

ТІЛДІҢ ЖӘНЕ ӘДЕБИЕТТІҢ ОҚЫТУ ӘДІСТЕМЕСІ
МЕТОДИКА ПРЕПОДАВАНИЯ ЯЗЫКА И ЛИТЕРАТУРЫ
METHODS OF TEACHING LANGUAGE AND LITERATURE

GTAMP 16.31.51

DOI: [10.59102/kufil/2025/iss3pp327-340](https://doi.org/10.59102/kufil/2025/iss3pp327-340)

Д.Б. Акынова¹, А.А. Аймолдина^{2,3}, А. Искендрқызы⁴

¹Л.Н. Гумилев атындағы Еуразия ұлттық университеті, Астана, 010010, Қазақстан

²Astana IT university, Астана, 010010, Қазақстан

³М.В. Ломоносов атындағы Мәскеу мемлекеттік университетінің Қазақстан филиалы, Астана, 010010, Қазақстан

⁴А.Байтұрсынұлы атындағы Қостанай өңірлік университеті, Қостанай, 110000, Қазақстан

**ҚАЗАҚСТАН ЖОҒАРЫ БІЛІМ ЖҮЙЕСІНДЕ АҒЫЛШЫН ТІЛІНДЕ БІЛІМ
БЕРУДІ (ЕМИ) ЕНГІЗУ ЕРЕКШЕЛІКТЕРІ**

Мақала Қазақстан жоғары оқу орындарында ағылшын тілінде білім берудің (ЕМИ) негізгі мәселелерін талдауға арналған. Ағылшын тілінде білім беру халықаралық білім кеңістігіне интеграциялануға бағытталған еліміздің үштілділік саясатының бір бөлігі болып табылады. Заманауи академиялық ресурстарға және халықаралық стандарттарға қол жеткізу сияқты маңызды артықшылықтарға қарамастан, ағылшын тілінде оқытуды енгізу тілдік кедергілерге, педагогикалық қиындықтарға, мәдени шиеленістерге және әкімшілік шектеулерге тап болады. Зерттеу қазақстандық үш университеттің студенттері мен оқытушылары арасында сауалнамалар мен сұхбаттарды жүргізу арқылы жүзеге асты. Аралас әдіске негізделген талдау негізгі мәселелерді, атап айтқанда, академиялық сөздік қорының күрделілігі, мұғалімдердің жеткіліксіз дайындығы және когнитивті жүктемемен байланысты стрессті анықтады. Мақалада транслингвизмді интеграциялау, кәсіби даму бағдарламаларын әзірлеу және институционалдық қолдауды кеңейту сияқты ағылшын тілінде білім берудің тиімділігін арттыру бойынша ұсыныстар берілген. Зерттеу нәтижелері көптілді білім беру жағдайында ағылшын тілінде білім беруді енгізуге бағытталған стратегияларды әзірлеу үшін пайдалы болуы мүмкін.

Кілт сөздер: ағылшын тілінде білім беру (English-medium instruction, EMI), қиындықтар, үштілділік саясаты, жоғары білім, Қазақстан.

НЕГІЗГІ ЕРЕЖЕЛЕР

Ағылшын тілінде білім беру (English-Medium Instruction, EMI) жоғары білім беруді интернационалдандыруға және оқытудың үш тілді моделін іске асыруға бағытталған Қазақстанның білім беру саясатының стратегиялық элементі болып табылады. Дегенмен, ағылшын тілінде білім беруді сәтті енгізу мұқият талдауды қажет ететін көптеген қиындықтармен бірге жүреді. Зерттеудің негізгі мақсаты - студенттер мен оқытушылар арасында ағылшын тілінде білім беру жағдайында кездесетін негізгі қиындықтарды анықтау және жүйелеу. Зерттеу тілдік, педагогикалық, психологиялық және институционалдық қиындықтарды зерттеуге, сондай-ақ көптілді білім беру ортасында ағылшын тілінде білім берудің тиімділігін арттыру бойынша ұсыныстар жасауға бағытталған. Зерттеу жұмысында көптілділік, тіл саясаты, транслингвизм тұжырымдамасы және жаһанданудың білімге әсері сияқты ағылшын тілінде білім беру талдауының теориялық тәсілдері қарастырылады. Зерттеуде 268 студентке сауалнама жүргізуді және Қазақстанның үш университетінің

оқытушыларымен және студенттерімен 22 жартылай құрылымды сұхбат жүргізуді қамтитын аралас әдіс қолданылды. Деректерді талдау ағылшын тілінде білім беруді енгізуге байланысты негізгі тенденциялар мен мәселелерді анықтады. Негізгі қиындықтарға академиялық лексиканың күрделілігі, дәрістерде визуалды қолдаудың болмауы, студенттердің тілдік дайындығының төмен деңгейі, когнитивті жүктеме стрессі және институционалдық қолдаудың шектеулілігі жатады. Бұл факторлар материалды қабылдауға және ағылшын тілінде білім беру жағдайындағы студенттердің жетістіктеріне айтарлықтай әсер етеді. Мақалада оқытушылардың кәсіби өсу бағдарламаларын дамыту, транслингвизмді енгізу, тіл орталықтарын құру және студенттерге институционалдық қолдауды кеңейту сияқты ағылшын тілінде білім беру жағдайларын жақсартуға бағытталған ұсыныстар берілген. Зерттеу нәтижелерін басқа көп тілді елдерде білім беру стратегияларын әзірлеу кезінде қолдануға болады.

KIPICPE

Қазіргі таңда ағылшын тілінде білім беру (English-Medium Instruction, EMI) үш тілде оқыту моделін дамытуға бағытталған Қазақстандағы білім беру саясатының негізгі құрамды бөліктерінің бірі болып табылады. Қазақ, орыс және ағылшын тілдерін қамтитын бұл модель елдің жаһандық білім беру кеңістігіне кірігуге және түлектерді халықаралық еңбек нарығының талаптарына дайындауға деген ұмтылысын көрсетеді. Үштілділік саясат білім беру жүйесін жаңғыртуға және оның бәсекеге қабілеттілігін арттыруға бағытталған мемлекеттік реформалар шеңберінде басталды. Ағылшын тілінде оқытуды енгізу жоғары білім беру жүйесін интернационалдандырудың кең стратегиясының бөлігі болып табылады. Ол студенттерге халықаралық академиялық ресурстарға қол жеткізуге мүмкіндік беріп қана қоймай, олардың ағылшын тілін меңгеру деңгейін арттырады және академиялық ұтқырлыққа ықпал етеді. Алайда, бұл бастаманы жүзеге асыру тілдік, мәдени және педагогикалық аспектілерге байланысты көптеген қиындықтармен бірге жүреді. Бұл қиындықтар әсіресе Қазақстан сияқты көп тілді және көп мәдениетті қоғамдарда өзекті болып табылады. Ағылшын тілінде білім беру жаһандық тәжірибесі ағылшын тілінде оқытуды сәтті енгізу студенттердің тиісті тілдік дайындығын ғана емес, сонымен қатар оқытушылардың жоғары құзыреттілігін талап ететінін көрсетеді. Қазақстанда бұл проблема ағылшын тілінде тиімді оқытуға қабілетті білікті кадрлардың жетіспеушілігімен күрделене түседі. Сонымен қатар, білім беру үрдісіне қатысушылар арасында алаңдаушылық туғызатын қазақ тілін мәдени тұрғыдан маргинализациялау қаупі бар.

Жаһандану және интернационалдандыру ағылшын тілінде білім беруді енгізудің негізгі драйверлері болып табылады. Дж. Колеман [1] мәліметтері бойынша, ағылшын тілінде білім берудің (EMI) өсуі халықаралық студенттерді тарту және университеттердің әлемдік рейтингтердегі позицияларын нығайту қажеттілігімен байланысты. Алайда, білім беруді «ағылшындандыру» ұлттық тілдер мен мәдени әртүрлілікке қауіп төндіруі мүмкін, бұл ұлттық бірегейлікті жоғалту туралы алаңдаушылық тудырады [1,2]. Қазақстанда үш тілді саясат тек ағылшын тілін енгізіп қана қоймай, қазақ және орыс тілдері арасындағы тепе-теңдікті сақтау міндетін қояды [3]. Бұл саясат елді халықаралық білім беру кеңістігіне біріктіруге бағытталған. Алайда бұл мәселе лингвистикалық және мәдени ерекшеліктерді ескеруге мұқият қарауды қажет етеді. Көптілді білім беру саясаты көбінесе ұлттық бірегейліктің, тілдік әртүрліліктің және жаһанданудың қиылысында қалыптасады. Б. Спольский ұсынған тілді басқарудың үш жақты құрылымы [4] тілді басқару призмасы (жоғарыдан төмен саясат), тілдік тәжірибелер (білім беру ортасында тілдерді нақты қолдану) және тілдік идеологиялар (тілдерді қоғамдық қабылдау) арқылы Қазақстанның тіл саясатын талдауға мүмкіндік береді. Ағылшын тілінде білім беруді енгізу жаһандық ұмтылыстар мен жергілікті тіл құндылықтары арасындағы айтарлықтай шиеленісті көрсетеді. М.А. Таджик және басқалар атап өткендей [5], ағылшын тілінде білім беруге деген орталықтандырылған көзқарас көбінесе студенттер мен оқытушылардың жергілікті қажеттіліктерін елемейді,

ресурстар мен мүмкіндіктердің теңгерімсіздігін тудырады. Ағылшын тілінде білім берудің негізгі мәселелерінің бірі - тілді меңгеру мен пәндік мазмұнды меңгеру арасындағы тепе-теңдікке қол жеткізу. Дж. Камминс [6] енгізген негізгі тұлғааралық қатынастың базалық дағдылары (BICS) және когнитивті академиялық тілді меңгеру (CALP) арасындағы айырмашылық академиялық ортада ағылшын тілінде оқудың күрделілігін көрсетеді. Қазақстанда студенттер академиялық оқуда, жазуда және мәтіндерді сыни талдауда қиындықтарға тап болады [7]. Бұл қиындықтар ағылшын тілін білу деңгейіндегі теңсіздіктермен, әсіресе ауылдық жерлердегі студенттер арасында күшейе түседі.

Бұл қиындықтардың алдын алу үшін О. Гарсия [8] транслингвизмді, яғни студенттер оқу материалын игеру үшін өздерінің толық тілдік репертуарларын қолданатын тәсілді ұсынады. Қазақстанның ағылшын тілінде білім беру контекстінде транслингвалды тәжірибелер көбінесе бейресми түрде қолданылады, бұл күрделі ұғымдарды түсінуді жеңілдетеді. Алайда, М.А. Таджик және басқалардың айтуынша, олардың тіл саясатына ресми интеграциясы оқытудың тиімділігін арттырып, ағылшын тілін жетік білетін студенттерге инклюзивтілікті қамтамасыз ете алады [9].

Оқытушылардың жеткіліксіз дайындығы ағылшын тілінде білім берудегі негізгі кедергілерінің бірі болып қала береді. Осы таңда А. Брэдфорд (2016) пәндік мазмұн мен тілді интеграцияланған оқыту (CLIL) әдістемелерін қамтитын мақсатты кәсіби даму бағдарламаларының қажеттілігін атап көрсетеді. Сонымен қатар, студенттердің тілдік және мәдени контексттерінің әртүрлілігіне байланысты Қазақстанда оқытушылардың мәдениетаралық құзыреттілігі маңызды факторлардың бірі болып табылады. Мұндай құзыреттердің болмауы оқу үрдісін басқарудағы қиындықтарға және студенттердің белсенділігінің төмендеуіне әкелуі мүмкін.

Ағылшын тілінде білім берудің негізгі қиындықтарының бірі - ағылшын тілін насихаттау мен ұлттық бірегейлікті сақтау арасындағы шиеленіс. Академиялық ортада орыс тілінің және қоғамдық дискурстарда қазақ тілінің басым болуы күрделі әлеуметтік-лингвистикалық динамиканы қалыптастырады. С.А. Агбо және басқалар [3] ағылшын тіліне шамадан тыс назар аудару қазақ тілінің маргиналдануына әкелуі мүмкін екенін атап өтті. Бұл елдің мәдени және тарихи ерекшеліктерін ескеретін теңдестірілген тіл саясатының қажеттілігі туралы мәселені көтереді.

А. Брэдфорд [10] ағылшын тілінде білім берудің төрт негізгі қиындықтар категориясын анықтайды: лингвистикалық, мәдени, әкімшілік және институционалдық. Қазақстан контекстінде әкімшілік қиындықтарға білікті оқытушылардың жетіспеушілігі, ағылшын тілінде білім беру бағдарламаларын координациясының жеткіліксіздігі және ресурстардың жетіспеушілігі жатады. Институционалдық қиындықтар ағылшын тілінде білім беруді университет стратегиясына біріктірумен байланысты, әсіресе білім беру ресурстарына қол жетімділік шектеулі ауылдық аймақтарда ерекше көрінеді. Қолданыстағы білім беру құрылымдарына енгізілген ағылшын тілінде білім беру бағдарламалары брендинг пен маркетинг мәселелеріне жиі тап болатын жаңа бастамалармен салыстырғанда тұрақтылық пен сапаның жоғары деңгейін көрсетеді.

Ағылшын тілінде білім беру мәдени шекаралар арқылы тиімді өзара әрекеттесу қабілеті ретінде анықталған мәдениетаралық құзыреттіліктің дамуына ықпал етеді [11]. Қазақстанда жоғары білім беруде ағылшын тілін қолдану халықаралық академиялық стандарттарға қол жеткізуге мүмкіндік береді, сонымен қатар мәдени иеліктен шығару туралы алаңдаушылық туғызады. М.А. Таджик және басқалар атап өткендей [5], ауылдық аймақтардан келген студенттер ағылшын тілді академиялық ортада өзін оқшауланған сезінуі мүмкін, бұл университеттер мен оқытушылар тарапынан қолдаудың маңыздылығын көрсетеді.

Осылайша, Қазақстандағы ағылшын тілінде білім беру қиыншылықтарын зерттеу осы тәжірибені теориялық тұрғыдан түсіну үшін де, практикалық ұсыныстарды әзірлеу үшін де маңызды. Бұл мақала көптілді білім беру ортасы контекстінде ағылшын тілінде оқытудың сәтті жүруіне ықпал ететін негізгі кедергілерді анықтауға және шешімдерді табуға бағытталған. Қарастырылып отырған мәселе тек Қазақстан үшін ғана емес, сонымен қатар

тілдік және мәдени әртүрлілік жағдайында ағылшын тілінде білім беруді енгізетін басқа елдер үшін де маңызды.

МАТЕРИАЛДАР МЕН ТӘСІЛДЕР

Зерттеу Қазақстанда ағылшын тілінде оқытуды (ЕМІ) енгізуге байланысты негізгі қиындықтарды талдауға бағытталған және сандық және сапалық тәсілдерді біріктіретін аралас әдісті пайдалана отырып жүргізілді. Бұл әдіс жалпы тенденцияларды да, қатысушылардың жеке тәжірибесін де ескере отырып, мәселені толық түсінуге мүмкіндік берді.

Зерттеуге әлеуметтік-гуманитарлық және жаратылыстану-ғылыми бейіндер бағдарламаларында оқитын көптілді топтардан 268 студент, сондай-ақ осындай топтарда жұмыс істейтін 14 оқытушы қатысты. Қатысушылар Қазақстанның үш университетінен таңдалды. Барлық қатысушылар зерттеуге қатысуға жазбаша келісім берді, бұл этикалық нормаларға сәйкес келеді.

Деректерді алу үшін сауалнамалар мен жартылай құрылымдалған сұхбаттар қолданылды. Сауалнамаға тақырыптық блоктар бойынша топтастырылған 22 сұрақ кірді: студенттердің жалпы тәжірибесі, академиялық және тілдік қиындықтар, ЕМІ қабылдау және білім беру процесін жақсарту бойынша ұсыныстар. Сауалнамалар қатысушылардың жалпы тенденциялары мен проблемаларын көрсететін сандық деректерді жинауға мүмкіндік берді. Сапалы мәліметтер алу үшін 22 студентпен және 11 оқытушымен жартылай құрылымдық сұхбат жүргізілді. Сұхбат сұрақтары ағылшын тілінде оқыту немесе оқыту тәжірибесі, академиялық және әлеуметтік бейімделудегі қиындықтар және қатысушылар осы қиындықтарды жеңу үшін қолданатын стратегиялар сияқты аспектілерге бағытталған.

Сауалнамалардың сандық деректері SPSS бағдарламалық жасақтамасын қолдану арқылы талданды. Орташа мәндер (M), стандартты ауытқулар (SD) есептелді, сонымен қатар ЕМІ қабылдауымен және студенттердің академиялық нәтижелерімен байланысты айнымалылар арасындағы байланысты анықтау үшін корреляциялық талдау жүргізілді. Сұхбаттардан алынған сапалы деректер тақырыптық талдау арқылы өңделді. Қатысушылардың жауаптары тілдік кедергілер, академиялық қолдау және ЕМІ-дің оқу үлгеріміне әсері сияқты негізгі тақырыптар бойынша кодталған және топтастырылған. Бұл тәсіл қатысушылардың қабылдауындағы негізгі идеялар мен заңдылықтарды анықтауға мүмкіндік берді.

Қатысушыларға зерттеудің мақсаттары мен форматы, сондай-ақ олардың кез келген кезеңге қатысудан бас тарту құқығы туралы ақпарат берілді. Құпиялылықты қамтамасыз ету үшін барлық деректер иесіздендірілді. Негізгі шектеулерге іріктеудің шектеулі географиялық ауқымы және сұхбаттан алынған деректердің ықтимал субъективтілігі жатады. Дегенмен, аралас әдісті қолдану бұл шектеулерді азайтады және мәселені жан-жақты түсінуге мүмкіндік береді.

НӘТИЖЕЛЕР

Зерттеу барысында Қазақстанның көптілді университеттерінде ағылшын тілінде оқыту жағдайында студенттердің алдында тұрған негізгі проблемалар анықталды. Нәтижелер студенттердің оқу үлгерімі мен қатысу деңгейіне әсер ететін ең маңызды кедергілерді анықтауға мүмкіндік береді. Тиімді оқытуға кедергі келтіретін негізгі факторлардың қатарына дәріс материалын қабылдаудағы қиындықтар, ауызша сөйлеу проблемалары, онлайн ресурстар мен аудармашыларға тәуелділік, ЕМІ-мен байланысты стресстің жоғары деңгейі, сондай-ақ институционалдық қолдаудың жеткіліксіздігі жатады (Сурет 1).

Сауалнамадан және сұхбаттан алынған деректер көптеген студенттердің ақпаратты қабылдауда ғана емес, сонымен қатар академиялық ортаға белсенді қатысу процесінде де тілдік қиындықтарға тап болатынын көрсетеді. Тілдік дайындықтың жеткіліксіздігі, оқытушылардың материалды тез ұсынуы, көрнекі қолдаудың болмауы, ауызша сөйлеуден

қорку, сондай-ақ көмекші құралдарға тәуелділік оқу процесін едәуір қиындатады. Бұл нәтижелер төменде толығырақ қарастырылған.

Сурет 1. Ағылшын тілінде оқытуда кездесетін қиындықтар



1. Дәрістер мен материалдарды қабылдаудағы қиындықтар

Дәрістерді түсінуге кедергі келтіретін негізгі факторларға бірнеше негізгі аспектілер жатады. Қолданылатын лексиканың күрделілігі дәрістерді қабылдауға негізгі кедергі болып қала береді: 85 респондент бұл факторды ең маңызды деп атап өтті. Оқытушылар көбінесе мамандандырылған терминдерді жеткілікті түсіндірусіз қолданады, бұл олардың тілдік тәжірибесі шектеулі студенттерге қабылдауын қиындатады. Слайдтар, схемалар және инфографика сияқты визуалды қолдаудың жетіспеушілігін 31 респондент атап өтті, бұл материалды қабылдау мен бекітуді қиындатады. Көрнекі құралдар күрделі академиялық ұғымдарды түсінуді жеңілдетеді, әсіресе тілдік дағдылары әлі дамып келе жатқан студенттер үшін бұл мәселе өте маңызды. Сонымен қатар, 16 респондент оқытушының жоғары сөйлеу жылдамдығын дәрістің негізгі тұстарын қабылдау мен жазуда қиындықтар тудыратын қосымша кедергі ретінде көрсетті. Сонымен қатар, кейбір студенттер оқытушылар мәтінді экраннан немесе дайындалған материалдардан аудиториямен араласпай жиі оқитынын хабарлады, бұл мәселені 23 респондент атап өтті. Мұндай оқыту белсенділік деңгейін төмендетеді және қабылдау үрдісін пассивті етеді.

Сұхбаттағы студенттердің жауабы келесідей:

«Біз білмейтін терминдер қолданылған кезде дәрісті қадағалау өте қиын. Мен мұғалімдердің оларды қарапайым сөздермен түсіндіргенін немесе көрнекі материалдарды көбірек қолданғанын қалаймын». (2-курс студенті)

«Оқытушы тек мәтінді оқығанда, оның негізгі мағынасын түсіну қиын. Кейде өз бетіңізше үйрену оңайырақ сияқты». (3-курс студенті)

Сонымен қатар, оқыту проблемалары оқытушылар мен студенттер арасындағы өзара әрекеттесудегі шектеуді қамтиды. Оқытушы материалды студенттердің қатысуынсыз оқытын дәріс форматы белсенді оқуға ықпал етпейді. Талқылау, шағын топтарда жұмыс істеу немесе практикалық жаттығулар сияқты интерактивті әдістерді енгізу студенттердің өзара әрекеттесуі мен қатысуын жақсартып алады.

2. Ауызша сөйлеу проблемалары

94 респонденттің айтуынша, сәтті ауызша сөйлеудің негізгі кедергісі сенімсіздік болып табылады. Көптеген студенттер аудитория алдында мазасыздықты сезінеді, бұл тілдік қателіктер жіберуден немесе өз ойларын дұрыс жеткізеуден пайда болған қорқумен байланысты. Бұл фактор әсіресе тілдік дағдылары әлі дамып келе жатқан студенттер үшін өте маңызды және қолдау көрсететін білім беру ортасын құруды қажет етеді.

Қосымша 46 респондент нақты жағдайларда тілді қолдану тәжірибесінің жеткіліксіздігінен туындайтын сөздің айтылымындағы қиындықтарды атап өтті. Айтылымның белгісіздігі олардың өз ойларын еркін білдіру қабілетін шектейді және ауызша қарым-қатынас сапасын төмендетеді. Бұл фонетикалық дағдыларды жаттықтыруға және айтылымды дамытуға бағытталған арнайы сабақтарды ұйымдастыруға баса назар аудару қажеттілігін көрсетеді.

Сұхбаттағы студенттердің жауабы келесідей:

«Бүкіл топтың алдында ағылшын тілінде сөйлеу әрқашан стресс болып табылады. Мен дұрыс емес нәрсе айтамын деп қорқамын». (2-курс студенті)

«Нақты жағдайларда тілді қолдану тәжірибесі жеткіліксіз. Біз грамматиканы үйренеміз, бірақ оны әңгімеде қалай қолдану керектігін білмейміз». (1-курс студенті)

24 респондент атап өткен жүйелі, байланысты сөйлеуді құрудағы қиындықтар көбінесе ағылшын сөйлемдерінің құрылымы мен логикасын жеткіліксіз түсінумен байланысты. Бұл мәселелер шектеулі сөздік қорымен (47 респондент) және грамматикалық қиындықтармен (36 респондент) күшейе түседі. Тілдік құралдардың жетіспеушілігі студенттердің сөйлеудің күрделі формаларын қолданбай, қарапайым конструкцияларды жиі қолдануына әкеледі. Бұл олардың академиялық пікірталастар мен баяндамаларға қатысу қабілетін шектейді.

3. Аудармашылар мен онлайн ресурстарды пайдалану

Респонденттердің көпшілігі (213 адам) тапсырмаларды орындау үшін аудармашылар мен онлайн ресурстарды үнемі пайдаланатынын мойындады. Бұл көрсеткіш студенттердің өздерінің тілдік дағдыларына емес, көмекші құралдарға сүйенетінін көрсетеді. Мұндай тәуелділікті олардың тілдік қабілеттеріне деген сенімділіктің жеткіліксіздігімен түсіндіруге болады, әсіресе академиялық жазуға немесе күрделі мәтіндерді талдауға байланысты тапсырмаларды орындау кезінде бұл үрдіс жиі орын алады. Аудармашыларды қолдану тіл үйренудің бастапқы кезеңдерінде пайдалы құрал бола алады, бірақ ұзақ мерзімді тәуелділікпен ол автономды тілдік дағдылардың дамуын шектейді.

Аудармашыларға тәуелділіктен басқа, респонденттер онлайн ресурстарды жиі пайдалану әрқашан орындалған тапсырмалардың сапасын арттыруға әкелмейтінін атап өтті. Кейбір студенттер аударылған мәтінді түсінуде қиындықтарға тап болады, өйткені автоматты аудармашылар көбінесе контекст пен тілдік нюанстарды жеткізе алмайды. Бұл академиялық

тапсырмаларды орындауды қиындатып, студенттердің тілдік құзыреттілігіне деген сенімін төмендетуі мүмкін. Сұхбат жауабы келесідей:

«Мен Google Translate-ті барлық дерлік жазбаға тапсырмалар үшін қолданамын. Онсыз сабаққа дайындалу қиынға соғады». (2-курс студенті)

Бұл мәселе академиялық жазу, оқу және мәтіндерді талдау бойынша мамандандырылған сабақтар сияқты мақсатты курстар арқылы тілдік дайындықты нығайту қажеттілігін көрсетеді.

4. Ағылшын тілінде білім берумен байланысты стресс

43 респондент ағылшын тілінде жұмыс істеуге байланысты тұрақты күйзеліске ұшырайды, ал 178 респондент оны әлсін сезінеді. Стрестің негізгі себептеріне күрделі пәндік материалды бір уақытта үйрену және ағылшын тілін қолдану қажет болған кезде пайда болатын когнитивті жүктеме жатады. Көптеген студенттер эссе жазу немесе презентацияға дайындық сияқты академиялық тапсырмаларды орындау айтарлықтай психологиялық шиеленісті тудыратынын атап өтеді. Сенімділік пен тез шешім қабылдауды қажет ететін ағылшын тіліндегі ауызша сөйлеу де алаңдаушылықтың маңызды көзі болып табылады.

Сұхбаттағы студенттердің жауабы келесідей:

«Ағылшын тіліндегі презентацияны тапсырған сайын мен бірнеше түн ұйықтамаймын. Бұл мен үшін үлкен стресс» (3-курс студенті)

«Мен өзімді басқаларға қарағанда нашар сезінемін, өйткені менің ағылшын тілім онша жақсы емес». (3-курс студенті)

Сонымен қатар, стресс төмен құзыреттіліктің көрсеткіші ретінде қабылданатын тілдік қателіктер жіберуден қорқу арқылы күшейеді. Бұл әсіресе академиялық талаптарды қанағаттандыруда қиындық туғызатын ағылшын тілін жетік білмейтін студенттерге тән. Тілдік курстар немесе консультациялар сияқты институционалдық қолдаудың болмауы да жағдайды нашарлатады.

5. Университет тарапынан қолдау

Тек 15 респондент университеттің қолдауын өте жақсы деп бағалады, ал 59-ы жеткіліксіз деп бағалады. Бұл деректер ағылшын тілінде білім беруді сәтті жүзеге асыруда маңызды рөл атқаратын институционалдық қолдауды айтарлықтай кеңейту қажеттілігін көрсетеді. Респонденттер қазіргі қолдау жүйесі көбінесе негізгі тілдік курстар сияқты ресми аспектілерге назар аударатынын, бірақ студенттердің терең қажеттіліктерін, соның ішінде жеке көмек пен сапалы білім беру ресурстарына үнемі қол жеткізуді елемейтінін атап өтті. Сұхбат жауабы келесідей:

«Егер бізде академиялық ағылшын тіліне дайындалу үшін тұрақты сабақтар болса жақсы болар еді». (2-курс студенті)

ТАЛҚЫЛАУ

1. Дәрістер мен материалдарды қабылдаудағы қиындықтар

Зерттеу нәтижелері дәріс материалын қабылдаумен байланысты негізгі мәселелерді, соның ішінде қолданылатын лексиканың күрделілігін (85 респондент), визуалды қолдаудың жоқтығын (31 респондент) және оқытушылардың жоғары сөйлеу жылдамдығын (16 респондент) анықтады. Бұл деректер оқытуды студенттердің тілдік деңгейіне бейімдеудің маңыздылығын растайды, бұл зерттеулерде де атап көрсетілген [12]. Бұл қиындықтар неғұрлым бейімделгіш педагогикалық стратегияларды қолдану қажеттілігін көрсетеді.

Оқытудың тиімділігін арттыру және дәрістерді түсінуді жақсарту үшін университет оқытушыларына әдістемелерді көптілді аудиторияларға бейімдеу бойынша тренингтер өткізу ұсынылады. Бұл тренингтерге түсінікті баяндау дағдыларын дамыту, көрнекі құралдарды пайдалану және оқу материалдарын студенттер деңгейіне бейімдеу кіруі мүмкін. Студенттерді қолдауды және оқытушылардың кәсіби дамуын қамтитын кешенді тәсіл ағылшын тілінде білім беру жағдайында білім сапасын едәуір арттыра алады.

Бұл қиындықтар неғұрлым бейімделгіш педагогикалық стратегияларды қолдану қажеттілігін көрсетеді. Сұрақтар мен талқылаулар сияқты интерактивті оқыту әдістерін қосу студенттердің қызығушылығы мен қатысуын айтарлықтай арттырады. Сонымен қатар, оқытушыларға алдын-ала дайындалған глоссарийлерді, аннотацияларды және түсіндірме мысалдарды қолдана отырып, материалдарды топтың тілдік дайындық деңгейіне бейімдеу ұсынылады. Мұғалімдердің сөйлеу қарқынын бәсеңдету және ұғымдарды бекіту үшін тұрақты үзілістерді енгізу қабылдау сапасын арттыруы мүмкін.

Ұзақ мерзімді перспективада оқытушыларға ақпарат берудің тиімді әдістері бойынша тренингтер өткізу пайдалы шешім бола алады. Мұндай тренингтер мультимодальды тәсілдерді қолдануды, аудиториямен өзара әрекеттесу дағдыларын дамытуды және материалды көрнекі түрде ұсынуды қолдайтын технологияларды енгізуді қамтуы мүмкін. Студенттер үшін дәріс материалын түсінудегі олқылықтарды жоюға көмектесетін қосымша кеңестер мен оқу семинарларын ұйымдастыруға болады.

2. Ауызша сөйлеу проблемалары

Нәтижелер тілдік кедергілерді жоюдағы дайындық курстарының рөлін талқылайтын [9] тұжырымдарды қолдайды. Дегенмен, біздің деректер оқытушылармен кеңесу және фонетика және грамматика бойынша арнайы курстарды қоса алғанда, жеке көзқарастың қажеттілігін көрсетеді. Бұл студенттерге тілдің құрылымын жақсы түсінуге және оны академиялық контексте сенімді пайдалануға мүмкіндік береді.

Осы қиындықтарды жеңу үшін университеттер әртүрлі тәсілдерді қолдана алады. Сөйлесу клубтары мен пікірталастар ауызша сөйлеудің тұрақты тәжірибесін қалыптастырады, ал оқытушылардан жеке кеңес алу студенттерге тілдің нақты аспектілерін пысықтауға көмектеседі. Студенттер нақты қарым-қатынас жағдайларын модельдей алатын рөлдік ойын элементтерін біріктіруге ерекше назар аудару керек. Бұл тілдік кедергілерді жоюға және күрделі идеяларды дәлелдеу және білдіру дағдыларын дамытуға ықпал етеді.

Сонымен қатар, студенттердің бір бөлігі тілдік мазасыздықты сезінуі мүмкін екенін ескеру маңызды. Оны жеңу үшін психологиялық қолдау қажет, оның ішінде мазасыздықты азайту және сенімділікті арттыру сабақтары және студенттерді ауызша сөйлеудегі жетістіктері үшін үнемі ынталандыру қажет. Осылайша, мақсатты және жүйелі іс-әрекеттер ауызша сөйлеу сапасын және студенттердің өз дағдыларына деген сенімін айтарлықтай арттыра алады.

3. Аудармашылар мен онлайн ресурстарды пайдалану

Бұл мәселе академиялық жазу, оқу және мәтіндерді талдау бойынша мамандандырылған сабақтар сияқты мақсатты курстар арқылы тілдік дайындықты нығайту қажеттілігін көрсетеді. Мұндай курстар ақпаратты іздеу және өңдеу стратегияларын, сондай-ақ өз бетінше аудару және жазу әдістерін үйретуді қамтуы мүмкін. Студенттер алынған мәліметтерді нақты тапсырмаларға қатысты жақсырақ талдап, бейімдей алатындай сыни ойлауды дамытуға ерекше назар аударған жөн.

Университеттер тілдік дағдыларды жақсартуға ғана емес, сонымен қатар автоматтандырылған аудармашыларға тәуелділікті азайтуға көмектесетін интерактивті оқу платформалары мен қолданбаларын енгізе алады. Мысал ретінде сөздік қорын кеңейтуге бағытталған арнайы лексикалық құрылғыларды және академиялық ағылшын тілінің грамматикасы мен стиліне бағытталған курстарды қолдануға болады.

Сонымен қатар, аудармашыларды қолдану шектеулі болатын сөйлесу және жазу жаттығуларын енгізу студенттерді өз білімдерін пайдалануға және олардың сенімділігін

арттыруға ынталандыруы мүмкін. Тіл үйренуде тәуелсіздікті дамытудың маңызды қадамы болып студенттер қауымдастықтары мен тіл клубтарын құру табылады, онда студенттер қиындықтарды талқылап, тәжірибелерімен бөлісе алады.

Осылайша, аудармашылар мен онлайн-ресурстарға тәуелділікті азайту үшін тілдік дайындықты жақсартуды да, студенттердің дербес дағдыларын дамытуды да қамтитын кешенді тәсілді қамтамасыз ету қажет. Бұл олардың тілдік құзыреттілік деңгейін арттырып қана қоймайды, сонымен қатар ағылшын тілді академиялық ортаның талаптарына жақсы бейімделуіне мүмкіндік береді.

4. ЕМІ-мен байланысты стресс

Ағылшын тілінде оқуға байланысты стрессті 43 респондент тұрақты және 178 респондент мезгіл-мезгіл бастан кешіреді. Негізгі себептерге когнитивті жүктеме және қателіктер жіберуден қорқу жатады. Бұл деректер алдыңғы жасалған зерттеулерге сәйкес келеді [5], онда тілдік мазасыздыққа әсер ететін факторлар талқыланады.

Стрессті азайту үшін университеттер бірқатар шараларды қолдана алады. Біріншіден, студенттер өздерінің қиындықтарын талқылап, қолдау ала алатын тұрақты психологиялық кеңестер ұйымдастыру маңызды. Релаксация әдістеріне, уақытты жоспарлауға және мазасыздықты жеңуге арналған стрессті басқару семинарлары студенттерге жүктемені жақсы басқаруға көмектеседі.

Екіншіден, тапсырмаларды орындауға қосымша уақыт беру немесе икемді бағалау форматтарын пайдалану сияқты оқытудың бейімделген тәсілдерін енгізу студенттерге қысымды төмендетуі мүмкін. Мысалы, айтарлықтай қиындықтарға тап болған студенттерге ауызша сөйлеуді топтық жобалармен немесе жазбаша тапсырмалармен ауыстыруға болады.

Тағы бір маңызды бағыт - қолдау көрсететін оқу ортасын құру. Студенттер бейресми жағдайда тілді қолдана алатын тіл клубтарын немесе өзара көмек топтарын ұйымдастыру алаңдаушылықты азайтып, сенімділікті арттыра алады. Оқытушылар сонымен қатар қателіктер сәтсіздікке емес, оқытудың бір бөлігі ретінде қабылданатын атмосфераны құруда шешуші рөл атқарады.

Ұзақ мерзімді перспективада университеттер студенттердің тілдік сенімділігін арттыруға бағытталған бағдарламаларды дамытуы керек. Бұған академиялық ағылшын тілі бойынша тренингтер, ауызша және жазбаша коммуникация модульдері және студенттерге өз дағдыларын жетілдіруге көмектесетін онлайн ресурстарға қол жетімділік кіруі мүмкін. Стрессті төмендетудің кешенді тәсілі студенттердің жалпы әл-ауқатын жақсартып қана қоймайды, сонымен қатар олардың оқу үлгерімі мен білім беру процесіне қатысуын арттырады.

5. Университет тарапынан қолдау

59 респондент атап өткен институционалдық қолдаудың жеткіліксіздігі айтарлықтай жақсартуларды қажет етеді. Респонденттер тіл орталықтарының, тәлімгерлік бағдарламаларының және оқу ресурстарына қол жеткізуді қамтамасыз ететін цифрлық платформалардың қажеттілігін атап өтті. Бұл шаралар алдыңғы зерттеулердегі тұжырымдарға сәйкес келеді [5, 7, 12, 13], мұнда ЕМІ-ді сәтті енгізу үшін институционалдық қолдаудың маңыздылығы талқыланады. Жағдайды жақсарту үшін университеттер студенттерге жазбаша және ауызша тапсырмаларды қоса алғанда, академиялық ағылшын тілі мәселелері бойынша жеке көмек ала алатын тіл орталықтарын енгізе алады. Мұндай орталықтар академиялық жазу, оқу және емтиханға дайындық бойынша арнайы курстар ұсына алады. Бұл бастамаларға маңызды қосымша ретінде тәжірибелі студенттер немесе оқытушылар ағылшын тілінде оқуға бейімделуге қолдау көрсете алатын жеке тәлімгерлік бағдарламаларын әзірлеу болып табылады.

Интерактивті модульдерді, грамматика және сөздік тренажерлерін және ағылшын тіліндегі ресурстары бар кітапханаларға қол жеткізуді қамтитын цифрлық тілді оқыту

платформалары студенттерді өз бетінше оқытудың маңызды құралы бола алады. Мұндай платформалар оқу үрдісіне біріктіріліп, студенттерге тегін ұсынылуы керек.

Сонымен қатар, университеттер ағылшын тілінде бейімделу бойынша тұрақты семинарлар мен шеберлік сыныптарын ұйымдастыра алады. Бұл іс-шаралар уақытты басқару дағдыларын, оқыту стратегияларын және емтиханға дайындықты дамытуға бағытталуы мүмкін. Мәдени және әлеуметтік аспектілерді де ескеру қажет: ағылшын тілінде оқитын студенттер қауымдастығын құру тәжірибе алмасуға және өзара қолдауға ықпал етуі мүмкін.

Тағы бір негізгі бастама кері байланыс жүйесін құру болып табылады. Университеттер студенттердің негізгі қажеттіліктерін анықтау және олардың сұраныстарына жедел жауап беру үшін тұрақты сауалнамалар мен кеңестер жүргізе алады. Мысалы, сауалнама нәтижелеріне байланысты тілдік курстардың мазмұнын реттеуге, жаңа ресурстар қосуға немесе оқытушылармен кеңесуге қол жетімділікті жақсартуға болады.

Осылайша, институционалдық қолдауды кеңейту және әртараптандыру студенттерге кедергілерді азайтып қана қоймайды, сонымен қатар олардың оқуға деген сенімділігін арттырады, бұл өз кезегінде оқу үлгерімін және білім беру үрдісіне қанағаттанудың жалпы деңгейін жақсартады.

Зерттеу деректері көптілді контексттерде ағылшын тілінде білім беруді енгізудің күрделілігін көрсетеді. Тілдік кедергілер, ауызша сөйлеуде сенімділіктің жетіспеушілігі және онлайн ресурстарға тәуелділік білім беру бағдарламаларын жергілікті қажеттіліктерге бейімдеу қажеттілігін көрсетеді. Дәрістерге пассивті көзқарас және шектеулі визуалды қолдау сияқты оқыту мәселелері оқытушылардың кәсіби дамуының маңыздылығын көрсетеді. Ресурстар мен психологиялық көмекті қоса алғанда институционалдық қолдау ағылшын тілінде білім беру табыстылығының негізгі факторы болып қала береді.

Осы қиындықтарды жеңу үшін университеттер оқыту әдістемелерін бейімдеуді, тілдік дайындықты күшейтуді және студенттер үшін қолайлы психологиялық орта құруды қамтитын интеграцияланған тәсілдерді әзірлеуі тиіс. Бұл шаралар оқу нәтижелерін жақсартуға ғана емес, сонымен қатар студенттерге стресс пен когнитивті жүктемені азайтуға көмектеседі.

ҚОРЫТЫНДЫ

Қазақстанда ағылшын тілінде білім беруді енгізу студенттерге заманауи академиялық ресурстарға, халықаралық білім беру стандарттарына қолжетімділікті қамтамасыз ете отырып және олардың жаһандық еңбек нарығында бәсекеге қабілеттілігін арттыра отырып, білім беруді интернационалдандыру үшін елеулі мүмкіндіктер ашады. Алайда, бұл үрдіс студенттерге де, оқытушыларға да әсер ететін көптеген жүйелік қиындықтарды қамтиды. Негізгі мәселелерге тілдік кедергілер, оқытушылардың жеткіліксіз дайындығы, шектеулі институционалдық қолдау және ұлттық бірегейлікті сақтауға байланысты мәдени қайшылықтар жатады.

Ағылшын тілінде білім беруді табысты іске асыру үшін Қазақстанның көптілді білім беру ортасының ерекшеліктерін ескеретін стратегияларды әзірлеуді қамтитын кешенді тәсіл қажет. Осындай стратегиялардың бірі транслингвизмді білім беру процесіне біріктіру болуы мүмкін, бұл студенттерге ағылшын тілін үйрену кезінде ана тілдерін қолдау құралы ретінде пайдалануға мүмкіндік береді. Сонымен қатар, тілдік және педагогикалық дағдыларды жетілдіруге бағытталған оқытушылар үшін кәсіби өсу бағдарламаларын дамыту маңызды.

Тіл орталықтарына, цифрлық ресурстарға және психологиялық көмекке қол жеткізуді қоса алғанда, студенттерді қолдау бағдарламаларын кеңейту де ағылшын тілінде оқуға сәтті бейімделудің негізгі элементі болып табылады. Университеттер әр түрлі деңгейдегі студенттердің қажеттіліктерін ескеретін орта құру үшін белсенді жұмыс істеуі керек.

Сонымен қатар, ЕМІ саясаты мен оны практикалық іске асырудың сәйкестігін қамтамасыз ете отырып, институционалдық үйлестіру мен басқаруды күшейту маңызды. Бұған бағдарламалардың тиімділігін бақылау, студенттер мен оқытушылармен үнемі кері

байланыс жүргізу және туындаған қиындықтарға жауап ретінде оқыту әдістерін бейімдеу икемділігі кіреді.

Осы саладағы қосымша зерттеулердің перспективалары ағылшын тілінде білім берудің студенттердің оқу үлгерімі мен мансаптық нәтижелеріне ұзақ мерзімді әсерін зерттеуді, сондай-ақ басқа көп тілді елдерде қолданылатын ең жақсы тәжірибелерді талдауды қамтиды. Бұл зерттеулер ағылшын тілінде білім беруді табысты ғана емес, сонымен қатар Қазақстанның білім беру жүйесінің тұрақты элементі ететін неғұрлым тиімді тәсілдер мен стратегияларды әзірлеуге көмектесе алады.

ӘДЕБИЕТТЕР ТІЗІМІ

- 1 Coleman J.A. English-Medium Teaching in European Higher Education // *Language Teaching*. – 2006. – Vol. 39, № 1. – P. 1–14.
- 2 Belhiah H, Elhami M. English as a Medium of Instruction in the Gulf: When Students and Teachers Speak // *Language Policy*. – 2015. – Vol. 14. – P. 3–23.
- 3 Agbo S.A., Pak N., Akbarov A., Madiyeva G., Saurykov Y. Global Competitiveness Myths and Ideals: English Language Policy in Universities in Kazakhstan // *International Journal of Educational Reform*. – 2022. – № 10567879221137572.
- 4 Spolsky B. *Language Policy*. – Cambridge: Cambridge University Press, 2004.
- 5 Tajik M.A., Manan S.A., Schamiloglu U., Namysova G. Gaps between Policy Aspirations and Enactment: Graduate Students' Struggles with Academic English amidst a Turbulent Transition to the EMI Environment in Kazakhstani Universities // *Current Issues in Language Planning*. – 2024. – Vol. 25, № 2. – P. 212–235.
- 6 Cummins J. Cognitive/Academic Language Proficiency, Linguistic Interdependence, the Optimum Age Question and Some Other Matters // *Working Papers on Bilingualism*. – 1979. – № 19.
- 7 Yessenbekova K. English as a Medium of Instruction in Kazakhstani Higher Education: A Case Study // *Current Issues in Language Planning*. – 2023. – Vol. 24, № 2. – P. 141–159.
- 8 García O. Education, Multilingualism and Translanguaging in the 21st Century // *Social Justice through Multilingual Education* / Ed. by T. Skutnabb-Kangas, R. Phillipson, A.K. Mohanty, M. Panda. – Clevedon: Multilingual Matters, 2009. – P. 143–158.
- 9 Tajik M.A., Namysova G., Shamatov D., Manan S.A., Zhunussova G., Antwi S.K. Navigating the Potentials and Barriers to EMI in the Post-Soviet Region: Insights from Kazakhstani University Students and Instructors // *International Journal of Multilingualism*. – 2023. – Vol. 1. – P. 1–21.
- 10 Bradford A. Toward a Typology of Implementation Challenges Facing English-Medium Instruction in Higher Education: Evidence from Japan // *Journal of Studies in International Education*. – 2016. – Vol. 20, № 4. – P. 339–356.
- 11 Byram M. Cultural Awareness as Vocabulary Learning // *Language Learning Journal*. – 1997. – Vol. 16, № 1. – P. 51–57.
- 12 Goodman B., Kambatyrova A., Aitzhanova K., Kerimkulova S., Chsherbakov A. Institutional Supports for Language Development through English-Medium Instruction: A Factor Analysis // *TESOL Quarterly*. – 2022. – Vol. 56, № 2. – P. 713–749.
- 13 Karabassova L. English-Medium Education Reform in Kazakhstan: Comparative Study of Educational Change across Two Contexts in One Country // *Current Issues in Language Planning*. – 2021. – Vol. 22, № 5. – P. 553–573.

Материал 11.02.2025 баспаға түсті

Особенности внедрения англоязычного обучения (EMI) в высшем образовании Казахстана

Д.Б. Ақынова¹, А.А. Аймолдина^{2,3}, А. Искендркызы⁴

¹Евразийский национальный университет имени Л.Н. Гумилева, Астана, 010010, Казахстан

²Astana IT University, Астана, 010010, Казахстан

³Казахстанский филиал Московского государственного университета имени М.В. Ломоносова, Астана, 010010, Казахстан

⁴Костанайский региональный университет имени А. Байтурсынулы, Костанай, 110000, Казахстан

Статья посвящена анализу ключевых вызовов англоязычного обучения (English-Medium Instruction, EMI) в высшем образовании Казахстана. EMI является частью трёхязычной политики страны, направленной на интеграцию в международное образовательное пространство. Несмотря на значительные преимущества, такие как доступ к современным академическим ресурсам и международным стандартам, реализация EMI сталкивается с языковыми барьерами, педагогическими трудностями, культурными противоречиями и административными ограничениями. Исследование, основанное на смешанном методе, включает анкетирование и интервью студентов и преподавателей из трёх казахстанских университетов. Анализ выявил ключевые проблемы, включая сложность академической лексики, недостаточную подготовку преподавателей и стресс, связанный с когнитивной нагрузкой. В статье предложены рекомендации для повышения эффективности EMI, такие как интеграция транслингвизма, разработка программ профессионального развития и расширение институциональной поддержки. Результаты исследования могут быть полезны для разработки стратегий внедрения EMI в условиях многоязычной образовательной среды.

Ключевые слова: англоязычное обучение (EMI), вызовы, трёхязычная политика, высшее образование, Казахстан.

СПИСОК ЛИТЕРАТУРЫ

- 1 Coleman J.A. English-Medium Teaching in European Higher Education // Language Teaching. – 2006. – Vol. 39, № 1. – P. 1–14.
- 2 Belhiah H, Elhami M. English as a Medium of Instruction in the Gulf: When Students and Teachers Speak // Language Policy. – 2015. – Vol. 14. – P. 3–23.
- 3 Agbo S.A., Pak N., Akbarov A., Madiyeva G., Saurykov Y. Global Competitiveness Myths and Ideals: English Language Policy in Universities in Kazakhstan // International Journal of Educational Reform. – 2022. – № 10567879221137572.
- 4 Spolsky B. Language Policy. – Cambridge: Cambridge University Press, 2004.
- 5 Tajik M.A., Manan S.A., Schamiloglu U., Namysova G. Gaps between Policy Aspirations and Enactment: Graduate Students' Struggles with Academic English amidst a Turbulent Transition to the EMI Environment in Kazakhstani Universities // Current Issues in Language Planning. – 2024. – Vol. 25, № 2. – P. 212–235.
- 6 Cummins J. Cognitive/Academic Language Proficiency, Linguistic Interdependence, the Optimum Age Question and Some Other Matters // Working Papers on Bilingualism. – 1979. – № 19.
- 7 Yessenbekova K. English as a Medium of Instruction in Kazakhstani Higher Education: A Case Study // Current Issues in Language Planning. – 2023. – Vol. 24, № 2. – P. 141–159.
- 8 García O. Education, Multilingualism and Translanguaging in the 21st Century // Social Justice through Multilingual Education / Ed. by T. Skutnabb-Kangas, R. Phillipson, A.K. Mohanty, M. Panda. – Clevedon: Multilingual Matters, 2009. – P. 143–158.
- 9 Tajik M.A., Namysova G., Shamatov D., Manan S.A., Zhunussova G., Antwi S.K. Navigating the Potentials and Barriers to EMI in the Post-Soviet Region: Insights from Kazakhstani University Students and Instructors // International Journal of Multilingualism. – 2023. – Vol. 1. – P. 1–21.
- 10 Bradford A. Toward a Typology of Implementation Challenges Facing English-Medium Instruction in Higher Education: Evidence from Japan // Journal of Studies in International Education. – 2016. – Vol. 20, № 4. – P. 339–356.

- 11 Byram M. Cultural Awareness as Vocabulary Learning // *Language Learning Journal*. – 1997. – Vol. 16, № 1. – P. 51–57.
- 12 Goodman B., Kambatyrova A., Aitzhanova K., Kerimkulova S., Chsherbakov A. Institutional Supports for Language Development through English-Medium Instruction: A Factor Analysis // *TESOL Quarterly*. – 2022. – Vol. 56, № 2. – P. 713–749.
- 13 Karabassova L. English-Medium Education Reform in Kazakhstan: Comparative Study of Educational Change across Two Contexts in One Country // *Current Issues in Language Planning*. – 2021. – Vol. 22, № 5. – P. 553–573.

Материал поступил в редакцию журнала 11.02.2025

Specific Features of English-Medium Instruction (EMI) Implementation in Higher Education in Kazakhstan

D. Akyanova¹, A. Aimoldina^{2,3}, A. Iskenderkzy⁴

¹L.N. Gumilyov Eurasian National University, Astana, 010010, Republic of Kazakhstan

²Astana IT University, Astana, 010010, Republic of Kazakhstan

³Kazakhstan Branch of Lomonosov Moscow State University, Astana, 010010, Republic of Kazakhstan

⁴A. Baitursynuly Kostanay Regional University, Kostanay, 110000, Republic of Kazakhstan

This article analyzes the key challenges of English-Medium Instruction (EMI) in higher education in Kazakhstan. EMI is part of the country's trilingual policy aimed at integrating into the international educational space. Despite significant advantages, such as access to modern academic resources and international standards, the implementation of EMI faces language barriers, pedagogical difficulties, cultural contradictions, and administrative limitations. This mixed-method study includes surveys and interviews with students and faculty from three Kazakhstani universities. The analysis identified key problems, including the complexity of academic vocabulary, insufficient teacher preparation, and stress associated with cognitive load. The article proposes recommendations for improving the effectiveness of EMI, such as the integration of translanguaging, the development of professional development programs, and the expansion of institutional support. The study results may be useful for developing strategies for implementing EMI in multilingual educational settings.

Key words: English-Medium Instruction (EMI), challenges, trilingual policy, higher education, Kazakhstan.

REFERENCES

- 1 Coleman, J.A. (2006), "English-Medium Teaching in European Higher Education," *Language Teaching*, vol. 39, no. 1, pp. 1–14.
- 2 Belhiah, H., and Elhami, M. (2015), "English as a Medium of Instruction in the Gulf: When Students and Teachers Speak," *Language Policy*, vol. 14, pp. 3–23.
- 3 Agbo, S.A., Pak, N., Akbarov, A., Madiyeva, G., and Saurykov, Y. (2022), "Global Competitiveness Myths and Ideals: English Language Policy in Universities in Kazakhstan," *International Journal of Educational Reform*, vol. 10567879221137572.
- 4 Spolsky, B. (2004), *Language Policy*, Cambridge University Press, Cambridge, UK.
- 5 Tajik, M.A., Manan, S.A., Schamiloglu, U., and Namysova, G. (2024), "Gaps between Policy Aspirations and Enactment: Graduate Students' Struggles with Academic English amidst a Turbulent Transition to the EMI Environment in Kazakhstani Universities," *Current Issues in Language Planning*, vol. 25, no. 2, pp. 212–35.
- 6 Cummins, J. (1979), "Cognitive/Academic Language Proficiency, Linguistic Interdependence, the Optimum Age Question and Some Other Matters," *Working Papers on Bilingualism*, no. 19.
- Bradford, A. (2016), "Toward a Typology of Implementation Challenges Facing English-Medium

Instruction in Higher Education: Evidence from Japan,” *Journal of Studies in International Education*, vol. 20, no. 4, pp. 339–56.

7 Yessenbekova, K. (2023), “English as a Medium of Instruction in Kazakhstani Higher Education: A Case Study,” *Current Issues in Language Planning*, vol. 24, no. 2, pp. 141–59.

8 García, O. (2009), “Education, Multilingualism and Translanguaging in the 21st Century,” in Skutnabb-Kangas, T., Phillipson, R., Mohanty, A.K., and Panda, M. (eds.), *Social Justice through Multilingual Education*, Multilingual Matters, Clevedon, pp. 143–58.

9 Tajik, M.A., Namyssova, G., Shamatov, D., Manan, S.A., Zhunussova, G., and Antwi, S.K. (2023), “Navigating the Potentials and Barriers to EMI in the Post-Soviet Region: Insights from Kazakhstani University Students and Instructors,” *International Journal of Multilingualism*, vol. 1, pp. 1–21.

10 Bradford, A. (2016), “Toward a Typology of Implementation Challenges Facing English-Medium Instruction in Higher Education: Evidence from Japan,” *Journal of Studies in International Education*, vol. 20, no. 4, pp. 339–56.

11 Byram, M. (1997), “Cultural Awareness as Vocabulary Learning,” *Language Learning Journal*, vol. 16, no. 1, pp. 51–57.

12 Goodman, B., Kambatyrova, A., Aitzhanova, K., Kerimkulova, S., and Chsherbakov, A. (2022). Institutional supports for language development through English-medium instruction: A factor analysis. *Tesol Quarterly*, vol. 56, no. 2, pp. 713–749.

13 Karabassova, L. (2021). English-medium education reform in Kazakhstan: Comparative study of educational change across two contexts in one country. *Current Issues in Language Planning*, vol. 22, no. 5, pp. 553–573.

Received: 11.02.2025

МРНТИ 14.35.31

DOI: [10.59102/kufil/2025/iss3pp340-358](https://doi.org/10.59102/kufil/2025/iss3pp340-358)

Н.Ф. Немченко¹, Т.В. Михайлова¹, Э.П. Беляева¹, А.К. Ашимова¹

¹Кокшетауский университет имени Ш. Уалиханова, Кокшетау, 020000, Казахстан

ВОВЛЕЧЕННОСТЬ В УЧЕБНО- И НАУЧНО-ИССЛЕДОВАТЕЛЬСКУЮ ДЕЯТЕЛЬНОСТЬ: АНКЕТИРОВАНИЕ ПРЕПОДАВАТЕЛЕЙ И СТУДЕНТОВ ЯЗЫКОВЫХ СПЕЦИАЛЬНОСТЕЙ

В условиях трансформации высшего образования и актуализации исследовательски-ориентированного обучения важную роль приобретает развитие исследовательской компетенции студентов. В данной статье представлены результаты анкетного опроса, проведённого в Кокшетауском университете им. Ш. Уалиханова среди преподавателей и студентов образовательных программ «Иностранный язык: два иностранных языка» и «Переводческое дело».

Целью исследования было выявление уровня вовлечённости студентов и педагогов в учебно-исследовательскую и научную деятельность, а также определение ключевых затруднений, возникающих при формировании исследовательских навыков и компетенций. С одной стороны, анализ показал высокую мотивацию преподавателей к включению исследовательских заданий в учебный процесс и учебные дисциплины. С другой стороны, при этом наблюдается нехватка методического сопровождения и критериев оценивания исследовательских работ. Студенты отметили сложности на этапах формулирования целей, постановки задач и анализа данных. В качестве одного из решений предлагается дальнейшее системное внедрение модели IROS ((Indicators of Research-Oriented Study), апробированной в рамках пилотного проекта университета. Полученные результаты могут