professor, Al-Farabi Kazakh National University, H-index 7
4. Slanbekova Gulnar Kobylanovna – PhD, Karagandy Research University, H-index 5
5. Zhienbayeva Nadezhda Bisenovna – Doctor of Psychological Sciences, Abai Kazakh National Pedagogical University, H-index 10
6. Tapalova Olga Bisenovna – Candidate of Psychological Sciences, Abai Kazakh National Pedagogical University, H-index 7
7. Abdiyev Kali Seilbekovich – Doctor of Pedagogical Sciences, Professor, Turan University, H-index 2
8. Golovchun Aleftina Anatolyevna – Candidate of Pedagogical Sciences, Turan University, H-index 2
9. Erbosynkyzy Dinara – PhD, Associate Professor, Turan University, H-index 2
10. Nurbaeva Aida Mukhtarkyzy, PhD, Associate Professor at Abai Kazakh National Pedagogical University, H-index 3
11. Abdykerimova Gulnar Suindikovna, PhD, Associate Professor, Abai Kazakh National Pedagogical University, H-index 2

Turan University owns the exclusive rights to reprint
certain materials, publish and use the journal commercially

© Turan University, 2026

Қазақстан Республикасының Ақпарат және қоғамдық даму министірлігі
Ақпарат комитетінің
07.11.2022 ж. KZ81VPY00058517 куәлігі

Меншіктенуші: «Туран» Университеті» мекемесі

2022 ж. Желтоқсаннан бастап тоқсанына бір рет шығады

РЕДАКЦИЯЛЫҚ АЛҚА

Бас редактор
Тұрғымбаева Айжан Маратовна – PhD, қауымдастырылған профессор-зерттеуші, «Тұран» университеті, H-index 2

Жауапты редактор
Қасымжанова Анаргүл Әліақпарқызы – психология ғылымдарының кандидаты, профессор, «Тұран» университеті, H-index 2

Редактор
Жаппар Қарлығаш Зинилабидиновна – филология ғылымдарының кандидаты, PhD, қауымдастырылған профессор, «Тұран» университеті

Сайт редакторы
Скуратова Ирина Михайловна

Редакциялық алқаның мүшелері

1. Man Cheung Chung – PhD, Зайда университеті, Біріккен Араб Әмірліктері, H-index 35
2. Vichet Chhuon – PhD, Миннесота университеті, Америка Құрама Штаттары, H-index 12
3. Қабақова Майра Победовна – психология ғылымдарының кандидаты, доцент, әл-Фараби атындағы Қазақ ұлттық университеті, H-index 7
4. Сланбекова Гүлнар Қобылановна – PhD, академик Е.А. Бөкетов атындағы Қарағанды зерттеу университеті, H-index 5
5. Жиенбаева Надежда Бисеновна – психология ғылымдарының докторы, Абай атындағы Қазақ ұлттық педагогикалық университеті, H-index 10
6. Тапалова Ольга Бисеновна – психология ғылымдарының кандидаты, Абай атындағы Қазақ ұлттық педагогикалық университеті, H-index 7
7. Әбдиев Қали Сейлбекович – педагогика ғылымдарының докторы, профессор, «Тұран» университеті, H-index 2
8. Головчун Алефтина Анатольевна – педагогика ғылымдарының кандидаты, «Туран» университеті, H-index 2
9. Ербосынқызы Динара – PhD, қауымдастырылған профессор, «Туран» университеті, H-index 2
10. Нұрбаева Аида Мұхтарқызы – PhD, қауымдастырылған профессор, Абай атындағы Қазақ ұлттық педагогикалық университеті, H-index 3
11. Абдикеримова Гүлнар Сүйіндіковна – PhD, аға оқытушы, Абай атындағы Қазақ ұлттық педагогикалық университеті, H-index 2

«Тұран» университетінің жеке материалдарды қайта басуға, журналды басып шығаруға және коммерциялық пайдалануға айрықша құқығы бар

© «Тұран» университеті, 2026

Свидетельство № KZ81VPY00058517 от 07.11.2022 г.
Министерство информации и общественного развития Республики Казахстан
Комитет информаци

Собственник: учреждение «Университет «Туран»

Выходит с декабря 2022 г. один раз в квартал

РЕДАКЦИОННАЯ КОЛЛЕГИЯ

Главный редактор
Тургумбаева Айжан Маратовна – PhD, ассоциированный профессор-исследователь, университет «Туран», H-index 2

Ответственный редактор
Касымжанова Анаргуль Алиакпаровна – к.пс.н., профессор, университет «Туран», H-index 2

Редактор
Жаппар Карлыгаш Зинилабидиновна – к.ф.н., PhD, ассоциированный профессор, университет «Туран»

Редактор сайта
Скуратова Ирина Михайловна

Члены редакционной коллегии

1. Man Cheung Chung – PhD, Университет Зайда, Объединенные Арабские Эмираты, H-index 35
2. Vichet Chhuon – PhD, Университет Миннесоты, Соединенные Штаты Америки, H-index 12
3. Кабакова Майра Победовна – к.пс.н., доцент, Казахский национальный университет им. аль-Фараби, H-index 7
4. Сланбекова Гульнар Кобылановна – PhD, Карагандинский исследовательский университет имени академика Е.А. Букетова, H-index 5
5. Жиенбаева Надежда Бисеновна – д.пс.н., Казахский национальный педагогический университет имени Абая, H-index 10
6. Тапалова Ольга Бисеновна – к.пс.н., Казахский национальный педагогический университет имени Абая, H-index 7
7. Абдиев Кали Сейльбекович – д.п.н., профессор университет «Туран», H-index 2
8. Головчун Алефтина Анатольевна – к.п.н., университет «Туран», H-index 2
9. Ербосынкызы Динара – PhD, ассоциированный профессор, университет «Туран», H-index 2
10. Нурбаева Аида Мухтаркызы, PhD, ассоциированный профессор, Казахский национальный педагогический университет имени Абая, H-index 3
11. Абдикеримова Гульнар Суйндиковна, PhD, старший преподаватель, Казахский национальный педагогический университет имени Абая, H-index 2

Университету «Туран» принадлежат исключительные права на перепечатку отдельных материалов, издание и коммерческое использование журнала

© Университет «Туран», 2026

IN THE ISSUE

1 GENERAL AND SOCIAL PSYCHOLOGY

Berkinbayeva G.O., Altybayeva S.M., Zhauynshiyeva Zh.B., Suleimenova Zh.S.
Cultural identity and psychological well-being:
evidence from the "Who is he/she?" series..... 7
Kudusheva N.A., Niyetbayeva G.B., Bekmuratova G.T., Ingaybekova T.A.
The structure of regulatory processes as a psychological resource
of students' personal self-efficacy..... 22

2 CLINICAL AND SPECIAL PSYCHOLOGY

Omirbek S.Zh., Abieva Zh.S., Turysbek K.N.
Development of emotional self-regulation skills in primary school-aged children
with autism spectrum disorder using ABA-therapy..... 36

3 APPLIED PSYCHOLOGY AND RESEARCH

Tursynbekova N.B., Sangilbaev O.S., Jesús García Laborda
Personal and self-regulatory qualities of psychologists in inclusive education:
a systematic literature review..... 46
Sariyeva E., Kudaibergenova S., Loginova N.
From fragmentation to integration: the theoretical architecture
of occupational burnout research..... 58
Turgumbayeva A.M., Kassymzhanova A.A., Slanbekova G.K.
Stimuli in the adaptation process to digital transformation among
university faculty members: internal and external drivers of technological change 75
Erzhanova T.K., Bakhtiyarova S.Zh.
Social-psychological comfort of the educational environment in higher
education institutions and ways to improve it..... 86

4 PEDAGOGY AND EDUCATIONAL METHODOLOGY

Demeuova G.T.
Application of generative artificial intelligence in teaching Business Analysis
to undergraduate students..... 99
Duzbaeva N.M., Shaymerdenova G.Z., Sultanaev E.B., Bekeeva G.E.
The role of innovative biology club work in the formation
of key competencies and skills of pupils 112
Atabayeva F.K., Zasorina Yu.A., Sergeeva L.D., Atabayeva G.K.
The transformative potential of artificial intelligence in foreign language education 123
Lekerova A.A., Ismailova G.M., Abilmazhinova O.S.
Pedagogical conditions for preparing future teachers for inclusive practice..... 135
Sake Sh.D., Berkinbayeva G.O., Mukhtarova S.S.
The Listen–read–discuss strategy for improving reading comprehension:
a conceptual review..... 148

НӨМІРДЕ. В НОМЕРЕ

1 ЖАЛПЫ ЖӘНЕ ӘЛЕУМЕТТІК ПСИХОЛОГИЯ
ОБЩАЯ И СОЦИАЛЬНАЯ ПСИХОЛОГИЯ

Berkinbayeva G.O., Altybayeva S.M., Zhauynshiyeva Zh.B., Suleimenova Zh.S.
Cultural identity and psychological well-being:
evidence from the “Who is he/she?” series..... 7
Кудушева Н.А., Ниетбаева Г.Б., Бекмуратова Г.Т., Ингайбекова Т.А.
Студенттердің тұлғалық өзіндік тиімділігінің психологиялық
ресурсы ретіндегі реттеушілік процестердің құрылымы..... 22

2 КЛИНИКАЛЫҚ ЖӘНЕ АРНАЙЫ ПСИХОЛОГИЯ
КЛИНИЧЕСКАЯ И СПЕЦИАЛЬНАЯ ПСИХОЛОГИЯ

Өмірбек С.Ж., Абиева Ж.С., Тұрысбек К.Н.
Кіші мектеп жасындағы аутистік спектр бұзылысы бар балалардың
эмоционалдық өзін-өзі реттеу дағдыларын АВА-терапиясы негізінде дамыту 36

3 ҚОЛДАНБАЛЫ ПСИХОЛОГИЯ ЖӘНЕ ЗЕРТТЕУЛЕР
ПРИКЛАДНАЯ ПСИХОЛОГИЯ И ИССЛЕДОВАНИЯ

Тұрсынбекова Н.Б., Сангилбаев О.С., Хесус Гарсиа Лаборда
Инклюзивті білім беру жағдайындағы психологтердің тұлғалық-реттеушілік
қасиеттері: әдебиетке жүйелі шолу..... 46
Sariyeva E., Kudaibergenova S., Loginova N.
From fragmentation to integration: the theoretical architecture
of occupational burnout research..... 58
Turgumbayeva A.M., Kassymzhanova A.A., Slanbekova G.K.
Stimuli in the adaptation process to digital transformation among
university faculty members: internal and external drivers of technological change 75
Ержанова Т.К., Бахтиярова С.Ж.
Жоғары оқу орындарында білім беру ортасының әлеуметтік-психологиялық
жайлылығы және оны жетілдіру 86

4 ПЕДАГОГИКА ЖӘНЕ БІЛІМ БЕРУ ӘДІСТЕМЕСІ
ПЕДАГОГИКА И МЕТОДИКА ОБРАЗОВАНИЯ

Демеуова Г.Т.
Применение генеративного искусственного интеллекта
в преподавании дисциплины «Бизнес-анализ» студентам бакалавриата 99
Дузбаева Н.М., Шаймерденова Г.З., Султанаев Е.Б., Бекеева Г.Е.
Роль инновационной кружковой работы по биологии в формировании ключевых
компетенций и навыков учащихся.....112
Atabayeva F.K., Zasorina Yu.A., Sergeeva L.D., Atabayeva G.K.
The transformative potential of artificial intelligence in foreign language education..... 123
Лекерова А.А., Исмаилова Г.М., Абильмажинова О.С.
Педагогические условия подготовки будущих учителей к инклюзивной практике..... 135
Sake Sh.D., Berkinbayeva G.O., Mukhtarova S.S.
The Listen–read–discuss strategy for improving reading comprehension:
a conceptual review..... 148

1 GENERAL AND SOCIAL PSYCHOLOGY
ЖАЛПЫ ЖӘНЕ ӘЛЕУМЕТТІК ПСИХОЛОГИЯ
ОБЩАЯ И СОЦИАЛЬНАЯ ПСИХОЛОГИЯ

IRSTI 14.35.07
UDC 159.9:37.016
JEL I21, I20

https://doi.org/10.46914/2959-3999-2026-1-3-7-21

BERKINBAYEVA G.O.,[1]
PhD, senior lecturer.
e-mail: g.berkinbayevaa@gmail.com
ORCID ID: 0000-0001-8555-9994
ALTYBAYEVA S.M.,*[2]
PhD, professor.
*e-mail: altybayevasaule@gmail.com
ORCID ID: 0000-0001-7935-2102
ZHAUYNSHIYEVA Zh.B.,[3]
PhD, senior lecturer.
e-mail: zhazira.zhauynshieva@mail.ru
ORCID ID: 0000-0002-5013-3317
SULEIMENOVA Zh.S.,[4]
master of pedagogy, moderator.
e-mail: zhuldyz3545@gmail.com
ORCID ID: 0009-0001-1967-4123
[1]Kazakh National Women's
Teacher Training University,
Almaty, Kazakhstan
[2]Astana International University,
Almaty, Kazakhstan
[3]Abai Kazakh National
Pedagogical University,
Almaty, Kazakhstan
[4]198 School-gymnasium,
Almaty, Kazakhstan

CULTURAL IDENTITY AND PSYCHOLOGICAL WELL-BEING: EVIDENCE FROM THE "WHO IS HE/SHE?" SERIES

Abstract

Cultural identity is an important psychological resource that supports young people's sense of belonging, self-awareness, and psychological well-being. Children's literature offers opportunities to strengthen these qualities by introducing readers to culturally meaningful narratives and positive role models. This study investigates the educational and psychological potential of the Who Is He/She? series published by Mazmundama Publishing House. The main goal of the study is to specify how biographical stories stimulate spiritual cultural identity, psychological well-being and vocabulary development using phraseological expressions. Using content and contextual analyses of selected books from the series, a qualitative research method was used with an emphasis on narrative structure, linguistic features and value aspects. The results incite readers to absorb values such as perseverance, responsibility,

courage and respect for the national heritage as well as encourage emotional and cultural awareness. Rich literary language and phraseological units further support vocabulary development and meaningful learning. The study contributes to educational and social psychology by demonstrating that culturally grounded children's literature can promote identity formation and psychological well-being. The findings may be applied in schools, libraries, and reading programs to support cultural education, language development, and the personal growth of young readers.

Keywords: cultural identity, psychological well-being, narrative psychology, phraseological units, cultural heritage, young readers, vocabulary development.

Introduction

Globalization creates an inconsistency for education. It offers exceptional access to knowledge and intercultural exchange and at the same time pressure on local traditions due to their homogenization. Technological changes advance this dynamic, for example, social media platforms introduce young people to global trends from an early age until they get a clear idea of their cultural background. This can lead to confusion in identification or loss of roots. As a result, education must not only perceive this tension, but also actively provide students with the means to overcome it. Rather than viewing globalization and cultural preservation as mutually exclusive phenomena, schools can see them as complementary: understanding their own heritage lays a solid foundation for meaningful engagement with the world around them.

The emphasis on moral, spiritual and cultural development reflects the growing understanding that academic achievements alone are not enough to prepare young people for a fulfilling life or responsible citizenship. This holistic approach can be based on several key aspects. Young people need opportunities to understand who they are, where they come from, and the values that shape their communities.

Literature serves as a powerful tool for fostering intergenerational connection, allowing readers to engage with the accumulated knowledge, customs and insights of ancestors. Engaging with narratives help children not just elicit their literacy abilities but also uncover the cultural principles that nurture their individual development.

This research explores the educational value of literary texts through two interrelated lenses:

- Literature as a means of preserving cultural heritage.
- The contribution of literature to ethical and spiritual formation.
- Literature as a means of preserving cultural heritage.

For centuries, literature has been acknowledged as a key instrument for preserving and passing on cultural heritage. Whether through tales, life stories, myths or fictional accounts, literary works act as repositories of the past – they capture collective memory, embody the essence of national character, and convey societal norms and customs. More than simply documenting culture, literature ensures its vitality by familiarizing new generations with the foundational values that define their country's identity.

As Nurzhanova points out, the reinforcement of moral and spiritual principles is crucial for creating a united and forward-looking society. In an era marked by rapid globalization and pervasive influence of digital advancement, preserving cultural continuity presents growing challenges. This is precisely why literary texts retain their significance: they prompt readers to go beyond mere information acquisition and instead consider their personality, heritage, and role in the social structure [1, pp. 458–466].

A compelling case in point is the Who is He/She? series released by Mazmundama Publishing House. Featuring captivating stories about notable Kazakh figures from history and culture, the collection introduces young audiences to people whose lives are examples of courage, foresight, determination, innovation, and public opinion. Instead of focusing solely on dry historical data, these publications reframe cultural heritage as relatable, human-centered narratives. As young readers learn about triumphs and difficulties of these personalities, they will have a deeper sense of connection with their roots, grow prouder of their cultural background and gain a richer appreciation for their national legacy.

The contribution of literature to ethical and spiritual formation

Beyond its tole in cultural preservation, literature significantly influences the development of moral and spiritual outlook. Narratives invite readers to ponder moral dilemmas, consider diverse

viewpoints, and build emotional understanding for others. Describing complex scenarios in real life and deep human experiences, literature helps children and adolescents form a system of personal values by fostering traits like integrity, accountability, tolerance and kindness.

Baimukhanbetov argues that moral and spiritual upbringing equips young people with the necessary ethical groundwork to address the complexities of modern society [2, pp. 192–199]. Within the Kazakh cultural framework, such education is inextricably linked with respect for elders, cherishing their homeland, feeling accountable to the community, and caring for future generations. These ideals are clearly manifested in literary works where main characters show perseverance, loyalty, generosity and dedication to the common good. Through repeated engagement with such stories, readers gradually internalize these values and begin to apply them in their own lives.

Reading also contributes to children's intellectual and linguistic development. Language is more than a communication tool; it is a carrier of cultural memory and national identity. Literary texts expose readers to rich vocabulary, expressive language, and culturally meaningful phraseological units that cannot easily be acquired through everyday communication. Learning these expressions expands vocabulary while helping readers understand the cultural meanings, historical experiences, and worldview embedded in the Kazakh language.

Against this background, the present study investigates how literary narratives, particularly the Who is He/She? series, can contribute simultaneously to preserving Kazakh cultural heritage, promoting moral and spiritual development, and enriching young readers' vocabulary through the acquisition of phraseological units. By integrating cultural education with language development, this approach aims to cultivate readers who are both linguistically competent and deeply connected to their national heritage.

Materials and methods

1. Literature Review Approach

This research investigates the ability of children's literature to preserve cultural heritage and at the same time stimulates young readers' cognitive, language and value-oriented development. The development of this research idea opens a rich interdisciplinary field at the intersection of literary studies, psychological well-being of young readers and child development.

Who is He/She? book series published by Mazmundama Publishing House was chosen as the main source of material because it integrates biographical narrative with cultural context. The books star prominent figures of Kazakh history, literature, science, music, sports, and public life, so that they are practicable to young readers. This consolidation makes the series appropriate for this study, which examines cultural identity and the psychological value of a national role model along with language development.

2. Search Strategy and Selection Criteria

A PRISMA-based selection procedure was used to ensure transparency and reproducibility of text selection. The process consisted of four stages: identification, selection, eligibility assessment, and final inclusion. During the identification stage, feasible publications from the Who is He/She? series were reviewed as the source corpus. The series was chosen because its volumes share a similar format, target audience, biographical focus, and cultural context, enabling meaningful comparisons between the texts.

During the selection process, books were evaluated according to criteria arising from research objectives. (1) priority was given to works dedicated to a recognized historical or cultural personality of the Kazakhs; (2) written in narrative format suitable for young readers; (3) containing references to Kazakh history, traditions, values or everyday cultural practices; and (4) phraseological units, figurative expressions and culturally marked vocabulary, containing rich linguistic material, in particular unique idioms. Books that did not have sufficient material for linguistic and value-oriented analysis were not given priority for detailed study.

At the eligibility stage the selection process paid attention to the diversity of the individuals represented. Instead of choosing biographies from a single professional or historical context, the study examined texts that reflected various forms of achievements and social experiences. This allowed authors to analyze how recurring values such as perseverance, courage, responsibility, dedication, and service to society are reflected in the diverse life stories.

According to this procedure, three books were selected for a thorough qualitative analysis: Who is Dina Nurpeysova? by Serikbol Hasan, Who is Manshuk Mametova? by Asylkhan Tilegen, and Who is Zhaksylyk Ushkempirov? by Saule Dozhan. These three figures present images of different areas of Kazakh culture: traditional music and artistic heritage, wartime courage and patriotism, and sports and personal performance. This variation supplied a useful basis for comparing how cultural identity and socially valued personal qualities are formed through biography.

The selected texts were analyzed through qualitative content and contextual analysis. The analysis abstracted three interrelated aspects: culturally significant themes and values; narrative expressions of identity, resilience, responsibility, and belonging; and linguistic features, especially phraseological units and set phrases. Phraseological elements were recognized in their narrative format and related according to their semantic and cultural functions, containing family and cultural traditions, purposefulness and personal qualities, historical memory, emotional states, achievements, and expressive narrative language.

Thus, this selection strategy did not aim to create a statistically representative sample of all Kazakh children's literature. It aimed to produce a purposeful and methodologically open corpus that would allow for in-depth exploration of the relationship between literary narrative, cultural identity, psychological meaning, and language development. The prism-based procedure minimizes the impression that three books are arbitrarily selected and provides a clear rationale for their inclusion in the study.

3. Research rationale

Although previous studies have examined national values, cultural heritage, moral education, phraseology, and speech development in children, these aspects have often been considered separately. Little attention has been paid to how modern Kazakh children's autobiographical literature can serve as a resource for the formation of cultural identity, the assimilation of psychologically significant values, emotional interaction, and language development. In particular, the psychological potential of biographical stories and phraseological units are insufficiently understood.

This study fills this gap by analyzing selected books from the Who is He /She? series in terms of interrelated aspects of cultural identity, narrative psychology, psychological well-being, and culturally embedded language. Rather than assuming a direct causal relationship between reading and psychological well-being, this study examines narrative, cultural, linguistic, and value resources in texts that may contribute to some aspects of personally related well-being. At the same time, the study aims to contribute to educational and social psychology by demonstrating that culturally based children's literature can be an important source of understanding identity, belonging, values, and personal development.

The research addresses the following question: How do culturally grounded biographical narratives in the Who Is He/She? series represent cultural identity and psychological resources related to young readers' well-being?

This question fits into a qualitative research design, which allows these aspects to be explored through textual and contextual analysis, without direct psychological influence. The focus is on how biographical stories, cultural values, and positive role models can provide young readers with psychological resources such as belonging, self-understanding, resilience, and purpose.

A qualitative research design was adopted. The analysis combined content analysis with contextual interpretation to examine how phraseological units, set expressions, and culturally significant linguistic elements function within the narratives. Attention was paid to the ways these language units communicate moral values, historical knowledge, and cultural traditions. The methodology involved the selection of literary work, the identification of key linguistic and cultural characteristics, the assessment of their educational value, and mutual analysis of imitating motifs in three publications. The selection criteria indicate that the Who is He/She? collection goes well beyond studying biographical facts. By weaving unique language and stories together about distinguished national figures, the books motivate young audience to delve into Kazakh history, appreciate cultural customs, and develop a deeper connection with their own identity. Besides, the regular appearance of idiomatic expressions broadens readers' vocabulary and reveals the cultural rooted meanings within the Kazakh language. This combination of interesting narrative, linguistic depth, and ethical approach makes the series an effective pedagogical tool for sustaining cultural continuity and fostering patriotic awareness among younger audiences.

4. Analytical Framework

The first dimension of the analytical framework is cultural identity. The work on ethnic identity and self-esteem by Phinney [3, pp. 193–208] demonstrated that identity involves several interrelated processes, including recognition of one's cultural group, group membership acceptance, and devotion to that group. Importantly, according to his stance, a positive ethnic identity may be associated with positive self-esteem, although this connection is due to broader social and cultural conditions. This perspective is relevant to the Who Is He/She? series because the biographies introduce young readers to culturally significant personalities and locate individual lives within a broader history of Kazakh society.

This framework draws on narrative psychology, particularly the concept of narrative identity developed by McAdams [4, pp. 99–115] and McLean [5, pp. 1685–1702]. They define narrative identity as an evolving, internal life story that individuals use to connect reconstructed past experiences with imagined futures, creating a sense of unity and purpose. Their review also suggests that stories based on independence, understanding, and constructive interpretation of difficulties are related to psychological adaptation, maturity, and well-being. This attitude provides an important analytical framework, as the lives of Who is He/She? book series' main characters are based on challenges, choice, perseverance, achievement, and contribution to society.

The relationship between culture and psychological development is also confirmed by the works of Esteban-Guitart and Moll [6, pp. 70–81], who show that cognition, meaning and emotions are interconnected within the framework of vital cultural experience. Learning does not take place regardless of the social and historical context of the individual; on the contrary, experience becomes important within the broad trajectories and cultural environments.

From an educational point of view, this framework is consistent with Gay's [7, pp. 106–116] theory of culturally responsive teaching, which argues that the cultural characteristics, experiences and prospects of students can be important resources for teaching and learning.

Based on these theoretical perspectives, the proposed analytical framework conceptualizes the relationship discussed in the study as follows (figure 1):



Figure 1 – Analytical framework of culturally grounded children's literature

Note: Compiled by the authors based on the research.

This framework does not assume that familiarity with books directly affects psychological well-being. On the contrary, it offers categories to define the psychological and cultural resources that are expressed in the texts.

Current academic research has repeatedly underscored the necessity of embedding national principles into the upbringing of younger generations. Instead of processing education as just factual knowledge, numerous scholars claim that it should promote the development of ethical accountability, cultural self-awareness and civic engagement. For example, Utkelbayeva demonstrates how school-based educational activities can be designed to foster patriotism, social responsibility, and ethical behavior by incorporating national values into the learning process. [8, pp. 1190–1230] Similarly, Kusainov argues that contemporary education requires renewed teaching approaches capable of strengthening students' spiritual and moral foundations while reinforcing patriotic education [9, pp. 131–141]. From a different perspective, Yermekbayeva et al. highlight the educational value of proverbs [10, pp. 497–512], showing how these traditional expressions help young people understand and preserve national values. Kusainova et al. further broaden this discussion by examining educational traditions in ancient Kazakh culture [11, pp. 335–346], emphasizing the

enduring importance of respect for elders, devotion to one's homeland, and the continuity of cultural traditions. Collectively, these studies demonstrate that national values remain central to the formation of young people's character and civic identity.

Although these studies provide valuable insights into moral education and the transmission of cultural values, relatively little attention has been given to children's literature as a means of simultaneously promoting cultural awareness and developing linguistic competence. Few studies have examined how literary texts can enrich young readers' vocabulary through systematic exposure to phraseological units and other culturally embedded expressions. This gap makes sense: phraseological language expands the semantic layers that go beyond the literal definitions of separate words, covering collective historical memory, cultural beliefs, and the elements of national identity. Scholarly work on phraseology underlines its various educational values. According to Kulamanova et al. [12, pp. 34–41], idioms, proverbs, and set expressions function as vital detector of cultural semantics – they support national notions and strengthen the expressive power of literary discourse. Moreover, their research accentuates how such holistic people help in transformation of emotional states, typical speech patterns, and the dynamics of social relations described in literary texts. In a related vein, Fedorenko and Bielukha [13, pp. 57–61] note the prevalence of phraseological expressions in literature focused on everyday realities: idiomatic language lends greater credibility to conversations and social exchanges, making them feel more genuine and relatable.

The basic character of phraseology has also aroused scientific interest. As Belozerova points out, modern literature actively provides the development of the phraseological system, creating novel expressions that serve clear stylistic and communicative goals [14, p. 32]. Such units do more that simple exaggerate the narrative – they offer readers insight into characters' temperaments, viewpoints, and societal standing. Savchenko [15, pp. 37–48] builds on this idea by investigating ideologemes – phraseological constructions that reflect the socio-political atmosphere of specific historical eras. Functioning as intertextual cues, these expressions allow literary works to be placed within a broad cultural and historical framework. Generally, these findings indicate that a solid grasp of phraseological language is indispensable for interpreting both the stylistic features of literature and the embedded cultural connotations within its narratives.

In the context of the Kazakh linguistic legacy, phraseological units present a vital role as keepers of historical memory and cultural identity. Tymbolova et al. declare that fixed expressions not only expand the lexical repertoire of young readers but also maintain the linguistic legacy passed down through generations [16, pp. 44–49]. Their findings affirm that phraseology opens a window to archaic vocabulary and reflects the evolutionary trajectory of the Kazakh language. A comparable viewpoint is advanced by Kurmanbayuly and Adilov [18, pp. 86–97], whose analysis of Abai's works traces the origins of archaic words through comparisons with other Turkic languages, illustrating the historical continuity of the Kazakh lexicon. Focusing on literary creativity, Sarkenkyzy et al. examine Magzhan Zhumabayev's use of occasionalism, showing how innovative lexical choices enrich poetic expression while preserving national linguistic traditions. [19, pp. 399–408]

Despite these valuable contributions, existing studies have generally examined moral education, phraseology, and cultural heritage as separate areas of inquiry. There remains limited research on how contemporary children's literature can integrate these dimensions by simultaneously promoting cultural identity, enriching vocabulary through phraseological units, and supporting patriotic and moral education. Addressing this gap, the present study investigates the Who is He/She? series published by Mazmundama Publishing House to explore how biographical literary narratives can preserve Kazakh cultural heritage while fostering young readers' linguistic, cultural, and moral development.

Results and discussion

Although previous studies have demonstrated the educational value of national values, moral development, proverbs, and other elements of cultural heritage, considerably less attention has been paid to the role of children's literature in language development. In particular, there is limited evidence on how literary narratives can systematically expand children's vocabulary through exposure to phraseological units, idioms, and other culturally embedded expressions. This represents an important gap, as such linguistic features not only enrich vocabulary but also introduce young readers to the cultural meanings and historical experiences reflected in the language.

The Who is He/She? series published by Mazmundama Publishing House provides an opportunity to examine this issue from a new perspective. Unlike traditional biographical texts, these books present the lives of prominent Kazakh figures through engaging narratives that are accessible to children while remaining appealing to readers of different ages.

The collection of around 17 books combines a documented story with a dramatic literary expression. Each title pursues the life path of a prominent figure from their early years to their long influence on society. In these narratives, readers encounter many idioms, figurative expressions, and terms related to culture. These linguistic elements organically promote both language acquisition and cultural immersion [19, pp. 65–96]

Therefore, this research searches the pedagogical value of the Who Is He/She? series. The collection is considered not only as a mechanism for maintaining Kazakh cultural heritage, but also as a means of expanding children's lexicon, deepening their understanding of idiomatic language, and maintaining sincere admiration for the country's most influential historical personals (figure 2).



Figure 2 – Overview of Who Is He/She? book series

Note: Compiled by the authors with the use of AI.

Infographic Who Is He/She? shows the connection between young audiences with noble Kazakh personalities who talk about politics, science, literature, sports, and military history. The books go beyond typical biographies: they actively advertise cultural heritage, build up literary expression, and popularize moral, patriotic, and personal growth. Through the combination of captivating storytelling and informative content, the volumes enable readers to gain a richer comprehension of Kazakhstan's historical narrative, its main values, and national identity, while developing their language skills and cultural sensitivity.

The titles in the Who Is He/She? series include plenty of idiomatic and phraseological expressions that are deeply accustomed to the cultural and historical experience of the Kazakh people. Such expressions are instrumental in maintaining the language's distinct national character and in helping young people associate more meaningfully with the depth and richness of Kazakh cultural tradition (table 1):

The analysis of the selected books revealed that the authors make extensive use of phraseological units to enrich the narrative psychology and strengthen its cultural authenticity. These linguistic units serve far beyond stylistic additions – they act as repositories of historical memory, ethical principles, and the nation's collective perspectives. They form a real linguistic space, where readers naturally experience authentic Kazakh expressions, acquiring knowledge about the past, customs, and cultural

identity of the nation. The phraseological units identified in the texts can be arranged into separate semantic categories.

Table 1 – Phrases and their meanings from the book series Who is He/She?

Theme	Representative Phraseological Units
Family Values and Cultural Traditions	Баланы бауырға салу,[20, p. 15] Әкеден қалған жұрнақ, Исі қазақ [21, pp. 17–22]
Determination and Personal Qualities	Бел буу, Бел байлау,[18, p. 19] Жігерін жану, Намысын қайрау, Жүрегінде түгі, Жалыны бар, Жамбасы жер иіскемеу [22, p. 108]
Historical Memory and National Experience	Халық жауы, Қара тізім, Жер аударылу, Нәубет [21, pp. 2–100]
Emotional and Psychological Well-being	Жүрегі қан жылау, Жаны жай табу, Санасына сіңіру [20, p. 65]
Excellence, Talent, and Achievement	Жыр алыбы, Тұлпар болар жүйрік тайынан-ақ белгілі, Тал бойы [22, p. 100]
Expressive Narrative Language	Сұрақтарды қарша борату, [21, p. 67] Ине шаншар орын қалмау, Жан алып, жан берісу, Күміспен күптеліп, алтынмен апталған, Еті өлу, Түйедей құрдас, Шынашақтай бала, Асау өзен [22, p. 95]
Note: Compiled by the authors.	

First category presents traditional Kazakh customs and familial values. Phrases like «Баланы бауырға салу» (to raise a grandchild as one's own), «Әкеден қалған жұрнақ» (a father's legacy), and «Исі қазақ» (the collective Kazakh people) cite the importance of kinship ties, intergenerational continuity, and national solidarity. Such expressions introduce young readers with enduring cultural practices that are critical to Kazakh identity, as well as deepen their comprehension of family dynamics and public accountability.

Another category encloses expressions tied to resilience, bravery, and faithfulness. Idioms including «Бел буу» (to prepare oneself with determination), «Бел байлау» (to make a firm decision), «Жігерін жану» (to ignite one›s determination), «Намысын қайрау» (to awaken one›s sense of honor), «Жамбасы жер иіскемеу» (never to surrender), and «Жүрегінде түгі, жалыны бар» (to possess courage and inner strength) portray qualities traditionally admired in Kazakh society. These expressions reinforce the educational purpose of biographies by presenting perseverance and resilience as desirable personal characteristics embodied by historical figures.

A third category includes phraseological units related to historical experience and collective memory. Expressions such as «Халық жауы» (enemy of the people), «Жер аударылу» (exile), «Қара тізім» (blacklist), and «Нәубет» (calamity) refer to difficult periods in Kazakhstan›s history, particularly political repression and social hardship. Their inclusion enables young readers to engage in historical events not only through information but also through the language that reflects the emotional and cultural experience of those events.

Books also employ expressions that convey emotional and psychological well-being. For example, «Жүрегі қан жылау» (to suffer deep emotional pain), «Жаны жай табу» (to find inner peace), and «Санасына сіңіру» (to internalize an idea) allow readers to understand the emotional experiences of historical personalities. Such phraseological units increase empathy and help transform historical biographies into emotionally meaningful narratives.

Another prominent group consists of figurative expressions describing human qualities and achievement. Examples include «Жыр алыбы» (a great poet), «Тұлпар болар жүйрік тайынан-ақ белгілі» (great talent is evident from an early age), and «Тал бойы» (graceful physique). These expressions celebrate excellence, talent, and personal growth while reflecting traditional Kazakh metaphors and aesthetic values.

Finally, the narratives contain descriptive and expressive idioms that enhance imagery and reader engagement. Expressions such as «Сұрақтарды қарша борату» (to bombard with questions), «Ине шаншар орын қалмау» (extremely crowded), «Жан алып, жан берісу» (a life-and-death struggle), «Күміспен күптеліп, алтынмен апталған» (richly decorated), and «Еті өлу» (to become accustomed to hardship) make the narratives vivid and emotionally engaging while exposing readers to authentic figurative language.

The research findings about presenting historical personalities as accessible role models is particularly important. The selected biographies depict Dina Nurpeisova, Manshuk Mametova, ZhaksylykUshkempirov, etc. not only in terms of their recognized historical achievements, but also in terms of their educational experiences, overcoming difficulties, perseverance, responsibility, and personal choices. As a result, the psychological gap between the historical figure and the young reader is reduced. Dina Nurpeisova embodies artistic continuity and the preservation of musical heritage; Manshuk Mametova embodies courage, responsibility, and loyalty in extreme adversity; and Zhaksylyk Ushkempirov embodies perseverance, discipline, endurance, and success. Nevertheless, these different life paths are united by an emphasis on independence and socially significant action.

From a narrative psychology perspective, this is important because stories have a crucial role in shaping moral and social identity. Research on children's storytelling practices suggests that stories are important socialization mechanisms through which children encounter emotions, identity, moral expectations, and sociocultural beliefs and use them to understand themselves and their relationships with others. [23, pp. 209–239] Studies with adolescents show that the study and resolution of ethnocultural identity contribute to an increase in the sense of continuity between the past, present and future of a person and is related to aspects of his psychological functioning and well-being [24, pp. 2460–2479] This relationship provides an important psychological explanation for the results obtained. Dating culturally significant individuals can provide young readers with symbolic resources to understand their belonging, continuity, values, and personal aspirations.

Consequently, the results indicate a transition from historical knowledge to psychological and cultural significance. First, the biographies describe a meaningful personality and its historical context; then the narrative humanizes this figure through experiences, emotions, challenges and decisions; the language embedded in the culture places this experience within Kazakh cultural meanings; as a result, the narrative allows readers to reflect on values, belonging, identity and possible models. about behavior. In this sense, the series functions both as a resource for preserving cultural heritage and as a narrative medium in which young readers can get acquainted with culturally significant identity patterns.

The analysis also demonstrates that the series makes a meaningful contribution to preserving and promoting Kazakh cultural heritage. Through carefully constructed narratives and culturally rich language, the books introduce readers to influential personalities who have shaped the nation's history, science, literature, sports, and public life. In doing so, they strengthen historical awareness while encouraging readers to view these individuals as role models rather than distant historical figures. This observation supports the conclusions of Tymbolova et al. [16], who argue that literary works play an important role in preserving cultural heritage and transmitting it to future generations. However, whereas previous studies have primarily examined folklore, proverbs, or individual linguistic phenomena, the present study demonstrates that contemporary children's biographical literature can achieve similar educational objectives in a form that is both accessible and engaging.

One of the most significant findings concerns the educational value of phraseological units and other culturally embedded expressions. These linguistic elements appear throughout the narratives in meaningful contexts, allowing readers to acquire new vocabulary while simultaneously understanding the cultural experiences and values reflected in the Kazakh language. Instead of learning isolated words, readers encounter authentic expressions as part of the storyline, making vocabulary acquisition more natural and memorable. This finding complemented the work of Kurmanbayuly and Adilov [17], whose research highlighted the historical origins of archaic words in Kazakh literature. The present study extends this perspective by showing that traditional phraseological expressions continue to function as effective educational resources in contemporary children's literature.

The findings further suggest that the Who is He/She? series makes an important contribution to patriotic education. By introducing children to the lives of distinguished Kazakh scientists, writers, artists, athletes, military heroes, and public leaders, the books cultivate respect for national history and encourage a stronger sense of cultural identity. Rather than promoting patriotism through direct instruction, the narratives allow readers to discover values such as perseverance, responsibility, courage, integrity, and service through the experiences of real historical figures. This observation is consistent with the conclusions of Sarkenkyzy et al. [18], who emphasized the role of literature in moral and spiritual education. At the same time, the present study broadens existing research by demonstrating how these educational values are embedded within children's biographical narratives that integrate cultural preservation, language development, and character education into a single literary format.

This interpretation requires an important classification. Cultural identity should not be uniformly or automatically conveyed through literature. The international research highlights that young people actively construct their cultural identities and can express themselves between languages, generations, communities and cultural connections [25]. Accordingly, the significance of the Who Is He/She? series is not to establish a single model of Kazakh identity, but to provide narrative resources in which readers can explore their relationship with the history of culture, collective memory, language and socially valuable objects of individual achievements.

Overall, these results expand the educational importance of the series beyond historical awareness. By turning prominent national personalities into humanized biographical characters and bringing their experiences into a culturally significant language, the books connect cultural heritage, narrative specificity, role modeling, and value-oriented reflection. This connection is particularly relevant for the orientation of this study towards cultural identity and psychological well-being. Although textual analysis cannot determine whether reading these books directly improves well-being, it shows that the series contains psychological and cultural resources-belonging, continuity, willpower, vitality, purpose, and meaningful identity. International research is related to positive personality development and psychological adaptation.

Conclusion

The results of this study show a potential link between cultural identity and psychological well-being, represented through culturally informed children's literature. Who Is He/She? series shows that biographical stories can provide young readers with meaningful connections to national history, cultural memory, language, and socially valuable models of personality development. Presenting outstanding Kazakh figures through their personal experiences, difficulties, achievements and values, the series transforms cultural heritage from abstract historical knowledge into stories that support readers' understanding of belonging, continuity and cultural identity.

The presented biographies demonstrate recurring psychological resources associated with the development of a positive personality, including resilience, persistence, courage, responsibility, activity, and determination. The protagonists are portrayed not only as historical figures but also as culturally significant role models, encouraging readers to reflect on how people respond to challenges, pursue important goals, and contribute to society. In this context, cultural identity is presented as a dynamic process in which historical knowledge and collective values can be linked to personal meaning and self-understanding.

The biographies presented demonstrate recurring psychological resources associated with positive personality development, including resilience, perseverance, courage, responsibility, activism, and perseverance. The protagonists are portrayed not only as historical figures but also as culturally significant role models, prompting readers to reflect on how people respond to challenges, pursue important goals, and contribute to society. In this context, cultural identity is presented as a dynamic process through which historical knowledge and collective values can be linked to personal meaning and self-understanding.

From a psychological point of view, the study speaks to the potential value of Who Is He/She? series consists in the interaction of cultural belonging, narrative identification, value internalization, and meaning-making These elements can provide psychological resources related to well-being, helping young readers develop a sense of close connection with their cultural community, recognize meaningful life values, and encounter constructive patterns of vitality and achievement.

Furthermore, the findings should be interpreted within the methodological limitations of the study. Because the study uses qualitative content and contextual analysis, it identifies psychological resources presented in the texts rather than direct psychological effects on readers. Therefore, it cannot prove that reading the series leads to improved psychological well-being. Future studies could empirically investigate this relationship by assessing young readers before and after exposure to culturally autobiographical literature and measuring parameters such as cultural identity, sense of belonging, meaning in life, self-esteem, resilience, and psychological well-being.

In general, the study shows that biographical literature based on cultural traditions cannot be considered only as a means of preserving the National Heritage. The Who Is He/She? series cultural

identity represents a narrative space where language, historical memory, personal values and psychologically important life experience intersect. This perspective expands the role of children's literature, transforming it from a means of transmitting culture to supporting psychological resources related to identity, and provides a basis for further study of the relationship between cultural identity and psychological well-being of young readers.

REFERENCE

1 Nurzhanov U. Humanity in forming student personality problems of education to values // Eurasian Science Review An International Peer-Reviewed Multidisciplinary Journal. 2024. Vol. 2. No. 6. P. 458–466. URL: https://doi.org/10.63034/esr-157

2 Баймұханбетов Б.М., Абдигапбарова У.М., Сагиндикова Е.О. «Өзін-өзі тану» – оқушылар тұлғасын әлеуметтендіру құралы // А. Ясауи атындағы Халықаралық қазақ-түрік университетінің хабаршысы. – 2020. – № 116. – С. 192–199.

3 Phinney J.S. Ethnic identity and self-esteem: A review and integration // Hispanic journal of behavioral sciences. 1991. Vol. 13. No. 2. P. 193–208. URL: https://doi.org/10.1177/07399863910132005

4 McAdams D.P. Narrative identity // Handbook of identity theory and research. New York: Springer, 2011. P. 99–115.

5 McLean K.C. The emergence of narrative identity //Social and Personality Psychology Compass. 2008. Vol. 2. No. 4. P. 1685–1702. URL: https://doi.org/10.1111/j.1751-9004.2008.00124.x

6 Esteban-Guitart M., Moll L.C. Lived experience, funds of identity and education // Culture & Psychology. 2014. Vol. 20. No. 1. P. 70–81. URL: https://doi.org/10.1177/1354067X13515940

7 Gay G. Preparing for culturally responsive teaching // Journal of teacher education. 2002. Vol. 53. No. 2. P. 106–116. URL: https://doi.org/10.1177/0022487102053002003

8 Уткелбаева А. Мектепте тәрбие жұмысын ұйымдастыру, ұлттық құндылықтарды дәріптеу арқылы тұлға қалыптастыру // Eurasian Science Review An International peer-reviewed multidisciplinary journal. – 2024. – Т. 2 (Special Issue). – Б. 1190–1230. URL: https://doi.org/10.63034/esr-273

9 Кусаинов А. Ұрпақ тәрбиесіндегі құндылықтар негізі // Научно-педагогический журнал «Білім-Образование» Национальной академии образования имени И. Алтынсарина. – 2023. – Т. 105. – № 2. – С. 131–141. URL: https://doi.org/10.59941/2960-0642-2023-2-131-141

10 Ермекбаева М.А., Кенжалин Қ.К., Қапантайқызы Ш. Өскелең ұрпақты тәрбиелеудегі мақалмәтелдердің педагогикалық құндылығы // Известия. Серия: Педагогические науки. – 2024. – Т. 74. – № 3. – С. 497–512. URL: https://doi.org/10.48371/peds.2024.74.3.031

11 Құсайнова М., Жұманбаева З., Тлеуғабылова Қ., Мусабекова А. Ежелгі қазақ даласындағы тәлім-тәрбие құндылықтарының рухани мазмұны // Bulletin of Toraighyrov. – 2021. – С. 335–346. URL: https://doi.org/10.48081/RGYO6363

12 Құламанова З., Жанқұлов Т., Бектлеуова Г. Use of phraselogical units in artistic text // Dulaty university bulletin. – 2024. – Т. 1(13). – С. 34–41. URL: https://doi.org/10.55956/ENPF8503

13 Fedorenko C., Belukha O. Linguostylistic aspect of the study of phraseological units in "Anne of green gables" by lucy-maud montgomery // Advanced Linguistics. 2020. No. 6. P. 57–61. URL: https://doi.org/10.20535/2617-5339.2020.6.217764

14 Белозёрова Е.Ю. Фразеология для характеристики личностного и статусного положения (на примере художественной литературы для подростков) // Филология: научные исследования. – 2020. – № 6. – С. 28–41. URL: https://doi.org/10.7256/2454-0749.2020.6.33118

15 Савченко А.В. Фразеологические идеологемы как интертекстуальный маркер: стилистико-прагматический аспект и проблема перевода (на материале произведений Вен. Ерофеева и Й. Шкворецкого) // Отечественная богемистика в новом тысячелетии. – 2020. – С. 37–48. URL: https://doi.org/10.29003/m1495.978-5-317-06484-6/37-48

16 Тымболова А.О., Қалыбаева Қ.С., Мурзинова А. Қазақ тіліндегі тұрақты тіркестердің құрамында сақталған тарихи уәждер // Bulletin of the Karaganda university. Philology series. – 2022. – Т. 107. – № 3. – Б. 44–49. URL: https://doi.org/10.31489/2022ph3/44-49

17 Құрманбайұлы Ш., Әділов М. Abay's Writing-дегі архаизмдер // Bulletin of L.N. Gumilyov Eurasian National University. Philology Series. – 2020. – Т. 132. – № 3. – Б. 86–97. URL: https://doi.org/10.32523/2616-678X-2020-132-3-86-97

18 Сәркенқызы А., Қадыров Ж., Бейсенбаева А. Мағжан Жұмабаев поэзиясындағы окказионализмдер // Bulletin of Toraighyrov University. Philology Series. – 2020. – Б. 399–408. URL: https://doi.org/10.48081/PMON6377

19 Yelubayeva P. et al. Addressing language education challenges in Kazakhstan for sustainable development // European Journal of Language Policy. 2025. Vol. 17. No. 1. P. 65–96. URL: https://doi.org/10.3828/ejlp.2025.5

20 Тілеген А. Мәншүк Мәметова кім? – Алматы: Мазмұндама, 2024.– 100 б.

21 Хасан С. Дина Нұрпейісова кім? – Алматы: Мазмұндама, 2024. – 100 б.

22 Досжан С. Жақсылық Үшкемпіров кім? – Алматы: Мазмұндама, 2024. – 108 б.

23 Sánchez I.G., Orellana M.F. The construction of moral and social identity in immigrant children's narratives-in-translation // Linguistics and education. 2006. Vol. 17. No. 3. P. 209–239. URL: https://doi.org/10.1016/J.LINGED.2006.07.001

24 Hölscher S.I.E. et al. Promoting adolescents' heritage cultural identity development: Exploring the role of autonomy and relatedness satisfaction in school-based interventions // Journal of youth and adolescence. 2024. Vol. 53. No. 11. P. 2460–2479. URL: https://doi.org/10.1007/s10964-024-02017-3

25 Little S., Zhou Y. Beyond roots and wings: Co-constructing a framework for heritage language children's liminal and limbotic identities // Journal of Multilingual and Multicultural Development. 2025. Vol. 46. No. 6. P. 1555–1568. URL: https://doi.org/10.1080/01434632.2024.2421437

REFERENCES

1 Nurzhanov U. (2024) Humanity in forming student personality problems of education to values // Eurasian Science Review An International Peer-Reviewed Multidisciplinary Journal. Vol. 2. No. 6. P. 458–466. URL: https://doi.org/10.63034/esr-157 (In English)

2 Baimūhanbetov B.M., Abdigapbarova U.M., Sagindikova E.O. (2020) «Özın-özı tanu» – oquşylar tūlğasyn äleumettendıru qūraly // A. İasaui atyndağy Halyqaralyq qazaq-türık universitetınıñ habarşysy. No. 116. P. 192–199. (In Kazakh)

3 Phinney J.S. (1991) Ethnic identity and self-esteem: A review and integration // Hispanic journal of behavioral sciences. Vol. 13. No. 2. P. 193–208. URL: https://doi.org/10.1177/07399863910132005 (In English)

4 McAdams D.P. (2011) Narrative identity // Handbook of identity theory and research. New York: Springer. P. 99–115. (In English)

5 McLean K.C. (2008) The emergence of narrative identity //Social and Personality Psychology Compass. Vol. 2. No. 4. P. 1685–1702. URL: https://doi.org/10.1111/j.1751-9004.2008.00124.x (In English)

6 Esteban-Guitart M., Moll L.C. (2014) Lived experience, funds of identity and education // Culture & Psychology. Vol. 20. No. 1. P. 70–81. URL: https://doi.org/10.1177/1354067X13515940 (In English)

7 Gay G. (2002) Preparing for culturally responsive teaching // Journal of teacher education. Vol. 53. No. 2. P. 106–116. URL: https://doi.org/10.1177/0022487102053002003 (In English)

8 Utkelbaeva A. (2024) Mektepte tärbie jūmysyn ūiymdastyru, ūlttyq qūndylyqtardy därıpteu arqyly tūlğa qalyptastyru // Eurasian Science Review An International peer-reviewed multidisciplinary journal. Vol. 2 (Special Issue). P. 1190–1230. URL: https://doi.org/10.63034/esr-273 (In Kazakh)

9 Kusainov A. (2023) Ūrpaq tärbiesındegı qūndylyqtar negızı // Nauchno-pedagogicheski jurnal «Bılım-Obrazovanie» Nasionälnoi akademii obrazovania imeni İ. Altynsarina. Vol. 105. No. 2. P. 131–141. URL: https://doi.org/10.59941/2960-0642-2023-2-131-141 (In Kazakh)

10 Ermekbaeva M.A., Kenjalin Q.K., Qapantaiqyzy Ş. (2024) Öskeleñ ūrpaqty tärbieleudegı maqal-mätelderdıñ pedagogikalyq qūndylyğy // İzvestia. Seria: Pedagogicheskie nauki. Vol. 74. No. 3. P. 497–512. URL: https://doi.org/10.48371/peds.2024.74.3.031 (In Kazakh)

11 Qūsainova M., Jūmanbaeva Z., Tleuğabylova Q., Musabekova A. (2021) Ejelgı qazaq dalasyndağy tälım-tärbie qūndylyqtarynyñ ruhani mazmūny // Bulletin of Toraighyrov. P. 335–346. URL: https://doi.org/10.48081/RGYO6363 (In Kazakh)

12 Qūlamanova Z., Janqūlov T., Bektleuova G. (2024) Use of phraselogical units in artistic text // Dulaty university bulletin. Vol. 1(13). P. 34–41. URL: https://doi.org/10.55956/ENPF8503 (In Kazakh)

13 Fedorenko S., Belukha O. (2020) Linguostylistic aspect of the study of phraseological units in "Anne of green gables" by lucy-maud montgomery // Advanced Linguistics. No. 6. P. 57–61. URL: https://doi.org/10.20535/2617-5339.2020.6.217764 (In English)

14 Belozjorova E.Ju. (2020) Frazeologija dlja harakteristiki lichnostnogo i statusnogo polozhenija (na primere hudozhestvennoj literatury dlja podrostkov) // Filologija: nauchnye issledovanija. No. 6. P. 28–41. URL: https://doi.org/10.7256/2454-0749.2020.6.33118 (In Russian)

15 Savchenko A.V. (2020) Frazeologicheskie ideologemy kak intertekstual'nyj marker: stilistiko-pragmaticheskij aspekt i problema perevoda (na materiale proizvedenij Ven. Erofeeva i J. Shkvoreckogo) // Otechestvennaja bogemistika v novom tysjacheletii. P. 37–48. URL: https://doi.org/10.29003/m1495.978-5-317-06484-6/37-48 (In Russian)

16 Tymbolova A.O., Qalybaeva Q.S., Murzinova A. (2022) Qazaq tılındegı tūraqty tırkesterdıñ qūramynda saqtalğan tarihi uäjder // Bulletin of the Karaganda university. Philology series. Vol. 107. No. 3. P. 44–49. URL: https://doi.org/10.31489/2022ph3/44-49 (In Kazakh)

17 Qūrmanbaiūly Ş., Ädılov M. (2020) Abay's Writing-degı arhaizmder // Bulletin of L.N. Gumilyov Eurasian National University. Philology Series. Vol. 132. No. 3. P. 86–97. URL: https://doi.org/10.32523/2616-678X-2020-132-3-86-97 (In Kazakh)

18 Särkenqyzy A., Qadyrov J., Beisenbaeva A. (2020) Mağjan Jūmabaev poeziasyndağy okazionalizmder // Bulletin of Toraighyrov University. Philology Series. P. 399–408. URL: https://doi.org/10.48081/PMON6377 (In Kazakh)

19 Yelubayeva P. et al. (2025) Addressing language education challenges in Kazakhstan for sustainable development // European Journal of Language Policy. Vol. 17. No. 1. P. 65–96. URL: https://doi.org/10.3828/ejlp.2025.5 (In English)

20 Tılegen A. (2024) Mänşük Mämetova kım? Almaty: Mazmūndama. 100 p. (In Kazakh)

21 Hasan S. (2024) Dina Nūrpeiısova kım? Almaty: Mazmūndama. 100 p. (In Kazakh)

22 Dosjan S. (2024) Jaqsylyq Üşkempırov kım? Almaty: Mazmūndama. 108 p. (In Kazakh)

23 Sánchez I.G., Orellana M.F. (2006) The construction of moral and social identity in immigrant children's narratives-in-translation //Linguistics and education. Vol. 17. No. 3. P. 209–239. URL: https://doi.org/10.1016/J.LINGED.2006.07.001 (In English)

24 Hölscher S.I.E. et al. (2024) Promoting adolescents' heritage cultural identity development: Exploring the role of autonomy and relatedness satisfaction in school-based interventions // Journal of youth and adolescence. Vol. 53. No. 11. P. 2460–2479. URL: https://doi.org/10.1007/s10964-024-02017-3 (In English)

25 Little S., Zhou Y. (2025) Beyond roots and wings: Co-constructing a framework for heritage language children's liminal and limbotic identities // Journal of Multilingual and Multicultural Development. Vol. 46. No. 6. P. 1555–1568. URL: https://doi.org/10.1080/01434632.2024.2421437 (In English)

БЕРКИНБАЕВА Г.О.,[1]
PhD, аға оқытушы.
e-mail: g.berkinbayevaa@gmail.com
ORCID ID: 0000-0001-8555-9994
АЛТЫБАЕВА С.М.,*[2]
PhD, профессор.
*e-mail: altybayevasaule@gmail.com
ORCID ID: 0000-0001-7935-2102
ЖАУЫНШИЕВА Ж.Б.,[3]
PhD, аға оқытушы.
e-mail: zhazira.zhauynshieva@mail.ru
ORCID ID: 0000-0002-5013-3317
СҰЛЕЙМЕНОВА Ж.С.,[4]
п.ғ.м., модератор.
e-mail: zhuldyz3545@gmail.com
ORCID ID: 0009-0001-1967-4123
[1]Қазақ ұлттық қыздар
педагогикалық университеті,
Алматы қ., Қазақстан
[2]Astana International University,
Алматы қ., Қазақстан
[3]Абай атындағы Қазақ ұлттық
педагогикалық университеті,
Алматы қ., Қазақстан
[4]198 мектеп-гимназия,
Алматы қ., Қазақстан

МӘДЕНИ БІРЕГЕЙЛІК ЖӘНЕ ПСИХОЛОГИЯЛЫҚ ӘЛ-АУҚАТ: «ОЛ КІМ?» КІТАПТАР СЕРИЯСЫ НЕГІЗІНДЕГІ ЗЕРТТЕУ

Аңдатпа

Мәдени бірегейлік жастардың қоғамға тиесілілік сезімін, өзіндік санасын және психологиялық әл-ауқатын қалыптастыратын маңызды психологиялық ресурс болып табылады. Балалар әдебиеті мәдени мазмұны терең шығармалар мен танымал тұлғалардың өмірін таныстыру арқылы тұлғалық қабілеттерді жетілдіруге себеп бола алады. Бұл мақала «Ол кім?» (Who Is He/She?) кітаптар сериясы баланың адамгершілік қасиетін

және жан дүниесін, психологиялық әлеуетін қалыптастыруға бағытталғанын баяндайды. Зерттеу жұмысының мақсаты – танымал тұлғалардың өмірі туралы әңгімелер мен ағартушылық мазмұнға құрылған фразеологиялық бірліктердің оқырманның мәдени бірегейлігін, психологиялық әлеуетін және сөздік қорды байытудағы ықпалын анықтау. Зерттеу жүргізу барысында аталмыш серияға енген кітаптарды саралауда сапалық зерттеу әдістері қолданылып, мазмұндық және контекстік талдау жасалды. Талдау жұмысында шығармалардың баяндау ерекшелігі, тілдік құрылымы және ақпараттық құндылықтық мазмұны зерделенді. Зерттеуден алынған нәтижелер бойынша аталмыш кітаптар сериясы оқырманды табандылыққа, жауапкершілік алуға, батылдық пен ұлттық мұраға құрмет көрсету сынды қасиеттерді дамытуға ықпал ететіндігі айшықталды. Сонымен қоса, көркем әдеби тіл мен фразеологиялық бірліктер жас оқырманның сөздік қорын жетілдіріп, мәдени ой – парасаты және эмоционалдық көңіл-күйі көтерілгені анықталды. Нәтижесінде мәдени мазмұндағы балалар әдебиетінің ықпалы оқырманның тұлғалық қалыптасуына, психологиялық әл-ауқаттының нығаюына және тілдік қабілетінің дамуына себеп бола алатынын дәлелдейді. Алынған нәтижелерді мектептерде, кітапханаларда және оқу бағдарламаларында мәдени тәрбие мен оқырмандардың тұлғалық дамуын қолдау мақсатында қолдануға болады.

Тірек сөздер: мәдени бірегейлік, психологиялық әл-ауқат, нарративтік психология, фразеологиялық бірліктер, мәдени мұра, жас оқырмандар, сөздік қорды дамыту.

БЕРКИНБАЕВА Г.О.,[1]
PhD, ст. преподаватель.
e-mail: g.berkinbayevaa@gmail.com
ORCID ID: 0000-0001-8555-9994
АЛТЫБАЕВА С.М.,*[2]
PhD, профессор.
*e-mail: altybayevasaule@gmail.com
ORCID ID: 0000-0001-7935-2102
ЖАУЫНШИЕВА Ж.Б.,[3]
PhD, ст. преподаватель.
e-mail: zhazira.zhauynshieva@mail.ru
ORCID ID: 0000-0002-5013-3317
СУЛЕЙМЕНОВА Ж.С.,[4]
м.п.н., модератор.
e-mail: zhuldyz3545@gmail.com
ORCID ID: 0009-0001-1967-4123
[1]Казахский национальный женский
педагогический университет,
г. Алматы, Казахстан
[2]Astana International University,
г. Алматы, Казахстан
[3]Казахский национальный
педагогический университет имени Абая,
г. Алматы, Казахстан
[4]198 школа-гимназия,
г. Алматы, Казахстан

КУЛЬТУРНАЯ ИДЕНТИЧНОСТЬ И ПСИХОЛОГИЧЕСКОЕ БЛАГОПОЛУЧИЕ: ИССЛЕДОВАНИЕ НА МАТЕРИАЛЕ СЕРИИ КНИГ «КТО ОН/ОНА?»

Аннотация

Культурная идентичность является важным психологическим ресурсом, способствующим формированию чувства принадлежности, самосознания и психологического благополучия молодежи. Детская литература создает благоприятные условия для развития этих качеств, знакомя читателей с культурно значимыми сюжетами и выдающимися личностями. В данной статье рассматривается образовательный и психологический потенциал серии книг «Кто он/она?», выпущенной издательством Mazmundama. Основная цель исследования заключается в определении роли биографических повествований и культурно маркированных фразеологических единиц в формировании культурной идентичности, психологического благополучия и развитии сло-

варного запаса читателей. В ходе исследования были использованы качественные методы исследования для дифференциации книг, вошедших в эту серию, проведен содержательный и контекстуальный анализ. В ходе аналитической работы были изучены особенности повествования, лингвистическая структура и информационная ценность произведений. По результатам исследования было отмечено, что данная серия книг способствует развитию таких качеств, как настойчивость, ответственность, смелость и уважение к национальному наследию. Кроме того, было установлено, что литературный язык и фразеологизмы расширяют словарный запас юного читателя, улучшают культурное мышление и эмоциональный настрой. В результате доказано, что влияние детской литературы культурного содержания может стать причиной формирования личности читателя, укрепления психологического благополучия и развития лингвистических способностей. Полученные результаты могут быть использованы в школах, библиотеках и учебных программах для поддержки культурного образования и личностного развития читателей.

Ключевые слова: культурная идентичность, психологическое благополучие, нарративная психология, фразеологические единицы, культурное наследие, юные читатели, развитие словарного запаса.

Article submission date: 10.07.2026

ҒТАХР 15. 21. 51
ӘӨЖ 159.9.07

https://doi.org/10.46914/2959-3999-2026-1-3-22-35

КУДУШЕВА Н.А.,*[1]
PhD, аға оқытушы.
*e-mail: n.kudusheva@abaiuniversity.edu.kz
ORCID ID: 0000-0002-0892-4676
НИЕТБАЕВА Г.Б.,[1]
PhD, қауымдастырылған профессор.
e-mail: mika-argin@mail.ru
ORCID ID: 0000-0001-8663-1732
БЕКМУРАТОВА Г.Т.,[1]
п.ғ.к., қауымдастырылған профессор.
e-mail: ranajlug@mail.ru
ORCID ID: 0000-0003-3575-9650
ИНГАЙБЕКОВА Т.А.,[1]
PhD, аға оқытушы.
e-mail: tolkyn.amangeldi@inbox.ru,
ORCID ID: 0000-0001-6907-4313
[1]Абай атындағы Қазақ ұлттық
педагогикалық университеті,
Алматы қ., Қазақстан

СТУДЕНТТЕРДІҢ ТҰЛҒАЛЫҚ ӨЗІНДІК ТИІМДІЛІГІНІҢ ПСИХОЛОГИЯЛЫҚ РЕСУРСЫ РЕТІНДЕГІ РЕТТЕУШІЛІК ПРОЦЕСТЕРДІҢ ҚҰРЫЛЫМЫ

Аңдатпа

Қазіргі жоғары білім беру жағдайында студенттердің тұлғалық өзіндік тиімділігін қамтамасыз ететін психологиялық ресурстарды зерттеу кәсіби даярлықтың маңызды бағыттарының бірі болып табылады. Зерттеудің мақсаты – студенттердің реттеушілік процестерінің даму деңгейін анықтау, олардың құрылымдық өзара байланыстарын талдау және тұлғалық өзіндік тиімділіктің психологиялық ресурсы ретіндегі ерекшеліктерін айқындау. Зерттеуге жоғары оқу орындарының 2–3 курс студенттері (N=140) қатысты. Эмпирикалық зерттеуде Дж. Тэнгни, Р. Баумайстер және А.Л. Бунның «Өзін қадағалаудың қысқаша шкаласы» және Е.Ю. Мандрикованың «Іс-әрекетте өзін-өзі ұйымдастыру» сауалнамасы қолданылды. Деректер сипаттамалық статистика және Спирменнің рангілік корреляциялық талдауы арқылы өңделді. Нәтижелер студенттердің басым бөлігінде реттеушілік процестердің орташа деңгейде қалыптасқанын көрсетті. Қазіргі уақытқа бағдарлану, фиксация және өзін-өзі ұйымдастыру көрсеткіштері салыстырмалы түрде жоғары, ал мақсаттылық пен табандылық көрсеткіштері төмен болды. Корреляциялық талдау мақсаттылық, жоспарлау және қазіргі уақытқа бағдарланудың реттеушілік процестер жүйесінде неғұрлым орталық позиция алатынын анықтады. Өзін-өзі бақылау, табандылық, фиксация және өзін-өзі ұйымдастыру аталған компоненттермен статистикалық мәнді оң байланыстар көрсетті. Алынған нәтижелер реттеушілік процестерді студенттердің мақсатқа бағытталған әрекетін қамтамасыз ететін өзара байланысты психологиялық ресурстар жүйесі ретінде қарастыруға негіз береді және студенттердің өзін-өзі реттеу дағдыларын дамытуға бағытталған психологиялық-педагогикалық бағдарламаларды әзірлеуде қолданылуы мүмкін.

Тірек сөздер: тұлғалық өзіндік тиімділік, реттеушілік процестер, өзін-өзі реттеу, өзін-өзі бақылау, өзін-өзі ұйымдастыру, мақсаттылық, жоспарлау.

Кіріспе

Қазіргі кезеңде Қазақстан Республикасында жоғары білім беру жүйесін жаңғырту, адами капиталдың сапасын арттыру және бәсекеге қабілетті маман даярлау мемлекеттік саясаттың басым бағыттарының бірі болып табылады. Қазақстан Республикасының «Білім туралы» Заңында [1] білім беру жүйесінің негізгі міндеттерінің бірі ретінде жеке тұлғаның кәсіби

қалыптасуына, шығармашылық және зияткерлік әлеуетін дамытуға, сондай-ақ қоғамның өзгермелі талаптарына бейімделуіне жағдай жасау белгіленген. Сонымен қатар Қазақстан Республикасында жоғары білім мен ғылымды дамытудың 2023–2029 жж. арналған тұжырымдамасында [2] еңбек нарығының қазіргі талаптарына сәйкес келетін, дербес шешім қабылдай алатын, сыни ойлайтын, өзін-өзі дамытуға және өмір бойы білім алуға қабілетті мамандарды даярлау қажеттігі ерекше атап көрсетілген. Бұл міндеттер студенттердің тек кәсіби құзыреттерін ғана емес, сонымен қатар мақсат қою, өзін-өзі ұйымдастыру, өзін-өзі реттеу, жауапкершілік пен дербестік сияқты тұлғалық қасиеттерін дамытуға бағытталған психологиялық ресурстарды кешенді зерттеудің маңыздылығын арттырады. Осы тұрғыдан алғанда студенттердің тұлғалық өзіндік тиімділігінің қалыптасуындағы реттеушілік процестердің құрылымдық ерекшеліктерін анықтау қазіргі психология ғылымы мен жоғары білім беру практикасы үшін өзекті ғылыми мәселе болып табылады.

Тұлғалық өзіндік тиімділік ұғымы А. Бандураның әлеуметтік-когнитивтік теориясында адамның белгілі бір әрекетті табысты орындауға және қойылған мақсаттарға қол жеткізуге қатысты өзінің мүмкіндіктеріне деген сенімі ретінде қарастырылады [3]. Зерттеулер көрсеткендей, өзіндік тиімділігі жоғары студенттер оқу қызметінде белсенділік танытады, күрделі тапсырмалардан қашпайды, қиындықтарды уақытша құбылыс ретінде қабылдайды және өз жетістіктеріне қол жеткізуде жоғары табандылық көрсетеді. Өз кезегінде өзіндік тиімділіктің жеткіліксіз дамуы оқу мотивациясының төмендеуіне, эмоционалдық қажуға және академиялық нәтижелердің нашарлауына алып келуі мүмкін.

Өзіндік тиімділіктің қалыптасуына әсер ететін маңызды психологиялық факторлардың бірі – тұлғаның реттеушілік процестері. Қазіргі психологиялық зерттеулерде өзін-өзі реттеу тұлғаның мақсат қою, іс-әрекетті жоспарлау, мінез-құлқын бақылау, нәтижелерін бағалау және қажетті жағдайда өз әрекетін түзету қабілеттерін қамтитын күрделі психологиялық жүйе ретінде қарастырылады. Бұл жүйенің тиімді қызметі студенттердің оқу іс-әрекетінің табыстылығын ғана емес, сонымен қатар олардың кәсіби қалыптасуы мен тұлғалық дамуын да қамтамасыз етеді.

Реттеушілік процестердің құрылымына өзін қадағалау, жоспарлау, мақсаттылық, табандылық, өзін-өзі ұйымдастыру, фиксация және қазіргі уақытқа бағдарлану сияқты өзара байланысты компоненттер кіреді. Бұл компоненттердің әрқайсысы тұлғаның өзіндік тиімділігінің қалыптасуына әртүрлі деңгейде ықпал етеді. Мәселен, нақты мақсат қоя білу мен жоспарлау тұлғаның өз әрекетін саналы ұйымдастыруына мүмкіндік берсе, өзін қадағалау мен табандылық ұзақ мерзімді мақсаттарға жету барысында мінез-құлықтың тұрақтылығын қамтамасыз етеді. Ал уақытты тиімді ұйымдастыру мен қазіргі әрекетке шоғырлану оқу қызметінің нәтижелілігін арттыратын маңызды психологиялық ресурстар болып саналады.

Соңғы жылдары шетелдік және отандық зерттеулерде өзін-өзі реттеу мен өзіндік тиімділік арасындағы байланыс кеңінен қарастырылғанымен, реттеушілік процестердің құрылымдық ұйымдасуын тұлғалық өзіндік тиімділіктің психологиялық ресурсы тұрғысынан кешенді зерттеу мәселесі жеткілікті деңгейде ашылмаған. Әсіресе студенттік кезеңде реттеушілік процестердің қандай компоненттері жетекші орын алатыны, олардың өзара байланыстары қалай ұйымдасатыны және осы жүйенің тұлғалық өзіндік тиімділікті қамтамасыз етудегі психологиялық маңызы нақтылауды қажет етеді. Сондықтан студенттердің реттеушілік процестерінің құрылымдық ерекшеліктерін анықтау және оларды тұлғалық өзіндік тиімділіктің психологиялық ресурсы ретінде қарастыру қазіргі психология ғылымының өзекті бағыттарының бірі болып табылады.

Осыған байланысты зерттеудің мақсаты – студенттердің реттеушілік процестерінің даму деңгейін анықтау, олардың құрылымдық өзара байланыстарын талдау және тұлғалық өзіндік тиімділіктің психологиялық ресурсы ретіндегі ерекшеліктерін айқындау.

Зерттеу болжамы: студенттердің реттеушілік процестері өзара оқшауланған психологиялық сипаттамалар емес, статистикалық мәнді байланыстар арқылы біріккен құрылымдық жүйе құрайды; бұл жүйеде мақсаттылық, жоспарлау және қазіргі уақытқа бағдарлану жетекші компоненттер ретінде көрініп, өзін-өзі бақылау, табандылық, фиксация және өзін-өзі ұйымдастырумен өзара байланысты болады деп болжанды.

Зерттеудің ғылыми жаңалығы студенттердің тұлғалық өзіндік тиімділігінің психологиялық ресурсы ретінде қарастырылатын реттеушілік процестердің құрылымдық ұйымдасуын кешенді эмпирикалық талдаумен сипатталады. Реттеушілік процестер олардың жекелеген даму көрсеткіштері деңгейінде ғана емес, өзара байланысқан тұтас жүйе ретінде зерттеліп, құрылымдағы жетекші және өзара толықтырушы компоненттердің арақатынасы айқындалды. Мұндай тәсіл реттеушілік процестерді студенттің мақсатқа бағытталған әрекетін қамтамасыз ететін өзара байланысты психологиялық ресурстар жүйесі ретінде қарастыруға мүмкіндік береді.

Материалдар мен әдістер

Зерттеу студенттердің тұлғалық өзіндік тиімділігінің психологиялық ресурсы ретіндегі реттеушілік процестердің даму деңгейі мен құрылымдық ұйымдасу ерекшеліктерін эмпирикалық тұрғыдан анықтауға бағытталды. Зерттеудің теориялық-әдіснамалық негізін тұлғалық өзіндік тиімділіктің әлеуметтік-когнитивтік тұжырымдамасы, өзін-өзі реттелетін оқу теориясы және тұлғаның іс-әрекетін саналы реттеу туралы психологиялық қағидалар құрады. Осы теориялық ұстанымдарға сәйкес реттеушілік процестер тұлғаның мақсат қою, өз іс-әрекетін жоспарлау, мінез-құлқын бақылау, мақсатқа жетудегі табандылығын сақтау, уақыт пен жеке ресурстарын ұйымдастыру қабілеттерін біріктіретін өзара байланысты психологиялық жүйе ретінде қарастырылды.

А. Бандураның әлеуметтік-когнитивтік теориясында өзіндік тиімділік адамның белгілі бір міндеттерді орындау және қажетті нәтижеге қол жеткізу үшін өз мүмкіндіктерін ұйымдастырып, тиісті әрекеттерді жүзеге асыра алатынына деген сенімімен байланыстырылады [3]. Осы тұрғыдан алғанда тұлғалық өзіндік тиімділік тек адамның өз мүмкіндіктерін субъективті бағалауымен шектелмейді; оның мінез-құлық деңгейінде көрінуі мақсатқа бағытталған әрекетті ұйымдастыруды және реттеуді қажет етеді. Сондықтан зерттеуде өзін-өзі бақылау, мақсаттылық, жоспарлау, табандылық және өзін-өзі ұйымдастыру студенттердің тұлғалық өзіндік тиімділігінің жүзеге асуын қамтамасыз ететін ықтимал психологиялық ресурстар ретінде қарастырылды.

Зерттеудің әдіснамалық негіздерінің бірі Б. Циммерманның өзін-өзі реттелетін оқу (Self-Regulated Learning, SRL) тұжырымдамасы болды. Бұл тұжырымдамада өзін-өзі реттеу білім алушының мақсат қоюын, оқу әрекетін жоспарлауын, өзінің мінез-құлқы мен нәтижелерін бақылауын және қажет болған жағдайда қолданылатын стратегияларды өзгертуін қамтитын мақсатқа бағытталған үдеріс ретінде түсіндіріледі [4]. Мұндай көзқарас студентті оқу ықпалының пассивті объектісі емес, өзінің оқу әрекетін саналы ұйымдастыратын белсенді субъект ретінде қарастыруға мүмкіндік береді. Осыған сәйкес зерттеу барысында реттеушілік процестердің жекелеген көрсеткіштерін ғана емес, олардың өзара байланысының ішкі құрылымын анықтауға басымдық берілді.

Қазіргі эмпирикалық зерттеулер де өзін-өзі реттеудің студенттердің оқу әрекетіндегі маңызды рөлін көрсетеді. Өзін-өзі реттеу стратегиялары академиялық жетістікпен, тұрақты оқу мотивациясымен және психологиялық әл-ауқатпен оң байланысты болса, олардың жеткіліксіз қалыптасуы прокрастинация, мазасыздық және оқу тапсырмаларын орындаудағы тұрақсыздықпен ұштасуы мүмкін [6–9]. Сонымен қатар академиялық мотивация, өзіндік тиімділік, еріктік реттеу, тұлғалық ерекшеліктер және эмоционалдық интеллект сияқты жеке-психологиялық сипаттамалардың өзін-өзі реттеу стратегияларымен байланысы анықталған [8, 10, 11]. Бұл нәтижелер студенттің тиімді әрекеті бір ғана психологиялық қасиетпен емес, тұлғалық және реттеушілік ресурстардың өзара әрекеттесуімен қамтамасыз етілетінін көрсетеді.

Осы тұрғыдан И.Н. Бондаренко, Т.Г. Фомина және В.И. Моросанованың зерттеу нәтижелері маңызды. Авторлар саналы өзін-өзі реттеуді академиялық жетістікке ықпал ететін тұлғалық және мотивациялық ресурстардың жүзеге асуын қамтамасыз ететін метаресурс ретінде қарастырады [5]. Мұндай ұстаным өзін-өзі реттеудің жеке психологиялық қасиеттерді біріктіретін және оларды мақсатқа бағытталған әрекетте іске асыратын интегративті қызметін көрсетеді. Сондықтан реттеушілік процестерді студенттердің тұлғалық өзіндік тиімділігінің психологиялық ресурсы ретінде қарастыру теориялық тұрғыдан негізді болып табылады.

Реттеушілік процестердің тиімділігі олардың жеке-жеке даму деңгейімен ғана емес, өзара байланысу және біртұтас жүйе құру ерекшеліктерімен де анықталуы мүмкін. Мақсат қою әрекеттің бағытын айқындаса, жоспарлау сол мақсатқа жетудің реттілігі мен тәсілдерін ұйымдастырады. Табандылық кедергілер жағдайында мақсатқа бағытталған әрекетті сақтауға мүмкіндік береді, ал өзін-өзі бақылау импульсивті реакцияларды шектеу мен мінез-құлықты ұзақ мерзімді мақсаттарға сәйкестендіруге жағдай жасайды. Өзін-өзі ұйымдастыру уақыт пен іс-әрекетті құрылымдауды қамтамасыз етсе, қазіргі уақытқа бағдарлану субъектінің ағымдағы әрекетке шоғырлануымен байланысты. Осы компоненттердің функционалдық өзара байланысы студенттің мақсатты белгілеп қана қоймай, оны нақты іс-әрекет деңгейінде жүзеге асыруына мүмкіндік береді.

Соңғы зерттеулер өзін-өзі реттеудің күрделі динамикалық процесс екенін көрсеткенімен, оны эмпирикалық зерттеуде көбіне салыстырмалы тұрақты тұлғалық сипаттамаларды өлшейтін сауалнамалар пайдаланылатыны да атап өтіледі [12]. Бұл мәселе өзін-өзі реттеуді жекелеген шкалалардың нәтижелерімен ғана сипаттаудың жеткіліксіздігін көрсетеді. Реттеушілік көрсеткіштердің өзара байланыстарын талдау олардың ішкі ұйымдасуын, жетекші компоненттерін және тұтас жүйедегі орнын анықтауға мүмкіндік береді. Сондықтан реттеушілік процестерді құрылымдық тұрғыдан зерттеу студенттердің тұлғалық өзіндік тиімділігін қамтамасыз ететін психологиялық механизмдерді тереңірек түсінуге мүмкіндік береді.

Қазақстандық психология ғылымында да тұлғалық өзіндік тиімділік, субъектілік белсенділік, кәсіби өзін-өзі анықтау және өзін-өзі реттеу мәселелеріне арналған зерттеулер бар. А.Р. Ерментаева студенттің субъектілік позициясын оның оқу әрекетін, тұлғааралық қарым-қатынасын, эмоциялық саласын және тұлғалық дамуын саналы реттеу қабілетімен байланыстырады [13]. Бұл тұрғыдан студент өз білімін меңгерудің ғана емес, өзінің кәсіби және тұлғалық дамуының да белсенді субъектісі ретінде қарастырылады.

А.Т. Изакованың зерттеулерінде өзін-өзі таныту мен кәсіби өзін-өзі анықтаудың мағынақұраушы факторлары қарастырылып, адамның өзінің өмірлік мақсаттарын түсінуі және ішкі әрі сыртқы ресурстарын пайдалана алуы кәсіби өзін-өзі жүзеге асырудың маңызды шарты екені көрсетілген [14]. С.А. Узакова, Ж.А. Калиева және Н.Е. Симонович студенттердің өзіндік тиімділігін әлеуметтік-психологиялық тұрғыдан зерттеп, оның субъективтілікпен, тұлғалық үйлесімділікпен және өзін-өзі жүзеге асырумен байланысын анықтаған [15]. А.К. Мынбаева мен Ә.Қ. Болат өзін-өзі реттеуді когнитивтік және эмоциялық процестерді басқаруға мүмкіндік беретін маңызды психологиялық қабілет ретінде қарастырады [16]. Отандық зерттеулердің нәтижелері өзіндік тиімділік пен реттеушілік ресурстардың тұлғалық және кәсіби даму үшін маңызын көрсеткенімен, студенттердің реттеушілік процестерінің ішкі құрылымдық ұйымдасуы арнайы эмпирикалық мәселе ретінде жеткілікті деңгейде зерттелмеген.

Осылайша, ғылыми әдебиеттерді талдау барысында бірқатар қарама-қайшылықтар анықталады. Бір жағынан, тұлғалық өзіндік тиімділік студенттің оқу және кәсіби әрекетіндегі маңызды психологиялық ресурс ретінде қарастырылса, екінші жағынан, оның нақты реттеушілік механизмдермен қамтамасыз етілу ерекшеліктері толық ашылмаған. Сонымен қатар өзін-өзі реттеудің жекелеген компоненттерінің академиялық нәтижелермен байланысы кеңінен зерттелгенімен, олардың студенттік кезеңдегі ішкі құрылымдық ұйымдасуы, жетекші компоненттері және тұлғалық өзіндік тиімділіктің психологиялық ресурсы ретіндегі орны қосымша эмпирикалық негіздеуді қажет етеді. Аталған ғылыми мәселе осы зерттеудің бағытын айқындайды.

Зерттеу дизайны және іріктеме

Зерттеу көлденең (cross-sectional) корреляциялық дизайнда ұйымдастырылды. Бұл дизайн зерттеу жүргізілген кезеңдегі студенттердің реттеушілік процестерінің даму деңгейін сипаттауға және олардың арасындағы статистикалық байланыстардың құрылымын анықтауға мүмкіндік берді. Зерттеуде эксперименттік ықпал жүргізілген жоқ; негізгі міндет табиғи білім беру жағдайында қалыптасқан психологиялық көрсеткіштерді өлшеу және олардың өзара байланысын талдау болды.

Зерттеуге жоғары оқу орындарының 2–3 курс студенттері қатысты. Іріктеменің жалпы көлемі 140 респондентті (N=140) құрады. Студенттік кезеңді зерттеу нысаны ретінде таңдау осы жаста оқу және болашақ кәсіби іс-әрекетті дербес ұйымдастыруға қойылатын талаптардың

артуымен байланысты. Студенттен оқу мақсаттарын өздігінен белгілеу, уақытты жоспарлау, академиялық міндеттердің орындалуын бақылау, қиындықтар жағдайында табандылық таныту және өзінің оқу мінез-құлқына жауапкершілікпен қарау талап етіледі. Сондықтан аталған кезең тұлғалық өзіндік тиімділікпен байланысты реттеушілік ресурстарды зерттеу үшін маңызды болып табылады.

Зерттеуге қатысу еріктілік қағидатына негізделді. Қатысушыларға зерттеудің мақсаты мен жалпы процедурасы түсіндіріліп, алынған ақпараттың ғылыми мақсатта пайдаланылатыны хабарланды. Респонденттердің жеке деректерінің құпиялылығы мен нәтижелердің анонимді түрде өңделуі сақталды. Қатысушылар зерттеуге ақпараттандырылған келісім негізінде қатысты.

Зерттеудің мақсатына сәйкес теориялық және эмпирикалық әдістер кешені қолданылды. Теориялық деңгейде тұлғалық өзіндік тиімділік пен өзін-өзі реттеу мәселелеріне арналған ғылыми еңбектерді талдау, салыстыру, жүйелеу және жалпылау әдістері пайдаланылды. Эмпирикалық кезеңде психодиагностикалық тестілеу әдісі қолданылды. Реттеушілік процестердің әртүрлі қырларын бағалау үшін мазмұндық тұрғыдан бірін-бірі толықтыратын екі психодиагностикалық құрал таңдалды: Дж. Тэнгни, Р. Баумайстер және А.Л. Буннның «Өзін қадағалаудың қысқаша шкаласы» (Brief Self-Control Scale, BSCS) және Е.Ю. Мандрикованың «Іс-әрекетте өзін-өзі ұйымдастыру» сауалнамасы.

Әдістемелерді таңдау зерттеудің теориялық моделіне негізделді. Бірінші әдістеме мінез-құлықты саналы бақылау мен импульсивті реакцияларды тежеуге байланысты реттеушілік ресурсты бағаласа, екінші әдістеме мақсат қою, жоспарлау, табандылық, фиксация, өзін-өзі ұйымдастыру және қазіргі уақытқа бағдарлану сияқты іс-әрекетті ұйымдастыру компоненттерін бағалауға мүмкіндік береді. Осылайша, екі әдістемені кешенді қолдану студенттердің реттеушілік процестерін бір ғана көрсеткішпен шектемей, олардың еріктік-бақылаушылық және ұйымдастырушылық қырларын өзара байланыста қарастыруға мүмкіндік берді.

Дж. Тэнгни, Р. Баумайстер және А.Л. Буннның «Өзін қадағалаудың қысқаша шкаласы» (Brief Self-Control Scale, BSCS) тұлғаның өз мінез-құлқын саналы бақылау, импульсивті реакцияларды тежеу және қысқа мерзімді ниеттерді ұзақ мерзімді мақсаттарға бағындыру қабілетін бағалау мақсатында қолданылды. Осы зерттеу аясында өзін-өзі бақылау студенттің эмоциялық және мінез-құлықтық реакцияларын басқаруына, сыртқы және ішкі алаңдатушы факторларға қарамастан мақсатқа бағытталған әрекетті сақтауына мүмкіндік беретін реттеушілік ресурс ретінде түсіндірілді. Бұл көрсеткіштің зерттеуге енгізілуі тұлғалық өзіндік тиімділіктің мінез-құлық деңгейінде жүзеге асуы үшін адамның өз әрекеттерін бақылап, қажет болған жағдайда оларды шектей немесе өзгерте алу қабілетінің маңыздылығымен негізделді.

Е.Ю. Мандрикованың «Іс-әрекетте өзін-өзі ұйымдастыру» сауалнамасы студенттердің өз іс-әрекетін уақыттық және мақсаттық тұрғыдан ұйымдастыру ерекшеліктерін анықтау үшін пайдаланылды. Зерттеуде сауалнаманың жоспарлау, мақсаттылық, табандылық, фиксация, өзін-өзі ұйымдастыру және қазіргі уақытқа бағдарлану көрсеткіштері талданды.

Жоспарлау көрсеткіші субъектінің алдағы әрекеттерін алдын ала құрылымдау және мақсатқа жетудің реттілігін белгілеу ерекшеліктерін сипаттайды. Мақсаттылық тұлғаның өзінің мақсаттарын айқындауы мен әрекетін сол мақсаттарға бағыттай алуын көрсетеді. Табандылық басталған әрекетті жалғастыру, кездесетін кедергілерге қарамастан күш-жігерді сақтау және міндетті аяқтауға ұмтылумен байланысты. Фиксация жоспарланған әрекеттер мен міндеттерге беріктік таныту, басталған істі аяқтауға бағытталу ерекшелігін көрсетеді. Өзін-өзі ұйымдастыру адамның өзінің күнделікті және оқу әрекетін ұйымдастыру үшін ішкі және сыртқы құралдарды пайдалану қабілетін сипаттайды. Қазіргі уақытқа бағдарлану субъектінің осы сәттегі әрекеттер мен оқиғаларға шоғырлану ерекшелігін көрсетеді.

Аталған көрсеткіштер жиынтығы студенттердің іс-әрекетін реттеудің уақыттық, мақсаттық және мінез-құлықтық қырларын кешенді сипаттауға мүмкіндік берді.

Осы зерттеу контексінде екі әдістемеден алынған көрсеткіштерді бір аналитикалық жүйеде қарастыру әдіснамалық тұрғыдан маңызды болды. Өзін-өзі бақылау мінез-құлықтың еріктік реттелуін сипаттаса, жоспарлау мен мақсаттылық әрекеттің мақсаттық-когнитивтік ұйымдасуын; табандылық пен фиксация мақсатқа жету барысындағы тұрақтылықты; өзін-өзі ұйымдастыру іс-әрекетті практикалық құрылымдауды; қазіргі уақытқа бағдарлану әрекеттің уақыттық аспектісін сипаттайды. Осы компоненттердің өзара байланысын зерттеу реттеушілік процестердің ықтимал құрылымдық өзегін анықтауға мүмкіндік берді.

Зерттеу процедурасы. Эмпирикалық зерттеу бірнеше өзара байланысты кезең бойынша ұйымдастырылды. Бірінші кезеңде зерттеу мәселесінің теориялық негіздері айқындалып, тұлғалық өзіндік тиімділік пен өзін-өзі реттеу мәселесіне арналған отандық және шетелдік ғылыми еңбектер талданды. Теориялық талдау негізінде зерттеудің мақсаты нақтыланып, реттеушілік процестерді өлшеуге арналған психодиагностикалық құралдар таңдалды.

Екінші кезеңде студенттерге психодиагностикалық әдістемелер ұсынылып, бастапқы эмпирикалық деректер жинақталды. Әдістемелердің нәтижелері әрбір респондент бойынша есептеліп, кейін статистикалық өңдеуге арналған бірыңғай деректер массивіне біріктірілді.

Үшінші кезеңде алынған көрсеткіштерге сандық талдау жүргізілді. Алдымен реттеушілік процестердің жалпы даму тенденциясын анықтау үшін сипаттамалық статистика есептелді. Әрі қарай зерттелген реттеушілік көрсеткіштердің өзара байланысын анықтау мақсатында корреляциялық талдау жүргізілді. Соңғы кезеңде статистикалық нәтижелер психологиялық мазмұн тұрғысынан интерпретацияланып, реттеушілік процестердің құрылымдық ұйымдасу ерекшеліктері айқындалды.

Деректерді статистикалық өңдеу. Эмпирикалық деректерді статистикалық өңдеу IBM SPSS Statistics бағдарламалық пакетінің көмегімен жүргізілді. Зерттеудің бірінші аналитикалық кезеңінде сипаттамалық статистика әдістері қолданылды. Әрбір көрсеткіш бойынша орташа арифметикалық мәндер есептеліп, студенттердің төмен, орташа және жоғары деңгейлер бойынша пайыздық үлестірімі анықталды. Бұл талдау реттеушілік процестердің жалпы даму деңгейін және жекелеген компоненттердің салыстырмалы көріну ерекшеліктерін сипаттауға мүмкіндік берді.

Зерттеудің негізгі міндеттерінің бірі реттеушілік процестердің жеке көрсеткіштерін сипаттаумен қатар олардың ішкі құрылымдық байланыстарын анықтау болғандықтан, келесі кезеңде корреляциялық талдау жүргізілді. Осы мақсатта Спирменнің рангілік корреляция коэффициенті (Spearman›s rho) қолданылды. Корреляциялық талдау өзін-өзі бақылау, жоспарлау, мақсаттылық, табандылық, фиксация, өзін-өзі ұйымдастыру және қазіргі уақытқа бағдарлану көрсеткіштері арасындағы байланыстың бағыты мен күшін анықтау үшін пайдаланылды.

Статистикалық мәнділікті бағалау кезінде $p<0,05$ және $p<0,01$ деңгейлері ескерілді. Корреляциялық матрицаны интерпретациялау барысында статистикалық мәнді байланыстардың бағытымен қатар олардың салыстырмалы күші және әрбір көрсеткіштің басқа компоненттермен байланыстарының жүйесі назарға алынды. Мұндай тәсіл реттеушілік процестердің қандай компоненттері жүйеде неғұрлым орталық позиция алатынын және олардың өзара ұйымдасу ерекшеліктерін сипаттауға мүмкіндік берді.

Зерттеудің әдіснамалық логикасы, осылайша, үш өзара байланысты талдау деңгейіне негізделді: біріншісі – реттеушілік процестердің даму деңгейін сипаттау; екіншісі – олардың арасындағы статистикалық мәнді өзара байланыстарды анықтау; үшіншісі – анықталған корреляциялық байланыстар негізінде реттеушілік процестердің құрылымдық ұйымдасу ерекшеліктерін психологиялық тұрғыдан интерпретациялау. Бұл тәсіл студенттердің реттеушілік процестерін оқшауланған психологиялық сипаттамалар ретінде емес, тұлғалық өзіндік тиімділіктің жүзеге асуына ықпал ететін өзара байланысты психологиялық ресурстар жүйесі ретінде қарастыруға мүмкіндік берді.

Нәтижелер мен талқылау

Дж. Тэнгни, Р. Баумайстер және А.Л. Бунның «Өзін қадағалаудың қысқаша шкаласы» бойынша алынған нәтижелер студенттердің өзін-өзі бақылау деңгейінің жалпы алғанда қалыпты екенін көрсетті. Орташа арифметикалық көрсеткіш 36,1 балды құрады, ал респонденттердің 73,9%-ы орташа деңгейде нәтиже көрсетті. Бұл студенттердің басым бөлігінің өз мінез-құлқын, эмоцияларын және импульсивті реакцияларын саналы түрде бақылауға қабілетті екенін, сондай-ақ оқу қызметінде мақсатқа бағытталған әрекеттерді сақтай алатынын көрсетеді. Сонымен бірге студенттердің 13,5%-ында өзін-өзі бақылаудың төмен деңгейі анықталды, бұл олардың мінез-құлқын реттеу, сыртқы ықпалдарға қарсы тұру және ұзақ мерзімді мақсаттарға тұрақты бағдарлану барысында белгілі бір қиындықтарға кездесуі мүмкін екенін білдіреді. Ал 12,6%-ы жоғары деңгей көрсетті, бұл аталған топтың еріктік реттелуі, өзін-өзі бақылауы және мақсатқа бағытталған мінез-құлқының жақсы қалыптасқанын сипаттайды.

Мандрикованың «Іс-әрекетте өзін-өзі ұйымдастыру» сауалнамасы бойынша алынған студенттердің реттеушілік процестерінің даму деңгейін бағалау нәтижелері 1-суретте және 1-кестеде берілген

Кесте 1 – Студенттердегі реттеушілік процестерінің жиілік кестесі (%)

	Жоғары	Орташа	Төмен
Өзін – өзі бақылау	12,6	73,9	13,5
Жоспарлау	16,3	58,3	25,4
Мақсаттылық	13,6	45,5	40,9
Табандылық	16,4	51,9	31,7
Фиксация	43,7	50	6,3
Өзін-өзі ұйымдастыру	34,6	55,3	10,1
Қазіргі уақытқа бағдарлану	45,4	34,5	20,1
Жалпы көрсеткіш	29,8	47,9	22,3
Ескертпе: Авторлармен эмпирикалық зерттеу нәтижелері негізінде құрастырылған.			



Сурет 1 – Студенттердегі реттеушілік процестері көрсеткіштерінің орташа арифметикалық мәні

Ескертпе: Авторлармен құрастырылған.

Алынған деректер студенттердің басым бөлігінде реттеушілік процестердің орташа деңгейде қалыптасқанын көрсетті. Жалпы көрсеткіш бойынша респонденттердің 47,9%-ы орташа, 29,8%-ы жоғары және 22,3%-ы төмен деңгейге жатқызылды. Жалпы көрсеткіштің орташа арифметикалық мәні 112,6 балды құрады, бұл студенттердің оқу іс-әрекетін ұйымдастыру мен өзін-өзі реттеу дағдыларының жалпы алғанда жеткілікті деңгейде дамығанын көрсетеді.

Реттеушілік процестердің жекелеген компоненттерін талдау олардың біркелкі дамымағанын көрсетті. Ең жоғары көрсеткіштер қазіргі уақытқа бағдарлану (45,4%), фиксация (43,7%) және өзін-өзі ұйымдастыру (34,6%) шкалалары бойынша байқалды. Бұл студенттердің ағымдағы оқу міндеттеріне назарын шоғырландыруға, басталған істі аяқтауға және өз іс-әрекетін ұйымдастыруға бейімділігін сипаттайды.

Сонымен қатар мақсаттылық пен табандылық көрсеткіштері басқа компоненттермен салыстырғанда төменірек болды. Атап айтқанда, студенттердің 40,9%-ында мақсаттылықтың, ал 31,7%-ында табандылықтың төмен деңгейі анықталды. Бұл олардың ұзақ мерзімді мақсаттарды нақты айқындау мен сол мақсаттарға жүйелі түрде жету барысында қиындықтарға кездесетінін көрсетеді.

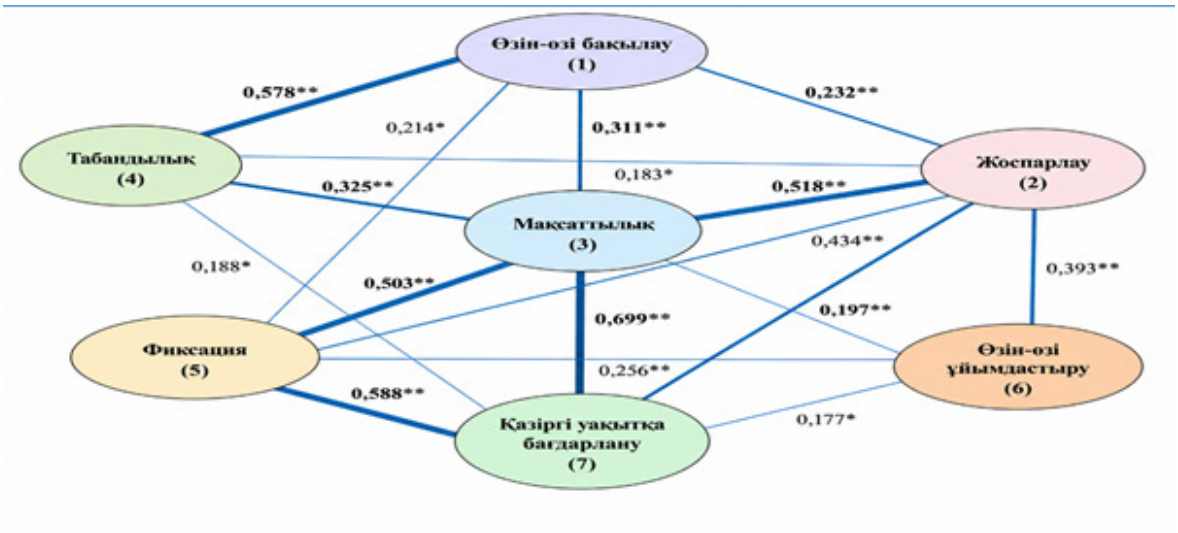
Жалпы алғанда, сипаттамалық статистика нәтижелері студенттердің реттеушілік процестері жеткілікті деңгейде қалыптасқанымен, олардың құрылымында белгілі бір диспропорциялар бар екенін көрсетті. Студенттер қазіргі оқу міндеттерін ұйымдастыру мен орындауға бейім болғанымен, ұзақ мерзімді мақсаттарды жоспарлау және оларды табанды түрде жүзеге асыру бағытында қосымша психологиялық қолдау қажет екендігі байқалады.

Реттеушілік процестердің құрылымдық ұйымдасуын анықтау мақсатында зерттелген көрсеткіштер арасында Спирменнің рангілік корреляциялық талдауы жүргізілді. Интеркорреляциялық талдау нәтижелері 2-кестеде, ал реттеушілік процестердің өзара байланысының құрылымы 2-суретте берілген.

Кесте 2 – Студенттердің реттеушілік процестерінің интеркорреляциялық матрицасы (Спирменнің r)

Көрсеткіштер	1	2	3	4	5	6	7
1. Өзін-өзі бақылау	–						
2. Жоспарлау	0,232**	–					
3. Мақсаттылық	0,311**	0,518**	–				
4. Табандылық	0,578**	0,183*	0,325**	–			
5. Фиксация	–	0,434**	0,503**	–	–		
6. Өзін-өзі ұйымдастыру	–	0,393**	0,197*	–	0,256**	–	
7. Қазіргі уақытқа бағдарлану	0,214*	0,495**	0,699**	0,188*	0,588**	0,177*	–
Ескертпе: * – p < 0,05; ** – p < 0,01; «–» – статистикалық мәнді байланыс анықталған жоқ.							

Реттеушілік процестердің құрылымдық ұйымдасуын анықтау мақсатында зерттелген көрсеткіштер арасында Спирменнің рангілік корреляциялық талдауы жүргізілді. Интеркорреляциялық талдау нәтижелері 2-кестеде, ал реттеушілік процестердің өзара байланысының құрылымы 2-суретте берілген.



Сурет 2 – Студенттердің реттеушілік процестерінің интеркорреляциялық құрылымы

Ескертпе: Сызықтар статистикалық мәнді оң корреляциялық байланыстарды көрсетеді: * – p < 0,05; ** – p < 0,01. Сызықтардың қалыңдығы корреляциялық байланыстың салыстырмалы күшін көрсетеді. Авторлардың эмпирикалық зерттеу нәтижелері негізінде құрастырылған.

Корреляциялық талдау зерттелген реттеушілік процестер арасында бірқатар статистикалық мәнді оң байланыстардың бар екенін көрсетті. Бұл студенттердің реттеушілік процестері өзара тәуелді және біртұтас психологиялық жүйе ретінде қызмет ететінін дәлелдейді.

Алынған мәліметтер бойынша реттеушілік процестердің құрылымдық өзегін мақсаттылық, жоспарлау және қазіргі уақытқа бағдарлану көрсеткіштері құрайды. Корреляциялық байланыстардың саны мен күшін салыстырмалы талдау реттеушілік процестер жүйесінде мақсаттылық, жоспарлау және қазіргі уақытқа бағдарланудың неғұрлым орталық позиция алатынын көрсетті.

Ең жоғары корреляциялық байланыс мақсаттылық пен қазіргі уақытқа бағдарлану арасында анықталды (r=0,699; p<0,01). Бұл студенттердің өз мақсаттарын неғұрлым нақты айқындаған

сайын, олардың қазіргі әрекеттерін сол мақсаттарға сәйкес ұйымдастыру қабілеті де соғұрлым жоғары болатынын көрсетеді.

Сонымен қатар мақсаттылық жоспарлаупен (r=0,518; p<0,01) және фиксациямен (r=0,503; p<0,01) орташа күшті оң байланыс көрсетті. Бұл мақсат қою қабілеті оқу әрекетін жоспарлау мен басталған істі жүйелі түрде аяқтау үрдістерімен өзара тығыз байланысты екенін көрсетеді.

Жоспарлау осы шаққа бағдарланушылықпен (r=0,495; p<0,01), фиксациямен (r=0,434; p<0,01) және өзін-өзі ұйымдастырумен (r=0,393; p<0,01) оң байланыс көрсетті. Бұл нәтижелер студенттердің оқу іс-әрекетін тиімді жоспарлауы олардың уақытты ұйымдастыру және оқу міндеттерін жүйелі орындау қабілетімен қатар дамитынын дәлелдейді.

Өзін-өзі бақылау көрсеткіші табандылықпен жоғары оң корреляция көрсетті (r=0,578; p<0,01). Бұл өз мінез-құлқын саналы түрде бақылай алатын студенттердің оқу тапсырмаларын орындауда тұрақтылық пен еріктік күшті көбірек танытатынын көрсетеді.

Фиксация осы шаққа бағдарланушылықпен (r=0,588; p<0,01) және мақсаттылықпен (r=0,503; p<0,01) оң байланыс көрсетті. Бұл студенттердің басталған істі аяқтауға деген ұмтылысы олардың мақсаттарға бағытталған мінез-құлқы мен қазіргі оқу міндеттеріне шоғырлану деңгейімен байланысты екенін аңғартады.

Жалпы алғанда, алынған нәтижелер студенттердің реттеушілік процестері иерархиялық ұйымдасқан жүйе екенін көрсетті. Бұл жүйенің жетекші компоненттері мақсаттылық, жоспарлау және қазіргі уақытқа бағдарлануболып табылады. Ал өзін-өзі бақылау, табандылық, фиксация және өзін-өзі ұйымдастыру аталған құрылымдық өзекті толықтыратын өзара байланысты реттеушілік компоненттер ретінде көрінеді.

Сонымен қатар сипаттамалық статистика нәтижелері студенттердің едәуір бөлігінде мақсаттылық пен табандылық көрсеткіштерінің төмен деңгейде екенін көрсетті. Бұл реттеушілік жүйенің жекелеген компоненттерінің жеткіліксіз дамуы тұлғалық өзіндік тиімділіктің қалыптасуын қиындатуы мүмкін екенін болжауға негіз береді.

Осылайша, зерттеу нәтижелері студенттердің тұлғалық өзіндік тиімділігінің қалыптасуында реттеушілік процестердің құрылымдық ұйымдасуы маңызды психологиялық ресурс болып табылатынын және олардың өзара үйлесімді дамуы оқу іс-әрекетінің тиімділігі мен кәсіби қалыптасудың маңызды алғышарты екенін көрсетеді.

Жүргізілген зерттеу нәтижелері студенттердің тұлғалық өзіндік тиімділігінің қалыптасуында реттеушілік процестердің маңызды психологиялық ресурс болып табылатынын көрсетті. Алынған деректер студенттердің басым бөлігінде реттеушілік процестердің орташа деңгейде қалыптасқанын, алайда олардың құрылымдық компоненттері біркелкі дамымағанын анықтады. Әсіресе қазіргі уақытқа бағдарлану, фиксация және өзін-өзі ұйымдастыру көрсеткіштері салыстырмалы түрде жоғары болса, мақсаттылық пен табандылық көрсеткіштері төмен деңгейде байқалды.

Алынған нәтижелер А. Бандураның әлеуметтік-когнитивтік теориясымен сәйкес келеді. Автордың пікірінше, тұлғалық өзіндік тиімділік адамның өз мүмкіндіктеріне деген сенімімен қатар, мақсатқа бағытталған әрекетті жоспарлау, өзін-өзі бақылау және өз мінез-құлқын реттеу қабілеттеріне сүйенеді [3]. Біздің зерттеуімізде мақсаттылық пен жоспарлау реттеушілік процестердің жетекші компоненттері ретінде анықталуы тұлғалық өзіндік тиімділіктің қалыптасуы ең алдымен саналы мақсат қою және сол мақсатқа жетуді ұйымдастырумен байланысты екенін көрсетеді.

Зерттеу нәтижелері Б. Циммерманның өзін-өзі реттелетін оқу (Self-Regulated Learning) тұжырымдамасын да қолдайды. Циммерман өзін-өзі реттеуді мақсат қою, жоспарлау, өзін-өзі бақылау және нәтижелерді бағалау сияқты өзара байланысты процестердің жүйесі ретінде қарастырады (Zimmerman, 2015). Біздің зерттеуімізде жоспарлау, мақсаттылық және қазіргі уақытқа бағдарлану арасындағы жоғары оң корреляциялар студенттердің оқу іс-әрекетін тиімді ұйымдастыруы аталған компоненттердің үйлесімді дамуымен қамтамасыз етілетінін көрсетті.

Сонымен қатар алынған нәтижелер А.В. Моросанованың саналы өзін-өзі реттеу теориясымен үйлеседі. Моросанова өзін-өзі реттеудің құрылымдық компоненттері өзара интеграцияланған жүйе ретінде тұлғаның оқу және кәсіби қызметінің тиімділігін қамтамасыз ететінін атап көрсетеді. Біздің зерттеуімізде де реттеушілік процестердің бірқатар компоненттері арасында статистикалық мәнді оң байланыстар анықталды. Бұл реттеушілік процестердің жеке қасиеттердің жиынтығы емес, біртұтас психологиялық жүйе екенін дәлелдейді.

Корреляциялық талдау нәтижелері реттеушілік процестердің құрылымдық өзегін мақсаттылық, жоспарлау және қазіргі уақытқа бағдарлану құрайтынын көрсетті. Әсіресе мақсаттылық пен қазіргі уақытқа бағдарлану арасындағы жоғары корреляция ($r=0,699$; $p<0,01$) студенттердің ұзақ мерзімді мақсаттарды қазіргі оқу әрекеттерімен үйлестіре алуы тұлғалық өзіндік тиімділіктің маңызды психологиялық алғышарттарының бірі екенін көрсетеді. Сонымен қатар өзін-өзі бақылау мен табандылық арасындағы жоғары байланыс ($r=0,578$; $p<0,01$) студенттердің еріктік реттелуі олардың оқу міндеттерін жүйелі орындауына ықпал ететінін дәлелдейді.

Зерттеу барысында анықталған мақсаттылық пен табандылықтың салыстырмалы түрде төмен көрсеткіштері ерекше назар аударуды талап етеді. Бұл нәтиже студенттердің оқу міндеттерін орындауға жеткілікті қабілетті болғанымен, ұзақ мерзімді мақсаттарды жүйелі жоспарлау және оларды жүзеге асыру барысында белгілі бір қиындықтарға кездесетінін көрсетеді. Мұндай ерекшеліктер кейіннен тұлғалық өзіндік тиімділіктің қалыптасуына және кәсіби даму траекториясына әсер етуі мүмкін.

Отандық зерттеулермен салыстырғанда алынған нәтижелер А.Р. Ерментаеваның студенттің субъектілік ұстанымы мен өзін-өзі реттеу қабілеттерінің кәсіби қалыптасудағы рөлі туралы тұжырымдарын, сондай-ақ А.К. Мынбаева мен Ә.Қ. Болаттың өзін-өзі басқару дағдылары тұлғалық тиімділіктің негізгі психологиялық механизмдерінің бірі болып табылатыны жөніндегі пікірлерін толықтыра түседі [13, 16]. Біздің зерттеуіміз осы тұжырымдарды нақтылап, реттеушілік процестердің құрылымдық ұйымдасуын эмпирикалық тұрғыдан сипаттауға мүмкіндік берді.

Осылайша, зерттеу нәтижелері студенттердің тұлғалық өзіндік тиімділігінің қалыптасуы реттеушілік процестердің жекелеген компоненттеріне ғана емес, олардың құрылымдық тұтастығы мен өзара үйлесімді қызметіне тәуелді екенін көрсетті. Бұл ретте мақсаттылық, жоспарлау және қазіргі уақытқа бағдарлану тұлғалық өзіндік тиімділіктің қалыптасуын қамтамасыз ететін жетекші психологиялық механизмдер ретінде қарастырылуы мүмкін.

Зерттеудің шектеулері. Зерттеу белгілі бір жоғары оқу орындарының студенттері арасында жүргізілді және өзіндік есеп беру әдістемелеріне негізделді. Болашақ зерттеулерде әртүрлі өңірлердің студенттерін қамту, сондай-ақ тұлғалық өзіндік тиімділіктің басқа психологиялық детерминанттарын (академиялық мотивация, эмоционалдық интеллект, резиленттілік және т.б.) қоса отырып құрылымдық модельдерді құру перспективалы бағыт болып табылады.

Қорытынды

Жүргізілген зерттеу студенттердің реттеушілік процестерінің даму деңгейі мен құрылымдық ұйымдасу ерекшеліктерін анықтауға және оларды тұлғалық өзіндік тиімділіктің психологиялық ресурсы тұрғысынан қарастыруға мүмкіндік берді. Алынған эмпирикалық нәтижелер реттеушілік процестердің жекелеген психологиялық сипаттамалардың жиынтығы емес, өзара байланысты компоненттерден тұратын тұтас жүйе ретінде қызмет ететінін көрсетті.

Зерттеу нәтижелері студенттердің басым бөлігінде реттеушілік процестердің орташа деңгейде қалыптасқанын көрсетті. Қазіргі уақытқа бағдарлану, фиксация және өзін-өзі ұйымдастыру көрсеткіштерінің салыстырмалы түрде жоғары болуы студенттердің ағымдағы міндеттерге шоғырлануға, басталған әрекетті аяқтауға және өз іс-әрекетін ұйымдастыруға бейімділігін сипаттайды. Сонымен қатар респонденттердің едәуір бөлігінде мақсаттылық пен табандылықтың төмен көрсеткіштері анықталды. Бұл ұзақ мерзімді мақсаттарды нақты айқындау, мақсатқа бағытталған әрекетті тұрақты сақтау және кедергілер жағдайында күш-жігерді жұмылдыру студенттердің реттеушілік жүйесіндегі салыстырмалы түрде әлсіз компоненттер екенін көрсетеді.

Корреляциялық талдау реттеушілік процестер арасында статистикалық мәнді оң байланыстар жүйесінің бар екенін анықтады. Байланыстардың саны мен салыстырмалы күшін талдау мақсаттылық, жоспарлау және қазіргі уақытқа бағдарланудың зерттелген реттеушілік жүйеде неғұрлым орталық позиция алатынын көрсетті. Әсіресе мақсаттылық пен қазіргі уақытқа бағдарлану ($r=0,699$; $p<0,01$), фиксация мен қазіргі уақытқа бағдарлану ($r=0,588$;

p<0,01), сондай-ақ өзін-өзі бақылау мен табандылық (r=0,578; p<0,01) арасындағы байланыстар реттеушілік компоненттердің өзара үйлесімді қызмет ететінін айғақтайды.

Зерттеудің ғылыми мәні реттеушілік процестерді олардың жеке даму көрсеткіштері деңгейінде ғана емес, өзара байланысқан құрылымдық жүйе ретінде эмпирикалық қарастырумен айқындалады. Алынған нәтижелер мақсаттылық, жоспарлау және қазіргі уақытқа бағдарлануды осы жүйедегі жетекші реттеушілік ресурстар ретінде, ал өзін-өзі бақылау, табандылық, фиксация және өзін-өзі ұйымдастыруды олармен өзара байланысқан компоненттер ретінде қарастыруға негіз береді. Осы тұрғыдан реттеушілік процестер студенттің мақсатқа бағытталған әрекетін ұйымдастыруға және сақтауға мүмкіндік беретін тұлғалық өзіндік тиімділіктің ықтимал психологиялық ресурстары ретінде сипатталуы мүмкін.

Зерттеудің практикалық маңыздылығы алынған нәтижелерді жоғары оқу орындарында студенттердің өзін-өзі реттеу дағдыларын дамытуға бағытталған психологиялық-педагогикалық бағдарламаларды әзірлеуде пайдалану мүмкіндігімен анықталады. Мұндай бағдарламаларда мақсат қою, ұзақ мерзімді және қысқа мерзімді жоспарлау, табандылықты дамыту, өзін-өзі бақылау және уақытты тиімді ұйымдастыру дағдыларына ерекше назар аудару орынды. Әсіресе мақсаттылық пен табандылық көрсеткіштері төмен студенттерге бағытталған психологиялық қолдау олардың реттеушілік ресурстарын дамыту үшін маңызды болуы мүмкін.

Сонымен бірге зерттеудің корреляциялық сипаты анықталған байланыстарды себеп-салдарлық тәуелділік ретінде түсіндіруге мүмкіндік бермейді. Осыған байланысты болашақ зерттеулерде реттеушілік процестер мен тұлғалық өзіндік тиімділік көрсеткіштерінің тікелей өзара байланысын бағалау, олардың болжамдық үлесін регрессиялық талдау арқылы тексеру, сондай-ақ әртүрлі курс, мамандық және жоғары оқу орындарының студенттерін қамтитын кеңейтілген іріктемелерде алынған нәтижелердің тұрақтылығын анықтау перспективалы болып табылады.

ӘДЕБИЕТТЕР

1 Қазақстан Республикасының «Білім туралы» Заңы: 2007 жылғы 27 шілдедегі № 319-III // Қазақстан Республикасының нормативтік құқықтық актілері.

2 Қазақстан Республикасында жоғары білім мен ғылымды дамытудың 2023–2029 жылдарға арналған тұжырымдамасын бекіту туралы: Қазақстан Республикасы Үкіметінің 2023 жылғы 28 наурыздағы № 248 қаулысы.

3 Бандура А. Теория социального научения / А. Бандура. – Санкт-Петербург: Евразия, 2000. – 320 с.

4 Zimmerman B.J. Self-Regulated Learning: Theories, Measures, and Outcomes / B. J. Zimmerman // International Encyclopedia of the Social & Behavioral Sciences / ed. by J.D. Wright. 2nd ed. Oxford: Elsevier, 2015. P. 541–546. DOI: 10.1016/B978-0-08-097086-8.26060-1

5 Бондаренко И.Н. Регуляторные и личностные ресурсы успеваемости обучающихся с различными профилями школьной вовлеченности / И.Н. Бондаренко, Т.Г. Фомина, В.И. Моросанова // Экспериментальная психология. – 2024. – Т. 17, № 2. – С. 98–112. DOI: 10.17759/exppsy.2024170206

6 Cheng Z. A meta-analysis addressing the relationship between self-regulated learning strategies and academic performance in online higher education / Z. Cheng, Z. Zhang, Q. Xu [et al.] // Journal of Computing in Higher Education. 2025. Vol. 37, No. 1. P. 195–224. DOI: 10.1007/s12528-023-09390-1

7 Elizondo K. Self-regulation and procrastination in college students: A tale of motivation, strategy, and perseverance / K. Elizondo, R. Valenzuela, J. V. Pestana, N. Codina // Psychology in the Schools. 2024. Vol. 61. No. 3. P. 887–902. DOI: 10.1002/pits.23088

8 Fong C.J. Stay motivated and carry on: A meta-analytic investigation of motivational regulation strategies and academic achievement, motivation, and self-regulation correlates / C.J. Fong, S. Altan, C. Gonzales [et al.] // Journal of Educational Psychology. 2024. Vol. 116. No. 6. P. 997–1018.

9 Lourenço A.A. Strategies That Transform: Self-Regulation and Volitional Control as Keys to Academic Achievement / A.A. Lourenço, M.O.A. Paiva, S.N. Valente // Social Sciences. 2025. Vol. 14. No. 5. Art. 285. DOI: 10.3390/socsci14050285

10 Coronado-Maldonado I. Emotional intelligence, motivation and learning strategies: The SSREI and MSLQ-SF questionnaires / I. Coronado-Maldonado, R. Díaz-Muñoz, J.L. González Sodis // Intangible Capital. 2025. Vol. 21. No. 1. P. 131–149. DOI: 10.3926/ic.2714

11 Ramirez-Arellano A. Effects of Personality and Motivation on Students' Academic Engagement and Metacognitive-Cognitive Strategies / A. Ramirez-Arellano // SAGE Open. 2024. Vol. 14. No. 4. DOI: 10.1177/21582440241295845

12 Tinajero C. Classic and modern models of self-regulated learning: Integrative and componential analysis / C. Tinajero, M.E. Mayo, E. Villar, Z. Martinez-Lopez // Frontiers in Psychology. 2024. Vol. 15. Art. 1307574. DOI: 10.3389/fpsyg.2024.1307574

13 Ерментаева А.Р. Студенттерді субъект бағдарлы психологиялық дайындаудың мәндік сипаттамасы / А.Р. Ерментаева // Абай атындағы ҚазҰПУ хабаршысы. «Психология» сериясы. – 2018. – № 3(56). – Б. 89–97.

14 Изакова А.Т. Влияние смыслообразующих факторов самоактуализации на профессиональное самоопределение : дис. ... канд. психол. наук / А. Т. Изакова. – Караганда, 2003. – 148 с.

15 Узакова С.А. Самоэффективность и социальное поведение студентов высшей школы: социально-психологические аспекты / С.А. Узакова, Ж.А. Калиева, Н. Е. Симонович // Вестник КазНУ. Серия психологии и социологии. – 2020. – № 4(75). – С. 45–54. DOI: 10.26577/JPsS.2020.v75.i4.05

16 Мынбаева А.К. Диагностика эмоций школьников и развитие навыков саморегуляции: инновационный опыт уроков «Самопознания» / А.К. Мынбаева, Ә.Қ. Болат // Вестник КазНУ. Серия психологии и социологии. – 2020. – № 4(75). – С. 14–25. DOI: 10.26577/JPsS.2020.v75.i4.02

REFERENCES

1 Qazaqstan Respublikasynyñ «Bılım turaly» Zañy: 2007 jylğy 27 şıldedegı № 319-III // Qazaqstan Respublikasynyñ normativtık qūqyqtyq aktıleri. (In Kazakh)

2 Qazaqstan Respublikasynda joğary bılım men ğylymdy damytudyñ 2023–2029 jyldarğa arnalğan tūjyrymdamasyn bekıtu turaly: Qazaqstan Respublikasy Ükımetınıñ 2023 jylğy 28 nauryzdağy № 248 qaulysy. (In Kazakh)

3 Bandura A. (2000) Teorija social'nogo nauchenija / A. Bandura. Sankt-Peterburg: Evrazija. 320 p. (In Russian)

4 Zimmerman B.J. (2015) Self-Regulated Learning: Theories, Measures, and Outcomes / B. J. Zimmerman // International Encyclopedia of the Social & Behavioral Sciences / ed. by J.D. Wright. 2nd ed. Oxford: Elsevier. P. 541–546. DOI: 10.1016/B978-0-08-097086-8.26060-1 (In English)

5 Bondarenko I.N. (2024) Reguljatornye i lichnostnye resursy uspevaemosti obuchajushhihsja s razlichnymi profiljami shkol'noj vovlechennosti / I.N. Bondarenko, T.G. Fomina, V.I. Morosanova // Jeksperimental'naja psihologija. Vol. 17. No. 2. P. 98–112. DOI: 10.17759/exppsy.2024170206 (In Russian)

6 Cheng Z. (2025) A meta-analysis addressing the relationship between self-regulated learning strategies and academic performance in online higher education / Z. Cheng, Z. Zhang, Q. Xu [et al.] // Journal of Computing in Higher Education. Vol. 37. No. 1. P. 195–224. DOI: 10.1007/s12528-023-09390-1 (In English)

7 Elizondo K. (2024) Self-regulation and procrastination in college students: A tale of motivation, strategy, and perseverance / K. Elizondo, R. Valenzuela, J. V. Pestana, N. Codina // Psychology in the Schools. Vol. 61. No. 3. P. 887–902. DOI: 10.1002/pits.23088 (In English)

8 Fong C.J. (2024) Stay motivated and carry on: A meta-analytic investigation of motivational regulation strategies and academic achievement, motivation, and self-regulation correlates / C. J. Fong, S. Altan, C. Gonzales [et al.] // Journal of Educational Psychology. Vol. 116. No. 6. P. 997–1018. (In English)

9 Lourenço A.A. (2025) Strategies That Transform: Self-Regulation and Volitional Control as Keys to Academic Achievement / A.A. Lourenço, M.O.A. Paiva, S.N. Valente // Social Sciences. Vol. 14. No. 5. Art. 285. DOI: 10.3390/socsci14050285 (In English)

10 Coronado-Maldonado I. (2025) Emotional intelligence, motivation and learning strategies: The SSREI and MSLQ-SF questionnaires / I. Coronado-Maldonado, R. Díaz-Muñoz, J.L. González Sodis // Intangible Capital. Vol. 21. No. 1. P. 131–149. DOI: 10.3926/ic.2714 (In English)

11 Ramirez-Arellano A. Effects of Personality and Motivation on Students' Academic Engagement and Metacognitive-Cognitive Strategies / A. Ramirez-Arellano // SAGE Open. 2024. Vol. 14. No. 4. DOI: 10.1177/21582440241295845 (In English)

12 Tinajero C. (2024) Classic and modern models of self-regulated learning: Integrative and componential analysis / C. Tinajero, M.E. Mayo, E. Villar, Z. Martinez-Lopez // Frontiers in Psychology. Vol. 15. Art. 1307574. DOI: 10.3389/fpsyg.2024.1307574 (In English)

13 Ermentaeva A.R. (2018) Studentterdı subekt bağdarly psihologialyq daiyndaudyñ mändık sipattamasy / A.R. Ermentaeva // Abai atyndağy QazŪPU habarşysy. «Psihologia» seriasy. No. 3(56). P. 89–97. (In Kazakh)

14 Izakova A.T. (2003) Vlijanie smysloobrazujushhih faktorov samoaktualizacii na professional'noe samoopredelenie : dis. ... kand. psihol. nauk / A. T. Izakova. Karaganda. 148 p. (In Russian)

15 Uzakova S.A. (2020) Samojeffektivnost' i social'noe povedenie studentov vysshej shkoly: social'no-psihologicheskie aspekty / S.A. Uzakova, Zh.A. Kalieva, N. E. Simonovich // Vestnik KazNU. Serija psihologii i sociologii. No. 4(75). P. 45–54. DOI: 10.26577/JPsS.2020.v75.i4.05 (In Russian)

16 Mynbaeva A.K. (2020) Diagnostika jemocij shkol'nikov i razvitie navykov samoreguljacii: innovacionnyj opyt urokov «Samopoznanija» / A.K. Mynbaeva, Ә.Қ. Bolat // Vestnik KazNU. Serija psihologii i sociologii. No. 4(75). P. 14–25. DOI: 10.26577/JPsS.2020.v75.i4.02 (In Russian)

КУДУШЕВА Н.А.,[1]*
PhD, ст. преподаватель.
*e-mail: n.kudusheva@abaiuniversity.edu.kz
ORCID ID: 0000-0002-0892-4676
НИЕТБАЕВА Г.Б.,[1]
PhD, ассоциированный профессор.
e-mail: mika-argin@mail.ru
ORCID ID: 0000-0001-8663-1732
БЕКМУРАТОВА Г.Т.,[1]
к.п.н., ассоциированный профессор.
e-mail: ranajlug@mail.ru
ORCID ID: 0000-0003-3575-9650
ИНГАЙБЕКОВА Т.А.,[1]
PhD, старший преподаватель.
e-mail: tolkyn.amangeldi@inbox.ru
ORCID ID: 0000-0001-6907-4313
[1]Казахский национальный педагогический университет имени Абая,
г. Алматы, Казахстан

СТРУКТУРА РЕГУЛЯТОРНЫХ ПРОЦЕССОВ КАК ПСИХОЛОГИЧЕСКОГО РЕСУРСА ЛИЧНОСТНОЙ САМОЭФФЕКТИВНОСТИ СТУДЕНТОВ

Аннотация

В условиях современного высшего образования изучение психологических ресурсов, обеспечивающих личностную самоэффективность студентов, является одним из значимых направлений профессиональной подготовки. Цель исследования – определить уровень развития регуляторных процессов у студентов, проанализировать их структурные взаимосвязи и выявить их особенности как психологического ресурса личностной самоэффективности. В исследовании приняли участие студенты 2–3 курсов высших учебных заведений (N=140). В качестве психодиагностического инструментария использовались «Краткая шкала самоконтроля» Дж. Тэнгни, Р. Баумайстера и А.Л. Бун и опросник Е.Ю. Мандриковой «Самоорганизация деятельности». Обработка данных осуществлялась с использованием методов описательной статистики и рангового корреляционного анализа Спирмена. Результаты показали, что у большинства студентов регуляторные процессы сформированы на среднем уровне. Относительно высокие показатели выявлены по шкалам ориентации на настоящее, фиксации и самоорганизации, тогда как показатели целеустремленности и настойчивости оказались более низкими. Корреляционный анализ показал, что целеустремленность, планирование и ориентация на настоящее занимают наиболее центральные позиции в системе регуляторных процессов. Самоконтроль, настойчивость, фиксация и самоорганизация обнаружили статистически значимые положительные связи с указанными компонентами. Полученные результаты позволяют рассматривать регуляторные процессы как систему взаимосвязанных психологических ресурсов, обеспечивающих целенаправленную деятельность студентов, и могут быть использованы при разработке психолого-педагогических программ развития навыков саморегуляции.

Ключевые слова: личностная самоэффективность, регуляторные процессы, саморегуляция, самоконтроль, самоорганизация, целеустремленность, планирование.

KUDUSHEVA N.A.,*[1]
PhD, senior lecturer.
*e-mail: n.kudusheva@abaiuniversity.edu.kz
ORCID ID: 0000-0002-0892-4676
NIYETBAYEVA G.B.,[1]
PhD, associate professor.
e-mail: mika-argin@mail.ru
ORCID ID: 0000-0001-8663-1732
BEKMURATOVA G.T.,[1]
PhD, associate professor.
e-mail: ranajlug@mail.ru
ORCID ID: 0000-0003-3575-9650
INGAYBEKOVA T.A.,[1]
PhD, senior lecturer.
e-mail: tolkyn.amangeldi@inbox.ru
ORCID ID: 0000-0001-6907-4313
[1]Abai Kazakh National Pedagogical University,
Almaty, Kazakhstan

THE STRUCTURE OF REGULATORY PROCESSES AS A PSYCHOLOGICAL RESOURCE OF STUDENTS' PERSONAL SELF-EFFICACY

Abstract

In contemporary higher education, the study of psychological resources supporting students' personal self-efficacy represents an important area of professional development. The aim of this study was to determine the level of development of students' regulatory processes, analyze their structural interrelationships, and identify their characteristics as a psychological resource of personal self-efficacy. The study involved second- and third-year university students (N=140). The Brief Self-Control Scale developed by J. Tangney, R. Baumeister, and A.L. Boone and E.Yu. Mandrikova's Self-Organization of Activity Questionnaire were used as psychodiagnostic instruments. The data were analyzed using descriptive statistics and Spearman's rank correlation analysis. The results showed that the majority of students demonstrated a moderate level of regulatory processes. Relatively high scores were found for present-time orientation, fixation, and self-organization, whereas goal orientation and persistence showed lower levels. Correlation analysis revealed that goal orientation, planning, and present-time orientation occupied the most central positions within the system of regulatory processes. Self-control, persistence, fixation, and self-organization demonstrated statistically significant positive relationships with these components. The findings provide grounds for considering regulatory processes as a system of interrelated psychological resources supporting students' goal-directed activity. The results may also be applied in the development of psychological and educational programs aimed at strengthening students' self-regulation skills.

Keywords: personal self-efficacy, regulatory processes, self-regulation, self-control, self-organization, goal orientation, planning.

Мақаланың редакцияға түскен күні: 15.08.2026

2 CLINICAL AND SPECIAL PSYCHOLOGY
КЛИНИКАЛЫҚ ЖӘНЕ АРНАЙЫ ПСИХОЛОГИЯ
КЛИНИЧЕСКАЯ И СПЕЦИАЛЬНАЯ ПСИХОЛОГИЯ

ҒТАМР 14.29.37
ӘОЖ 1174
JEL 121, 124, 112

https://doi.org/10.46914/2959-3999-2026-1-3-36-45

ӨМІРБЕК С.Ж.,*[1]
п.ғ.к., қауымдастырылған профессор.
*e-mail: saltanatomirbek5@gmail.com
ORCID ID: 0000-0001-7764-0717
АБИЕВА Ж.С.,[2]
педагог-шебер.
e-mail: 760-1972@gmail.com
ORCID ID: 0009-0000-7176-0654
ТҰРЫСБЕК К.Н.,[1]
маман.
e-mail: gulaiymturysbek@gmail.com
ORCID ID: 0009-0006-6169-6349
[1]Қазақ ұлттық қыздар педагогикалық университеті,
Алматы қ., Қазақстан
[2]№13 гимназия КММ,
Ақтау қ., Қазақстан

КІШІ МЕКТЕП ЖАСЫНДАҒЫ АУТИСТІК СПЕКТР БҰЗЫЛЫСЫ БАР БАЛАЛАРДЫҢ ЭМОЦИОНАЛДЫҚ ӨЗІН-ӨЗІ РЕТТЕУ ДАҒДЫЛАРЫН АВА-ТЕРАПИЯСЫ НЕГІЗІНДЕ ДАМЫТУ

Аңдатпа

Бұл мақалада аутистік спектр бұзылысы бар балалардың эмоционалды өзін-өзі реттеу дағдылары теориялық тұрғыда жан-жақты қарастырылады. Қазіргі ғылыми әдебиеттерді жүйелі талдау аталған санаттағы балаларда эмоцияларды тану, түсіну және басқару қабілеттерінің жеткіліксіз дамуы олардың мінез-құлық тұрақтылығына, оқу әрекетіне қатысуына және әлеуметтік бейімделу деңгейіне тікелей әсер ететінін көрсетеді. Зерттеу аясында эмоционалдық өзін-өзі реттеу үдерісі мен мінез-құлықтың функционалдық табиғаты арасындағы өзара байланыс талданып, мінез-құлықтың негізгі функциялары (назар аударту, талаптан қашу, қалаулы нәтижеге қол жеткізу және сенсорлық қанағаттану) жүйелі түрде сипатталады. Сонымен қатар, қолданбалы мінез-құлықтық талдау (АВА терапиясы) әдісінің теориялық негіздері сараланып, оның құрылымдалған, кезеңдік және функцияға бағытталған сипаты айқындалады. Жүргізілген теориялық талдау АВА тәсілінің жағымды күшейту, жүйелі қайталау және мінез-құлықты функционалдық талдау қағидаттарына негізделе отырып, балалардың эмоционалдық тұрақтылығын қалыптастыруға, өзін-өзі бақылау дағдыларын дамытуға және әлеуметтік өзара әрекетін жақсартуға мүмкіндік беретінін көрсетеді. Сонымен қатар, бұл тәсіл білім беру процесінде баланың жеке ерекшеліктерін ескере отырып, тиімді педагогикалық қолдау ұйымдастыруға жағдай жасайды. Осыған байланысты АВА терапиясы АСБ бар балалардың эмоционалдық өзін-өзі реттеуін дамытуда тиімді ғылыми негізделген әдіс ретінде қарастырылады.

Тірек сөздер: аутистік спектр бұзылысы, эмоция, өзін-өзі реттеу, АВА-терапия, кіші мектеп жасы, мінез-құлықты түзету, әлеуметтік бейімделу.

Кіріспе

Қазіргі таңда аутистік спектр бұзылысы (бұдан әрі АСБ) бар балалардың таралу жиілігінің артуы ғылыми және практикалық зерттеудің маңыздылығын күшейтіп отыр. Халықаралық зерттеу нәтижелеріне сәйкес АСБ-ның таралу жиілігі 2019–2025 жж. аралығында едәуір өскенін байқай аламыз. Дүниежүзілік денсаулық сақтау ұйымының деректеріне сәйкес қазіргі таңда бұл топтағы балалардың саны 62 млн-ға жеткен. Ал Global Burden of Didease (GBD) зерттеулерінеде 2021 жылы әлемде шамамен 0–19 жастағы балалар мен жасөспірімдер арасында АСБ бар балалардың саны 22,43 млн болған. Ерте жас кезеңіне (0–4 жас) дейінгі балалар саны 5,78 млн, кіші мектеп жасындағы балалар (5–9 жас) саны 5,86 млн, балалар мен жасөспірімдер (10–14 жас) арасында 17,24 млн бала тіркелген [1]. Жасөспірімдер (15–19 жас) арасында 5,19 млн АСБ бар балалар тіркелген [2]. Бұл өз кезегінде АСБ бар балалармен жұмыс істеуде арнайы әдістерді қолданудың тиімділіг мен оның практикалық маңыздылығын арттырады.

АСБ бұзылысы бұл баланың ерте сәбилік кезеңінен бастау алып, өмір бойына жалғасатын нейробиологиялық бұзылыстың ерекше түрі. Бұл баланың сәбилік кезеңінде анасымен эмоционалды байланыстың болмауынан басталып, онтогенез бойынша жас және жеке ерекшелікке сәйкес дамудың қалыпты жағдайдан ауытқуымен сипатталады. Яғни, бала ерте жас кезеңінде өз жақындамыен эмоционалды байланыс орнатпаса (күлімсіреу, жақындарын тану, реакция білдіру, жылау т.б.) бұл АСБ-ның бірінші сигналдарының бірі болып саналады. Баланың ерте жас кезеңінде даму процесі қалыпты балалардан өзгеше болады. Олар ойын іс-әрекетіне қосылмайды, қоршаған ортадағы адамдармен қарым-қатынас орнатпайды, диалог орнату, бастамашылық білдіру, ішкі сезімдерін сыртқы ортаға жеткізу, өз қажеттіліктерін басқа адамдарға жеткізе алмайды. Бала өзінің қалауын жеткізе алмаған жағдайда эмоционалды тұрғыда күйзеліске ұшырайды. Қоршаған ортамен байланысты үзіп, әлеуметтік ортадан оқшауланып қалады. Уақыт өте кіші мектеп жасында бұл өзгерістер баланың мектеп ортасына интеграциялануына, мектептегі нормалар мен ережелерді үйренуіне, коммуникация жасауына, әлеуметтік өзара әрекеттесуге кедергі келтіреді. Эмоционалды байланыстың жеткіліксіздігі салдарынан бұл топтағы балалар стресс, аутоагрессияға, ашушаңдыққа бейім келеді. Әсіресе кіші мектеп жасындағы балаларда байқалатын мінез-құлықтық және эмоционалдық ерекшеліктер олардың әлеуметтік-коммуникативтік дағдыларына, қарым-қатынас ерекшеліктеріне, оқу үдерісіне бейімделуіне және жалпы дамуына тікелей әсер етеді.

АСБ бар балалардың дамуындағы маңызды мәселелердің бірі – эмоционалдық өзін-өзі реттеу дағдыларының жеткіліксіздігі. Олар өз эмоцияларын тануда, оны дұрыс білдіруде және басқаруда қиындықтарға жиі тап болады. Нәтижесінде бұл жағдай агрессия, мазасыздық, әлеуметтік оқшаулану немесе стереотипті мінез-құлықтық күшеюі сияқты жағымсыз көріністерге алып келуі мүмкін. Осыған бацланысты АСБ бар балалардың эмоционалды өзін-өзі реттеу дағдыларын дамыту тек теориялық тұрғыдан емес, сонымен қатар практикалық тұрғыдан да маңызды міндеттердің бірі болып табылады.

Қазіргі ғылыми зерттеулерде АСБ бар балалармен жұмыс істеудің әртүрлі әдітері ұсынылғанымен, олардың ішінде қолданбалы мінез-құлықтық талдау (ABA-терапиясы) ерекше орын алады. Бұл тәсіл баланың мінез-құлқын жүйелі талдау, мақсатты түрде өзгерту және қажетті дағдыларды кезең-кезеңімен қалыптастыруға бағытталған әдіс болып саналады. Сонымен қатар, ABA тәсілі арқылы баланың эмоционалдық реакцияларын реттеуіне, дұрыс мінез-құлық үлгілерін бекітуге және жағымды әрекеттерді күшейтуге мүмкіндік береді.

Материалдар мен әдістер

Зерттеу жұмысы теориялық-аналитикалық тәсілге негізделеді. Зерттеу барысында ғылыми арнайы педагогика мен психология салаларындағы заманауи ғылыми еңбектер кешенді талданып, жүйеленді. Аутистік спектр бұзылысы бар балалардың эмоционалдық өзін-өзі реттеу ерекшеліктерін зерттеген отандық және шетелдік зерттеулерге салыстырмалы талдау жүргізілді.

Аталған талдауларға сәйкес эмоционалдық өзін-өзі реттеу үдерісі көпқырлы психологиялық феномен ретінде қарастырылып, оның құрылымдық компоненттері (эмоцияларды тану,

бағалау және басқару) когнитивті және мінез-құлықтық тұрғыдан интерпретацияланды. Сонымен қатар, аталған дағдыларды қалыптасуына әсер ететін факторлар (сенсорлық ерекшеліктер, әлеуметтік орта, даму деңгейі) ғылыми деректер негізінде сарапталды.

Қолданбалы мінез-құлықтық талдау әдісі мінез-құлықтың функционалдық моделін түсіндіретін, бағалайтын, өлшейтін теориялық негіз ретінде қарастырылды. Осы тұрғыда мінез-құлықтың негізгі функциялары (назар аударту, талаптан қашу, қалаулы нәтижеге қол жеткізу және сенсорлық қанағаттану) жүйеленіп, олардың эмоционалдық өзін-өзі реттеу үдерісімен өзара байланысы айқындалды.

Зерттеу барысында ғылыми әдебиеттерді талдау, салыстыру, жалпылау және интерпретациялау әдістері қолданылды. Бұл әдістер АСБ бар балалардың эмоционалдық өзін-өзі реттеу дағдыларының қалыптасу ерекшеліктерін анықтауға және АВА тәсілінің тиімділігін теориялық тұрғыда негіздеуге мүмкіндік береді.

Нәтижелер мен талқылау

Кіші мектеп жасындағы аутистік спектр бұзылы бар балалардың эмоционалды ерік-жігер сферасын дамыту мәселесін зерттеуде қолданбалы мінез-құлық талдауының (АВА) теориялық негіздерін қарастыру маңызды. Б.Ф. Скиннер 1957 ж. оперантты шарттанудың, яғни, вербальды операнттардың негізін қалады.

Қолданбалы мінез-құлық талдауы мінез-құлық принциптерін әлеуметтік дағдыларды дамыту, мінез-құлықты өлшеу және араласу әдістерін эксперимент жүргізу арқылы тексеріп, жеке пән ретінде қалыптасты. О.И. Ловаас АВА терапияның негізін қалаушы ғалым болып саналмайды, дегенмен ол аутизммен ауыратын балаларды оқытуда мінез-құлық әдістерін, соның ішінде дискретті ойындарды, баланың жеке психологиялық ерекшеліктерін, психикалық аспектірлерін зерттеп, оны практика жүзінде қолданған алғашқы зерттеуші ғалымдардың бірі болды. Оның 1960-1980 жылдардағы еңбектері әлем арасында тез тарап, мінез-құлық бағдарламаларының қалыптасуына алып келді [3].

АВА-терапиясы мінез-құлықты түзетуге ғана емес, баланың эмоционалдық тұрақтылығын дамытуға да ықпал ететінін негізді әдістердің бірі ретінде қарастырылады. Бұл әдісті ерте жастан бастап қолдану балалардың өз эмоцияларын түсіну, ішкі сезімдерін бақылау және басқару қабілеттерін біртіндеп қалыптастыруға мүмкіндік береді. Осыған байланысты АСБ бар балалардың эмоционалдық өзін-өзі реттеу дағдыларын дамыту мәселесін қарастыру және оны тиімді әдістер негізінде жүзеге асыру өзекті мәселелердің болып табылады.

Эмоционалды өзін-өзі реттеу дағдыларын дамыту мәселесі кешенді және көпқырлы құбылыс ретінде қарастырылады. Бұл бағыттағы теориялық негіздер кеңестік психология өкілдерінің еңбектерінде көптеп кездеседі. Л.С. Выготскийдің мәдени-тарихи теориясына сәйкес, баланың жоғары психикалық фнукциялары әлеуметтік өзара әрекет барысында қалыптасатыны көрсетілген [4]. Ғалымның зерттеу жұмысына сәйкес, бастапқыда кезеңде ересектердің көмегімен жүзеге асатын әрбір процесс біртіндеп ішкі, дербес реттеу механизміне айналады. Яғни, бала ересек адамның көмегімен үйренген әрбір дағдыларын уақыт өте әлеуметтік ортада практика жүзінде қолдана бастайды. Бұл әсіресе кіші мектеп жасында айқын көрінеді, себебі осы кезеңде бала әлеуметтік талаптарды саналы түрде қабылдап, орындай бастайды.

А.Р. Лурияның нейропсихологиялық тұжырымдарды эмоцияны реттеудің физиологиялық негіздерін түсіндіруге мүмкіндік береді. Оның пікірінше, мінез-құлық пен эмоцияны басқару мидың күрделі функционалдық жүйелерінің үйлесімді жұмысына байланысты, мұнда фронтальды аймақтарының рөлі ерекше екенін өз зерттеуінде толық көрсеткен [5]. Кіші мектеп жасында АСБ бар балалардың ми құрылымдары әрі толық жетілмегендіктен, балаларда өзін-өзі бақылау мен эмоцияны реттеу дағдылары тұрақсыз болады. Соның салдарынан, балада бір емес бірнеше дағдылар кешеуілдеп пайда болады. Эмоционалды сфераның жетіспеушілігі коммуникация, өзара әрекеттесу, мінез-құлық бұзылыстарына себеп болады. Дегенмен аталған дағдылар мен ерекшеліктер эмоционалды сфераның бұзылысы салдарынан пайда болады деген тұжырым қате болады.

С.Л. Рубинштейн эмоция мен іс-әрекет өзара қосылып, тұлғаның дамуы іс-әрекет барысында жүзеге асатынын көрсетеді [6]. Яғни, бала нақты әрекетке қатысу арқылы эмоцияларын

реттеуді үйренеді, өз қажеттілігін жеткізеді, ішкі сезімдерін сыртқы ортаға білдіреді. Іс-әрекет жүйесі ол мотивация арқылы жүзеге асады. Ал, Д.Б. Эльконинның жас ерекшелікке байланысты зерттеу жұмыстарында бастауыш мектеп жасы баланың ерікті мінез-құлқы мен өзін-өзі реттеу дағдылары қарқынды қалыптасқан кезең ретінде қарастырылған [7]. Бұл кезеңде оқу әрекеті жетекші рөл атқарып, баланың ішкі бақылау механизмдерін дамытуға ықпал етеді. Бала мектеп ортасына бейімделіп, әлеуметтік ортамен өзара әрекеттеседі, нормалар мен ережелерді түсініп, коммуникативтік саласы қарқынды дамиды.

Осы теориялық негіздер қазіргі зерттеулерде АСБ бар балалардың даму ерекшеліктерін түсіндіруде маңызды орын алады. Заманауи ғылыми еңбектерде бұл категориядағы балаларда эмоционалдық өзін-өзі реттеу дағдыларының жеткіліксіз қалыптасуы олардың негізгі қиындықтарының бірі ретінде қарастырылады. АСБ бар балалар эмоцияларды тану, олардың қарқындылығын бағалау және соған сәйкес мінез-құлық реакцияларын таңдау барысында қиындықтарға жиі ұшырайды. Әсіресе кіші мектеп жасында бұл мәселе өзекті бола түседі. Себебі, осы кезеңде бала жаңа әлеуметтік ортаға мектепке бейімделуі қажет, мұнда тәртіп ережелерін сақтау, құрдастарымен қарым-қатынас орнату және оқу талаптарын орындау маңызды рөл атқарады. Эмоционалдық өзін-өзі реттеу дағдылары жеткіліксіз болған жағдайда балада мазасыздықтың жоғарылауы, агрессивті реакциялар немесе керісінше тұйықталу байқалуы мүмкін. Бұл өз кезегінде баланың оқу жетістіктеріне кері әсерін етеді.

Соңғы жылдары халықаралық ғылыми әдебиеттерде аутистік спектр бұзылысы бар балалардың эмоционалдық өзін-өзі реттеу мәселесі өзекті зерттеу бағыттарының біріне айналды. Зерттеушілер бұл феноменді тұлғаның эмоциялық күйін басқаруға бағытталған күрделі психологиялық механизм ретінде қарастырады. Эмоционалдық өзін-өзі реттеудің жеткіліксіз дамуы баланың әлеуметтік бейімделуіне, коммуникативтік дағдыларының қалыптасуына және мінез-құлықтық реакцияларына тікелей ықпал ететіні ғылыми тұрғыдан дәлелденген.

Mazefsky және әріптестерінің (2022) зерттеулерінде эмоционалдық реттеу АСБ бар балалардың дамуындағы маңызды мәселелердің бірі ретінде қарастырылады. Зерттеушілердің пікірінше, эмоцияларды тиімді басқара алмау мінез-құлық тұрақсыздығына, әлеуметтік ортаға бейімделу деңгейінің төмендеуіне және қарым-қатынас жасау барысында түрлі қиындықтардың туындауына әсер етеді [8]. Сонымен қатар зерттеу нәтижелері эмоционалдық реттеу дағдыларының жеткіліксіздігі мазасыздық деңгейінің жоғарылауымен, ашушаңдықпен және агрессивті мінез-құлықтың жиі көрінуімен өзара байланысты екенін көрсетеді.

Яғни, эмоционалдық реттеу бұзылыстары тек баланың жеке психологиялық ерекшелігі ретінде ғана емес, оның әлеуметтік қызмет етуіне ықпал ететін кешенді құбылыс ретінде қарастырылады. Себебі эмоцияларды басқарудағы қиындықтар коммуникативтік дағдылардың қалыптасуына, құрдастарымен және ересектермен өзара әрекеттесуіне, сондай-ақ әлеуметтік ортаға бейімделуіне кері әсер етеді.

Бұл зерттеу жұмысында «эмоционалдық дисрегуляция» ұғымына ерекше назар аударылады. Авторлар, бұл феноменді баланың эмоционалдық реакцияларының нақты жағдаятқа сәйкес келмеуімен, өз эмоцияларын түсіну мен бақылаудағы қиындықтармен және жағымсыз эмоционалдық күйлердің ұзақ сақталуымен сипаттайды. Басқаша айтқанда, бала өз сезімдерін реттей алмай, оларды әлеуметтік тұрғыдан қолайлы тәсілдер арқылы білдіруде қиындықтарға тап болады. Мұндай ерекшеліктер АСБ бар балалар арасында жиі кездеседі және олардың мінез-құлқындағы тұрақсыздықтың, әлеуметтік қарым-қатынасындағы қиындықтардың пайда болуына және оқу әрекетіндегі кедергілердің бірі ретінде қарастырылады. Сондықтан эмоционалдық реттеуді дамыту АСБ бар балаларға көрсетілетін психологиялық-педагогикалық көмектің маңызды бағыттарының бірі болып табылады.

Nuske және әріптестерінің (2023) систематикалық шолуында эмоционалдық реттеудің бұзылуы мен проблемалық мінез-құлық арасындағы тығыз байланыс нақты дәлелденген. Авторлар 95 зерттеуді талдау нәтижесінде эмоционалдық реттеу дағдыларын тікелей үйрету, визуалды қолдауды қолдану, оң күшейту және ата-аналарды араласу процесіне белсенді қатыстыру сияқты стратегиялардың жоғары дәлелділік деңгейіне ие екенін анықтаған [9]. Зерттеу нәтижелері бойынша, өз эмоцияларын басқара алмайтын балаларда агрессия, ашуланшақтық, мазасыздық және жағымды мінез-құлық нормаларын игеру қиындықтары жиі кездеседі. Мұндай қиындықтар баланың қоршаған ортаға бейімделуіне, басқа адамдармен қарым-қатынас жасауына және оқу процесіне толыққанды қатысуына кедергі келтіреді.

Эмоцияларды түсіну және реттеу қабілетінің жеткіліксіздігі баланың жалпы дамуына психологиялық тұрғыдан әсер етеді. Эмоцияларын дұрыс басқара алмайтын балаларда әлеуметтік белсендік сапасы төмендеп, мінез-құлқында тұрақсыздық пайда болады. Бұл көзқарас эмоционалдық дағдылардың жасқа сай дамуы баланың әлеуметтік ортаға бейімделуінде маңызды орын алатынын көрсетеді.

Сонымен қатар зерттеушілер эмоционалдық реттеу дағдылары уақытында дамытылмаса, оның ұзақ мерзімді салдары болуы мүмкін екенін атап өтеді. Атап айтқанда, мінез-құлықтағы қиындықтар тұрақты сипат алып, баланың құрдастарымен қарым-қатынасты қиындауы және әлеуметтік оқшаулану қаупі артуы мүмкін. Сондықтан мамандар эмоционалдық өзін-өзі реттеу дағдыларын ерте жастан бастап дамыту қажет деп есептейді.

АСБ бар балалардың эмоционалдық жағдайына сенсорлық өңдеу ерекшеліктері де айтарлықтай әсер етеді. Schaaf және әріптестерінің зерттеулерінде сенсорлық интеграцияның бұзылуы баланың эмоцияларын басқару қабілетіне ықпал ететіні көрсетілген [10]. Яғни, бала дыбысқа, жарыққа, иіске немесе жанасуға шамадан тыс сезімтал (гиперсезімталдық) болуы мүмкін немесе керісінше, оларға әлсіз жауап (гипосезімталдық) береді. Мұндай жағдайлар баланың мазасыздануына, ашулануына немесе күйзеліске түсуіне себеп болуы мүмкін. Сенсорлы жетіспеушілік пен эмоционалды сфераның бұзылысы стереотипті әрекеттердің пайда болуына алып келеді. Бала сезімдерін жеткізе алмағанда ішкі қажеттіліктерін қанағаттандыру үшін қайталамалы әрекеттер жасайды.

Сенсорлық жайсыздықты бастан кешірген балалар өздерін тыныштандыру үшін белгілі бір әрекеттерді қайта-қайта орындауы мүмкін. Мысалы, қолын сермеу, айналу немесе бір затпен ұзақ уақыт ойнау сияқты стереотипті әрекеттер байқалады. Зерттеушілер сенсорлық интеграцияны дамытуға бағытталған арнайы жаттығулар мен терапиялық жұмыстар баланың эмоционалдық тұрақтылығын арттырып, өзін-өзі реттеу дағдыларын жақсартуға көмектесетінін атап өтеді. Сондықтан сенсорлық ерекшеліктері ескері АСБ бар балалармен жүргізілетін психологиялық-педагогикалық және түзете-дамыту жұмыстарының маңызды бағыты болып табылады.

Saunders (2026) зерттеуінде ерте жастан көмек көрсету АСБ бар балалардың эмоционалдық ерік-жігер сферасының дамуына оң ықпал ететінін көрсеткен. Себебі, ерте кезеңде жүргізілетін түзету жұмыстары баланың эмоцияларды түсіну, реттеу қабілеттерін біртіндеп қалыптастыруға ықпал етеді [11]. Яғни, ерте жас кезеңінде бала анасымен эмоционалды байланысты орнату арқылы қоршаған ортадағы ақпараттарды жасқа сай нормада қабылдап үйренеді. Бұл баланың эмоционалдық тұрақтылығын қалпына келтіруге мүмкіндік береді.

АСБ бар балалардың эмоционалдық өзін-өзі реттеу ерекшеліктерін зерттеу қазірге психологиялыө-педагогикалық зерттеулердің маңызды бағыттарының бірі болып табылады. Restoy және әріптестерінің (2024) жылғы зерттеу жұмыстарында АСБ бар балалар мен жасөспірімдерде эмоционалдық реттеу қиындықтары анықталған. Зерттеуге 55 ғылыми жұмыс енгізіліп, АСБ бар балалардың бейімделген эмоционалдық реттеу стратегияларын жиірек, ал бейімделген стратегияларды сирегірек қолданатыны көрсетілген. Сонымен қатар, эмоционалдық дисрегуляцияның АСБ симптомдарының ауырлығымен, ал эмоционалдық реттеу қиындықтары әлеуметтік дағдылардың төмен деңгейімен байланысты екені анықталған [12].

Эмоционалды өзін-өзі реттеу дағдыларының қалыптасуы баланың жалпы дамуының негізгі компонеттерін анықтайтын маңызды көрсеткіш ретінде қарастырылады. Сонымен қатар, эмоцияларды басқару қабілеті баланың әлеуметтік өзара әрекетке қатысуын, мінез-құлықтың жағымды стимулдарын оң бағытта өзгеруін, оқу процесіндегі жетістігін айқындайтын негізгі факторлардың бірі болып табылады. Зерттеуде балалардың эмоцияларды реттеу қабілеті олардың психикалық жағдайы мен коршаған ортамен өзара әрекеи ерекшеліктерімен тығыз байланысты екені атап өтіледі.

Аутизм спектрінің бұзылысы (АСБ) бар балалардың психологиялық және әлеуметтік дамуының маңызды бағыттарының бірі – эмоционалдық өзін-өзі реттеу дағдыларын қалыптастыру. Эмоционалдық өзін-өзі реттеу баланың өзінің эмоционалдық жағдайын танып, оның қарқындылығын бақылап, жағымсыз эмоцияларды әлеуметтік тұрғыдан қолайлы тәсілдермен басқару және белгілі бір жағдайға сәйкес мінез-құлық реакциясын таңдау қабілетін білдіреді. АСБ бар балаларда бұл үдеріс жиі қиындықпен қалыптасады. Зерттеулер АСБ бар балалар мен жасөспірімдерде эмоционалдық реттеу қиындықтарының нейротиптік құр-

дастарына қарағанда жоғары екенін, сондай-ақ бейімделмеген эмоциялық стратегиялардың жиірек және бейімделген стратегиялардың сирегірек қолданылатынын көрсетеді.

Кіші мектеп жасы эмоционалдық өзін-өзі реттеу дағдыларын дамыту тұрғысынан ерекше маңызды кезең болып табылады. Себебі осы кезеңде бала мектептің әлеуметтік және академиялық талаптарына бейімделеді, ережелерді сақтауды, өз мінез-құлқын бақылауды, мұғаліммен және құрдастарымен өзара әрекеттесуді үйренеді. Сондықтан АСБ бар баланың эмоционалдық реакцияларын басқару қабілетінің жеткіліксіздігі оның оқу әрекетіне, әлеуметтік қатынастарына және жалпы бейімделуіне тікелей әсер етуі мүмкін.

АСБ бар балаларда эмоциялық реакциялар жағдайдың нақты талабына сәйкес келмейтіндей жоғары қарқындылықта көрінуі мүмкін. Күнделікті өмірдегі шағын өзгерістің өзі балада күшті эмоционалдық реакция туғызуы ықтимал. Мысалы, сабақтың аяқталуы, сүйікті ойыншықтың қолжетімсіз болуы, жоспардың өзгеруі немесе белгілі бір әрекетті тоқтату қажеттілігі бала үшін елеулі эмоционалдық стресс болуы мүмкін. Мұндай жағдайда бала: жылауы, айқайлауы, қарсылық көрсетуі, агрессивті немесе өзін-өзі зақымдайтын әрекеттер көрсетуі, тапсырманы орындаудан бас тартуы, әлеуметтік өзара әрекеттен оқшауланuы мүмкін. Сондықтан эмоционалдық өзін-өзі реттеу бағдарламасында баланың жағымсыз реакциясын тек тоқтатуға емес, оның орнына әлеуметтік қолайлы балама мінез-құлық қалыптастыруға басымдық берілуі қажет.

Эмоционалдық өзін-өзі реттеудің маңызды компоненті – баланың өзінің эмоционалдық күйін басқа адамға түсіндіре алуы. АСБ бар бала: «Мен ашуландым», «Маған бұл ұнамайды», «Маған көмектесіңізші», «Мен тыныш жерде отырғым келеді» сияқты функционалды сөйлемдердің орнына жылау, айқайлау немесе жағымсыз мінез-құлық арқылы реакция көрсетуі мүмкін. Сондықтан АВА-терапиясы негізінде эмоционалдық өзін-өзі реттеуді дамыту кезінде балаға өзінің эмоционалдық жағдайын сөзбен немесе басқа функционалды коммуникация құралдарымен білдіру үйретіледі.

Нейротиптік балалар уақыт өте келе ашу, қорқыныш немесе мазасыздық жағдайында өзін тыныштандырудың әртүрлі тәсілдерін табиғи түрде меңгеруі мүмкін. АСБ бар балаларда мұндай стратегиялар өздігінен қалыптаспай, арнайы оқытуды қажет етуі мүмкін. Бала эмоционалдық кернеу кезінде: терең тыныс алу, тыныш жерге бару, ересек адамнан көмек сұрау, қысқа үзіліс жасау, өзіне таныс тыныштандыру әрекетін қолдану сияқты стратегияларды білмеуі мүмкін. Сондықтан балаға «менің эмоциям күшейген кезде не істей аламын?» деген сұраққа нақты мінез-құлықтық жауаптар қалыптастыру қажет.

АВА-терапиясы эмоцияларды бақыланатын және үйретілетін қадамдарға бөлуге мүмкіндік береді. Зерттеулер көрсеткендей, АВА негізіндегі араласулар арқылы балалар эмоцияларды тануды, олардың қарқындылығын бақылауды және қолайлы күресу стратегияларын (тыныс алу, үзіліс сұрау, сенсорлық құралдарды пайдалану) игере алады [13], [14]. Атап айтқанда, Functional Communication Training (FCT) әдісі проблемалық мінез-құлықты функционалды коммуникациямен алмастыруға көмектеседі, ал Behavioral Skills Training (BST) дағдыларды жүйелі түрде қалыптастыруды қамтамасыз етеді. Сонымен қатар, Zones of Regulation сияқты визуалды құралдар АВА бағдарламаларына сәтті енгізіліп, балалардың эмоционалдық күйлерін тану және басқару қабілетін арттыруға ықпал етеді. Кіші мектеп жасындағы балалар үшін мұндай құралдардың маңызы зор, өйткені олар абстрактілі ұғымдарды нақты, көрнекі түрде қабылдауға бейім [14].

Қолданбалы мінез-құлық талдауы (Applied Behavior Analysis – ABA) – мінез-құлықты оның қоршаған ортамен өзара байланысы тұрғысынан зерттеп, әлеуметтік маңызды дағдыларды жүйелі түрде қалыптастыруға бағытталған тәсіл. АВА бойынша зерттеулерде тілдік, әлеуметтік-коммуникациялық, бейімделу және проблемалық мінез-құлық сияқты бірнеше бағыттарда оң өзгерістер байқалған. Эмоционалдық өзін-өзі реттеу тұрғысынан АВА-ның маңыздылығы оның эмоционалдық реакцияларды жеке қарастырудан гөрі, балаға нақты және өлшенетін балама мінез-құлықтарды үйретуге мүмкіндік беруімен байланысты.

АВА тұрғысынан баланың эмоционалдық реакциясын жай ғана «жағымсыз мінез-құлық» деп қарастыру жеткіліксіз. Оның қандай жағдайда пайда болғанын және қандай функция атқаратынын анықтау қажет. Мысалы, бала тапсырма берілген кезде айқайласа, бұл әрекет: қиын тапсырмадан қашу; ересек адамның назарын алу; қалаған затты алу; белгілі бір сенсорлық қажеттілікті қанағаттандыру сияқты функциялардың біріне байланысты болуы мүмкін. Сон-

дықтан алдымен алғышарт – мінез-құлық – салдар (ABC) байланысын талдау маңызды. Бұл баланың эмоционалдық реакциясын тудыратын жағдайларды анықтап, одан кейін мақсатты араласуды жоспарлауға мүмкіндік береді.

ABA-терапиясында эмоционалдық өзін-өзі реттеуді дамыту тек жағымсыз мінез-құлықты азайтуға бағытталмауы керек. Оның орнына балаға сол жағдайда қолдана алатын функционалды балама мінез-құлық үйретіледі. Мысалы: бұрын, тапсырма қиын → бала айқайлайды → тапсырмадан қашады. Оқыту нәтижесінде, тапсырма қиын → бала «көмектесіңізші» дейді → мұғалім көмектеседі. Немесе бұрын, бала ашуланады → зат лақтырады. Оқыту нәтижесінде: бала ашуланады → «үзіліс керек» дейді → қысқа үзіліс алады. Осылайша бала біртіндеп өзінің эмоционалдық жағдайын қолайлы мінез-құлық арқылы басқаруды үйренеді.

ABA-ның маңызды принциптерінің бірі – күшейту. Егер бала эмоционалдық жағдайда әлеуметтік қолайлы әрекетті көрсетсе, сол әрекеттің жағымды салдармен бекітілуі оның болашақта қайталану ықтималдығын арттырады. Мысалы, бала ашуланған кезде айқайлаудың орнына: «Маған үзіліс керек» деп айтса, мұғалім оның сұранысын орындап, қысқа үзіліс беруі мүмкін. Осы арқылы бала: «Мен өз қажеттілігімді қолайлы түрде білдірсем, мені түсінеді» деген функционалды байланыс қалыптастырады. Эмоционалдық реттеу мен проблемалық мінез-құлыққа арналған жүйелі шолуларда күшейту, визуалды қолдау, ата-ананың қатысуы, эмоционалдық реттеу дағдыларын арнайы оқыту және алдын ала ұйымдастырылған мінез-құлықтық стратегиялар жоғары деңгейдегі дәлелдерге ие стратегиялардың қатарына жатқызылған.

Қорыта айтқанда, кіші мектеп жасындағы АСБ бар балалардың эмоционалдық өзін-өзі реттеу дағдылары олардың оқу, әлеуметтік бейімделу және күнделікті өмірдегі дербестігі үшін маңызды болып табылады. Бұл балаларда эмоцияны тану және атау, эмоционалдық реакцияның қарқындылығын басқару, жағымсыз эмоцияны әлеуметтік қолайлы тәсілмен білдіру, өзгерістерге бейімделу және өзін тыныштандыру стратегияларын қолдану қиындықтары кездесуі мүмкін. Ғылыми зерттеулер АСБ бар балаларда эмоционалдық реттеу қиындықтарының жоғары деңгейде болатынын және бұл қиындықтардың әлеуметтік дағдылармен және бейімделу көрсеткіштерімен байланысты екенін көрсетеді.

Осы тұрғыдан алғанда, ABA-терапиясы эмоционалдық өзін-өзі реттеуді мінез-құлықтық тұрғыдан нақты операционализациялауға, оның алғышарттары мен салдарын анықтауға, функционалды балама мінез-құлықтарды қалыптастыруға, қажетті реакцияларды күшейтуге және қалыптасқан дағдыларды табиғи ортада бекітуге мүмкіндік береді. ABA бойынша кең көлемді шолулар оның тілдік, әлеуметтік-коммуникациялық, бейімделу және мінез-құлық нәтижелеріне ықпалын зерттегенімен, эмоционалдық өзін-өзі реттеудің өзі арнайы әрі жеке мақсат ретінде зерттеулерде біркелкі қамтылмайтынын атап өткен жөн.

Зерттеулер ABA негізіндегі араласулардың АСБ бар балалардың эмоционалдық реттеу дағдыларын жақсартуда тиімді екенін растайды. Атап айтқанда, эмоцияларды тану, күресу стратегияларын игеру және проблемалық мінез-құлықты азайту бойынша оң нәтижелер алынған [13, 15].

Қорытынды

Жүргізілген теориялық талдау аутистік спектр бұзылысы бар кіші мектеп жасындағы балалар үшін эмоционалдық өзін-өзі реттеу дағдыларының маңызы жоғары екенін көрсетті. Өз эмоцияларын түсіну, бақылау, дұрыс білдіру қабілетінің жеткілікті деңгейде қалыптаспауы баланың мінез-құлқына, оқу әрекетіне және әлеуметтік ортаға бейімделуіне кері әсер етеді. Эмоционалдық реттеудегі қиындықтар көбіне агрессияның, мазасыздықтың, импульсивті әрекеттердің жіне қарым-қатынас жасаудағы қиындықтардың пайда болуына себеп болады.

Зерттелген ғылыми еңбектер эмоционалдық өзін-өзі реттеу баланың жеке эмоциялық тәжірибесімен ғана емес, оның когнитивтік, сенсорлық ерекшеліктері және қоршаған ортамен өзара әрекеттесуімен тығыз байланысты екенін көрсетті. Сондықтан бұл мәселені кешенді түрде қарастыру маңызды болып табылады.

Талдау нәтижелері баланың мінез құлқының себептерін анықтау және оның қандай қажеттілікті білдіретінін түсіну түзету жұмысының тиімділігін арттыратынын көрсетті. Осы тұрғыдан алғанда, қолданбалы мінез-құлықтық талдау (ABA терапиясы) әдісі АСБ бар

балалардың эмоционалдық өзін-өзі реттеу дағдыларын дамытуда тиімді әдістердің қатарына жатады.

АВА терапиясы арқылы балалар эмоцияларын тануға, өз қажеттіліктерін қолайлы жолмен жеткізуге, қиын жағдайларда өзін бақылауға және әлеуметтік ортада дұрыс әрекет етуге үйренеді. Жағымды күшейту, кезең-кезеңмен оқыту, жетондық жүйе және коммуникативтік дағдыларды дамытуға бағытталған әдістер баланың эмоцмоналдық тұрақтылығын арттыруға мүмкіндік береді.

Эмоционалды өзін-өзі реттеу дағдыларын қалыптастыру АСБ бар балалардың әлеуметтік бейімделуінің, оқу әрекетіне табысты қатысуының, тұлғалық дамуының маңызды шарты болып табылады. Сондықтан бұл бағыттағы психологиялық-педагогикалық жұмыстарды ерте жастан бастап жүйелі түрде ұйымдастыру және одан әрі ғылыми зерттеулер жүргізу ерекше маңызға ие.

ӘДЕБИЕТТЕР

1 Guo J., Chen M., Zhou Y., Wang J., Huang Q., Ding J., Li M. The global burden of autism spectrum disorders in children aged 0–14 years from 1990 to 2021: A population-based study // Psychiatry Research. 2026. Vol. 362. Art. 117181. DOI: 10.1016/j.psychres.2026.117181

2 Zhu L., Zhang H., Wang L., Yang X. Global and Regional Trends in Autism Burden from 1990 to 2021: A Data Re-Analysis and Prediction from the Global Burden of Disease Study // Risk Management and Healthcare Policy. 2025. Vol. 18. P. 2151–2168. DOI: 10.2147/RMHP.S510506

3 Carbone V.J., Stater P.A Brief History of Applied Behavior Analysis (ABA) and Verbal Behavior. 2015. Available at: Semantic Scholar (accessed: 08.09.2026)

4 Выготский Л.С. Мышление и речь. – Москва: Педагогика, 1982. – 358 с.

5 Лурия А.Р. Высшие корковые функции человека. – Санкт-Петербург: Питер, 2008. – 546 с.

6 Рубинштейн С.Л. Основы общей психологии. – Санкт-Петербург: Питер, 2002. – 617 с.

7 Эльконин Д.Б. Психология развития. – Москва: Академия, 2001. – 394 с.

8 Mazefsky C.A., White S.W., Siegel M. Emotion regulation in autism spectrum disorder // Journal of the American Academy of Child & Adolescent Psychiatry. 2022. Vol. 61. No. 4. P. 467–478.

9 Nuske H.J., Hedley D., Dissanayake C. Emotion regulation in autism: a systematic review // Autism Research. 2023. Vol. 16. No. 2. P. 215–230.

10 Schaaf R.C., Dumont R.L., Arbesman M., May-Benson T.A. Efficacy of sensory integration interventions in children with autism spectrum disorders // American Journal of Occupational Therapy. 2021. Vol. 75. No. 1. P. 7501205130

11 Saunders A. Preliminary evidence for associations between emotion dysregulation and therapy participation in young autistic children // Frontiers in Psychology. 2026. Vol. 17. P. 102345.

12 Restoy D., Oriol-Escudé M., Alonzo-Castillo T., Magán-Maganto M., Canal-Bedia R., Díez-Villoria E., Gisbert-Gustemps L., Setién-Ramos I., Martínez-Ramírez M., Ramos-Quiroga J.A., Lugo-Marín J. Emotion regulation and emotion dysregulation in children and adolescents with Autism Spectrum Disorder: A meta-analysis of evaluation and intervention studies // Clinical Psychology Review. 2024. Vol. 109. Art. 102410. DOI: 10.1016/j.cpr.2024.102410

13 Scarpa A., Reyes N.M. Improving emotion regulation with CBT in young children with high functioning autism spectrum disorders: A pilot study // Behavioural and Cognitive Psychotherapy. 2011. Vol. 39. No. 4. P. 495–500.

14 Kuypers L.M. The Zones of Regulation: A curriculum designed to foster self-regulation and emotional control. Think Social Publishing, 2011. 582 p.

15 Flynn K. Examining the effects of a behavioral skills training package on the emotional regulation skills of a child with autism spectrum disorder: Master's thesis. Minnesota State University, Mankato, 2023. 423 p.

REFERENCES

1 Guo J., Chen M., Zhou Y., Wang J., Huang Q., Ding J., Li M. (2026) The global burden of autism spectrum disorders in children aged 0–14 years from 1990 to 2021: A population-based study // Psychiatry Research. Vol. 362. Art. 117181. DOI: 10.1016/j.psychres.2026.117181 (In English)

2 Zhu L., Zhang H., Wang L., Yang X. (2025) Global and Regional Trends in Autism Burden from 1990 to 2021: A Data Re-Analysis and Prediction from the Global Burden of Disease Study // Risk Management and Healthcare Policy. Vol. 18. P. 2151–2168. DOI: 10.2147/RMHP.S510506 (In English)

3 Carbone V.J., Stater P.A (2015) Brief History of Applied Behavior Analysis (ABA) and Verbal Behavior. Available at: Semantic Scholar (accessed: 08.09.2026) (In English)

4 Vygotckij L.C. (1982) Myshlenie i rech'. Moskva: Pedagogika. 358 p. (In Russian)

5 Lurija A.R. (2008) Vycshie korkovye funkcii cheloveka. Sankt-Peterburg: Piter. 546 p. (In Russian)

6 Rubinshtejn C.L. (2002) Ocnovy obshhej pcihologii. Sankt-Peterburg: Piter. 617 p. (In Russian)

7 Jel'konin D.B. (2001) Pcihologija razvitija. Moskva: Akademija. 394 p. (In Russian)

8 Mazefsky C.A., White S.W., Siegel M. (2022) Emotion regulation in autism spectrum disorder // Journal of the American Academy of Child & Adolescent Psychiatry. Vol. 61. No. 4. P. 467–478. (In English)

9 Nuske H.J., Hedley D., Dissanayake C. (2023) Emotion regulation in autism: a systematic review // Autism Research. Vol. 16. No. 2. P. 215–230. (In English)

10 Schaaf R.C., Dumont R.L., Arbesman M., May-Benson T.A. (2021) Efficacy of sensory integration interventions in children with autism spectrum disorders // American Journal of Occupational Therapy. Vol. 75. No. 1. P. 7501205130 (In English)

11 Saunders A. (2026) Preliminary evidence for associations between emotion dysregulation and therapy participation in young autistic children // Frontiers in Psychology. Vol. 17. P. 102345. (In English)

12 Restoy D., Oriol-Escudé M., Alonzo-Castillo T., Magán-Maganto M., Canal-Bedia R., Díez-Villoria E., Gisbert-Gustemps L., Setién-Ramos I., Martínez-Ramírez M., Ramos-Quiroga J.A., Lugo-Marín J. (2024) Emotion regulation and emotion dysregulation in children and adolescents with Autism Spectrum Disorder: A meta-analysis of evaluation and intervention studies // Clinical Psychology Review. Vol. 109. Art. 102410. DOI: 10.1016/j.cpr.2024.102410 (In English)

13 Scarpa A., Reyes N.M. (2011) Improving emotion regulation with CBT in young children with high functioning autism spectrum disorders: A pilot study // Behavioural and Cognitive Psychotherapy. Vol. 39. No. 4. P. 495–500. (In English)

14 Kuypers L.M. (2011) The Zones of Regulation: A curriculum designed to foster self-regulation and emotional control. Think Social Publishing. 582 p. (In English)

15 Flynn K. (2023) Examining the effects of a behavioral skills training package on the emotional regulation skills of a child with autism spectrum disorder: Master's thesis. Minnesota State University, Mankato. 423 p. (In English)

ОМИРБЕК С.Ж.,*[1]
к.п.н., ассоциированный профессор.
*e-mail: saltanatomirbek5@gmail.com
ORCID ID: 0000-0001-7764-0717
АБИЕВА Ж.С.,[2]
педагог-мастер.
e-mail: 760-1972@gmail.com
ORCID ID: 0009-0000-7176-0654
ТУРЫСБЕК К.Н.,[1]
специалист.
e-mail: gulaiymturysbek@gmail.com
ORCID ID: 0009-0006-6169-6349
[1]Казахский национальный
женский педагогический университет,
г. Алматы, Казахстан
[2]КГУ «Гимназия № 13»,
г. Актау, Казахстан

РАЗВИТИЕ НАВЫКОВ ЭМОЦИОНАЛЬНОЙ САМОРЕГУЛЯЦИИ У ДЕТЕЙ МЛАДШЕГО ШКОЛЬНОГО ВОЗРАСТА С РАССТРОЙСТВАМИ АУТИСТИЧЕСКОГО СПЕКТРА НА ОСНОВЕ АВА-ТЕРАПИИ

Аннотация

В статье всесторонне рассматривается проблема формирования навыков эмоциональной саморегуляции у детей младшего школьного возраста с расстройствами аутистического спектра (РАС) в теоретическом аспекте. Системный анализ современных научных источников показывает, что недостаточное развитие способности распознавать, понимать и управлять эмоциями у данной категории детей оказывает непосредственное влияние на устойчивость их поведения, вовлеченность в учебную деятельность и уровень социальной адаптации.

В рамках исследования проанализирована взаимосвязь между процессом эмоциональной саморегуляции и функциональной природой поведения, а также систематизированы основные функции поведения (привлечение внимания, избегание требований, получение желаемого результата и сенсорное удовлетворение). Кроме того, рассмотрены теоретические основы метода прикладного анализа поведения (АВА-терапии), выявлены его структурированность, поэтапность и направленность на функции поведения. Проведенный теоритический анализ показал, что подход АВА, основанный на принципах позитивного подкрепления, систематического повторения и эмоциональной устойчивости у детей, ведет к развитию навыков самоконтроля и улучшению социального взаимодействия. Кроме того, данный подход позволяет организовать эффективную педагогическую поддержку с учетом индивидуальных особенностей ребенка в образовательном процессе. В связи с этим АВА-терапия рассматривается как эффективный научно обоснованный метод развития навыков эмоциональной саморегуляции у детей с РАС.

Ключевые слова: расстройства аутистического спектра, эмоции, саморегуляция, АВА-терапия, младший школьный возраст, коррекция, поведение, социальная адаптация.

OMIRBEK S.Zh.,*[1]
c.p.s., associate professor.
*e-mail: saltanatomirbek5@gmail.com
ORCID ID: 0000-0001-7764-0717
ABIEVA Zh.S.,[2]
master teacher.
e-mail: 760-1972@gmail.com
ORCID ID: 0009-0000-7176-0654
TURYSBEK K.N.,[1]
specialist.
e-mail: gulaiymturysbek@gmail.com
ORCID ID: 0009-0006-6169-6349
[1]Kazakh national women's
teacher training University,
Almaty, Kazakhstan
[2]Municipal State Institution
"Gymnasium No. 13",
Aktau, Kazakhstan

DEVELOPMENT OF EMOTIONAL SELF-REGULATION SKILLS IN PRIMARY SCHOOL-AGED CHILDREN WITH AUTISM SPECTRUM DISORDER USING ABA-THERAPY

Abctract

The article comprehensively examines the problem of developing emotional self-regulation skills in primary school children with autism spectrum disorder (ASD) from a theoretical perspective. A systematic analysis of contemporary scientific literature indicates that insufficient development of the ability to recognize, understand, and regulate emotions in this group of children has a direct impact on behavioral stability, engagement in learning activities, and the level of social adaptation. Within the framework of the study, the relationship between emotional self-regulation and the functional nature of behavior is analyzed, and the functions of behavior (attention-seeking, escape from demands, access to desired outcomes, and sensory satisfaction) are systematically described. In addition, the theoretical foundations of Applied Behavior Analysis (ABA therapy) are examined, highlighting its structured, step-by-step, and function-oriented approach. The conducted theoretical analysis demonstrates that the ABA approach, based on the principles of positive reinforcement, systematic repetition, and functional behavior analysis, contributes to the development of emotional stability in children, enhances self-control skills, and improves social interaction. Furthermore, this approach enables the organization of effective pedagogical support tailored to the child within the educational process. Therefore, ABA therapy is considered an effective and scientifically grounded method for developing emotional self-regulation skills in children with ASD.

Keywords: autism spectrum disorder, emotions, self-regulation, ABA therapy, primary school age, behavior, correction, social adaptation, psychological support.

Мақаланың редакцияға түскен күні: 08.06.2026

3 APPLIED PSYCHOLOGY AND RESEARCH
ҚОЛДАНБАЛЫ ПСИХОЛОГИЯ ЖӘНЕ ЗЕРТТЕУЛЕР
ПРИКЛАДНАЯ ПСИХОЛОГИЯ И ИССЛЕДОВАНИЯ

ҒТАХР 15.81.21
ӘОЖ 376:159.9.072

https://doi.org/10.46914/2959-3999-2026-1-3-46-57

ТҰРСЫНБЕКОВА Н.Б.,*[1]
докторант.
*e-mail: tursynbek.nazerke1993@gmail.com
ORCID ID: 0009-0003-5471-5773
САНГИЛБАЕВ О.С.,[1]
пс.ғ.д., профессор.
e-mail: o.sangylbayev@turan-edu.kz
ORCID ID: 0000-0003-2067-3010
ХЕСУС ГАРСИА ЛАБОРДА,[2]
PhD, профессор.
e-mail: jesus.garcialaborda@uah.es
ORCID ID: 0000-0003-0125-4611
[1]«Тұран» университеті,
Алматы қ., Қазақстан
[2]Алькала университеті,
Мадрид қ., Испания

ИНКЛЮЗИВТІ БІЛІМ БЕРУ ЖАҒДАЙЫНДАҒЫ ПСИХОЛОГТЕРДІҢ ТҰЛҒАЛЫҚ-РЕТТЕУШІЛІК ҚАСИЕТТЕРІ: ӘДЕБИЕТКЕ ЖҮЙЕЛІ ШОЛУ

Аңдатпа

Қазақстанда инклюзивті саясаттың дамуы білім беру психологінің рөлін негізінен диагностикалық-түзету қызметімен шектемей, білім алушыны, отбасын, педагогтерді және мектеп қауымдастығын жүйелі сүйемелдейтін маман ретінде қайта қарауды талап етеді. Зерттеудің мақсаты инклюзивті білім беру жағдайындағы психологтердің кәсіби өзін-өзі бағалауы, өзіндік тиімділігі, өзін-өзі бақылауы, өзін-өзі реттеуі және жауапкершілігі туралы эмпирикалық деректерді жүйелеу және олардың өзара байланысының интегративті моделін әзірлеу болды. Аралас зерттеулерге жүйелі шолу PRISMA 2020 және PRISMA-S талаптарына сәйкес жүргізілді. 2012 ж. қаңтардан 2026 ж. 24 маусымға дейін жарияланған ағылшын, орыс және қазақ тілдеріндегі еңбектер қарастырылды. 51 бірегей жазбаның 18-і сапалық синтезге енгізілді. Эмпирикалық зерттеулер MMAT, диссертациялар мен сұр әдебиет AACODS арқылы бағаланды. Кәсіби өзіндік тиімділік ең жүйелі операционалдандырылған конструкт екені анықталды. Жалпы өзін-өзі бағалау, өзін-өзі бақылау және жауапкершілік сирек тікелей өлшенген; өзін-өзі реттеу көбіне рефлексия, эмоциялық тұрақтылық, жоспарлау және супервизия арқылы көрінді. Қазақстандық деректер рөлдік айқынсыздықты, ресурстық шектеулерді және тапшылыққа бағдарланған практиканың сақталуын көрсетті. Психологтің тұлғалық-реттеушілік даярлығының бес компонентті моделі ұсынылып, жоғары білім беру, біліктілікті арттыру, супервизия және мектеп психологиялық қызметін бағалау үшін ұсынымдар әзірленді.

Тірек сөздер: инклюзивті білім беру, білім беру психологі, тұлғалық-реттеушілік қасиеттер, кәсіби өзіндік тиімділік, өзін-өзі реттеу, өзін-өзі бақылау, кәсіби жауапкершілік.

Кіріспе

Қазақстандағы инклюзивті білім беру қатысу кедергілерін жоюға бағытталған, негізінен медициналық және өтемдік логикадан құқықтық, әлеуметтік және ведомствоаралық модельге нормативтік көшу жағдайында дамып келеді. Қазақстан Республикасының 2025–2030 жж. арналған инклюзивті саясат тұжырымдамасы ортаның қолжетімділігін, тең қатысуды және көрсетілетін қызметтердің үйлесімділігін қамтамасыз ету қажеттігін бекітеді [1]. Сонымен қатар UNICEF-тің ұлттық бағалауы практикада инклюзия әлі де көбіне ерекше білім беру қажеттіліктері бар балаларды жалпы білім беретін мектепке орналастыру ретінде тар мағынада түсіндірілетінін, ал қатысу сапасы, кәсіпаралық өзара әрекеттестік және қызметкерлердің даярлығы біркелкі емес екенін көрсетеді [2].

Осы трансформацияда білім беру психологі ерекше орын алады. Ол баламен ғана емес, педагогтермен, ата-аналармен, әкімшілікпен, сүйемелдеу мамандарымен және мектеп қауымдастығымен өзара әрекеттеседі. Қазақстандағы мектеп психологтерінің рөліне арналған зерттеу баланың әл-ауқатын позитивті әрі ресурстық тұрғыдан түсіну мен практикада басым болып отырған, проблемаларды анықтау және жеке түзетуге шоғырланған тапшылыққа бағдарланған тәсілдің арасындағы алшақтықты көрсетті [3]. Қазақстан мектептеріндегі психологиялық қауіпсіздік жөніндегі кейінгі зерттеу инклюзивті стратегияларды іске асыру сапасы орындау деңгейіне, рөлдердің айқындығына, кадрлық қамтамасыз етілуге және ұйым ішіндегі қатынастарға тәуелді екенін көрсетеді [4]. Халықаралық деректер де кәсіби бейіндердің әркелкілігін байқатады: психологтердің бір бөлігі қауымдастықпен жүйелік жұмыс жүргізсе, басқалары жеке-диагностикалық бағытты сақтайды [5]. Осы шолуда өзіне деген сенімділік ең алдымен кәсіби өзіндік тиімділік, яғни маманның кәсіби нәтижеге жеткізетін әрекеттерді ұйымдастырып, орындай алатынына деген сенімі ретінде операционалдандырылды [6]. Өзін-өзі реттеу мақсат қоюды, стратегия таңдауды, өз әрекетін қадағалауды, бағалауды және әрекеттерді түзетуді қамтитын циклдік үдеріс ретінде түсіндірілді [7], ал өзін-өзі бақылау импульсивті реакцияларды тежеу және ұзақ мерзімді мақсаттар мен кәсіби нормаларға сай мінез-құлықты сақтау қабілеті ретінде қарастырылды [8].

Жүйелі шолудың дәлелдік құндылығы тек табылған жарияланымдар санына емес, олардың қалай ізделгеніне, іріктелгеніне және салыстырылғанына тәуелді. Осы себепті инклюзивті білім берудегі психологтердің тұлғалық-реттеушілік қасиеттерін қарастыруда PRISMA 2020 рәсімдерінің ашықтық қағидалары [9] бастапқы әдіснамалық бағдар ретінде алынады. Іздеу стратегиясының дерекқорлар, сұраулар, шектеулер және нәтижелер бойынша толық сипаттамасы PRISMA-S ұсынымдарына [10] сәйкес толықтырылды. Зерттеу сұрағы Population–Interest–Context (PICo) логикасымен нақтыланып, аралас дизайндағы нәтижелерді біріктіруде JBI әдіснамалық ұсынымдары [11] басшылыққа алынды. Әртүрлі дизайндағы эмпирикалық жұмыстарды бір корпусқа енгізу кезінде олардың әдіснамалық сапасын MMAT өлшемдерімен [12], ал диссертациялар мен өзге де рецензияланбаған материалдардың сенімділігін AACODS өлшемдерімен [13] ажырата бағалау қажет. Мұндай тәсіл әдеби шолуды қарапайым сипаттамалық тізбектен дәлелдердің шекарасы мен салмағын көрсететін аналитикалық синтезге айналдырады.Сондықтан зерттеулерді тікелей, контекстік және жанама дәлелдер топтарына бөліп, өлшеу нысаны мен дизайн айырмасын ескеру қажет [9–13]. Бұл қағида халықаралық нәтижелерді Қазақстан жағдайына механикалық көшіруден сақтайды.Халықаралық корпус кәсіби рөлдің ұлттық білім беру жүйесіне тәуелді екенін байқатады. Испания контексіндегі материал [14], Зимбабведе жүргізілген зерттеулер [15, 16], Грекиядағы деректер [17] және Оңтүстік Африкадағы еңбек [18] мектеп психологінің қызметі бір ғана диагностикалық немесе түзету міндетімен шектелмейтінін салыстырмалы түрде қарастыруға мүмкіндік береді. Бұл еңбектердің тақырыптық ауқымы психолог жұмысының жеке баламен жүргізілетін көмектен мектеп ұжымымен кеңесуге, пәнаралық өзара әрекетке және инклюзивті ортаны қолдауға дейін созылатынын көрсетеді. Кәсіби өзін-өзі бағалау, өзін-өзі бақылау, өзін-өзі реттеу және жауапкершілік ұйым ұсынған өкілеттікпен, кері байланыспен және бірлескен шешім қабылдау мүмкіндігімен байланыста көрінеді [14–18]. Португалия материалында даярлау мен кәсіби сүйемелдеу мәселесінің көрінуі [19], ал Косово мен Албания контекстеріндегі ұйымдық және ресурстық шектеулердің талдануы [20] тұлғалық даярлықты институционалдық жағдайдан

бөліп қарауға болмайтынын толықтырады. Жалпы алғанда, [14–20] еңбектерінде психологтің диагностикалық міндеттерден жүйелік, консультациялық және құқықтарды қорғауға бағытталған рөлдерге көшуі ортақ бағдар ретінде көрінеді..

Қазақстандық тікелей зерттеулер [3, 4] мектеп психологінің кәсіби рөлі мен оның ұйымдық контекстін ашса, Қазақстан және посткеңестік ғылыми кеңістігіндегі болашақ мамандар мен сабақтас кәсіби топтарға арналған жұмыстар [21–26] психологиялық даярлықты, тұлғалық құзыреттілікті және кәсіби қалыптасуды талқылауға негіз береді. Бұл деректердің құндылығы олардың білім беру жүйесінің тілдік, институционалдық және даярлау ерекшеліктеріне жақындығында.

Материалдар және әдістер

Зерттеу дизайны. Конвергентті-интеграцияланған синтез нысанындағы аралас зерттеулерге жүйелі шолу жүргізілді. Есептілік 27 тармақты және жазбалар қозғалысының жаңартылған сызбасын қамтитын PRISMA 2020 нұсқаулығына сәйкес құрылды [9], ал іздеуді сипаттау PRISMA-S талаптарымен толықтырылды [10]. Сандық нәтижелер салыстырмалы мағыналық пайымдарға түрлендіріліп, аралас әдістермен жүргізілген жүйелі шолуларға арналған JBI ұсынымдарына сәйкес сапалық тақырыптармен біріктірілді [11]. Іріктеу басталғанға дейін ішкі жұмыс хаттамасы әзірленді; ол ашық түрде тіркелмеді, бұл зерттеу шектеуі ретінде ескерілді.

Кесте 1 – Іздеу стратегиясы және ақпарат көздері

Іздеу блогы	Негізгі терминдер	Дереккөздер және сұрауды бейімдеу
Контекст	“inclusive education” OR “inclusive school*” OR “special educational needs”; «инклюзивное образование» OR «особые образовательные потребности»; «инклюзивті білім беру» OR «ерекше білім беру қажеттіліктері»	ERIC, PubMed, Crossref, баспа платформалары, ҒЖБССҚК/ БҒСБК, nauka.kz, Dissercat
Кәсіби топ	“school psychologist*” OR “educational psychologist*” OR psychologist* OR “teacher-psychologist*”; «школьный психолог» OR «педагог-психолог» OR «психолог образования»; «мектеп психологы» OR «білім беру психологі»	Атауы, аңдатпасы және түйін сөздері бойынша іздеу; жергілікті порталдарда – толық мәтіндік іздеу
Тұлғалық-реттеушілік қасиеттер	“self-esteem” OR “professional self-evaluation” OR “self-efficacy” OR “self-confidence” OR “self-control” OR “emotion regulation” OR “self-regulation” OR responsibility OR “professional readiness”; орыс және қазақ тілдеріндегі баламалар	Логика: Контекст AND Кәсіби топ AND Қасиет; диссертациялар үшін жеке жұптық сұраулар қолданылды
Кезең және тілдер	01.01.2012–24.06.2026; ағылшын, орыс және қазақ тілдері	Ертеректегі іргелі еңбектер ұғымдарды анықтау үшін ғана қолданылып, эмпирикалық корпусқа есептелмеді
Ескертпе: Авторлар әзірлеген іздеу хаттамасы; іздеуді сипаттау PRISMA-S ұсынымдарына [10] сәйкес құрастырған.		

Ақпарат көздері және іздеу күні. Соңғы іздеу 2026 ж. 24 маусымда жүргізілді. Халықаралық массив Scopus және/немесе Web of Science базаларында индекстелетін журналдардағы, ERIC, PubMed, Crossref, баспагерлердің сайттары және институционалдық репозиторийлер арқылы анықталған жарияланымдардан қалыптастырылды. Қазақстандық және посткеңестік массив үшін Ғылым және жоғары білім саласындағы сапаны қамтамасыз ету комитетінің (ҒЖБССҚК, бұрынғы БҒСБК) тізбесіне енгізілген журналдар порталдары, nauka.kz Ұлттық ғылыми порталы, Dissercat және университет репозиторийлері пайдаланылды. Қосымша іздеу негізгі

жарияланымдардың әдебиеттер тізімдері мен дәйексөздері бойынша жүргізілді. «Әділет» нормативтік құжаттары мен UNICEF есебі контексті сипаттау үшін қолданылды, бірақ эмпирикалық корпусқа енгізілмеді.

Зерттеу сұрағының моделі және енгізу өлшемшарттары. Шолу сұрағы PICo логикасы бойынша тұжырымдалды: Population – қазіргі және болашақ мектеп/білім беру психологтері; Interest – тұлғалық-реттеушілік қасиеттер мен кәсіби даярлық; Context – инклюзивті білім беру.

Іріктеу рәсімі. Барлық жазбалар бірыңғай журналға біріктірілді; қайталанатындары DOI, атауы, авторлары және жарияланған жылы бойынша алынып тасталды. Одан кейін атаулар мен аңдатпаларды скринингтен өткізу және толық мәтінді бағалау кезеңдері бірізді орындалды. Іріктеуді бір зерттеуші екі рет жүргізді; даулы шешімдер алдын ала белгіленген өлшемшарттар бойынша қайта тексерілді. Бұл тәртіп шешімдердің бірізділігін арттырғанымен, тәуелсіз қосарланған скринингтің орнын алмастырмайды.

Деректерді алу. Әрбір енгізілген дереккөз бойынша ел, жыл, дизайн, іріктеме, кәсіби топ, контекст, конструкт анықтамасы, оны айқындауға арналған құрал немесе тәсіл, негізгі нәтижелер, қасиетті дамыту шарттары және шектеулер тіркелді. Сонымен қатар қорытындының тікелей психологтерге қатысты екені немесе сабақтас кәсіби топтан алынған жанама дәлел екені бөлек белгіленді.

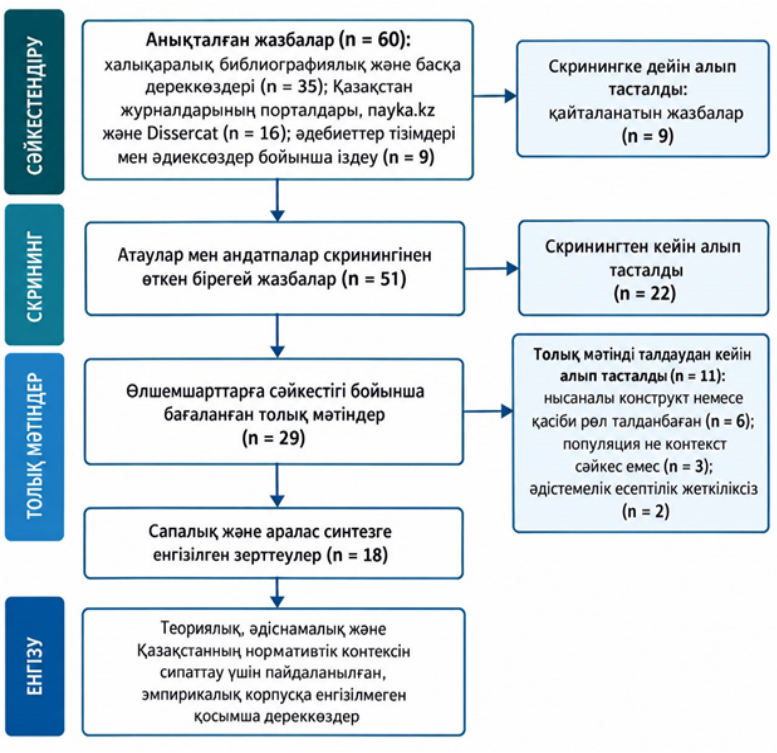
Сапаны бағалау. Эмпирикалық мақалалар Mixed Methods Appraisal Tool (MMAT) 2018 құралының тиісті бөлімі бойынша бағаланды [12]. Жалпы жиынтық балл есептелмеді: дизайн, іріктеме, өлшемдердің валидтілігі, деректердің толықтығы және қорытындылардың үйлесімділігі домендері бойынша күшті жақтар мен әдіснамалық күмәндер белгіленді. Диссертациялар мен өзге сұр әдебиет AACODS өлшемшарттары бойынша бағаланды: беделділік, дәлдік, қамту, объективтілік, мерзім және маңыздылық [13]. Жергілікті аналитикалық жарияланымдар негізінен контекстік синтез үшін қолданылып, себеп-салдарлық тұжырымдарға негіз болған жоқ.

Синтез әдісі. Метадеректер мен нәтижелер бастапқы бес санат бойынша дедуктивті түрде кодталды: 1) өзін-өзі бағалау; 2) кәсіби өзіндік тиімділік; 3) өзін-өзі бақылау; 4) өзін-өзі реттеу; 5) жауапкершілік. Қосымша санаттар индуктивті түрде бөлінді: рефлексия, эмоциялық тұрақтылық, супервизия, рөлдік өзін-өзі анықтау, кәсіпаралық ынтымақтастық және ұйымдық қолдау.

Нәтижелер және талқылау

Сәйкестендіру кезеңінде 60 жазба табылды: 35-і халықаралық библиографиялық және баспа дереккөздерінен, 16-сы Қазақстан журналдарының порталдарынан, nauka.kz және Dissercat ресурстарынан, 9-ы әдебиеттер тізімдері мен дәйексөздер бойынша іздеуден алынды. 9 қайталанатын жазба алынып тасталғаннан кейін 51 бірегей жазба скринингтен өтті. Атауы мен аңдатпасы бойынша 22 жазба шығарылды; 29 толық мәтін өлшемшарттарға сәйкестігі тұрғысынан бағаланды. Толық мәтіндік кезеңде 11 жұмыс алынып тасталды: 6 жұмыста нысаналы конструкт немесе кәсіби рөл талданбаған, 3 жұмыста популяция не контекст сәйкес келмеген, 2 жұмыста әдістемелік есептілік жеткіліксіз болған. Қорытынды аралас сапалық синтезге 18 зерттеу енгізілді.

Корпус Қазақстан, Португалия, Испания, Зимбабве, Грекия, Оңтүстік Африка, Косово мен Албания, Ресей, Финляндия және Германияда жүргізілген зерттеулерді қамтыды. Тікелей дәлелдер тобына мектеп/білім беру психологтерінің рөлі, өзіндік тиімділігі, даярлығы және тәжірибесі туралы зерттеулер кірді [3–5, 14–20]. Контекстік дәлелдер тобы болашақ мамандар мен сабақтас кәсіби топтардың психологиялық даярлығы және тұлғалық құзыреттілігі жөніндегі зерттеулермен толықтырылды [21–26]. Жанама дәлелдер тобын педагогтердің инклюзивті практикадағы өзіндік тиімділігі туралы зерттеулер құрады [28, 29]. TEIP шкаласының бастапқы зерттеуі [27] әдістемелік негіз ретінде, ал метаталдау деректері [30] өзіндік тиімділік пен инклюзивті ұстанымдар арасындағы байланыстың тұрақтылығын тексеру үшін пайдаланылды; бұл екі еңбек 3-кестедегі негізгі эмпирикалық корпусқа енгізілмеді.



Сурет 1 – PRISMA 2020 бойынша дереккөздерді іріктеу

Ескертпе: Авторлар PRISMA 2020 ағындық диаграммасы [9] негізінде бейімдеген; сандық көрсеткіштер авторлардың іздеу және іріктеу журналы бойынша құрастырған.

Кесте 2 – Шолуға енгізілген зерттеулердің сипаттамасы

Дереккөз, ел	Дизайн және қатысушылар	Фокус/ конструкт	Негізгі нәтиже	Негізгі әдіснамалық шектеулер
[5] Gaitas et al., 2025, Португалия	Сандық зерттеу, 464 мектеп психологі	Өзіндік тиімділік және практика бейіні	Жүйеге бағдарланған, өтпелі және жеке тұлғаға бағдарланған бейіндер анықталды; жоғары кәсіби сенімділік әрекеттер репертуарының кеңдігімен байланысты	Өзіндік есеп, көлденең дизайн
[14] Palomo et al., 2024, Испания	Рефлексиялық тақырыптық талдау; 177 маман	Рөл, рефлексия, жауапкершілік	Қалаулы жүйелік және құқықтарды қорғау және ілгерілету рөлі нормативтік және ұйымдық кедергілермен тежеледі	Өзіндік есеп, нәтижелерді бағалаудың болмауы
[15] Nkoma, Hay, 2018, Зимбабве	Феноменологиялық зерттеу; 16 қатысушы	Қолдау рөлдері және жауапкершілік	Кеңес беру, адвокация және оқыту маңызды деп танылады, бірақ ресурстар мен даярлық шектеулі	Шағын мақсатты іріктеме

2-кестенің жалғасы

[17] Panteri et al., 2021, Грекия	Мектеп психологтері мен педагогтеріне сауалнама	Қазіргі және қалаулы рөл	Қатысушылар диагностикалық рөлдерге қарағанда профилактикалық, консультациялық және жүйелік рөлдерді қалайды	Өңірлік кейс, көлденең дизайн
[18] Mohangi, Berger, 2015, Оңтүстік Африка	Сапалық кейс, 15 мүдделі тарап	Ынтымақтастық және жүйелік жауапкершілік	Психолог тиімділігі мектеппен әріптестікке және бөлінген қолдауға тәуелді	Бір кейс, жалпылау мүмкіндігі шектеулі
[19] Kadriu et al., 2025, Косово/ Албания	Феноменологиялық зерттеу; мектеп психологтері	Қолдау тәжірибесі, өзін-өзі реттеу, жауапкершілік	Мамандар ресурс тапшылығын икемділік, ынтымақтастық және эмоциялық тұрақтылық арқылы өтейді	Мақсатты іріктеме, жүйелердің салыстырмалылығы шектеулі
[20] Makhmutova et al., 2024, Қазақстан	Сандық/ салыстырмалы зерттеу, психолог-студенттер	Психологиялық тұрақтылық, эмпатия, толеранттылық	Инклюзия туралы тәжірибе мен хабардарлық неғұрлым жоғары даярлық және тұрақтылықпен байланысты	Іріктеме мен психометрика жеткілікті ашылмаған
[22] Данилова, 2022, Ресей	Диссертациялық эксперименттік зерттеу	Мотивациялық, когнитивтік, конативтік компоненттер	Даярлық өздігінен қалыптаспайды; нысаналы бағдарлама және компоненттерді біріктіру қажет	Тек психологтер емес, педагогтерді даярлау контексі
Ескертпе: Авторлар [5, 14–22], зерттеулерінен алынған деректерді жүйелеу негізінде құрастырған.				

Тұлғалық-реттеушілік қасиеттер бойынша дәлелдердің құрылымы

Өзін-өзі бағалау және рефлексиялық кәсіби өзін-өзі бағалау. Тікелей зерттеулердің ешқайсысында психологтің жалпы өзін-өзі бағалауы стандартталған шкаламен өлшенген негізгі нәтиже болған жоқ. Оның орнына кәсіби рөлін өзіндік бағалау, өз тиімділігін қабылдау, даярлықтағы олқылықтарды рефлексиялау және қазіргі мен қалаулы функциялардың арасындағы алшақтық қолданылды [14, 16, 17, 19]. Кәсіби өзіндік тиімділік. Бұл – ең анық операционалдандырылған компонент. Португалиялық психологтерге жүргізілген зерттеу өзіндік тиімділіктің практикада әртүрлі бейіндер қалыптастыратынын және тек жеке деңгейде емес, сынып пен мектеп деңгейінде де жұмыс істеуге даярлықпен байланысты екенін көрсетті [5]. Педагогтер жөніндегі жанама деректер массивінде валидтелген TEIP шкаласы инклюзивті оқыту тәсілдерін қолдану, ынтымақтастық және мінез-құлықты басқару тиімділігін ажыратады [27]. Болашақ педагогтер іріктемесінде өзіндік тиімділік инклюзивті әрекет ниетімен байланысты болды [28], ал лонгитюдтік деректер оның кейінгі ұстанымдарға алдын ала ықпал ететінін көрсетті [29]. Метаталдау өзіндік тиімділік пен инклюзияға қатынас арасындағы орташа оң байланысты растайды, дегенмен себептілік бағыты мен контекстке тәуелділік әлі де талқылануда [30].

Өзін-өзі бақылау. Тікелей корпус бойынша инклюзивті ортадағы психологтердің кәсіби өзін-өзі бақылауын өлшейтін жеке валидтелген шкала анықталмады. Конструкт жанама түрде даярлықтың эмоциялық-еріктік компоненті, психологиялық тұрақтылық, қарама-қайшы күтулерге төтеп беру, фрустрацияны басқару және этикалық нормаларға сай коммуникацияны сақтау қабілеті ретінде көрінді [20–22]. Сондықтан өзін-өзі бақылауды эмоцияларды басу деп емес, қақтығыс, шамадан тыс жүктеме және белгісіздік жағдайларында қажет кеңірек эмоциялық реттеудің мінез-құлықтық бөлігі ретінде қарастырған жөн.

Өзін-өзі реттеу. Психологтерге арналған зерттеулерде өзін-өзі реттеудің арнайы шкалалары да өте сирек қолданылды. Соған қарамастан оның функционалдық элементтері тұрақты көрінді: кәсіби мақсат қою, сүйемелдеуді жоспарлау, рефлексия, тиімділікті мониторингтеу, стратегияны түзету және супервизияны пайдалану [14, 16, 19, 22–24]. Бұл өзін-өзі реттеуді басқа қасиеттерді ұйымдастыратын метаүдеріс ретінде түсіндіруге мүмкіндік береді: кәсіби өзін-өзі бағалау кері байланыс береді, өзіндік тиімділік әрекетті қолдайды, өзін-өзі бақылау мінез-құлықты тұрақтандырады, ал жауапкершілік нәтижені бағалаудың нормативтік өлшемін белгілейді.

Жауапкершілік. Енгізілген зерттеулердің ешқайсысы кәсіби жауапкершілікті жеке психометриялық шкала арқылы өлшеген жоқ. Ол этикалық шешім қабылдау, баланың құқықтарын қорғау, отбасымен ынтымақтастық, жүйелік рөлді орындау, құзырет шекараларын сақтау және берілген ұсынымдар үшін жауап беруге даяр болу арқылы ашылды [14, 15, 18, 25, 26]. Мұндай түсінікте жауапкершілік оқшау қасиет емес, реттеушілік ресурстарды әлеуметтік және этикалық тұрғыдан маңызды әрекетте іске асыру тәсілі болып табылады. Шолудың басты нәтижесі – дәлелдердегі асимметрияның анықталуы. Кәсіби өзіндік тиімділікке қатысты теория, өлшеу құралдары және инклюзивті ұстанымдар мен практикамен эмпирикалық байланыстар салыстырмалы түрде жақсы дамыған. Қалған қасиеттер даярлық, эмоциялық тұрақтылық, рефлексия және кәсіби этика тәрізді кең ұғымдардың ішінде көбіне біріктіріліп беріледі. Сондықтан бес қасиетті бір деңгейдегі тұлғалық сипаттар ретінде жай ғана тізіп шығу әдіснамалық тұрғыдан жеткіліксіз.

Қорытынды

Жүйелі шолу психологтің инклюзивті білім беруге тұлғалық-реттеушілік даярлығы бірбірінен тәуелсіз жағымды қасиеттер жиынтығы емес, функционалдық жүйе екенін көрсетті. Рефлексиялық кәсіби өзін-өзі бағалау шынайы кері байланысты қамтамасыз етеді; өзіндік тиімділік күрделі міндеттерді қабылдау мен орындауды қолдайды; өзін-өзі бақылау және эмоциялық реттеу мінез-құлықты тұрақтандырады; өзін-өзі реттеу мақсат қоюды, мониторингті және түзетуді ұйымдастырады; жауапкершілік осы ресурстарды этикалық негізделген әрекетке айналдырады. Ең сенімді эмпирикалық база кәсіби өзіндік тиімділік бойынша қалыптасқан. Өзін-өзі бағалау, өзін-өзі бақылау, өзін-өзі реттеу және жауапкершілікке тұжырымдамалық бытыраңқылық пен мектеп психологтері арасында тікелей өлшемдердің жеткіліксіздігі тән. Сондықтан кейінгі зерттеулер «даярлық» туралы жалпы тұжырымдардан сауалнамаларды, сценарийлік тапсырмаларды, сараптамалық бақылауды және кәсіби мінез-құлық көрсеткіштерін қамтитын көпдеңгейлі операционалдандыруға көшуі тиіс.

Қазақстандық ерекшелік инклюзияның нормативтік ауқымы кеңейгенімен, психологиялық қызметте тапшылық-диагностикалық модельдің қатар сақталуынан көрінеді. Мұндай жағдайда жеке қасиеттерді дамыту ұйымдық өзгерістермен ұштасуы тиіс: психолог функцияларын нақтылау, жүктемені нормалау, супервизия енгізу, пәнаралық командаларды күшейту және нәтижелерді бала, сынып және мектеп деңгейлерінде бағалау.

Жұмыстың практикалық нәтижесі – диссертациялық құралдарды, білім беру бағдарламасын және психологтердің кәсіби даму моделін әзірлеуге қолдануға болатын бес компонентті модель. Оны қазақстандық мектеп психологтері іріктемесінде кейін эмпирикалық тексеру факторлық құрылымды нақтылауға, олардың предикторларын анықтауға және қандай компоненттердің оқыту мен супервизия әсеріне неғұрлым сезімтал екенін белгілеуге мүмкіндік береді.

ӘДЕБИЕТТЕР

1 Правительство Республики Казахстан. Об утверждении Концепции инклюзивной политики в Республике Казахстан на 2025–2030 годы: постановление от 30 декабря 2024 года № 1143. URL: https://adilet.zan.kz/rus/docs/P2400001143 (дата обращения: 24.06.2026)

2 Gurin A., Rathore U., Zhaxylykova Z. Evidence on Inclusive Education in Kazakhstan based on a Formative and a Big Data Evaluation: A Tale of Two Studies. Astana: UNICEF Kazakhstan, 2024. URL: https://www.unicef.org/kazakhstan/en/reports/evidence-inclusive-education-kazakhstan-based-formative-and-big-data-evaluation (accessed: 24.06.2026)

3 Hernández-Torrano D., Faucher C., Tynybayeva M. The Role of the School Psychologist in the Promotion of Children's Well-Being: Evidence from Post-Soviet Kazakhstan // Child Indicators Research. 2021. Vol. 14. No. 3. P. 1175–1197. URL: https://doi.org/10.1007/s12187-020-09793-x (accessed: 24.06.2026)

4 Nurgabdeshov A., Ikram M., Sarzhanova G. From institutional strategies to relational wellbeing: how implementation quality shapes psychological safety in schools // Frontiers in Education. 2026. Vol. 11. Art. 1799502. URL: https://doi.org/10.3389/feduc.2026.1799502 (accessed: 24.06.2026)

5 Gaitas S., Pipa J., Botelho M. Inclusive horizons: School psychologists' efficacy profiles in inclusive education // School Psychology International. 2025. Vol. 46. No. 4. P. 361–381. URL: https://doi.org/10.1177/01430343241312903 (accessed: 24.06.2026)

6 Bandura A. Self-Efficacy: The Exercise of Control. New York: W.H. Freeman, 1997. 604 p.

7 Zimmerman B.J. Becoming a Self-Regulated Learner: An Overview // Theory Into Practice. 2002. Vol. 41. No. 2. P. 64–70. URL: https://doi.org/10.1207/s15430421tip4102_2 (accessed: 24.06.2026)

8 Tangney J.P., Baumeister R.F., Boone A.L. High Self-Control Predicts Good Adjustment, Less Pathology, Better Grades, and Interpersonal Success // Journal of Personality. 2004. Vol. 72. No. 2. P. 271–324. URL: https://doi.org/10.1111/j.0022-3506.2004.00263.x (accessed: 24.06.2026)

9 Page M.J., McKenzie J.E., Bossuyt P.M. et al. The PRISMA 2020 Statement: An Updated Guideline for Reporting Systematic Reviews // BMJ. 2021. Vol. 372. Art. n71. URL: https://doi.org/10.1136/bmj.n71 (accessed: 24.06.2026)

10 Rethlefsen M.L., Kirtley S., Waffenschmidt S. et al. PRISMA-S: An Extension to the PRISMA Statement for Reporting Literature Searches in Systematic Reviews // Systematic Reviews. 2021. Vol. 10. Art. 39. URL: https://doi.org/10.1186/s13643-020-01542-z (accessed: 24.06.2026)

11 Stern C., Lizarondo L., Carrier J. et al. Methodological Guidance for the Conduct of Mixed Methods Systematic Reviews // International Journal of Evidence-Based Healthcare. 2021. Vol. 19. No. 2. P. 120–129. URL: https://doi.org/10.1097/XEB.0000000000000282 (accessed: 24.06.2026)

12 Hong Q.N., Pluye P., Fàbregues S. et al. Mixed Methods Appraisal Tool (MMAT), Version 2018: User Guide. Montreal: McGill University, 2018. URL: http://mixedmethodsappraisaltoolpublic.pbworks.com/ (accessed: 24.06.2026)

13 Tyndall J. AACODS Checklist. Adelaide: Flinders University, 2010. URL: https://fac.flinders.edu.au/dspace/api/core/bitstreams/e94a96eb-0334-4300-8880-c836d4d9a676/content (accessed: 24.06.2026)

14 Palomo R., Simón C., Echeita G. The Role of Educational Psychologists in the Framework of the Right to Inclusive Education: Between Reality and Desire // European Journal of Special Needs Education. 2024. Vol. 39. No. 4. P. 550–566. URL: https://doi.org/10.1080/08856257.2023.2242031

15 Nkoma E., Hay J. Educational Psychologists' Support Roles Regarding the Implementation of Inclusive Education in Zimbabwe // Psychology in the Schools. 2018. Vol. 55. No. 7. P. 850–866. URL: https://doi.org/10.1002/pits.22147 (accessed: 24.06.2026)

16 Nkoma E. Perceptions of Zimbabwean Trainee/Educational Psychologists Regarding the Training on Their Support Roles and Responsibilities in Inclusive Education // Psychology in the Schools. 2018. Vol. 55. No. 5. P. 555–572. URL: https://doi.org/10.1002/pits.22128 (accessed: 24.06.2026)

17 Panteri M., Calmaestra J., Marín-Díaz V. Roles of the School Psychologist-Current versus Preferred Roles in the Greek Schools: A Case Study from the Island of Crete // Education Sciences. 2021. Vol. 11. No. 8. Art. 439. URL: https://doi.org/10.3390/educsci11080439 (accessed: 24.06.2026)

18 Mohangi K., Berger M. Inclusive Education and Educational Psychology: Forging Alliances for Support of Inclusion at School Level in South Africa // Journal of Educational Studies. 2015. Vol. 14. No. 1. P. 67–85.

19 Carvalho M., Serrão R., Azevedo H. et al. School Psychologists' Training to Support Inclusive Education in Portugal: Trainers' Perspectives of Opportunities, Challenges, and Improvements // School Psychology International. 2024. Vol. 45. No. 6. P. 593–615. URL: https://doi.org/10.1177/01430343241236487 (accessed: 24.06.2026)

20 Kadriu E., Agani Destani N., Uka A. Experiences of School Psychologists Supporting Students with Special Educational Needs in Inclusive Secondary Education // Cogent Education. 2025. Vol. 12. No. 1. Art. 2594857. URL: https://doi.org/10.1080/2331186X.2025.2594857 (accessed: 24.06.2026)

21 Makhmutova K., Suleimenova S., Issabayeva A., Kornilko I., Omarova G. Psychological and Pedagogical Conditions for Training a Future Educational Psychologist in Inclusive Education // Scientific Herald of Uzhhorod University. Series Physics. 2024. No. 55. P. 2016–2024. URL: https://doi.org/10.54919/physics/55.2024.201zk6 (accessed: 24.06.2026)

22 Черкасова С.А. Формирование психолого-педагогической готовности будущих педагогов-психологов к работе в системе инклюзивного образования: дис. ... канд. психол. наук: 19.00.07. Москва, 2012. 239 с. URL: https://www.dissercat.com/content/formirovanie-psikhologo-pedagogicheskoi-gotovnosti-budushchikh-pedagogov-psikhologov-k-rabot (дата обращения: 24.06.2026)

23 Оспанова Б.К. Подготовка педагога к профессиональной адаптации в инклюзивной образовательной среде: диссертация на соискание ученой степени по направлению «Педагогика и психология». 2022. Рег. № 0622РК00282. URL: https://nauka.kz/page.php?day_from=1&day_to=1&lang=1&month_from=1&month_to=12&new=&page=135&page_id=955&year_to=2023 (дата обращения: 24.06.2026)

24 Данилова О.В. Формирование психологической готовности студентов к педагогической деятельности в инклюзивном образовании: дис. ... канд. психол. наук: 19.00.07. Санкт-Петербург, 2022. 199 с. URL: https://www.dissercat.com/content/formirovanie-psikhologicheskoi-gotovnosti-studentov-k-pedagogicheskoi-deyatelnosti-v-inklyuz (дата обращения: 24.06.2026)

25 Дюсенбаева Б., Мовкебаева З. Личностные компетенции специального педагога в инклюзивных условиях // Вестник КазНПУ имени Абая. Серия: Психология. 2024. Т. 79. № 2. URL: https://doi.org/10.51889/2959-5967.2024.79.2.001 (дата обращения: 24.06.2026)

26 Дузелбаева А.Б., Мовкебаева З.А., Хамитова Д.С. Психологическая готовность специального педагога к сопровождению детей с ограниченными возможностями в инклюзивной среде // Вестник КазНПУ имени Абая. Серия: Психология. 2024. Т. 78. № 1. URL: https://doi.org/10.51889/2959-5967.2024.78.1.017 (дата обращения: 24.06.2026)

27 Sharma U., Loreman T., Forlin C. Measuring Teacher Efficacy to Implement Inclusive Practices // Journal of Research in Special Educational Needs. 2012. Vol. 12. No. 1. P. 12–21. URL: https://doi.org/10.1111/j.1471-3802.2011.01200.x (accessed: 24.06.2026)

28 Miesera S., DeVries J.M., Jungjohann J., Gebhardt M. Correlation between Attitudes, Concerns, Self-Efficacy and Teaching Intentions in Inclusive Education: Evidence from German Pre-Service Teachers Using International Scales // Journal of Research in Special Educational Needs. 2019. Vol. 19. No. 2. P. 103–114. URL: https://doi.org/10.1111/1471-3802.12432 (accessed: 24.06.2026)

29 Savolainen H., Malinen O.-P., Schwab S. Teacher Efficacy Predicts Teachers' Attitudes towards Inclusion: A Longitudinal Cross-Lagged Analysis // International Journal of Inclusive Education. 2022. Vol. 26. No. 9. P. 958–972. URL: https://doi.org/10.1080/13603116.2020.1752826 (accessed: 24.06.2026)

30 Yada A., Leskinen M., Savolainen H., Schwab S. Meta-Analysis of the Relationship between Teachers' Self-Efficacy and Attitudes toward Inclusive Education // Teaching and Teacher Education. 2022. Vol. 109. Art. 103521. URL: https://doi.org/10.1016/j.tate.2021.103521 (accessed: 24.06.2026)

REFERENCES

1 Pravitel'stvo Respubliki Kazahstan. Ob utverzhdenii Koncepcii inkljuzivnoj politiki v Respublike Kazahstan na 2025–2030 gody: postanovlenie ot 30 dekabrja 2024 goda № 1143. URL: https://adilet.zan.kz/rus/docs/P2400001143 (data obrashhenija: 24.06.2026) (In Russian)

2 Gurin A., Rathore U., Zhaxylykova Z. (2024) Evidence on Inclusive Education in Kazakhstan based on a Formative and a Big Data Evaluation: A Tale of Two Studies. Astana: UNICEF Kazakhstan. URL: https://www.unicef.org/kazakhstan/en/reports/evidence-inclusive-education-kazakhstan-based-formative-and-big-data-evaluation (accessed: 24.06.2026) (In English)

3 Hernández-Torrano D., Faucher C., Tynybayeva M. (2021) The Role of the School Psychologist in the Promotion of Children's Well-Being: Evidence from Post-Soviet Kazakhstan // Child Indicators Research. Vol. 14. No. 3. P. 1175–1197. URL: https://doi.org/10.1007/s12187-020-09793-x (accessed: 24.06.2026) (In English)

4 Nurgabdeshov A., Ikram M., Sarzhanova G. (2026) From institutional strategies to relational wellbeing: how implementation quality shapes psychological safety in schools // Frontiers in Education. Vol. 11. Art. 1799502. URL: https://doi.org/10.3389/feduc.2026.1799502 (accessed: 24.06.2026) (In English)

5 Gaitas S., Pipa J., Botelho M. (2025) Inclusive horizons: School psychologists' efficacy profiles in inclusive education // School Psychology International. Vol. 46. No. 4. P. 361–381. URL: https://doi.org/10.1177/01430343241312903 (accessed: 24.06.2026) (In English)

6 Bandura A. (1997) Self-Efficacy: The Exercise of Control. New York: W.H. Freeman. 604 p. (In English)

7 Zimmerman B.J. (2002) Becoming a Self-Regulated Learner: An Overview // Theory Into Practice. Vol. 41. No. 2. P. 64–70. URL: https://doi.org/10.1207/s15430421tip4102_2 (accessed: 24.06.2026) (In English)

8 Tangney J.P., Baumeister R.F., Boone A.L. (2004) High Self-Control Predicts Good Adjustment, Less Pathology, Better Grades, and Interpersonal Success // Journal of Personality. Vol. 72. No. 2. P. 271–324. URL: https://doi.org/10.1111/j.0022-3506.2004.00263.x (accessed: 24.06.2026) (In English)

9 Page M.J., McKenzie J.E., Bossuyt P.M. et al. (2021) The PRISMA 2020 Statement: An Updated Guideline for Reporting Systematic Reviews // BMJ. Vol. 372. Art. n71. URL: https://doi.org/10.1136/bmj.n71 (accessed: 24.06.2026) (In English)

10 Rethlefsen M.L., Kirtley S., Waffenschmidt S. et al. (2021) PRISMA-S: An Extension to the PRISMA Statement for Reporting Literature Searches in Systematic Reviews // Systematic Reviews. Vol. 10. Art. 39. URL: https://doi.org/10.1186/s13643-020-01542-z (accessed: 24.06.2026) (In English)

11 Stern C., Lizarondo L., Carrier J. et al. (2021) Methodological Guidance for the Conduct of Mixed Methods Systematic Reviews // International Journal of Evidence-Based Healthcare. Vol. 19. No. 2. P. 120–129. URL: https://doi.org/10.1097/XEB.0000000000000282 (accessed: 24.06.2026) (In English)

12 Hong Q.N., Pluye P., Fàbregues S. et al. (2018) Mixed Methods Appraisal Tool (MMAT), Version 2018: User Guide. Montreal: McGill University. URL: http://mixedmethodsappraisaltoolpublic.pbworks.com/ (accessed: 24.06.2026) (In English)

13 Tyndall J. (2010) AACODS Checklist. Adelaide: Flinders University. URL: https://fac.flinders.edu.au/dspace/api/core/bitstreams/e94a96eb-0334-4300-8880-c836d4d9a676/content (accessed: 24.06.2026) (In English)

14 Palomo R., Simón C., Echeita G. (2024) The Role of Educational Psychologists in the Framework of the Right to Inclusive Education: Between Reality and Desire // European Journal of Special Needs Education. Vol. 39. No. 4. P. 550–566. URL: https://doi.org/10.1080/08856257.2023.2242031 (In English)

15 Nkoma E., Hay J. (2018) Educational Psychologists' Support Roles Regarding the Implementation of Inclusive Education in Zimbabwe // Psychology in the Schools. Vol. 55. No. 7. P. 850–866. URL: https://doi.org/10.1002/pits.22147 (accessed: 24.06.2026) (In English)

16 Nkoma E. (2018) Perceptions of Zimbabwean Trainee/Educational Psychologists Regarding the Training on Their Support Roles and Responsibilities in Inclusive Education // Psychology in the Schools. Vol. 55. No. 5. P. 555–572. URL: https://doi.org/10.1002/pits.22128 (accessed: 24.06.2026) (In English)

17 Panteri M., Calmaestra J., Marín-Díaz V. (2021) Roles of the School Psychologist-Current versus Preferred Roles in the Greek Schools: A Case Study from the Island of Crete // Education Sciences. Vol. 11. No. 8. Art. 439. URL: https://doi.org/10.3390/educsci11080439 (accessed: 24.06.2026) (In English)

18 Mohangi K., Berger M. (2015) Inclusive Education and Educational Psychology: Forging Alliances for Support of Inclusion at School Level in South Africa // Journal of Educational Studies. Vol. 14. No. 1. P. 67–85. (In English)

19 Carvalho M., Serrão R., Azevedo H. et al. (2024) School Psychologists' Training to Support Inclusive Education in Portugal: Trainers' Perspectives of Opportunities, Challenges, and Improvements // School Psychology International. Vol. 45. No. 6. P. 593–615. URL: https://doi.org/10.1177/01430343241236487 (accessed: 24.06.2026) (In English)

20 Kadriu E., Agani Destani N., Uka A. (2025) Experiences of School Psychologists Supporting Students with Special Educational Needs in Inclusive Secondary Education // Cogent Education. Vol. 12. No. 1. Art. 2594857. URL: https://doi.org/10.1080/2331186X.2025.2594857 (accessed: 24.06.2026) (In English)

21 Makhmutova K., Suleimenova S., Issabayeva A., Kornilko I., Omarova G. (2024) Psychological and Pedagogical Conditions for Training a Future Educational Psychologist in Inclusive Education // Scientific Herald of Uzhhorod University. Series Physics. No. 55. P. 2016–2024. URL: https://doi.org/10.54919/physics/55.2024.201zk6 (accessed: 24.06.2026) (In English)

22 Cherkasova S.A. (2012) Formirovanie psihologo-pedagogicheskoj gotovnosti budushhih pedagogov-psihologov k rabote v sisteme inkljuzivnogo obrazovanija: dis. ... kand. psihol. nauk: 19.00.07. Moskva. 239 s. URL: https://www.dissercat.com/content/formirovanie-psikhologo-pedagogicheskoi-gotovnosti-budushchikh-pedagogov-psikhologov-k-rabot (data obrashhenija: 24.06.2026) (In Russian)

23 Ospanova B.K. (2022) Podgotovka pedagoga k professional'noj adaptacii v inkljuzivnoj obrazovatel'noj srede: dissertacija na soiskanie uchenoj stepeni po napravleniju «Pedagogika i psihologija». Reg. № 0622RK00282. URL: https://nauka.kz/page.php?day_from=1&day_to=1&lang=1&month_from=1&month_to=12&new=&page=135&page_id=955&year_to=2023 (data obrashhenija: 24.06.2026) (In Russian)

24 Danilova O.V. (2022) Formirovanie psihologicheskoj gotovnosti studentov k pedagogicheskoj dejatel'nosti v inkljuzivnom obrazovanii: dis. ... kand. psihol. nauk: 19.00.07. Sankt-Peterburg. 199 s. URL: https://www.dissercat.com/content/formirovanie-psikhologicheskoi-gotovnosti-studentov-k-pedagogicheskoi-deyatelnosti-v-inklyuz (data obrashhenija: 24.06.2026) (In Russian)

25 Djusenbaeva B., Movkebaeva Z. (2024) Lichnostnye kompetencii special'nogo pedagoga v inkljuzivnyh uslovijah // Vestnik KazNPU imeni Abaja. Serija: Psihologija. T. 79. № 2. URL: https://doi.org/10.51889/2959-5967.2024.79.2.001 (data obrashhenija: 24.06.2026) (In Russian)

26 Duzelbaeva A.B., Movkebaeva Z.A., Hamitova D.S. (2024) Psihologicheskaja gotovnost' special'nogo pedagoga k soprovozhdeniju detej s ogranichennymi vozmozhnostjami v inkljuzivnoj srede // Vestnik KazNPU imeni Abaja. Serija: Psihologija. T. 78. № 1. URL: https://doi.org/10.51889/2959-5967.2024.78.1.017 (data obrashhenija: 24.06.2026) (In Russian)

27 Sharma U., Loreman T., Forlin C. (2012) Measuring Teacher Efficacy to Implement Inclusive Practices // Journal of Research in Special Educational Needs. Vol. 12. No. 1. P. 12–21. URL: https://doi.org/10.1111/j.1471-3802.2011.01200.x (accessed: 24.06.2026) (In English)

28 Miesera S., DeVries J.M., Jungjohann J., Gebhardt M. (2019) Correlation between Attitudes, Concerns, Self-Efficacy and Teaching Intentions in Inclusive Education: Evidence from German Pre-Service Teachers Using International Scales // Journal of Research in Special Educational Needs. Vol. 19. No. 2. P. 103–114. URL: https://doi.org/10.1111/1471-3802.12432 (accessed: 24.06.2026) (In English)

29 Savolainen H., Malinen O.-P., Schwab S. (2022) Teacher Efficacy Predicts Teachers' Attitudes towards Inclusion: A Longitudinal Cross-Lagged Analysis // International Journal of Inclusive Education. Vol. 26. No. 9. P. 958–972. URL: https://doi.org/10.1080/13603116.2020.1752826 (accessed: 24.06.2026) (In English)

30 Yada A., Leskinen M., Savolainen H., Schwab S. (2022) Meta-Analysis of the Relationship between Teachers' Self-Efficacy and Attitudes toward Inclusive Education // Teaching and Teacher Education. Vol. 109. Art. 103521. URL: https://doi.org/10.1016/j.tate.2021.103521 (accessed: 24.06.2026) (In English)

ТУРСЫНБЕКОВА Н.Б.,*[1]
докторант.
*e-mail: tursynbek.nazerke1993@gmail.com
ORCID ID: 0009-0003-5471-5773
САНГИЛБАЕВ О.С.,[1]
д.пс.н., профессор.
e-mail: o.sangylbayev@turan-edu.kz
ORCID ID: 0000-0003-2067-3010
ХЕСУС ГАРСИА ЛАБОРДА, [2]
PhD, профессор.
e-mail: jesus.garcialaborda@uah.es
ORCID ID: 0000-0003-0125-4611
[1]Университет «Туран»,
г. Алматы, Казахстан
[2]Университет Алькала,
г. Мадрид., Испания

ЛИЧНОСТНО-РЕГУЛЯТОРНЫЕ КАЧЕСТВА ПСИХОЛОГОВ В УСЛОВИЯХ ИНКЛЮЗИВНОГО ОБРАЗОВАНИЯ: СИСТЕМАТИЧЕСКИЙ ОБЗОР ЛИТЕРАТУРЫ

Аннотация

Развитие инклюзивной политики в Казахстане требует переосмысления роли психолога в образовании: от преимущественно диагностико-коррекционной функции к системному сопровождению ребенка, семьи, педагогов и школьного сообщества. Цель исследования состояла в систематизации эмпирических данных о самооценке, профессиональной самоэффективности, самоконтроле, саморегуляции и ответственности психологов в инклюзивном образовании, а также в разработке модели их взаимосвязи. Проведен смешанный систематический обзор с отчетностью по PRISMA 2020 и PRISMA-S. Рассматривались англоязычные, русскоязычные и казахоязычные публикации за период с января 2012 г. по 24 июня 2026 г. Из 51 уникальной записи 18 исследований включены в качественный синтез. Методологическая состоятельность оценивалась с помощью MMAT, а диссертационные и иные серые источники – по AACODS. Наиболее разработанным конструктом оказалась профессиональная самоэффективность. Глобальная самооценка, самоконтроль и ответственность редко имели самостоятельную психометрическую операционализацию; саморегуляция преимущественно проявлялась через рефлексию, эмоциональную устойчивость, планирование и супервизию. Казахстанские данные выявили влияние ролевой неопределенности, ограниченности ресурсов и сохранения дефицитарной модели сопровождения. Предложена пятикомпонентная модель личностно-регуляторной готовности психолога и сформулированы рекомендации для вузовской подготовки, повышения квалификации, супервизии и оценки деятельности школьных психологов в Казахстане.

Ключевые слова: инклюзивное образование, психолог образования, личностно-регуляторные качества, самоэффективность, саморегуляция, самоконтроль, профессиональная ответственность.

TURSYNBEKOVA N.B.,*[1]
doctotal student.
*e-mail: tursynbek.nazerke1993@gmail.com
ORCID ID: 0009-0003-5471-5773
SANGILBAEV O.S.,[1]
d.ps.s., professor.
e-mail: o.sangylbayev@turan-edu.kz
ORCID ID: 0000-0003-2067-3010
JESÚS GARCÍA LABORDA,[2]
PhD, proffessor.
e-mail: jesus.garcialaborda@uah.es
ORCID ID: 0000-0003-0125-4611
[1]Turan University,
Almaty, Kazakhstan
[2]Universidad de Alcala,
Madrid, Spain

PERSONAL AND SELF-REGULATORY QUALITIES OF PSYCHOLOGISTS IN INCLUSIVE EDUCATION: A SYSTEMATIC LITERATURE REVIEW

Abstract

The development of inclusive policy in Kazakhstan requires school psychologists to move beyond predominantly diagnostic and remedial functions toward systemic support for learners, families, teachers, and school communities. This review aimed to synthesise evidence on psychologists' professional self-evaluation, self-efficacy, self-control, self-regulation, and responsibility in inclusive education and to develop an integrative conceptual model. A mixed-studies systematic review was reported in accordance with PRISMA 2020 and PRISMA-S. English-, Russian-, and Kazakh-language sources published from January 2012 to 24 June 2026 were considered. Of 51 unique records screened, 18 studies were included in the qualitative synthesis. Empirical studies were appraised with the Mixed Methods Appraisal Tool, while dissertations and grey literature were evaluated using AACODS. Professional self-efficacy was the most consistently operationalised construct. Global self-esteem, self-control, and responsibility were rarely measured directly; self-regulation was mainly represented through reflection, emotional stability, planning, adaptive decision-making, and supervision. Kazakhstan-based evidence highlighted role ambiguity, constrained resources, limited supervision, and the persistence of deficit-oriented practice as contextual barriers. The review proposes a five-component model of psychologists' personal-regulatory readiness and translates it into recommendations for university curricula, continuing professional development, supervision, competency assessment, and school psychological services in Kazakhstan.

Keywords: inclusive education, educational psychologist, personal-regulatory qualities, self-efficacy, self-regulation, self-control, professional responsibility.

Мақаланың редакцияға түскен күні: 28.06.2026

IRSTI 15.81.29
UDC 159.9:331.101.3
JEL J28

https://doi.org/10.46914/2959-3999-2026-1-3-58-74

SARIYEVA E.,*[1]
PhD student.
*e-mail: 25263012@turan-edu.kz
ORCID ID: 0009-0004-0016-5689
KUDAIBERGENOVA S.,[2]
c.p.s., assistant professor.
e-mail: kudsandugash@gmail.com
ORCID ID: 0000-0001-9297-8089
LOGINOVA N.,[3]
d.p.s., professor.
e-mail: n.loginova@spbu.ru
ORCID ID: 0000-0002-3460-3497
[1]Turan University,
Almaty, Kazakhstan
[2]Al-Farabi Kazakh National University,
Almaty, Kazakhstan
[3]Saint Petersburg State University,
St. Petersburg, Russia

FROM FRAGMENTATION TO INTEGRATION: THE THEORETICAL ARCHITECTURE OF OCCUPATIONAL BURNOUT RESEARCH

Abstract

Occupational burnout research has accumulated a large and theoretically heterogeneous literature, yet the distribution and comparative architecture of the frameworks used to explain burnout remain insufficiently mapped. This theory-focused systematic review aimed to identify prevalent theoretical frameworks, compare their explanatory mechanisms, examine multi-framework use, assess integration of work engagement and psychological well-being, and evaluate contextual adaptability. A software-assisted multi-source search and screening workflow identified 564 unique publication records; 407 explicitly named at least one substantive theoretical framework. Framework prevalence, single- and multi-theory use, major co-occurrences, and 12 extracted analytical dimensions were synthesized at publication-record and theory levels. Job Demands-Resources (JD-R) theory was most frequently named (47.9%), followed by Conservation of Resources (COR) theory (29.2%), while 46.4% of theory-coded records used multiple frameworks. The field exhibited a core-periphery architecture: a concentrated demand- and resource-oriented core coexisted with a broad theoretical «long tail». Major frameworks differed in causal logic and in their treatment of positive occupational outcomes; no consensual architecture integrating burnout, engagement, and psychological well-being was identified. Contextual adaptability also varied, with JD-R and COR showing broad theoretical capacity through different mechanisms. The review provides a comparative basis for more explicit, mechanism-led framework selection and for future context-sensitive theory development.

Keywords: occupational burnout, theoretical frameworks, theory mapping, work engagement, psychological well-being.

Introduction

Occupational burnout occupies an established position in occupational health psychology as a work-related syndrome associated with chronic job stressors and remains a focus of sustained scientific and practical attention across occupational sectors [1]. Its institutional status has also been consolidated: the eleventh revision of the International Classification of Diseases characterizes burnout as an occupational phenomenon resulting from chronic workplace stress that has not been successfully managed, rather than as a medical condition [2]. This classificatory decision sharpened

rather than settled the theoretical question, since it specifies where burnout arises without specifying the mechanisms through which it develops. The justification for the present review lies not in the volume of this literature, but in its theoretical structure. Contemporary burnout research draws on multiple theoretical traditions that differ in the constructs they admit, the mechanisms they propose, and the outcomes they are designed to model [3]. Such plurality is not itself a deficiency. It becomes a scientific problem when framework selection may be guided by disciplinary convention without explicit comparison of what competing frameworks are structurally equipped to explain, while theory use accumulates faster than it is systematically mapped.

The theoretical field developed through several partly overlapping phases. Early clinical and descriptive formulations emphasized exhaustion, disillusionment, and depleted motivation among staff in helping professions, and were derived largely from practice observation rather than from formal construct definition [4]. Multidimensional conceptualization subsequently defined burnout through emotional exhaustion, depersonalization or cynicism, and reduced personal accomplishment, establishing the tripartite structure that shaped much of the subsequent measurement literature [5]. Alongside this line, stage, process, and existential formulations proposed distinct internal orderings of burnout development; these traditions persist in contemporary work and appear in the present corpus as separately named frameworks.

A second lineage originated in occupational stress research rather than in burnout research proper. Configurational models located strain in the combination of high job demands with low decision latitude, later extended by workplace social support as a third dimension [6, 7]. Imbalance models instead located strain in a failure of reciprocity between effort expended and reward received, with overcommitment as an amplifying personal disposition [8, 9]. Both traditions were formulated to explain health outcomes broadly rather than burnout specifically, and both operate with comparatively delimited construct sets – a property that becomes analytically relevant once contextual adaptability is compared.

A third lineage reframed burnout in terms of resources. Conservation of Resources theory proposed that stress arises from the threat of resource loss, actual loss, or failure to gain resources following investment, and that losses accumulate more readily than gains [10]; burnout was subsequently interpreted within this logic as an outcome of sustained depletion [11]. Job Demands–Resources theory combined an energy-depletion process with a motivational process and allowed demands and resources to be specified for particular occupational settings rather than fixed in advance [12, 13]. This openness has been identified as both the framework's principal strength and a source of conceptual criticism, since a taxonomy able to absorb almost any working condition raises questions of falsifiability [14]. Longitudinal meta-analytic work has since supported the reciprocal structure of the two processes while indicating that estimates vary across designs and populations [15].

A persistent complication of this plurality is the conflation of burnout as a construct, instruments used to measure it, and theoretical frameworks advanced to explain its development. Reviews document substantial variation in burnout definitions and measurement approaches [3], and the introduction of instruments built on alternative construct definitions has widened rather than resolved this variation [16]. Meta-analytic evidence on the temporal relations between job stressors and burnout further indicates that conclusions depend on the measurement and design assumptions adopted [17]. The Maslach Burnout Inventory is a measurement instrument rather than a theoretical framework, yet measurement instruments and substantive theories may become blurred in review and coding contexts. Credible mapping of theory use therefore requires their explicit separation, which motivated the named-theory coding strategy used here. Framework prevalence is treated as a descriptive property of the literature and not as evidence of theoretical validity.

The theoretical problem also extends to positive occupational outcomes. Burnout research intersects with work engagement and psychological well-being, yet these constructs do not form a consensual causal model. Engagement is related to, but not reducible to, the inverse of burnout, and burnout and engagement have been modeled through separable pathways [18]. Psychological well-being is likewise not the mere absence of burnout; resource-based work has examined explicit links between well-being and burnout [19]. Need-based approaches offer a further alternative, locating burnout, motivation, and well-being within a single account of need satisfaction and frustration [20]. The relevant theory-level question is how different frameworks structurally locate these outcomes: through separate pathways, shared mechanisms, or continuum assumptions.

A further dimension of theoretical comparison is contextual flexibility. Occupational settings generate context-specific conditions, and frameworks differ in whether their construct architectures can accommodate them without structural modification. Evidence that national cultural values moderate relationships among job demands, resources, and occupational outcomes illustrates the theoretical importance of context [21]. Research in Kazakhstan and the wider Central Asian region has documented burnout across several occupational groups and identified working conditions, job demands, and institutional support as associated factors [22, 23, 24]. These settings are also characterized by routine professional functioning in more than one language. For the present comparison, linguistically complex work environments were therefore selected as an illustrative contextual test case. They exemplify conditions that fixed construct sets may not readily represent. This use is analytical only: the review makes no claim that bilingualism or language switching causes burnout.

Against this background, a precise gap can be identified. Existing reviews have extensively addressed burnout conceptualization and measurement [3] and have reviewed major burnout models and process accounts [25, 26]. What remains insufficiently developed is a theory-level mapping of how named frameworks are distributed and combined across occupational burnout research, and whether these frameworks differ systematically in mechanisms, positive-outcome integration, and contextual capacity. The object of this review is the theoretical use of named frameworks in occupational burnout research; its subject is their distribution, mechanisms, co-occurrence, positive-outcome integration, and contextual adaptability. The study uses a theory-focused systematic theory-mapping approach. Its practical significance lies in supporting explicit framework selection based on explanatory architecture and the constructs and contextual conditions under study.

This review aimed to map the theoretical architecture of occupational burnout research and comparatively examine how major frameworks conceptualize burnout, explain its development, integrate positive occupational outcomes, and accommodate contextual complexity. The aim was operationalized in five tasks, formulated as research questions:

RQ1. Which named theoretical frameworks are most prevalent in occupational burnout research, and how is the theoretical field structurally distributed?

RQ2. How do the major theoretical frameworks differ in their conceptualization of burnout and in the mechanisms proposed to explain its development?

RQ3. What patterns of multi-framework use and theoretical co-occurrence characterize occupational burnout research?

RQ4. To what extent do the major frameworks integrate burnout with positive occupational outcomes, particularly work engagement and psychological well-being?

RQ5. Which theoretical frameworks show the greatest capacity to accommodate context-sensitive demands and resources, including complex bilingual or multilingual work environments?

Materials and methods

Review design

This study was designed as a theory-focused systematic review and systematic theory-mapping review of occupational burnout research. Rather than aggregating effect estimates, it treated the field's theoretical apparatus as the object of inquiry. The analysis addressed RQ1–RQ5 as formulated in the Introduction.

The unit of analysis was theory use within unique occupational burnout publication records. This level was selected because theoretical commitments enter the scientific record through publications and can be verified at that level. The implications of this choice were assessed through a study-level sensitivity analysis reported in Adjudication, duplicate removal, and unit of analysis.

Search and screening process

The search workflow was conducted on 8 July 2026 using SciSpace Agent under an author-defined specification focused on theoretical models and conceptual frameworks for occupational, job, and work-related burnout. Forty-seven queries were executed across SciSpace search, SciSpace Full Text, SciSpace Library, Google Scholar, and PubMed Advanced, followed by a combine-and-rerank step. The combine-and-rerank step consolidated the source outputs into a single relevance-ranked pool of the top 1,000 records, which constituted the title/abstract screening set. Complete source-specific queries were preserved in the search log.

Title/abstract screening used a seven-criterion relevance rubric covering theoretical centrality, mechanism analysis, positive-outcome coverage, contextual flexibility, measurement-only focus, non-occupational context, and superficial theoretical mention. SciSpace Agent applied the author-specified rubric with a threshold of 4.0/5: 577 of 1,000 records were retained and 423 excluded. The 577 retained records then underwent full-text relevance screening using the same rubric at 4.5/5; 573 were retained and four excluded. The complete workflow is summarized in figure 1.

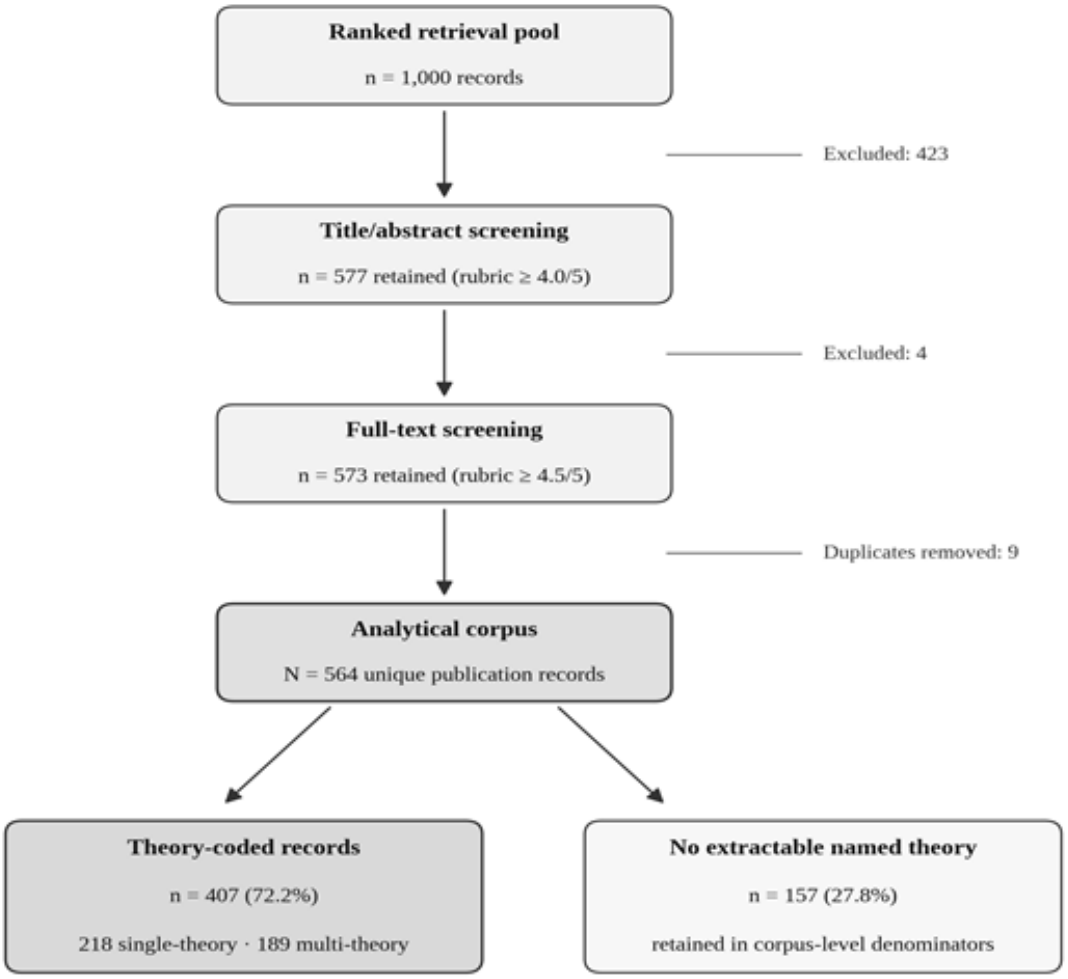


Figure 1 – Search, screening, and corpus formation workflow

Note: Compiled by the authors based on the study data.

Search, screening, and structured extraction were software-assisted using SciSpace Agent and were not independently duplicated by a second reviewer. Retained records underwent full-text extraction into the predefined template described in Theory extraction and analytical dimensions; missing information was recorded explicitly rather than imputed. Theory-label adjudication, Maslach-model classification, and bibliographic duplicate verification were manually reviewed by the author. No protocol was prospectively registered.

Eligibility and corpus definition

Eligible records were peer-reviewed theoretical, conceptual, systematic-review, or empirical articles that explicitly used, developed, compared, or critically discussed frameworks for occupational, job, or work-related burnout. Classical and contemporary theories from occupational health, organizational, stress, motivation, resource, person-environment, and related traditions were eligible. Non-peer-reviewed sources and measurement-only articles without substantive theoretical discussion were excluded. The archived search specification set neither a separate language restriction nor a predefined publication-date limit.

The review distinguished corpus inclusion from theory-coded status. Removal of nine confirmed duplicate publication records yielded N = 564 unique records. Corpus inclusion did not require a named theory; theory-coded status required explicit naming of a substantive framework under the rule set out in Theory identification and label normalization, and records without an extractable named theory remained in corpus-level denominators. Records could satisfy the relevance rubric through substantive theoretical discussion of burnout without naming a specific framework extractable under that normalization rule; such records were retained in the corpus but were not classified as theory-coded.

Theory extraction and analytical dimensions

The extraction template captured 12 dimensions: Theory Name and Original Authors; Theoretical Origin and Disciplinary Field; Burnout Conceptualization; Core Theoretical Mechanism; Main Antecedents and Causal Factors; Role of Demands and Resources; Person-Environment Interaction; Mediators and Moderators; Positive Outcomes Integration; Negative Outcomes; Empirical Support and Limitations; and Contextual Flexibility. These fields supported prevalence mapping and theory-level synthesis. Coverage varied: Core Theoretical Mechanism was informative for 485/564 records (86.0%), Positive Outcomes Integration for 562/564 (99.6%), and Contextual Flexibility for 121/564 (21.5%); RQ5 was therefore treated as exploratory.

Theory identification and label normalization

A record was classified as theory-coded only when the extraction field explicitly named a substantive theoretical framework. General descriptions of burnout without an identifiable named framework were not coded as theory use, preventing prevalence inflation through inferred theoretical commitments.

Measurement instruments were not treated as theoretical frameworks. The Maslach Burnout Inventory (MBI) was reclassified as measurement use wherever it appeared in the theory-extraction field. Eleven MBI labels were retained in the normalized coding inventory for audit transparency but contributed zero to framework prevalence.

The Maslach multidimensional/process model was counted only where a model, theory, or tripartite-structure attribution explicitly referred to Maslach, Maslach and Jackson, or Leiter and Maslach. Bare conceptualization, definition, or “burnout syndrome” attributions were treated as definitional anchoring rather than theory use; 13 such cases were retained separately. Areas of Worklife was treated as a distinct framework and never merged with the Maslach model.

Methodological frameworks such as grounded theory and the Walker and Avant concept-analysis approach were excluded from substantive theory counts because they structure research conduct rather than explain burnout.

Theory-label normalization was conservative: only abbreviation, spelling, hyphenation, suffix, and translation variants of the same framework were merged. Distinct frameworks were not merged (e.g., DRIVE with JD-R, DISC with JDC, or Social Cognitive Career Theory with Social Cognitive Theory). A row-level normalization audit trail was preserved.

Adjudication, duplicate removal, and unit of analysis

Two targeted manual adjudication procedures were applied. First, 77 records in which an explicitly named theory co-occurred with incomplete citation metadata were reviewed; 73 were confirmed as theory-coded. Second, all candidate Maslach-model occurrences were adjudicated against the strict attribution criterion: 43 candidates, minus five criterion exclusions, plus three pattern-matching corrections, minus one duplicate, yielded the final n = 40.

Duplicate handling was based on bibliographic verification; title similarity alone was insufficient. Nine confirmed duplicates, including alternative copies, stubs, and version records, were removed, reducing the screened set from 573 to 564 unique publication records.

Three probable version/publication pairs were retained as distinct records: a 1993 book chapter and 2017 reprint, a 2009 conference-proceedings version and 2014 journal version, and a 2002 Spanish-language original and 2003 English translation. To evaluate their influence, all three pairs were collapsed in a study-level sensitivity analysis, yielding N = 561 records (405 theory-coded; 156 without an extractable named theory).

Analytical strategy

The analysis comprised three linked components. Corpus-level mapping calculated framework prevalence, classified records as single- or multi-theory, and quantified major pairwise co-occurrences.

Multi-theory records were counted once under every explicitly named framework, so aggregate percentages exceed 100%. Co-occurrence analysis was descriptive and used raw pair counts without adjustment for marginal framework prevalence.

Theory-level synthesis compared major frameworks by burnout conceptualization, explanatory mechanism, antecedent and demand/resource logic, positive-outcome integration, and contextual adaptability. Other extracted dimensions informed the synthesis where available but were not treated as separate quantitative outcomes. A dedicated strand examined how work engagement and psychological well-being were located through separate pathways, shared mechanisms, or continuum assumptions.

Contextual flexibility was assessed as the capacity to accommodate context-sensitive demands and resources within an existing construct architecture. Bilingual and multilingual work environments were used only as an illustrative test case of theoretical adaptability, not as established causal antecedents of burnout.

Third, the analysis distinguished corpus-level quantitative results, theory-level comparative synthesis, and interpretive conclusions. Framework prevalence was treated strictly as descriptive; frequency of use was not interpreted as theoretical validity or superiority.

Results and discussion

Distribution and concentration of theoretical frameworks (RQ1)

The analytical corpus comprised N = 564 unique publication records. Of these, 407 (72.2%) explicitly named at least one substantive theoretical framework, whereas 157 (27.8%) contained no extractable named theory. Among theory-coded records, 218 were single-theory and 189 were multi-theory (46.4%). Coding yielded 855 substantive theoretical framework mentions and 11 separately retained MBI instrument labels, for a total normalized coded-label inventory of 866 (table 1).

Table 1 – Analytical corpus and theory-coding profile

Category	n	%
Unique publication records	564	100.0
Theory-coded records	407	72.2
Records without extractable named theory	157	27.8
Single-theory records	218	38.7 of corpus; 53.6 of theory-coded
Multi-theory records	189	33.5 of corpus; 46.4 of theory-coded
Substantive theoretical framework mentions	855	-
MBI instrument labels retained separately	11	-
Total normalized coded-label inventory	866	-
Note: MBI labels (n = 11) are measurement-instrument labels, retained for audit transparency and excluded from framework prevalence. Compiled by the authors based on the study data.		

Framework prevalence was markedly uneven (Table 2, Figure 2). JD-R was named in 195 theory-coded records (47.9%) and COR in 119 (29.2%). ERI (51; 12.5%), JDC/JDCS (49; 12.0%), and the Maslach multidimensional/process model (40; 9.8%) formed a second group; every other individually ranked framework appeared in fewer than 5% of theory-coded records.

The corpus also showed a pronounced long-tail pattern. Long-tail frameworks were named substantive frameworks appearing too infrequently for individual ranking (e.g., attachment theory, affective events theory). Of theory-coded records, 153 (37.6%) contained at least one long-tail framework and 43 (10.6%) were long-tail-only. Prevalence describes use and does not establish theoretical validity or superiority.

Comparative explanatory mechanisms of major burnout frameworks (RQ2)

The five most prevalent frameworks-JD-R, COR, ERI, JDC/JDCS, and the Maslach multidimensional/process model-were compared on burnout conceptualization, core mechanism, primary antecedents, demands/resources, protective factors, and temporal or process logic (Table 3). The comparison summarizes the theoretical claims represented in the extraction fields rather than asserting empirically established causal relations.

Table 2 – Prevalence of normalized theoretical frameworks

Rank	Theoretical framework	n	% of theory-coded records
1	Job Demands–Resources model (JD-R)	195	47.9
2	Conservation of Resources theory (COR)	119	29.2
3	Effort–Reward Imbalance model (ERI)	51	12.5
4	Job Demand–Control / Job Demand–Control–Support models (JDC/JDCS)	49	12.0
5	Maslach multidimensional/process model	40	9.8
6	Golembiewski phase model	19	4.7
7	Social exchange theory	17	4.2
8	Transactional stress model (Lazarus & Folkman)	15	3.7
9	Existential model (Pines)	14	3.4
10	Self-Determination Theory	12	2.9
10	Cherniss process model	12	2.9
12	Freudenberger clinical model	9	2.2
13	Effort–Recovery model	7	1.7
14	Areas of Worklife	6	1.5
14	Person–Environment fit	6	1.5
16	Shirom–Melamed model	5	1.2
17	Job Characteristics Model	4	1.0
17	Equity theory	4	1.0
17	Social Cognitive Theory (Bandura)	4	1.0
17	DISC model	4	1.0
21	Vitamin model (Warr)	3	0.7
22	Terror Management Theory	1	0.2
22	DRIVE model	1	0.2

Note: Denominator = 407 theory-coded records. Percentages exceed 100% because multi-theory records were counted under each named framework. Tied ranks share a rank number. Compiled by the authors based on the study data; designations of the five most frequently named frameworks follow their original sources [5–8, 10–13].

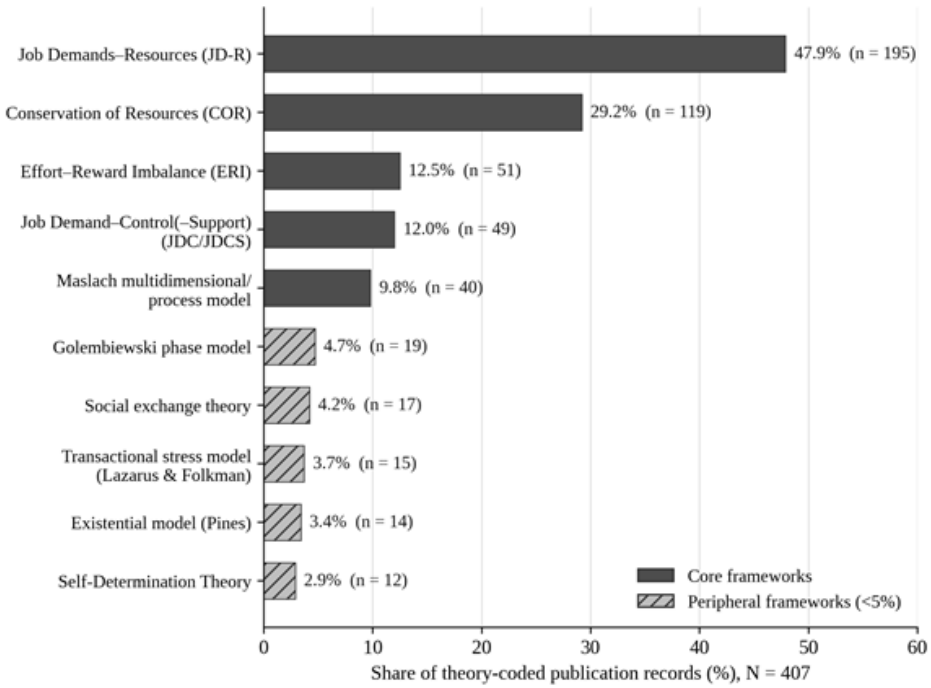


Figure 2 – Prevalence of the ten most frequently named theoretical frameworks (% of theory-coded records, N = 407)

Note: Compiled by the authors based on the study data.

Three contrasts organize the comparison. JDC/JDCS and ERI explain burnout-related strain through adverse work configurations or imbalance; COR through sustained resource loss and possible loss spirals; JD-R through health-impairment and motivational processes; and the Maslach model through a burnout-centered multidimensional/process conceptualization. Second, JDC/JDCS and ERI foreground comparatively delimited construct sets, whereas JD-R and COR allow broader contextual specification of demands or resources. Third, the frameworks differ in process logic: cumulative strain, resource-loss/gain dynamics, parallel health-impairment and motivational processes, or the sequential ordering of burnout dimensions.

Comparatively, JD-R displayed the broadest integrative architecture among the five dominant frameworks because its open demands/resources taxonomy and dual-process structure accommodate both strain-oriented and motivational logic. This is an observation about explanatory architecture, not empirical superiority or validity.

Table 3 – Comparative explanatory logic of major occupational burnout frameworks

Framework	Burnout focus	Core mechanism	Demands/resources and process logic
JD-R	Exhaustion/ disengagement under unfavorable job conditions	Dual health-impairment and motivational processes	Open, context-specific demands/ resources; sustained demands deplete energy, resources support motivation/ engagement
COR	Burnout as possible consequence of resource depletion	Resource-loss primacy; loss and gain spirals	Broad valued-resource logic; accumulating loss may intensify strain, while reservoirs and gains can counter depletion
ERI	Strain from failed effort–reward reciprocity	High effort combined with low reward; overcommitment can amplify strain	Delimited effort/reward constructs; chronic non-reciprocity produces cumulative strain
JDC/JDCS	Strain/exhaustion in high-strain job configurations	High demands with low control; low support in JDCS	Delimited demand/control/support constructs; sustained adverse configuration and buffering by control/ support
Maslach model	Multidimensional syndrome: exhaustion, cynicism/ depersonalization, reduced efficacy	Deterioration across burnout dimensions under chronic stressors	No formal demand/resource taxonomy; process ordering of dimensions remains contested

Note: Characterizations synthesize the corpus extraction fields (see Theory extraction and analytical dimensions). JD-R = Job Demands–Resources model; COR = Conservation of Resources theory; ERI = Effort–Reward Imbalance model; JDC/JDCS = Job Demand–Control(–Support) models. Compiled by the authors based on the study data and on the primary sources of the frameworks compared [5–8, 10–13].

Multi-framework use and patterns of theoretical co-occurrence (RQ3)

Multi-framework use characterized 189 of 407 theory-coded records (46.4%); 218 records named a single framework. Co-occurrence was therefore examined at publication-record level (Table 4).

The most frequent raw pair was JD-R x COR (58 records), followed by JDC(S) x ERI (29) and JD-R x JDC(S) (28). Other recurrent raw pair counts are shown in Table 4. These values describe repeated co-naming at publication-record level and are not adjusted for the marginal prevalence of the individual frameworks; they should therefore not be interpreted as evidence of preferential theoretical association.

JDC(S) showed a distinctive pattern: 46 of 49 records (93.9%) named it with at least one other framework, and only three used it alone.

A study-level sensitivity analysis collapsed the three probable version/publication pairs retained under the publication-record unit. The resulting corpus contained N = 561 records: 405 theory-coded, 156 without an extractable named theory, 217 single-theory, 188 multi-theory, 852 substantive framework mentions, and 863 total coded labels. COR decreased from 119 to 118 records and social exchange theory from 17 to 16; all other framework counts were unchanged. Collapsing the pairs did not materially alter framework ranking, headline percentages, or the major co-occurrence structure.

Table 4 – Major theoretical framework co-occurrences

Framework pair	Co-occurrence n
JD-R × COR	58
JDC(S) × ERI	29
JD-R × JDC(S)	28
COR × JDC(S)	16
COR × ERI	12
JD-R × Maslach model	8
JD-R × Self-Determination Theory	6
Maslach model × Pines	5
Note: Co-occurrence n = number of records naming both frameworks. Counts are raw and unadjusted for marginal framework prevalence. Compiled by the authors based on the results of the present review (N = 564 publication records).	

Integration of burnout, work engagement, and psychological well-being (RQ4)

Positive-outcome integration was compared across the five major frameworks while treating burnout, work engagement, and psychological well-being as analytically distinct constructs. The comparison concerns theoretical architecture rather than empirical adequacy.

ERI and JDC/JDCS are primarily strain-focused. Reward, decision latitude, and social support function chiefly as protective conditions within adverse-strain processes rather than as origins of a separate positive-outcome pathway. Positive functioning is therefore represented mainly indirectly, without implying that positive constructs are absent from these traditions.

COR occupies an intermediate position. Its loss/gain architecture provides an explicit basis for positive adaptation through resource gain, reservoirs, and gain spirals, but work engagement is not a native construct and positive adaptation emerges from the same resource logic that explains burnout.

JD-R presents the most explicit dual-process architecture: sustained demands are associated with health impairment and burnout, whereas job resources support motivation and work engagement. Burnout and engagement are thus located in related but non-identical pathways, giving the framework an explicit capacity to represent negative and positive occupational outcomes simultaneously.

The Maslach model is comparatively burnout-centered and organized around the syndrome and relations among its dimensions. Where engagement enters this tradition, it may be positioned through a burnout–engagement continuum assumption, while an independent-constructs view also appears in the corpus. Self-Determination Theory provides a contrasting mechanism in which need satisfaction versus frustration can locate burnout, engagement-related motivation, and psychological well-being within one theoretical logic.

Psychological well-being was less consistently integrated as a core endogenous construct than burnout or engagement. Across frameworks it appeared as a distal outcome, adjacent health construct, or resource-related state, and its causal location varied. No consensual model linking burnout, engagement, and psychological well-being emerged from the corpus.

Overall, positive occupational functioning ranged from peripheral or indirectly represented (ERI, JDC/JDCS), to resource-gain based (COR), continuum-based in part of the Maslach tradition, or explicitly modeled through a motivational process (JD-R).

Contextual adaptability and linguistically complex work environments (RQ5)

Contextual flexibility was compared as the capacity of a framework to accommodate context-sensitive demands and resources. Bilingual and multilingual work environments served solely as an illustrative test case; no language-related condition discussed below is treated as an established empirical finding of the review. Because informative Contextual Flexibility extraction was available for 121 of 564 records (21.5%), this comparison is exploratory and concerns theoretical capacity within the available extraction rather than comprehensive corpus-wide contextual validity.

JD-R permits substantial contextual adaptability because its demand and resource categories are open and context-specific. Illustrative applications of this taxonomy to linguistically complex environments are presented in the Discussion, Context-sensitive theory development.

COR permits comparable contextual accommodation through a different logic: language competence, belonging, communicative confidence, status, or supportive networks may be theorized as valued resources, and threats to them within resource-loss dynamics.

JDC/JDCS and ERI can register contextual conditions, but generally by translating them into existing categories of demand, control, support, effort, or reward. Their capacity for contextual accommodation is therefore narrower rather than absent.

The Maslach model can reflect context through chronic stressors, interpersonal demands, and person–work mismatch, but provides no explicit taxonomy for classifying emerging context-specific demands and resources. Areas of Worklife remained a distinct framework and was not merged into this characterization.

Among the dominant frameworks, JD-R and COR appeared to offer the broadest capacity to accommodate context-sensitive occupational conditions through different construct logics: an open demands/resources taxonomy and dual-process architecture in JD-R, and a broad valued-resource definition with loss/gain dynamics in COR. This is a theoretical-capacity inference, not evidence of superior contextual performance.

The language-related conditions above are illustrative; the review does not establish their prevalence, magnitude, or causal effects.

Discussion

Interpreting these results, three concepts are proposed as interpretive devices-core–periphery architecture, mechanism-complementary integration, and theoretical interoperability-not as directly coded empirical categories.

A concentrated yet theoretically plural field

RQ1 revealed simultaneous concentration and plurality. JD-R and COR accounted for the largest shares of explicit theory use, followed by ERI, JDC/JDCS, and the Maslach model; yet 37.6% of theory-coded records contained at least one long-tail framework, 10.6% were long-tail-only, and 27.8% of the corpus contained no extractable named theory.

We propose core-periphery architecture as an interpretive label for this configuration. The term is used here as a distributional metaphor; no formal network or statistical core-periphery model was estimated. Burnout theory has not converged on a single explanatory model, but neither is theory use evenly fragmented. A small group of demand- and resource-oriented frameworks occupies structurally central positions while a plural long tail persists. “Core” denotes frequency of explicit theory use, not validity or superiority; “periphery” does not imply theoretical irrelevance.

Prior reviews have catalogued burnout models and traced their development [3, 25, 26]. The present contribution is to quantify the structure of that diversity-its concentration, long tail, no-theory segment, and recurrent framework combinations-and to interpret the field as neither a settled paradigm nor an undifferentiated plurality.

From syndrome description toward mechanism-based explanation

RQ2 showed that the dominant frameworks differ principally in explanatory machinery. As an interpretive synthesis rather than a coded taxonomy, and drawing on the extraction-field synthesis for frameworks beyond the five compared in Table 3, four broad mechanism families can be distinguished: demand-strain and imbalance (JDC/JDCS, ERI); resource depletion, conservation, and gain (COR, JD-R health-impairment logic, Effort-Recovery), with COR articulating resource-based reasoning most explicitly [10]; multidimensional and process conceptualizations (Maslach, Golembiewski, Cherniss); and motivational, need-based, relational, or meaning-oriented mechanisms (JD-R motivational pathway, Self-Determination Theory, social exchange/equity reasoning, existential approaches).

Within this grouping, the two most frequently named frameworks foreground mechanisms linking occupational conditions to burnout-dual demand–resource processes in JD-R [12] and resource-loss dynamics in COR [11]-whereas the multidimensional tradition is organized around syndrome structure and internal process [5], with the internal ordering of its dimensions remaining contested [3]. The present architecture is therefore consistent with movement from syndrome-centered description toward mechanism-oriented occupational explanation. Because framework use was not coded by publication period, this is not a demonstrated historical shift.

Recurrent and non-uniform patterns of multi-framework use

Nearly half of theory-coded records (189/407; 46.4%) named multiple frameworks. Raw co-occurrence counts were highest for JD-R x COR (58), JDC(S) x ERI (29), and JD-R x JDC(S) (28). Because raw counts were not adjusted for marginal framework prevalence, they cannot establish preferential pairing; they provide a descriptive basis for asking whether some combinations may serve complementary explanatory functions.

We propose mechanism-complementary integration as a hypothesis-generating concept: co-used frameworks may contribute distinct mechanisms or levels of analysis. JDC(S) and ERI, for example, can jointly represent task structure/control and effort-reward reciprocity [9]. JD-R and COR also offer distinguishable demand/resource and loss/gain logics [27], but their high raw co-occurrence does not itself show preferential complementarity.

Co-occurrence captures joint naming, not integration depth, rationale, or intent. The observed patterns are compatible with mechanism-complementary integration but do not demonstrate it. Prevalence-adjusted co-occurrence or network analysis, combined with direct analysis of authors' integration rationales, would be required to test the proposition more directly.

Why JD-R occupies a structurally central position

JD-R was the most frequently named framework and appeared in several recurrent raw pairings, but these counts may partly reflect its high marginal prevalence and are not direct evidence of preferential association. Theoretical interoperability is therefore proposed as an architecture-based concept: the capacity of a framework to operate alongside external theoretical mechanisms without requiring their full absorption.

JD-R's open, occupation-specific demand/resource categories can accommodate constructs from other traditions [12, 13], while its health-impairment and motivational processes provide distinct theoretical attachment points, as illustrated by JD-R-SDT applications [28] and demand-side refinements [29]. These features support interoperability as a cautious proposition, not universal compatibility or empirical superiority.

JDC(S) as a complementary architecture

The JDC(S) pattern was particularly distinctive: 46 of 49 records (93.9%) named it with another framework and only three used it alone. This does not imply obsolescence or deficiency. Its focused demand–control(–support) construct set remains analytically specific and is productively combined with ERI [9]. A cautious inference is that JDC(S) often functions in burnout research as a complementary occupational-stress architecture, while co-named frameworks contribute resource dynamics, reciprocity, motivational processes, or burnout-specific conceptualization.

Burnout, engagement, and psychological well-being remain unevenly integrated

RQ4 found no consensual architecture linking burnout, work engagement, and psychological well-being, consistent with treating engagement as distinct from the inverse of burnout and well-being as distinct from its absence [18]. ERI and JDC/JDCS represent positive functioning mainly through protective conditions within strain-focused models. COR extends a single resource logic to positive adaptation through gain spirals and reservoirs [19, 30]. JD-R locates burnout and engagement in related but separable pathways [18, 29] and permits well-being-related outcomes downstream in some applications [27]. The Maslach tradition may admit engagement through a continuum assumption that the corpus records as contested. Self-Determination Theory offers a different need-based mechanism: burnout risk is located in the frustration of autonomy, competence, and relatedness needs [20], while recent dual-theory applications combine SDT with JD-R to organize system-level well-being interventions [28].

Psychological well-being is the least consistently located construct in these architectures: it appears as a distal outcome, adjacent health construct, resource-related state, or is absent as an explicit theoretical component. Studies should specify whether well-being is treated as antecedent, resource, mediator, moderator, or distal outcome rather than append it as an unlocated outcome. Otherwise, cumulative hypothesis development and cross-study comparison remain difficult.

Context-sensitive theory development

RQ5 indicated unequal openness to emerging occupational conditions. JD-R can locate context-specific conditions within an open demands/resources taxonomy; cultural-moderation evidence illustrates this capacity [21]. COR permits comparable accommodation through its broad valued-

resource definition and loss/gain dynamics [30]. JDC/JDCS and ERI generally translate context into existing construct categories, while the Maslach model admits context through stressor and mismatch logic. JD-R and COR therefore appeared to offer the broadest contextual accommodation through different theoretical logics; this is a capacity inference, not evidence of superior contextual performance.

Bilingual and multilingual work environments served strictly as a test case. Language switching, communication effort, cognitive load, language-related exclusion, linguistic accommodation, multilingual competence, and communicative support illustrate conditions an open architecture could represent; they should not be interpreted as established antecedents of burnout on the basis of this review. Empirical identification of whether such demands and resources operate, in which occupations, and with what consequences should precede formal model testing. Flexible frameworks make contextual incorporation easy, which also creates a risk of inserting assumed constructs without evidence.

Theoretical implications

The findings support six implications. Burnout theory use is better represented as an architecture of central frameworks, recurrent combinations, and a plural periphery than as a linear succession of models. Framework selection should follow explanatory mechanism and construct architecture rather than prevalence. Multi-framework use should state what each framework contributes. Theory comparison should distinguish prevalence, explanatory scope, empirical support, integrative capacity, and contextual flexibility. Positive outcomes, especially psychological well-being, should be positioned explicitly within causal architectures. Context-specific demands and resources should be empirically identified before incorporation into flexible frameworks.

Limitations

Several limitations bound the conclusions. First, theory coding required explicit naming of a substantive framework. This conservative rule reduces prevalence inflation through inferred commitments but may underestimate implicit theoretical influence; the 157 no-theory records may include conceptually theory-informed work. The prevalence structure therefore describes explicit theory use in the published record.

Second, the unit was the unique publication record rather than the underlying study. Collapsing three probable version/publication pairs did not materially alter framework ranking, headline percentages, or major co-occurrence structure, but publication frequency remains distinct from the number of unique empirical studies.

Third, comparative synthesis depended on extraction completeness. Coverage was high for Core Theoretical Mechanism (485/564; 86.0%) and Positive Outcomes Integration (562/564; 99.6%) but sparse for Contextual Flexibility (121/564; 21.5%). RQ5 is therefore an exploratory theory-capacity assessment based on available extraction rather than a comprehensive corpus-wide evaluation.

Fourth, co-occurrence measures joint naming rather than integration depth, rationale, or intent. Raw pair counts were not adjusted for marginal framework prevalence and cannot establish preferential association. The three proposed interpretive concepts are not directly coded empirical categories; prevalence-adjusted or network analyses could test the structural propositions more directly.

Fifth, bilingual and multilingual work environments were an author-defined contextual test case, so contextual-capacity inferences are not evidence of real-world language effects. Screening was software-assisted and not independently duplicated; no inter-rater reliability statistic was calculated and no protocol was prospectively registered. No temporal trend analysis was conducted. Because the review mapped explicit theory use rather than pooled effects or intervention outcomes, conventional study-level risk-of-bias appraisal was not used as an eligibility or weighting criterion.

Conclusion

This review mapped occupational burnout theory use across 564 unique publication records. The field is concentrated but not theoretically convergent: JD-R and COR occupy structurally central positions, followed by ERI, JDC/JDCS, and the Maslach model, while a broad long tail persists and more than a quarter of the corpus names no framework. We propose core-periphery architecture as a distributional metaphor for this configuration; structural centrality denotes frequency of explicit theory use, not superiority or greater validity.

Multi-framework use is substantial, but raw co-occurrence counts are prevalence-dependent and do not establish preferential pairing. Mechanism-complementary integration and theoretical interoperability are therefore proposed as hypothesis-generating concepts concerning, respectively, combinations of distinct explanatory mechanisms and architectures able to operate alongside external mechanisms. Because integration depth, pairing preference, and rationale were not directly coded, both remain interpretive propositions.

Burnout, work engagement, and psychological well-being remain unevenly integrated, with no consensual three-construct architecture and an unstable theoretical location for psychological well-being. Contextual flexibility also differs across frameworks: JD-R and COR appear to offer the broadest structural capacity to accommodate context-sensitive conditions through different logics. Linguistically complex work environments served only as a test case; empirical identification of context-specific demands and resources requires dedicated research.

The practical implication is that framework selection should be explicit and based on the mechanism specified, the outcome architecture provided, and the contextual conditions represented-not on prevalence alone. The next stage of burnout theory development may depend less on identifying another universally dominant framework than on specifying more clearly which mechanisms, outcomes, and contextual conditions each framework is structurally equipped to explain.

REFERENCES

1 Maslach C., Schaufeli W.B., Leiter M.P. Job burnout // Annual Review of Psychology. 2001. Vol. 52. P. 397–422. DOI: 10.1146/annurev.psych.52.1.397

2 Burn-out an «occupational phenomenon»: International Classification of Diseases / World Health Organization. Geneva: WHO, 2019. URL: https://www.who.int/news/item/28-05-2019-burn-out-an-occupational-phenomenon-international-classification-of-diseases (accessed: 07.09.2026)

3 Edú-Valsania S., Laguía A., Moriano J.A. Burnout: A review of theory and measurement // International Journal of Environmental Research and Public Health. 2022. Vol. 19. No. 3. Art. 1780. DOI: 10.3390/ijerph19031780

4 Freudenberger H.J. Staff burn-out // Journal of Social Issues. 1974. Vol. 30. No. 1. P. 159–165. DOI: 10.1111/j.1540-4560.1974.tb00706.x

5 Maslach C. A multidimensional theory of burnout // Theories of Organizational Stress / ed. by C.L. Cooper. Oxford: Oxford University Press, 1998. P. 68–85. DOI: 10.1093/oso/9780198522799.003.0004

6 Karasek R.A. Job demands, job decision latitude, and mental strain: Implications for job redesign // Administrative Science Quarterly. 1979. Vol. 24. No. 2. P. 285–308. DOI: 10.2307/2392498

7 Johnson J.V., Hall E.M. Job strain, work place social support, and cardiovascular disease: A cross-sectional study of a random sample of the Swedish working population // American Journal of Public Health. 1988. Vol. 78. No. 10. P. 1336–1342. DOI: 10.2105/AJPH.78.10.1336

8 Siegrist J. Effort-reward imbalance at work and health // Historical and Current Perspectives on Stress and Health / ed. by P.L. Perrewé, D.C. Ganster. Research in Occupational Stress and Well Being. Vol. 2. Amsterdam: JAI Elsevier, 2002. P. 261–291. DOI: 10.1016/S1479-3555(02)02007-3

9 Yan C., Jang D., Kwon S., Jin Q. An integrated perspective of the demand–control and effort–reward imbalance models on burnout among sport coaches: The moderating role of over-commitment and coaching efficacy // International Journal of Sports Science & Coaching. 2023. Vol. 18. No. 6. P. 1929–1941. DOI: 10.1177/17479541231181971

10 Hobfoll S.E. Conservation of resources: A new attempt at conceptualizing stress // American Psychologist. 1989. Vol. 44. No. 3. P. 513–524. DOI: 10.1037/0003-066X.44.3.513

11 Hobfoll S.E., Freedy J.R. Conservation of resources: A general stress theory applied to burnout // Professional Burnout: Recent Developments in Theory and Research / ed. by W.B. Schaufeli, C. Maslach, T. Marek. Washington, DC: Taylor & Francis, 1993. P. 115–129. DOI: 10.4324/9781315227979-9

12 Demerouti E., Bakker A.B., Nachreiner F., Schaufeli W.B. The job demands-resources model of burnout // Journal of Applied Psychology. 2001. Vol. 86. No. 3. P. 499–512. DOI: 10.1037/0021-9010.86.3.499

13 Bakker A.B., Demerouti E., Sanz-Vergel A.I. Job Demands–Resources Theory: Ten years later // Annual Review of Organizational Psychology and Organizational Behavior. 2023. Vol. 10. P. 25–53. DOI: 10.1146/annurev-orgpsych-120920-053933

14 Schaufeli W.B., Taris T.W. A critical review of the Job Demands-Resources Model: Implications for improving work and health // Bridging Occupational, Organizational and Public Health: A Transdisciplinary Approach / ed. by G.F. Bauer, O. Hämmig. Dordrecht: Springer, 2014. P. 43–68. DOI: 10.1007/978-94-007-5640-3_4

15 Lesener T., Gusy B., Wolter C. The job demands-resources model: A meta-analytic review of longitudinal studies // Work & Stress. 2019. Vol. 33. No. 1. P. 76–103. DOI: 10.1080/02678373.2018.1529065

16 Schaufeli W.B., Desart S., De Witte H. Burnout Assessment Tool (BAT) – Development, validity, and reliability // International Journal of Environmental Research and Public Health. 2020. Vol. 17. No. 24. Art. 9495. DOI: 10.3390/ijerph17249495

17 Guthier C., Dormann C., Voelkle M.C. Reciprocal effects between job stressors and burnout: A continuous time meta-analysis of longitudinal studies // Psychological Bulletin. 2020. Vol. 146. No. 12. P. 1146–1173. DOI: 10.1037/bul0000304

18 Schaufeli W.B., Bakker A.B. Job demands, job resources, and their relationship with burnout and engagement: A multi-sample study // Journal of Organizational Behavior. 2004. Vol. 25. No. 3. P. 293–315. DOI: 10.1002/job.248.

19 Wright T.A., Hobfoll S.E. Commitment, psychological well-being and job performance: An examination of conservation of resources (COR) theory and job burnout // Journal of Business and Management. 2004. Vol. 9. No. 4. P. 389–406. DOI: 10.1504/JBM.2004.141118

20 Deci E.L., Ryan R.M. The «what» and «why» of goal pursuits: Human needs and the self-determination of behavior // Psychological Inquiry. 2000. Vol. 11. No. 4. P. 227–268. DOI: 10.1207/S15327965PLI1104_01

21 Rattrie L.T.B., Kittler M.G., Paul K.I. Culture, burnout, and engagement: A meta-analysis on national cultural values as moderators in JD-R theory // Applied Psychology. 2020. Vol. 69. No. 1. P. 176–220. DOI: 10.1111/apps.12209

22 Vinnikov D., Dushpanova A., Kodasbaev A., Romanova Z., Almukhanova A., Tulekov Z., Toleu E., Ussatayeva G. Occupational burnout and lifestyle in Kazakhstan cardiologists // Archives of Public Health. 2019. Vol. 77. Art. 13. DOI: 10.1186/s13690-019-0345-1

23 Bolatov A.K., Brimkulov N., Jarylkasynova G., Taalaikanova A., Yuldashova R., Kodirova S., Smailova D.S., Seisembekov T.Z. Occupational burnout among healthcare workers in Central Asia during the COVID-19 pandemic // Scientific Reports. 2025. Vol. 15. Art. 12432. DOI: 10.1038/s41598-025-96905-8

24 Migina L., Myssayev A., Meirmanov S., Uristemova A. Professional burnout in primary health care workers of the Republic of Kazakhstan // Clinical Epidemiology and Global Health. 2023. Vol. 23. Art. 101359. DOI: 10.1016/j.cegh.2023.101359

25 Трухан Е.А. Процессуальные модели выгорания: ретроспективный и систематический обзор (Часть 1) // Вестник Омского университета. Серия «Психология». – 2024. – № 2. – С. 34–44. DOI: 10.24147/2410-6364.2024.2.34-44

26 Demerouti E. Burnout: A comprehensive review // Zeitschrift für Arbeitswissenschaft. 2024. Vol. 78. No. 4. P. 492–504. DOI: 10.1007/s41449-024-00452-3

27 Demerouti E. Job demands-resources and conservation of resources theories: How do they help to explain employee well-being and future job design? // Journal of Business Research. 2025. Vol. 192. Art. 115296. DOI: 10.1016/j.jbusres.2025.115296

28 Guldner G., Neufeld A. A scalable model for resident and faculty well-being: Applying Self-Determination Theory and the Job Demands-Resources Framework in graduate medical education // HCA Healthcare Journal of Medicine. 2026. Vol. 7. No. 2. P. 223–228. DOI: 10.36518/2689-0216.2436

29 Crawford E.R., LePine J.A., Rich B.L. Linking job demands and resources to employee engagement and burnout: A theoretical extension and meta-analytic test // Journal of Applied Psychology. 2010. Vol. 95. No. 5. P. 834–848. DOI: 10.1037/a0019364

30 Hobfoll S.E., Halbesleben J.R.B., Neveu J.-P., Westman M. Conservation of resources in the organizational context: The reality of resources and their consequences // Annual Review of Organizational Psychology and Organizational Behavior. 2018. Vol. 5. P. 103–128. DOI: 10.1146/annurev-orgpsych-032117-104640

REFERENCES

1 Maslach C., Schaufeli W.B., Leiter M.P. (2001) Job burnout // Annual Review of Psychology. Vol. 52. P. 397–422. DOI: 10.1146/annurev.psych.52.1.397 (In English)

2 Burn-out an «occupational phenomenon»: International Classification of Diseases / World Health Organization. Geneva: WHO, 2019. URL: https://www.who.int/news/item/28-05-2019-burn-out-an-occupational-phenomenon-international-classification-of-diseases (accessed: 07.09.2026) (In English)

3 Edú-Valsania S., Laguía A., Moriano J.A. (2022) Burnout: A review of theory and measurement // International Journal of Environmental Research and Public Health. Vol. 19. No. 3. Art. 1780. DOI: 10.3390/ijerph19031780 (In English)

4 Freudenberger H.J. (1974) Staff burn-out // Journal of Social Issues. Vol. 30. No. 1. P. 159–165. DOI: 10.1111/j.1540-4560.1974.tb00706.x (In English)

5 Maslach C. (1998) A multidimensional theory of burnout // Theories of Organizational Stress / ed. by C.L. Cooper. Oxford: Oxford University Press. P. 68–85. DOI: 10.1093/oso/9780198522799.003.0004 (In English)

6 Karasek R.A. (1979) Job demands, job decision latitude, and mental strain: Implications for job redesign // Administrative Science Quarterly. 1979. Vol. 24. No. 2. P. 285–308. DOI: 10.2307/2392498 (In English)

7 Johnson J.V., Hall E.M. (1988) Job strain, work place social support, and cardiovascular disease: A cross-sectional study of a random sample of the Swedish working population // American Journal of Public Health. Vol. 78. No. 10. P. 1336–1342. DOI: 10.2105/AJPH.78.10.1336 (In English)

8 Siegrist J. (2002) Effort-reward imbalance at work and health // Historical and Current Perspectives on Stress and Health / ed. by P.L. Perrewé, D.C. Ganster. Research in Occupational Stress and Well Being. Vol. 2. Amsterdam: JAI Elsevier. P. 261–291. DOI: 10.1016/S1479-3555(02)02007-3 (In English)

9 Yan C., Jang D., Kwon S., Jin Q. (2023) An integrated perspective of the demand–control and effort–reward imbalance models on burnout among sport coaches: The moderating role of over-commitment and coaching efficacy // International Journal of Sports Science & Coaching. Vol. 18. No. 6. P. 1929–1941. DOI: 10.1177/17479541231181971 (In English)

10 Hobfoll S.E. (1989) Conservation of resources: A new attempt at conceptualizing stress // American Psychologist. Vol. 44. No. 3. P. 513–524. DOI: 10.1037/0003-066X.44.3.513 (In English)

11 Hobfoll S.E., Freedy J.R. (1993) Conservation of resources: A general stress theory applied to burnout // Professional Burnout: Recent Developments in Theory and Research / ed. by W. B. Schaufeli, C. Maslach, T. Marek. Washington, DC: Taylor & Francis. P. 115–129. DOI: 10.4324/9781315227979-9 (In English)

12 Demerouti E., Bakker A.B., Nachreiner F., Schaufeli W.B. (2001) The job demands-resources model of burnout // Journal of Applied Psychology. Vol. 86. No. 3. P. 499–512. DOI: 10.1037/0021-9010.86.3.499 (In English)

13 Bakker A.B., Demerouti E., Sanz-Vergel A.I. (2023) Job Demands–Resources Theory: Ten years later // Annual Review of Organizational Psychology and Organizational Behavior. Vol. 10. P. 25–53. DOI: 10.1146/annurev-orgpsych-120920-053933 (In English)

14 Schaufeli W.B., Taris T.W. (2014) A critical review of the Job Demands-Resources Model: Implications for improving work and health // Bridging Occupational, Organizational and Public Health: A Transdisciplinary Approach / ed. by G.F. Bauer, O. Hämmig. Dordrecht: Springer. P. 43–68. DOI: 10.1007/978-94-007-5640-3_4 (In English)

15 Lesener T., Gusy B., Wolter C. (2019) The job demands-resources model: A meta-analytic review of longitudinal studies // Work & Stress. Vol. 33. No. 1. P. 76–103. DOI: 10.1080/02678373.2018.1529065 (In English)

16 Schaufeli W.B., Desart S., De Witte H. (2020) Burnout Assessment Tool (BAT) – Development, validity, and reliability // International Journal of Environmental Research and Public Health. Vol. 17. No. 24. Art. 9495. DOI: 10.3390/ijerph17249495 (In English)

17 Guthier C., Dormann C., Voelkle M.C. (2020) Reciprocal effects between job stressors and burnout: A continuous time meta-analysis of longitudinal studies // Psychological Bulletin. Vol. 146. No. 12. P. 1146–1173. DOI: 10.1037/bul0000304 (In English)

18 Schaufeli W.B., Bakker A.B. (2004) Job demands, job resources, and their relationship with burnout and engagement: A multi-sample study // Journal of Organizational Behavior. Vol. 25. No. 3. P. 293–315. DOI: 10.1002/job.248 (In English)

19 Wright T.A., Hobfoll S.E. (2004) Commitment, psychological well-being and job performance: An examination of conservation of resources (COR) theory and job burnout // Journal of Business and Management. Vol. 9. No. 4. P. 389–406. DOI: 10.1504/JBM.2004.141118 (In English)

20 Deci E.L., Ryan R.M. (2000) The «what» and «why» of goal pursuits: Human needs and the self-determination of behavior // Psychological Inquiry. Vol. 11. No. 4. P. 227–268. DOI: 10.1207/S15327965PLI1104_01 (In English)

21 Rattrie L.T.B., Kittler M.G., Paul K.I. (2020) Culture, burnout, and engagement: A meta-analysis on national cultural values as moderators in JD-R theory // Applied Psychology. Vol. 69. No. 1. P. 176–220. DOI: 10.1111/apps.12209 (In English)

22 Vinnikov D., Dushpanova A., Kodasbaev A., Romanova Z., Almukhanova A., Tulekov Z., Toleu E., Ussatayeva G. (2019) Occupational burnout and lifestyle in Kazakhstan cardiologists // Archives of Public Health. Vol. 77. Art. 13. DOI: 10.1186/s13690-019-0345-1 (In English)

23 Bolatov A.K., Brimkulov N., Jarylkasynova G., Taalaikanova A., Yuldashova R., Kodirova S., Smailova D.S., Seisembekov T.Z. (2025) Occupational burnout among healthcare workers in Central Asia during the COVID-19 pandemic // Scientific Reports. Vol. 15. Art. 12432. DOI: 10.1038/s41598-025-96905-8 (In English)

24 Migina L., Myssayev A., Meirmanov S., Uristemova A. (2023) Professional burnout in primary health care workers of the Republic of Kazakhstan // Clinical Epidemiology and Global Health. Vol. 23. Art. 101359. DOI: 10.1016/j.cegh.2023.101359 (In English)

25 Truhan E.A. (2024) Processual'nye modeli vygoranija: retrospektivnyj i sistematicheskij obzor (Chast' 1) // Vestnik Omskogo universiteta. Serija «Psihologija». No. 2. P. 34–44. DOI: 10.24147/2410-6364.2024.2.34-44 (In Russian)

26 Demerouti E. (2024) Burnout: A comprehensive review // Zeitschrift für Arbeitswissenschaft. Vol. 78. No. 4. P. 492–504. DOI: 10.1007/s41449-024-00452-3 (In English)

27 Demerouti E. (2025) Job demands-resources and conservation of resources theories: How do they help to explain employee well-being and future job design? // Journal of Business Research. Vol. 192. Art. 115296. DOI: 10.1016/j.jbusres.2025.115296 (In English)

28 Guldner G., Neufeld A. (2026) A scalable model for resident and faculty well-being: Applying Self-Determination Theory and the Job Demands-Resources Framework in graduate medical education // HCA Healthcare Journal of Medicine. Vol. 7. No. 2. P. 223–228. DOI: 10.36518/2689-0216.2436 (In English)

29 Crawford E.R., LePine J.A., Rich B.L. (2010) Linking job demands and resources to employee engagement and burnout: A theoretical extension and meta-analytic test // Journal of Applied Psychology. Vol. 95. No. 5. P. 834–848. DOI: 10.1037/a0019364 (In English)

30 Hobfoll S.E., Halbesleben J.R.B., Neveu J.-P., Westman M. (2018) Conservation of resources in the organizational context: The reality of resources and their consequences // Annual Review of Organizational Psychology and Organizational Behavior. Vol. 5. P. 103–128. DOI: 10.1146/annurev-orgpsych-032117-104640 (In English)

САРИЕВА Э.,*[1]
докторант.
*e-mail: 25263012@turan-edu.kz
ORCID ID: 0009-0004-0016-5689
КУДАЙБЕРГЕНОВА С.,[2]
пс.ғ.к., ассистент-профессор.
e-mail: kudsandugash@gmail.com
ORCID ID: 0000-0001-9297-8089
ЛОГИНОВА Н.,[3]
пс.ғ.д., профессор.
e-mail: n.loginova@spbu.ru
ORCID ID: 0000-0002-3460-3497
[1]«Тұран» университеті,
Алматы қ., Қазақстан
[2]әл-Фараби атындағы ҚазҰУ,
Алматы қ., Қазақстан
[3]Санкт-Петербург
мемлекеттік университеті,
Санкт-Петербург қ., Ресей

ФРАГМЕНТАЦИЯДАН ИНТЕГРАЦИЯҒА ҚАРАЙ МА: КӘСІБИ ЖАНУ ЗЕРТТЕУЛЕРІНІҢ ТЕОРИЯЛЫҚ АРХИТЕКТУРАСЫ

Аңдатпа

Кәсіби жануды зерттеу ауқымды әрі теориялық тұрғыдан әртекті әдебиетті қалыптастырды, алайда жануды түсіндіру үшін қолданылатын теориялық негіздердің таралуы мен салыстырмалы архитектурасы жеткілікті түрде жүйеленбеген. Осы теорияға бағытталған жүйелі шолудың мақсаты кең таралған теориялық негіздерді анықтау, олардың түсіндіру механизмдерін салыстыру, бірнеше теорияны қатар қолдану үлгілерін талдау, жұмысқа тартылу мен психологиялық әл-ауқаттың интеграциялануын және контекстік бейімделгіштікті бағалау болды. Бағдарламалық қолдауы бар көпдереккөзді іздеу және скрининг нәтижесінде 564 бірегей жарияланымнан тұратын корпус қалыптастырылды; олардың 407-сінде кемінде бір мазмұндық теориялық негіз тікелей аталған. Жарияланым және теория деңгейінде теориялық негіздердің таралуы, бір және бірнеше теорияны қолдану, негізгі теориялық қатар қолданулар және 12 аналитикалық өлшем синтезделді. Ең жиі Job Demands-Resources (JD-R) жұмыс талаптары мен ресурстары теориясы (47,9%), одан кейін Conservation of Resources (COR) ресурстарды сақтау теориясы (29,2%) аталды; теориялық кодталған жарияланымдардың 46,4%-ы бірнеше негізді қолданған. Салада «ядро–периферия» архитектурасы анықталды: талаптар мен ресурстарға бағытталған шоғырланған ядро кең теориялық «ұзын құйрықпен» қатар өмір сүреді. Негізгі теориялық негіздер себептік логикасы және оң кәсіби нәтижелерді қамту тәсілі бойынша ерекшеленді; кәсіби

жану, жұмысқа тартылу және психологиялық әл-ауқатты бір мезгілде біріктіретін келісілген архитектура анықталмады. Контекстік бейімделгіштік те әртүрлі болды; JD-R және COR әртүрлі механизмдер арқылы кең теориялық әлеует көрсетті. Шолу түсіндіру механизміне негізделген неғұрлым айқын теориялық таңдау мен контекстке сезімтал теорияларды одан әрі дамытуға салыстырмалы негіз ұсынады.

Тірек сөздер: кәсіби жану, теориялық негіздер, теорияларды карталау, жұмысқа тартылу, психологиялық әл-ауқат.

САРИЕВА Э.,*[1]
докторант.
*e-mail: 25263012@turan-edu.kz
ORCID ID: 0009-0004-0016-5689
КУДАЙБЕРГЕНОВА С.,[2]
к.пс.н., ассистент-профессор.
e-mail: kudsandugash@gmail.com
ORCID ID: 0000-0001-9297-8089
ЛОГИНОВА Н.А.,[3]
д.пс.н., профессор.
e-mail: n.loginova@spbu.ru
ORCID ID: 0000-0002-3460-3497
[1]Университет «Туран»,
г. Алматы, Казахстан
[2]КазНУ им. аль-Фараби,
г. Алматы, Казахстан
[3]Санкт-Петербургский
государственный университет,
г. Санкт-Петербург, Россия

ОТ ФРАГМЕНТАЦИИ К ИНТЕГРАЦИИ: ТЕОРЕТИЧЕСКАЯ АРХИТЕКТУРА ИССЛЕДОВАНИЙ ПРОФЕССИОНАЛЬНОГО ВЫГОРАНИЯ

Аннотация

Исследования профессионального выгорания сформировали обширную и теоретически неоднородную литературу, однако распределение и сравнительная архитектура объясняющих выгорание теоретических рамок остаются недостаточно систематизированными. Цель данного теоретически ориентированного систематического обзора состояла в выявлении наиболее распространенных теоретических рамок, сравнении их объяснительных механизмов, анализе использования нескольких теорий, оценке интеграции вовлеченности в работу и психологического благополучия, а также контекстуальной адаптивности. Программно поддержанный многоисточниковый поиск и скрининг позволили сформировать корпус из 564 уникальных публикаций; в 407 из них была прямо названа по меньшей мере одна содержательная теоретическая рамка. На уровне публикаций и теорий были синтезированы распространенность рамок, одно- и многотеоретическое использование, основные сочетания теорий и 12 аналитических измерений. Наиболее часто упоминалась теория требований и ресурсов работы (Job Demands-Resources, JD-R; 47,9%), затем – теория сохранения ресурсов (Conservation of Resources, COR; 29,2%); 46,4% теоретически кодированных публикаций использовали несколько рамок. Выявлена архитектура «ядро–периферия»: концентрированное ядро подходов, ориентированных на требования и ресурсы, сосуществует с широким теоретическим «длинным хвостом». Основные рамки различались по причинной логике и способу включения позитивных профессиональных исходов; согласованной архитектуры, одновременно интегрирующей выгорание, вовлеченность и психологическое благополучие, не выявлено. Контекстуальная адаптивность также различалась; JD-R и COR демонстрировали широкую теоретическую емкость посредством разных механизмов. Обзор создает сравнительную основу для более явного выбора теоретической рамки по механизму объяснения и для дальнейшего развития контекстно чувствительных моделей.

Ключевые слова: профессиональное выгорание, теоретические рамки, картирование теорий, вовлеченность в работу, психологическое благополучие.

Article submission date: 11.07.2026

IRSTI 14.35.07, 15.41.21
UDK 378.147:159.947.5
JEL I23, O33, J24

https://doi.org/10.46914/2959-3999-2026-1-3-75-85

TURGUMBAYEVA A.M.*[1]
PhD, associate research professor.
*e-mail: a.turgumbayeva@turan-edu.kz
ORCID ID: 0000-0002-0782-5860
KASSYMZHANOVA A.A.,[1]
c.ps.s., research professor.
e-mail: a.kassymzhanova@turan-edu.kz
ORCID ID: 0000-0001-5802-5129
SLANBEKOVA G.K.,[2]
PhD, associate professor.
e-mail: gulnaraslanbekova1@gmail.com
ORCID ID: 0000-0003-4908-5132
[1]Turan University,
Almaty, Kazakhstan
[2]Academician Ye.A. Buketov
Karaganda National Research University,
Karaganda, Kazakhstan

STIMULI IN THE ADAPTATION PROCESS TO DIGITAL TRANSFORMATION AMONG UNIVERSITY FACULTY MEMBERS: INTERNAL AND EXTERNAL DRIVERS OF TECHNOLOGICAL CHANGE

Abstract

This study examined internal and external stimuli influencing faculty adaptation to digital transformation in higher education settings. The study applies cross-sectional survey of 154 faculty members from Kazakhstani universities used validated instruments. Results revealed a clear stimulus hierarchy: internal stimuli (intrinsic motivation, self-efficacy) explained 21% of unique variance in technology acceptance, compared to 4% for organizational support and less than 1% for external negative stimuli. Age significantly moderated these relationships. Internal stimuli were stronger predictors for younger faculty ($\beta = 0.42$ vs. 0.18), while organizational support was more critical for older faculty ($\beta = 0.34$ vs. 0.08). External pressure showed harmful effects only among senior faculty members ($\beta = -0.31$). The cluster analysis that identified four faculty typologies characterized by distinct stimulus-response profiles. These findings suggest that successful digital transformation requires age-differentiated, autonomy-supportive institutional approaches rather than uniform mandates. The study findings can help to promote digital transformation across higher education institutions more effectively.

Keywords: digital transformation, stimuli, higher education, faculty motivation, technology acceptance, organizational support.

Introduction

The digital transformation of higher education represents one of the most significant organizational changes facing universities worldwide. This transformation extends beyond the mere adoption of new technologies to encompass fundamental shifts in pedagogical practices, professional identities, and institutional cultures [1, 2]. While considerable research has examined barriers to technology adoption among educators, comparatively less attention has been devoted to understanding what stimulates successful adaptation – the internal and external drivers that motivate faculty members to genuinely embrace technological change rather than simply comply with institutional mandates [3].

The urgency of understanding faculty adaptation has intensified in recent years. The COVID-19 pandemic forced unprecedented rapid digitalization of higher education, exposing significant variability

in faculty technological readiness and adaptation capacity. While some faculty members transitioned seamlessly to online teaching, others struggled significantly, and post-pandemic research suggests that many faculty have reverted to pre-pandemic practices despite institutional investments in digital infrastructure. This variability raises fundamental questions about what drives sustained adaptation versus temporary compliance – questions that require systematic investigation of the stimuli that promote genuine pedagogical transformation.

The distinction between adoption and adaptation is crucial for understanding faculty responses to digital transformation. Technology adoption refers to the decision to begin using a new technology, often measured as a discrete event or behavioral intention. Adaptation, by contrast, encompasses the ongoing process of integrating technology into existing practices, modifying one's approach based on experience, and ultimately transforming one's professional identity to incorporate technological competence as a core element. While adoption may occur in response to external mandates or momentary enthusiasm, sustained adaptation requires deeper engagement with the change process – engagement that must be stimulated and maintained over time.

Faculty members occupy a pivotal position in institutional digital transformation efforts. Unlike administrative processes that can be mandated and monitored, pedagogical practices occur largely within the autonomy of individual classrooms and courses. The success of institutional digitalization initiatives therefore depends fundamentally on faculty members' willingness to adapt their teaching practices – a willingness that cannot be compelled but must be cultivated through appropriate stimuli. Understanding what drives faculty adaptation is thus not merely an academic question but a practical imperative for higher education administrators seeking to optimize digital transformation investments. Self-Determination Theory (SDT) provides a comprehensive framework for understanding how different types of stimuli influence human motivation and behavior [4, 5]. At the core of SDT is the distinction between autonomous motivation – engaging in activities because they are inherently interesting, personally valuable, or aligned with one's identity and controlled motivation – engaging in activities due to external pressure, internal compulsion, or fear of negative consequences. Research consistently demonstrates that autonomous motivation produces superior outcomes across multiple domains, including deeper engagement, greater persistence, enhanced creativity, and improved psychological wellbeing [5]. SDT further differentiates types of extrinsic motivation along a continuum of internalization. External regulation represents the least autonomous form, where behavior is controlled entirely by external contingencies such as rewards or punishments. Introjected regulation involves partial internalization, where behavior is driven by internal pressure such as guilt, shame, or ego-involvement. Identified regulation occurs when individuals consciously value and accept the importance of a behavior, even if it is not inherently enjoyable. Finally, integrated regulation represents full internalization, where the behavior becomes part of one's identity and values system. Research consistently shows that more autonomous forms of motivation (identified and integrated regulation) produce outcomes similar to intrinsic motivation, while controlled forms (external and introjected regulation) produce inferior outcomes [5].

Applied to digital transformation, SDT suggests that faculty members who adopt new technologies primarily due to administrative mandates or fear of negative evaluation (external regulation) may comply superficially but are unlikely to engage in the deep learning and practice transformation that characterizes genuine adaptation. Faculty members who adopt technology due to internal pressure or desire to avoid feeling inadequate (introjected regulation) may show initial engagement but are vulnerable to burnout and disengagement. In contrast, faculty members who genuinely value digital pedagogy as important for student learning (identified regulation) or who find technological exploration inherently satisfying (intrinsic motivation) are more likely to persist through difficulties and achieve sustained adaptation [6].

The role of self-efficacy in technology adoption has been well-established in the research literature. Self-efficacy refers to individuals' beliefs about their capability to successfully perform specific behaviors [8]. In the context of digital transformation, faculty with high technology self-efficacy believe they can master new tools, troubleshoot problems, and integrate technology effectively into their teaching. Research consistently demonstrates that self-efficacy predicts technology adoption intentions and behaviors, mediates the effects of training and experience, and buffers against technology

anxiety. Importantly, self-efficacy is malleable – it can be enhanced through mastery experiences, vicarious learning, verbal persuasion, and attention to physiological states.

Organizational support represents a critical external stimulus for faculty adaptation. Perceived organizational support refers to employees' beliefs about the extent to which their organization values their contributions and cares about their wellbeing. In digital transformation contexts, organizational support encompasses multiple dimensions: technical support (responsive IT assistance, adequate equipment), pedagogical support (instructional design consultation, teaching-focused training), temporal support (time allocation for learning and experimentation), and emotional support (acknowledgment that adaptation is challenging, patience with difficulties). Research suggests that organizational support operates through multiple mechanisms: it directly facilitates skill development, it signals institutional commitment that encourages reciprocal effort, and it may buffer against the negative psychological effects of adaptation challenges.

Age has emerged as one of the most consistent predictors of technology attitudes and adoption in both general and educational populations [13, 14]. Older adults tend to report lower technology self-efficacy, higher technology anxiety, and greater resistance to change compared to younger adults. Multiple explanations have been proposed for these differences. Generational explanations emphasize that older adults did not grow up with digital technology and may therefore lack the intuitive familiarity that younger adults possess. Cognitive explanations suggest that age-related changes in processing speed, working memory, and learning capacity may make technology adoption more effortful for older adults. Career-stage explanations note that senior faculty have established successful practices over decades and may reasonably question whether the costs of changing these practices are justified by potential benefits.

However, these age differences may not simply reflect lower ability among older faculty but rather differential responsiveness to different types of stimuli. Younger faculty, who may view technological competence as integral to their professional identity and who possess high baseline self-efficacy, may require minimal external stimulation to pursue adaptation. For these faculty, intrinsic curiosity and professional values may be sufficient drivers. Older faculty, by contrast, may require stronger organizational support to overcome higher baseline anxiety and lower self-efficacy. Moreover, older faculty may be more sensitive to the autonomy-undermining effects of mandates and pressure, having developed strong professional identities and expectations of respect over their careers. Understanding how stimulus effectiveness varies by age could inform more targeted and effective intervention strategies.

This study addresses these questions by examining how internal stimuli (intrinsic motivation, self-efficacy, identified regulation) and external stimuli (organizational support, external positive motivation, external negative motivation) influence faculty adaptation to digital transformation in Kazakhstani higher education. The Kazakhstani context is particularly relevant given the country's strategic emphasis on educational modernization and digital transformation, combined with a faculty workforce that spans generations with very different relationships to digital technology.

Specifically, we investigate the relative effectiveness of different stimulus types, the moderating role of age, the potential buffering effect of organizational support against negative stimuli, and the existence of distinct faculty typologies characterized by different stimulus-response profiles. The study employs validated Russian-language instruments to ensure measurement validity in this context.

Research Hypotheses:

H1: Internal stimuli will show stronger associations with adaptation outcomes than external stimuli.

H2: Positive external stimuli (support) will be more effective than negative external stimuli (pressure).

H3: Stimulus effectiveness will vary by age: (a) internal stimuli stronger for younger faculty; (b) organizational support stronger for older faculty; (c) negative stimuli more harmful for older faculty.

H4: Organizational support will mediate negative stimulus effects.

H5: Self-efficacy will moderate positive stimulus effectiveness.

H6: Distinct stimulus profiles will characterize different faculty typologies.

Materials and methods

The sample consisted of 154 faculty members from public (47.4%), private (27.9%), and national research universities (24.7%) in Kazakhstan.

Table 1 – Demographic characteristics (N = 154)

Characteristic	n	%
Gender		
Female	93	60.4
Male	61	39.6
Age group		
25–34 years	27	17.5
35–44 years	50	32.5
45–54 years	38	24.7
55–64 years	29	18.8
65+ years	10	6.5
Academic position		
Lecturer	18	11.7
Senior Lecturer	44	28.6
Associate Professor	52	33.8
Professor	40	26.0
Note: Complied by the authors.		

All instruments used in this study are in Russian language, including standardized instruments with validated Russian adaptations and author-developed scales created specifically for this research. Academic Motivation Scale (AMS). The Russian adaptation by Gordeeva and Sychev [7] assessed intrinsic motivation (12 items) and identified regulation (4 items) on a 7-point scale (α = .85–.89); General Self-Efficacy Scale (GSES). The Russian adaptation by Romek [8] measured generalized self-efficacy with 10 items on a 4-point scale (α = .85); Professional Motivation Methodology (Zamfir-Rean). This Russian methodology [9] assessed internal motivation, external positive motivation, and external negative motivation (12 items total, 5-point scale); Spielberger State-Trait Anxiety Inventory (STAI). The Russian adaptation by Khanin [10] measured state and trait anxiety (40 items, 4-point scale); Maslach Burnout Inventory (MBI). The Russian adaptation by Vodopyanova [11] assessed burnout dimensions (22 items, 7-point scale); Perceived Stress Scale (PSS-10). The Russian validation by Ababkov et al. [12] measured perceived stress (10 items, 5-point scale); Organizational Support Scale. Developed in Russian for this study, 16 items measuring technical support, pedagogical support, time allocation, and emotional support on a 7-point Likert scale (α = .87); Technology Acceptance Scale. Developed in Russian for this study, 16 items measuring perceived usefulness (6 items), perceived ease of use (6 items), and behavioral intention (4 items) on a 7-point Likert scale (α = .89); Digital Competence Self-Assessment. Developed in Russian for this study, 12 items measuring self-reported competence in educational technology use on a 5-point scale (α = .84).

Participants completed an anonymous online survey in Russian (25–35 minutes). Analyses were conducted using R version 4.3.3: (1) descriptive statistics; (2) Pearson correlations; (3) hierarchical regression; (4) moderation analysis (Age × Stimulus); (5) mediation analysis (bootstrapping, 5000 resamples); (6) k-means cluster analysis.

Results and discussion

Internal stimuli showed consistent positive correlations with adaptation outcomes (r = .29 to .65) and negative correlations with anxiety and burnout. External negative motivation showed the opposite pattern, with strong negative correlations with adaptation (r = −.36 to −.42) and positive correlations with psychological distress.

Table 2 – Correlations between stimuli and adaptation outcomes

Variable Internal Stimuli	Tech Accept	Digital Comp	State Anxiety	Burnout
Intrinsic motivation	.54***	.58***	−.42***	−.38***
Identified regulation	.32***	.29***	−.08	−.11
General self-efficacy	.61***	.65***	−.55***	−.44***
Internal prof. motivation	.48***	.51***	−.39***	−.35***
External Stimuli				
Organizational support	.43***	.41***	−.31***	−.28***
External positive mot.	.21**	.24**	−.06	−.08
External negative mot.	−.36***	−.42***	.41***	.45***
Note: **p < .01, ***p < .001. Complied by the authors.				

Internal stimuli explained 21% of variance beyond demographics, organizational support added 4%, and external negative motivation added only 1% (non-significant). This strongly supports H1 and H2.

Table 3 – Hierarchical regression predicting technology acceptance

Step / Predictor	β	ΔR^2	Cumulative R^2
Step 1: Demographics		.34***	.34
Age	−0.57***		
Gender	0.05		
Step 2: Internal Stimuli		.21***	.55
Intrinsic motivation	0.26***		
General self-efficacy	0.29***		
Identified regulation	0.09		
Step 3: External Positive		.04**	.59
Organizational support	0.19**		
External positive mot.	0.07		
Step 4: External Negative		.01	.60
External negative mot.	−0.09		
Note: **p < .01, ***p < .001. Compiled by the authors.			

All H3 sub-hypotheses were supported. Intrinsic motivation was more effective for younger faculty, organizational support was critical for older faculty, and external negative stimuli harmed only older faculty.

Table 4 – Age moderation of stimulus-outcome relationships

Interaction	β	p	Simple Slopes
			Age 30
Intrinsic Mot × Age	0.18	.009	β = 0.42***
Self-Efficacy × Age	0.11	.089	β = 0.35***
Org Support × Age	−0.21	.004	β = 0.09
Ext Negative × Age	−0.16	.022	β = −0.07
Note: *p < .05, **p < .01, ***p < .001. Compiled by the authors.			

Organizational support partially mediated negative stimulus effects (H4 supported). The mediation was significant only for older faculty.

Table 5 – Organizational support as mediator of external negative stimuli effects

Path	Effect	95% CI
Total effect (c)	−0.36***	
Direct effect (c')	−0.24**	
Indirect effect (ab)	−0.12*	[−0.19, −0.06]
By Age Group		
Faculty under 35	−0.06	[−0.13, 0.01]
Faculty 55+	−0.19***	[−0.29, −0.10]
Note: *p < .05, **p < .01, ***p < .001. CI = bootstrapped confidence interval. Compiled by the authors.		

The interaction between intrinsic motivation and self-efficacy predicted technology acceptance (β = 0.15, p = .024). Intrinsic motivation was a stronger predictor for high self-efficacy faculty (β = 0.41) than low self-efficacy faculty (β = 0.18), supporting H5.

K-means cluster analysis identified four faculty typologies explaining 58.6% of variance.

Table 6 – Faculty typologies: stimulus profiles and characteristics

Cluster	n (%)	Mean Age	Intrinsic Mot	Self-Efficacy	Ext Neg Mot	Tech Accept
Digital Leaders	24 (15.6%)	31.2	5.42 (high)	34.8 (high)	2.91 (low)	5.18 (high)
Digital Enthusiasts	42 (27.3%)	38.7	4.56 (above avg)	30.2 (above avg)	3.24 (avg)	4.32 (above avg)
Pragmatic Adapters	46 (29.9%)	49.4	3.89 (avg)	27.5 (avg)	3.78 (above avg)	3.56 (avg)
Resistant Skeptics	42 (27.3%)	58.6	2.94 (low)	22.1 (low)	4.51 (high)	2.68 (low)
Note: Compiled by the authors.						

Distinct patterns emerged (H6 supported): Digital Leaders showed ceiling effects; Digital Enthusiasts responded to recognition; Pragmatic Adapters required organizational support; Resistant Skeptics were most harmed by external pressure.

Table 7 – Within-cluster stimulus effectiveness (correlation with technology acceptance)

Stimulus	Digital Leaders	Digital Enthusiasts	Pragmatic Adapters	Resistant Skeptics
Intrinsic motivation	.19	.36*	.31*	.14
Self-efficacy	.22	.38*	.42**	.35*
Organizational support	.24	.33*	.48***	.41**
External positive	.08	.42**	.24	.12
External negative	−.16	−.21	−.29*	−.52***
Note: *p < .05, **p < .01, ***p < .001. Compiled by the authors.				

The present study examined the role of internal and external stimuli in faculty adaptation to digital transformation in higher education. Results demonstrate a clear and consistent hierarchy of stimulus effectiveness that has important implications for both theory and practice. Internal stimuli – specifically intrinsic motivation and general self-efficacy – explained substantially more variance in adaptation outcomes (21%) than external positive stimuli such as organizational support (4%) or external negative stimuli such as mandates and pressure (<1%). This pattern strongly supports Self-Determination Theory predictions that autonomous motivation produces superior behavioral and psychological outcomes compared to controlled motivation [4, 5]. The findings reveal that not all external stimuli operate equivalently. Organizational support, while contributing modest unique variance to adaptation outcomes, emerged as a consistently positive factor across all analyses. In contrast, external negative motivation – characterized by fear of criticism, avoidance of penalties, and pressure from administration – showed either null or negative relationships with adaptation outcomes.

Most critically, when internal stimuli and organizational support were statistically controlled, external negative stimuli contributed virtually no unique variance to adaptation, suggesting that their bivariate correlations with outcomes reflect shared variance with other factors rather than direct causal effects. Age emerged as a critical moderator of stimulus-outcome relationships, fundamentally reshaping how we should conceptualize faculty responses to digital transformation initiatives. Younger faculty members (aged 25–34) effectively translate intrinsic motivation into adaptation outcomes, showing strong positive relationships between internal stimuli and technology acceptance. For these faculty members, who have grown up with digital technology and may view technological competence as integral to their professional identity, internal motivation appears sufficient to drive adaptation. External support, while not harmful, adds relatively little beyond what internal motivation already provides. The pattern reverses dramatically for senior faculty members (aged 55 and older). For this population, organizational support becomes the critical factor, showing substantially stronger relationships with adaptation outcomes than among younger colleagues. Most critically, external negative stimuli – mandates, monitoring, pressure – showed harmful effects only among senior faculty, with significant negative relationships with technology acceptance that were absent among younger faculty. This finding suggests that coercive implementation approaches are not merely ineffective but actively counterproductive precisely among the population that most needs support for successful adaptation. The present findings make several contributions to theoretical understanding of faculty adaptation to digital transformation.

First, the study extends the application of Self-Determination Theory to higher education technology adoption by demonstrating that the theory's core predictions – regarding the superiority of autonomous over controlled motivation – hold across diverse faculty populations and institutional contexts. The magnitude of difference between internal and external stimulus effectiveness (21% vs. 4% vs. <1% unique variance) provides strong evidence for SDT's relevance to understanding faculty technology adoption.

Second, the study advances understanding of age differences in technology adoption by identifying the mechanism underlying these differences. Previous research has consistently documented that older adults show lower technology self-efficacy, higher technology anxiety, and lower technology adoption rates [13, 14, 15]. However, these findings have often been interpreted as reflecting cognitive decline, reduced learning capacity, or simple generational unfamiliarity with technology. The present findings suggest an alternative interpretation: older faculty may not be less capable of adaptation but rather differently responsive to adaptation stimuli. Where younger faculty thrive on autonomy and intrinsic interest, older faculty require stronger organizational support and are more vulnerable to the demotivating effects of external pressure.

Third, the mediation analysis revealed that organizational support partially buffers the negative effects of external pressure on adaptation outcomes, but only for older faculty. This finding has important theoretical implications. It suggests that organizational support operates not merely as a direct facilitator of adaptation but also as a protective factor that shields faculty from the psychological costs of coercive implementation approaches. For institutions that must implement mandates, simultaneous investment in robust support infrastructure may mitigate – though not eliminate – the negative effects of pressure-based approaches.

Fourth, the identification of four distinct faculty typologies – Digital Leaders, Digital Enthusiasts, Pragmatic Adapters, and Resistant Skeptics – advances understanding of faculty heterogeneity in technology adoption. These typologies are characterized not merely by different levels of technology acceptance but by qualitatively different stimulus-response patterns. Digital Leaders show ceiling effects and respond primarily to autonomy; Digital Enthusiasts respond to recognition and growth opportunities; Pragmatic Adapters require practical demonstration of benefits and reliable support; Resistant Skeptics are most harmed by external pressure and most helped by patient, peer-based support. This typology suggests that one-size-fits-all approaches to stimulating faculty adaptation are likely to be suboptimal.

The findings have substantial implications for higher education administrators and policymakers seeking to facilitate faculty adaptation to digital transformation. The most fundamental implication is that mandate-centered approaches are unlikely to produce genuine adaptation. While mandates may produce compliance – faculty may technically use required systems and meet minimum requirements –

they do not produce the deep engagement, skill development, and practice transformation that characterizes genuine adaptation. The finding that external negative stimuli contributed less than 1% unique variance to adaptation outcomes when other factors were controlled suggests that pressure-based approaches add virtually nothing beyond what intrinsic motivation and organizational support already provide.

Instead, institutions should prioritize the cultivation of internal motivation and the provision of robust organizational support. For internal motivation, this means creating conditions that support faculty autonomy (allowing choice in which technologies to adopt and how to integrate them), competence (providing training that builds confidence), and relatedness (fostering communities of practice around educational technology). For organizational support, this means investing in responsive technical assistance, pedagogical consultation, time allocation for learning and experimentation, and emotional acknowledgment that adaptation is challenging.

The age moderation findings suggest that intervention strategies should be differentiated by career stage. For younger faculty, the primary strategy should be providing autonomy, innovation opportunities, and leadership roles in technology initiatives. These faculty members are likely to adapt successfully with minimal intervention, and excessive oversight may actually undermine their intrinsic motivation. For mid-career faculty, recognition of their efforts and provision of advanced training opportunities may be most effective. For senior faculty, patient support, peer modeling (by faculty of similar age), ample time for learning, and explicit avoidance of mandate-based approaches are essential.

The cluster-specific findings provide additional guidance for targeted interventions. Digital Leaders (15.6% of sample) require minimal intervention and may serve effectively as peer mentors and innovation champions; the primary risk is constraining their exploration through overly restrictive policies. Digital Enthusiasts (27.3%) are well-positioned for peer mentoring roles and respond positively to recognition; institutions should leverage their enthusiasm while providing growth opportunities. Pragmatic Adapters (29.9%) require clear demonstration of practical benefits and reliable ongoing support; abstract appeals to innovation or student expectations are unlikely to be effective. Resistant Skeptics (27.3%) require the most careful handling: patient, individualized support from peers of similar age, explicit respect for their pedagogical expertise, and complete avoidance of pressure-based approaches.

Several limitations should be acknowledged when interpreting these findings. First, the cross-sectional design precludes definitive causal inferences. While the theoretical framework and analytical approach support directional interpretations, longitudinal research is needed to confirm that changes in stimuli produce changes in adaptation outcomes over time. Future studies should track faculty cohorts through digital transformation initiatives, measuring stimulus exposure and adaptation outcomes at multiple time points.

Second, all measures were self-reported, introducing potential common method variance and social desirability bias. Faculty may overreport intrinsic motivation or underreport technology anxiety. Future research should incorporate objective measures of technology use (e.g., learning management system analytics), peer ratings of digital competence, or behavioral indicators of adaptation.

Third, the sample was drawn from a single country (Kazakhstan), limiting generalizability to other cultural and institutional contexts. The post-Soviet higher education context may have distinctive features – including particular relationships between faculty and administration, specific generational experiences with technology, and unique institutional cultures – that shape stimulus-response patterns. Cross-cultural replication, particularly in Western European, North American, and East Asian contexts, is needed to assess the generalizability of the findings.

Fourth, while the author-developed scales demonstrated acceptable reliability, their validity requires further investigation. Future research should examine convergent and discriminant validity with established measures and assess measurement invariance across demographic groups.

Finally, the study examined adaptation stimuli at the individual level but did not assess institutional-level factors such as organizational culture, leadership style, or resource allocation. Future research should employ multilevel modeling to examine how institutional factors moderate the effectiveness of individual-level stimuli.

Conclusion

The digital transformation of higher education presents both opportunities and challenges for faculty members across all career stages. This study provides empirical evidence that successful adaptation to digital transformation depends more on internal stimuli – intrinsic motivation, self-efficacy beliefs, and internalized professional values – than on external pressures, mandates, or accountability mechanisms. The finding that internal stimuli explained five times more variance in adaptation outcomes than organizational support, and more than twenty times more variance than external negative stimuli, underscores the fundamental importance of autonomous motivation in driving genuine pedagogical transformation.

Perhaps more importantly, this study reveals that faculty members are not a homogeneous population with uniform responses to adaptation stimuli. Age emerged as a critical moderator, with younger and older faculty showing qualitatively different stimulus-response patterns. Younger faculty effectively translate intrinsic motivation into adaptation with minimal external support, while older faculty depend heavily on organizational support and are uniquely vulnerable to the demotivating effects of coercive approaches. The identification of four distinct faculty typologies – Digital Leaders, Digital Enthusiasts, Pragmatic Adapters, and Resistant Skeptics – further emphasizes that effective digital transformation strategies must be differentiated rather than uniform.

The practical implications of these findings are clear. Institutions seeking to promote faculty adaptation to digital transformation should invest in creating conditions that support autonomous motivation: faculty autonomy in technology choices, competence-building through effective training, and communities of practice that foster professional connection around educational technology. Simultaneously, institutions should provide robust organizational support – technical assistance, pedagogical consultation, time allocation, and emotional acknowledgment – particularly for mid-career and senior faculty.

What institutions should avoid is equally clear. Mandate-centered approaches that rely on external pressure, monitoring, and accountability are unlikely to produce genuine adaptation and may actively undermine adaptation among senior faculty. The finding that external negative stimuli showed harmful effects specifically among older faculty – the population often most in need of support – suggests that coercive approaches are not merely ineffective but counterproductive.

In conclusion, successful digital transformation in higher education requires a fundamental shift in institutional approach: from compelling compliance to cultivating commitment, from mandating behavior to supporting motivation, and from treating faculty as a uniform population to recognizing the diverse stimulus-response patterns that characterize different faculty segments. The investment required for such an approach – in training, support infrastructure, and patience – is substantial. But the alternative – superficial compliance without genuine transformation – represents a poor return on the considerable resources institutions invest in digital transformation initiatives.

Funding information. Funding information. The article was prepared within the framework of the grant-funded project of the Ministry of Science and Higher Education "Zhas Galym" (“The psychological impact of digital technologies on faculty motivation amid the transformation of the higher education system” IRN AP25795481)

REFERENCES

1 Bond M., Marín V.I., Dolch C., Bedenlier S., Zawacki-Richter O. Digital transformation in German higher education // International Journal of Educational Technology in Higher Education. 2018. Vol. 15. No. 1. P. 48.

2 Selwyn N. Is technology good for education? Cambridge: Polity Press, 2016. 180 p.

3 Ertmer P.A., Ottenbreit-Leftwich A.T. Teacher technology change // Journal of Research on Technology in Education. 2010. Vol. 42. No. 3. P. 255–284.

4 Deci E.L., Ryan R.M. Intrinsic motivation and self-determination in human behavior. New York: Plenum Press, 1985. 371 p.

5 Ryan R.M., Deci E.L. Intrinsic and extrinsic motivation from a self-determination theory perspective // Contemporary Educational Psychology. 2020. Vol. 61. P. 101860.

6 Sørebø Ø., Halvari H., Gulli V.F., Kristiansen R. The role of self-determination theory in explaining teachers' motivation to continue to use e-learning technology // Computers & Education. 2009. Vol. 53. No. 4. P. 1177–1187.

7 Gordeeva T.O., Sychev O.A. Internal and external academic motivation of students: Its sources and influence on psychological well-being // Voprosy Psikhologii. 2014. No. 1. P. 35–45.

8 Schwarzer R., Jerusalem M., Romek V. Russian version of the General Self-Efficacy Scale // Inostrannaya Psikhologiya. 1996. No. 7. P. 71–77.

9 Rean A.A. Psychology and pedagogy. St. Petersburg: Piter, 2006. 432 p.

10 Khanin Yu.L. Brief guide to the use of the scale of reactive and personal anxiety by Ch.D. Spielberger. Leningrad: LNIIFK, 1976. 18 p.

11 Vodopyanova N.E. "Burnout" syndrome in communicative professions // Psychology of health / Ed. G.S. Nikiforov. St. Petersburg: St. Petersburg University Press, 2001. P. 443–463.

12 Ababkov V.A., Baryshnikova K., Vorontsova-Wenger O.V., Gorbunov I.A., Kapranova S.V., Pologaeva E.A., Stuklov K.A. Validation of the Russian version of the Perceived Stress Scale-10 questionnaire // Vestnik of Saint Petersburg University. Psychology. 2016. No. 2. P. 6–15.

13 Czaja S.J., Charness N., Fisk A.D. et al. Factors predicting the use of technology // Psychology and Aging. 2006. Vol. 21. No. 2. P. 333–352.

14 Morris M.G., Venkatesh V. Age differences in technology adoption decisions // Personnel Psychology. 2000. Vol. 53. No. 2. P. 375–403.

15 Lubis B.S., Yus A. Mapping knowledge and research trend on technology adoption in higher education: A bibliometric analysis // Education and Information Technologies. 2024. Vol. 29. No. 18. P. 24415–24458.

ТУРГУМБАЕВА А.М.,[*1]
PhD, қауымдастырылған зерттеуші профессор.
*e-mail: a.turgumbayeva@turan-edu.kz
ORCID ID: 0000-0002-0782-5860
КАСЫМЖАНОВА А.А.,[1]
пс.ғ.к., зерттеуші профессор.
e-mail: a.kassymzhanova@turan-edu.kz
ORCID ID: 0000-0001-5802-5129
СЛАНБЕКОВА Г.К.,[2]
PhD, қауымдастырылған профессор.
e-mail: gulnaraslanbekova1@gmail.com
ORCID ID: 0000-0003-4908-5132 1
[1]«Тұран» университеті,
Алматы қ., Қазақстан
[2]Е.А. Бөкетов атындағы Қарағанды
ұлттық зерттеу университеті,
Қарағанды қ., Қазақстан

УНИВЕРСИТЕТ ОҚЫТУШЫЛАРЫНЫҢ ЦИФРЛЫҚ ТРАНСФОРМАЦИЯҒА БЕЙІМДЕЛУ ПРОЦЕСІНДЕГІ ЫНТАЛАНДЫРУШЫ ФАКТОРЛАР: ТЕХНОЛОГИЯЛЫҚ ӨЗГЕРІСТЕРДІҢ ІШКІ ЖӘНЕ СЫРТҚЫ ДРАЙВЕРЛЕРІ

Андатпа

Бұл зерттеуде жоғары білім беру жүйесінде профессор-оқытушылар құрамының цифрлық трансформацияға бейімделуіне әсер ететін ішкі және сыртқы ынталандырушы факторлар қарастырылды. Жұмыста валидацияланған құралдарды қолдана отырып, Қазақстан жоғары оқу орындарының 154 оқытушысына қималық (көлденең) сауалнама жүргізілді. Нәтижелер ынталандырушы факторлардың айқын иерархиясын көрсетті: ішкі ынталандырушы факторлар (ішкі мотивация, өзіндік тиімділік) технологияны қабылдаудағы бірегей дисперсияның 21%-ын түсіндірді, ал ұйымдық қолдау – 4%-ын, сыртқы негативті факторлар – 1%-дан азын түсіндірді. Жас осы өзара байланыстардың маңызды модераторы болды. Ішкі ынталандырушы факторлар жас оқытушылар үшін күштірек болжаушы болды (β = 0,42-ге қарсы 0,18), ал ұйымдық қолдау егде жастағы оқытушылар үшін маңыздырақ болды (β = 0,34-ке қарсы 0,08). Сыртқы қысым тек егде жастағы оқытушылар арасында ғана зиянды әсер көрсетті (β = −0,31). Кластерлік талдау «ынталандыру – жауап»

бейіндері әртүрлі оқытушылардың төрт типологиясын анықтауға мүмкіндік берді. Бұл нәтижелер табысты цифрлық трансформация біркелкі директивалық нұсқаулардың орнына жасына қарай сараланған, автономияны қолдайтын институционалдық тәсілдерді талап ететінін көрсетеді. Зерттеу нәтижелері жоғары оқу орындарында цифрлық трансформацияны тиімдірек ілгерілетуге ықпал ете алады.

Тірек сөздер: цифрлық трансформация, ынталандырушы факторлар, жоғары білім, оқытушылар мотивациясы, технологияны қабылдау, ұйымдық қолдау.

ТУРГУМБАЕВА А.М.,[*1]
PhD, ассоциированный
профессор-исследователь.
*e-mail: a.turgumbayeva@turan-edu.kz
ORCID ID: 0000-0002-0782-5860
КАСЫМЖАНОВА А.А.,[1]
к.пс.н., профессор-исследователь.
e-mail: a.kassymzhanova@turan-edu.kz
ORCID ID: 0000-0001-5802-5129
СЛАНБЕКОВА Г.К.,[2]
PhD, ассоциированный профессор.
e-mail: gulnaraslanbekova1@gmail.com
ORCID ID: 0000-0003-4908-5132
[1]Университет «Туран»,
г. Алматы, Казахстан
[2]Карагандинский национальный исследовательский
университет им. Е.А. Букетова,
г. Караганда, Казахстан

СТИМУЛЫ В ПРОЦЕССЕ АДАПТАЦИИ К ЦИФРОВОЙ ТРАНСФОРМАЦИИ СРЕДИ ПРЕПОДАВАТЕЛЕЙ УНИВЕРСИТЕТОВ: ВНУТРЕННИЕ И ВНЕШНИЕ ДРАЙВЕРЫ ТЕХНОЛОГИЧЕСКИХ ИЗМЕНЕНИЙ

Аннотация

В настоящем исследовании рассматривались внутренние и внешние стимулы, влияющие на адаптацию профессорско-преподавательского состава к цифровой трансформации в системе высшего образования. В работе применялся метод кросс-секционного (поперечного) опроса 154 преподавателей казахстанских вузов с использованием валидизированных инструментов. Результаты выявили четкую иерархию стимулов: внутренние стимулы (внутренняя мотивация, самоэффективность) объясняли 21% уникальной дисперсии в принятии технологий, тогда как организационная поддержка – 4%, а внешние негативные стимулы – менее 1%. Возраст выступал значимым модератором данных взаимосвязей. Внутренние стимулы являлись более сильными предикторами для молодых преподавателей ($\beta = 0{,}42$ против 0,18), в то время как организационная поддержка имела большее значение для преподавателей старшего возраста ($\beta = 0{,}34$ против 0,08). Внешнее давление оказывало негативное воздействие только среди преподавателей старшего возраста ($\beta = -0{,}31$). Кластерный анализ позволил выделить четыре типологии преподавателей, характеризующиеся различными профилями «стимул – реакция». Полученные результаты свидетельствуют о том, что успешная цифровая трансформация требует дифференцированных по возрасту институциональных подходов, поддерживающих автономию, а не единообразных директивных предписаний. Результаты исследования могут способствовать более эффективному продвижению цифровой трансформации в высших учебных заведениях.

Ключевые слова: цифровая трансформация, стимулы, высшее образование, мотивация преподавателей, принятие технологий, организационная поддержка.

Article submission date: 20.06.2026

ҒТАХР 15.01.11
ӘОЖ 159.9.072

https://doi.org/10.46914/2959-3999-2026-1-3-86-98

ЕРЖАНОВА Т.К.,*[1]
п.ғ.м., аға оқытушы.
*e-mail: tolllkyn@mail.ru
ORCID ID: 0009-0007-8959-7606
БАХТИЯРОВА С.Ж.,[2]
PhD, аға оқытушы.
e-mail: sayagul.bakhtiyarova@mail.ru
ORCID ID: 0000-0002-4713-9021
[1]Жәңгір хан атындағы Батыс Қазақстан
аграрлық-техникалық университеті,
Орал қ., Қазақстан
[2]М. Өтемісов атындағы
Батыс Қазақстан университеті,
Орал қ., Қазақстан

ЖОҒАРЫ ОҚУ ОРЫНДАРЫНДА БІЛІМ БЕРУ ОРТАСЫНЫҢ ӘЛЕУМЕТТІК-ПСИХОЛОГИЯЛЫҚ ЖАЙЛЫЛЫҒЫ ЖӘНЕ ОНЫ ЖЕТІЛДІРУ

Аңдатпа

Бұл мақалада жоғары оқу орындарында білім алушыға қолайлы жағдай қалыптастыру тиімді әлеуметтік-психологиялық климатты қалыптастыру қажеттілігі мен оның білім алушының оқуға ынтасын арттырудағы тигізер әсері мен оны жетілдіру жолдары қарастырылған. Зерттеудің негізгі мақсаты – жоғары оқу орындарындағы әлеуметтік-психологиялық климат жағдайын анықтау, оған әсер етеін факторлар әсерін бағалау арқылы білім алушыға қолайлы орта жасау мүмкіндіктерін арттыру жолдарын көрсету. Мақсатқа жету үшін келесі міндеттер қойылады: білім беру ортасының білім алушыға әлеуметтік-психологиялық қолайлы болу шарттары аясында жасалған отандық және шет елдік ғалымдардың еңбектеріне шолу жасап, тұжырымдау; қолайлы ортаны қалыптастыру факторларын анықтап, ортадағы оның әсерін бағалау; білім беру ортасының жайлылығын арттыру жолдары мен мүмкіндіктерін көрсету. Жоғары оқу орындарында білім алушының әлеуметтік-психологиялық жайлылығы оның даму көрсеткіштеріне тікелей әсер етуші фактор дегенмен, бұл кең зерттелмеген тақырып болып саналады. Зерттеу жұмысында жоғары оқу орнындағы білім алушылардың әлеуметтік-психологиялық қолайлылығының жағдайы мен оны жетілдіру шарттары қаралады. Осы зерттеу барысында білім беру ортасының нақты жоғары оқу орнындағы көрсеткіштерге негізделген талдау тұжырымдамалық жұмыс жасалады. Зерттеу нәтижелері қазіргі білім беру жүйесінде қолайлы орта қалыптастыру мақсатында тиімді әлеуметтік-психологиялқ жайлылықты қалыптастыру факторлары мен жолдарын айқындауды көздейді. Білім алушыға жайлы орта қалыптастыру үшін жоғары оқу орнында тиісті дәрежеде білім алушыларды психологиялық сүйемелдеуді ұйымдастыру қажет. Жоғары оқу орнындағы психологиялық қызмет көрсету орталығы қызметі арнайы әдіс-тәсілдерді негізе ала отырып ұйымдастырылуы керек. Оның міндеті тек білім алушының жеке тұлғалық ерекшеліктерін дамытып қана қоймай сонымен қатар, білім беру ортасына қанағаттану арқылы оқуда табысты болуын қамтамасыз етуі қажет.

Тірек сөздер: бейімделу, әлеуметтік-психологиялық жайлылық, білім сапасы, психологиялық қолдау, білім беру ортасы.

Кіріспе

Адамның өзінің іс-әрекетінде жан-жақты дамуы үшін қолайлы орта болуы шарт. Сондықтан да білім алушының тұлғалық даму мүмкіндіктерін қарастырып, талдауда білім беру ортасы бағалауды қажет ететін маңызды фактор болып табылады. Ол үшін жоғары оқу орындарында білім алушылардың оқу үдерісін психологиялық қамтамасыз ету үшін бейімделу теориясының тұжырымдамалық қағидаларын ұстану қажет.

Білім беру ортасында білім алушылардың әртүрлі құзыреттіліктерін дамытуда зерттеу жүргізген ғалымдар мыналар: Б.А.Тұрғанбаева, Ш.Х. Құрманалина, Б.Т. Кенжебеков, К.М. Құдайбергенова, Ш.Т. Таубаева, А.Н. Көшербаева, Т.О. Балықбаев және тағы басқалар.

Студенттердің кәсіби іс-әрекетке бейімделуі жоғары оқу орнының ішкі талабы мен білім беру ерекшеліктеріне байланысты. Қазіргі кәсіптік білім беру саласы бағдарламасының мақсаты студенттерді кәсіби дамыту болып табылады. Осы мақсатта кәсіби іс-әрекетке оңтайлы бейімдеу үшін тиімді шарттар мен жағдайлар жасау қажет. Қазіргі уақытта студенттер жоғары оқу орындарында алған теориялық білімдерін кәсіби қолдану мүмкіндігі төмен. Ол бүгінгі физиологияның өзекті мәселесіне айналған. Сондықтан жоғары оқу орнында студенттердің кәсіби іс-әрекетке тиімді бейімделуін қамтамасыз ету маңызды. Жаңа әлеуметтік, әрі ақпараттық ортаға адам ағзасының жылдам бейімделуі студенттердің болашақ таңдаған мамандығын сапалы игеріп шығуына жол ашады [1].

Бұдан бөлек әр білім алушының жеке шығармашылық мүмкіндіктері мен қабілетін бағалау да маңызды фактор. Егер тұлға өзін-өзі адекватты бағалай білсе, өзінің ұмтылысы мен соған жетер жолдағы мүмкіндіктерді шынайы жоспарлай алады. Осы арқылы айналадағы қоршаған ортаның да өзіне деген көзқарасын алдын-ала анықтай алады. Тұлғаның адекватты өзін-өзі бағалауы өзінің мінез-құлқына қарай ортамен қарым-қатынасын реттей алуы. Ол өзін шектен тыс артық деп есептемей немесе төмендетпей сыни көзқарас жасай алған жағдайда жетістікке жетеді. Дәл осындай өзін-өзі бағалау нақты жағдайлар мен ситуацияларда ең тиімдісі десек болады [2].

Студенттердің білім алудан қанағаттануына ортада қалыптасқан психологиялық климат та әсер етеді. Студенттер өздерін достық қоғамдастықтың бір бөлігі ретінде сезінгенде тұтас оқу орны мен өзінің оқуына жағымды әсерде болады [3]. Тұлғаның өмір сүру ортасы оның ортаға бейімделу жағдайымен тығыз байланыста болады. Тұлғаның жеке субъект ретінде өз іс-әрекетін орта факторларына қарай бейімделе отырып ұйымдастыруы оның психологиялық ерекшеліктері мен тұлғалық табысты қалыптасуына мүмкіндік береді [4]. Білім алушылардың білім беру ортасында өзін жайлы сезінуі студенттердің оқудан шығу көрсеткіштерін азайтып, толықтай оқуға берілуіне алып келеді. Мұдай белсенділік білім алушылар арасындағы байланысты нығайтып, университеттік одақтастыққа деген сенімді күшейтеді.

Білім беру жүйесін бағалау инфрақұрылымын жетілдіру мен оқыту сапасын халықаралық стандартта негізінде тиімді ұйымдастыру үшін жүйе дамуын формальды бақылаудан деректерге негізделген сапаны басқаруға көшуге бағытталған білім беруді ауқымды модернизациялау бөлігі ретінде қарастыру қажет [5].

Білім беру ортасы әр адамның өмір сүру ортасындағы әлеуметтік-мәдени кеңістіктің күрделі ажырамас бөлігі болып табылады. Әркім осы кеңістікте бір жағынан өзіне қажетті білім мен дағдыны игерсе, екінші жағынан қоғамның мәдениетіне ену үшін осы ортанда өзіне бейімделген жағдайлар жасауға тырысады [6].

Білім беру ортасын қалыптастыруда педагог кадрлардың да біліктілігі маңызды фактор. Жоғары оқу орындары педагогтарының кәсіби құзыреттіліктері тиімділіктің неғұрлым обьективті көрсеткіштерін анықтауға тырыса отырып, жоғары білім беруді модернизациялау жағдайында көп компонентті құрылым ретінде анықталады [7]. Көбіне педагог сабақтың техникалық жағына яғни, студентті білім алатын обьект ретінде қарайды: жауаптардың дұрыстығы, олардың жіберген қателіктері мен оқу нәтижелеріне жетудегі сәтілік немесе сәтсіздік. Дегенмен студенттердің жеке әлеуетін ашуға ықпал ететін, жеке тәжірибесімен бөлісіп, олардың өз ұстанымдарын қалыптастыруға ықпал ететін оқытушылар психологиялық қауіпсіздікті жасап, оқытушыға деген сенім мен құрметті қалыптастыра алады [8].

Жоғары оқу орындарында жайлы білім беру ортасын құруда барлық қатысушылар: студенттер, оқытушылар мен әкімшілік өзара ықпалды әрекет етеді. Олар бірнеше компоненттерді қамтиды: эмоционалды қолдау, өзара түсіністік пен құрмет, сенімді атмосфера құру, позитивті әлеуметтік өзара әрекеттесу мен бастамаларды қолдау және тағы басқа [9].

Материалдар мен әдістер

Зерттеу барысында тақырып бойынша отандық және шет елдік ғалымдардың еңбектері сараланды. Мұнда зерттеудің теориялық әдісі қолданылып психологиялық-педгогикалық әдебиеттер

жүйеленіп, тұжырымдалды. Зерттеуде қолданылатын эмпирикалық әдістер бақылау мен сауалнамадан тұрады. Жоғары оқу орнының білім алушыға жайлылығын анықтау мақсатында Жәңгір хан университетіндегі педагогикалық бағыттағы «Дене шынықтыру және спорт» білім беру бағдарламасының 1-курс 100 білім алушыға анкеталық сұрау салу жүргізілді. ЖОО білім алушыларының ортаның физикалық жағдайларға қанағаттануына арналған сауалдарға жауабының бөліну динамикасы нәтижелерін 1-суреттен көруге болады. Сауалнама сұрақтары студенттердің физикалық жайлылығын көрсететін: тұлғаның дамуы мен оқуға ынтасы, нақты жоғары оқу орнына бейімделу жағдайлары мен бейімделу барысындағы қиындықтары, жеке психологиялық көмекті қажет ету деңгейін анықтауға негізделіп жасалды. Сауалнамада: ортаның моральдық-психологиялық климат жағдайын, сонымен қатар физикалық жағдайларды бағалау деңгейін көрсететін сұрақтар негізінде жасалды. Мұнда жатақхана жағдайы мен асхана қызметін бағалауда «Өте жақсы», «Жақсы», «Орташа», «Нашар» және «Өте нашар» деген жауаптар арқылы білім алушылар өз бағалауларын жүргізді. Ортада өзін қауіпсіз сезіну барысында білім алушыларға «Мүлде ешкім», «Аз бөлігі», «жартысы», «Көпшілігі», «Өте жиі кездеседі» деген жауаптар арқылы бағалау ұсынылды. Сұрау салу нәтижелерін талдауда статистикалық есептеу, салыстыру әдістері қолданылды.

Университеттегі білім алушылар үшін қолайлы жағдайлар жасалғандығы субъективті факторлармен қатар білім алушылардың орташа білім сапасы көрсеткіші қарастырылды. Бұл үшін 1-курс білім алушыларының орташа білім сапасы жалпы студенттердің орташа білім сапасымен салыстырып қарастырылды.

Білім беру ортасындағы психологиялық климатты анықтауда білім алушылардың дамуына әсер ететін ұйымдастырушылық, әлеуметтік, эмоционалдық және әлеуметтік факторлар қарастырылды.

Нәтижелер мен талқылау

Жоғары оқу орындарындағы студенттерінің тұлғалық дамуының табысты болуы олардың сол орта ережелері мен дағдыларына тез бейімделуіне байланысты болады. Оқу ордасында тек білім беру процесінде тек тұлғалық өсуге ғана емес, сондай-ақ кешенді факторлар жиынтығы білім алушының соматикалық саласына әсер етеді.

Жеке тұлғаның қалыптасуы мен функционалдық жағдайлары мен бейімделу қабілетіне әлеуметтік факторлар әсер етеді. Білім беру ортасының әлеуметтік-психологиялық жайлылығы осы оқу орнының физикалық кеңістігінде білім алушының өзін жайлы сезінуінен, осы орта факторлары дағдысына бейімделуімен көрініс алады. Мұнда білім алушының осы ортамен сәйкестігі, оқуға деген ынтасы мен жігері, ортада өзін-өзі бағалап, ұстауы мен өзін қаншалықты қауіпсіз сезіну күйі қарастырылады. Осының барлығы білім алушының психологиялық, физиологиялық тұрғыда өзін жайлы сезінуін көрсетеді. Оның бұл күйі болашақ мамандығын меңгерудегі әлеуметтік, кеңістік-заттық тұрғыда қоршаған ортаның шаралар жүйесіне бейімделуімен қалыптасады.

Бұл жерде жеке тұлғаның жайлылығы білім алушының өмірлік қалыптасуын анықтайды. Ол осы өзінің таңдаған мақсатына жету ортасына бейімделе отырып кездескен қиындықтарды жеңуге ұмтылады. Өзінің болашақ мамандығы бойынша білім ала отырып, ол өзін кәсіби шыңдай түседі. Сондықтан жоғары оқу орындарындағы білім беру ортасы жайлылығы оның оқу ортасының жағдайына бейімделуімен көрініс ала отырып, болашақ мамандығына кәсібилену деңгейін көрсетеді.

Жоғары оқу орынының білім алушыға қолайлылығы оның осы ортаны субъективті бағалаумен қатар, осы ортадағы білім сапасын бағалаушы көрсеткіш ретінде де қарастырылады. Білім алушының білім беру ортасындағы жайлылығын қалыптастыру үшін үшін қызмет ететін психологиялық қызмет мындай міндеттерді атқарады:

- бірінші курс студенттерін осы оқу ортасына бейімдеу;
- психодиагностикалық зерттеулер жүргізу арқылы психологиялық көмекті қажет ететін білім алушыларды анықтау;
- оқу процесі барысында және басқа қиындықтарға тап болған білім алушыларға жеке психологиялық көмек беру;

◆ білім беру ортасындағы әлеуметтік-психологиялық жағдайды жақсартуға, білім алушылардың оқуға ынтасын арттыратын шаралар кешенін жасақтап, оқудың болашақтағы жоғары білікті маман болу жолындағы қажетті шара екендігін түсінуге бағытталған психокоррекциялық шараларды өткізу;

◆ студенттерге сессия, түрлі тәжірибелерді өту кезінде психологиялық көмек көрсету және тағы басқалар.

Жоғары оқу орындарында білім алушының оқу жағдайларына қарай бейімделіп кетуі білім беру ортасының жайлылығына байланысты болады. Жоғары оқу орындарындағы білім беру ортасының жайлылығы оқу үдерісін ұйымдастыру шарттары мен оқу іс-әрекетін психологиялық қолдауға бағытталған арнайы іс-шаралар және тұлғаның өзіндік даму ерекшеліктеріне байланысты болады [10].

Жоғары оқу орындарындағы психологиялық қызмет жеке студенттермен тікелей қарым-қатынас жасайды. Психологтар білім алушылармен жеке сөйлесе отырып, олардың негізгі проблемаларын анықтайды. Осы бағытта білім алушыға өздерінің дұрыс бағыттарын бере алады. Психологиялық қызмет университеттің құрылымдық бөлімдерімен де тікелей қарым-қатынас жасайды. Осы арқылы университеттегі психологиялық қызмет барлық құрылымдық бөлімдермен тікелей қарым-қатынас құра отырып, оқыту, тәрбие мәселелеріне кешенді көзқарас қалыптастыруды жүзеге асырады.

Жоғары оқу орындарында білім алушы жолында тек физикалық, моральдық және эмоционалдық қайшылықтар ғана емес, сонымен қатар ондағы түрлі динамикадағы психологиялық қайшылықтармен кездесуге тура келеді және білім алушыға тікелей әсер ететін бұл факторлар үнемі өзгеріп отырады. Осыған байланысты жоғары оқу орындарында кәсіби білікті маман дайындау үшін ортаның қолайлы жағдайын қалыптастырып, түлектердің болашақтағы кәсібіне бейім тұлғаны дайындау шарттарын қалыптастыру керек.

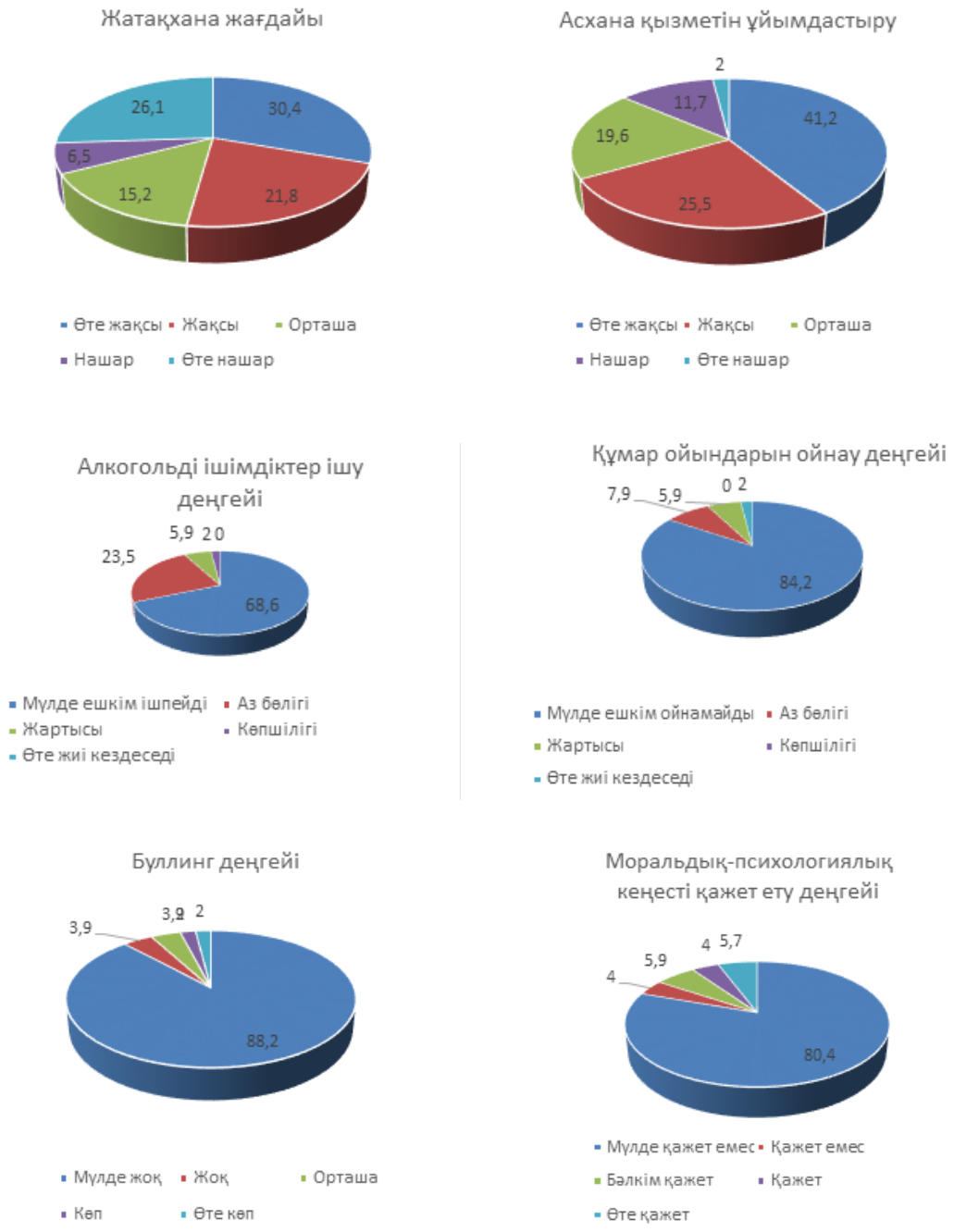
Жәңгір хан университетінде білім алушының ар-намыс кодексі қабылданып жасақталған. Бұл кодекс білім алушының жеке тұлға ретінде сезініп, өмірлік ұстанымдарын қалыптастыруға ықпал етеді. Бұл кодекс бойынша білім алушы өзінің жеке шығармашылық қабілеттерін дамытады. Білім алушы өзінің таңдаған мамандығының шебері болу арқылы еліміздің лайықты азаматы болуға ұмтылады. Білім алушы үлкендерді құрметтеп, өзінен кішілерге қамқор болады. Білім алушы парасаттылық пен мәдениет жоғары адамгершіліктің үлгісін көрсетеді. Ол зиянды әдеттерден аулақ болып, жоғары парасаттылық ұстанымын ұстанады. Өзі оқитын білім ордасының дәстүрлерін құрметтеп, оның мүліктерін қорғайды, өзінің осы оқу орнының өкілі екенін есте ұстап әрқашан іс-әрекетімен оң беделін көтеруге, оның намысы мен жетістіктерін көтеруге тырысады. Білім алушы Қазақстанның экономикалық, саяси және басқарушылық элитасына лайықты сапалы және бәсекеге қабілетті білім ала отырып, өзінің шығармашылық белсенділіктерін оқу орнының беделін көтеруге жұмсайды. Осы кодекс арқылы білім алушы өзінің де оқу орнындағы жауапты да ықпалды тұлға екенін сезініп, өзіндік «Мен» ұғымын қалыптастырады.

Жоғары оқу орнындағы әлеуметтік-психологиялық жағдайды анықтауға арналған сауалнама жасалып тұжырымдалды. Сауалнамаға педагогикалық бағыттағы 1-курс білім алушылары қатысты. Сауалнама нәтижесінде білім алушылардың тұлғалық даму жағдайы мен оқуға деген ынтасы, жоғары оқу орнындағы оқу-тәрбие процесіне бейімделу жағдайы мен кездескен қиыншылықтары, жеке тұлғалық ұсыныстары мен жеке психологиялық көмекті қажет ету деңгейі анықталды.

Сауалнама нәтижелері бойынша сабақта сізге қиыншылықтар болды ма деген сауалға қатысушы білім алушылардың 75% қиыншылық жоқ деп жауап берсе, 25% орташа қиыншылық бар екендігін көрсетті.

1-курс білім алушылары арасындағы моральдық-психологиялық климатты бағалауда қойылған сауалға қатысушылардың 37,3% моральдық психологиялық климаттың өте жақсы екенін көрсетсе, 49% жақсы, тек 13,7% орташа деп бағалады.

Білім беру ортасының физиологиялық қолайлылығын анықтауда жасалған сауалнама нәтижелері білім алушылардың жоғары білім беру орнынының физикалық жағдайларына қанағаттануын көрсетті.



Сурет 1 – ЖОО білім алушылардың ортаның физикалық жағдайларға қанағаттануына арналған сауалдарға жауабының бөліну динамикасы

Ескертпе: Авторлармен сауалнама нәтижелері бойынша құрастырылған.

1-сурет мәліметтерінен студенттердің 6,5% жатақхана жағдайы нашар деп көрсетсе, 26,1% өте нашар екенін көрсеткен. Дегенмен 15,2% орташа деп бағаласа, 21,8% жақсы, 30,4% өте жақсы деп бағалаған. Асхана қызметін ұйымдастыруда басым бөлігі 41,2% өте жақсы деп бағаласа, 25,5% жақсы деп көрсеткен. Қатысушылардың 66,7% асхана қызметі жұмысын ұйымдастыруды оң бағалауы мұның тиімді жұмысын көрсетеді.

Университет білім алушылар арасындағы алкогольдік ішімдіктер ішу мен құмар ойындарын ойнау қаншалықты екенін анықтауда жасалған сауалнама қатысушылары салауатты өмір салтын ұстанатын білім алушылардың басымдығын көрсетті. Алкогольді ішімдіктер ішу бойынша сауалнамаға қатысушылардың 68,6% мүлде ішпейді десе, 23,5% аз бөлігі деп көрсеткен.

Құмар ойындарын ойнау деңгейі қанша деген сауалға 84,2% мүлде ешкім ойнамайтынын көрсеткен.

Университет білім алушылары арасындағы ұру, қорқыту мен күш көрсету қаншалықты жиі екендігіне арналған сауалнамаға қатысушылардың 88,2% мүлде жоқ жеп жауап берсе, 3,9% білім алушылар арасында буллинг жоқ екендігін айтқан. Білім алушылардың санынсы толық өзін осы ортада қауіпсіз сезінеді, қолайлы моральдық-психологиялық орта қалыптасқандығын білім алушылардың 80,4% жеке психологиялық кеңесті қажет етпеуінен көруге болады.

Білім беру ортасындағы психологиялық климат білім алушылардың дамуына әсер ететін маңызды аспект. Ол ұйымдастырушылық, әлеуметтік, эмоционалдық және әлеуметтік факторлардан қалыптасады.

Ұйымдық фактор білім беру процесі құрылымы мен басқаруды қамтиды. Оған басқару стратегиясы, білім беру бағдарламаларының сапасы мен инфрақұрылым жатады. Басқару стратегиясы тиімді көшбасшылық пен білім беру процесін басқарудың нақты стратегиясы жағымды климат қалыптастырады. Ашық ережелер мен процедуралардың болуы мен білім алушылардың шешім қабылдауға қатысу мүмкіндігі қызығушылық пен жауапкершілік сезімдерін туғызады. Қазіргі білім алушылардың талаптары мен мүддесіне сәйкес келетін білім беру бағдарламлары үлкен қызығушылық пен жауапкершілік сезімдерін қалыптастырады. Олар өздерінің алған практикалық құндылы,ын көрген кездеоқуға деген жағымды көзқарас пайда болады. Жақсы инфрақұрылым қатарына ыңғайлы, замануи оқу, үй жайлары мен ресурстардың болуы жатқызылады. Ол жайлы орта құруға ықпал етеді.

Білім беру орнындағы әлеметтік факторлар білім беру процесіне қатысушылар арасындағы қзара әрекеттесу жағдайларын көрсетеді. Оңан оқытушылар мен білім алушылар арасындағы достық қатынас құру сенім атмосферасын қалыптастырады. Жекелеген білім алушылар мен топтағы білім алушылардың өзара әрекеттесуі олардың өзара көмек қолдауды жасақтайды. Ол білім алушылар арасындағы қанағаттану сезімін тудырады. Оқу орнындағы білім алушыларды қолдау жүйелері клубтар мен секциялардың болуы оларға ортақ пікірдегі адамдарды табуға және олармен әлеуметтік байланысты құруға көмектеседі. Бұл да оқу процесі мен соы ортаға қанағаттану сезімін тудырады.

Білім алушылардың қалыпты психоэмоционалдық жағдайын қалыптастыруда эмоционалды факторлар әсер етеді. Әсіресе стресс білім алушыларға теріс әсер етеді. Оның әсерін болғызбау үшін білім алушыларға уақытты басқару курстары мен психоэмоционалды денсаулық бағдарламалары түріндегі стрессті басқару құралдары ұсынылуы тиіс. Білім алушылар мен оқытушыларда эмоционалды интеллектіні дамыту олардың бір-бірінің эмоцияларын дұрыс қабылдауға мүмкіндік береді. Бұл нәтижесінде қолайлы атмосфера құрады. Эмоционалды интеллектіні дамыту бағдарламалары барлық оқу процесінің қатысушыларына да пайдалы. Оқытушылардың үнемі білім алушылармен кері байланыс жасап отыруыбілім алушылардың өздерінің күшті және әлсіз жақтарын саралауға мүмкіндік береді. Оларға айтылған дұрыс сыни көзқарас пен мадақтамалар білім алушылардың ортада сенімділігін арттырады.

Әр оқу орнында өзіндік құндылықтар мен дәстүрлерге қатысты мәдени факторлар қатарында корпоративтік мәдениет университеттің өзіндік бірегей мінез-құлық нормаларын жасақтайды. Позитивті корпоративтік мәдениет оқу процесінде жайлы атмосфера қалыптастырады. Білім алушылардың мәдени тұрғыда әртүрлілігін ескеру қолайлы инклюзивті орта құруға алып келеді. Олар бұл ортада өздеріне құрметпен қарағанын түсініп, өздерін ортада жайлы сезінеді. Сондай-ақ университет қабырғасында әртүрлі деңгейдегі іс-шараларды ұйымдастырып, өткізу достық қарым-қатынасты нығайтып, ұжымдық рухты биіктетеді.

Білім алушылардың әлеуметтенуін қалыптастыруда олардың жаңа өмір жағдайларына бейімделуі мен өздерінің әлеуметтік рөлін қалыптастыру, оқу орнындағы мәдени нормалар мен құндылықтарды игеру процесі қаралады. Ол студенттердің жаңа жағдайға бейімделуі, әлеуметтік байланыстар мен кәсіби сәйкестікті қалыптастырады. Психологиялық климат білім алушылардың жайлылығы мен сенімділігіне әсер ете отырып, олардың оқытушылармен және курстастарымен қарым-қатынас жасау қабілетін көрсетеді.

Білім алушылардың білім деңгейі тұрақтылығын сақтаудың бір факторы ретінде әкімшілік пен оқытушылар құрамы қаралады. Білім алушының ынтасын арттыруға арналған әкімшілік пен оқытушылар тарапынан жасалған қадамдар білім алушылардың оқу мен кәсібі бойынша жоғары жалақылы жұмысқа орналасуға әлеуметтік табысты болуға итермелейді. Бұл нақты оқу

орнындағы жағдайларды ескере отырып жасалады. Білім алушылардың оқу орнына баруға, жалпы оқу бағдарламасын меңгеруге деген ынтасы олардың оқытушылармен әлеуметтік қарым-қатынасына тікелей байланысты. Бұған қоса осы оқу орнындағы білім беру процесін ұйымдастыруда шешім қабылдау процесіне қатысу деңгейі де маңызды. Жоғары оқу орнында білім беру тұрақтылығын қалыптастыруда мотивациялық қолдауды жүзеге асыру шарт. Ол білім алушылардың көзқарасын ескере отырып, олардың ұсыныстарын дұрыс қабылдап, екіжақты ортақ шешімдер қабылдау арқылы білім алушының тәуелсіздігін ынталандыруы керек [11].

Адамның әрқашан жағымды ойда болуы, сол арқылы жағымды эмоцияда өзінің құзіреттілігі мен автономдығының негізгі психологиялық қажеттіліктерін қанағаттандыруы психологиялық денсаулықтың негізі болып табылады. Мұның маңыздылығына қарамастан бұл тәсілдер адамдар қоршаған ортамен және әлеуметтік әлеммен қарым-қатынас жасағанда оңай байқалатын көптеген өзгермелі әрі қарама-қайшы күштерді қамтымайды. Психологиялық икемділік адам қабілеттерінің кең ауқымын қамтиды:

- түрлі жағдаяттық талаптарды тану және оларға бейімделу;
- стратегиялар жеке немесе әлеуметтік қызметке қауіп төндірген жағдайда көзқарастарды немесе мінез-құлық үлгілерін өзгерту;
- өмірдің маңызды салалары арасында тепе-теңдікті сақтау;
- дәстүрлі қалыптасқан құндылықтарға сәйкес келетін мінез-құлықта саналы, ашық әрі берік болу [12].

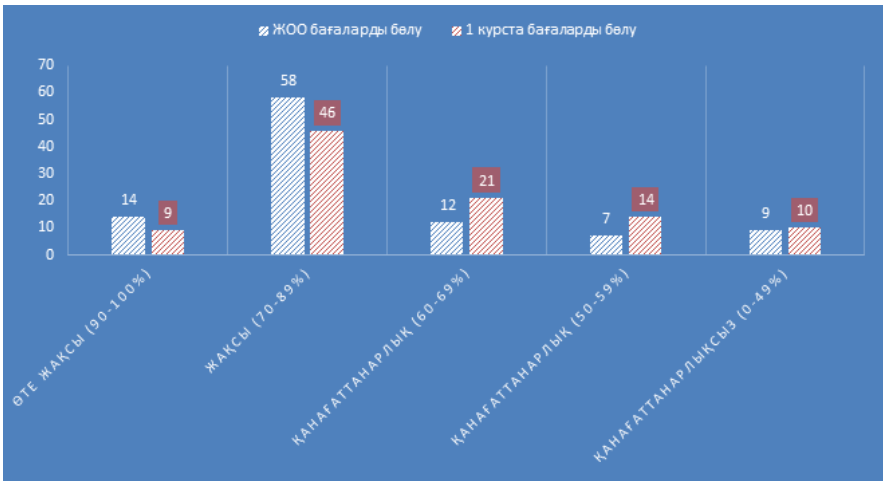
Білім ордасының білім алушылардың оқу үлгеріміне әсері психологиялық климаттың маңызды тұстарының бірі болып саналады. Позитивті климат жағдайында білімгерлер өздерін жайлы сезініп, оқуға деген ынтасы жоғарылайды. Негативті ортаға тап болған білімгерге қарағанда олар өздерін жайлы сезініп, қолайлы ортада жоғары жетістіктер көрсетеді.

Бүгінгі күні әртүрлі жағдайларға байланысты қоғамдағы стресс жүктемесі мен білім алушылар арасындағы денсаулық бұзылыстары артуы олардың өмір сапасы мен оқу үлгеріміне тікелей әсер етеді. Бұл олардың психологиялық әл-ауқатының төмендеуіне әкеледі [13].

Оқытушылар мен топтағы курстастарының моральдық қолдауы білім алушылардың жолындағы қиындықтарды еңсеруге мүмкіндік береді және бұл жағдай оқу процесіне белсене қатысуы мен үлгерімінің жоғарылауына алып келеді.

Психологиялық қызметті ұйымдастыру барысында психологиялық көмекті қажет етуші тұлғаларды анықтау үшін психодиагностикалық зерттеулер жүргізіледі. Зерттеулер нәтижесінде оқу барысы мен жеке өмірінде қиыншылықтарға кездескен білім алушылар анықталады. Әрқайсысымен жеке жұмыстана отырып, оларға оқу ынтасын арттыру мен өзін-өзі кәсіби дамытудың қажеттілігін түсіндіру мақсатында психокоррекциялық шаралар кешені бекітіледі. Бұл шаралар университеттегі білім беру процесінің тиімділігін арттыруға қол жеткізуге мүмкіндік береді.

Жәңгір хан университетіндегі білімгерлердің психологиялық тұрақтылығының жанама көрсеткіші ретінде білім деңгейін бағалау жағдайын 2-суреттен көреміз.



Сурет 2 – Білім алушыларды бағалауды бөлу көрсеткіштері

Ескертпе: Авторлармен ішкі есептік мәліметтер бойынша құрастырылған.

Университетте білім алушылардың жалпы орташа білім деңгейі педагогикалық бағыттағы 1-курс білім алушыларымен салыстырмалы түрде берілген. 1-курс студенттерінің білім деңгейі көрсеткіштерінің жоғары оқу орнындағы жалпы орташа білім деңгейімен салыстырғанда алшақтықтың аз болуы білім ордасындағы қолайлы әлеуметтік-психологиялық климат қалыптасқандығын көрсетеді. 1 курс білім алушыларының оқу орнындағы ортаға үйренген және ортадағы әлеуметтік-психологиялық жағдайдың үйлесімді. Бұл осы 1-курс студенттерін білім беру ортасына бейімдеуде атқарылған шаралардың дұрыс жүргізілуін сипаттайды. Бұл олардың жалпы интеллектуалдық даму деңгейінің, тұлға ретінде білім алушының бейімделу әлеуетінің даму деңгейінің өсуімен және білім алушылардың білім беру ортасындағы әлеуметтік-психологиялық ыңғайлылығымен түсіндіріледі.

Жоғары оқу орнындағы әртүрлі курс студенттерінің емтихан сессияларына жүргізілген талдау нәтижелері оқу жетістіктерінің оң нәтижесін көрсетті. Жоғары оқу орнындағы оқу мен тәрбие беруде психологиялық қолдауды жүргізудің білім беру тиімділігін жоғарылатуы студенттердің оқу тиімділігінен, білім беруді кезеңдік жасақтауда студенттерді курстар мен топтарға бөлуден, студенттердің білім көрсеткіштеріне қарай қайта топтаудан және студенттердің интенсивті дамудағы жеке психологиялық ерекшеліктері көрсеткіштерінің өсуінен көрініс алады.

Университет деңгейінде білім алушылардың өзінің бағыты бойынша білім беру бағдарламасының деңгейіне қанағаттануын анықтау мақсатында арнайы сауалнама ұйымдастырылды. Жаңа білім беру бағдарламасын дайындауда білім алушылардың сауалнама нәтижелері бойынша талаптары ескеріле отырып жасалады. Бұл сауалнамалардағы негізгі сұрақтар мен нәтижелер университет саитына жүктелген. Бұл шаралардың барлығы білім беру ортасы қатысушыларымен кері байланысты жүзеге асыру үшін жасалған.

Білім алушыларды әлеуметтендіруде бірінші этап олардың оқуға түсуімен сипатталады. Бұл олардың өмірінде жаңа нормалар мен талаптарға тап келіп, соның қағидаларын игеруге мәжбүр болады. Осыған байланысты білім алушылар мазасыздықты сезінуі мүмкін. Сондықтан бұл этаптағы маңызды шара тәлімгерлер мен жоғары курс студенттерінің қолдауы болып табылады. Олар ашық қатынас құра отырып, өзіндік тәжірибе алмасу арқылы білім алушының сенімділігін нығайтады.

Екінші этапта білім алушылар оқу процесіне белсене кірісіп, өзінің әлеуметтік байланысын қалыптастыра отырып, топтағы өзінің жеке рөлін ұғынады. Өзін осы орта мүшесі ретінде сезінген білім алушы қоғамдық іс-шаралар, волонтерлік жобалар мен мәдени шараларға белсенді қатыса бастайды. Бұл олардың әлеуметтік дағдыларын дамытып қоймай, білім алушылар арасындағы байланысты нығайтуға көмектеседі.

Жеке тұлғаны қалыптастырудағы келесі этап олардың жеке кәсібилігін қалыптастыру. Бұл кезеңде білім алушылар өзінің таңдаған сала бойынша ерекшеліктері мен өзінің мансаптық өсу мүмкіндіктерін қалыптастырады. Жағымды қалыптасқан ортада білім алушы өзінің болашақ мамандығы бойынша әртүрлі дәрежедегі зерттеулер мен тағылымдамалар, тәжірибелерге қатыса алады. Осы ортада ол саланың тәжірибелі мамандарымен қарым-қатынас құру мүмкіндігіне ие болады. Позитивті ортаның болуы болашақта өз саласы бойынша жаңа бастамалар мен шығармашылық жетістіктерге алып келеді.

Білім алушының тұлға ретінде әлеуметтенуінің төртінші кезеңі олардың кәсіби сала бойынша оқуын аяқтаумен және ересек өмірге көшуімен сипатталады. Олар бұл кезеңде мамандығы бойынша жұмыс орындарын іздеп, осы сала бойынша жетістікке жету жолында мансап құру қажеттілігіне тап болады. Өзінің оқыған білім беру ортасының психологиялық климаты бұл кезеңде де өзінің әсерін береді.

Оқытудың бұл кезеңіндегі қолдау атмосферасының болуы түлектердің еңбек нарығына шыққан уақытта өздерін сенімді ұстап, қалауындағы жұмыс орындарына орналасуына жағдай жасайды. Университетегі Мансаптық кеңес беру орталығы ұйымдастыруымен түйіндемелер мен сұхбаттарды дайындау тренингтері, мансаптық кеңес беру бағдарламалары мен желілік мүмкіндіктер түлектерді әлеуметтік ортада қалыпты тұрақтануының негізі болып табылады.

Білім алушылардың тұлға ретіндегі жеке қабілеттерінің ашылуы академиялық табыстылыққа алып келеді. Академиялық табыстылық өмірдің мәнін түсінумен, болашақ алдағы жоспарлары орындалу жолында жасалып жатқан тиімді қадамдар екендігін түсінуден, оның

метатанымдық қасиеттермен ұштасуын көрсетеді. Метатанымдық қасиеттер қатарына метатанымдық белсенділік пен метатанымдық білім, рефлексия жатады. Яғни тұлға өзінің бүгінгі жасаған іс-әрекетінен тұжырымдамалық ой түюі қажет. Білім алушы өзінің оқуға қабілеттерін дамыта отырып, өзіндік «Мен» ұғымын қалыптастырады. «Мен» ұғымы білім алушының ұйымдастырушылық дағдыларын жетілдіреді. Осындай ішкі үйлесімділікке жеткен білім алушы болашақта жоғары академиялық табыстарға қол жеткізеді. Білім алушы өз-өзімен диалог жасай отырып, өзінің жоғары қабілет түрлерін нақтылай бастайды.

Жеке тұлғаның табысқа жетуінің басты құралы мотивацияны дұрыс қолдану. Мотивация оқу тиімділігі когнитивтік үрдістерге ықпал етеді. Жоғары мотивацияны қолданған жағдайда организм де оны сезе бастайды. Тұлғалық стресс сезімі төмендеп, тұлға ортаға бейімделе бастайды. Менеджерлер білім алушыларға жоғары мотивациялық жағдай жасағанда олардың кәсіби бейімделу қабілетін ашып, болашақ қызметінде табысты маман болуына оң жағдай жасайды. Білім алушылардың психофизиологиялық денсаулығы мен кәсіби тиімділігі үшін жағымды мотивацияны қалыптастыру аса маңызды фактор болып табылады [14].

Білім беру ортасының психологиялық қауіпсіздігінің маңызды бір тұсы педагогтың жеке тұлғалық әсері. Педагогте эмпатия мен көмек, сенім қалыптастыру қасиеттерінің болуы маңызды [15]. Оқытушылар өз тобында сабақ беруде білім алушылардың эмоционалдық жағдайына назар аударуы шарт. Стресс немесе күнделікті сәтсіздік жағдайында қолдау көрсетуі тиіс. Егер оқу барысында қосымша дайындалған немесе жеке жетістіктер көрсетсе оны барынша марапттаған жөн. Оқытушы тек жеке білім алушылармен жұмыстанып қоймай сонымен қатар білім алушылар арасында да оң қарым-қатынасқа ықпал етуі тиіс. Осы мақсатта міндетті түрде топтық тапсырмаларды ұйымдастыру мен білім алушылар арасында өзара көмекті қолдау шараларын жасақтау керек. Білім алушылардың арасында оң көзқарас қалыпты жағдайға жетуді қалыптастыру педагогтың міндеті болып табылады. Барлық білім алушылар сияқты ортадағы ерекше білім беруді қажет ететін білім алушылар үшін инклюхивті орта қалыптастыру да маңызды. Білім беру бағдарламасы мұндай білім алушыларға да ыңғайлы жасалуы тиіс.

Білім алушылардың әлеуметтік-психологиялық жайлылығын сақтауда тек педагог құрамы емес, сонымен қатар білім беру ортасының әкімшілігінің шешімдері де аса маңызды. Ол физикалық қауіпсіздік, оқу орнындағы қалыптасқан оң мәдениет пен ұжымдағы қорқыту мен зорлық көрсетуді болдырмаудан тұрады.

Оқу орнының білім алушылардың ата-аналарымен де жағымды қарым-қатынас қалыптастыруы оң ықпал етеді.

Жоғары оқу орнындағы жағымды психологиялық климат білім алушылардың жауапкершілік сезімін қалыптастыра отырып, оқуды жалғастыруға және сол кәсіби салада өсуге деген ұмтылысты қалыптастырады. Жоғары оқу орнының қолдауын сезінген түлек оқу аяқталғаннан кейін де осы қоғамдастықтың мүшесі бола отырып, оның болашақтағы дамуына белсенді қатысушы болып қалады.

Қорытынды

Университет аясында бірінші курс студенттерінің білім беру ортасына бейімделуіне және 2, 3 курс студенттерінің оқуға ынтасын арттыруға бағытталған әлеуметтік-психологиялық шаралардың тиімді болғанын көреміз. Бұл шаралар білім алушылардың оқуда ынтасын арттыра отырып, сонымен қатар университет жанындағы ұйымдастырылған мәдени танымдық шараларға да белсенді қатысуға, емтихан сессияларын жауаптылықпен тапсыруға және өзінің азаматтық белсенділігін арттыруға мүмкіндік береді. Білім алушылардың әлеуметтік-психологиялық жайлылық тұжырымдамасын білім беру процесінде қолдану жоғары оқу орындары қызметін ұйымдастыруда білім алушылардың кәсіби машығы мен жеке дамуына оң әсер етеді.

Жоғары оқу орындарында білім беру ортасының жайлы психологиялық жағдайы білім алушылардың ортаға табысты енуінің маңызды көрсеткіші болып табылады. Ол білім алушылардың академиялық үлгерімі, стресс пен ортаға қанағаттану деңгейіне, ортадағы әлеуметтік байланыстарды қалыптастыру мен кәсіби сәйкестікті жүзеге асыруға мүмкіндік

береді. Ортаның жайлылығын қалыптастыру үшін профессор оқытушылар құрамы жағынан да қолдауды қажет етеді. Профессор-оқытушылар құрамы өздерінің тиімді тәжірибелері арқылы ортадағы байланысты дамытып, білім алушыны моральдық қолдауды жүзеге асырады.

Қазіргі уақытта білім беру жүйесінің тұрақты өзгерістері жағдайында білім алушылардың ортаға енуін, олардың болашақ мамандықтары бойынша кәсіби қызметке сапалы дайындығын қамтамасыз ету үшін психологиялық жағдайды зерттеуді әрі қарай жалғастыру маңызды болып саналады. Ортада қолайлы психологиялық жағдай білім алушылардың өздерін сенімді сезініп, білім ордасындағы оқу, мәдени шараларға белсенді қатысуға және болашақ таңдаған мамандықтары бойынша кәсіби қажетті дағдыларды дамытуға мүмкіндік береді.

Білім беру ұйымдарының осы шарттардың маңыздылығын түсініп, білім алушыларды кешенді қолдауға арналған әртүрлі деңгейдегі бастамалар мен бағдарламаларды ұйымдастыру арқылы оны жақсарту жолдарын іздеуі маңызды қадам. Білім беру ұйымдарының психологиялық жағдайды тиімді ұйымдастырып, қалыптастыруы тек білім алушылардың жеке дамуына ғана емес, осы оқу орнындағы өнімді де үйлесімді білім беру кеңістігін қалыптастыруға мүмкіндік береді.

ӘДЕБИЕТТЕР

1 Сейітқазы П.Б. Жоғары оқу орны студенттерін кәсіби іс-әрекетке даярлаудың педагогикалық шарттары / П.Б. Сейітқазы, П.С. Рахимгалиева // Білім беру практикасы сапасын жоғарылатудың өзекті мәселелері. – Қостанай, 2019. – Б. 193–197.

2 Молчанова О.Н. Психология самооценки: учебное пособие для вузов. – Москва: Издательство Юрайт, 2020. – 308 с.

3 Хабарова А.С. Факторы, формирующие социально-психологический климат организации // Актуальные проблемы гуманитарных и естественных наук. – 2018. – № 2(2). – С. 90–92.

4 Загоскина И.В. Комфортная образовательная среда вуза в формировании интеллектуальной культуры студентов / И.В. Загоскина // Современные научные исследования и инновации. – 2016. – № 1. URL: http://web.snauka.ru/issues/2016/01/62046 (дата обращения: 10.09.2026)

5 Балықбаев Т.О. Национальная система оценки качества образования Республики Казахстан: принципы и перспективы развития. – Алматы, 2018.

6 Таубаева Ш.Т., Муратбаева Г.А., Конырбаева С.С. Теоретические основы педагогических измерений: учебное пособие. – Алматы: Дарын, 2023. – 285 с.

7 Примбетова Г.С., Кунакова К.О. К проблеме измерения профессиональных компетенций преподавателей высшей школы // Вестник Академии педагогических наук Казахстана. – 2020. – № 1. – С. 41–48.

8 Югова М.А., Югова Е.А. Психоэмоциональный комфорт как элемент здоровьесберегающей образовательной среды // Современные наукоемкие технологии. – 2023. – № 7. – С. 227–231. URL: https://top-technologies.ru/ru/article/view?id=39721 (дата обращения: 10.09.2026)

9 Шахдани С.А., Колеошкина С.В. Комфортный психологический климат в образовательной среде – ключ к успешной социализации студентов в российских вузах // Молодой ученый. – 2025. – № 4(555). – С. 471–475. URL: https://moluch.ru/archive/555/122064 (дата обращения: 10.09.2026)

10 Рахимгалиева П.С. Студенттердің жоғарғы оқу орнына бейімделуін психологиялық қолдау // «Білім беру сапасын жетілдірудегі педагогикалық жоғары оқу орны мен мектепті интеграциялаудың мәселелері мен жаңа бағдарлары» атты Алтынсарин оқулары халықаралық ғылыми-практикалық конференциясының материалдары. – Қостанай, 2020. – Б. 491–494.

11 Glendos M. Students' dreams for the future and perspectives on resiliencebuilding aspects of their lives: The view from East Greenland // Children and Youth Services Review. 2017. No. 79. P. 348–354.

12 Todd K.B. Psychological Flexibility as a Fundamental Aspect of Health // Clinical Psychology Review. 2010. Vol. 30, No. 7. P. 865–878.

13 Фомина Т.Г. Стресс в образовательной среде и его влияние на академическую успешность и психологическое благополучие обучающихся // Национальный психологический журнал. – Москва, 2024. – Т. 19. – № 4. – С. 148–160.

14 Дунаева Н.И. Формирование сопротивляемости личности студентов в условиях современной образовательной среды // Вестник Мининского университета. – 2023. – Т. 11. – № 1(42). – С. 1–10. DOI: 10.26795/2307-1281-2023-11-1-10

15 Тапалова О.Б. Психофизиологические показатели положительной мотивации личности будущего специалиста // Высшая школа Казахстана. – Алматы, 2013. – № 4. – С. 218–222.

REFERENCES

1 Seiıtqazy P.B. (2019) Joğary oqu orny studentterın käsıbi ıs-äreketke daiarlaudyñ pedagogikalyq şarttary / P.B. Seiıtqazy, P.S. Rahimgalieva // Bılım beru praktikasy sapasyn joğarylatudyñ özektı mäseleleri. Qostanai. P. 193–197. (In Kazakh)

2 Molchanova O.N. (2020) Psihologija samoocenki: uchebnoe posobie dlja vuzov / O.N. Molchanova. Moskva: Izdatel'stvo Jurajt. 308 p. (In Russian)

3 Habarova A.S. (2018) Faktory, formirujushhie social'no-psihologicheskij klimat organizacii / A.S. Habarova // Aktual'nye problemy gumanitarnyh i estestvennyh nauk. No. 2(2). P. 90–92. (In Russian)

4 Zagoskina I.V. (2016) Komfortnaja obrazovatel'naja sreda vuza v formirovanii intellektual'noj kul'tury studentov / I.V. Zagoskina // Sovremennye nauchnye issledovanija i innovacii. No. 1. URL: http://web.snauka.ru/issues/2016/01/62046 (data obrashhenija: 10.09.2026) (In Russian)

5 Balyқbaev T.O. (2018) Nacional'naja sistema ocenki kachestva obrazovanija Respubliki Kazahstan: principy i perspektivy razvitija / T.O. Balyқbaev. Almaty. (In Russian)

6 Taubaeva Sh.T., Muratbaeva G.A., Konyrbaeva S.S. (2023) Teoreticheskie osnovy pedagogicheskih izmerenij: uchebnoe posobie. Almaty: Daryn, 2023. 285 p. (In Russian)

7 Primbetova G.S., Kunakova K.O. (2020) K probleme izmerenija professional'nyh kompetencij prepodavatelej vysshej shkoly // Vestnik Akademii pedagogicheskih nauk Kazahstana. No. 1. P. 41–48. (In Russian)

8 Jugova M.A., Jugova E.A. (2023) Psihojemocional'nyj komfort kak jelement zdorov'esberegajushhej obrazovatel'noj sredy // Sovremennye naukoemkie tehnologii. No. 7. P. 227–231. URL: https://top-technologies.ru/ru/article/view?id=39721 (data obrashhenija: 10.09.2026) (In Russian)

9 Shahdani S.A., Koleoshkina S.V. (2025) Komfortnyj psihologicheskij klimat v obrazovatel'noj srede – kljuch k uspeshnoj socializacii studentov v rossijskih vuzah // Molodoj uchenyj. No. 4 (555). P. 471–475. URL: https://moluch.ru/archive/555/122064 (data obrashhenija: 10.09.2026) (In Russian)

10 Rahimgalieva P.S. (2020) Studentterdiң zhoғarғy oқu ornyna bejimdeluin psihologijalyқ қoldau // «Bilim beru sapasyn zhetildirudegi pedagogikalyқ zhoғary oқu orny men mektepti integracijalaudyң məseleleri men zhaңa baғdarlary» atty Altynsarin oқulary halyқaralyқ ғylymi-praktikalyқ konferencijasynyң materialdary. Қostanaj, P. 491–494. (In Russian)

11 Glendos M. (2017) Students' dreams for the future and perspectives on resiliencebuilding aspects of their lives: The view from East Greenland // Children and Youth Services Review. No. 79. P. 348–354. (In English)

12 Todd K.B. (2010) Psychological Flexibility as a Fundamental Aspect of Health / K.B. Todd, J. Rottenberg // Clinical Psychology Review. Vol. 30. No. 7. P. 865–878. (In English)

13 Fomina T.G. (2024) Stress v obrazovatel'noj srede i ego vlijanie na akademicheskuju uspeshnost' i psihologicheskoe blagopoluchie obuchajushhihsja // Nacional'nyj psihologicheskij zhurnal. Moskva. Vol. 19. No. 4. P. 148–160. (In Russian)

14 Dunaeva N.I. (2023) Formirovanie soprotivljaemosti lichnosti studentov v uslovijah sovremennoj obrazovatel'noj sredy // Vestnik Mininskogo universiteta. Vol. 11. No. 1(42). DOI: 10.26795/2307-1281-2023-11-1-10 (In Russian)

15 Tapalova O.B. (2013) Psihofiziologicheskie pokazateli polozhitel'noj motivacii lichnosti budushhego specialista // Vysshaja shkola Kazahstana. Almaty. No. P. 218–222. (In Russian)

ЕРЖАНОВА Т. К.,*[1]
м.п.н., ст. преподаватель.
*e-mail: tolllkyn@mail.ru
ORCID ID: 0009-0007-8959-7606
БАХТИЯРОВА С. Ж.,[2]
PhD, ст. преподаватель.
e-mail: sayagul.bakhtiyarova@mail.ru
ORCID ID: 0000-0002-4713-9021
[1]Западно-Казахстанский аграрно-технический
университет им. Жангир хана,
г. Уральск, Казахстан
[2]Западно-Казахстанский университет
им. М. Утемисова,
г. Уральск, Казахстан

СОЦИАЛЬНО-ПСИХОЛОГИЧЕСКИЙ КОМФОРТ ОБРАЗОВАТЕЛЬНОЙ СРЕДЫ В ВЫСШИХ УЧЕБНЫХ ЗАВЕДЕНИЯХ И ПУТИ ЕГО СОВЕРШЕНСТВОВАНИЯ

Аннотация

В статье рассматривается необходимость создания благоприятных условий для обучающихся в высших учебных заведениях, формирования эффективного социально-психологического климата и его влияние на мотивацию студентов к обучению, а также пути его совершенствования. Основная цель исследования – определить состояние социально-психологического климата в высших учебных заведениях, оценить влияние факторов, воздействующих на него, и показать пути повышения возможностей создания благоприятной среды для обучающихся. Для достижения цели ставятся следующие задачи: обзор и обобщение трудов отечественных и зарубежных ученых, посвященных условиям социально-психологического комфорта образовательной среды; выявление факторов формирования благоприятной среды и оценка их воздействия; выявление путей и возможностей улучшения комфортности образовательной среды. Социально-психологический комфорт обучающихся в высших учебных заведениях напрямую влияет на их показатели развития, однако эта тема остается слабо исследованной. В данной работе рассматриваются состояние социально-психологического комфорта обучающихся в вузах и условия для его улучшения. В процессе исследования будет проведен концептуальный анализ, основанный на конкретных показателях образовательной среды в вузе. Результаты исследования направлены на выявление факторов и путей формирования эффективного социально-психологического комфорта в современной системе образования для создания благоприятной среды. Для создания комфортной среды для обучающихся в высшем учебном заведении необходимо организовать соответствующую психологическую поддержку студентов. Работу психологической службы вуза следует организовать с использованием специальных методов и подходов. Ее задача заключается не только в развитии личностных особенностей студентов, но и в обеспечении их успешности в учебе через удовлетворение их потребностей в образовательной среде.

Ключевые слова: адаптация, социально-психологический комфорт, качество образования, психологическая поддержка, образовательная среда.

ERZHANOVA T.K.,*[1]
m.p.s., senior lecturer.
*e-mail: tolllkyn@mail.ru
ORCID ID: 0009-0007-8959-7606
BAKHTIYAROVA S.Zh.,[2]
PhD, senior lecturer.
e-mail: sayagul.bakhtiyarova@mail.ru
ORCID ID: 0000-0002-4713-9021
[1]Zhangir Khan West Kazakhstan
Agrarian-Technical University,
Uralsk, Kazakhstan
[2]M. Utemisov
West Kazakhstan University,
Uralsk, Kazakhstan

SOCIAL-PSYCHOLOGICAL COMFORT OF THE EDUCATIONAL ENVIRONMENT IN HIGHER EDUCATION INSTITUTIONS AND WAYS TO IMPROVE IT

Abstract

The article discusses the necessity of creating favorable conditions for students in higher education institutions, the formation of an effective social-psychological climate, and its impact on students' motivation to study, as well as ways to improve it. The main goal of the research is to determine the state of the social-psychological climate in higher education institutions, assess the impact of factors affecting it, and demonstrate ways to enhance opportunities for creating a favorable environment for students. Social-psychological comfort of students in higher education institutions directly affects their development indicators; however, this topic remains under-researched. This study examines the state of social-psychological comfort of students in universities and the conditions for its improvement. The research includes a conceptual analysis based on specific indicators of the educational environment in the university. The results of the study aim to identify factors and ways to form effective social-psychological comfort in the modern education system to create a favorable environment. The work of the university's psychological service should be structured using specific methods and approaches. Its task is not only to develop the personal characteristics of students but also to ensure their academic success by meeting their needs within the educational environment.

Keywords: adaptation, social-psychological comfort, quality of education, psychological support, educational environment.

Мақаланың редакцияға түскен күні: 19.07.2026

4 PEDAGOGY AND EDUCATIONAL METHODOLOGY
ПЕДАГОГИКА ЖӘНЕ БІЛІМ БЕРУ ӘДІСТЕМЕСІ
ПЕДАГОГИКА И МЕТОДИКА ОБРАЗОВАНИЯ

МРНТИ 14.35.09
УДК 378.4
JEL A22, M15, M 21

https://doi.org/10.46914/2959-3999-2026-1-3-99-111

ДЕМЕУОВА Г.Т.,*[1]
д.э.н., ассоциированный профессор.
*e-mail: g.demeuova@turan-edu.kz
ORCID ID: 0009-0001-5660-3228
[1]Университет «Туран»,
г. Алматы, Казахстан

ПРИМЕНЕНИЕ ГЕНЕРАТИВНОГО ИСКУССТВЕННОГО ИНТЕЛЛЕКТА В ПРЕПОДАВАНИИ ДИСЦИПЛИНЫ «БИЗНЕС-АНАЛИЗ» СТУДЕНТАМ БАКАЛАВРИАТА

Аннотация

В статье исследуются педагогические возможности применения генеративного искусственного интеллекта в преподавании дисциплины «Бизнес-анализ» студентам бакалавриата экономических направлений подготовки. Актуальность темы обусловлена цифровой трансформацией высшего образования, расширением использования генеративных моделей в обучении и возрастающими требованиями к формированию у студентов аналитических, цифровых и профессиональных компетенций. Обосновано, что генеративный искусственный интеллект может использоваться в преподавании дисциплины «Бизнес-анализа» как инструмент подготовки учебных материалов, разработки практико-ориентированных кейсов, моделирования профессиональных ситуаций, персонализации заданий и сопровождения самостоятельной работы обучающихся. Показано, что использование генеративного ИИ особенно продуктивно в дисциплинах, ориентированных на анализ проблем, процессов, требований, заинтересованных сторон и показателей эффективности. Выделены основные направления его применения в обучении студентов по экономическим специальностям. Рассмотрены преимущества и риски внедрения генеративного ИИ, включая повышение практико-ориентированности обучения, интенсификацию обратной связи, развитие аналитического мышления, а также риски поверхностного усвоения, снижения самостоятельности, нарушения академической добросовестности и использования недостоверных ответов. В статье представлен раздел, отражающий результаты учебно-методической апробации элементов генеративного ИИ в преподавании дисциплины «Бизнес-анализ». Сделан вывод о том, что методически обоснованное использование генеративного искусственного интеллекта повышает качество учебного процесса, усиливает индивидуализацию обучения и способствует формированию компетенций, востребованных в условиях цифровой экономики, при сохранении ведущей роли преподавателя как организатора, эксперта и модератора образовательного взаимодействия.

Ключевые слова: генеративный искусственный интеллект, международные рекомендации, бизнес-анализ, аналитические и цифровые компетенции, практико-ориентированное обучение, высшее образование.

Введение

Современный этап развития высшего образования характеризуется активным внедрением цифровых технологий, изменением форматов учебного взаимодействия и поиском новых инструментов повышения качества подготовки обучающихся.

Одним из наиболее заметных направлений последних лет стало распространение генеративного искусственного интеллекта, который способен создавать тексты, сценарии, изображения, аналитические материалы, кейсы и иные цифровые образовательные ресурсы.

Международные организации подчеркивают, что генеративный ИИ уже оказывает влияние на содержание обучения, методы преподавания, систему оценивания и структуру цифровых компетенций обучающихся. UNESCO рассматривает его внедрение как процесс, требующий человекоцентричного подхода, педагогической обоснованности, соблюдения этических принципов и контроля качества создаваемого контента [1, с. 18–24]. Значимость данной проблематики усиливается тем, что в январе 2026 года OECD выпустила специальный обзор, посвященный эффективному использованию генеративного ИИ в образовании. В документе подчеркивается, что генеративный ИИ способен усиливать обучение при наличии ясных педагогических принципов, но не является универсальным решением и не должен подменять когнитивные усилия обучающихся и профессиональное суждение преподавателя [2, с. 65–83; 3; 4].

Актуальность и необходимость использования генеративного искусственного интеллекта в отечественной системе высшего образования подкреплены тем, что был принят Закон РК № 230-VIII «Об искусственном интеллекте» от 17.11.2025, который вступил в силу с 18.01.2026 формируя правовую основу использования ИИ в Казахстане [5]. И это приобретает особую значимость в преподавании практико-ориентированных дисциплин, таких как «Бизнес-анализ», нацеленных на развитие аналитического мышления, умения работать с данными, формулировать проблемы, структурировать требования и обосновывать управленческие решения. Согласно материалам международного института бизнес-анализа (IIBA) и разработанного им «Руководства к своду знаний по бизнес-анализу» (BABOK Guide – Business Analysis Body of Knowledge Guide), бизнес-анализ связан с выявлением потребностей, определением решений, анализом требований, процессов, данных и оценкой ценности изменений [6,7].

Для студентов бакалавриата экономических направлений подготовки дисциплина «Бизнес-анализ» имеет междисциплинарное значение:

- для профиля «Финансы» она связана с анализом эффективности, бюджетов, рисков и показателей;
- для профиля «Менеджмент» – с анализом процессов, проблем и вариантов решений;
- для профиля «Маркетинг» – с клиентской аналитикой, сегментацией и показателями результативности;
- для профиля «Учет и аудит» – с контролем отклонений, выявлением причин проблем и обоснованием требований к улучшению процедур.

В этой связи генеративный ИИ может быть использован не как подмена интеллектуальной работы, а как инструмент ее усиления, структурирования и профессионализации. Это суждение является авторским педагогическим выводом, основанным на сочетании стандартов бизнес-анализа и международных рекомендаций по ИИ в образовании.

Цель статьи – исследовать возможности применения генеративного искусственного интеллекта в преподавании дисциплины «Бизнес-анализ» студентам бакалавриата экономических направлений подготовки и определить педагогические эффекты, ограничения и условия эффективного использования данного инструмента в образовательном процессе.

Научная значимость исследования заключается в уточнении педагогических возможностей, ограничений и условий применения генеративного искусственного интеллекта в преподавании дисциплины «Бизнес-анализ» студентам экономических направлений подготовки, а также в развитии предметно-ориентированного подхода к использованию ИИ в высшем экономическом образовании. В отличие от работ, рассматривающих цифровизацию обучения в общем виде, данное исследование сосредоточено на конкретной учебной дисциплине, сочетающей анализ процессов, требований, показателей эффективности, рисков и управленческих решений. Это позволяет углубить научные представления о дидактическом потенциале генеративного ИИ применительно к подготовке будущих специалистов в области финансов, менеджмента, маркетинга, учета и аудита.

Практическая значимость исследования состоит в возможности использования его результатов в реальной образовательной практике высшей школы при преподавании дисциплины «Бизнес-анализ» и смежных экономических дисциплин. Представленные в статье подходы мо-

гут быть применены при разработке учебно-методических материалов, практических кейсов, заданий для самостоятельной работы, сценариев анализа бизнес-ситуаций, а также критериев оценивания учебных результатов студентов. Практическую ценность имеют выделенные направления применения генеративного ИИ в обучении, систематизация его преимуществ и рисков, а также сформулированные методические условия эффективного внедрения.

Материалы и методы

Методологическую основу исследования составили методы анализа, синтеза, сравнительного и логического обобщения, а также педагогического моделирования. Данные методы использовались для систематизации существующих подходов к применению генеративного искусственного интеллекта в образовании, выявления его педагогических возможностей и рисков, а также определения направлений интеграции GenAI в преподавание дисциплины «Бизнес-анализ».

Теоретическую и нормативно-методическую базу исследования составили международные документы и научные публикации, посвященные использованию генеративного искусственного интеллекта в образовании. В частности, были проанализированы рекомендации UNESCO [1], материалы OECD [2–4], Закон Республики Казахстан «Об искусственном интеллекте» [5], рекомендации Европейской комиссии [8, 9], а также научные исследования, посвященные рискам, возможностям и педагогическим стратегиям применения искусственного интеллекта в образовательном процессе [10–14]. Анализ указанных источников позволил систематизировать основные принципы ответственного использования GenAI, включая педагогическую целесообразность, сохранение ведущей роли преподавателя, необходимость верификации генерируемого контента, обеспечение академической добросовестности и развитие критической цифровой грамотности обучающихся.

Предметно-методологической основой исследования послужили A Guide to the Business Analysis Body of Knowledge (BABOK Guide) и глоссарий International Institute of Business Analysis [6, 7]. Положения данных источников использовались для определения содержания профессиональной деятельности бизнес-аналитика и ключевых объектов учебной работы студентов, включая выявление потребностей и проблем, анализ заинтересованных сторон, описание текущего и целевого состояния, формулирование требований, анализ рисков и оценку ценности предлагаемых изменений.

Практическая часть исследования проводилась в рамках преподавания дисциплины «Бизнес-анализ» студентам бакалавриата экономических направлений подготовки университета «Туран». Содержание и структура дисциплины использовались для определения тем и видов учебной деятельности, в которые интегрировались инструменты генеративного искусственного интеллекта.

Эмпирическая часть исследования носила характер учебно-методической апробации отдельных способов применения генеративного ИИ в традиционной структуре практических занятий и самостоятельной работы студентов. В рамках апробации GenAI применялся при разработке преподавателем практико-ориентированных кейсов и заданий, анализе студентами проблемных бизнес-ситуаций, формулировании требований и показателей эффективности, моделировании взаимодействия со стейкхолдерами, а также при сравнении самостоятельно подготовленных и сгенерированных с использованием ИИ вариантов решений.

Для оценки результатов апробации использовался метод педагогического наблюдения и качественного анализа результатов учебной деятельности студентов. Анализировались характер выполнения заданий, способность студентов выявлять ошибки и ограничения в ответах генеративного ИИ, полнота и логичность формулируемых требований и показателей, аргументированность предлагаемых решений, а также особенности использования ИИ при выполнении аналитических заданий.

Исследование не предполагало проведения масштабного педагогического эксперимента и статистической проверки гипотез. Полученные результаты интерпретировались на основе качественного анализа наблюдаемых педагогических эффектов, типичных затруднений студентов и выявленных методических ограничений. Такой подход позволил определить условия,

при которых генеративный ИИ может использоваться в преподавании бизнес-анализа как инструмент поддержки аналитической деятельности студентов, не подменяя их самостоятельную интеллектуальную работу.

Результаты и обсуждение

Для того чтобы понять проблематику использования генеративного ИИ, необходимо обратиться к наиболее полному определению, который представлен UNESCO в «Руководстве по использованию генеративного искусственного интеллекта в образовании и научных исследованиях»: «Генеративный искусственный интеллект (ИИ) представляет собой технологию искусственного интеллекта, которая автоматически создает контент в ответ на запросы, формулируемые в диалоговых интерфейсах на естественном языке. Вместо организации существующих веб-страниц с использованием имеющегося контента генеративный искусственный интеллект фактически осуществляет генерацию нового контента. Он может появляться в форматах, которые включают в себя все символические представления человеческого мышления: тексты, написанные на естественном языке, изображения (включая фотографии, цифровые картины и мультфильмы), видео, музыку и программный код [1, с. 8–9].

Таким образом генеративный искусственный интеллект представляет собой класс интеллектуальных систем, способных создавать новый контент на основе анализа больших массивов данных и языковых закономерностей. В образовательной среде такие системы могут быть использованы для генерации учебных текстов, кейсов, заданий, сценариев делового общения, вариантов тестов, шаблонов аналитических таблиц и примеров решения профессиональных ситуаций.

Международные рекомендации подчеркивают, что эффективность их применения зависит не от самой технологии, а от качества педагогического проектирования и соблюдения принципов ответственного использования. UNESCO акцентирует необходимость прозрачности, инклюзивности, педагогической целесообразности и критической оценки результатов, создаваемых генеративным ИИ [1, с. 37–40].

Современная научная и нормативно-методическая основа по применению генеративного искусственного интеллекта в образовании формируется на пересечении нескольких направлений: исследования педагогического потенциала GenAI, вопросы этики и безопасности его применения, трансформация роли преподавателя, развитие цифровых компетенций обучающихся, а также разработка институциональных и правовых механизмов регулирования искусственного интеллекта.

Одним из основополагающих международных документов в данной области является руководство UNESCO, подготовленное F. Miao и W. Holmes [1]. Авторы рассматривают генеративный ИИ с позиций человекоцентричного подхода и подчеркивают необходимость сочетания технологических возможностей с педагогической целесообразностью, защитой персональных данных, обеспечением инклюзивности и сохранением человеческой субъектности. Особое внимание уделяется необходимости критической оценки генерируемого контента и формирования у обучающихся компетенций ответственного взаимодействия с ИИ. Для настоящего исследования принципиально важен вывод UNESCO о том, что образовательная ценность GenAI определяется не самим фактом использования технологии, а качеством педагогического проектирования способов ее применения.

Значительный вклад в систематизацию накопленных данных внесен в OECD Digital Education Outlook 2026 [2]. В докладе обобщены результаты исследований использования генеративного ИИ в обучении, деятельности преподавателей и управлении образовательными системами. OECD разграничивает повышение результативности выполнения конкретной задачи с помощью ИИ и собственно образовательный эффект. Использование универсальных GenAI-инструментов может улучшать качество текущего результата, однако это не гарантирует формирования устойчивых знаний и навыков. Более выраженный образовательный эффект наблюдается в тех случаях, когда ИИ применяется с четко определенной педагогической целью и не заменяет когнитивную деятельность обучающегося. В докладе также рассматриваются возможности GenAI как тьютора, партнера и ассистента преподавателя, что непосредствен-

но связано с предлагаемым в настоящей статье подходом к использованию ИИ при изучении бизнес-анализа. Данная позиция конкретизируется A. Schleicher в публикации OECD «How to effectively use Generative AI in education» [3]. Автор обращает внимание на риск так называемой «метакогнитивной лености», возникающей в ситуации, когда студент передает ИИ интеллектуальные операции, которые должны обеспечивать формирование собственных знаний и навыков. При этом специализированные или педагогически структурированные способы применения GenAI демонстрируют более высокий потенциал, поскольку позволяют использовать ИИ для организации диалога, обратной связи, совместного решения задач и поддержки преподавателя. Следовательно, образовательная задача должна строиться таким образом, чтобы генеративный ИИ усиливал интеллектуальную деятельность студента, а не устранял необходимость ее выполнения.

Вопросы безопасности и ответственности развиваются в другой публикации OECD – «Designing safe AI systems for education» [4]. В ней безопасность образовательных ИИ-систем рассматривается во взаимосвязи с человеческими возможностями, доверием и ответственностью. Подчеркивается необходимость сохранения ведущей роли преподавателя и формирования у обучающихся способности самостоятельно мыслить до обращения к ИИ-инструменту. Такой подход особенно значим для преподавания дисциплины «Бизнес-анализа», поскольку профессиональная деятельность бизнес-аналитика предполагает самостоятельное выявление проблем, критическую оценку информации, проверку предположений и обоснование решений, которые не должны полностью делегироваться генеративной модели.

На национальном уровне институциональный контекст применения искусственного интеллекта определяется Законом Республики Казахстан № 230-VIII «Об искусственном интеллекте» от 17 ноября 2025 года [5]. Принятие специального законодательства формирует нормативную основу для использования систем искусственного интеллекта в Казахстане и повышает актуальность вопросов ответственного внедрения ИИ в образовательную деятельность. Для высших учебных заведений это означает необходимость рассматривать применение генеративного ИИ не только как методический эксперимент, но и в контексте формирующейся системы правового регулирования технологий искусственного интеллекта. Факт принятия и последующего обновления закона подтверждается официальной информационно-правовой системой «Әділет».

Предметную основу настоящего исследования составляют положения A Guide to the Business Analysis Body of Knowledge (BABOK Guide) [6]. В BABOK бизнес-анализ рассматривается как профессиональная практика, направленная на обеспечение изменений посредством определения потребностей и рекомендации решений, создающих ценность для заинтересованных сторон. Стандарт систематизирует области знаний, задачи, методы и компетенции, необходимые для осуществления бизнес-анализа. Поэтому при преподавании соответствующей дисциплины принципиально важно формировать у студентов не только знание терминологии, но и способность применять инструменты анализа к проблемным ситуациям, требованиям, изменениям и решениям. Именно деятельностный характер бизнес-анализа создает предпосылки для использования GenAI при моделировании профессиональных ситуаций и разработке практико-ориентированных кейсов.

Терминологическим дополнением к BABOK Guide выступает глоссарий IIBA [7], обеспечивающий единообразное понимание ключевых категорий бизнес-анализа. Использование единой профессиональной терминологии приобретает дополнительную значимость при работе студентов с генеративным ИИ, поскольку языковые модели способны создавать внешне убедительные, но терминологически неточные формулировки. В этой связи сопоставление сгенерированных ответов с профессиональными определениями IIBA может выступать самостоятельным элементом учебной работы и развивать способность студентов проверять корректность результатов ИИ.

Этический аспект использования искусственного интеллекта раскрывается в рекомендациях Европейской комиссии [8]. В центре данного подхода находится ответственное использование ИИ и данных в преподавании и обучении, предполагающее сочетание цифровой грамотности, критической оценки технологий и сохранения педагогической ответственности преподавателя. Для преподавания бизнес-анализа эти положения имеют методическое значение при

определении допустимых способов использования GenAI студентами, требований к проверке полученных результатов и предотвращении ситуации, когда генеративная модель фактически выполняет аналитическое задание вместо обучающегося. Развитие этой позиции представлено в новых рекомендациях Европейской комиссии по цифровому образованию [9]. В них роль преподавателя рассматривается как центральная для цифровой трансформации образования, а владение искусственным интеллектом – как часть современных профессиональных компетенций педагогов. Рекомендации ориентируют преподавателей на осознанный выбор, создание и адаптацию цифрового образовательного контента, обеспечение его качества, доступности и соответствия конкретным образовательным задачам. Такой подход подтверждает необходимость перехода от спонтанного применения генеративных сервисов к методически спроектированному использованию ИИ в рамках отдельных дисциплин.

В исследовании C.N. Prilop и соавторов [10] подчеркивают необходимость развития у преподавателей навыков критического, этичного и педагогически обоснованного применения GenAI и подкрепляет тезис, что одного технического владения GenAI недостаточно, т.к. преподавателю необходимо понимать как педагогически встроить ИИ в обучение и как изменить оценивание, чтобы ИИ не подменял самостоятельную работу студентов. Это напрямую связано с авторской концепцией применения GenAI в преподавании дисциплины «Бизнес-анализа».

Более системное представление о потенциальных угрозах ИИ в образовании предложено S. Li и X. Gu [11, с. 187–202] в рамках человеко-центричной модели рисков. Авторы рассматривают риски искусственного интеллекта не только как техническую проблему, но и через возможные последствия для участников образовательного процесса. Такой подход позволяет анализировать внедрение ИИ с учетом интересов обучающихся, преподавателей и образовательных организаций. Для применения GenAI в бизнес-анализе данная позиция важна тем, что преимущества автоматизации должны оцениваться одновременно с возможными негативными эффектами: снижением самостоятельности, чрезмерным доверием к результатам системы, ошибочностью генерируемой информации и ослаблением ответственности обучающегося за собственное аналитическое решение.

В российской научной литературе проблемы внедрения генеративного ИИ в образовательный процесс рассматриваются А.Д. Жуковым [12, с. 66–75]. Исследование акцентирует внимание одновременно на новых возможностях и вызовах, возникающих при использовании генеративных технологий в образовании.

В контексте настоящей работы существенным является именно двойственный характер GenAI – технология способна расширять инструментарий преподавателя и вариативность образовательных материалов, однако ее применение требует пересмотра организации самостоятельной работы студентов, подходов к контролю результатов и механизмов обеспечения академической добросовестности.

Практико-ориентированный подход к использованию GenAI преподавателями представлен в работе Е.С. Руденко и С.А. Турянской [13, с. 20–32]. Авторы рассматривают стратегии и инструменты применения генеративного искусственного интеллекта в педагогической деятельности, включая возможности персонализации обучения и автоматизации части рутинных преподавательских задач. Одновременно выделяются этические, методологические и социально-экономические проблемы внедрения GenAI, в том числе вопросы академической честности. Значимость данной работы для настоящего исследования состоит в переносе дискуссии с общего вопроса о возможности использования ИИ в образовании на уровень конкретной педагогической практики преподавателя.

Казахстанские исследователи Абдрашова Э.Т., Кобеева З.С., Кемельбекова Ж.К. [14] отмечают потенциал ИИ для персонализации обучения, автоматизации оценивания и совершенствования методов преподавания, одновременно подчеркивая необходимость специальной подготовки педагогов и учета этических рисков его использования. Исследование подтверждает актуальность интеграции ИИ в профессиональную подготовку специалистов в системе высшего образования Казахстана.

В своей работе Каптерев А.И. [15] рассматривает генеративный ИИ как фактор трансформации высшего образования, подчеркивает необходимость пересмотра роли преподавателя, развития творческих компетенций студентов, совершенствования методов обучения и оценивания, а также сохранения педагогического контроля при использовании GenAI. Данные поло-

жения использованы в настоящем исследовании для обоснования необходимости методически управляемого применения генеративного ИИ в преподавании бизнес-анализа, при котором ИИ дополняет, но не заменяет самостоятельную аналитическую деятельность студентов.

Таким образом, проведенный обзор показывает, что в современных исследованиях сформировался общий подход, согласно которому генеративный искусственный интеллект обладает значительным образовательным потенциалом, однако положительный эффект его использования не возникает автоматически. UNESCO [1], OECD [2–4] и Европейская комиссия [8, 9] связывают результативность применения ИИ с человекоцентричным подходом, четкими педагогическими целями, безопасностью, критической оценкой результатов и сохранением роли преподавателя. Работы авторов [10, 11, 12, 13, 14] дополняют данную позицию анализом рисков, педагогических вызовов и практических стратегий использования ИИ. В свою очередь, BABOK Guide и материалы IIBA [6, 7] задают профессионально-предметную основу преподавания бизнес-анализа, позволяющую определить, какие виды аналитической деятельности могут быть усилены средствами GenAI.

Вместе с тем проведенный анализ рассмотренных исследований вышеперечисленных авторов показывает исследовательский пробел – большая часть работ посвящена генеративному ИИ в образовании в целом, его этическим и институциональным аспектам либо общим стратегиям поддержки преподавателя. Значительно меньше внимания уделяется предметно-ориентированной методике применения GenAI при преподавании конкретных профессиональных дисциплин экономического профиля. В частности, недостаточно исследованы возможности генеративного ИИ при обучении студентов выявлению бизнес-проблем, анализу заинтересованных сторон, моделированию состояний AS-IS и TO-BE, формулированию требований, разработке KPI, выявлению рисков и обоснованию управленческих решений. Указанный пробел определяет целесообразность исследования методических возможностей генеративного ИИ непосредственно в преподавании дисциплины «Бизнес-анализ» студентам бакалавриата экономических направлений подготовки.

В дисциплине «Бизнес-анализ» использование генеративного ИИ особенно целесообразно, поскольку сама структура курса предполагает работу с формулировкой проблемы, анализом текущего состояния, проектированием целевого состояния, описанием требований, разработкой KPI, выявлением рисков и обоснованием управленческих решений. Генеративный ИИ способен ускорять подготовку учебных примеров и расширять диапазон ситуаций, с которыми сталкивается студент. Вместе с тем бизнес-анализ требует высокой точности мышления, логичности выводов и понимания причинно-следственных связей, поэтому любые результаты ИИ должны проходить обязательную верификацию. Такой вывод соответствует логике стандартов IIBA и международных рекомендаций по ответственному использованию ИИ.

С педагогической точки зрения генеративный ИИ наиболее продуктивен в тех случаях, когда он используется не для выдачи готового ответа, а для создания условий, в которых студент должен сравнивать, уточнять, критиковать, дорабатывать и обосновывать. Такой подход согласуется с выводами OECD о том, что GenAI может усиливать обучение, когда применяется с ясным намерением, в рамках продуманной педагогики и без замещения когнитивного усилия учащегося.

В преподавании дисциплины «Бизнес-анализ» целесообразно выделить несколько взаимосвязанных направлений применения генеративного ИИ:

1. Подготовка преподавателем учебно-методических материалов. Генеративный ИИ позволяет разрабатывать кейсы различной сложности, генерировать ситуации для анализа проблем, формировать задания на построение моделей AS-IS и TO-BE, подготавливать примеры требований, KPI, рисков, а также создавать несколько вариантов заданий для разных профилей подготовки. Это позволяет существенно расширить банк практических материалов без снижения методической гибкости.

2. Персонализация обучения. Один и тот же методический инструмент бизнес-анализа может быть адаптирован под разные профессиональные контексты. Для студентов финансовых направлений кейс может акцентировать внимание на бюджетных отклонениях, показателях окупаемости и рисках; для маркетинга – на клиентских сегментах, воронке продаж и результативности каналов; для менеджмента – на регламентации процесса, сроках и согласованиях; для учета и аудита – на ошибках внутреннего контроля, процедурах проверки и корректности

документооборота. Такая адаптация усиливает релевантность материала и соответствует идее персонализированного и целенаправленного применения ИИ в обучении.

3. Поддержка самостоятельной работы студентов. Генеративный ИИ может использоваться для уточнения терминов, структурирования логики ответа, получения предварительных идей для анализа, формулировки вопросов к кейсу или моделирования интервью со стейкхолдерами. Однако методически важно, чтобы студент не ограничивался копированием ответа, а демонстрировал способность к проверке, критике и содержательному обоснованию собственной позиции. Такое требование согласуется с рекомендациями UNESCO и Европейской комиссии по ответственному и этичному использованию ИИ в обучении.

4. Развитие коммуникативно-аналитических навыков. Генеративный ИИ может выступать как модель условного заказчика, менеджера, клиента или аудитора, с которым студент проводит деловое интервью, уточняет проблему, выявляет ограничения и формулирует требования. Такой подход делает обучение более интерактивным и приближенным к профессиональной среде бизнес-аналитика.

5. Развитие навыков критической оценки информации. Студентам можно предлагать задания на проверку ответов, сгенерированных ИИ, с требованием выявить логические ошибки, некорректные выводы, неполноту анализа или нарушение деловой логики. Именно в этом аспекте особенно ясно проявляется образовательная ценность ИИ – он становится не источником готовой истины, а материалом для анализа и профессиональной рефлексии.

Для уточнения и систематизации результатов анализа в ниже представленной таблице 1 сгруппированы основные преимущества и риски использования генеративного ИИ в преподавании дисциплины «Бизнес-анализ».

Таблица 1 – Систематизация основных преимуществ и рисков использования генеративного ИИ в преподавании дисциплины «Бизнес-анализ»

Преимущества	Педагогическое значение	Возможные риски	Педагогические последствия
Оперативная разработка кейсов и заданий	Расширение банка практических материалов, повышение вариативности занятий	Поверхностная генерация или методически слабые кейсы	Снижение качества учебного контента при недостаточной экспертизе преподавателя
Персонализация обучения по профилям подготовки	Повышение релевантности содержания для студентов разных экономических направлений	Чрезмерная шаблонность или упрощение профессионального контекста	Формирование фрагментарного представления о дисциплине
Поддержка самостоятельной работы студентов	Помощь в структурировании ответа, уточнении понятий, генерации идей	Снижение самостоятельности и критичности мышления	Подмена аналитической работы формальным использованием ИИ
Интерактив-ность и моделирование профессиональных ролей	Развитие навыков интервьюирования, постановки вопросов, деловой коммуникации	Иллюзия реального профессионального опыта без достаточной глубины	Недооценка сложности реального взаимодействия со стейкхолдерами
Быстрая обратная связь	Усиление рефлексии и своевременная коррекция ошибок	Доверие к недостоверным или логически ошибочным ответам	Закрепление неправильных представлений и решений
Развитие цифровых компетенций	Подготовка студентов к работе в цифровой экономике	Низкая цифровая критичность и неумение оценивать ограничения ИИ	Формирование технологической зависимости
Усиление практико-ориентированности курса	Приближение обучения к реальным профессиональным задачам	Нарушение академической добросовестности	Ослабление учебной дисциплины и искажение результатов оценивания
Примечание: Составлено автором на основе источников [1–15].			

Анализ преимуществ и рисков представленный в таблице 1 доказывает двойственную природу генеративного ИИ, а именно – использование технологий GenAI способна усиливать обучение, но требует ответственности, проверки и четких педагогических рамок, что подтверждается международными рекомендациями UNESCO, OECD и материалами Европейской комиссии.

Учебно-методическая апробация применения генеративного ИИ в преподавании дисциплины «Бизнес-анализ» проводилась в логике включения отдельных ИИ-инструментов в традиционную структуру практических занятий и самостоятельной работы студентов. Апробация не носила характера масштабного экспериментального исследования с формальной статистической обработкой, а была направлена на выявление типичных педагогических эффектов, ограничений и методических условий эффективного использования генеративного ИИ в курсе.

В рамках апробации генеративный ИИ использовался в нескольких форматах:

- при подготовке преподавателем кейсов и заданий по темам курса;
- при выполнении студентами заданий на анализ проблемной ситуации, формулировку требований и разработку показателей эффективности;
- при моделировании диалога со стейкхолдерами;
- при сравнительном анализе ответов, подготовленных студентом самостоятельно и с применением ИИ-поддержки;
- при рефлексивном разборе ошибок и ограничений генеративных моделей.

Наблюдение за учебной деятельностью студентов позволило выделить несколько устойчивых эффектов.

Во-первых, повысилась содержательная насыщенность практических занятий. Использование ИИ позволило быстрее создавать вариативные кейсы по темам анализа процессов, требований, рисков и KPI. В результате студенты получали больше примеров для сопоставления и обсуждения, а сами занятия становились менее репродуктивными и более аналитически ориентированными.

Во-вторых, усилилась вовлеченность студентов в обсуждение учебных ситуаций. Особенно заметным это оказалось в заданиях, где требовалось не просто получить ответ от ИИ, а оценить его корректность, выявить слабые места, дополнить пропущенные элементы или привести ответ в соответствие с логикой бизнес-анализа. Такая организация работы согласуется с международными рекомендациями, согласно которым ценность ИИ в образовании возрастает при его использовании как средства активизации мышления, а не как источника готового результата [1, 2, 3, 4].

В-третьих, стала заметна лучшая адаптация учебных заданий к профилю подготовки студентов. Для направлений «Финансы» более продуктивными оказались кейсы, связанные с анализом показателей, отклонений и бюджетов; для «Маркетинга» – кейсы по клиентской аналитике, эффективности каналов и сегментации; для «Менеджмента» – задания по оптимизации процессов и согласований; для «Учета и аудита» – ситуации внутреннего контроля, ошибок документооборота и требований к корректирующим мерам. Генеративный ИИ позволял быстро адаптировать один и тот же методический каркас под разные профессиональные контексты.

В-четвертых, были выявлены и существенные ограничения. Часть студентов первоначально склонялась к восприятию ответа ИИ как готового решения, не подвергая его проверке. В ряде случаев сгенерированные материалы содержали неполные формулировки требований, слишком общие KPI, логические пропуски в причинно-следственных связях или упрощенное описание бизнес-ситуации. Это подтвердило необходимость обязательной методической установки на верификацию, сравнение альтернатив и аргументированную доработку ответа. Подобные риски прямо соотносятся с предупреждениями UNESCO и Европейской комиссии о необходимости критического использования ИИ и недопустимости слепого доверия к его результатам [4].

В-пятых, апробация показала, что образовательная ценность генеративного ИИ возрастает тогда, когда он используется в составе специально сконструированного задания.

Наиболее продуктивными оказались задания следующего типа:

- выявить ошибки в ответе ИИ;
- преобразовать общий ответ в профессионально корректный анализ;

- адаптировать решение под конкретный профиль подготовки;
- сформулировать, какие данные отсутствуют для полноценного анализа; сравнить ручной и ИИ-сгенерированный вариант решения.

Именно в таких заданиях ИИ не подменял аналитическую деятельность, а становился ее катализатором.

По итогам апробации можно сделать вывод, что генеративный ИИ целесообразно и необходимо внедрять в преподавание дисциплины «Бизнес-анализ», но не как автономный источник содержания, а как инструмент поддержки учебного анализа, усиления практической направленности курса и развития критической цифровой грамотности. При этом ключевым условием эффективности остается ведущая роль преподавателя, который задает рамки использования ИИ, обеспечивает проверку результатов и направляет интеллектуальную работу студентов.

Результаты анализа и апробации позволяют сформулировать нижеследующий ряд методических условий эффективного использования генеративного ИИ в преподавании дисциплины «Бизнес-анализ».

Прежде всего необходимо задавать четкую педагогическую цель использования ИИ в каждом конкретном задании. Если такой цели нет, технология быстро превращается в формальный элемент цифровизации без реального прироста качества обучения.

Обязательна верификация результатов. Студент должен проверять корректность ответа, выявлять пропущенные элементы, уточнять ограничения и аргументированно объяснять, почему определенные положения были приняты или отклонены.

Необходимость изменения логики оценивания. В условиях использования генеративного ИИ необходимо оценивать не только итоговый текст, но и качество анализа, полноту аргументации, самостоятельность суждений, способность выявлять ошибки и корректно применять инструменты бизнес-анализа.

Адаптация кейсов и заданий под профиль подготовки студентов. Такая дифференциация особенно важна для экономических направлений, где бизнес-анализ реализуется в разных прикладных контекстах.

Формирование культуры академической добросовестности. Европейская комиссия в действующих материалах по этичному использованию ИИ в преподавании подчеркивает важность сочетания технологической грамотности, ответственности и критической рефлексии при работе с такими инструментами.

Заключение

Проведенное исследование позволяет заключить, что генеративный искусственный интеллект обладает значительным педагогическим потенциалом в преподавании дисциплины «Бизнес-анализ» студентам бакалавриата экономических направлений подготовки. Его использование способствует расширению банка учебных кейсов, усилению практико-ориентированности курса, персонализации заданий, развитию цифровых и аналитических компетенций, а также повышению вовлеченности студентов в учебный процесс.

Вместе с тем генеративный ИИ не является самодостаточным образовательным решением. Его внедрение связано с рисками недостоверности, поверхностного усвоения, снижения самостоятельности мышления и нарушений академической добросовестности. По этой причине его применение должно строиться на принципах педагогической целесообразности, обязательной верификации результатов, прозрачных правил использования и сохранения ведущей роли преподавателя [4].

Для дисциплины «Бизнес-анализ» генеративный ИИ особенно перспективен, поскольку соответствует самой природе курса, связанного с выявлением проблем, анализом процессов, формулировкой требований и обоснованием решений. В этом контексте он способен стать не заменой интеллектуальной деятельности студента, а инструментом ее развития. Следовательно, методически обоснованная интеграция генеративного ИИ в преподавание бизнес-анализа может рассматриваться как одно из значимых направлений совершенствования технологий цифрового обучения в системе высшего экономического образования.

ЛИТЕРАТУРА

1 Miao F., Holmes W. Guidance for generative AI in education and research. UNESCO, 2023. URL: https://www.unesco.org/ (accessed: 19.08.2026)

2 OECD digital education outlook 2026: Exploring effective uses of generative AI in education. OECD Publishing. URL: https://www.oecd.org/ (accessed: 19.08.2026)

3 Schleicher A. How to effectively use generative AI in education. OECD Education and Skills Today. URL: https://oecdedutoday.com/ (accessed: 19.08.2026)

4 OECD. Designing safe AI systems for education. OECD Education and Skills Today. URL: https://oecdedutoday.com/designing-safe-ai-systems-for-education/ (accessed: 19.08.2026)

5 Об искусственном интеллекте: Закон Республики Казахстан от 17 ноября 2025 года № 230-VIII. URL: https://adilet.zan.kz/ (дата обращения: 19.08.2026)

6 International Institute of Business Analysis.A guide to the Business Analysis Body of Knowledge (BABOK® Guide) (Version 3.0). URL: https://www.iiba.org/ (accessed: 01.08.2024)

7 International Institute of Business Analysis. (n.d.). BABOK® Guide Appendix A: Glossary. URL: https://www.iiba.org/ (accessed: 19.08.2026)

8 European Commission, Directorate-General for Education, Youth, Sport and Culture. Guidelines on the ethical use of artificial intelligence and data in teaching and learning for educators. Publications Office of the European Union. URL: https://op.europa.eu/ (accessed: 19.08.2026)

9 European Commission. New guidelines to help teachers lead Europe's digital education. European Education Area, 2026. URL: https://education.ec.europa.eu/ (accessed: 19.08.2026)

10 Prilop C.N., Mah D.K., Jacobsen L.J., Hansen R.R., Weber K.E., Hoya F. Generative AI in teacher education: Educators' perceptions of transformative potentials and the triadic nature of AI literacy explored through AI-enhanced methods // Computers and Education: Artificial Intelligence. 2025. No. 9. P. 1–15.

11 Li S., Gu X. A risk framework for human-centered artificial intelligence in education: Based on literature review and Delphi–AHP method // Educational Technology & Society. 2023. Vol. 26. No. 1. P. 187–202.

12 Жуков А.Д. Генеративный искусственный интеллект в образовательном процессе: вызовы и перспективы // Вестник Московского государственного университета культуры и искусств. – 2023. – № 5(115). – С. 66–75.

13 Руденко Е.С., Турянская С.А. Генеративный искусственный интеллект для преподавателя: стратегии, инструменты, этика // Педагогическая перспектива. – 2025. – № 3(19). – С. 20–32.

14 Абдрашова Э., Кобеева З., Кемельбекова Ж. Искусственный интеллект: влияние на профессионально-методическую компетентность будущих учителей информатики // Вестник НАН РК. – 2025. – № 3(415). – С. 33–47.

15 Каптерев А.И. Вызовы генеративного искусственного интеллекта для системы высшего образования // Вестник Российского университета дружбы народов. Серия: Информатизация образования. – 2023. – Т. 20. № 3. – С. 255–264.

REFERENCES

1 Miao F., Holmes W. (2023) Guidance for generative AI in education and research. UNESCO. URL: https://www.unesco.org/ (accessed: 19.08.2026) (In English)

2 OECD digital education outlook 2026: Exploring effective uses of generative AI in education. OECD Publishing. URL: https://www.oecd.org/ (accessed: 19.08.2026) (In English)

3 Schleicher A. How to effectively use generative AI in education. OECD Education and Skills Today. URL: https://oecdedutoday.com/ (accessed: 19.08.2026) (In English)

4 OECD. Designing safe AI systems for education. OECD Education and Skills Today. URL: https://oecdedutoday.com/designing-safe-ai-systems-for-education/ (accessed: 19.08.2026) (In English)

5 Ob iskusstvennom intellekte: Zakon Respubliki Kazahstan ot 17 nojabrja 2025 goda № 230-VIII. URL: https://adilet.zan.kz/ (data obrashhenija: 19.08.2026) (In Russian)

6 International Institute of Business Analysis.A guide to the Business Analysis Body of Knowledge (BABOK® Guide) (Version 3.0). URL: https://www.iiba.org/ (accessed: 01.08.2024) (In English)

7 International Institute of Business Analysis. (n.d.). BABOK® Guide Appendix A: Glossary. URL: https://www.iiba.org/ (accessed: 19.08.2026) (In English)

8 European Commission, Directorate-General for Education, Youth, Sport and Culture. Guidelines on the ethical use of artificial intelligence and data in teaching and learning for educators. Publications Office of the European Union. URL: https://op.europa.eu/ (accessed: 19.08.2026) (In English)

9 European Commission. New guidelines to help teachers lead Europe's digital education. European Education Area, 2026. URL: https://education.ec.europa.eu/ (accessed: 19.08.2026) (In English)

10 Prilop C.N., Mah D.K., Jacobsen L.J., Hansen R.R., Weber K.E., Hoya F. (2025) Generative AI in teacher education: Educators' perceptions of transformative potentials and the triadic nature of AI literacy explored through AI-enhanced methods // Computers and Education: Artificial Intelligence. No. 9. P. 1–15. (In English)

11 Li S., Gu X. (2023) A risk framework for human-centered artificial intelligence in education: Based on literature review and Delphi–AHP method // Educational Technology & Society. Vol. 26. No. 1. P. 187–202. (In English)

12 Zhukov A.D. (2023) Generativnyj iskusstvennyj intellekt v obrazovatel'nom processe: vyzovy i perspektivy // Vestnik Moskovskogo gosudarstvennogo universiteta kul'tury i iskusstv. No. 5(115). P. 66–75. (In Russian)

13 Rudenko E.S., Turjanskaja S.A. (2025) Generativnyj iskusstvennyj intellekt dlja prepodavatelja: strategii, instrumenty, jetika // Pedagogicheskaja perspektiva. No. 3 (19). P. 20–32. (In Russian)

14 Abdrashova Je., Kobeeva Z., Kemel'bekova Zh. (2025) Iskusstvennyj intellekt: vlijanie na professional'no-metodicheskuju kompetentnost' budushhih uchitelej informatiki // Vestnik NAN RK. No. 3(415). P. 33–47. (In Russian)

15 Kapterev A.I. (2023) Vyzovy generativnogo iskusstvennogo intellekta dlja sistemy vysshego obrazovanija // Vestnik Rossijskogo universiteta druzhby narodov. Serija: Informatizacija obrazovanija. Vol. 20. No. 3. P. 255–264. (In Russian)

ДЕМЕУОВА Г.Т.,[*1]
э.ғ.д., қауымдастырылған профессор.
*e-mail: g.demeuova@turan-edu.kz
ORCID ID: 0009-0001-5660-3228
[1]«Тұран» университеті,
Алматы қ., Қазақстан

БАКАЛАВРИАТ СТУДЕНТТЕРІНЕ «БИЗНЕС-ТАЛДАУ» ПӘНІН ОҚЫТУДА ГЕНЕРАТИВТІ ЖАСАНДЫ ИНТЕЛЛЕКТТІ ҚОЛДАНУ

Аңдатпа

Мақалада экономикалық бағыттар бойынша білім алатын бакалавриат студенттеріне «Бизнес-талдау» пәнін оқытуда генеративті жасанды интеллектті қолданудың педагогикалық мүмкіндіктері зерттеледі. Зерттеу тақырыбының өзектілігі жоғары білім берудің цифрлық трансформациясымен, оқыту үдерісінде генеративті модельдерді қолдану аясының кеңеюімен және студенттердің аналитикалық, цифрлық әрі кәсіби құзыреттерін қалыптастыруға қойылатын талаптардың артуымен айқындалады. Генеративті жасанды интеллектті «Бизнес-талдау» пәнін оқыту барысында оқу материалдарын дайындау, тәжірибеге бағдарланған кейстерді әзірлеу, кәсіби жағдаяттарды модельдеу, тапсырмаларды дербестендіру және білім алушылардың өзіндік жұмысын сүйемелдеу құралы ретінде пайдалануға болатыны негізделген. Генеративті ЖИ-ді қолдану проблемаларды, үдерістерді, талаптарды, мүдделі тараптарды және тиімділік көрсеткіштерін талдауға бағытталған пәндерде әсіресе нәтижелі екені көрсетілген. Экономикалық мамандықтар бойынша білім алатын студенттерді оқытуда оны қолданудың негізгі бағыттары айқындалған. Генеративті ЖИ-ді енгізудің артықшылықтары мен тәуекелдері қарастырылған. Олардың қатарына оқытудың тәжірибеге бағдарлануын күшейту, кері байланысты жеделдету, аналитикалық ойлауды дамыту, сондай-ақ оқу материалын үстірт меңгеру, білім алушылардың дербестігінің төмендеуі, академиялық адалдық қағидаттарының бұзылуы және дәйексіз жауаптарды пайдалану тәуекелдері жатады. Мақалада «Бизнес-талдау» пәнін оқыту барысында генеративті ЖИ элементтерін оқу-әдістемелік апробациялау нәтижелері ұсынылған. Әдістемелік тұрғыдан негізделген генеративті жасанды интеллектті қолдану оқу үдерісінің сапасын арттырып, оқытуды дараландыруды күшейтетіні және цифрлық экономика жағдайында сұранысқа ие құзыреттерді қалыптастыруға ықпал ететіні туралы қорытынды жасалған. Бұл ретте оқытушының білім беру үдерісін ұйымдастырушы, сарапшы және білім беру өзара іс-қимылының модераторы ретіндегі жетекші рөлі сақталуы тиіс.

Тірек сөздер: генеративті жасанды интеллект, халықаралық ұсынымдар, бизнес-талдау, аналитикалық және цифрлық құзыреттер, тәжірибеге бағдарланған оқыту, жоғары білім.

DEMEUOVA G.T.,[*1]
d.e.s., associate professor.
*e-mail: g.demeuova@turan-edu.kz
ORCID ID: 0009-0001-5660-3228
[1]Turan University,
Almaty, Kazakhstan

APPLICATION OF GENERATIVE ARTIFICIAL INTELLIGENCE IN TEACHING BUSINESS ANALYSIS TO UNDERGRADUATE STUDENTS

Abstract

This article examines the pedagogical potential of generative artificial intelligence (GenAI) in teaching Business Analysis to undergraduate students in economics-related programs. The relevance of the study is driven by the digital transformation of higher education, the expanding use of generative models in teaching and learning, and the growing demand for students to develop analytical, digital, and professional competencies. The study demonstrates that generative artificial intelligence can be integrated into Business Analysis courses as a tool for preparing instructional materials, developing practice-oriented case studies, simulating professional scenarios, personalizing assignments, and supporting students' independent learning. The use of GenAI is shown to be particularly effective in disciplines involving the analysis of problems, processes, requirements, stakeholders, and performance indicators. The study identifies the key areas in which GenAI can be applied in the education of students pursuing economics-related degrees. The benefits and risks associated with the integration of GenAI are examined, including enhanced practice-oriented learning, more timely and intensive feedback, and the development of analytical thinking, as well as the risks of superficial learning, reduced learner autonomy, violations of academic integrity, and reliance on inaccurate or unreliable AI-generated responses. The article also presents the results of a teaching and methodological pilot implementation of GenAI elements in the Business Analysis course. The findings indicate that the methodologically sound integration of generative artificial intelligence can improve the quality of the educational process, enhance personalized learning, and contribute to the development of competencies required in the digital economy, while preserving the leading role of the instructor as an organizer, expert, and moderator of educational interaction.

Keywords: generative artificial intelligence, international guidelines, business analysis, analytical and digital competencies, practice-oriented learning, higher education.

Дата поступления статьи в редакцию: 21.08.2026

МРНТИ 34:06.81.23
УДК 372.857: 371.398

https://doi.org/10.46914/2959-3999-2026-1-3-112-122

ДУЗБАЕВА Н.М.,[*1]
к.б.н., ассоциированный профессор.
[*]e-mail: dmnazira@mail.ru
ORCID ID: 0000-0001-9646-8529
ШАЙМЕРДЕНОВА Г.З.,[1]
PhD, ассоциированный профессор.
ORCID ID: 0000-0002-7861-0322
e-mail: gulsana1982@mail.ru
СУЛТАНАЕВ Е.Б.,[1]
магистр биологии.
ORCID ID: 0009-0009-4979-540X
e-mail: sultanaeverdos@gmail.com
БЕКЕЕВА Г.Е.,[1]
магистр биологии.
e-mail: gulsim.bekeeva.86@mail.ru
ORCID ID: 0009-0007-6757-7612
[1]Таразский университет им. М.Х. Дулати,
г. Тараз, Казахстан

РОЛЬ ИННОВАЦИОННОЙ КРУЖКОВОЙ РАБОТЫ ПО БИОЛОГИИ В ФОРМИРОВАНИИ КЛЮЧЕВЫХ КОМПЕТЕНЦИЙ И НАВЫКОВ УЧАЩИХСЯ

Аннотация

В статье рассматривается значимость современных подходов к организации кружковой работы по биологии. Актуальность исследования обусловлена необходимостью поиска эффективных форматов развития компетенций XXI века у обучающихся, включая критическое мышление, количественный анализ, цифровую грамотность и исследовательские навыки. Целью работы является выявление влияния инновационных форм внеурочной деятельности на формирование ключевых компетенций учащихся и сравнительный анализ их эффективности. Деятельность кружка «Исследователи природы» (8 «В» класс) строилась в традиционном формате, в то время как работа кружка «Digital-биологи» (8 «С» класс) базировалась на использовании STEM-технологий по направлению «Выращивание сельскохозяйственных культур с помощью передовых агротехнологий». Проведенный педагогический эксперимент показал, что внедрение STEM-модели обеспечивает выраженную положительную динамику в формировании учебно-познавательных, исследовательских и коммуникативных навыков школьников, что создает условия для успешной адаптации в обществе будущего.

Ключевые слова: внеклассная деятельность, биологический кружок, STEM-технологии, цифровизация образования, компетенции, исследовательские навыки, педагогический эксперимент.

Введение

Стратегическая задача развития современного школьного образования заключается в обновлении его содержания, методов обучения и достижении нового качества его результатов. Расширение информационного пространства и его многопрофильность обусловливают тот факт, что в условиях динамичного развития цифрового общества перед школой стоят задачи, выходящие далеко за рамки формирования базовых предметных знаний. Современное образование призвано развивать у обучающихся навыки и компетенции, необходимые для успешной

адаптации в высококонкурентной среде, что превращает выпускников из пассивных потребителей информации в активных исследователей [1].

Навыки обучающихся, которые актуальны для современной школы (навыки критического мышления и функциональные навыки) в XXI веке, не новы, и они являлись составляющими человеческого прогресса на протяжении всей его истории. Однако практика показывает, что зачастую наиболее важные для работы с информацией – процессы чтения и письмо, с которыми учителю приходится работать на каждом уроке, – малоэффективны и не дают ожидаемого результата. Это позволяет предположить, что для повышения цифровой грамотности в учебной деятельности необходимо менять сам подход к основным инструментам обучения – чтению и письму – и развивать эти навыки целенаправленно и последовательно, учтывая при планировании практического урока. Именно в этом могут существенно помочь практические тренинги в рамках инновационной кружковой работы, ориентированные на формирования и развития ключевых компетенций XXI века [2].

В связи с этим инновационная кружковая работа по биологии, являясь одной из форм дополнительного образования и становится мощным инструментом формирования личности. Кружковая работа отличается от уроков в школе большим разнообразием форм и методов её организации.

Современные исследования, в которых изложена организация и проведение кружковой работы в новых, инновационных форматах, оказалось относительно немного. В ходе исследования были проанализированы работы Н.Ф. Бабиной [3], Е.Б. Евладовой [4] и Н.В. Колесниковой [5], посвященные развитию познавательной активности и творческих способностей учащихся в системе дополнительного образования. Научно-методической основой при разработке программы кружка могут служить «Примерные программы внеурочной деятельности. Начальное и основное образование» под редакцией В.А. Горского [6]. Однако в свободных к доступу источниках в основном представлены программы стандартных кружков, не представлена в полном объеме система работы по организации инновационной кружковой работы. Авторами предлагаются теоретические материалы по организации кружковой деятельности по однотипному алгоритму, и почти всегда это только рекомендации по написанию программы кружка и редко представлена работа с родителями. Тем более в литературных источниках мы не обнаружили методических данных по организации и проведению инновационной кружковой работы в формате «Инновационной мастерской» и об эффективности такой работы.

Организация инновационной кружковой работы – это комплексный процесс создания гибкой образовательной среды, базирующейся на интеграции передовых педагогических технологий, проектной деятельности и современных материально-технических ресурсов для формирования у обучающихся компетенций будущего [7].

Организация инновационной кружковой работы по биологии – это не только дидактическая задача, но и инструмент социально-профессионального самоопределения личности в условиях цифровизации биологических процессов.

Таким образом, организация внеклассной деятельности учащихся в формате биологического инновационного кружка является актуальной задачей современного школьного образования. Это открывает широкие возможности для формирования и развития у обучающихся компетенций XXI века, таких как критическое мышление, количественный анализ, цифровая грамотность, способность аргументировать свои выводы, умение работать с большими объемами информации, коммуникация, академическое письмо и навыки исследовательской работы.

Цель исследования: выявить влияние инновационных форм кружковой работы на формирование ключевых компетенций и навыков у учащихся и провести сравнительный анализ их эффективности.

Материалы и методы

Исследование по формированию «Модели инновационной кружковой работы по биологии» в традиционном формате и с использованием STEM-технологий проведено в рамках педагогического эксперимента.

Данное педагогическое исследование проведено в 8 «В» и 8 «С» классах в 2025–2026 учебном году в СОШ №64 г. Тараза. Учащиеся 8 «В» класса вошли в состав биологического кружка

«Исследователи природы» (в традиционном формате), а учащиеся 8 «С» класса – в состав второго кружка по биологии «Digital-биологи» (с использованием STEM-технологий).

Модель инновационной кружковой работы по биологии в формате «STEM-технологий» проводилась на тему «Выращивание сельскохозяйственных культур с помощью передовых агротехнологий». План STEM-исследования для второго кружка состоял из следующих этапов:

Этап 1. Science (наука) – постановка проблемы и биологическая база. Цель: понять потребности растений и сформулировать гипотезу. Исследовательская часть: изучение факторов, влияющих на фотосинтез и рост растений (спектр света, состав питательного раствора, влажность, уровень CO_2). Чем отличается гидропоника, аэропоника и классическое выращивание в грунте? Выбор культуры. Формулирование гипотезы.

Этап 2. Technology (технологии) – цифровой мониторинг. Цель: внедрение инструментов автоматизации и сбора данных. Знакомство с датчиками (влажности почвы, температуры воздуха, освещенности) и микроконтроллером (типа Arduino UNO). Учащиеся учатся подключать датчики и выводить данные в облачные таблицы (Google диск).

Этап 3. Engineering (инженерия) – проектирование и сборка установки. Цель: создание прототипа агротехнической системы. Сборка каркаса гидропонной и аэропонной установки. Сконструировать систему автоматического полива (с использованием помпы и реле) и регулируемого освещения (фитоленты).

Этап 4. Mathematics (Математика) – эксперимент и анализ данных. Цель: математическое доказательство. Измерение параметров: высота стебля, площадь листовой пластины, сухая и сырая биомасса. Вычисление среднего прироста, построение графиков зависимости роста от факторов среды.

Задачей нашего исследования являлось выявление сформированности ключевых компетенций: учебно-познавательной, исследовательско-творческой и коммуникационной учащихся обоих классов.

Выявление динамики формирования ключевых компетенций учащихся проводились по методикам: учебно-познавательной компетенции по Г.Ю. Ксензовой [8], исследовательско-творческой компетенции по Г.Н. Казанцевой [9], коммуникационной компетенции по И.В. Вейнерту [10] и сформированности исследовательских навыков по Блуму [11].

Оценка уровня сформированности учебно-познавательной компетенции учащихся по Г.Ю. Ксензовой заключается в следующих критериях.

Критерий 1 – демонстрирует знание основ биологии: умение давать определение основных понятий, воспроизведение основных биологических фактов, законов, принципов, распознавание биологических объектов; понимание связи между различными биологическими понятиями.

Критерий 2 – владеет языком предметной области биологии, умеет корректно выражать и аргументировано обосновывать положения предметной области биологии – умение корректно использовать основные биологические понятия, факты, символику.

Критерий 3 – применяет биологические знания для решения некоторых жизненных ситуаций – применение теоретических фактов при решении типовых ситуаций, владение основными методами решения жизненных ситуаций, понимает место и роль данной компетенции в будущей профессиональной деятельности – пороговый уровень.

Критерий 4 – умеет аргументировано обосновывать положения предметной области знания, умение распознать ошибки в рассуждениях, уметь аргументировано обосновывать суждения.

Критерий 5 – применение биологических знаний для решения сложных жизненных ситуаций и задач. Предполагает умение применять теоретические знания в условиях неопределенности, интерпретировать и критически осмысливать полученную информацию, корректно переводить ее из источника на познавательный уровень. Включает способность к самостоятельному освоению нового биологического материала и проявлению биологической компетентности в различных ситуациях (в том числе при работе в междисциплинарной команде) – повышенный уровень.

Все перечисленные исследования были проведены как в начале, так и в конце педагогического эксперимента.

Результаты и обсуждение

Результаты сформированности и развития уровня учебно-познавательной компетенции у исследуемых учащихся на начало и конец педагогического эксперимента представлены в таблице 1.

Как видно из таблицы 1, уровни сформированности и развития учебно-познавательной компетенции у учащихся в исследуемых классах на начало педагогического эксперимента (констатирующий этап) показал в 8 «В» классе: познавательные интересы развиты на среднем уровне, учебная деятельность средняя, энтузиазм при получении знаний проявлялся слабо, концентрация внимания при выполнении заданий в рамках кружковой работы часто исчезала; но с удовольствием участвуют в различных общественных делах школы и класса, особенно в спортивно-массовых мероприятиях.

Учащийся также в основном со средним уровнем знания на начало педагогического эксперимента – 8 «С» класс: познавательные интересы развиты на удовлетворительном уровне, учебная деятельность средняя, энтузиазм при получении знаний присутствовал, избегали участвовать в выполнении сложных заданий; в целом выполняли задания в рамках инновационной кружковой работы, к учителям относятся доброжелательно (таблица1).

Таблица 1 – Результаты вводного и итогового тестирования по установлению уровней сформированности учебно-познавательной компетенции у исследуемых учеников

Классы	Пороговый уровень						Повышенный уровень			
	Критерий 1		Критерий 2		Критерий 3		Критерий 4		Критерий 5	
Этап эксперимента	начало	конец	начало	конец	начало	конец	начало	конец	начало	конец
8 «В»	89%	93%	73%	76%	55%	65%	44%	51%	35%	44%
8 «С»	90%	96%	75%	79%	57%	78%	46%	58%	36%	56%
Примечание: Составлено авторами.										

В ходе анализа результатов итогового тестирования на конец педагогического эксперимента была выявлена положительная динамика развития учебно-познавательной компетенции у учащихся 8 «В» и 8 «С» классов. В частности, зафиксирован заметный рост процентного соотношения показателей, относящихся к повышенному уровню, что подтверждает эффективность нашего исследования и внедрения разработанных инструментов в рамках инновационной кружковой работы по биологии. Учащиеся показали очень хорошее умение сопоставлять связи между разными темами и терминами, взяли за привычку подытоживать новые знания выводами с примерами. И в своей рефлексии они писали, что они довольны своей работой и хотели бы побольше таких видов деятельности на теоретических занятиях кружка.

Из данной таблицы 1 видно, что показатели сформированности учебно-познавательной компетенции в исследуемых классах на конец педагогического эксперимента по критериям 1 и 2 повысились в среднем на 4–5%.

Это соответствует государственному стандарту образования и указывает на то, что программа теоретического обучения в рамках кружковой работы эффективно адаптирована для обучающихся уровня «С», обеспечивая объективность («чистоту») эксперимента.

Анализ результатов итогового тестирования выявил положительную динамику развития уровней учебно-познавательной компетенции у учащихся 8 «В» и 8 «С» классов. В частности, зафиксирован заметный рост доли показателей, относящихся к повышенному уровню. Данный результат обусловлен эффективностью проведенного педагогического исследования и внедрением комплекса инструментов в практику инновационной кружковой работы по биологии. Однако по третьему критерию динамика статистически незначительно повысилась у обучающихся 8 «В» и «С» классов на 10% и 21% соответственно, что мы объясняем более активной учебной позицией членов инновационного кружка, непосредственно контактировали с учите-

лем, могли в процессе обсуждения сразу же корректировать свои знания и приходить к верному решению исследуемой проблемы.

По четвертому критерию, относящемуся к повышенному уровню, в обоих классах отмечена незначительная динамика роста (от 7% до 12%), что характеризуется вовлеченностью учащихся в экспериментальный процесс и адаптацией познавательного контента под их образовательные потребности.

Положительную динамику мы обнаружили и по последнему показателю – 5 критерию. Повышение составило в 8 «В» классе 9%, в 8 «С» классе – 20%, что свидетельствует о том, что именно этот показатель может быть повышенным в категории обучающихся наиболее подготовленных по предмету и внедрение инновационных форм работы способствовало повышению интереса к предмету за счет использования элементов цифровой среды и современного оборудования.

Остановимся более подробно на формировании исследовательской компетенции, а именно на одной из ее составляющих – исследовательско-творческой. В результате организации различных видов учебно-исследовательской деятельности в рамках работы биологических кружков, направленных на формирование исследовательских навыков и умений у учащихся осуществлять целеполагание, планирование, моделирование, мы также постарались заложить «инструменты», которые помогли бы обучающимся проявлять креативные навыки продуктивной деятельности (творческий подход в проведении исследований). Мы получили определенную динамику по ряду показателей, что представлено в таблице 2.

Таблица 2 – Результаты педагогического эксперимента по формированию исследовательско-творческой компетенции у обучающихся исследуемых классов

Уровень	8 «В» класс		8 «С» класс	
Этап эксперимента	начало	конец	начало	конец
Высокий	7,5%	29,5%	7,3%	43,5%
Выше среднего	13,4%	34,8%	13,1%	39,1%
Средний	44,5%	31,5%	44,8%	17,4%
Ниже среднего	17,2%	4,2%	21,7%	-
Низкий	17,4%	-	13,1%	-
Примечание: Составлено авторами.				

Конечно, учащиеся не сразу смогли усвоить самостоятельно данную компетенцию, но на этапах выполнения исследовательской деятельности контролировали свою работу, стремились действовать самостоятельно, но в соответствии с инструкциями взрослого, занимали активную исследовательскую позицию, имели желание выполнять исследовательскую работу. Как правило, пройдя первый и второй этапы на пути формирования исследовательской компетенции, учащиеся уже самостоятельно могли видеть проблему, выдвигать гипотезу, ставить задачи, предлагать пути решения. Также на данном этапе учащиеся, имеющие творческий уровень сформированности исследовательской компетенции, представляли продукты своей деятельности в форме презентаций с использованием ИИ, web-сайтов, макетов, анализировали свои работы, проводили рефлексию. Данные таблицы 2 более наглядно продемонстрированы на рисунке 1.

На рисунке 5 наглядно видим, как распределились уровни сформированности исследовательско-творческой компетенции в обоих группах в динамике на период констатирующего и контрольного экспериментов. Мы наблюдаем положительную динамику формирования исследовательско-творческой компетенции в обоих классах. По результатам контрольного эксперимента можно отметить, что наша кружковая работа, куда была включена работа учащихся в процесс решения системы исследовательско-творческих задач в течение двух лет при использовании инновационных «инструментов» образовательного пространства, качество формирования исследовательско-творческой компетенции значительно возросло. Это подтверждается преобладанием диапазона в графах высокого, выше среднего и среднего уровней по сравнению с результатами на начало эксперимента.

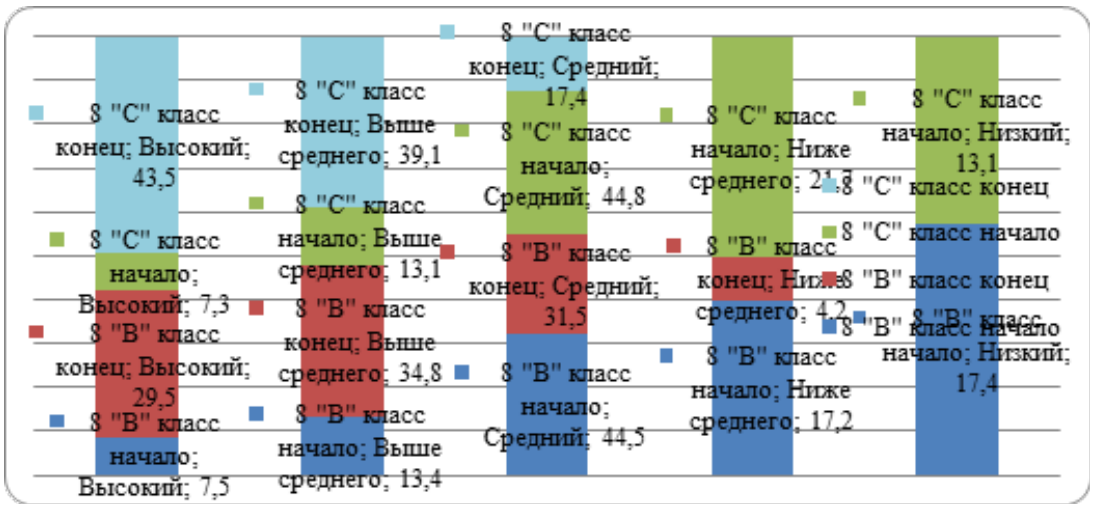


Рисунок 1 – Динамика развития уровней сформированности исследовательско-творческой компетенции учащихся исследуемых классов

Примечание: Составлено авторами.

Анализируя показатели исследуемых групп на начало и конец педагогического эксперимента, отметим, что в обоих классах существенно увеличилась доля учащихся, достигших уровней «выше среднего» и «высокий». По итогам контрольного эксперимента «низкий» уровень сформированности исследовательско-творческой компетенции в этих группах не зафиксирован. Количество учащихся, демонстрирующих уровень «ниже среднего», значительно сократился. При этом возросло количество школьников, для которых характерен уровень «выше среднего», «высокий», но динамика их разноплановая. Можно отметить следующие изменения в уровне сформированности исследовательской компетенции: значительно возросло количество учащихся 8 «С» класса, показавших повышенный уровень сформированности исследовательской компетенции. Имеет место и тот факт, что у 17,4% разница по показателю «высокий» может свидетельствовать о том, что уровень сформированности исследовательской компетенции стал творческим.

Кроме того, на начальном и конечном этапах педагогического эксперимента мы также выявляли параметры коммуникационной компетенции по Вейнерту [10], которые показывают уровни сформированности и развитости коммуникативных компетенций у исследуемых учащихся. Коммуникационная компетентность нас интересовала с позиций того, чтобы выявить, насколько непосредственное взаимодействие между собой участников определенной деятельности развивает навыки общения, коммуникации и терпимости к членам группы.

Данный показатель имеет уровневую дифференциацию, по результатам сведения группы вопросов анкеты к одному из уровней была выявлена картина, представленная в таблице 3.

Таблица 3 – Показатели коммуникационной компетенции в исследуемых классах педагогического эксперимента

Класс	1 уровень – умение действовать автономно		2 уровень – умение активно использовать инструменты общения		3 уровень – умение свободно функционировать в группах	
Этап эксперимента	начало	конец	начало	конец	начало	конец
8 «В»	55%	62%	45%	51%	33%	53%
8 «С»	57%	75%	47%	60%	34%	71%
Примечание: Составлено авторами.						

Участники инновационного кружка «Digital-биологи», которые работали с планом STEM-исследования, в целом старались работать взаимослаженно. В ходе анализа этих же результатов

на конец педагогического эксперимента мы отметили, что показатели коммуникативной компетенции учащихся исследуемых классов имели положительную динамику по всем уровням. Однако в разрезе составляющих данной компетенции мы выявили, что члены биологического кружка «Исследователи природы» (8 «В» класса) показали положительную динамику по показателям: «умение действовать автономно» (на 7%), «умение активно использовать инструменты общения» (на 6%) и показателю «умение свободно функционировать в социально неоднородных группах» (на 20%).

Необходимо отметить также немаловажные навыки по такому критерию, как умение действовать автономно на 18%, так как не всегда исследовательские работы необходимо выполнять в команде, зачастую для положительного результата более эффективна индивидуальная работа, где исполнитель может проявить свой творческий подход, реализовать свою индивидуальность. В этом плане участники кружка «Digital-биологи» (учащиеся 8 «С» класса) показали очень четкую положительную динамику по показателям «умение активно использовать инструменты общения» (на 13%) и «умение свободно функционировать в группах» (на 37%) (таблица 3). Присылаемые ими работы действительно были несколько неординарны и индивидуальны. Эти компоненты хорошо развивать в случае необходимости у школьников навыков работы в команде, умении вести совместные научно-исследовательские проекты.

Переход от традиционного подхода в организации работы биологического кружка через использование интеграции биологии с внедрением инструментов автоматизации и сбора данных, инженерным делом и программированием позволил нам устранить однообразие образовательной среды и монотонность учебного процесса, создал условия для смены видов деятельности обучающихся. Поэтому полученные нами показатели были довольно интересными.

Учащиеся исследуемых классов в целом имели примерно одинаковый уровень коммуникационной компетентности, проявляют интерес к коммуникации, довольно активно учувствуют в диалоге, однако в ряде случаев не желают проявлять инициативу самостоятельно.

Далее в рамках работы наших биологических кружков мы внедрили различные инструменты групповой работы в обоих классах. Естественно, в классе, где работа кружка реализовалась в формате непосредственной совместной деятельности, это взаимодействие проявлялось более наглядно и результаты достижений были налицо.

Таким образом, мы выявили, что в ходе педагогического эксперимента у всех учащихся понимание важности коммуникации стало совершенно другим, что мы объясняем эффективностью нашего подхода-исследования. Учащиеся обоих классов зачастую сами брали инициативу в групповой работе, предлагали свои варианты решения проблемных ситуаций, а также комментарии с улучшениями методики.

Проанализировав проведенные занятия в рамках работы обоих биологических кружков, было выявлено, что в целом в классах изменились и общие отношения, появились новые лидеры, что мы объясняем сформированностью общеучебных навыков в самообразовании, ребята становились все более уверенными и активными.

Анализ полученных данных сформированности исследовательских навыков по Блуму дает четкую картину умений учеников и мотивацию к улучшению своих знаний, исследовательских умений и навыков. Данный анализ знаний, умений и навыков учащихся является одним из показательных при учете уровней сформированности исследовательских навыков и является важным компонентом нашего исследования. В ракурсе выявления соответствия уровней исследовательских навыков у учащихся исследуемых классов к таксономии Блума мы провели ряд контрольных работ по биологии, задания были составлены по уровню «С» (0–1 баллов – 3 задания), уровню «В» (2 балла – 2 задания), уровню «А» (2 балла – 1 задание). Анализ показателей по таксономии Блума показал, что при выполнении таких заданий учащиеся чувствуют себя свободно, даже не обращаясь за помощью к сидящим по соседству ученикам. Если же провести анализ сформированности исследовательских навыков по уровням, то мы получили следующий результат на начало и конец педагогического эксперимента, данные представлены в таблице 4.

Таблица 4 – Показатели сформированности исследовательских навыков педагогического эксперимента в исследуемых классах по таксономии Блума

Классы	Знание		Понимание		Применение		Анализ		Синтез		Оценка	
Этап эксперимента	начало	конец	начало	конец	начало	конец	начало	конец	начало	конец	начало	конец
8 «В»	100%	100%	71%	87%	55%	68%	39%	60%	38%	49%	30%	41%
8 «С»	100%	100%	73%	89%	56%	77%	41%	71%	39%	63%	33%	57%
Примечание: Составлено авторами.												

Учащиеся без проблем выполняли уровень «С», «В», а при выполнении уровня «А» у некоторых обучающихся возникли определенные трудности. Задания уровня «А» составлены в форме, направленном на формирование логической взаимосвязи между компонентами проведения исследований, познавательной, информационной компетентности учащегося. Задания были интересными, по мнению учащихся, они высказали свое положительное мнение по структуре заданий, в рефлексии были пожелания, чтобы было больше заданий исследовательско-познавательного типа, чтобы учащиеся могли соотнести полученные теоретические знания с жизненным, практическим опытом и навыками, что необходимы в повседневной жизни.

Инновационная кружковая работа по биологии как вид дополнительного образования позволила учащимся, на наш взгляд, повысить самоорганизацию своей деятельности, повысить потенциал анализаторских качеств, умение синтезировать знания и оценивать показатели для применения знания в той или иной ситуации. Повышение процентного соотношения уровней по таксономии Блума в среднем составило к концу педагогического эксперимента примерно 16–30%, доказав повышение уровня сформированности исследовательских навыков.

Заключение

Данную положительную динамику по всем параметрам в соответствии с таксономией Блума мы объясняем тем, что в процессе активной кружковой деятельности ученики получали результаты своих исследований не только с помощью содержательных абстракций, обобщений и теоретических понятий, но и творческого сопровождения своих результатов. Именно исследовательский подход в инновационной кружковой деятельности был направлен нами на развитие описанных выше универсальных способностей и ключевых компетенций учащихся. Нам было очень важно создавать необходимые условия для реализации возрастной потребности в творческой поисковой активности, целенаправленно формировать мышление, развивать критическое мышление, цифровую грамотность учащихся и учить их включаться в самостоятельное решение задач. Это создавало условия для развития творческой личности, ее самоопределения и самореализации.

Таким образом, мы однозначно можем утверждать, что проведенный педагогический эксперимент по внедрению в учебный процесс школы инновационной кружковой работы по биологии в формате STEM-технологий дали свои положительные результаты по увеличению формирования ключевых компетенций современного общества у исследуемых учащихся. При интервьюировании учащиеся отметили, что им нравятся групповые формы работы, им было на занятиях кружков интересно. Наряду с увеличением сформированности исследовательских навыков повысились самоорганизация деятельности учащихся и умение связывать личный опыт с выводом, отстаивать свою точку зрения, правильно излагать свои идеи в коллективе.

ЛИТЕРАТУРА

1 Моисеева А.Н., Рындина М.И. Инновационное развитие детского технического творчества в организации дополнительного образования // Проблемы современного педагогического образования. – 2021. – № 72. – С. 8–10.

2 Rennie L.J. Learning Science Outside of School // Handbook of Research on Science Education. 2017. P. 189.

3 Бабина Н.Ф. Как развивать познавательную активность учащихся. – М.: ИНТУИТ РУ, 2007. – 136 с.

4 Евладова Е.Б. Дополнительное образование детей. – СПб.: Питер, 2005. – 512 с.

5 Колесникова Н.В. Учим созидать: развитие творческих способностей детей в кружковой деятельности. – М.: Альпина Паблишер, 2008. – 496 с.

6 Горской В.А., Дронова О.В. Развитие исследовательских навыков учащихся во внеурочной деятельности // Педагогический университетский вестник Алтая. – 2017. – № 1. – С. 17–21.

7 National Research Council. Learning Science in Informal Environments: People, Places, and Pursuits. Washington, DC: The National Academies Press, 2019. 204 p.

8 Ксензова Г.Ю., Тихомирова О.В., Полищук С.М. Педагогические стратегии улучшения качества преподавания в школе: дневник обучающегося педагога / под общ. ред. А.В. Золотарёвой. – Ярославль: ГАУ ДПО ЯО ИРО, 2017. – 52 с.

9 Казанцева Г.Н., Кондратенко И.А., Митрошкина С.М. Ключевые компетенции – новые методические подходы в формировании // Высшее образование сегодня. – 2003. – № 5. – С. 34–42.

10 Вейнерт И.В. Многоуровневые модели по реализации методологии формирования компетенций в образовательных организациях // Известия Воронежского государственного педагогического университета. – 2020. – № 1 (290). – С. 66–69.

11 Денисова А.В. Применение модели «Таксономия Блума» в оценке эффективности обучения // Народное образование. – 2005. – № 12. – С. 32–38.

12 Zhang D., Tang X. The influence of extracurricular activities on middle school students' science learning in China // International Journal of Science Education. 2017. Vol. 39. No. 10. P. 1381–1402. DOI: 10.1080/09500693.2017.1332797

13 Xia X., Bentley L.R., Fan X., Tai R.H. STEM Outside of School: A Meta-Analysis of the Effects of Informal Science Education on Students' Interests and Attitudes for STEM // International Journal of Science and Mathematics Education. 2025. Vol. 23. P. 1153–1181. DOI: 10.1007/s10763-024-10504-z

14 The Influence of Outdoor STEM Activities on Students' STEM Literacy: A Study of Elective Subject, Extracurricular Activities, and Student Club // Journal Pendidikan IPA Indonesia. 2024. No. 4. P. 74–92.

15 Baikulova A., Tolkynbayeva A., Sagymbay O. Development of Students' Research Skills Through STEM Education (Survey Results) // Pedagogy and Psychology. 2026. No. 1(66). P. 94–102. DOI: 10.51889/2960-1649.2026.66.1.009

REFERENCES

1 Moiseeva A.N., Ryndina M.I. (2021) Innovacionnoe razvitie detskogo tehnicheskogo tvorchestva v organizacii dopolnitel'nogo obrazovanija // Problemy sovremennogo pedagogicheskogo obrazovanija. No. 72. P. 8–10. (In Russian)

2 Rennie L.J. (2017) Learning Science Outside of School // Handbook of Research on Science Education. P. 189. (In English)

3 Babina N.F. (2007) Kak razvivat' poznavatel'nuju aktivnost' uchashhihsja. – M.: INTUIT RU. 136 p. (In Russian)

4 Evladova E.B. (2005) Dopolnitel'noe obrazovanie detej. SPb.: Piter. 512 p. (In Russian)

5 Kolesnikova N.V. (2008) Uchim sozidat': razvitie tvorcheskih sposobnostej detej v kruzhkovoj dejatel'nosti. M.: Al'pina Pablisher. 496 p. (In Russian)

6 Gorskoj V.A., Dronova O.V. (2017) Razvitie issledovatel'skih navykov uchashhihsja vo vneurochnoj dejatel'nosti // Pedagogicheskij universitetskij vestnik Altaja. No. 1. P. 17–21. (In Russian)

7 National Research Council. Learning Science in Informal Environments: People, Places, and Pursuits. Washington, DC: The National Academies Press, 2019. 204 p. (In English)

8 Ksenzova G.Ju., Tihomirova O.V., Polishhuk S.M. (2017) Pedagogicheskie strategii uluchshenija kachestva prepodavanija v shkole: dnevnik obuchajushhegosja pedagoga / pod obshh. red. A.V. Zolotarjovoj. Jaroslavl': GAU DPO JaO IRO. 52 p. (In Russian)

9 Kazanceva G.N., Kondratenko I.A., Mitroshkina S.M. (2003) Kljuchevye kompetencii – novye metodicheskie podhody v formirovanii // Vysshee obrazovanie segodnja. P. 5. P. 34–42. (In Russian)

10 Vejnert I.V. (2020) Mnogourovnevye modeli po realizacii metodologii formirovanija kompetencij v obrazovatel'nyh organizacijah // Izvestija Voronezhskogo gosudarstvennogo pedagogicheskogo universiteta. No. 1 (290). P. 66–69. (In Russian)

11 Denisova A.V. (2005) Primenenie modeli «Taksonomija Bluma» v ocenke jeffektivnosti obuchenija // Narodnoe obrazovanie. No. 12. P. 32–38. (In Russian)

12 Zhang D., Tang X. (2017) The influence of extracurricular activities on middle school students' science learning in China // International Journal of Science Education. Vol. 39. No. 10. P. 1381–1402. DOI: 10.1080/09500693.2017.1332797 (In English)

13 Xia X., Bentley L.R., Fan X., Tai R.H. (2025) STEM Outside of School: A Meta-Analysis of the Effects of Informal Science Education on Students' Interests and Attitudes for STEM // International Journal of Science and Mathematics Education. Vol. 23. P. 1153–1181. DOI: 10.1007/s10763-024-10504-z (In English)

14 The Influence of Outdoor STEM Activities on Students' STEM Literacy: A Study of Elective Subject, Extracurricular Activities, and Student Club // Journal Pendidikan IPA Indonesia. 2024. No. 4. P. 74–92. (In English)

15 Baikulova A., Tolkynbayeva A., Sagymbay O. (2026) Development of Students' Research Skills Through STEM Education (Survey Results) // Pedagogy and Psychology. No. 1(66). P. 94–102. DOI: 10.51889/2960-1649.2026.66.1.009 (In English)

ДҮЗБАЕВА Н.М.,*[1]
б.ғ.к., қауымдастырылған профессор.
*e-mail: dmnazira@mail.ru
ORCID ID: 0000-0001-9646-8529
ШАЙМЕРДЕНОВА Г.З.,[1]
PhD, қауымдастырылған профессор.
e-mail: gulsana1982@mail.ru
ORCID ID: 0000-0002-7861-0322
СҰЛТАНАЕВ Е.Б..[1]
биология магистрі.
e-mail: sultanaeverdos@gmail.com
ORCID ID: 0009-0009-4979-540X
БЕКЕЕВА Г.Е.,[1]
биология магистрі.
e-mail: gulsim.bekeeva.86@mail.ru
ORCID ID: 0009-0007-6757-7612
[1]М.Х. Дулати атындағы
Тараз университеті,
Тараз қ., Қазақстан

БИОЛОГИЯ БОЙЫНША ИННОВАЦИЯЛЫҚ ҮЙІРМЕ ЖҰМЫСЫНЫҢ ОҚУШЫЛАРДЫҢ НЕГІЗГІ ҚҰЗЫРЕТТІЛІКТЕРІ МЕН ДАҒДЫЛАРЫН ҚАЛЫПТАСТЫРУДАҒЫ РӨЛІ

Аңдатпа

Мақалада биология бойынша үйірме жұмысын ұйымдастырудың заманауи тәсілдерінің маңыздылығы қарастырылады. Зерттеудің өзектілігі сыни ойлауды, сандық талдауды, цифрлық сауаттылықты және зерттеу дағдыларын қоса алғанда, білім алушыларда XXI ғасырдың құзыреттілігін дамытудың тиімді форматтарын іздеу қажеттілігіне байланысты. Жұмыстың мақсаты - сабақтан тыс жұмыстың инновациялық формаларының оқушылардың негізгі құзыреттіліктерін қалыптастыруға әсерін анықтау және олардың тиімділігін салыстырмалы талдау. «Табиғат зерттеушілері» үйірмесі (8 «В» сыныбы) дәстүрлі формата жүргізілген, ал «Digital-биологтар» үйірмесінің (8 «С» сыныбы) жұмысы «Озық агротехнологиялардың көмегімен ауыл шаруашылығы дақылдарын өсіру» бағыты бойынша STEM-технологияларды пайдалануға негізделген. Жүргізілген педагогикалық эксперимент STEM-модельді енгізу оқушылардың оқу-танымдық, зерттеушілік және коммуникативтік дағдыларын қалыптастыруда айқын оң динамиканы қамтамасыз ететінін көрсетті, бұл болашақта қоғамға табысты бейімделуге жағдай жасайды.

Тірек сөздер: сыныптан тыс жұмыстар, биологиялық үйірме, STEM-технологиялар, білім беруді цифрландыру, зерттеушілік дағдылар, педагогикалық эксперимент.

DUZBAEVA N.M.,*[1]
c.biol.s., associate professor.
*e-mail: dmnazira@mail.ru
ORCID ID: 0000-0001-9646-8529
SHAYMERDENOVA G.Z.,[1]
PhD, associate professor.
e-mail: gulsana1982@mail.ru
ORCID ID: 0000-0002-7861-0322
SULTANAEV E.B.,[1]
master of biology.
e-mail: sultanaeverdos@gmail.com
ORCID ID: 0009-0009-4979-540X
BEKEEVA G.E.,[1]
master of biology
e-mail: gulsim.bekeeva.86@mail.ru
ORCID ID: 0009-0007-6757-7612
[1]Taraz University named
after M.Kh. Dulati,
Taraz, Kazakhstan

THE ROLE OF INNOVATIVE BIOLOGY CLUB WORK IN THE FORMATION OF KEY COMPETENCIES AND SKILLS OF PUPILS

Abstract

The article discusses the importance of modern approaches to organizing biology clubs. The relevance of the study is due to the need to find effective formats for developing 21st-century competencies in students, including critical thinking, quantitative analysis, digital literacy, and research skills. The aim of the study is to identify the impact of innovative forms of extracurricular activities on the formation of students' key competencies and to compare their effectiveness. The activities of the «Nature Researchers» club (8th grade) were conducted in a traditional format, while the activities of the «Digital Biologists» club (8th grade) were based on the use of STEM technologies in the field of «Growing Crops Using Advanced Agricultural Technologies.» The conducted pedagogical experiment showed that the implementation of the STEM model ensures a pronounced positive dynamic in developing students' educational, research, and communication skills, creating conditions for successful adaptation in the society of the future.

Keywords: extracurricular activities, biology club, STEM technologies, digitalization of education, competencies, research skills, and pedagogical experiment.

Дата поступления статьи в редакцию: 26.05.2026

IRSTI 14.35.09
UDC 378.1
JEL 121

https://doi.org/10.46914/2959-3999-2026-1-3-123-134

ATABAYEVA F.K.,*[1]
c.p.s., professor.
*e-mail: f.atabayeva@turan-edu.kz
ORCID ID: 0000-0003-3432-3089
ZASORINA YU.A.,[2]
master of education, senior lecturer
e-mail: zassorina@bk.ru
ORCID ID: 0009-0009-9337-4362
SERGEEVA L.D.,[2]
master of education, senior lecturer.
e-mail: l_sergeeva@mail.ru
ORCID ID: 0009-0008-8897-8543
ATABAYEVA G.K.,[3]
master of education, senior lecturer.
e-mail:atabaeva.g.@mail.ru
ORCID ID: 0000-0001-6267-5482
[1]Turan University,
Almaty, Kazakhstan
[2]Almaty University of Energy and
Communications named after G. Daukeeva,
Almaty, Kazakhstan
[3]Academy of Civil Aviation,
Almaty, Kazakhstan

THE TRANSFORMATIVE POTENTIAL OF ARTIFICIAL INTELLIGENCE IN FOREIGN LANGUAGE EDUCATION

Abstract

Artificial intelligence (AI) is increasingly reshaping foreign language education by supporting lesson planning, instructional content generation, assessment, personalized practice, and students' independent learning. This review-based analytical study examines the pedagogical functions, limitations, and conditions for the effective integration of AI tools into foreign language teaching, with particular attention to EditGPT, ChatGPT, YaGPT, chatbots, and microlearning applications. The study applies critical literature analysis, comparative functional analysis, systematization, and synthesis of research on AI-assisted language learning. Its original contribution is an author-developed pedagogical framework that classifies AI applications according to four dimensions: instructional function, type of language activity, degree of personalization, and required level of teacher verification. The analysis identifies four principal areas of AI-supported practice: (1) lesson planning and content development; (2) language practice and personalized microlearning; (3) formative assessment and feedback; and (4) support for learner autonomy. At the same time, the review highlights risks related to factual inaccuracy, overreliance on automated translation, information overload, and insufficient digital competence. The findings indicate that AI is most pedagogically effective when it complements rather than replaces teacher expertise. The teacher's role therefore shifts toward the design of learning trajectories, verification of AI-generated content, facilitation of communication, and support for learner motivation and critical thinking.

Keywords: integration of AI, foreign language teaching, educational robotics, neural networks, pedagogical research.

Introduction

The rapid development of artificial intelligence has become particularly significant for foreign language education, where generative and conversational systems can directly participate in text

production, dialogue practice, feedback, assessment, and individualized learning. In Kazakhstan and internationally, this development requires a reassessment of established language-teaching methods and of the teacher's role in selecting, verifying, and pedagogically framing AI-generated content.

Rather than addressing digitalization as a general social phenomenon, the present study focuses specifically on how AI changes the design and delivery of foreign language instruction. Of particular interest are applications that support lesson planning, the creation and adaptation of language-learning materials, formative assessment, microlearning, conversational practice, and students' autonomous work.

The educational process is shaped by a range of requirements, including the development of teachers' professional competencies, the effective use of instructional tools, the creation of conditions that foster self-directed learning, the selection of appropriate teaching resources, lesson analysis, and the formulation of clear learning objectives and student motivation [1]. In addition, a contemporary lesson is characterized by interdisciplinary integration, where educators are expected to establish meaningful links across different academic disciplines, as noted by Shadiyeva N.K. [2]. It should be stressed that the notion of a "modern lesson" is dynamic and continuously evolves in response to emerging educational trends.

The development of digital learning has had a significant impact on the role of teachers within the educational process, as highlighted by Aimaletdinov T.A. [3]. The shift from a knowledge-centered paradigm to a competency-based approach has fundamentally transformed this role. In the traditional knowledge-oriented model, the teacher held a central and authoritative position, while students were viewed as passive recipients of predefined information.

Accordingly, the aim of this study is to systematize the pedagogical potential and limitations of selected AI tools in foreign language education and to formulate an author-developed framework for their responsible integration into teaching practice. The novelty of the study lies in organizing AI applications around four analytically comparable dimensions – (1) instructional function, (2) type of language activity, (3) degree of personalization, and (4) required teacher verification – and in linking these dimensions to lesson planning, language practice, assessment, and learner autonomy.

Although recent studies have described numerous uses of ChatGPT and other generative AI systems in language education, the literature remains dominated by descriptions of individual tools and separate language-learning functions. Recent reviews likewise point to the need for clearer pedagogical frameworks, stronger attention to teacher decision-making, feedback quality, ethical risks, and the integration of AI across different language skills [17–19]. The research gap addressed in this article is therefore the lack of a concise pedagogical framework that enables teachers to compare AI tools not only by technical capability but also by instructional function, language activity, personalization potential, and the degree of pedagogical verification required.

This article is a review-based analytical study rather than an empirical experiment. The methodological design combines critical literature analysis, comparative functional analysis, systematization, and synthesis. The selected literature was examined for evidence concerning AI-assisted foreign language teaching, including instructional design, language-skill development, assessment, personalization, teacher digital competence, learner autonomy, and pedagogical risks.

A limited diachronic perspective was used to trace the shift in educational AI from earlier task-specific applications, such as automated translation and rule-based digital tools, toward generative and conversational systems capable of producing, adapting, and evaluating language-learning content. This historical perspective is used only to contextualize the current stage of AI-assisted language learning rather than to provide a comprehensive history of artificial intelligence.

The analytical procedure consisted of three stages. First, relevant scholarly publications were critically reviewed to identify recurring pedagogical opportunities and risks. Second, the functions of the AI tools discussed in the article – EditGPT, exam-oriented AI, ChatGPT, YaGPT, and chatbots – were compared in relation to language-teaching tasks. Third, the findings were synthesized into four analytical dimensions: instructional function, type of language activity, personalization potential, and required teacher verification.

This procedure makes it possible to distinguish the author's analytical contribution from the findings of previous studies. No learner sample, intervention, or experimental testing was conducted; consequently, the results should be interpreted as a pedagogical synthesis and comparative framework that can serve as a basis for subsequent classroom validation.

The national context remains relevant because Kazakhstan's digital-education policy has encouraged the use of ICT and digital content in educational institutions [4]. In this study, however, this policy context is considered only insofar as it supports the introduction of AI-based tools into foreign language teaching.

The systematization and integration of the data obtained were carried out through a synthetic methodological approach, which made it possible to delineate the key trends and trajectories in the development of the examined academic domain. This methodological framework not only allowed for the identification of the main vectors of progress but also highlighted existing gaps and potential directions for future research.

The modern era is characterized by rapid technological advancement and the pervasive digitalization of nearly all spheres of society. In Kazakhstan, there is a growing public demand for the integration of information and communication technologies (ICT) into the educational system. This process is actively supported at the state level. For instance, the national program "Digital Kazakhstan" implements a range of initiatives aimed at equipping educational institutions with advanced digital infrastructure and developing electronic services and content to enhance educational practice [4].

The present study focuses on foreign language education, which is currently undergoing profound transformation under the influence of emerging digital technologies. In particular, the role of artificial intelligence (AI) in foreign language learning is becoming increasingly significant.

Scholarly discourse identifies both advantages and limitations associated with the integration of AI into foreign language education. For example, Yegorychev D.N. emphasizes a potential drawback, namely the possible decline in learners' motivation to study foreign languages due to the availability of automated translation technologies. It is argued that AI enables students to delegate the translation of words, phrases, sentences, and entire texts to machine-based systems, which may hinder the development of their own lexical and grammatical competencies [5].

A further challenge for foreign language education is information overload. When AI systems generate large amounts of vocabulary, explanations, examples, or feedback without pedagogical filtering, learners may experience reduced attention and superficial processing. This risk strengthens the need for teacher-mediated selection, sequencing, and adaptation of AI-generated language content, particularly in microlearning and independent study.

We argue that artificial intelligence is a defining product of its time, and its complete rejection would yield no tangible benefits. On the contrary, such rejection would restrict opportunities for innovation and progress in education. Effective use of existing AI technologies can significantly enhance the efficiency of the educational process. Consequently, the first challenge facing modern methodological science lies in developing new forms and methods for effective collaboration with artificial intelligence.

A further significant challenge is the issue of information overload, which is largely driven by the rapid expansion of technologization and digital transformation in modern society. This phenomenon has a considerable impact on essential cognitive functions, particularly attention and concentration, thereby diminishing learners' capacity to sustain focus and effectively process incoming information. These developments highlight the growing need for innovative pedagogical strategies and methodological frameworks in both general and foreign language education, designed to assist learners in coping with the increasing cognitive pressures of the digital era.

In contrast, contemporary educational discourse increasingly emphasizes a subject–subject model of interaction. Within this paradigm, the teacher's function is not limited to the transmission of knowledge and experience; rather, it encompasses the facilitation of learning processes, the design of individualized educational pathways and strategies, and the provision of advisory support in problem-solving activities. The implementation of this learner-centered approach is closely associated with the incorporation of innovative instructional technologies, which requires the continuous refinement and development of new pedagogical methods, techniques, and approaches aligned with the evolving demands of contemporary society. In this context, the integration of artificial intelligence and virtual reality technologies significantly enhances the quality and efficiency of the educational process, offering advanced tools for improving learning outcomes and ensuring responsiveness to the requirements of the globalized economy [7].

Materials and methods

Consequently, the teacher faces a complex dual challenge: on the one hand, maintaining the quality of education using established traditional methods; on the other, aligning pedagogical practice with contemporary digital trends. For instance, S.S. Kunanbayeva conceptualizes foreign language teaching as "a process in which, through interaction between the learner and the teacher, the reproduction and assimilation of specific experience are achieved in accordance with predetermined goals" [8]. In contemporary educational practice, however, instructors are increasingly expected to implement foreign language instruction through the integration of digital technologies, including systems based on artificial intelligence. The use of AI supports learners' autonomous search for and acquisition of knowledge, while repositioning the teacher as a facilitator and learning partner who guides students toward appropriate educational objectives. In this regard, the pedagogical potential of artificial intelligence is substantial, although it remains in the early stages of systematic exploration and full implementation within educational contexts.

Results and discussion

In modern academic discourse, the concept of artificial intelligence has acquired a considerably broader and more complex interpretation. It is generally understood as a system of computational algorithms capable of simulating selected aspects of human cognition within dynamic digital environments.

Researchers and practitioners typically distinguish three main categories of artificial intelligence:

1. Weak (Narrow) AI. This type of AI is widely applied in everyday contexts and includes technologies such as voice assistants (e.g., Siri and Yandex Alice), targeted advertising algorithms in social media platforms, facial recognition systems, online matching services, and other task-specific applications.

2. For the purposes of foreign language education, the practically relevant category is Weak (Narrow) AI, which includes the currently available generative, conversational, translation, assessment, and content-generation tools discussed in this article. Strong AI and Super AI are retained in Table 1 only as conceptual reference points and are not treated as currently available pedagogical technologies.

3. Accordingly, the discussion below moves from general AI taxonomy to the pedagogical functions of currently available narrow and generative AI systems in English-language teaching.

At present, AI represents a universal technological system influencing virtually all areas of human activity, including education as noted Mokhovikov M.E. [10]. Functions such as information retrieval, assessment, and communication with educational institutions are increasingly being facilitated by AI systems.

In contemporary scholarly discourse, the concept of artificial intelligence has acquired a considerably broader and more nuanced interpretation. It is generally understood as a system of computational algorithms designed to simulate selected functional aspects of human cognition within dynamic computational environments. Such systems can perform tasks traditionally associated with human intellectual activity, including pattern recognition, decision-making, learning from data, and adaptive problem-solving across varying contexts.

Table 1 – Taxonomy of artificial intelligence

Type of AI	Brief Description	Examples / Status
Weak (Narrow AI)	Performs narrow, specific tasks	Voice assistants, targeted ads, facial recognition
Strong AI (AGI)	Comparable to human intelligence	Under development
Super AI	Surpasses human cognition	Theoretical
Note: Compiled by the authors.		

Scholars and practitioners commonly distinguish three primary types of artificial intelligence. Weak AI is widely used in everyday life. Strong AI remains under development, while Super AI is still a theoretical concept.

Within the scope of the present study, particular emphasis is placed on the application of artificial intelligence technologies by educators in the planning and delivery of English language instruction. Many educational institutions have incorporated English into their curricula as a second foreign language. This trend necessitates the provision of English language education that meets high methodological, technological, and pedagogical standards.

Accordingly, English language teachers are confronted with a multifaceted set of responsibilities. In addition to selecting appropriate instructional materials and effective teaching strategies, they must ensure comprehensive methodological support for the educational process while adapting to the challenges and opportunities associated with ongoing digital transformation. The integration of innovative digital technologies, including artificial intelligence-based tools, requires educators to continuously update their professional competencies and adopt pedagogical approaches capable of addressing the evolving needs of contemporary learners. English language teachers are required to address a range of professional tasks, including the identification of high-quality educational resources, the application of innovative pedagogical approaches within the digital environment, and the development of creative, digital, technological, and other essential competencies.

The integration of artificial intelligence technologies has the potential to substantially streamline lesson planning and instructional design by providing educators with efficient access to a wide range of supplementary resources, including multimedia content, visual materials, interactive exercises, flashcards, and other digital learning tools. Such resources function not only as instructional support mechanisms but also as effective instruments for enhancing student motivation and engagement. This is particularly evident in the use of authentic materials, which are widely acknowledged as a key factor in the successful development of foreign language communicative competence.

Furthermore, the growing adoption of artificial intelligence has contributed to the enhancement of English language teachers' digital literacy and professional competence. A wide variety of online training courses, professional networks, and educational platforms have emerged to support foreign language educators by facilitating the exchange of innovative teaching practices, methodological insights, and technological solutions. These professional communities create opportunities for continuous professional development and encourage the dissemination of effective approaches to the integration of digital technologies into language teaching and learning processes [11].

Conferences, seminars, workshops, and master classes aimed at the professional development of foreign language teachers are now frequently held on digital platforms. These digital formats provide educators with opportunities to engage in professional development regardless of geographical location, archive online sessions for subsequent use, and facilitate the exchange of instructional resources and pedagogical experiences with colleagues. Such opportunities contribute to the continuous improvement of teaching practices and support the development of professional learning communities.

According to numerous scholars in the field of language pedagogy, these practices can no longer be regarded as innovative; rather, they have become an integral component of contemporary professional activity in education. Nevertheless, the adoption of digital technologies among foreign language teachers remains uneven, with some educators demonstrating limited engagement due to insufficient levels of digital competence and technological preparedness. Despite these constraints, the range of digital instruments available for educational purposes continues to expand, offering new possibilities for enhancing teaching effectiveness and learner engagement.

The analysis of current applications suggests that the pedagogical value of AI should be assessed not by the number of functions a tool offers but by its fit with a specific language-learning objective. Four recurring functions are evident: supporting lesson planning and content development, enabling language practice, assisting formative assessment and feedback, and facilitating learner autonomy. These functions provide the basis for the comparative framework presented below.

Therefore, English language educators are confronted with a complex set of professional responsibilities. Alongside the selection of relevant instructional content, they are required to provide comprehensive methodological support while adapting teaching practices to the realities of an increasingly digitalized educational environment.

However, recognizing the pedagogical potential of artificial intelligence alone is insufficient. Greater attention should be directed toward the practical incorporation of AI-powered technologies into everyday teaching practice. The use of such technologies can substantially optimize lesson planning

and instructional design by using a lot of educational resources, including multimedia materials, video content, visual aids, interactive exercises, flashcards, and authentic language materials. The effective use of these resources not only enriches the learning process but also motivates learner engagement, supports the development of communicative competence, and contributes to more personalized and effective foreign language instruction.

Several neural network applications can be integrated into English language instruction. EditGPT, for example, is primarily useful for text-focused operations such as summarization, linguistic correction, synonym selection, text adaptation, outlining, and proficiency-oriented analysis. From a pedagogical perspective, these functions can support comprehension questions, lexical substitution tasks, grammar-focused sentence construction, guided composition, and text-restructuring activities. In the present review, these capabilities are treated as functional affordances reported or observable at the tool level; they are not presented as results of an empirical classroom test. All AI-generated corrections and proficiency judgments therefore require teacher verification before use in assessment or instruction.

Another example of an innovative neural network is one specifically designed to assist students in preparing for examinations and tests. This neural network is particularly useful for foreign language teachers, as it can automatically generate test questions based on course materials. It can also be employed by students for independent or guided test preparation. The main functions of this network include the creation of multiple-choice tests and fill-in-the-blank exercises based on English-language texts. The neural network can generate high-quality true-or-false questions and multiple-choice items instantaneously. In addition to its online functionality, it also allows users to download the generated materials for later use.

ChatGPT is a neural network distinguished by a broad range of functional capabilities. English language teachers can use this system not only to design text-based tasks but also to integrate image-based activities. Possible applications include generating images based on English-language descriptions, creating visual representations of the meanings of English characters. These activities may include text adaptation and transformation exercises, the creation of dialogues and scripts for short classroom performances based on thematic content, the generation of visual materials incorporating hidden linguistic elements, and the composition of poems using predetermined sets of English-language characters or vocabulary items. Such tasks promote learners' creativity, linguistic awareness, and active engagement with the target language while supporting the development of productive language skills.

Moreover, ChatGPT and similar generative AI systems continue to evolve rapidly, expanding their functionality and educational applicability. It is anticipated that these technologies will become increasingly integrated into digital learning ecosystems and educational platforms, where they will function as intelligent assistants capable of supporting both educators and students. In this capacity, AI-powered tools can facilitate instructional planning, provide personalized learning assistance, generate educational content, and contribute to the creation of more adaptive and learner-centered educational environments.

YaGPT, developed by Russian programmers and owned by Yandex, represents another versatile neural network with functionality comparable to other advanced AI models. Its most practical application lies in summarizing extensive texts, such as academic articles, book chapters, or essays, by presenting the information concisely while emphasizing the main ideas. One of the notable functionalities of YaGPT is its ability to generate concise summaries of information while preserving key concepts and essential content. In addition, the system can automatically produce written synopses of audiovisual materials, offering educators an efficient instrument for designing reading, comprehension, and writing activities based on video resources.

The neural network technologies discussed above substantially simplify and accelerate the development of instructional materials for English language teaching. They provide educators with opportunities to incorporate innovative and creative approaches related to English language learning, cultural studies, and grammatical instruction. The application of such technologies contributes to increased learner engagement, strengthens motivation, and promotes more active participation in the educational process. Furthermore, neural network systems can serve not only as pedagogical support tools for instructors but also as intelligent learning assistants that facilitate students' autonomous learning, self-directed study, and continuous skill development.

At the same time, educational practice demonstrates that students differ considerably in their cognitive characteristics, learning preferences, and rates of information processing. Consequently, large volumes of instructional content are not always assimilated effectively by all learners. These individual differences highlight the importance of personalized educational approaches capable of adapting learning materials and instructional strategies to the specific needs and abilities of each student. This circumstance necessitates the development of tools capable of monitoring the quality of learning and adapting to each student's intellectual abilities. Soboleva J.S. [14] states that artificial intelligence (AI) platforms and neural network-based assistants are expected to serve as such adaptive tools soon.

At present, a wide range of digital learning platforms powered by artificial intelligence (AI) are employed to develop language skills in a microlearning format. The defining feature of such platforms is their capacity to promote focused engagement with learning content – a key principle of microlearning by Talapova A.K., & Turkmenbayeva M.Zh. [15].

One of the most effective AI-based educational tools is the chatbot. Recent research has actively explored the potential of chatbots such as GPT in the field of education. Chatbots based on GPT technology operate similarly to traditional instant messaging applications, enabling rich and dynamic dialogue. Moreover, they can generate diverse types of educational content on a given topic, including texts, questions, and learning tasks.

Table 2 – Pedagogical comparison of selected AI tools for foreign language education

AI Tool	Main Functions	Language Activity	Personalization	Limitations / Teacher Verification	Pedagogical Benefit
EditGPT	Text correction, summarization, synonym selection, adaptation	Reading, writing, vocabulary, grammar	Medium: prompts can specify level and task	Verify corrections, level judgments, and contextual appropriateness	Speeds up text preparation and language-focused exercise design
Exam-oriented AI	Generates tests, distractors, gap-fills, true/false items	Reading, vocabulary, grammar; formative assessment	Medium: items can be adjusted by level/topic	Check answer keys, ambiguity, validity, and curriculum alignment	Supports rapid formative assessment and practice
ChatGPT	Generates/adapts texts, dialogues, scenarios, questions and feedback	Speaking, writing, reading, vocabulary; communicative practice	High: can adapt role, level, topic, feedback and pace	Check factual/ linguistic accuracy, bias, overreliance, and task authenticity	Supports creative, dialogic, adaptive and autonomous learning
YaGPT	Summarizes texts and audiovisual content; produces written synopses	Reading, listening-to-writing, summarization	Medium: output length and focus can be specified	Verify omitted details, factual accuracy, and language level	Transforms extended input into concise learning materials
Note: Compiled by the authors.					

The comparison demonstrates that the tools differ not only in functionality but also in pedagogical purpose and level of required supervision. EditGPT is most directly aligned with text revision and language-focused exercises; exam-oriented AI supports rapid generation of formative assessment items; ChatGPT is suitable for dialogic, creative, and adaptive tasks; and YaGPT is useful for summarization and transformation of extended text or audiovisual content into written learning materials. In all cases, teacher verification remains necessary to check linguistic accuracy, factual reliability, level appropriateness, and alignment with lesson objectives.

Personalization becomes pedagogically meaningful when AI-generated content is adjusted to learners' proficiency level, target skill, pace, and immediate learning objective. In foreign language

education, this is especially relevant to microlearning, where short vocabulary, grammar, reading, or speaking tasks can be sequenced and adapted without overwhelming the learner.

In their investigation of chatbot-assisted foreign language learning, Kolegova I.A. and Levina I.A. argue that much of the existing literature on the educational use of chatbots pays insufficient attention to the organization and progression of language practice activities. Specifically, limited consideration is given to the structuring of learning content and the sequencing of communicative tasks within chatbot-mediated instruction [16]. The researchers emphasize that clearly defined educational objectives constitute a fundamental prerequisite for productive interaction with chatbot technologies. They further highlight the importance of establishing a systematic framework of speech micro-skills that can serve as a pedagogical foundation for designing, implementing, and evaluating language-learning activities involving conversational artificial intelligence systems. The cognitive dimension of chatbot-assisted learning is thus formed by clearly explaining to students which micro-tasks they are expected to complete.

Chatbots can also function as valuable teacher-support tools for creating personalized learning tasks of various types. For instance, to design an exercise for reinforcing vocabulary, a teacher might send a chatbot a list of selected lexical items along with the lesson topic (e.g., ecology, sports, hobbies) and specify the desired activity type (e.g., matching exercise, fill-in-the-blanks task). Specialized AI platforms are also being developed to address similar methodological needs. One such resource is Twee, a popular platform among foreign language teachers. Although this program limits the maximum number of words for text creation to twenty, Twee focuses on the development of microcontent; when provided with a large list of words, the system automatically reduces their number by approximately half to maintain optimal microlearning proportions.

In microlearning, video, audio, short texts, quizzes, and chatbot interactions can be combined into compact language-learning units. AI can support this process by adapting input, generating follow-up questions, recycling vocabulary, and providing immediate practice. However, effective integration depends on explicit learning objectives and on teacher control over task sequence, difficulty, feedback, and the reliability of generated content. Thus, the central issue is not technological novelty itself but pedagogically justified integration into foreign language learning.

Author's pedagogical framework for AI integration. The synthesis supports a four-dimensional decision framework for foreign language teachers. First, the instructional function should be specified: planning/content development, language practice, assessment/feedback, or learner autonomy. Second, the target language activity should be identified, such as reading, writing, listening, speaking, vocabulary, or grammar. Third, the desired degree of personalization should be determined according to proficiency, pace, topic, and learner need. Fourth, the required level of teacher verification should be established, with particular attention to factual accuracy, linguistic correctness, assessment validity, bias, and alignment with learning objectives. This framework constitutes the principal analytical contribution of the study and can be used as a practical criterion set for selecting AI tools rather than adopting them solely on the basis of technical novelty.

Conclusion

The review yields four concrete results for foreign language education. First, AI tools can be grouped by four principal pedagogical functions: lesson planning and content development, language practice, formative assessment and feedback, and support for learner autonomy. Second, the pedagogical suitability of a tool depends on the target language activity, the degree of personalization required, and the level of teacher verification rather than on technical functionality alone. Third, the main risks identified are factual and linguistic inaccuracies, overreliance on automated translation or generated answers, information overload, and insufficient teacher digital competence. Fourth, effective AI integration changes the professional role of the foreign language teacher from a primary transmitter of content toward a designer of learning trajectories, verifier of AI-generated materials, facilitator of communication, and guide for critical and autonomous learning.

These findings support the conclusion that AI should function as a complementary pedagogical instrument rather than as a substitute for the teacher. Its value lies in increasing the efficiency and variability of language-learning tasks while allowing teachers to devote greater attention to interaction, motivation, feedback, and individual learner needs. At the same time, responsible use requires systematic verification of generated content and explicit alignment with language-learning objectives.

The proposed four-dimensional framework – instructional function, language activity, personalization, and teacher verification – offers a practical basis for selecting and integrating AI tools in foreign language education. Future research should empirically validate this framework in classroom settings, compare its effectiveness across proficiency levels and language skills, and examine long-term effects on learner autonomy, motivation, and achievement.

REFERENCES

1 О внесении изменений в приказ Министра науки и высшего образования Республики Казахстан от 20 июля 2022 года № 2 «Об утверждении государственных общеобязательных стандартов высшего и послевузовского образования». URL: https://adilet.zan.kz/rus/docs/V2200028916 (дата обращения: 24.04.2026)

2 Шадиева Н.Х. Влияние искусственного интеллекта на обучение языку // Scientific Journal of Pedagogy and Economics. – 2025. – № 5(417). – С. 307–323. DOI: 10.32014/2025.2518-1467.1039

3 Аймалетдинов Т.А., Баймуратова Л.Р., Зайцева О.А., Имаева Г.Р., Спиридонова Л.В. Цифровая грамотность российских педагогов. Готовность к использованию цифровых технологий в учебном процессе. – М.: НАФИ, 2019. – 84 с.

4 Об утверждении Государственной программы «Цифровой Казахстан» : постановление Правительства Республики Казахстан от 12 декабря 2017 г. № 827. URL: https://adilet.zan.kz (дата обращения: 14.04.2026)

5 Егорычев Д.Н. Направления влияния нейросетей на экономику, бизнес и образование // Экономические и социально-гуманитарные исследования. – 2023. – № 2(38). – С. 25–33. DOI: 10.24151/2409-1073-2023-2-25-33

6 Курбанова З.С. Нейросети в контексте цифровизации образования и науки // Мир науки, культуры, образования. – 2023. – № 3(100). – С. 309–311. DOI: 10.24412/1991-5497-2023-3100-309-311

7 Гальскова Н.Д. Теория обучения иностранным языкам. Лингводидактика и методика: учебное пособие для вузов. – М.: Academia, 2007. – 336 с.

8 Кунанбаева С.С. Современное иноязычное образование: методология и теории. – Алматы, 2005. – 264 с. ISBN 9965-734-19-4

9 Verheij B., Wiering M. Artificial Intelligence. Cham: Springer, 2017. URL: https://link.springer.com/book/10.1007/978-3-319-76892-2 (accessed: 04.03.2026)

10 Моховиков М.Е., Суслова И.А. Основные тенденции применения нейронных сетей в сфере образования // Новые информационные технологии в образовании и науке: материалы XII Международной научно-практической конференции. – Екатеринбург, 2019. – С. 364–371.

11 Chen L., Chen P., Lin Z. Artificial Intelligence in Education: A Review // IEEE Access. 2020. Vol. 8. P. 75264–75278. DOI: 10.1109/ACCESS.2020.2988510

12 Петров В.В. Нейросети в образовании: шаг в будущее // Естественные, математические и технические науки. Образование. Технологии. Инновации: материалы межрегиональной научно-практической студенческой конференции (Липецк, 7–28 апреля 2023 г.). – Липецк: ЛГПУ им. П.П. Семенова-Тян-Шанского, 2023. – С. 264–267.

13 Торкунова Ю.В., Коростилева Д.М. Формирование цифровых навыков в электронной информационно-образовательной среде с использованием нейросетевых технологий // Современное педагогическое образование. – 2020. – № 5. – С. 203–214.

14 Соболева Ж.С. Возможности цифровой языковой образовательной среды при обучении китайскому языку // Актуальные проблемы филологии и методики преподавания иностранных языков. – 2023. – Т. 17, № 2. – С. 183–188.

15 Talapova A.K., Turkmenbayeva M.Zh. The role of artificial intelligence in foreign language learning: Exploring ChatGPT's potential for enhancing speaking and listening skills // World Scientific Reports. 2024. No. 8. URL: https://ojs.publisher.agency/index.php/WSR/article/view/4832 (accessed: 02.04.2026)

16 Kolegova I.A., Levina I.A. Using artificial intelligence as a digital tool in foreign language teaching // Bulletin of the South Ural State University. Series: Education. Educational Sciences. 2024. Vol. 16. No. 1. P. 102–110. DOI: 10.14529/ped240110

17 Law L.H. Application of generative artificial intelligence (GenAI) in language teaching and learning: A scoping literature review // Computers and Education Open. 2024. Vol. 6. 100174. DOI: 10.1016/j.caeo.2024.100174

18 Lo C.K., Yu P.L. H., Xu S., et al. Exploring the application of ChatGPT in ESL/EFL education and related research issues: A systematic review of empirical studies // Smart Learning Environments. 2024. Vol. 11. No. 50. DOI: 10.1186/s40561-024-00342-5

19 A systematic review of the first year of publications on ChatGPT and language education: Examining research on ChatGPT's use in language learning and teaching // Computers and Education: Artificial Intelligence. 2024. Vol. 7. P. 100266. DOI: 10.1016/j.caeai.2024.100266

REFERENCES

1 O vnesenii izmenenij v prikaz Ministra nauki i vysshego obrazovanija Respubliki Kazahstan ot 20 ijulja 2022 goda № 2 «Ob utverzhdenii gosudarstvennyh obshheobjazatel'nyh standartov vysshego i poslevuzovskogo obrazovanija». URL: https://adilet.zan.kz/rus/docs/V2200028916 (data obrashhenija: 24.04.2026) (In Russian)

2 Shadieva N.H. (2025) Vlijanie iskusstvennogo intellekta na obuchenie jazyku // Scientific Journal of Pedagogy and Economics. No. 5(417). P. 307–323. DOI: 10.32014/2025.2518-1467.1039 (In Russian)

3 Ajmaletdinov T.A., Bajmuratova L.R., Zajceva O.A., Imaeva G.R., Spiridonova L.V. (2019) Cifrovaja gramotnost' rossijskih pedagogov. Gotovnost' k ispol'zovaniju cifrovyh tehnologij v uchebnom processe. M.: NAFI. 84 p. (In Russian)

4 Ob utverzhdenii Gosudarstvennoj programmy «Cifrovoj Kazahstan» : postanovlenie Pravitel'stva Respubliki Kazahstan ot 12 dekabrja 2017 g. № 827. URL: https://adilet.zan.kz (data obrashhenija: 14.04.2026) (In Russian)

5 Egorychev D.N. (2023) Napravlenija vlijanija nejrosetej na jekonomiku, biznes i obrazovanie // Jekonomicheskie i social'no-gumanitarnye issledovanija. No. 2(38). P. 25–33. DOI: 10.24151/2409-1073-2023-2-25-33 (In Russian)

6 Kurbanova Z.S. (2023) Nejroseti v kontekste cifrovizacii obrazovanija i nauki // Mir nauki, kul'tury, obrazovanija. No. 3(100). P. 309–311. DOI: 10.24412/1991-5497-2023-3100-309-311 (In Russian)

7 Gal'skova N.D. (2007) Teorija obuchenija inostrannym jazykam. Lingvodidaktika i metodika: uchebnoe posobie dlja vuzov. M.: Academia. 336 p. (In Russian)

8 Kunanbaeva S.S. (2005) Sovremennoe inojazychnoe obrazovanie: metodologija i teorii. Almaty. 264 p. ISBN 9965-734-19-4 (In Russian)

9 Verheij B., Wiering M. Artificial Intelligence. Cham: Springer, 2017. URL: https://link.springer.com/book/10.1007/978-3-319-76892-2 (accessed: 04.03.2026) (In English)

10 Mohovikov M.E., Suslova I.A. (2019) Osnovnye tendencii primenenija nejronnyh setej v sfere obrazovanija // Novye informacionnye tehnologii v obrazovanii i nauke: materialy XII Mezhdunarodnoj nauchno-prakticheskoj konferencii. – Ekaterinburg, pp. 364–371. (In Russian)

11 Chen L., Chen P., Lin Z. (2020) Artificial Intelligence in Education: A Review // IEEE Access. Vol. 8. P. 75264–75278. DOI: 10.1109/ACCESS.2020.2988510

12 Petrov V.V. (2023) Nejroseti v obrazovanii: shag v budushhee // Estestvennye, matematicheskie i tehnicheskie nauki. Obrazovanie. Tehnologii. Innovacii: materialy mezhregional'noj nauchno-prakticheskoj studencheskoj konferencii (Lipeck, 7–28 aprelja 2023 g.). Lipeck: LGPU im. P.P. Semenova-Tjan-Shanskogo. P. 264–267. (In Russian)

13 Torkunova Ju.V., Korostileva D.M. (2020) Formirovanie cifrovyh navykov v jelektronnoj informacionno-obrazovatel'noj srede s ispol'zovaniem nejrosetevyh tehnologij // Sovremennoe pedagogicheskoe obrazovanie. No. 5. P. 203–214. (In Russian)

14 Soboleva Zh.S. (2023) Vozmozhnosti cifrovoj jazykovoj obrazovatel'noj sredy pri obuchenii kitajskomu jazyku // Aktual'nye problemy filologii i metodiki prepodavanija inostrannyh jazykov. Vol. 17. No. 2. P. 183–188. (In Russian)

15 Talapova A.K., Turkmenbayeva M.Zh. (2024) The role of artificial intelligence in foreign language learning: Exploring ChatGPT's potential for enhancing speaking and listening skills // World Scientific Reports. No. 8. URL: https://ojs.publisher.agency/index.php/WSR/article/view/4832 (accessed: 02.04.2026) (In English)

16 Kolegova I.A., Levina I.A. (2024) Using artificial intelligence as a digital tool in foreign language teaching // Bulletin of the South Ural State University. Series: Education. Educational Sciences. Vol. 16. No. 1. P. 102–110. DOI: 10.14529/ped240110 (In English)

17 Law L.H. (2024) Application of generative artificial intelligence (GenAI) in language teaching and learning: A scoping literature review // Computers and Education Open. Vol. 6. 100174. DOI: 10.1016/j.caeo.2024.100174 (In English)

18 Lo C.K., Yu P.L. H., Xu S., et al. (2024) Exploring the application of ChatGPT in ESL/EFL education and related research issues: A systematic review of empirical studies // Smart Learning Environments. Vol. 11. No. 50. DOI: 10.1186/s40561-024-00342-5 (In English)

19 A systematic review of the first year of publications on ChatGPT and language education: Examining research on ChatGPT's use in language learning and teaching // Computers and Education: Artificial Intelligence. 2024. Vol. 7. P. 100266. DOI: 10.1016/j.caeai.2024.100266 (In English)

АТАБАЕВА Ф.К.,*[1]
п.ғ.к., профессор.
*e-mail: f.atabayeva@turan-edu.kz
ORCID ID: 0000-0003-3432-3089
ЗАСОРИНА Ю.А.,[2]
п.ғ.м., аға оқытушы.
e-mail: zassorina@bk.ru
ORCID ID: 0009-0009-9337-4362
СЕРГЕЕВА Л.Д.,[2]
п.ғ.м., аға оқытушы.
e-mail: l_sergeeva@mail.ru
ORCID ID: 0009-0008-8897-8543
АТАБАЕВА Г.К.,[3]
п.ғ.м., аға оқытушы.
e-mail: atabaeva.g.@mail.ru
ORCID ID: 0000-0001-6267-5482
[1]«Тұран» университеті,
Алматы қ., Қазақстан
[2]Ғ. Даукеев атындағы Алматы
энергетика және байланыс университеті,
Алматы қ., Қазақстан
[3]Азаматтық авиация академиясы,
Алматы қ., Қазақстан

ШЕТ ТІЛДІК БІЛІМ БЕРУДЕГІ ЖАСАНДЫ ИНТЕЛЛЕКТТІҢ ТРАНСФОРМАЦИЯЛЫҚ ӘЛЕУЕТІ

Аңдатпа

Мақалада жасанды интеллектіні (ЖИ) бағдарламалау қағидалары мен тіл үйрету әдістемелерінің өзара байланысы қарастырылады, бұл байланыс нейрогылымның дамуымен күшейіп, лингвистикалық педагогиканың жаңа қырларын ашады. Машиналық аударма, адам–машина диалогы жүйелері және білім беру робототехникасы сияқты заманауи технологиялар дәстүрлі оқыту парадигмаларын айтарлықтай өзгертті. Бұл жаңалықтар оқу үдерісін ұйымдастыруға, оқытушылардың рөліне, сондай-ақ бағалау жүйелері мен шет тілін үйренушілердің нәтижелерін анықтау тетіктеріне әсер етеді. Мақаланың мақсаты – білім беру үдерісіне ЖИ технологияларын ендірудің қазіргі жағдайын талдау. Шет тілін оқыту жүйелерін қазіргі технологиялық үрдістерге сай жобалау білім алушыларға икемді стратегияларды қолдануға мүмкіндік береді, оқытудың тиімділігін арттырады және күтілетін нәтижелерге қол жеткізуге жәрдемдеседі. Сонымен қатар, ЖИ қосымшалары тілдік құзыреттерді меңгеруді жеделдетіп, оңтайландырады, оқытуды дараландыруға және оның тиімділігін арттыруға жағдай жасайды. Бұл зерттеу ЖИ қолдауы негізіндегі шет тілін меңгерудің ерекшеліктерін, артықшылықтарын және шектеулерін жан-жақты қарастырады. Таңдап алынған оқыту әдістемелеріне талдау жасалып, осы контекстегі тіл оқытушыларының өзгеріп жатқан рөлі қарастырылады. Зерттеудің негізгі мақсаты – шет тілін оқытудың жаңа жағдайларын анықтап, жоғары оқу нәтижелеріне қол жеткізуді қамтамасыз ететін және тиімді педагогикалық өзара әрекеттестікті дамытуға бағытталған тұжырымдамалық негіз ұсыну.

Тірек сөздер: жасанды интеллект, шет тілі, білім беру, оқу нәтижелері, нейрондық желілер, педагогикалық зерттеу, заманауи сабақ.

АТАБАЕВА Ф.К.,*[1]
к.п.н., профессор.
*e-mail: f.atabayeva@turan-edu.kz
ORCID ID: 0000-0003-3432-3089
ЗАСОРИНА Ю.А.,[2]
м.п.н., ст. преподаватель.
e-mail: zassorina@bk.ru
ORCID ID: 0009-0009-9337-4362
СЕРГЕЕВА Л.Д.,[2]
м.п.н., ст. преподаватель.
e-mail: l_sergeeva@mail.ru
ORCID ID: 0009-0008-8897-8543
АТАБАЕВА Г.К.,[3]
м.п.н., ст. преподаватель.
e-mail: atabaeva.g.@mail.ru
ORCID ID: 0000-0001-6267-5482
[1]Университет «Туран»,
г. Алматы, Казахстан
[2]Алматинский университет
энергетики и связи им. Г. Даукеева,
г. Алматы, Казахстан
[3]Академия гражданской авиации,
г. Алматы, Казахстан

ТРАНСФОРМАЦИОННЫЙ ПОТЕНЦИАЛ ИСКУССТВЕННОГО ИНТЕЛЛЕКТА В ИНОЯЗЫЧНОМ ОБРАЗОВАНИИ

Аннотация

В статье рассматривается взаимосвязь принципов программирования искусственного интеллекта (ИИ) и их применения в различных методиках обучения языкам, которая усиливается благодаря достижениям нейронауки и способствует развитию лингвистической педагогики. Современные технологии, включая машинный перевод, системы человеко-машинного диалога и образовательную робототехнику, существенно изменили традиционные подходы к обучению. Эти инновации влияют не только на организацию учебного процесса и роль преподавателя, но и на практики оценивания и механизмы определения результатов обучения иностранному языку. Цель статьи – проанализировать современное состояние интеграции ИИ в образовательную среду, которая стала характерной особенностью современной педагогики. Проектирование систем обучения иностранным языкам с учетом актуальных технологических тенденций позволяет обучающимся применять адаптивные стратегии, повышает эффективность обучения и способствует достижению целевых образовательных результатов. Кроме того, применение ИИ ускоряет и оптимизирует формирование языковых компетенций, обеспечивая более персонализированный и результативный процесс обучения. В исследовании представлен всесторонний обзор особенностей, преимуществ и ограничений обучения иностранным языкам с применением ИИ. Дается подробный анализ отдельных методик обучения и рассматривается изменяющаяся роль преподавателя в данном контексте. Основная задача работы – определить новые условия обучения иностранным языкам и предложить концептуальную основу для устойчивого и эффективного педагогического взаимодействия, направленного на повышение результатов и достижение высокого уровня образовательных достижений.

Ключевые слова: искусственный интеллект, иностранный язык, образование, результаты обучения, нейронные сети, педагогическое исследование, современный урок.

Article submission date: 23.05.2026

МРНТИ 15.21.45
УДК 159.9

https://doi.org/10.46914/2959-3999-2026-1-3-135-147

ЛЕКЕРОВА А.А.,*[1]
м.п.н., ст. преподаватель.
*e-mail: lekerova_ainur@mail.ru
ORCID ID: 0000-0002-5540-0787
ИСМАИЛОВА Г.М.,[1]
PhD, доцент.
e-mail: gm-1978@mail.ru
ORCID ID: 0000-0003-3429-9410
АБИЛЬМАЖИНОВА О.С.,[2]
PhD, ст. преподаватель.
e-mail: oryngul.a72@mail.ru
ORCID ID: 0000-0003-0606-2600
[1]УО «Alikhan Bokeihan University»,
г. Семей, Казахстан
[2]Казахский национальный
педагогический университет им. Абая,
г. Алматы, Казахстан

ПЕДАГОГИЧЕСКИЕ УСЛОВИЯ ПОДГОТОВКИ БУДУЩИХ УЧИТЕЛЕЙ К ИНКЛЮЗИВНОЙ ПРАКТИКЕ

Аннотация

В статье представлены результаты исследования педагогических условий подготовки будущих учителей к инклюзивной практике. Актуальность исследования обусловлена необходимостью формирования у будущих педагогов профессиональных компетенций, обеспечивающих эффективную работу в условиях инклюзивной образовательной среды. Цель статьи – исследование педагогических условий подготовки будущих учителей к инклюзивной практике, а также разработка рекомендаций по совершенствованию педагогических условий подготовки специалистов в системе высшего образования. Исследование выполнялось на базе Alikhan Bokeihan University г. Семея. Выборка составила 120 человек, обучающихся по образовательной программе «Начальное образование», из них 64% выборки составили женщины, 36% – мужчины. При выполнении исследования применялись методы: наблюдение, анкетирование, тестирование, беседа, анализ научной литературы. Определены педагогические условия, способствующие повышению эффективности подготовки будущих учителей: практико-ориентированное обучение, развитие инклюзивной компетентности, формирование толерантности и эмпатии, использование интерактивных технологий и организация педагогической практики в инклюзивной среде. В ходе исследования были выявлены основные проблемы подготовки студентов к инклюзивной практике: недостаток практического опыта, недостаточная психологическая готовность и ограниченность специальных знаний. На основе полученных результатов и научной литературы разработаны практические рекомендации по совершенствованию педагогических условий подготовки будущих учителей к инклюзивной практике. Полученные результаты подтверждают необходимость совершенствования системы профессиональной подготовки будущих педагогов и расширения практической направленности образовательного процесса в условиях развития инклюзивного образования.

Ключевые слова: инклюзивное образование, особые образовательные потребности, инклюзивная практика, педагогические условия, профессиональная подготовка, инклюзивная компетентность, начальное образование.

Введение

Современное образование призвано обеспечить равный доступ к качественному обучению для всех категорий обучающихся, в том числе для детей с особыми образовательными потребностями. Равенство возможностей и доступность образования гарантированы Конституцией (статья 30) [1] и Законом Республики Казахстан «Об образовании» (статья 8) [2]. В этой связи

инклюзивное образования является одним из приоритетных направлений развития системы образования в Казахстане.

Инклюзивное образование представляет собой процесс совместного обучения детей независимо от их физических, интеллектуальных, эмоциональных и социальных особенностей [3].

Основной целью инклюзивного образования является создание условий для полноценного участия каждого ребенка в образовательном процессе, его социализации и личностного развития.

Развитие инклюзивного образования предъявляет новые требования к профессиональной подготовке педагогических кадров в Казахстане. Современный учитель должен обладать не только предметными знаниями, но и инклюзивной компетентностью, умением создать благоприятную среду для детей с особыми образовательными потребностями.

Особую значимость проблема подготовки кадров к инклюзивной практике имеет для учителей начальных классов, поскольку именно в этот период происходит интеграция ребенка с особыми образовательными потребностями в школьный коллектив, закладываются базовые навыки общения, социализации и учебной деятельности младших школьников.

Несмотря на активное развитие инклюзивного образования в нашей стране, подготовка учителей в высшей школе сопряжена с рядом проблем:

1) недостаточный уровень готовности студентов к работе с детьми с особыми образовательными потребностями;

2) несформированность толерантности и инклюзивной культуры;

3) недостаточная инклюзивная компетентность будущих учителей;

4) дефицит практико-ориентированных технологий и методов подготовки учителей, ограниченность практического опыта обучающихся в высшей школе.

В связи с этим особую актуальность приобретает проблема определения педагогических условий, обеспечивающих эффективную подготовку будущих учителей к инклюзивной практике.

Проблема подготовки педагогов к инклюзивному образованию рассматривается в трудах отечественных и зарубежных исследователей. В научной литературе подчеркивается, что успешность профессиональной подготовки будущих учителей зависит от сочетания теоретической подготовки, практической деятельности и формирования гуманистических ценностей [4].

В то же время надо учитывать вопросы не только работы с детьми, но и уделять внимание подготовке будущих педагогов к работе и с родителями детей, в том числе и с особыми образовательными потребностями [5, 6].

Однако вопросы создания эффективных педагогических условий подготовки будущих учителей к инклюзивной практике исследованы недостаточно и требуют дальнейшего изучения.

Цель исследования – выявить педагогические условия, обеспечивающие эффективную подготовку будущих учителей к инклюзивной практике.

Задачи исследования:

1) изучить научные подходы к решению проблемы подготовки учителей начальных классов к инклюзивному образованию;

2) выявить уровень готовности студентов педагогического университета к инклюзивной практике;

3) проанализировать педагогические условия формирования инклюзивной компетентности учителей начальных классов;

4) охарактеризовать наиболее эффективные методы подготовки будущих учителей к работе в инклюзивной образовательной среде.

Гипотеза исследования: эффективность подготовки будущих учителей к инклюзивной практике повышается при реализации комплекса педагогических условий, включающих практико-ориентированное обучение, развитие инклюзивной компетентности, организацию педагогической практики и формирование гуманистических ценностей студентов.

Исследование проводилось в несколько этапов:

1) анализ теоретических основ проблемы;

2) экспериментальная работа (наблюдение, беседа, анкетирование);

3) анализ и интерпретация результатов;

4) формулирование выводов и рекомендаций.

Практическая значимость настоящего исследования обусловлена возможностью использования его результатов для улучшения педагогических условий подготовки будущих учителей начальной школы к инклюзивной практике.

Методы и материалы

Экспериментальное исследование выполнено на базе Alikhan Bokeihan University г. Семея (Казахстан) среди студентов образовательной программы «Начальное образование» (1–4 курс). Выборка составила 120 человек, из них 77 человек (64%) – женщины, 43 человека (36%) – мужчины.

В ходе исследования применялся ряд методов:

- анализ научной литературы;
- наблюдение, анализ академической успеваемости;
- беседа;
- анкетирование;
- тестирование.

Наблюдение, беседа и анкетирование студентов были направлены на выявление у будущих учителей:

1) уровня готовности к инклюзивной практике;

2) отношения к инклюзивному образованию;

3) уровня знаний студентов об особенностях обучения детей с особыми образовательными потребностями.

Для анализа в исследовании был определен круг показателей:

- уровень инклюзивной компетентности студента;
- коммуникативная готовность;
- уровень толерантности;
- профессиональная мотивация;
- эмоциональная устойчивость;
- готовность к взаимодействию с детьми с особыми образовательными потребностями.

Опрос студентов проводился по анкете «Я и инклюзивное образование» О.В. Крамаренко [7].

Для оценки толерантности будущих учителей применялась методика В.В. Бойко «Диагностика коммуникативной толерантности» [8].

Результаты и обсуждение

В ходе теоретического анализа были определены основные педагогические условия подготовки студентов к инклюзивной практике:

1) практико-ориентированное обучение;

2) формирование инклюзивной компетентности;

3) развитие толерантности и эмпатии;

4) использование активных методов обучения;

5) организация педагогической практики в инклюзивной среде.

Исследование показало, что одним из наиболее значимых условий подготовки студентов к инклюзивной среде является организация практико-ориентированного обучения. В научной литературе отмечается, что наиболее эффективными формами подготовки являются: педагогическая практика, тренинги, практические задания, кейс-методы, моделирование профессиональных ситуаций [9].

Практическая деятельность способствует развитию профессиональной уверенности и формированию навыков взаимодействия с детьми с особыми образовательными потребностями [10].

Важным педагогическим условием является развитие инклюзивной компетентности студентов. Инклюзивная компетентность включает следующие аспекты:

- знания об особенностях развития детей;
- владение методами адаптации учебного материала и учебных занятий;

◆ способность к реализации в педагогическом взаимодействии технологий и методов индивидуального и личностно-ориентированных подходов и дифференциального обучения [11].

Результаты исследований свидетельствуют, что студенты педагогических вузов, участвующие в дополнительных тренингах и семинарах по инклюзивному образованию, демонстрируют более высокий уровень профессиональной готовности [12].

Для эффективного педагогического взаимодействия в инклюзивной среде важное значение для учителя имеют гуманистические ценности, толерантность и эмпатия. Развитие этих качеств обеспечивается через участие студентов в социальных проектах, психологических тренингах, волонтерской деятельности.

В источниках по проблеме исследования отмечается, что эффективность подготовки будущих учителей повышается при использовании в высшей школе активных методов обучения (дискуссии, деловые игры, анализ педагогических ситуаций, ролевое моделирование, проектная деятельность) [13].

Особое значение имеет прохождение профессиональной практики в школах, реализующих инклюзивное образование. Профессиональная практика позволяет получить реальный опыт работы с детьми с особыми образовательными потребностями и опыт взаимодействия со всеми участниками учебного процесса в инклюзивной среде. Кроме того, она способствует развитию эмоциональной устойчивости, повышению профессиональной мотивации и, в конечном счете, формированию и развитию инклюзивной компетентности будущего учителя начальных классов.

Далее приведены результаты экспериментальной работы, обобщены данные наблюдения, бесед и анкетирования студентов.

Цель экспериментальной работы – выявление уровня готовности будущих учителей начальных классов к профессиональной деятельности в условиях инклюзивного образования и определение педагогических условий эффективной подготовки студентов к инклюзивной практике.

Распределение испытуемых по курсам представлено в таблице 1.

Таблица 1 – Распределение респондентов по курсам

Курс обучения в университете	Численность обучающихся, чел.	Удельный вес, %
1 курс	31	25,83
2 курс	29	24,17
3 курс	30	25,00
4 курс	30	25,00
Итого выборка	120	100,00
Примечание: Составлено авторами.		

Из данных таблицы 1 видно, что распределение респондентов является практически равномерным, что обеспечивает объективность результатов.

По результатам анализа данных экспериментальной работы выделены три уровня инклюзивной компетентности будущих учителей начальных классов: высокий, средний, низкий.

В ходе исследования определялись: уровень освоения обучающимся инклюзивной политики и теории инклюзивного обучения, уровень сформированности практических навыков педагогического взаимодействия в инклюзивной среде, уровень мотивации к преподаванию в инклюзивных классах, отношение студентов к инклюзивному образованию, готовность будущих учителей к работе с детьми с особыми образовательными потребностями и др.

Данные о распределении испытуемых по уровню теоретической подготовки в области инклюзии представлены в таблице 2.

По анализу данных, представленных в таблице 2, видно, что большинство респондентов имеют средний уровень теоретической и практической подготовки к работе в инклюзивной среде. При этом уровень теоретической подготовки будущих учителей выше, чем уровень практических навыков. Отметим, что высокий уровень зафиксирован в основном у студентов 3–4 курсов, которые проходили профессиональную практику и освоили специальные дисциплины по инклюзивному обучению.

Таблица 2 – Уровень знаний и практических навыков студентов в сфере инклюзивного образования

Уровень	Теоретическая подготовка		Практическая подготовка	
	Численность учащихся, чел.	Удельный вес, %	Численность учащихся, чел.	Удельный вес, %
Высокий	28	23,33	18	15,00
Средний	67	55,83	63	52,50
Низкий	25	20,83	39	32,50
Итого	120	100,00	120	100,00
Примечание: Составлено авторами.				

Данные об отношении студентов к инклюзивному образованию представлены в таблице 3.

Таблица 3 – Отношение студентов к идее инклюзивного образования

Отношение к идее инклюзивного образования	Численность респондентов, чел.	Удельный вес, %
Безусловно положительное	67	55,83
Скорее положительное	31	25,83
Скорее отрицательное	11	9,17
Крайне негативное	7	5,83
Затрудняются ответить	4	3,33
Итого выборка	120	100,00
Примечание: Составлено авторами.		

Из данных таблицы 3 видно, что большинство респондентов демонстрируют положительное отношение к идее инклюзивного школьного образования. Вместе с тем 9,17% от общего числа участников исследования относятся к идее инклюзии скорее отрицательно, а 5,83% – крайне негативно.

Данные исследования о готовности респондентов к работе с детьми с особыми образовательными потребностями приведены в таблице 4.

Таблица 4 – Готовность к работе с детьми с особыми образовательными потребностями

Уровень готовности	Численность респондентов, чел.	Удельный вес, %
Полностью готовы	27	22,50
Частично готовы	65	54,17
Не готовы	23	19,17
Затрудняются ответить	5	4,17
Итого выборка	120	100,00
Примечание: Составлено авторами.		

Анализ данных, представленных в таблице 4, свидетельствует о невысокой в целом готовности студентов к работе с младшими школьниками с особыми образовательными потребностями. На частичную готовность указали 54,17%, не готовы к работе с младшими школьниками с особыми образовательными потребностями 19,17% студентов.

В то же время студенты, которые проходили практику в инклюзивных классах, продемонстрировали более высокий уровень профессиональной деятельности по сравнению с другими участниками исследования. Это свидетельствует о необходимости более серьезного подхода к проведению профессиональной практики будущих учителей начальных классов.

Важное значение в экспериментальной работе уделялось выявлению основных трудностей инклюзивной практики. Респондентам предлагалось выбрать одну или несколько наиболее существенных проблем, с которыми они могут столкнуться в инклюзивной образовательной среде (таблица 5).

Таблица 5 – Основные трудности инклюзивной практики (множественный выбор)

Трудности инклюзивной практики	Количество выборов	Удельный вес, %
Недостаточно практического опыта	91	75,83
Недостаточно специальных знаний	85	70,83
Трудности взаимодействия с детьми с особыми образовательными потребностями	68	56,67
Эмоциональные трудности	61	50,83
Недостаточно методических материалов и инклюзивной инфраструктуры	59	49,17
Взаимодействие с родителями	44	36,67
Примечание: Составлено авторами.		

Из данных, представленных в таблице 5, видно, что наиболее значимыми проблемами студенты считают недостаточный практический опыт (75,83%) и недостаточные специальные знания в области инклюзивного образования (70,73%).

В ходе исследования респондентам предлагалось определить наиболее важные качества учителя инклюзивного класса (таблица 6).

Таблица 6 – Наиболее важные качества учителя инклюзивного класса (множественный выбор)

Профессионально значимые качества учителя	Количество выборов	Удельный вес, %
Толерантность	97	80,83
Эмпатия	93	77,50
Терпение	88	73,33
Коммуникативная компетентность	84	70,00
Эмоциональная устойчивость	77	64,17
Профессиональная компетентность	73	60,83
Гибкость мышления	65	54,17
Примечание: Составлено авторами.		

Анализ данных, приведенных в таблице 6, свидетельствует, что наиболее важными качествами учителя инклюзивного класса респонденты считают толерантность (80,83%), эмпатию (77,5%) и терпение (73,33%), в то время как профессиональную компетентность в наборе важных характеристик отметили 60,83% студентов.

Оценки наиболее эффективных форм подготовки к инклюзивной практике распределились следующим образом (таблица 7).

Таблица 7 – Наиболее эффективные формы подготовки к инклюзивной практике

Наиболее эффективные формы подготовки к инклюзивной практике	Количество выборов	Удельный вес, %
Педагогическая практика в инклюзивных классах	103	85,83
Практические занятия	91	75,83
Тренинги и деловые игры	87	72,50
Анализ педагогических ситуаций	77	64,17
Волонтерская деятельность	59	49,17
Мастер-классы	56	46,67
Примечание: Составлено авторами.		

Таким образом, наиболее эффективной формой подготовки студенты считают педагогическую практику в условиях инклюзивной образовательной среды.

В то же время большинство студентов считают, что в университете подготовка к инклюзивной практике недостаточно эффективна. Так, только 16% опрошенных считают, что обучение в университете эффективно для инклюзивной практики, 57% студентов считают ее неэффек-

тивной, 47% считают, что обучение в высшей школе совершенно неэффективно для будущих учителей инклюзивных классов. Респонденты отмечают, что в ходе обучения вопросам инклюзивной практики не уделяется должного внимания.

Обращает на себя внимание и тот факт, что большинство студентов не принимают участия в мероприятиях, так или иначе имеющих отношение к инклюзивному школьному образованию. Более половины опрошенных (62%) сообщили, что за время обучения в университете ни разу не участвовали в волонтерских проектах, семинарах и тренингах, проводимых организациями дополнительного образования, 38% подтвердили свое участие в волонтерских мероприятиях, благотворительных проектах и тренингах по работе с детьми с особыми образовательными потребностями. Следует отметить, что студенты, принимавшие участие в тренингах, семинарах и волонтерских проектах, демонстрируют более высокий уровень готовности к инклюзивной практике. Все обозначенные факты подчеркивают необходимость вовлечения будущих учителей в мероприятия в сфере инклюзии и помощи детям с особыми образовательными потребностями. Кроме того, необходимо более широкое внедрение в высшей школе активных методов обучения, в первую очередь тренингов и мастер-классов.

Это подтверждают и результаты анализа открытых ответов респондентов об основных направлениях подготовки, требующих усиления. В частности, студенты считают необходимым усилить:

- практическую подготовку;
- тренинги и семинары по работе с детьми с особыми образовательными потребностями;
- психологическую подготовку;
- навыки работы с родителями;
- изучение методов коррекционной педагогики.

Данные об оценке значимости инклюзивной компетентности студентами представлены в таблице 8.

Таблица 8 – Значимость инклюзивной компетентности

Оценка значимости инклюзивной компетентности респондентом	Количество ответов	Удельный вес, %
Очень важна	78	65,00
Скорее важна	27	22,50
Не очень важна	5	4,17
Не важна	3	2,50
Затрудняюсь ответить	7	5,83
Итого	120	100,00
Примечание: Составлено авторами.		

Приведенные в таблице 8 данные указывают на то, что большинство опрошенных считают инклюзивную компетентность очень важной для своей профессиональной деятельности: 65% респондентов считают ее очень важной, 22,5% – скорее важной и лишь 2,5% опрошенных утверждают, что она не важна.

Важным направлением исследования было определение уровня толерантности респондентов. По результатам теста В.В. Бойко, испытуемые были разделены на три группы: высокий, средний и низкий. Распределение студентов по уровню толерантности приведено в таблице 9.

Таблица 9 – Уровень толерантности будущих учителей

Уровень толерантности	Число респондентов, чел.	Удельный вес, %
Высокий уровень	31	25,83
Средний уровень	55	45,83
Низкий уровень	34	28,33
Итого	120	100,00
Примечание: Составлено авторами.		

Полученные данные свидетельствуют о невысоком в целом уровне толерантности респондентов. Очевидно, что в высшей школе необходимо внедрение специальных программ, направленных на повышение толерантности будущих учителей и программ психологической подготовки. На необходимость дополнительной психологической подготовки в открытых ответах указали более 72% опрошенных. Большинство студентов признают также необходимость развития эмоциональной устойчивости, эмпатии и психологической готовности к инклюзивной практике.

В числе важнейших профессиональных навыков, требующих развития, опрошенные отметили следующие (таблица 10):

Таблица 10 – Профессиональные навыки, требующие развития

Навыки	Количество выборов	Удельный вес, %
Коммуникативные навыки	91	75,83
Методы психологической поддержки	88	73,33
Управление поведением детей	83	69,17
Эмоциональная саморегуляция	79	65,83
Разработка адаптированных заданий	75	62,50
Работа с родителями	69	57,50
Навыки командного взаимодействия	61	50,83
Примечание: Составлено авторами.		

Из данных, приведенных в таблице 10, видно, что важнейшими профессиональными навыками, требующими развития для успешной инклюзивной практики, опрошенные считают навыки общения (75,83%), методы психологической поддержки (73,33%) и управление поведением детей (69,17%).

Таким образом, результаты исследования показывают, что современное развитие инклюзивного образования требует совершенствования системы профессиональной подготовки будущих учителей младших классов. Эффективная деятельность педагога в условиях инклюзивной образовательной среды невозможна без сформированной инклюзивной компетентности, психологической готовности, коммуникативной культуры и практических профессиональных навыков.

На основе результатов проведенного исследования и научной литературы разработаны следующие рекомендации по совершенствованию педагогических условий подготовки будущих учителей к инклюзивной практике.

Как отмечалось выше, одним из важнейших направлений совершенствования подготовки студентов является расширение практико-ориентированного обучения. Будущие учителя начальной школы должны иметь возможность не только изучать теоретические основы инклюзивного образования, но и приобретать практический опыт взаимодействия с детьми с особыми образовательными потребностями. Для этого рекомендуется:

1) увеличить объем педагогической практики в инклюзивных классах;

2) организовывать регулярные практические занятия с моделированием профессиональных ситуаций;

3) внедрять кейс-методы и анализ реальных педагогических ситуаций;

4) привлекать студентов к волонтерской деятельности в организациях инклюзивного образования;

5) организовывать встречи с практикующими педагогами, психологами, дефектологами и тьюторами.

Практическая деятельность способствует развитию профессиональной уверенности, формированию навыков взаимодействия и снижению психологических барьеров у студентов.

Важным условием подготовки будущих учителей к инклюзивной практике является обновление содержания образовательных программ. В этой связи рекомендуется:

- расширить содержание учебных дисциплин, связанных с инклюзивным образованием;
- включить в учебные программы темы по психолого-педагогическому сопровождению детей с особыми образовательными потребностями;

- усилить изучение методов адаптации учебного материала;
- внедрять дисциплины по эмоциональному интеллекту, конфликтологии и коммуникативной культуре;
- развивать междисциплинарный подход в подготовке студентов [12].

Особое внимание следует уделять изучению практических методов организации инклюзивного обучения и формированию навыков индивидуального подхода к обучающимся.

Подготовка будущих учителей должна быть направлена на формирование устойчивой инклюзивной компетентности, включающей:

1) знания об особенностях развития детей;
2) готовность к взаимодействию с различными категориями обучающихся;
3) умение создавать благоприятную образовательную среду;
4) навыки организации дифференцированного обучения;
5) способность к педагогической поддержке.

Для развития инклюзивной компетентности будущих учителей рекомендуется:

- проводить тренинги по развитию эмпатии и толерантности, мастер-классы по работе с детьми с особыми образовательными потребностями;
- использовать технологии совместного обучения;
- развивать навыки командного взаимодействия.

Формирование инклюзивной компетентности способствует развитию профессиональной гибкости и готовности к работе в разнообразной образовательной среде.

Исследование показало, что многие студенты испытывают эмоциональные трудности и недостаточную уверенность в работе с детьми с особыми образовательными потребностями. В связи с этим необходимо уделять особое внимание психологической подготовке будущих педагогов. Рекомендуется:

1) проводить тренинги эмоциональной устойчивости;
2) развивать навыки саморегуляции и эмоционального самоконтроля;
3) организовывать психологические практикумы;
4) внедрять программы профилактики эмоционального выгорания;
5) формировать позитивную мотивацию.

Развитие психологической готовности способствует снижению тревожности студентов и формированию уверенности в собственных профессиональных возможностях [15].

Выше показано, что эффективность подготовки студентов значительно повышается при использовании активных методов обучения. Целесообразно применять: деловые и ролевые игры, проектную деятельность, проблемное обучение, групповые дискуссии, педагогические тренинги, цифровые образовательные технологии.

Активные методы обучения способствуют развитию у студентов профессионального мышления, коммуникативных навыков и способности принимать педагогические решения в нестандартных ситуациях.

Для повышения качества подготовки студентов необходимо укреплять взаимодействие высших учебных заведений со школами, реализующими инклюзивное образование. Рекомендуется расширять базу педагогических практик, организовывать совместные проекты и семинары, привлекать работодателей к оценке профессиональной подготовки студентов, создавать условия для профессионального наставничества.

Такое сотрудничество позволит приблизить подготовку студентов к реальным условиям профессиональной деятельности.

Эффективная подготовка будущих учителей невозможна без формирования инклюзивной культуры в самом университете. Для этого необходимо:

- развивать атмосферу взаимного уважения и толерантности;
- поддерживать студенческие инициативы в области инклюзии;
- организовывать социальные и волонтерские проекты;
- проводить научно-практические конференции и круглые столы по вопросам инклюзивного образования.

Создание инклюзивной образовательной среды способствует формированию гуманистических ценностей и профессиональной ответственности студентов.

Заключение

Проведенное исследование позволило выявить основные педагогические условия подготовки будущих учителей к инклюзивной практике. Установлено, что эффективная подготовка студентов возможна при наличии следующих условий:

- организация практико-ориентированного обучения;
- развитие инклюзивной компетентности и толерантности;
- широкое применение активных методов обучения;
- прохождение педагогической практики в инклюзивных классах.

Таким образом, полученные результаты подтверждают гипотезу исследования: эффективность подготовки будущих учителей к инклюзивной практике повышается, если созданы педагогические условия, включающие практико-ориентированное обучение, развитие инклюзивной компетентности, организацию педагогической практики и формирование гуманистических ценностей студентов.

В ходе исследования обнаружился ряд проблем, важнейшие из которых:

- недостаток у студентов практического опыта и специальных знаний;
- отрицание идей инклюзивного образования у части опрошенных;
- недостаточный уровень толерантности будущих учителей;
- значительная доля студентов, не готовых к работе в инклюзивных классах.

Пробелы и недостатки в подготовке учителей начальной школы к инклюзивной практике свидетельствуют о необходимости совершенствования системы профессиональной подготовки педагогов в высшей школе и в организациях дополнительного образования.

Совершенствование педагогических условий подготовки будущих учителей к инклюзивной практике должно носить комплексный характер и включать:

1) усиление практической подготовки;

2) развитие инклюзивной компетентности будущих учителей;

3) формирование психологической готовности;

4) использование активных методов обучения студентов;

5) увеличение объема знаний будущих учителей в области коррекционной педагогики и специальной психологии;

6) развитие сотрудничества высших учебных заведений с волонтерскими организациями;

7) создание инклюзивной образовательной среды в университете.

Реализация этих рекомендаций позволит повысить качество профессиональной подготовки будущих педагогов, сформировать у них готовность к эффективной деятельности в условиях инклюзивного образования и обеспечить успешную профессиональную адаптацию молодых специалистов.

Практическая значимость исследования заключается в возможности использования его результатов при разработке образовательных программ, направленных на формирование готовности будущих педагогов к профессиональной деятельности в инклюзивной образовательной среде и инклюзивной компетентности учителей начальной школы.

ЛИТЕРАТУРА

1 Конституция Республики Казахстан (принята на республиканском референдуме 30 августа 1995 года) (с изм. и доп. от 19.09.2022 г.) // Информационная система «Параграф». URL: https://prg.kz/document/?docid = 1005029&pos=8;223 (дата обращения: 04.05.2026)

2 Об образовании: Закон Республики Казахстан от 27 июля 2007 года № 319-III (с изм. и доп. от 01.04.2026 г.) // Информационная система «Параграф». URL: https://prg.kz/document/?doc_id=30118747 (дата обращения: 05.05.2026)

3 Ромашевская Е.С. Подготовка педагогов к проектированию инклюзивного образовательного пространства: аспекты теории и практики: монография / Е.С. Ромашевская; Южный федеральный университет. – Ростов-на-Дону; Таганрог: Издательство Южного федерального университета, 2018. – 144 с.

4 Хитрюк В.В. Готовность педагогов к работе в условиях инклюзивного образования // Вестник Чувашского государственного педагогического университета имени И.Я. Яковлева. – 2013. – № 3(79). – С. 189–194.

5 Frontiers in Psychology. Parenting stress and support programs for families raising children with developmental difficulties: systematic review. Frontiers Media SA, 2025.

6 American Psychological Association (APA). Guidelines for Psychological Practice with Parents of Children with Disabilities. Washington, DC: American Psychological Association, 2021.

7 Крамаренко О.В. Анкета «Я и инклюзивное образование». 2025. URL: https://pedsovet.su/load/282-1-0-55854 (дата обращения: 06.05.2026)

8 Бойко В.В. Диагностика коммуникативной толерантности. 2025. URL: https://psytests.org/boyko/botol.html (дата обращения: 08.05.2026)

9 Алехина С.В. Философские и методологические основы инклюзивного образования: учебник для вузов. – Москва: Издательство Юрайт, 2026. – 268 с. URL: https://urait.ru/bcode/589421 (дата обращения: 09.05.2026)

10 Маллаев Д.М. Гуманизация общего и специального образования как фактор создания ценностно-ориентированной педагогической среды // Педагогическое образование и наука. – 2014. – № 6. – С. 117–124.

11 Алехина С.В. Инклюзивное образование и психологическая готовность учителя // Вестник МГПУ. Серия «Педагогика и психология». – 2012. – № 4(22). – С.117–127. URL: https://cyberleninka.ru/article/n/ (дата обращения: 09.05.2026)

12 Зельдович Б.З. Активные методы обучения: учебник для вузов. – 2-е изд., испр. и доп. – Москва: Издательство Юрайт, 2026. – 201 с. URL: https://urait.ru/bcode/587686 (дата обращения: 09.05.2026)

13 Парманкулова П. Диагностика уровня готовности будущих педагогов к инклюзивному обучению // Известия. Серия «Педагогические науки». – 2024. – Том 75. – № 4. URL: https://doi.org/10.48371/PEDS.2024.75.4.008 (дата обращения: 09.05.2026)

14 Жубакова С.С. Теория и практика инклюзивного образования. – Алматы: Alem book, 2021. – 108 с.

15 Квасных Г.С. Подготовка будущих педагогов к работе в условиях инклюзивного образования // Педагогика и психология. – 2022. – № 3(52). – 164–171.

REFERENCES

1 Konstitucija Respubliki Kazahstan (prinjata na respublikanskom referendume 30 avgusta 1995 goda) (s izm. i dop. ot 19.09.2022 g.) // Informacionnaja sistema «Paragraf». URL: https://prg.kz/document/?docid = 1005029&pos=8;223 (data obrashhenija: 04.05.2026) (In Russian)

2 Ob obrazovanii: Zakon Respubliki Kazahstan ot 27 ijulja 2007 goda № 319-III (s izm. i dop. ot 01.04.2026 g.) // Informacionnaja sistema «Paragraf». URL: https://prg.kz/document/?doc_id=30118747 (data obrashhenija: 05.05.2026) (In Russian)

3 Romashevskaja E.S. (2018) Podgotovka pedagogov k proektirovaniju inkljuzivnogo obrazovatel'nogo prostranstva: aspekty teorii i praktiki: monografija / E.S. Romashevskaja; Juzhnyj federal'nyj universitet. Rostov-na-Donu; Taganrog: Izdatel'stvo Juzhnogo federal'nogo universiteta. 144 p. (In Russian)

4 Hitrjuk V.V. (2013) Gotovnost' pedagogov k rabote v uslovijah inkljuzivnogo obrazovanija // Vestnik Chuvashskogo gosudarstvennogo pedagogicheskogo universiteta imeni I.Ja. Jakovleva. No. 3(79). P. 189–194. (In Russian)

5 Frontiers in Psychology. Parenting stress and support programs for families raising children with developmental difficulties: systematic review. Frontiers Media SA, 2025. (In English)

6 American Psychological Association (APA). Guidelines for Psychological Practice with Parents of Children with Disabilities. Washington, DC: American Psychological Association, 2021. (In English)

7 Kramarenko O.V. (2025) Anketa «Ja i inkljuzivnoe obrazovanie». URL: https://pedsovet.su/load/282-1-0-55854 (data obrashhenija: 06.05.2026) (In Russian)

8 Bojko V.V. (2025) Diagnostika kommunikativnoj tolerantnosti. URL: https://psytests.org/boyko/botol.html (data obrashhenija: 08.05.2026) (In Russian)

9 Alehina S.V. (2026) Filosofskie i metodologicheskie osnovy inkljuzivnogo obrazovanija : uchebnik dlja vuzov Moskva: Izdatel'stvo Jurajt. 268 p. URL: https://urait.ru/bcode/589421 (data obrashhenija: 09.05.2026) (In Russian)

10 Mallaev D.M. (2014) Gumanizacija obshhego i special'nogo obrazovanija kak faktor sozdanija cennostno-orientirovannoj pedagogicheskoj sredy // Pedagogicheskoe obrazovanie i nauka. No. 6. P. 117–124. (In Russian)

11 Alehina S.V. (2012) Inkljuzivnoe obrazovanie i psihologicheskaja gotovnost' uchitelja // Vestnik MGPU. Serija «Pedagogika i psihologija». No. 4(22). P.117–127. URL: https://cyberleninka.ru/article/n/ (data obrashhenija: 09.05.2026) (In Russian)

12 Zel'dovich B.Z. (2026) Aktivnye metody obuchenija: uchebnik dlja vuzov. 2-e izd., ispr. i dop. Moskva: Izdatel'stvo Jurajt. 201 p. URL: https://urait.ru/bcode/587686 (data obrashhenija: 09.05.2026) (In Russian)

13 Parmankulova P. (2024) Diagnostika urovnja gotovnosti budushhih pedagogov k inkljuzivnomu obucheniju // Izvestija. Serii «Pedagogicheskie nauki». Vol. 75. No. 4. URL: https://doi.org/10.48371/PEDS.2024.75.4.008 (data obrashhenija: 09.05.2026) (In Russian)

14 Zhubakova S.S. (2021) Teorija i praktika inkljuzivnogo obrazovanija. – Almaty: Alem book. 108 p. (In Russian)

15 Kvasnyh G.S. (2022) Podgotovka budushhih pedagogov k rabote v uslovijah inkljuzivnogo obrazovanija // Pedagogika i psihologija. No. 3(52). 164–171. (In Russian)

ЛЕКЕРОВА А.А.,*[1]
м.п.н., аға оқытушы.
*e-mail: lekerova_ainur@mail.ru
ORCID ID: 0000-0002-5540-0787
ИСМАИЛОВА Г.М.,[1]
PhD, доцент.
e-mail: gm-1978@mail.ru
ORCID: 0000-0003-3429-9410
АБИЛЬМАЖИНОВА О.С.,[2]
PhD, аға оқытушы.
e-mail: oryngul.a72@mail.ru
ORCID: 0000-0003-0606-2600
[1]«Alikhan Bokeihan University» ББМ,
Семей қ., Қазақстан
[2]Абай атындағы Қазақ ұлттық
педагогикалық университеті,
Алматы қ., Қазақстан

БОЛАШАҚ МҰҒАЛІМДЕРДІ ИНКЛЮЗИВТІ ПРАКТИКАҒА ДАЯРЛАУДЫҢ ПЕДАГОГИКАЛЫҚ ШАРТТАРЫ

Аңдатпа

Бұл мақалада болашақ мұғалімдерді инклюзивті тәжірибеге дайындаудың педагогикалық жағдайларын зерттеу нәтижелері ұсынылған. Зерттеудің өзектілігі болашақ мұғалімдерде инклюзивті білім беру ортасында тиімді жұмыс істеуді қамтамасыз ететін кәсіби құзыреттіліктерді дамыту қажеттілігінде жатыр. Мақаланың мақсаты – болашақ мұғалімдерді инклюзивті тәжірибеге дайындаудың педагогикалық жағдайларын зерттеу, сондай-ақ жоғары білім беру саласында мамандарды даярлаудың педагогикалық жағдайларын жақсарту бойынша ұсыныстар әзірлеу. Зерттеу Семейдегі Әлихан Бөкейхан университетінде жүргізілді. Іріктеме бастауыш білім беру бағдарламасында оқитын 120 оқушыдан тұрды, олардың 64%-ы әйелдер, 36%-ы ер адамдар болды. Келесі әдістер қолданылды: бақылау, сауалнамалар, тестілеу, сұхбат және әдебиеттерге шолу. Болашақ мұғалімдерді оқытудың тиімділігіне ықпал ететін педагогикалық жағдайлар анықталды: тәжірибеге бағытталған оқыту, инклюзивті құзыреттілікті дамыту, төзімділік пен эмпатияны қалыптастыру, интерактивті технологияларды пайдалану және инклюзивті ортада оқыту тәжірибесін ұйымдастыру. Зерттеу барысында оқушыларды инклюзивті тәжірибеге дайындаудағы негізгі қиындықтар анықталды: практикалық тәжірибенің болмауы, психологиялық дайындықтың жеткіліксіздігі және мамандандырылған білімнің шектеулілігі. Нәтижелер мен ғылыми әдебиеттерге сүйене отырып, болашақ мұғалімдерді инклюзивті тәжірибеге дайындаудың педагогикалық жағдайларын жақсарту бойынша практикалық ұсыныстар әзірленді. Алынған нәтижелер болашақ мұғалімдерді кәсіби оқыту жүйесін жетілдіру және инклюзивті білім беруді дамыту аясында білім беру процесінің практикалық бағытын кеңейту қажеттілігін растайды.

Тірек сөздер: инклюзивті білім беру, арнайы білім беру қажеттіліктері, инклюзивті тәжірибе, педагогикалық жағдайлар, кәсіби дайындық, инклюзивті құзыреттілік, бастауыш білім беру.

LEKEROVA A.A.,*[1]
m.p.s., senior lecturer.
*e-mail: lekerova_ainur@mail.ru
ORCID ID: 0000-0002-5540-0787
ISMAILOVA G.M.,[1]
PhD, associate professor.
e-mail: gm-1978@mail.ru
ORCID ID: 0000-0003-3429-9410
ABILMAZHINOVA O.S.,[2]
PhD, senior lecturer.
e-mail: oryngul.a72@mail.ru
ORCID ID: 0000-0003-0606-2600
[1]Alikhan Bokeikhan University,
Semey, Kazakhstan
[2]Abai Kazakh National
Pedagogical University,
Almaty, Kazakhstan

PEDAGOGICAL CONDITIONS FOR PREPARING FUTURE TEACHERS FOR INCLUSIVE PRACTICE

Abstract

This article presents the results of a study of the pedagogical conditions for preparing future teachers for inclusive practice. The relevance of the study lies in the need to develop professional competencies in future teachers that ensure effective work in an inclusive educational environment. The purpose of the article is to study the pedagogical conditions for preparing future teachers for inclusive practice, as well as to develop recommendations for improving the pedagogical conditions for training specialists in higher education. The study was conducted at Alikhan Bokeihan University in Semey. The sample consisted of 120 students studying in the Primary Education program, 64% of whom were women and 36% were men. The following methods were used: observation, questionnaires, testing, interviews, and literature review. Pedagogical conditions that contribute to the effectiveness of training future teachers were identified: practice-oriented learning, development of inclusive competence, fostering tolerance and empathy, the use of interactive technologies, and the organization of teaching practice in an inclusive environment. The study identified key challenges in preparing students for inclusive practice: lack of practical experience, inadequate psychological preparedness, and limited specialized knowledge.Based on the results and scientific literature, practical recommendations were developed for improving the pedagogical conditions for preparing future teachers for inclusive practice. The obtained results confirm the need to improve the professional training system for future teachers and expand the practical focus of the educational process in the context of the development of inclusive education.

Keywords: inclusive education, special educational needs, inclusive practice, pedagogical conditions, professional training, inclusive competence, primary education.

Дата поступления статьи в редакцию: 09.06.2026

IRSTI 14.25.09
UDC 372.882+004.77+378.147
JEL I21

https://doi.org/10.46914/2959-3999-2026-1-3-148-157

SAKE Sh.D.,[1]
master's student.
e-mail: shyryn.daurenovna@gmail.com
ORCID ID: 0009-0006-6766-3951
BERKINBAYEVA G.O.,*[2]
PhD student.
*e-mail: berkinbaevagulnaz2@gmail.com
ORCID ID: 0009-0001-6220-3634
MUKHTAROVA S.S.,[3]
PhD, associate professor.
e-mail: s.mukhtarova@zhubanov.edu.kz
ORCID: 0000-0001-9441-1035
[1]Kazakh National Women's
Teacher Training University,
Almaty, Kazakhstan
[2]Abai Kazakh National
Pedagogical University,
Almaty, Kazakhstan
[3]K. Zhubanov
Aktobe Regional University,
Aktobe, Kazakhstan

THE LISTEN–READ–DISCUSS STRATEGY FOR IMPROVING READING COMPREHENSION: A CONCEPTUAL REVIEW

Abstract

Reading comprehension is a key component of literacy, which contributes to academic success and lifelong learning, although most people who study English as a Foreign language (EFL) continue to have difficulties due to limited vocabulary, lack of basic knowledge, and ineffective reading strategies. This study provides a theoretical and conceptual review of the "Listening-Reading – Discussion" (LRD) learning strategy to explain the contribution to reading comprehension. Through the narrative review of the literature, the results of research published in the main scientific databases from 2015 to 2025 are summarized. The review examines constructivism, Schema Theory, active learning, social constructivism, information processing, and metacognition to explain the learning mechanisms underlying learning using resources. The results show that learning using resources contributes to understanding by activating available knowledge, actively building meaning, encouraging joint discussion, and developing metacognitive reflection. As the main theoretical contribution of the study, a conceptual scheme is proposed that relates these processes to the results of reading comprehension. The review concludes that LRD is a science – based learning model that can have a significant impact on the pedagogy of teaching English as a foreign language, curriculum development, and future literacy teaching technologies.

Keywords: strategy, reading comprehension, conceptual framework, literacy instruction, schema theory.

Introduction

Reading comprehension is a key component of literacy and is one of the most important factors that determine lifelong academic performance, critical thinking, and learning ability. This is not just decoding written words: readers actively build meaning by combining textual information with existing knowledge, drawing conclusions, testing understanding, and evaluating ideas. Understanding reading when studying English as a Foreign Language (English as a Foreign Language, EFL) allows students

to access academic content, expand vocabulary, and develop high-grade cognitive skills necessary for effective communication and self-learning [1, p. 232], [2].

Despite ongoing reforms in the field of education, improving reading literacy remains a global problem. International Studies show that many students have difficulty understanding texts due to limited vocabulary, insufficient background knowledge, ineffective learning strategies and low motivation [3]. These issues are especially relevant in the context of learning English as a foreign language, where students must simultaneously complete linguistic and cognitive tasks. Recent research conducted in Kazakhstan has shown that learners of English as a foreign language need additional support in developing strategic reading skills, and more often use scientifically based, student-centered approaches that meet international literacy standards when teaching reading [2, p. 79], [3].

Among modern approaches to teaching, special attention is paid to The listen – read – Discuss strategy (LRD), as it combines Teacher Assistance, self–study and joint discussion into a structural sequence of teaching. By activating students ' knowledge before starting reading, encouraging active interaction with texts, and developing collaborative thinking, LRD helps them better understand reading, as well as developing critical thinking and communication skills. Recent empirical research and systematic reviews suggest that LRD improves reading comprehension, enriches vocabulary, increases student engagement, and develops high-level thinking in various educational institutions [4], [5, p. 155], [6].

Although many empirical studies have confirmed the effectiveness of the "listen – read – discuss" strategy, the existing literature on the topic remains scattered. Most of the research is focused on learning outcomes in individual classes, the theoretical mechanisms underlying this strategy are not fully explained and the integration of the results obtained into a complex conceptual system is not carried out. Thus, teachers do not have a single theoretical explanation of how the LRD strategy improves reading comprehension in different educational institutions [4].

Thus, the purpose of this study is to summarize the existing literature on the LRD strategy, study its theoretical foundations, analyze empirical data on its effectiveness and propose a conceptual model explaining learning mechanisms, thanks to which the LRD strategy improves reading comprehension. To achieve this goal, the following questions were asked during the study: (1) What theoretical concepts explain the effectiveness of the LRD strategy? (2) what data confirm its effectiveness in improving reading comprehension? (3) What learning mechanisms contribute to learning comprehension? and (4) What pedagogical conclusions can be drawn on the basis of the existing literature?

Materials and methods

This study used a theoretical and conceptual approach that uses narrative literature review to explore the role of LRD learning strategies in improving reading comprehension. Unlike empirical research, where primary data is collected through experiments or surveys, theoretical and conceptual research summarizes existing knowledge to explain the relationship between concepts, identify theoretical foundations, and develop comprehensive conceptual models [7, p. 336], [8]. We found it appropriate to conduct a descriptive review of the literature, since the purpose of this study was not a statistical assessment of the effectiveness of LRD, but a comprehensive explanation of theoretical approaches, training mechanisms and the pedagogical consequences underlying this strategy. This approach allows researchers to summarize data from different studies, compare theoretical views, identify recurring topics, and formulate conceptual explanations that can serve as the basis for future empirical research [7]. Given the emphasis on teaching literacy based on factual data in Kazakhstan and abroad, theoretical analysis is a valuable guide for teachers seeking to implement effective learning strategies in EFL classrooms [3].

The literature search was carried out systematically from January to April 2026 using four major academic databases: Scopus, ERIC, Google Scholar, and the open access journal catalog (DOAJ). This database was chosen because it offers a wide range of international research in education, Applied Linguistics, literacy research, and Language Teaching. In the database, an additional search was carried out on bibliographic lists of relevant review articles to identify studies that were not found during the initial search.

The search process used keyword combinations using logical operators, including the "listen – read – discuss", "listen – read – discuss" strategy, reading comprehension, reading literacy, Reading in a foreign language, reading learning, methodological strategies, active learning, Schema Theory, and constructivist learning. Research published in the last decade has been prioritized to ensure the introduction of the latest research in the field of education, and key theoretical works have been included as needed to explain the conceptual foundations of LRD [4], [9, p. 86].

The research was selected according to predetermined inclusion criteria to ensure the quality and relevance of the peer-reviewed literature. First, only peer-reviewed journal articles, systematic reviews and authoritative theoretical publications published between 2015 and 2025 were considered, although some classical theoretical sources were included in the review due to their contributions to constructivism and schema theory. Secondly, to ensure the uniformity of the interpretation of the data, the publications had to be in English. Third, the research was to focus on at least one of the following topics: LRD strategy, reading comprehension, reading literacy, understanding English as a Foreign language (EFL), methodological strategies, active learning or collaborative learning. Finally, we included international and Kazakhstan studies in the review in order to get a balanced understanding of world trends in the field of research and at the same time take into account the educational context of Kazakhstan, in which improving reading literacy has become an important priority [2, p. 84], [3].

The selected literature was analyzed using thematic synthesis-a generally accepted qualitative approach to combining the results of several studies into a single conceptual topic [10]. Initially, each publication was analyzed in order to determine its research objectives, theoretical perspectives, educational characteristics, methodological approach and main conclusions. The information obtained was then encoded and systematized on recurring topics that appeared sequentially in the literature.

Five main topics were allocated. The first topic addressed the theoretical foundations of LRD strategy, including constructivism, Schema Theory, active learning, and social constructivism. The second topic explored the stages of learning according to the LRD methodology, namely listening, reading and discussion, and their contribution to the development of reading comprehension. In the third topic, empirical evidence was collected on improving reading comprehension, expanding vocabulary, student activity, and developing high-level thinking skills. The fourth topic was devoted to the pedagogical advantages of the LRD methodology for teachers and students, including joint teaching, student autonomy and interaction in the classroom. Finally, the fifth topic addressed issues related to the implementation of the "listen – read – discuss" strategy, such as insufficient training of teachers, difficulties in organizing the educational process, lack of time, limited vocabulary and the need to adapt to different educational contexts.

The thematic synthesis made it possible to combine different theoretical and empirical approaches into a single conceptual explanation of how the "listen – read – discuss" strategy contributes to the understanding of reading. Instead of summarizing the results, we focused on identifying general learning mechanisms and theoretical relationships, thus creating a comprehensive conceptual framework for future research and scientifically based learning teaching methods.

Results and discussion

In the scientific literature, reading comprehension is always seen as a multifaceted cognitive process, during which students actively build meaning by combining textual information with available knowledge, vocabulary, inference skills, and metacognitive regulation [1]. In addition to decoding written language, effective reading comprehension allows students to critically analyze information, solve problems, and apply knowledge from different academic disciplines. Recent international studies confirm that reader literacy is a fundamental competence that contributes to lifelong learning and the formation of a global civic position, while studies conducted in Kazakhstan emphasize its growing importance within the framework of educational reforms aimed at improving the level of English proficiency and international competitiveness [3], [2]. However, the studies reviewed consistently note the challenges faced by learners of English as a foreign language, including insufficient vocabulary, limited background knowledge, passive learning, weak comprehension strategies, and low motivation – all of which reduce students ' ability to understand increasingly complex academic texts.

In the literature reviewed, the LRD is described as an interactive learning approach originally developed by Manzo and Casale to improve reading comprehension through structured cognitive support. The strategy consists of three consecutive stages. At the" Listen " stage, the teacher introduces students to the topic, updates their knowledge and provides contextual information before reading. At the" reading " stage, students independently work on the text, comparing the information received with the teacher's explanation. Finally, the discussion stage contributes to a joint dialogue, during which students clarify unclear points, exchange ideas and form a general understanding. These three stages are not isolated from each other, but form a continuous cycle of knowledge activation, personal meaning formation, and joint reflection that contribute to a deeper understanding [4], [5, p. 159].

The analysis shows that the effectiveness of the teaching method using audiovisual means is ensured by several additional learning theories that together explain its methodological mechanisms. Constructivism is the basis of the entire educational process, which indicates that students actively build knowledge in the process of interacting with new information and passively reject it. In the audiovisual teaching method, this process begins while listening and continues during learning and discussion. Schema theory is especially well suited for the listening phase, as it explains how activating previous knowledge facilitates the interpretation of new textual information and reduces cognitive load during learning [9]. Active learning theory manifests itself in the learning and discussion stages, where students actively analyze, compare, question, and evaluate textual information instead of reproducing facts. Finally, social constructivism, in particular Vygotsky's collaborative learning approach, is the theoretical basis for the discussion phase, in which interaction with classmates allows students to harmonize meanings through social dialogue, receive support and develop high-level thinking [11, p. 410]. These theoretical approaches show that in aggregate, LRD is an integrated learning model, not a series of self-lessons in the classroom (figure 1).

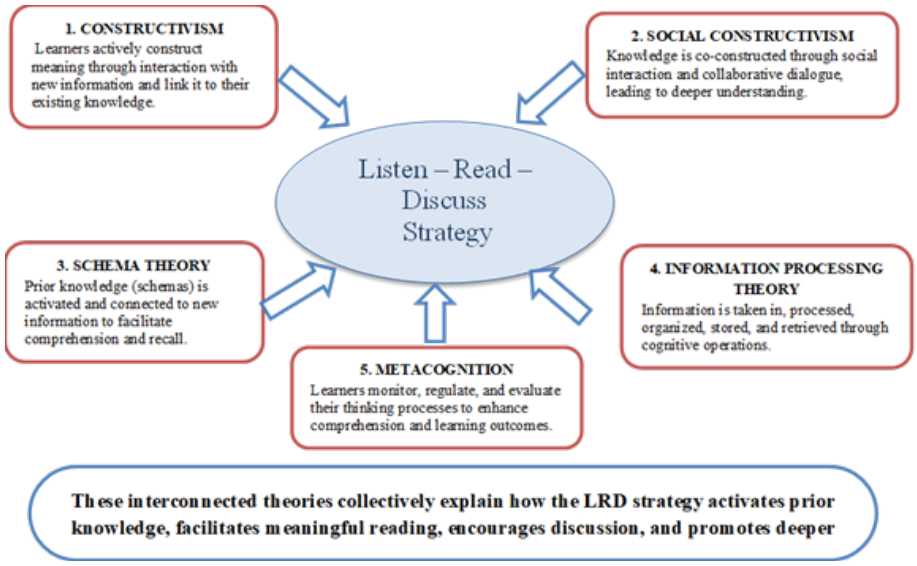


Figure 1 – Theoretical Foundations Supporting LRD

Note: Compiled by authors.

The literature reviewed consistently reports positive LRD-related learning outcomes in different educational contexts. The most powerful arguments relate to improving reading comprehension. Most empirical studies show that students trained using the listening reading teaching method have a higher performance than those trained according to the traditional methodology [6, p.63], [5]. The second repeating pattern is vocabulary replenishment, because listening under the guidance of a teacher before reading introduces students to new concepts and contributes to the assimilation of contextual vocabulary. The scientific literature also emphasizes the importance of updating background knowledge, allowing students to relate their previous experiences to New textual information, thus making it easier to understand [9]. Additional research shows that the use of literature in their native language increases

the activity of students by stimulating their active participation in the educational process. In addition, joint discussion develops critical thinking, as students are forced to explain, justify, and evaluate ideas based on textual sources. Finally, this strategy promotes the development of collaborative learning by creating opportunities for interaction between students, exchange of knowledge and solve collective problems, which contributes to a deeper understanding of the material [4].

The generalized literature shows a number of pedagogical advantages of using LRD for both students and teachers. Thanks to this strategy, students gain confidence in their abilities during learning, their motivation, autonomy in learning increases, communication skills and critical thinking develop, and are encouraged to actively participate in classes [5]. For teachers, the "listen – read – discuss" strategy is a structured learning system that supports a differentiated approach to teaching, formative assessment, and interactive classroom management. Recent research in education also shows that the "listen – read – discuss" strategy can be effectively integrated into a digital educational environment through multimedia presentations, online discussions, and interactive learning platforms, expanding the possibilities of application in blended learning and learning using technology [12, p. 434]. This flexibility makes this strategy especially important for modern literacy training.

Despite the proven effectiveness, the considered studies have identified several problems associated with the implementation of this method. For its effective application, appropriate training of teachers is necessary, so that they can conduct meaningful discussions and create the necessary conditions for learning. In addition, the three stages of training require sufficient time in the classroom, which makes it difficult to implement the methodology within the framework of strictly structured training programs. Constant restriction of vocabulary in students with low language proficiency can lead to reduced participation in discussions if additional language support is not provided. Similarly, to effectively manage a discussion, teachers must ensure a balanced participation of all students, while not allowing dominant students to control interaction in the classroom. Finally, careful selection of texts is still important, as they must correspond to the level of language proficiency, basic knowledge of students and learning goals. Addressing these issues through advanced training, careful lesson planning, and the use of technology can further enhance the effectiveness and sustainability of the listening – reading – discussion strategy in various contexts of learning English as a foreign language.

The results summarized in this review suggest that the effectiveness of the listening – reading – discussion (PDD) strategy is not explained by a single learning activity, but by the interaction of cognitive, constructivist and socio-cultural learning processes. At the initial stage of" listening", students activate existing knowledge, which allows them to connect existing cognitive schemes with new information until they become familiar with the text. According to Schema Theory, readers learn information better when new data is combined with existing mental structures, which reduces cognitive load and makes it easier to form conclusions [9]. This preparatory stage provides a linguistic and conceptual framework, which is especially useful for those who learn English as a foreign language, whose vocabulary is limited and the level of background knowledge is insufficient.

The next stage," reading", turns students from passive information recipients into active meaning creators. Instead of deciphering individual words, students compare textual information with what they understand while listening. According to the constructivist theory of learning, knowledge is formed in the process of active interaction with educational materials and constant restructuring of existing knowledge [11]. Finally, at the discussion stage, understanding goes beyond personal cognition and becomes joint understanding. According to Vygotsky's social constructivism, discussion allows students to coordinate interpretations, justify ideas, eliminate misconceptions, and develop high-level thinking in the process of interacting with peers. Thus, understanding, instead of just learning, will be the result of consistent cognitive activation, Self-processing of information, and social interaction.

Based on the literature studied, this study provides an integrated conceptual framework that explains the learning mechanisms underlying learning using LRD technology (figure 2). Unlike previous studies that mainly evaluated learning outcomes, this concept reflects the interaction of the three stages of learning that contribute to learning comprehension.

The framework illustrates the sequential instructional process of the LRD strategy. Teacher scaffolding activates learners' prior knowledge during the listening phase, preparing them for independent reading and meaning construction. Collaborative discussion then facilitates social negotiation, critical thinking, and metacognitive reflection, leading to improved reading comprehension.

The framework demonstrates how cognitive, constructivist, and sociocultural learning processes interact to enhance vocabulary development, learner engagement, inference-making, and higher-order thinking, ultimately strengthening reading comprehension outcomes in EFL contexts.

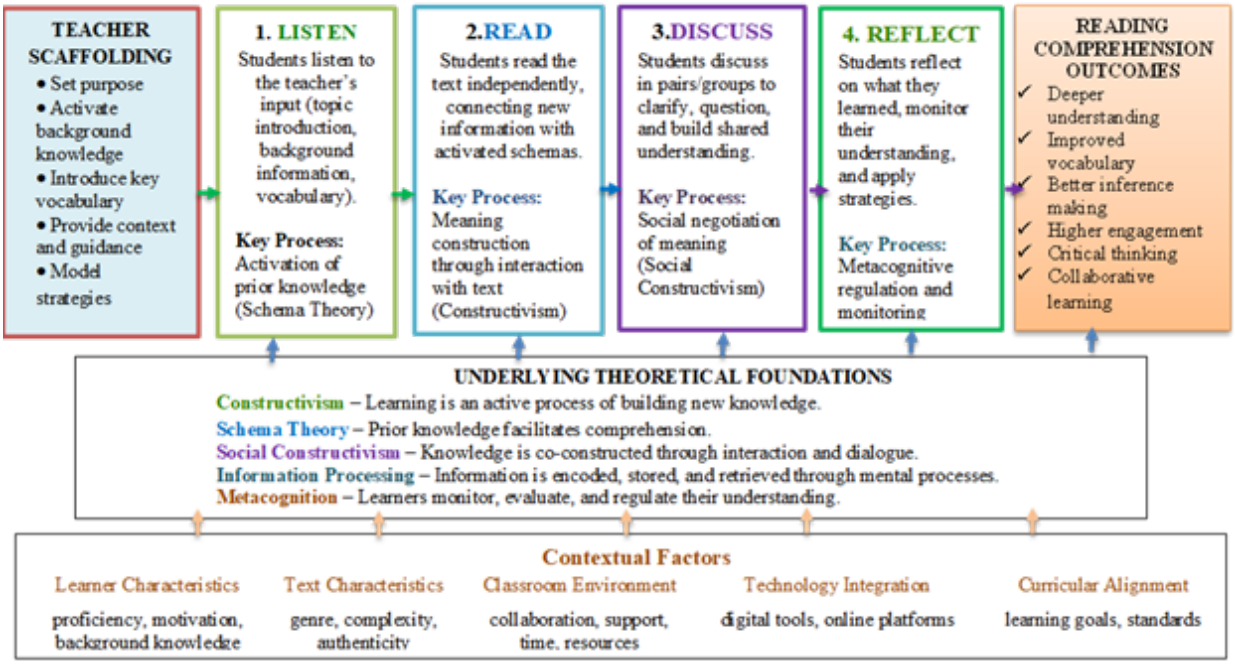


Figure 2 – Conceptual Framework Linking LRD to Reading Comprehension Outcomes

Note: Compiled by authors.

The learning process begins with the support of the teacher, during which students receive reference information, vocabulary and contextual advice. Listening activates the available knowledge and cognitively prepares students for learning. When reading on their own, students form an idea of what has been read by combining textual information with the knowledge they already have. Joint discussion promotes social interaction, clarification of misconceptions, and metacognitive reflection, resulting in a deeper understanding of learning. Instead of working as individual stages, listening, reading, and discussion form a recursive learning cycle in which cognitive processing, joint interaction, and reflection continually reinforce each other. This integrated model represents the main theoretical contribution of a given review and provides teachers with a clear understanding of how English as a foreign language is easier to understand in different contexts of learning.

Although LRD has in common with several established learning strategies, it has a number of unique pedagogical advantages. Mutual learning develops understanding through forecasting, questioning, clarifying, and generalizing. However, it shows that students have enough basic knowledge for productive interaction. The Sq3r method (survey – question – read – repeat – repeat) primarily contributes to the development of individual learning and metacognitive regulation skills, but provides little opportunity for joint thinking. Similarly, the" Think – discuss – share " method encourages mutual discussion, but lacks preparation for systematic learning and structured teacher assistance. The" reading with tips " method offers individual methodological support, but often relies on the teacher's instructions, and not on the joint creation of knowledge.

In contrast to these methods, the "reading with tips" method combines teacher instruction, individual learning, and joint discussion into a consistent methodological scheme that simultaneously supports the cognitive, linguistic, and social aspects of understanding. Thanks to this integration, the "reading with tips" method is very suitable for classes with English speakers as a foreign language, where students benefit from additional vocabulary work before learning and interaction after learning. Recent systematic reviews also show that learning to read using the lexical-grammatical approach constantly increases the activity of students, expands their vocabulary and develops critical thinking while maintaining flexibility in different educational contexts [13].

The results obtained have a number of meanings for teaching English as a foreign language. First, teacher training programs should teach future teachers to use science-based learning strategies that include cognitive support and collaborative learning, rather than just translation or grammar learning. Second, curriculum developers should include structured tasks that are performed before, during, and after reading, and encourage students to engage in existing knowledge, interact with authentic texts, and engage in meaningful discussions. This approach to teaching is in line with the ongoing educational reforms in Kazakhstan, in which special attention is paid to student-oriented pedagogy and functional literacy [3].

In addition, the LRD shows a significant potential for inclusive education, as its multimodal structure is suitable for students with different language backgrounds and reading literacy. The strategy can also be adapted to technology-based learning through multimedia presentations, collaborative online discussions, digital annotation platforms and learning environments using artificial intelligence, thus favoring blended and distance learning.

While important empirical evidence confirms the effectiveness of LRD, several areas remain open for further research. First, longitudinal studies are needed to determine whether improvements in reading comprehension persist over a long period of time. Second, researchers should explore the possibilities of using LRD using artificial intelligence, including intelligent learning systems and generative artificial intelligence that provide adaptive support when listening and discussing. Third, future research should explore the use of LRD in multilingual and inclusive classrooms where students have different linguistic and cognitive characteristics. Finally, comparative studies comparing LRD and other science-based learning learning strategies can help determine in which learning conditions LRD presents the highest educational value.

Conclusion

This review summarizes theoretical and empirical literature on the LRD strategy and shows that its effectiveness is not limited to the sequence of educational activities. Based on constructivism, Schema Theory, active learning, and social constructivism, the review provides a detailed explanation of the cognitive and social mechanisms by which the “listen – read – discuss” strategy contributes to reading comprehension. The proposed conceptual scheme shows how teacher support, updating available knowledge, self-reading, joint discussion and metacognitive reflection contribute to a deeper understanding of texts.

From a practical point of view, the results obtained show that the LRD strategy provides teachers with a flexible, student-centered learning model that takes into account the characteristics of students studying English as a foreign language, expanding vocabulary, involving students in the learning process, developing critical thinking and collaborative learning skills. This concept also provides theoretical recommendations to curriculum developers and methodologists on the development of scientifically based methods for teaching reading in accordance with modern approaches to teaching literacy.

Thus, the LRD strategy should be considered not only as a classroom exercise, but as a comprehensive learning model based on cognitive, constructivist and socio-cultural learning theories that systematically contribute to a deeper understanding of learning.

REFERENCES

1 Gilakjani A.P., Sabouri N.B. How can students improve their reading comprehension skill? // Journal of Studies in Education. 2016. Vol. 6. No. 2. P. 229–240. DOI: 10.5296/jse.v6i2.9201

2 Akhmetova A., Imambayeva S., Csapó B. Assessing and validating young Kazakhstanis’ reading skills in English as a foreign language within classroom climate and student engagement // Indonesian Journal of Applied Linguistics. 2022. Vol. 12. No. 1. P. 71–84. DOI:10.17509/ijal.v12i2.37321

3 Abildina S., Sarsekeyeva Z., Mukhametzhanova A., Kopbalina K., Nurgaliyeva S. Enhancing reading literacy among elementary school learners in Kazakhstan: The application and effectiveness of modern teaching techniques // Journal of Infrastructure, Policy and Development. 2024. Vol. 8. No. 8. Art. 5905. DOI: 10.24294/jipd.v8i8.5905

4 Sulaiman S., Puspidalia Y.S., Susanty L., Lubis I.A., Yunidar, Talib J.A systematic review of LRD (Listen–Read–Discuss) strategy to teaching reading // Journal of Higher Education Theory and Practice. 2023. Vol. 23. No. 5. DOI: 10.33423/jhetp.v23i5.5927

5 Syafira N., Fauzia N. The implementation of Listen–Read–Discuss (LRD) strategy to improve students' reading comprehension in recount text // Journal Pendidikan dan Sastra Inggris. 2023. Vol. 3. No. 3. P. 149–160. DOI: 10.55606/jupensi.v3i3.2985

6 Syamsir N.F., Astri Z., Suhartina S., Noer F. Improving reading comprehension skill through Listen–Read–Discuss (LRD) learning strategy // Journal of Science and Education. 2021. Vol. 1. No. 2. P. 60–66. DOI: 10.56003/jse.v1i2.28

7 Snyder H. Literature review as a research methodology: An overview and guidelines // Journal of Business Research. 2019. Vol. 104. P. 333–339. DOI: 10.1016/j.jbusres.2019.07.039

8 Chigbu U.E., Atiku S.O., du Plessis C.C. The science of literature reviews: Searching, identifying, selecting, and synthesising // Publications. 2023. Vol. 11. No. 1. Art. 2. DOI: 10.3390/publications11010002

9 Hattan C., Alexander P.A., Lupo S.M. Leveraging what students know to make sense of texts: What the research says about prior knowledge activation // Review of Educational Research. 2024. Vol. 94. No. 1. P. 73–117. DOI: 10.3102/00346543221148478

10 Thomas J., Harden A. Methods for the thematic synthesis of qualitative research in systematic reviews // BMC Medical Research Methodology. 2008. Vol. 8. Art. 45. DOI: 10.1186/1471-2288-8-45

11 Saleem A., Kausar H., Deeba F. Social constructivism: A new paradigm in teaching and learning environment // Perennial Journal of History. 2021. Vol. 2. No. 2. P. 403–421. DOI: 10.52700/pjh.v2i2.86

12 Liu C., Lin Y., Lo F., Chang C.-Y., Lin H.-S. From readers to players: Exploring student engagement in a gamified metaverse and its effect on reading interest // Education and Information Technologies. 2025. Vol. 30. No. 1. P. 421–444. DOI: 10.1007/s10639-024-13068-1

13 Berkinbayeva G.O. Individual differences in language learning: temperament, cognitive styles and personalization of instruction // Eurasian Journal of Current Research in Psychology and Pedagogy. 2026. No. 1. P. 36–42. DOI: 10.46914/2959-3999-2026-1-1-36-42

14 Sun Y., Wang J., Dong Y., Zheng H., Yang J., Zhao Y., Dong W. The relationship between reading strategy and reading comprehension: A meta-analysis // Frontiers in Psychology. 2021. Vol. 12. Art. 635289. DOI: 10.3389/fpsyg.2021.635289

15 Peng P., Wang W., Filderman M.J., Zhang W., Lin L. The active ingredient in reading comprehension strategy intervention for struggling readers: A Bayesian network meta-analysis // Review of Educational Research. 2024. Vol. 94. No. 2. DOI: 10.3102/00346543231171345

САКЕ Ш.Д.,[1]
магистрант.
e-mail: shyryn.daurenovna@gmail.com
ORCID ID: 0009-0006-6766-3951
БЕРКИНБАЕВА Г.О.,*[2]
докторант.
*e-mail: berkinbaevagulnaz2@gmail.com
ORCID ID: 0009-0001-6220-3634
МҰХТАРОВА С.С.,[3]
PhD, қауымдастырылған профессор.
e-mail: s.mukhtarova@zhubanov.edu.kz
ORCID: 0000-0001-9441-1035
[1]Қазақ ұлттық қыздар
педагогикалық университеті,
Алматы, Қазақстан
[2]Абай атындағы Қазақ ұлттық
педагогикалық университеті,
Алматы, Қазақстан
[3]Қ. Жұбанов атындағы
Ақтөбе өңірлік университеті
Ақтөбе, Қазақстан

ОҚЫЛЫМДЫ ТҮСІНУДІ ЖАҚСАРТУҒА АРНАЛҒАН «ТЫҢДА–ОҚЫ–ТАЛҚЫЛА» СТРАТЕГИЯСЫ: ТҰЖЫРЫМДАМАЛЫҚ ШОЛУ

Аңдатпа

Оқылымды түсіну – академиялық жетістік пен өмір бойы білім алудың негізін құрайтын сауаттылықтың маңызды құрамдас бөлігі. Дегенмен, ағылшын тілін шетел тілі (EFL) ретінде меңгеретін көптеген білім алушылар сөздік қорының шектеулілігі, бастапқы білімнің жеткіліксіздігі және оқылым стратегияларының тиімсіздігі салдарынан мәтінді түсінуде қиындықтарға тап болады. Бұл зерттеу оқылымды түсінуді дамытудағы Listen–Read–Discuss (LRD) («Тыңдау–Оқу–Талқылау») оқу стратегиясының рөлін түсіндіруге арналған теориялық-концептуалдық шолу болып табылады. Зерттеу барысында 2015–2025 жж. аралығында жетекші ғылыми дерекқорларда жарияланған еңбектерге баяндаушы әдеби шолу жүргізілді. Шолуда LRD стратегиясының оқыту тетіктерін түсіндіру мақсатында конструктивизм, схема теориясы, белсенді оқыту, әлеуметтік конструктивизм, ақпаратты өңдеу теориясы және метатану тұжырымдамалары қарастырылды. Нәтижелер LRD стратегиясының білім алушылардың бұрынғы білімдерін белсендіру, мағынаны саналы құрастыру, бірлескен талқылауды ұйымдастыру және метатанымдық рефлексияны дамыту арқылы оқылымды түсінуді жетілдіретінін көрсетті. Зерттеудің негізгі теориялық үлесі ретінде осы үдерістерді оқылымды түсіну нәтижелерімен байланыстыратын концептуалдық модель ұсынылды. Зерттеу қорытындысында LRD стратегиясы ағылшын тілін шетел тілі ретінде оқыту педагогикасын, оқу бағдарламаларын әзірлеуді және болашақтағы цифрлық сауаттылық технологияларын жетілдіруге ықпал ететін ғылыми негізделген оқыту моделі ретінде қарастырылады.

Тірек сөздер: стратегия, оқуды түсіну, тұжырымдамалық негіз, сауаттылыққа үйрету, схема теориясы.

САКЕ Ш.Д.,[1]
магистрант.
e-mail: shyryn.daurenovna@gmail.com
ORCID ID: 0009-0006-6766-3951
БЕРКИНБАЕВА Г.О.,*[2]
докторант.
*e-mail: berkinbaevagulnaz2@gmail.com
ORCID ID: 0009-0001-6220-3634
МУХТАРОВА С.С.,[3]
PhD, ассоциированный профессор,
e-mail: s.mukhtarova@zhubanov.edu.kz
ORCID ID: 0000-0001-9441-1035
[1]Казахский национальный женский
педагогический университет,
Алматы, Казахстан
[2]Казахский национальный педагогический
университет им. Абая,
Алматы, Казахстан
[3]Актюбинский региональный университет
имени К. Жубанова,
Актобе, Казахстан

СТРАТЕГИЯ «СЛУШАЙ–ЧИТАЙ–ОБСУЖДАЙ» ДЛЯ УЛУЧШЕНИЯ ПОНИМАНИЯ ПРОЧИТАННОГО: КОНЦЕПТУАЛЬНЫЙ ОБЗОР

Аннотация

Понимание прочитанного является ключевым компонентом грамотности, обеспечивающим академическую успешность и обучение на протяжении всей жизни. Однако многие изучающие английский язык как иностранный (EFL) продолжают испытывать трудности при чтении вследствие ограниченного словарного запаса, недостаточного объема фоновых знаний и неэффективного использования стратегий чтения. Настоящее исследование представляет собой теоретико-концептуальный обзор стратегии обучения Listen–read–discuss (LRD) («Слушай–Читай–Обсуждай»), направленный на объяснение ее роли в развитии понимания прочитанного. В работе использован метод нарративного обзора литературы, включающий анализ исследований, опубликованных в ведущих международных научных базах данных в период с 2015 по 2025 гг. Для объяснения механизмов обучения, лежащих в основе стратегии LRD, рассмотрены положения конструктивизма, теории схем, активного обучения, социального конструктивизма, теории обработки информации и метакогнитивного подхода. Результаты анализа свидетельствуют о том, что стратегия LRD способствует развитию понимания прочитанного посредством активизации имеющихся знаний, построения смысла, организации совместного обсуждения и формирования метакогнитивной рефлексии. Основным теоретическим вкладом исследования является предложенная концептуальная модель, связывающая указанные процессы с результатами понимания прочитанного. Сделан вывод о том, что стратегия LRD представляет собой научно обоснованную модель обучения, обладающую значительным потенциалом для совершенствования методики преподавания английского языка как иностранного, разработки образовательных программ и внедрения современных технологий обучения чтению.

Ключевые слова: стратегия, понимание прочитанного, концептуальная основа, обучение грамоте, теория схем.

Article submission date: 03.02.2026

ОҚЫРМАНДАРҒА АРНАЛҒАН АҚПАРАТ

ИНФОРМАЦИЯ ДЛЯ ЧИТАТЕЛЕЙ

INFORMATION FOR READERS

«Eurasian Journal of Current Research in Psychology and Pedagogy» ғылыми-практикалық журналы («Психология» бөлімі) ҚР ҒЖБМ ҒоКСОК Ғылыми басылымдар тізбесіне (2-тізім) Ғылым және жоғары білім саласындағы сапаны қамтамасыз ету комитетінің 2026 жылғы 18 сәуірдегі (№ 282) бұйрығымен енгізілді.

Научно-практический журнал «Eurasian Journal of Current Research in Psychology and Pedagogy» (раздел «Психология») включен в Перечень научных изданий (список 2) КОКСОН МНВО РК приказом Комитета по обеспечению качества в сфере науки и высшего образования от 18 апреля 2026 года (№ 282).

«Eurasian Journal of Current Research in Psychology and Pedagogy» scientific and practical journal ("Psychology" section) was included in the List of Scientific Publications (List 2) recommended by the CQASE MSHE RK by the order of the Committee for Quality Assurance in the Sphere of Education and Science dated April 18, 2026 (No. 282).

REQUIREMENTS FOR THE DESIGN OF ARTICLES PUBLISHED IN THE EURASIAN JOURNAL OF CURRENT RESEARCH IN PSYCHOLOGY AND PEDAGOGY

Manuscripts are accepted in Kazakh, Russian and English through the official website of the journal **(https:// ejcrpp.turan-edu.kz/jour/index)**, which provides with the detailed instructions for authors about the process of submitting articles, as well as publication fees.

The text of the article must be typed in **WINWORD XP** or *. RTF (Reach text format). **Times New Roman** font, size **14**, the text must be typed in one interval and not exceed **12-16** pages.

IRSTI, UDC and **JEL** are printed in the upper left part of the sheet.

Then, in the upper right part of the sheet, the author's surname and initials, place of work, academic degree and title, name of the country and city, and e-mail are printed in three languages (Kazakh, Russian, and English). If there are several authors, indicate the main author of the article (with the*sign). In the middle of the sheet, **the name of the manuscript** is printed in capital letters, followed by **key words** (5–7 words, including no more than two phrases) in three languages. Then there is the text that should be printed without hyphenation, observing the following field sizes: left-30 mm, right-10 mm, top-15 mm, bottom-20 mm. The paragraph indent begins with the third character. Formulas must be given in the **formula editor** application (Microsoft Equation). **Tables, figures, and diagrams** are printed without fills.

In the text, references to the literature used are given in **square brackets,** the list of references is printed at the end of the article comprising 15-30 titles. The reference presented in the Cyrillic alphabet is given in two versions – in the original and in the Romanized alphabet (**transliteration – http://www.translit.ru**).

A short abstract (150-200 words, 14 size) should be given in three languages after the list of references, which indicates the purpose of the article and the research methods used. Then **the title of the article** is also printed in three languages.

Authors of the journal should adhere to the following requirements concerning the structure of the article in accordance with the headings **(title, abstract, key words, introduction, materials and methods, results, discussion, conclusion, information about funding (if available), references, transliterated list of references).**

The headings of the structural elements of the article should be given in bold.

The text of the article must be original, not previously published anywhere.

The article is subjected to "blind" review, the reviewers are appointed by the Editorial board of the journal.

At the end of the article, please indicate your full name, return address, phone numbers, fax, and e - mail address.

The author (s) is/are responsible for the content of the article. The opinion of the Scientific and Editorial Board does not always coincide with the opinion of the author (s). The Editorial Board reserves the right to publish or reject articles.

In order to identify and prevent scientific plagiarism, in accordance with the "Regulations on the organization of activities for the identification and prevention of scientific plagiarism at Turan University", the Editorial board of the journal checks articles submitted for publication for anti-plagiarism.

A link to our publication is required when reprinting it.

Our address: **050013, Almaty, Satpaev ave. 16a, Turan University**
Phone: **8(727) 260-40-18, 260-70-00.**
Website: **https://ejcrpp.turan-edu.kz/jour/index**

Editorial board

EURASIAN JOURNAL OF CURRENT RESEARCH IN PSYCHOLOGY AND PEDAGOGY ЖУРНАЛЫНДА ЖАРИЯЛАНАТЫН МАҚАЛАЛАРДЫ РӘСІМДЕУГЕ ҚОЙЫЛАТЫН ТАЛАПТАР

Материалдар қазақ, орыс және ағылшын тілдерінде журналдың ресми сайты **(https://ejcrpp.turan-edu.kz/jour/index)** арқылы қабылданады, онда авторларға мақалаларды жіберу үдерісі, сондай-ақ ақы төлеу туралы толық нұсқаулық бар.

Мәтін **WINWORD XP** немесе*. **RTF (Reach text format)** форматында терілуі тиіс. **Times New Roman** шрифт, **14** кегль. Жазба мәтіні бір жол аралығы арқылы теріліп, **12-16 беттен** аспауы тиіс.

Парақтың үстінгі сол жақ бұрышында **ҒТАМИ, ӘОК** және **JEL** жазылады.

Одан әрі, парақтың оң жақ жоғары бөлігінде автордың тегі мен инициалдары, жұмыс орны, ғылыми дәрежесі мен атағы, ел мен қала атауы, e-mail үш тілде сөздер (қазақша, орысша және ағылшынша) жазылады, егер бірнеше автор болса – мақаланың негізгі авторын (* белгісімен) көрсетіңіз. Парақтың ортасына материалдың **атауы** бас әріптермен, одан әрі – **тірек сөздер** (5–7 сөз, екі сөз тіркесінен аспауы керек) үш тілде жазылады. Содан кейін мәтіннің келесі жиек мөлшерін сақтай отырып, **тасымалдаусыз** басу қажет: сол жақ – 30 мм, оң жақ – 10 мм, үстіңгі – 15 мм, астыңғы – 20 мм сақтай отырып тасымалсыз жазылады. Азат жол үшінші белгіден басталады. Формулалар тек **формалар редакторы (Microsoft Equation)** қосымшасында терілу керек. **Кестелер, суреттер және схемалар** қосымша бояуларсыз жазылады.

Мәтінде **квадрат жақшалар** ішінде қолданылған әдебиеттерге сілтемелер, ал **қолданылған әдебиеттер** тізімі мақала соңына 15-30 атау көлемінде жазылады. Кириллицада ұсынылған әдебиеттер екі нұсқада – түпнұсқада және романизацияланған алфавитте **(транслитерация - http:// www.translit.ru)** беріледі.

Қолданылған әдебиеттер тізімінен кейін мақаланың мақсаты мен қолданылған зерттеу әдістері көрсетілген **аңдатпа** (150–200 сөз, 14 кегль) үш тілде жазылады. Одан әрі мақаланың **атауы** үш тілде жазылады.

Журналдың потенциалды авторлары тақырыптарына сәйкес мақаланың құрылымы бойынша келесі ережелерді ұстануы тиіс **(атауы, аңдатпа, тірек сөздер, кіріспе, материалдар мен әдістер, нәтижелер, талқылаулар, қорытынды, қаржыландыру туралы ақпарат (бар болса), әдебиеттер, транслитерацияланған әдебиеттер тізімі).**

Мақаланың құрылымдық элементтерінің тақырыптары қалың қаріппен көрсетілуі керек.

Мақала мәтіні еш жерде жарияланбаған түпнұсқалық нұсқада болуы тиіс.

Мақала жасырын рецензиялаудан өтеді, рецензенттерді журналдың редколлегиясы тағайындайды.

Мақаланың соңында толық аты-жөнін, кері мекенжайын, телефондарын, факсін, электрондық пошта мекенжайын (e-mail) көрсетуіңізді сұраймыз.

Мақаланың мазмұнына автор (авторлар) жауапты. Ғылыми-редакциялық кеңестің пікірі әрдайым автордың (авторлардың) пікірімен сәйкес келе бермейді. Редакциялық кеңес мақалаларды жариялау немесе қабылдамау құқығын өзіне қалдырады.

Ғылыми плагиатты анықтау және оның алдын алу мақсатында «Тұран» университетінде ғылыми плагиатты анықтау және оның алдын алу жөніндегі қызметті ұйымдастыру туралы ережеге» сәйкес журнал редакциясы жариялауға ұсынылған мақалаларды антиплагиат бойынша тексерістен өткізеді.

Біздің басылымға қайта басылған кезде сілтеме міндетті.

Біздің мекен-жайымыз: **050013, Алматы қ., Сәтпаев көш., 16А, «Тұран» университеті.**
Анықтама телефоны: **8(727) 260-40-18, 260-70-00.**
Сайт: **https://ejcrpp.turan-edu.kz/jour/index**

Редакциялық алқа

ТРЕБОВАНИЯ К ОФОРМЛЕНИЮ СТАТЕЙ, ПУБЛИКУЕМЫХ В ЖУРНАЛЕ EURASIAN JOURNAL OF CURRENT RESEARCH IN PSYCHOLOGY AND PEDAGOGY

Материалы принимаются на казахском, русском и английском языках через официальный сайт журнала **(https://ejcrpp.turan-edu.kz/jour/index)**, в котором имеется подробная инструкция для авторов о процессе подачи статей, а также об оплате публикации.

Текст статьи должен быть набран в **WINWORD XP** или *. RTF (Reach text format). Шрифт **Times New Roman,** кегль **14**, текст должен быть набран через один интервал и не превышать **12-16** страниц.

В левой верхней части листа печатается **МРНТИ, УДК** и **JEL.**

Далее в правой верхней части листа печатаются на трех языках (казахском, русском и английском) фамилия и инициалы автора, место работы, ученая степень и звание, название страны и города, e-mail; если авторов несколько – указать основного автора статьи (знаком*). В середине листа прописными буквами печатаются **название** материала, далее – **ключевые слова** (5–7 слов, в том числе не более двух словосочетаний) на трех языках. Затем идет текст, который следует печатать **без переносов,** соблюдая следующие размеры полей: левое – 30 мм, правое – 10 мм, верхнее – 15 мм, нижнее – 20 мм. Абзацный отступ начинается с третьего знака. Формулы набирать только в приложении – **редактор формул (Microsoft Equation). Таблицы, рисунки и схемы** печатаются без заливок.

В тексте в **квадратных скобках** даются ссылки на использованную литературу, **список литературы** печатается в конце статьи в количестве 15-30 наименований. Литература, представленная на кириллице, дается в двух вариантах – в оригинале и романизированным алфавитом (**транслитерация – http://www.translit.ru**).

После списка литературы должна быть **аннотация** (150–200 слов, 14 кегль) на трех языках, в которой указываются цель статьи и использованные методы исследования. Далее печатается **название статьи** также на трех языках.

Потенциальные авторы журнала должны в соответствии с заголовками придерживаться следующих правил по структуре статьи **(название, аннотация, ключевые слова, введение, материалы и методы, результаты, обсуждение, заключение, информация о финансировании (при наличии), литература, транслитерированный список литературы)**.

Заголовки структурных элементов статьи должны быть выделены жирным шрифтом.

Текст статьи должен быть оригинальным, ранее нигде не опубликованным.

Статья проходит «слепое» рецензирование, рецензенты назначаются редколлегией журнала.

В конце статьи просим указать Ф.И.О. полностью, обратный адрес, телефоны, факс, адрес электронной почты (e-mail).

Ответственность за содержание статьи несет автор (авторы). Мнение Научно-редакционного совета не всегда совпадает с мнением автора (авторов). Редакционный совет оставляет за собой право публикации или отклонения статей.

В целях выявления и предотвращения научного плагиата в соответствии с «Положением об организации деятельности по выявлению и предотвращению научного плагиата в университете «Туран» редакцией журнала проводится проверка на антиплагиат статей, представленных для публикации.

Ссылка на наше издание при перепечатке обязательна.

Наш адрес: **050013, г. Алматы, ул. Сатпаева, 16А, университет «Туран».**
Телефон для справок: **8(727) 260-40-18, 260-70-00.**
Сайт: **https://ejcrpp.turan-edu.kz/jour/index**

Редакционная коллегия

EURASIAN JOURNAL OF CURRENT RESEARCH IN PSYCHOLOGY AND PEDAGOGY (EJCRP&P)

Scientific and practical journal
№ 3(16) 2026

Computer layout: Zhuikova M.A.
Proofreader: Skuratova I.M.

Signed to the press on 10.09.2026
Offset paper No. 1,62 x 84/16. Density 80g/m^2.
Conditional printed sheets 20,25 Conditional publishing sheets 21,1
Circulation 500 copies
Order No. 36

Editorial Office address:
The original layout was prepared by the editorial and
publishing Department of Turan University

г. Алматы, ул. Сатпаева, 16А, университет «Туран».
Тел.: 260-40-18, 260-70-00.

ДЛЯ ЗАМЕТОК

ДЛЯ ЗАМЕТОК