



**Ш. УӘЛИХАНОВ атындағы
КӨКШЕТАУ УНИВЕРСИТЕТІНІҢ**

ХАБАРШЫСЫ

Педагогика ғылымдары сериясы



№ 1 / 2026



**ВЕСТНИК
КОКШЕТАУСКОГО
УНИВЕРСИТЕТА**

**имени Ш. УАЛИХАНОВА
Серия Педагогические науки**

**Ш.УӘЛИХАНОВ атындағы
КӨКШЕТАУ
УНИВЕРСИТЕТІНІҢ
ХАБАРШЫСЫ**

**ВЕСТНИК
КОКШЕТАУСКОГО
УНИВЕРСИТЕТА
имени Ш.УАЛИХАНОВА**

Сайт журнала:
<https://vestnik.kgu.kz>

Меншік иесі **Ш.Уәлиханов атындағы Көкшетау университеті КеАҚ**
Собственник **НАО Кокшетауский университет имени Ш.Уалиханова**

Бас редактор – Главный редактор
Смагулова Н.К., к.ф.н., асоц. профессор
Бас редактордың орынбасары
Шуюшбаева Н.Н., PhD, асоц. профессор
Редакция алқасы – Редакционная коллегия

Капантайқызы Ш.	д.п.н., профессор (ЕНУ им. Л.Н.Гумилева, Қазақстан)
Тагирова С. А.	к.п.н., доцент (Башкирский государственный педагогический университет им. М. Акмуллы, РФ)
Кукубаева А.Х.	д. психол. н., профессор (Кокшетауский университет им. А.Мырзахметова, Қазақстан)
Калиев Ж.Н.	к.п.н., доцент (ЕНУ им. Л.Н.Гумилева, Қазақстан)
Обдалова О. А.	д. п.н., профессор (Томский государственный университет, РФ)
Чошанов М.А .	д. п. н (PhD), профессор (Техасский университет, США)
Люблинская И,	к.ф-м.н., профессор (Колумбийский университет, США)
Шумилова Е.А.	д. п.н., профессор, (Кубанский государственный педагогический университет, РФ)
Стукаленко Н.М.	д.п.н., профессор Кокшетауский университет им. Ш.Уалиханова, Қазақстан)
Кривирадева Искрева Б.	доктор философии, доцент (Софийский университет «Св. Климент Охридский», Болгария)
Танашева Н.К.	доктор PhD, ассоциированный профессор (Карагандинский университета имени Е. А. Букетова, Республика Казахстан)
Тулиндинова Г. К.	к.б.н., ассоциированный профессор (Павлодарский педагогический университет им. Ә. Марғұлан, Қазақстан)

**ISSN 2708-5295 (print) және
ISSN 3078-4948 (online)**

**ПЕДАГОГИКА ҒЫЛЫМДАРЫ
сериясы**

№1/ 2026

**серия ПЕДАГОГИЧЕСКИЕ
НАУКИ**

Жауапты хатшы –
Отвественный секретарь
Курманова А.К.

2020 жылдан бастап шығады
Жылына 4 рет шығады

Издается с 2020 года
Выходит 4 рет шығады

Басуға 26.03.2026 ж. қол қойылды
Пішіні 60x84 1/12
Кітап-журнал қағазы
Көлемі 7 б.т.
Таралымы 200 дана
Бағасы келісім бойынша
Тапсырыс №26

Подписано в печать 26.03.2026 г.
Формат 60x84 1/12
Бумага книжно-журнальная
Объем 7 п.л.
Тираж 200 экз.
Цена договорная.
Заказ №26

Ш. Уәлиханов атындағы КУ
баспаханасында басылған

Отпечатано в типографии
КУ имени Ш.Уалиханова

Адрес редакции: 020000, г. Кокшетау, ул. Абая, 76
Тел.: + 7 (7162) 255597

Email: kokshetau_Ped_science@mail.ru

Индексируется в РИИЦ:
https://www.elibrary.ru/title_about_new.asp?id=166343

ҚАЗІРГІ БІЛІМ БЕРУ МӘСЕЛЕЛЕРІ ПРОБЛЕМЫ СОВРЕМЕННОГО ОБРАЗОВАНИЯ

МҒТАР 14.25.05

DOI: <https://doi.org/10.59102/pedagogical/2026/iss1pp3-11>

Қайрбекова А.

Астана қаласы әкімдігінің «Әдістемелік орталығы» МКҚК әдіскері, педагогика ғылымдарының кандидаты, педагог-зерттеуші. Астана қ., Қазақстан Республикасы

E-mail: ait.kairbekova@gmail.com

<https://orcid.org/0009-0007-5020-6604>

БІРТҰТАС ТӘРБИЕ – ҰЛТ ЖЕТІСТІГІ

Мақалада қазіргі білім беру кеңістігіндегі тәрбие жұмысын жүйелі ұйымдастырудың өзекті мәселелері қарастырылады. Зерттеуде «Біртұтас тәрбие» бағдарламасының ұлттық және жалпыадамзаттық құндылықтарға негізделген мазмұны мен құрылымы талданып, оны білім беру процесіне енгізудің тиімді әдіс-тәсілдері сипатталады. Автор тәрбие жұмысын жоспарлаудың біртұтас тәсілін оқу процесінің ажырамас және толыққанды құрамдас бөлігі ретінде қарастырады. Сонымен қатар жас ұрпақтың адамгершілік, отансүйгіштік, жауапкершілік, еңбекқорлық сияқты тұлғалық қасиеттерін қалыптастырудағы тәрбиенің маңызы айқындалады. Мақалада педагогтер мен сынып жетекшілеріне арналған әдістемелік ұсыныстар ұсынылып, «Адал адам – Адал еңбек – Адал табыс» қағидаттарын іске асырудың тәрбиелік мүмкіндіктері ашып көрсетіледі. Зерттеу нәтижелері білім беру ұйымдарында тәрбие жұмысын жетілдіруге және педагогтердің кәсіби құзыреттілігін арттыруға бағытталған.

Кілтті сөздер: біртұтас тәрбие, ұлттық құндылықтар, рухани-адамгершілік тәрбие, жас ұрпақ, адал азамат.

КІРІСПЕ

Қазіргі кезеңде білім беру саласы қоғамнан жаңа талаптарды қажет етеді. Бұл салада инновациялық педагогикалық технологияларды жетік меңгерген, тәжірибелік іс-әрекет барысында өзіндік жолын қалыптастыра алатын шығармашыл педагог-зерттеушілер мен ойшыл ұстаздардың болуы аса маңызды. Білім беру ұйымдары деңгейінде барлық қатысушылардың өзара әрекеттестігі арқылы құндылыққа негізделген білім беруді жоспарлау, сынып немесе куратор сағаттарын оқу процесінің толыққанды әрі ажырамас бөлігі ретінде қарастыру, елдегі атаулы күндер мен маңызды оқиғаларға байланысты іс-шараларды нәтижелі ұйымдастыру, сондай-ақ белгіленген көрсеткіштерге сәйкес тәрбие жұмысына жүйелі түрде ішкі бақылау жүргізу – бүгінгі күннің басты міндеттерінің бірі болып отыр. Қазақстан Республикасының Президенті Қ.Тоқаев білім мен ғылымды дамытуға байланысты педагогтер алдына нақты міндеттер қойғаны белгілі. Сол міндеттердің бірі – жас ұрпақтың сапалы білім алып, саналы тәрбиеге қол жеткізуі үшін елімізде жан-жақты жағдай жасау. [1] Мемлекет басшысы Қ.Тоқаев Ұлттық құрылтайдың «Адал адам – Адал еңбек – Адал табыс» атты үшінші отырысында сөйлеген сөзінде негізгі құндылықтарды айқындады. [3] Бұл құндылықтарға еңбекқорлық пен кәсіби біліктілік, тәуелсіздік пен отансүйгіштік, әділдік пен жауапкершілік, бірлік пен ынтымақ, заң мен тәртіп, жасампаздық пен жаңашылдық жатады. Ал ұлттық құндылықтар қатарында ұлттық мүдде, ар-ұят және талап ерекше орын алады. Осы аталған құндылықтар «Адал азамат» атты Біртұтас тәрбие бағдарламасының негізін құрайды.

Адамзат тарихында тәрбие әрқашан ерекше мәнге ие болып келген. Әсіресе, ұлттың болашағы үшін тәрбиенің рөлі айрықша. Жас ұрпақты тәрбиелеу – жеке тұлғаның ғана емес,

тұтас қоғам мен мемлекеттің дамуына ықпал ететін маңызды процесс. «Біртұтас тәрбие» жүйесі жас буынның адамгершілік құндылықтарын қалыптастыруға, ұлттық сана мен мәдениетті сақтауға, қоғамның тұрақты дамуына бағытталған тәрбие үлгісін білдіреді. Қазақ халқының дәстүрлі тәрбиелік тәжірибесі ғасырлар бойы жинақталып, ұлттың болашағын айқындайтын негіздердің біріне айналды. Біртұтас тәрбие тек білім берумен шектелмей, ұлттық құндылықтарды сақтай отырып, бала бойына ізгі қасиеттерді орнықтыруды көздейді. [2]

Білім беру стандарттарында Абай Құнанбаевтың «Толық адам» тұжырымдамасы ерекше орын алады. Онда ыстық қайратты, нұрлы ақылды, жылы жүректі ұрпақ тәрбиелеу, келер буынға саналы әрі салиқалы білім беру, балаға жүйелі білім беріп, ынта-ықыласын дұрыс бағыттау, қабілет-қасиеттерін дамыту қажеттігі атап көрсетілген. [6] Осыған байланысты мақалада «Біртұтас тәрбие» бағдарламасының құндылықтары, тәрбиенің түрлері және Ұлы Абайдың тәрбиеге қатысты ойлары қамтылған. Мақаланың басты мақсаты – мектеп оқушыларына заманауи тәрбие мен терең білім беріп, танымдық қабілеті дамыған жеке тұлға қалыптастыруға ықпал ету. Өз ойын сыни тұрғыдан жеткізе алатын, заман талабына бейімделген, білімге деген қажеттілікті сезінетін, Абайдың тәлімдік мұрасынан нәр алған азаматтарды тәрбиелеуде орта білім қызметкерлеріне, әдіскерлерге және жас мамандарға әдістемелік қолдау көрсету көзделеді. [7] Сонымен қатар ата-ана мен ұстаз арасындағы ынтымақтастықты нығайту арқылы ұлттық тәрбие мен білім сапасын арттыруға басымдық беріледі.

Осы мақсатта мақалада әртүрлі тақырыптар бойынша тәрбиелік-танымдық жұмыстар ұсынылған. Ұстаздардың басты міндеті – көзқарасы айқын, парасаты биік, бәсекеге қабілетті жаңа буынды қалыптастыру. Өскелең ұрпақты рухани-адамгершілік қасиеттерге баулу барлық кезеңде өзекті болып қала береді. Біздің болашағымыз – жас ұрпақ, ал олардың тәрбиесі адамзаттың мәңгілік тақырыбы. Қазіргі мамандар тәрбиелеу мен білім берудің жетілдірілген әдіс-тәсілдерін іздестіріп, күнделікті тәжірибесінде жаңашыл бағыттарды қолданса, бала тәрбиесі алға басары сөзсіз. Нәтижесінде мақала ұстаздардың кәсіби білімін арттыруға, балалармен жұмыс барысында жаңа тәсілдерді таңдауға, зерттеу мен шығармашылық қабілеттерін анықтауға мүмкіндік береді деген ой түйінделеді.

МАТЕРИАЛДАР МЕН ӘДІСТЕР

Жас ұрпақты рухани-адамгершілік қасиетке баулу, тәрбиелеу - барлық кезеңде өзекті. Біздің келешегіміз - жас ұрпақ, ал ұрпақ тәрбиесі адамзаттың мәңгілік тақырыбы. Ел ертеңі болар бүгінгі балалар мен жасөспірімдерді тәрбиелеу, әлеуметтік тұрғыдан барынша қамтамасыз ету, толыққанды білім алуына жағдай жасау, олардың құқықтары мен заңды мүдделерін қорғау Қазақ елінің ұлттық саясатының басты бағыттарының бірі. Тәрбие мен оқыту өзара тығыз байланысты, бір бірінен бөліп алуға болмайтын біртұтас процесс. Білім беру ұйымдарындағы тәрбие пән мазмұны, сынып сағаттарының және мектептен, сыныптан тыс қосымша білім беру мазмұны арқылы жүзеге асады. Қазақстан Республикасының Президенті Қасым-Жомарт Кемелұлы қасиетті Түркістан қаласы, Түркі елінің шаңырағында өткізілген «Әділетті Қазақстан - Адал азамат» атты ІІ Ұлттық құрылтайда сөйлеген сөзінде: «Адал азаматқа тән қасиеттер әрбір жастың бойынан табылуы керек, ұрпақтың бойында жаман әдет болса, бұл үлкендердің кінәсі» - дей келе, әділетті Қазақстанды құру үшін: бүкіл қоғам болып жұмылу керектігін, ең бастысы, әр азаматтың сана-сезімі жаңғыруы қажеттігін, халқымыздың дүниетанымы және өмірлік ұстанымдары өзгеруге тиіс екендігін, әйтпесе, басқа реформаның бәрі бекер болатындығын нақты атап өтті. [3] «Біртұтас тәрбие бағдарламасы» – ұлттық, адами құндылықтарға негізделген. [1] Бұл құжатта білім беру ұйымдарындағы тәрбие жұмысын толыққанды жүзеге асыру үшін білім алушылардың бойында қалыптастырылуы тиіс құндылықтар мен тәрбиенің мақсаты, міндеттері айқындалады. Жалпыадамзаттық және ұлттық құндылықтарды бойына сіңірген, әлемдік озық білімді игерген саналы азаматты тәрбиелеу мақсаты көзделеді. «Адал азамат» Біртұтас

тәрбие бағдарламасының мақсаты жалпыадамзаттық және ұлттық құндылықтарды бойына сіңірген еңбекқор, адал, саналы, жасампаз азаматты тәрбиелеу.

Ал міндеттері:

1. Ата-ананың өсиетін орындауға, жанұя сыйластығын қалыптастыруға, өз міндетін атқаруға бағыттау.

2. Ұлттық мұраның қадір-қасиетін білуге, ана тілін, мемлекеттік нышандарды қастерлеуге, достық және оны сақтауға, шынайы отаншылдық пен патриоттыққа тәрбиелеу.

3. Оқушыларды ізгілікке, игі істерге бағыттап, абырой мен ар-ұжданды қадірлеуге, намыс пен жауапкершілікті сезінуге тәрбиелеу маңызды. Сонымен қатар мейірімділік пен қамқорлықты өмірлік ұстанымға айналдыруға, әділдікті жоғары бағалауға баулу қажет. Мұндай тәрбие құқықтық мәдениетті қалыптастыруға және тұлғаның қоғам алдындағы жауапкершілігін арттыруға ықпал етеді. 4. Салауатты өмір салтын ұстануға, денсаулық сақтау жолдарын ұстануға, білім мен білік дағдыларын қалыптастыруға бағыттау.

5. Оқушыларды қоршаған ортаға және табиғи мұраға жауапкершілікпен қарауға үйрету – тәрбиенің маңызды бағыты. Балаларды табиғи ресурстарды үнемді пайдаланып, оларды тиімді қолдануға дағдыландыру арқылы экологиялық мәдениет қалыптастыруға болады. Сонымен бірге еңбекқорлыққа баулу, табиғатты аялау мен туған жердің байлығын қадірлеу жас ұрпақтың тұлғалық дамуына ықпал етеді.

НӘТИЖЕЛЕР

1. Оқушы ата-анасын құрметтеп, перзенттік парызын сезінеді. «Қарашаңырақ», «жеті ата», «тектілік» секілді ұғымдардың мәнін түсініп, отбасы татулығы мен берекесін бағалайды.

2. Жас ұрпақ отансүйгіштік пен мемлекетшілдік қасиеттерін бойына сіңіріп, намысшыл әрі адал қызмет етуге дайын болады. Ол мемлекет тәуелсіздігін қорғауды азаматтық борыш деп санайды, ұлттық мәдениетті қастерлейді және салт-дәстүрлерді сақтауға ұмтылады.

3. Әрбір ісіне жауапкершілікпен қарап, әдептілік пен мейірімділікті өмірлік ұстаным етеді. Сөзінде берік, ісінде адал болып, кішіге ізет, үлкенге құрмет көрсетеді. Ар-ұятты жоғары бағалап, қоғамда әділдікке негізделген қарым-қатынас орнатады.

4. Жан мен тән тазалығын сақтап, дұрыс тамақтану мәдениетін меңгереді. Эмоциялық тұрақтылықты қалыптастырып, өзін-өзі басқару дағдыларын дамытады.

5. Жас ұрпақ өз үйін, ауласын және қаласын таза ұстауға дағдыланады, қоғамдық орындар мен қоршаған ортаға ұқыптылықпен қарауды үйренеді. Табиғатқа жанашырлық танытып, туған жердің қайталанбас ерекшелігін бағалайды, оның бірегей болмысын түсінеді. Сонымен қатар адал еңбектің құндылығын жоғары қоя отырып, еңбекқорлықты өмірлік қағида ретінде қабылдайды.

Ұлттық мүдде құндылығы:

- Қазақстан мемлекеттілігін нығайтуға үлес қосу;
- Елдің оңтайлы бейнесін қалыптастыруға белсенді атсалысу;
- Ұлттық мұраға ұқыпты қарау және оны сақтау;
- Қазақ тілінің қолданыс аясын кеңейту;
- Қазақстанның игілігі үшін қызмет етуге ұмтылу;
- Қоғамға пайда тигізетін іс-әрекеттер жасау;
- Мемлекеттің қауіпсіздігін қамтамасыз етуге дайын болу;
- Ұлттық мәдениетті дәріштеу.

Күтілетін нәтижелер:

- Оқушылар отансүйгіш, мемлекетшіл және намысшыл болады;
- Мемлекеттік рәміздерді құрметтейді;
- Ел тарихын қадірлейді;
- Ұлттық мұра мен мәдениетті дәріптейді;

- Құқықтық және экологиялық мәдениеті жоғары деңгейде қалыптасады.

Ар-ұят құндылығы:

- Академиялық адалдық қағидатын ұстану;
- Адал еңбекті бағалау;
- Сөзінде берік, ісінде адал болу;
- Халқына адал қызмет етуге дайын болу;
- Әдеп нормаларын сақтау;
- Шешім қабылдай білу және жауапкершілікті сезіну;
- Достарына, сыныптастарына, отбасы мүшелеріне қамқорлық таныту, мейірімді

болу;

- Өзін отбасының, сыныптың, мектептің, қоғамның және Отанның бір бөлшегі ретінде сезіну.

Күтілетін нәтижелер:

- Ар-ұят пен адалдықты жоғары бағалайды;
- Сөзінде берік, ісінде жауапкершілік танытады;
- Ата-анасына сүйіспеншілікпен қарайды;
- Достары мен сыныптастарын сыйлайды;
- Кішіге ізет көрсетіп, үлкенге құрмет білдіреді.

ТАЛҚЫЛАУ

Тәрбиенің маңызы адамзат тарихында әрқашан жоғары бағаланған. Әсіресе, ұлттың болашағы үшін тәрбие берудің маңызы ерекше. Жас ұрпақты тәрбие арқылы қалыптастыру - бұл тек жеке тұлғаның ғана емес, бүкіл қоғамның және мемлекеттің дамуына ықпал ететін маңызды үрдіс. Біртұтас тәрбие ұрпақтың адамгершілік құндылықтарын қалыптастыру, ұлттық сана мен мәдениетті сақтау, қоғамның дамуына ықпал ету мақсатында ұйымдастырылатын тәрбие жүйесін білдіреді. Қазақ халқының тәрбиелік жүйесі ғасырлар бойы дамып, ұлттың болашағын құруға арналған негіздердің бірі болып қалыптасты. Біртұтас тәрбие - тек білім беру емес, сонымен қатар ұлттың ұлттық құндылықтарын сақтай отырып, бала бойында жақсы қасиеттерді тәрбиелеу болып табылады. Біртұтас тәрбие бағдарламасының мақсаты жас ұрпақты біртұтас тәрбие арқылы ұлттық құндылықтар негізінде тәрбиелеп, қоғамға адал әрі жауапкершілігі жоғары азаматтарды даярлау. Ал міндеттеріне келер болсақ, олар мына төмендегідей болып саналады.

1. Ұлттық құндылықтарды бала санасына сіңіру.

2. Әр баланың бойында адамгершілік қасиеттер мен еңбекқорлықты тәрбиелеу.

3. Баланың жан-жақты дамуын қамтамасыз етіп, оның рухани және интеллектуалдық әлеуетін арттыру.

4. Қоғамдық тәрбие мен әлеуметтік жауапкершілік сезімін қалыптастыру.

5. Біртұтас тәрбие арқылы азаматтық және патриоттық тәрбие беру.

Біртұтас тәрбие жүйесінің негізгі ұстанымдарына тоқталар болсақ. Олар мына төмендегідей болып жіктеледі. Әрине, тәрбие бастауы отбасынан басталатыны сөзсіз.

1. Отбасы тәрбиесі. Отбасы - адамгершілік қасиеттер мен дүниетанымның алғашқы қалыптасатын жері. Балалар алғашқы тәрбие мен білімді отбасынан алады. Ата-аналардың бала тәрбиесіне деген көзқарасы, оның отбасындағы қарым-қатынас мәдениеті, балаға көрсететін қамқорлығы - баланың тұлғалық қасиеттерін дамытудың негізі болып табылады.

Әдіс-тәсілдер: Ата-анамен тығыз байланыс орнату, отбасының дәстүрлері мен әдет-ғұрыптарын балаға түсіндіру. Баланы жақсы мінез-құлық пен өнегелі болуға баулу. Әсіресе, ата-ананың өзіндік үлгі-өнегесі баланың мінез-құлқын қалыптастыруда маңызды рөл атқарады. [9]

2. Мектеп және білім беру ұйымдары. Мектептер мен балабақшалар - балаларды біртұтас тәрбие негізінде тәрбиелеудің екінші кезеңі болып табылады. Мұнда балалардың білім мен тәрбие алуына барлық жағдай жасалуы қажет. Білім беру мен тәрбиелеу бір-

бірімен тығыз байланысты. Әрбір бала өз елінің тарихы, мәдениеті мен өнерін, өз тілін құрметтеуге тәрбиеленуі тиіс.

Әдіс-тәсілдер: Ұлттық салт-дәстүрлерді, мақал-мәтелдерді, қазақтың ұлы тұлғаларының өмірі мен еңбектерін мектепте оқыту. Балаларға патриоттық тәрбие беру арқылы оларды ұлттық бірлік пен топтасуға, елге деген сүйіспеншілікті қалыптастыруға бағыттау.

3. Қоғамдық және әлеуметтік тәрбие. Қоғамдық тәрбие әр адамның қоғам алдындағы жауапкершілігін қалыптастыруға бағытталған. Балаларға өзара сыйластық, еңбекқорлық, әділеттілік, достық сияқты маңызды құндылықтарды үйрету қажет. Бұл тәрбие түрі адамның қоғамдағы орны мен міндетін түсінуге көмектеседі.

Әдіс-тәсілдер: Қоғамдық ұйымдармен бірге өткізілетін іс-шаралар арқылы балалардың қоғамдық жауапкершілігін арттыру. Балалар мен жастар арасында экологиялық тазалық, қоғамдық тәртіп сақтау, құқық бұзушылықтың алдын алу сияқты тақырыптарға арналған әңгімелер мен кездесулер өткізу.

4. Өзін-өзі тану және жеке тұлғаны дамыту. Әр баланың жеке тұлғасын қалыптастыруда өзін-өзі тану және өз қабілеттерін ашу маңызды. Жеке тұлғаны дамытуда оның қайталанбас қасиеттерін, қызығушылықтарын ескеріп, барынша дамытуға көңіл бөлу қажет.

Әдіс-тәсілдер: Балаларға жеке тұлға ретінде сыйластықпен қарау, олардың қабілеттері мен қызығушылықтарын дамыту. Өзін-өзі тануға, шығармашылыққа бағытталған арнайы іс-шаралар ұйымдастыру. Бұл іс-шаралар арқылы балалар өз болмысын түсініп, өзіне сенімді, өмірге бейім тұлға болып қалыптасады. [11]

«Адал адам - адал еңбек - адал табыс» үлгісінде мектеп оқушыларына тәрбие беру бүгінгі күннің басты мәселесі болып отыр. [3] Қазіргі қоғамда адамгершілік құндылықтар мен адалдықтың маңызы өте зор. Мектеп оқушыларының бойында осы құндылықтарды қалыптастыру - қоғамның болашағына үлкен әсерін тигізеді. Бұл ұстаным адамды тұлға ретінде қалыптастырып қана қоймай, оны дұрыс бағытта тәрбиелеуге де көмектеседі. Адамға адал еңбек, адал табыс, адал қарым-қатынас сияқты ұғымдарды түсіндіру арқылы жастардың рухани дамуына ықпал етуге болады. Адамгершілік қасиеттерді, әсіресе адалдықты тәрбиелеу - заман талабы. Мектепте осы қағидаларды насихаттай отырып, балаларды адал еңбек етуге, қоғамға пайдасы тигізуге, ізгілікке тәрбиелеуге болады.

1. Адалдық және адал еңбек ұғымы. Адалдық - бұл өз әрекеттерің мен сөздерінде шыншыл, әділетті болу, ешкімді алдамау, өтірік айтпау, әрқашан өз ісіңе жауапкершілікпен қарау деген сөз. Адалдық адамның жеке қасиеті ретінде қоғамда үлкен маңызға ие. Адам адал болғанда ғана өз ісіне қанағаттана алады, оның еңбегі бағаланады және қоғамға пайдалы болады. Адал еңбек - бұл тек жұмыс істеп қана қоймай, сол жұмысты адал ниетпен, қиындықтарға мойымай атқару. Еңбектің ең үлкен құндылығы оның адалдығында. Адамның еңбегі адал болғанда ғана, ол адал табыс табуға мүмкіндігі бар. [5]

2. Мектеп оқушыларына адалдық пен еңбек тәрбиесін беру. Адамгершілік пен еңбек тәрбиесін мектеп оқушыларына сіңіру үшін әр түрлі әдістер мен тәсілдер қолдануға болады:

2.1. Өмірде адал болу маңызды екенін түсіндіру. Оқушыларға адалдықтың, әділеттіліктің және шыншылдықтың маңыздылығын түсіндіру қажет. Бұл үшін:

- Тәрбие сағаттарында адалдық туралы әңгімелер өткізу, оқушыларға адалдықтың өмірде қалай маңызды екенін көрсету.

- Әдебиет сабақтарында адалдық пен әділдік туралы шығармалар оқу, олардан мысалдар келтіріп, адал адамның табысы мен жетістіктері туралы ой қозғау.

2.2. Адал еңбек пен адал табысқа үйрету. Оқушыларды тек оқу емес, еңбектің құндылығын бағалауға тәрбиелеу қажет. Еңбектің адамның өміріндегі орны, еңбектің арқасында алынған табыс қаншалықты қымбат екенін түсіндіру үшін: - Мектепшілік іс-шараларда еңбекпен айналысатын адамдардың, еңбегімен белгілі болған тұлғалардың өмірінен үлгі алуға бағыттау. - Топтық жұмыс пен жобалар арқылы оқушыларға бірге еңбек ету, жауапкершілікті бөлісу, бірлескен табысқа жету жолдарын көрсету. [8]

2.3. Адал еңбек арқылы жетістікке жету туралы мысалдар келтіру.

Мұғалімдер өз сабақтарында және тәрбие жұмыстарында оқушыларға адал еңбек пен табыс туралы нақты мысалдар келтіре алады. Бұл үшін:

Тұлғалар туралы әңгімелер: Әлемге танымал және еліміздің зиялы тұлғаларының (мысалы, Абай Құнанбайұлы, Әл-Фараби, Мұхтар Әуезов, Бауыржан Момышұлы, Ахмет Байтұрсынұлы, Тұрар Рысқұлов, Сәкен Сейфуллин және т.б.) өмірін, олардың адал еңбек пен батырлық арқылы жеткен жетістіктерін талқылау.

- Қазіргі заманғы мысалдар: Өз ісімен, еңбегімен белгілі болған адамдар туралы айту. Бұл жерде түрлі кәсіптің адал еңбек арқылы табысқа жеткен өкілдері туралы әңгімелер келтіруге болады.

2.4. Қиындықтарды жеңу мен адалдықтың рөлі. Адам өміріндегі қиындықтар мен сәтсіздіктерді еңсеруде адалдық пен еңбек үлкен рөл атқарады. Оқушыларды мұндай өмірлік қиыншылықтармен күресуге және олардан сабақ алуға үйрету маңызды. Бұл үшін: - Әңгімелер мен мотиваторлар арқылы қиындықтарды жеңіп, табысқа жеткен тұлғалардың мысалдарын келтіру; - Шығармашылық тапсырмалар арқылы оқушыларға өз өмірлерінен қандай да бір қиындықты еңсерген сәттерін жазуға мүмкіндік беру.

2.5. Мектепте адал еңбекке баулу әдістері. Оқушыларға адал еңбек пен табыс туралы нақты үлгілер ұсыну үшін: - Өзін-өзі басқару мен жауапкершілік; Оқушыларды түрлі мектеп іс-шараларына қатыстыру, өзіне жүктелген міндеттерді адал орындауға үйрету. Үлкендерге көмек көрсету: Мұғалімдер мен оқушылар арасында адал еңбектің қаншалықты бағаланатынын көрсететін түрлі тәжірибелер жасау. Мысалы, мектептің тазалығына, көгалдандыру жұмыстарына үлес қосу.

2.6. Тәрбиелік әдіс ретінде еңбекке баулу. Еңбек тәрбиесі оқу үрдісінің ажырамас бөлігі болуы тиіс. Оқушыларды еңбекке қатыстыру арқылы:

- Қоғамдық пайдалы жұмыстар: Оқушыларға мектеп ауласын тазалау, көгалдандыру жұмыстарына қатысу, түрлі әлеуметтік жобаларда белсенділік көрсету арқылы еңбекке деген құрметті арттыру.

- Еңбек дағдыларын дамыту. Оқушыларды белгілі бір дағдыларға үйрету (қолөнер, пайдалы істер жасау) арқылы еңбек етудің маңызын түсіндіру. [8]

«Адал адам - адал еңбек - адал табыс» тақырыбы бүгінгі ұрпақты тәрбиелеуде үлкен маңызға ие. Оқушыларға адалдық пен еңбек құндылықтарын түсіндіріп, осы қағидаларды өмірлерінде қолдануға үйрету - тәрбиенің негізгі мақсаты. Адал еңбек пен табыс арқылы ғана адам өз өмірінде шынайы жетістікке жетеді. Сондықтан мектепте осы ұстанымдарды насихаттау, оны күнделікті өмірде жүзеге асыру өте маңызды. Адал еңбек пен адал табысты мектеп оқушыларының бойына сіңіре отырып, оларды болашақта қоғамға пайдалы, адамгершілігі жоғары тұлғалар етіп тәрбиелеуге болады.

ҚОРЫТЫНДЫ

Бүгінгі күні басты назарда ұсталынатын мәселе «Адал азамат» Біртұтас тәрбие бағдарламасының құндылықтарын жүзеге асыру болып табылады. Жас ұрпақ бойына адамгершілік қасиеттерді қалыптастыру сынып сағаттары мен мектеп қабырғасында ұйымдастырылатын іс-шараларда, күнделікті оқу үрдісінде үнемі назарда болуы шарт болғандықтан, мұғалімдер мен сынып жетекшілері осы тұрғыда барлық оқыту мен тәрбие үрдісін осы мақсатта іске асырулары қажет. Біртұтас тәрбие - ұлт жетістігі үшін ең маңызды құралдардың бірі. Әр адамның бойында адамгершілік құндылықтарды қалыптастыру, қоғамға жауапкершілікпен қарау және өз Отанына деген сүйіспеншілікті арттыру - бұл тәрбие жүйесінің басты мақсаты. Тек біртұтас тәрбие ғана ұлттың болашағын жарқын етіп, еліміздің дамуына үлес қосатын азаматтар тәрбиелеп шығаруға көмектеседі.

ӘДЕБИЕТТЕР ТІЗІМІ:

1. Біртұтас тәрбие бағдарламасы. – Астана, 2023. – 85 б.

2. «Адал азамат» Біртұтас тәрбие бағдарламасы. – Астана, 2025., – 82 б.
3. Тоқаев, Қ. Мемлекет басшысы Қ.Тоқаевтың «Адал адам – Адал еңбек – Адал табыс» Ұлттық құрылтайының үшінші отырысында сөйлеген сөзі. [Электрон. ресурс]. – URL: <http://surf.li/tkqgn> (қаралған күні: 29.03.2026).
4. Әбу Насыр әл-Фараби. Әбу Насыр әл-Фарабидің ізгілікті қоғам жөніндегі идеялары. Retrieved May 7, 2024, [Электрон. ресурс]. – URL: <https://abai.kz/post/54153> (қаралған күні: 07.05.2024).
5. Ақыл-ой тәрбиесі. Ұлы дидактика / Коменский Ян Амос – М, Талап бойынша кітап, 2022. – 250 б.
6. Асқарбаева А. Абай қара сөзі - тәрбиенің қайнар көзі // Егемен Қазақстан газеті, – Нұр-Сұлтан, 2021.
7. Есенжолова А. Абай шығармаларын оқытудың тиімді әдістемелері // Қазақ тілі мен әдебиеті. 2023.
8. Қуатбекова Р.А., Есен О.Е. Тәрбие жұмыстарының теориясы мен әдістері. – Шымкент, 2021. – 152 б.
9. Нұржанова А.Қ. Бала тәрбиесіндегі үштік одақ. – Астана:«Елордалық білім», 2023. – № 6(23). – 96 б.
10. Алдибекова Ә. Абайдың қарасөздеріндегі даналық ойлар, – Алматы, 2021.
11. Силюенкова В. В. Отбасы тәрбиесі. – Ташкент, 2023. – 150 б.
12. Ministry of Education (Singapore). 21st Century Competencies. [Electronic resource]. – Available at: <https://www.moe.gov.sg/education-in-sg/21st-century-competencies> (accessed 29.03.2026).
13. UNESCO. (2021). Global Education Monitoring Report [Electronic resource]. – 2021. – Available at: <https://www.unesco.org> (accessed 29.03.2026).
14. Care E., Kim H., Vista A., Anderson K. Education system alignment for 21st century skills: Focus on assessment // Center for Universal Education at the Brookings Institution. – 2018.
European Parliamentary Research Service. Implementation of citizenship education action in the EU. – 2021.

Единое воспитание — достижение нации

Кайрбекова А.

Методист ГККП «Методический центр» акимата города Астана, кандидат педагогических наук, педагог-исследователь. г. Астана, Республика Казахстан
E-mail: ait.kairbekova@gmail.com
<https://orcid.org/0009-0007-5020-6604>

В статье рассматриваются актуальные вопросы системной организации воспитательной работы в современном образовательном пространстве. Анализируется содержание и структура программы «Біртұтас тәрбие», основанной на национальных и общечеловеческих ценностях, а также методы её внедрения в образовательный процесс. Автор рассматривает воспитательную работу как неотъемлемую и полноценную часть учебного процесса. Особое внимание уделяется формированию у подрастающего поколения нравственности, патриотизма, ответственности и трудолюбия. Представлены методические рекомендации для педагогов и классных руководителей.

Ключевые слова: целостное воспитание, национальные ценности, духовно-нравственное воспитание, подрастающее поколение, добропорядочный гражданин.

СПИСОК ЛИТЕРАТУРЫ

1. Программа «Біртұтас тәрбие». Астана, 2023. 85 с.
2. Біртұтас тәрбие бағдарламасы. – Астана, 2023. – 85 б.

3. «Адал азамат» Біртұтас тәрбие бағдарламасы. – Астана, 2025., – 82 б.
4. Тоқаев, Қ. Мемлекет басшысы Қ.Тоқаевтың «Адал адам – Адал еңбек – Адал табыс» Ұлттық құрылтайының үшінші отырысында сөйлеген сөзі. [Электрон. ресурс]. – URL: <http://surl.li/tkqgn> (қаралған күні: 29.03.2026).
5. Әбу Насыр әл-Фараби. Әбу Насыр әл-Фарабидің ізгілікті қоғам жөніндегі идеялары. Retrieved May 7, 2024, [Электрон. ресурс]. – URL: <https://abai.kz/post/54153> (қаралған күні: 07.05.2024).
6. Ақыл-ой тәрбиесі. Ұлы дидактика / Коменский Ян Амос – М, Талап бойынша кітап, 2022. – 250 б.
7. Асқарбаева А. Абай қара сөзі - тәрбиенің қайнар көзі // Егемен Қазақстан газеті, – Нұр-Сұлтан, 2021.
8. Есенжолова А. Абай шығармаларын оқытудың тиімді әдістемелері // Қазақ тілі мен әдебиеті. 2023.
9. Қуатбекова Р.А., Есен О.Е. Тәрбие жұмыстарының теориясы мен әдістері. – Шымкент, 2021. – 152 б.
10. Нұржанова А.Қ. Бала тәрбиесіндегі үштік одақ. – Астана:«Елордалық білім», 2023. – № 6(23). – 96 б.
11. Алдибекова Ә. Абайдың қарасөздеріндегі даналық ойлар, – Алматы, 2021.
12. Силюенкова В. В. Отбасы тәрбиесі. – Ташкент, 2023. – 150 б.
13. Ministry of Education (Singapore). 21st Century Competencies. [Electronic resource]. – Available at: <https://www.moe.gov.sg/education-in-sg/21st-century-competencies> (accessed 29.03.2026).
14. UNESCO. (2021). Global Education Monitoring Report [Electronic resource]. – 2021. – Available at: <https://www.unesco.org> (accessed 29.03.2026).
15. Care E., Kim H., Vista A., Anderson K. Education system alignment for 21st century skills: Focus on assessment // Center for Universal Education at the Brookings Institution. – 2018.
European Parliamentary Research Service. Implementation of citizenship education action in the EU. – 2021.

Unified education is a national achievement

Kairbekova A.

Methodologist at the Municipal Public Enterprise “Methodological Center” of the Akimat of Astana, Candidate of Pedagogical Sciences, Teacher-Researcher. Astana, 010000, Kazakhstan
E-mail: ait.kairbekova@gmail.com
<https://orcid.org/0009-0007-5020-6604>

The article examines current issues related to the systematic organization of upbringing activities in the modern educational environment. It analyzes the content and structure of the “Birtutas Tarbie” program based on national and universal human values and describes effective methods for its implementation. The author considers upbringing as an integral part of the learning process and emphasizes the formation of moral values, patriotism, responsibility, and diligence among the younger generation.

Keywords: holistic upbringing, national values, moral education, younger generation, responsible citizen.

REFERENCES

1. Birtutas tarbie bagdarlamasy [Unified education program] (Astana, 2023).
2. “Адал азамат” birtutas tarbie bagdarlamasy [“Honest citizen” unified education program] (Astana, 2025).
3. Tokayev K. Speech of the Head of State “Адал адам – Адал еңбек – Адал табыс” at the National Kurultai. Available at: <http://surl.li/tkqgn> (accessed 29.03.2026).

4. Al-Farabi A. N. Ideas about a virtuous society. Available at: <https://abai.kz/post/54153> (accessed 07.05.2024).
5. Komensky Ya. A. Uly didaktika [Great Didactics] (Moscow, 2022).
6. Askarbaeva A. Abai's words of edification as a source of upbringing, *Egemen Kazakhstan* (2021).
7. Esenzholova A. Effective methods of teaching Abai's works, *Kazakh language and literature* (2023).
8. Kuatbekova R. A., Esen O. E. Teoriya i metody vospitatelnoi raboty [Theory and methods of educational work] (Shymkent, 2021).
9. Nurzhanova A. K. Bala tarbiesindegi ushtik odak [Triad in child upbringing], *Elordalyq bilim*, 6(23) (2023).
10. Aldibekova A. Abai's words of wisdom [Abai's edifications] (Almaty, 2021).
11. Silienkova V. V. Otbasy tarbiesi [Family upbringing] (Tashkent, 2023).
12. Ministry of Education Singapore. 21st Century Competencies. Available at: <https://www.moe.gov.sg/education-in-sg/21st-century-competencies> (accessed 29.03.2026).
13. UNESCO. Global Education Monitoring Report (2021). Available at: <https://www.unesco.org> (accessed 29.03.2026).
14. Care E., Kim H., Vista A., Anderson K. Education system alignment for 21st century skills: Focus on assessment. Center for Universal Education at the Brookings Institution (2018).
15. European Parliamentary Research Service. Implementation of citizenship education action in the EU (2021).

**ҚОҒАМДЫҚ-ГУМАНИТАРЛЫҚ ПӘНДЕРДІ ОҚЫТУ ТЕОРИЯСЫ МЕН
ӘДІСТЕМЕСІ
ТЕОРИЯ И МЕТОДИКА ПРЕПОДАВАНИЯ ОБЩЕСТВЕННО-
ГУМАНИТАРНЫХ НАУК**

FTAMP 14.25.07

DOI: <https://doi.org/10.59102/pedagogical/2026/iss1pp12-25>

Абдуллаева А.Ж.¹, Оралова Г.С.²

¹ PhD студенті, Қорқыт ата атындағы Қызылорда университеті, Қызылорда қ., Қазақстан. ORSID: <https://orsid.org/000900048599-1575>. E-mail: a.abdullaeva7979@gmail.com;

² Филология ғылымдарының кандидаты, аға оқытушы. Қорқыт ата атындағы Қызылорда университеті, Қызылорда қ., Қазақстан ORSID: <https://orsid.org/000000027616-5499>. E-mail: Gulzi-oralova@mail.ru

ҚАЗАҚ ӘДЕБИЕТІН ПОСТКОЛОНИАЛДЫ ТЕОРИЯМЕН ОҚЫТУ ӘДІСТЕРІ

Бұл мақалада қазақ әдебиетін постколониал теория тұрғысынан қарастырудың әдіснамалық негіздері ұсынылады. Зерттеуде әдебиетті сөз өнері әрі дербес ғылым саласы ретінде қарастыра отырып, нақты көркем мәтінді постколониалдық көзқарас тұрғысынан талдау көзделеді. Сонымен қатар отарсызданған сана призмасы арқылы жаңа интерпретациялық мүмкіндіктер мен нарративтерді айқындау мақсаты қойылады.

Постколониал теорияның жетекші тұжырымдары, батыс ғылыми дәстүрінде қалыптасқан контрпунктты оқу әдісі және В.Изердің оқырманға бағытталған эстетикалық қабылдау теориясы талдаудың теориялық-әдістемелік негізі ретінде алынды. Мұхтар Мағауиннің «Шақан шері» романы постколониалдық көзқарас тұрғысында қайта қарастырылып, мәтіндегі тарихи жады, ұлттық болмыс, рухани отарлау, қарсылық поэтикасы және нарративтік бірегейлік мәселелері кешенді түрде талданады. Мақалада романды контрпунктты тәсілмен оқу арқылы авторлық баяндау мен кейіпкер көзқарасының, тарихи шындықтың, көркем мәтіндегі отарланған не отарсыздануға ұмтылған сана формалары мен мәдени белгілерді ашу жолдары қарастырылады. Изердің эстетикалық концепциясы мәтінді пассив қабылдаушыдан белсенді интерпретатор деңгейіне көтеруге бағытталған тәсіл ретінде талданады.

Зерттеу аясында жүргізілген эмпирикалық тәжірибе (претест/посттест) Уилкоксонның таңбалы рангтар критерийі арқылы статистикалық өңдеуден өткізілді. Алынған нәтижелер оқыту бағдарламасының тиімділігін көрсетті, бұл студенттердің теориялық білім деңгейі мен интерпретациялық дағдыларының едәуір артқанын дәлелдейді. Сонымен қатар сапалық деректер (студенттердің рефлексиялық жазбалары, мәтін талдауы) постколониал теорияны қолдану олардың тарихи-мәдени белгілерді тану қабілетін кеңейтіп, шығарманы постколониал тұрғыдан жаңаша көзқараспен талдауға және көпқырлы түсінік қалыптастыруға ынталандырғанын көрсетті. Осы нәтижелер постколониалдық талдау әдістерінің әдістемелік тиімділігін нақты көрсете отырып, ұлттық әдебиеттануда жаңа ғылыми парадигмаларды қалыптастыруға, көркем мәтінді мән-мағыналық тұрғыдан терең талдауға және студенттердің сыни ойлау қабілетін жетілдіруге мүмкіндік беретінін көрсетеді.

Кілт сөздер: постколониал әдебиет, деколонизация, экопостколониализм, нарратив, контрпунктты оқу, «басқаға айналдыру», қарсылық дискурсы, қосарланған сана, субалтерн.

НЕГІЗГІ ЕРЕЖЕЛЕР

Әдебиетті постколониал теориямен талдаудың негізгі идеясы – әдеби мәтінді жай эстетикалық туынды ретінде емес, билік, үстемдік, отарлау тәжірибесі және оның саналық-

мәдени салдарлары тұрғысынан оқу. Бұндай талдау түрі әдебиетті өткеннің қалай бейнеленгенін, қалай сыналғанын немесе мәтін астарында не жасырылғанын зерттейді.

КІРІСПЕ

Еліміздің әлемдік геосаяси кеңістікте дербес мемлекеттігін жариялағанына 35 жыл уақыт өтсе де ресми деңгейде отарсыздандыру саясаты жүргізілмеді дегенімізбен, «Мәдени мұра» (2004-2011), «Рухани жаңғыру» (2017-2022) мемлекеттік бағдарламаларының аясындағы зерттеу еңбектерінде, халықтың тарихи-мәдени мұрасын қайта қалпына келтіруде, тарихты қайта жазуда ғалымдарымыз өлшеусіз еңбек сіңірді. Ұлттың өзіндік кім екенін тануға, ұлттық болмысын табуға, ұлттық сана, тарихи жадысын жаңғыртуға ұмтылған ұлт ретінде тәуелсіздіктің елең-алаңынан әсіресе филология ғылымында зар заман дәуір тудырған әдебиет, Алаш әдебиеті отаршыл кезеңнің қасаң көзқарасынан аршып алына бастады. Бұған қазақ әдебиетіндегі этнодеформация мәселелерін зертте [1, 2] тақырыптары қосылды. Сананың екіге жарылуы, ұлттық сананың өзгеріске түсуі, кері кетушілік, деформацияға ұшыраған қоғам мәселелері отаршылдық салдары емес деп айта алмаймыз. Алайда бұл оқыту бағдарламаларын деколонизациялау үдерісі үшін жеткіліксіз еді. Отаршылдық кезеңді бастан өткерген мемлекеттердің тәжірибесіне сүйенсек, ЖОО-да әдеби шығармаларды постколониал теориямен талдау өзекті мәселелердің бірі.

Кейінгі жарты ғасырда әлемдік әдебиеттану ғылымында ең ықпалды бағыттардың бірі саналатын постколониал теория арқылы 1980 жылдары жазылған қазақ әдеби шығармаларын талдау тек сананы отарсыздандыру (деколонизация) үдерісіне қосқан үлес болып қана қоймай, әдеби талдаудың жаңа әдістемесін қалыптастыруға мүмкіндік береді. Біріккен Ұлттар Ұйымының дерегі бойынша әлемнің жартысынан астамы, шамамен 140 мемлекет, колониалды кезеңді бастан өткергенін ескерсек, постколониал теорияны қолдану арқылы әдеби канондарды қайта қарастырумен қатар, отарлық тәжірибенің тілдік-мәдени әсерін түсіндіру және ЖОО студенттеріне қазіргі әлемдік әдеби процесті тануға қажетті әдістемелік кілт ұсыну мүмкіндігі туындайды.

Постколониал теория – бұрынғы отарланған халықтардың тәжірибесін, отарлау жүйесінің адамдарға, мәдениетке, тілге, санаға қалдырған ізін зерттейтін гуманитарлық бағыт [3]. Постколониал теориясы тек өткенді ғана емес, тәуелсіздік алғаннан кейін де жалғасатын мәдени, саяси және танымдық тәуелділіктерді талдауға мүмкіндік береді. Постколониал теорияның әдебиеттанудағы негізгі мақсаты – отарлық кезең мен оның зардаптарын әдеби шығармалар арқылы зерттеу. Қазақстан жоғары оқу орындарында қазақ жазушыларының шығармаларын постколониал теория тұрғысынан талдау бағытындағы зерттеулерді дамыту маңызды, сол себепті зерттеу жұмысымызда постколониал талдау әдістері мен оны оқытудың тәсілдерін қарастырдық. ЖОО студенттеріне постколониал теорияны пайдалана отырып, қазақ әдеби шығармаларын талдау олардың тарихи-мәдени мәнін түсіндіру мүмкіндігін береді. Мәселен, Мұхтар Мағауиннің «Шақан шері» романы мектеп бағдарламасының гуманитарлық-қоғамдық бағыттағы жоғарғы сыныптарында оқытылатынындай, тек экологиялық шығарма ретінде қарастыру әділетке сай болмас еді. «Тоталитарлық режим билеп-төстеп тұрған кезде жазылған» [4] бұл роман отаршылдық саясатқа қарсы батыл үн қосады.

Зерттеу жұмысының мақсаты – әдебиетті сөз өнері әрі дербес ғылым ретінде қарастыра отырып, аталған романды постколониал көзқарас тұрғысынан талдау арқылы отарсызданған сана призмасынан туындайтын жаңа нарративтерді айқындау.

Зерттеу жұмысының теориялық, талдау және әдістемелік-педагогикалық міндеттері:

1. Постколониалды теорияның негізгі ұғымдарын ғылыми-тұжырымдамалық тұрғыдан түсіндіру;

2. Постколониалды көзқарас негізінде талдау барысында студенттердің романдан нақты мысалдар келтіруін қамтамасыз ету;

3. Постколониал әдебиетті оқытудың әдістемелік тәсілдерін ұсыну және эмпирикалық зерттеу арқылы олардың тиімділігін көрсету.

Әдебиетті постколониал теориямен талдаудың негізгі идеясы – әдеби мәтінді жай эстетикалық туынды ретінде емес, билік, үстемдік, отарлау тәжірибесі және оның саналық-мәдени салдарлары тұрғысынан оқу. Бұндай талдау түрі әдебиетті өткеннің қалай бейнеленгенін, қалай сыналғанын немесе мәтін астарында не жасырылғанын зерттейді.

МАТЕРИАЛДАР МЕН ӘДІСТЕР

Постколониал теорияның негізін қалаған «Ориентализм» кітабының авторы, американдық әдебиет сыншысы Эдуард Саидтың тұжырымына сүйенсек, Батыс (Оксидент (Occident) – Батыс әлемін, әсіресе Еуропа мен Солтүстік Американы білдіретін мәдени-өркениеттік концепт, өзін өзі әмбебап мәдениет ретінде көрсететін күш) Шығысты (Ориент (Orient) – Шығыс туралы Батыс қалыптастырған идеологиялық, мәдени, саяси образ, «өзге, «экзотикалық», «Шығыс» ретінде жасалған кеңістік) шындық күйінде емес, өзіне пайдалы стереотиптер арқылы «ойлап тауып», мәдени үстемдік танытады. Бұл – Батыстың Шығыс туралы білімі – ғылым емес, саяси биліктің құралы деп есептейді, яғни Батыс та, Шығыс та табиғи категория емес, олар идеологиялық құрастырылған бейнелер [3]. «Шығыс халықтары өзін өзі таныстыру құқығынан айырылды, олар туралы әңгімені Батыс айтып отырды. Батыстың үстемдігі «артта қалған халықтарды дамыту» деген желеумен отарлауды ақтау механизміне айналды» [3] деген ойлар постсоветтік қазақстандықтар үшін де жақсы таныс. Қазіргі постколониал теорияның кілтсөздері саналатын гибридтілік, мимикрия, амбиваленттілік, «үшінші кеңістік» ұғымдарының авторы, профессор Хоуми Бхабханың негізгі идеясы отарланған халықтың мәдениеті мен отарлаушы мәдениет арасындағы аралас, динамикалық тұрақсыз кеңістіктерді түсіндіруге бағытталған. Отарлау – тек үстемдік тарихы емес, ол мәдениеттердің араласуы, өзгеруі, жаңа кеңістіктің пайда болуы [5]. Отарланған тұлға – пассив объект емес, актив, жаңа мән тудыратын субъект [5]. Постколониал теориядағы ең күрделі әрі өткір ойлы ғалымдардың бірі Гаятри Спивактың негізгі тұжырымы: тарихтан, білімнен шеттетілген адамдар (субалтерн) өз дауысын әлемге жеткізе алмайды, оларды басқалар сөйлетеді, басқалар түсіндіреді. Талқылау – олардың дауысын қайта өшіру [6]. Мәселен, отарланған халықтар туралы жазатын ғалымдар оларды өкіл ретінде сөйлетемін дейді де, шын мәнінде, олардың орнына өз идеясын таңады, яғни «өкіл болып сөйлеу» – дауысты ашу емес, қайта басу. Сондықтан мәтінді талдағанда ең маңыздысы: Кім сөйлейді? Кім үндемей қалды? Постколониалды әдебиеттің басты қызметі – «үнін өшірген» халықтың сөзін қайтару. «Үшінші әлем» елдерін отарсыздандыру күресіне атсалысқан танымал теоретик Франц Фанонның негізгі идеясы – қара адамның «ақ болуға» ұмтылуы – мәдени бетперде, өзін өзі жоққа шығару [7]. Фанонның отарланған сана, отарланған адамның психологиялық жарақаты жайында айтқан ойлары қазақтың «қара орысты көргенде сары орыспен жылап көрісерсің» деген сөзін еске түсіреді. Фанонның «Өлім аузындағы отаршылдық» кітабының негізгі идеясы – қарсылық мәдениеті. Кітапта Алжир халқының отарлық қысымның әсерінен тілін, дәстүрін, әлеуметтік құрылымын қалай өзгерткенін баяндайды. Отарлау жағдайында қоғамның мәдениеті қарсылық құралына айналады деген ойды айтады [8]. Демек отарсыздану – бір халықтың не бір елдің мәселесі емес, бұл әлемдік әділетсіздікке қарсы қозғалыс. Отарлау адамды да, қоғамды да жаралайды. Бостандық сол жараны танудан, жүйені түбегейлі ыдыратудан басталады [8]. Жалпы, постколониал теорияны дамытушы, заманауи жаңа концепт жасаушы зерттеушілер мұнымен тоқталмайды. Біз бұл мақалада постколониал теория арқылы оқытудың педагогикалық-әдістемелік аспектісін қарастыруда қолданылатын негізгі тұжырымдардың авторларын ғана алып отырмыз. Аталған ғалымдардың идеяларына сүйене отырып, постколониал теория зерттейтін отарлаушы мен отарланған халықтың қарым-қатынасы, мәдени гегемония, мәдени гибридтілік, болмыс дағдарысы мәселелерін әдеби шығарманы талдау арқылы түсіндіру санадағы отарлық стереотиптерді бұзуға көмектеседі әрі колонияланған ой-танымды ұлттық

сәйкестендіру, ұлттық болмыс, ұлттық сана, ұлттық жад тұрғысынан қайта бағдарлайды. Әдебиеттің отарлық эпистемологияны демонстрациялайтын ғылыми қызметі де [9] осыған саяды.

Постколониал теорияны оқытуда Э.Саидтың контрапункты оқу әдісін немесе Спивактың субалтерннің үнсіздігін талдау әдісін қарастырсақ, мәтін арқылы үстем «өркениет әкелуші күш» пен оған қарсы тұрған үн қатар талданады. Контрапунктық әдісте орталық және отарланған дауыстар бір уақытта параллель түрде оқылады. Әдістемелік тұрғыдан студенттерге мәтіндегі үстем идеологияны анықтау, мәтіннің сыртқы мәнін қосу, көрінбейтін немесе жасырылған «басқа» дауысқа назар аудару, қарсы баяндауды қалпына келтіру, екі дауысты қатар оқудан туатын жаңа синтезді табу тапсырмалары беріледі. Осылайша өркениет миссиясы, расизм, отарлық басқарудың «заңдылығы», тарихи колониялық саясат арқылы үнсіз қалған отарланған тұлғалар, шеткері образдар танылып, отарланған халықтың тәжірибесі көрсетіледі, мәтіннің күрделі, көпқабатты мәні ашылады.

Қазақ әдебиетінің классигі М.Мағауиннің 1983 жылы жарияланған «Шақан шері» романы [10] жарық көрген 80 жылдар «көркем өнердегі таптық доктрина, «социалистік гуманизмге» негізделген «жаңа адам» бейнесін жасау талаптары толық күшін жоймаса да, жасанды ұғымдар солғын тарта бастаған» [11] кезең еді. Роман кеңестік-тоталитарлық жүйенің қазақ қоғамындағы рухани ахуалды қалай бұзғанын, жеке адам тағдырына қалай әсер еткенін көркем-психологиялық деңгейде көрсетеді. Сондықтан екі апталық теориялық дәрістерден соң өткізілген ашық семинар сабақта «Шақан шері» романы практикалық талдау негізі етіп алынды. «Шақан шерінің» ресми сюжеті – аңшылық дәстүр, жолбарыс аулау, экология тақырыбы. Контрапунктық оқуда Шақанның «шер» (қайғы) толық мінезі – кеңестің экономикалық саясаттың (жерді бұзу, аң-құс ортасын талқандау) астарлы сынағы. Шығарманың табиғатпен үндес әлемі – тарихи жады. Аңшылық мәдениеті, дала философиясы, еркіндік рухы – моральдық, мәдени шеңбер ретінде көрінеді. Контрапунктық оқу әдісінде билік логикасы жолбарысты «жыртқыш», «қауіпті күш» деп анықтайды. Шығарманың жасырын астарында жолбарыс даланың заңын білетін, өзінің орны бар, экожүйенің бір бөлігі ретінде көрінеді. Постколониал әдебиеттануда контрапунктық оқыту студенттерге мәтінді сыни тұрғыдан түсіндіруде аса маңызды.

Зерттеу жұмысында аралас әдіс қолданылды, оның құрамына сапалық және сандық әдістер кірді. Эмпирикалық әдіс аясында студенттердің постколониалды теория бойынша білім деңгейін бағалау үшін претест және посттест алынды. Алынған нәтижелер SPSS бағдарламасында статистикалық өңдеуден өткізілді.

Зерттеу үлгісіне Қорқыт Ата атындағы Қызылорда университетінің «Гуманитарлық-педагогикалық институты» Қазақ тілі мен әдебиеті және журналистика білім беру бағдарламасының «Қазақ тілі мен әдебиеті» мамандығының төртінші курс студенттері кірді. Қатысушылар саны – 67. Зерттеу 2025–2026 оқу жылының I академиялық кезеңінде «Тәуелсіздік жылдарындағы әдебиет» пәні аясында жүргізілді.

Әдістемелік жағынан жұмыс бірнеше элементтерді қамтыды:

1. Дәріс жұмысы – студенттерге постколониалды теория, постколониалды талдау әдістері ұсынылды;

2. Практикалық талдау сабақтары – студенттер Мұхтар Мағауиннің «Шақан шері» романынан нақты мысалдар келтіріп, постколониалды талдау жүргізді;

3. Претест және посттест – студенттердің теориялық білімін бағалау және меңгеру деңгейін анықтау мақсатында өткізілді; претест пен посттест сұрақтарының жалпы саны 35-тен тұрды;

4. Сапалық деректер жинау – студенттердің рефлексиялық жазбалары, мәтіндік талдау жұмыстары арқылы білім алу үдерісін бақылау жүзеге асырылды.

Претест студенттердің постколониалды теория жөніндегі бастапқы білімін бағалау үшін алынды. Дәріс барысында «Шақан шері» романы постколониалды теория тұрғысынан талданғаннан кейін посттест өткізілді. Посттест студенттердің дәрістен алған білімін қорыту, теориялық материалды меңгеру деңгейін анықтау, сондай-ақ талдау дағдыларын бағалау мақсатында ұйымдастырылды.

Зерттеу барысында этикалық нормалар толық сақталды. Студенттерге зерттеуге қатысу үшін білім беру бағдарламасының жетекшісі мен пән оқытушысының рұқсаты алынды. Қатысу немесе қатыспау құқығы білім алушыларға толық берілді, ал претест пен посттестке қатысушылардың құпиялылығы қамтамасыз етілді.

НӘТИЖЕЛЕР МЕН ТАЛҚЫЛАУ

Жоғары оқу орындарының студенттеріне постколониал әдебиетті оқытудың өзектілігін ғылыми-теориялық, мәдени және әлеуметтік факторлармен тікелей байланыстырудың мәнін түсіндірейік: Біріншіден, ғылыми-теориялық тұрғыдан постколониал теорияны білу арқылы әлемдік әдебиеттанудың заманауи парадигмасына сай дискурстарға қатыса алады, әлемдік зерттеу тілін меңгереді. Билік, тіл, мәдениет қатынастарын түсінуде постколониал әдебиет арқылы биліктің тілге, кейіпкер психологиясына, тарихи жадқа қалай әсер еткенін сезінеді. Бұл әдебиетті эстетика ғана емес, сонымен бірге идеология, саясат, мәдениетаралық динамика ретінде көруге мүмкіндік береді. Екіншіден, танымдық және мәдени актуалдылық тұрғыдан ұлттық сананы, тарихи жадты қалыптастырады. Постколониал әдебиетті оқу арқылы студент отарлану механизмін терең түсінеді. Бұл қазіргі мәдениетке сын көзімен қарауға мүмкіндік береді. Үшіншіден, танымдық-психологиялық маңыздылығы тұрғысынан отарланған сана, өзін өзі жатсыну, мәдени жарақат құбылыстарын терең түсінуге мүмкіндік алады. Постколониал теория психологиялық отарлану, мәдени бұйығылық, өзін өзі төмендету, басқаға айналдыру сияқты күрделі ұғымдарды түсіндіреді. Бұл қазіргі жас ұрпақ үшін ұлттық біртектілік, ұлттық сана, ұлттық болмыс қалыптастыруда аса маңызды білім саналады. Төртіншіден, әлеуметтік және практикалық маңыздылығы тұрғысынан, басқа халықтардың отаршылдық тәжірибесін салыстыруға мүмкіндік алады. Сыни ойлау дағдысын қалыптастырады. Мәтінге тарихи-философиялық интерпретация жасау арқылы дайын пікірді қабылдамай, әдебиетті дербес түсінуге талпынады. Осындай өзекті мәселелер негізінде постколониал әдебиетті оқытудың түрлі әдіс-тәсілдері қарастырылып келеді [12, 13]. Соның ішінде PhD Уисам Абдул-Жаббар [14] үш мәселені атап көрсетеді: біріншіден, әдеби шығарманы сәтті таңдау. Екіншіден, алдын ала қалыптасқан стереотиптерді деконструкциялау үшін педагогикалық тұрғыдан оқытушының көмегі қалай жүзеге асады деген сұраққа нақты дайындалу. Үшіншіден, Изердің оқу эстетикасы теориясы арқылы мәтін талдау.

Постколониалдық зерттеулер саясатқа жиі назар аударатындықтан да [14] шығарманы постколониал теория арқылы талдаудың өзіндік күрделілігі бар. Постколониалды талдау әдебиетті саясатқа қызмет етуден қорғайды. Ол саяси мәннен туындаған отарлау, билік пен білім, үстем дауыс, тұншықтырылған дауыс деген әдістерге сүйене отырып, әдебиеттің саясиленген табиғатын ашу мақсатын көздейді. «Әдебиет ешқашан бейтарап кеңістікте өмір сүрмейді» (Э.Саид). Постколониалды талдау әдебиетті колониялық үгіт-насихаттың, біржақты саяси интерпретацияның құралы болудан қорғай алады. Себебі «дұрыс» деп ұсынылған тарихқа «күмәнмен» қарауға шақырады, мәтіндегі көпдауыстылықты көрсетеді. Әдебиет саясатқа қызмет етуші құрал емес, саясатпен күрделі диалогке түсе алатын кеңістік ретінде танылады.

«Шақан шері» романының композициялық құрылымына сәйкес зерттеу жұмысында мына мәселелер қарастырылды:

Шығарманың басталуы: Тұтқындағы шері (эпилог).

1. Постколониалдық контекст және романның идеялық өзегі – эпилогта автор тұтқындағы шері арқылы отарлық жүйенің әсерін көрсету арқылы романның негізгі идеясына кіріспе жасайды [10, 2-бет].

Шығарманың байланысуы: Шақанның бақытты отбасы.

2. Шақан тұлғасы: постколониалдық қарсылық – Шақанның отбасы мен бақытты өмірі оның тұлғалық бейнесін ашады және кейінгі постколониалдық қарсыласуының айырмашылығын көрсетеді.

Шығарманың дамуы: Жолбарыстың шабуылы. Отбасынан айырылған Шақан

3.Отарлық жүйенің экологиялық зардабы (экопостколонизм) – Жолбарыстың шабуылы мен табиғаттағы қатер отарлық жүйенің экологиялық зардаптарын көрсетеді; Шақанның отбасының бұзылуы да осы зардапқа байланысты.

Шығарманың шиеленісуі: Кек қуған Шақан. Шақанның шөнжікті асырауы. Ауылда болған оқиға.

Шақан тұлғасы: постколониялық қарсылық – шиеленісте Шақанның әрекеттері, кек пен қарсылық арқылы постколониялық тұлғалық позициясы көрінеді.

4. Отарланған сана: шөнжік пен Шақанның кездесуі – Шөнжікті асырауы және ауылдағы оқиғалар арқылы отарланған сана мен жеке тұлға арасындағы қақтығыс бейнеленеді

Шығарманың шарықтау шегі: Шақан мен шөнжіктің кездесуі. Бұл эпизод романның негізгі философиялық шиеленісін көрсетеді, постколониялық травманың символикалық көрінісі.

Шығарманың шешімі: Шерінің қолға түсуі.

5. Роман шешімі: постколониялық трагедия мен үміт – Шерінің қолға түсуі арқылы оқиға трагикалық шешімге жетеді, бірақ Шақанның тұлғалық өсуі және постколониялық үміт сезімі сақталады.

Постколонизмдегі мәдени жарақат, өзін өзі жатсыну, ұлттық өзіндік сананың әлсіреуі ұғымдарымен байланысты қарастырылады. Постколониялық теориядағы «өзін өзі жатсыну» (Self-alienation, Франц Фанон) – отарлық үстемдік жағдайында отарланған халықтың өз болмысын, мәдениетін, тілін, тарихын төмен бағалап, колонизатордың құндылықтарын «жоғары», «дұрыс» деп қабылдай бастауын білдіретін бұл тұжырым жай психологиялық күй емес, колониялық жүйенің ұзақ мерзімді идеологиялық нәтижесі. Постколониалды әдебиетті оқытуда өзін-өзі жатсыну ұғымының педагогикалық мақсаты – ұлттық болмысты түсіну, санадағы отарсыздану, кейіпкер психологиясын ашу.

Студенттер бұл ұғымды айқындай түсетін мысал ретінде романдан «...Айтсаң – арман, бүксең – құса... түптеп келгенде бәрін ақ найзаның ұшы, ақ білектің күші емес, топтың дүмпуі, мылтықтың түтіні шешеді екен. Енді сен тыныш ұйқы мен тәтті тамақтан өзге қамы жоқ жануарға айналып барасың...» [10, 18-бет] деген жолдарды ұсынды. Сондай-ақ студенттердің «Шақан – өзі өзі жатсынуға қарсы тұра алған тұлға. Оның трагедиясы – өз ортасының өзіне қарсы болуы. Оны өлтіретін күш – сырттан келген орыс емес, сол отарлық сананы сіңірген өз қазақтары. Бұл – өзін өзі жатсынудың ауыр нәтижесі: отарланған жүйе халықты өз ішінен жікке бөледі» деп бүгінгі қоғамның мәселесімен сабақтастыруы тақырыптың мәнін аша түседі.

Постколониал теорияда студенттерге мимикрия, амбиваленттілік тұжырымдарын түсіндіру өзіндік мәнге ие. Мимикрия ұғымынан туындайтын әлеуметтік мимикрия (ағылш. mimesis «еліктеушілік») – қандай да бір табысқа, пайдаға қол жеткізу үшін қоршаған әлеуметтік-саяси ортаға, өмірде қалыптасқан жағдайға бейімделу. Сараптамалық түсінікте әлеуметтік мимикрия – "басына күн туған", қызмет ету жағдайы қиындаған топтардың сақталып қалуы, өмір сүруіне мүмкіндік туғызатын әлеуметтік-саяси сипаттағы қорғанушы және ыңғайланып, бейімделуші шаралардың кешені [15]. Отарланған халық отарлаушы мәдениетті «еліктегенде», еліктеу толық қайталау емес, almost the same, but not quite – жақын, бірақ дәл емес. Бхабха тұжырымының [5] педагогикалық мақсаты – қарсылық мәнін ашу, амбиваленттілікті түсіндіру, мәдениеттердің араласуын тану.

Студенттер бұл теорияны романдағы Жантай, тілмаш бейнелерімен салыстыра қарастырады. Мұнымен қоса мимикрия отарланған халықтың қарсылық тактикасы ретінде де түсіндіріледі. Бұған Шақанның жолбарыс терісін жамылып, жолбарысша киінуін мысал ретінде ұсынды: «Бұл – жолбарыс туысты, өзгеше Қосаяқ еді. Үсті-басы түгел сары тарғыл. Тіпті төбесіне дейін шұбар түк» [10, 46-бет] деген жолдарды айта келіп, Атабек ақсақал Шақанға сандық түбінен жағасы биік, жеңі ұзын, етегі бітеу, сауытқа ұқсас, шұбар ала киім – жолбарыс көбе сыйлағанын [10, 68-бет] еске түсірді. Субалтерннің үнсіздігін талдау әдісімен айтқанда, романда бас кейіпкер «аңға» айналады.

Сезімдердің амбиваленттілігі (гр. *ambi* жұрнақ, екіжақтылықты білдіреді, лат. *valentia* күйі) – тұлғаның күрделі күйінен, сезімдердің және эмоциялардың бір уақытта қарсыласуынан, тұлғаның ішкі қақтығысынан туындайды десек, бұл адамның қоршаған ортаға қарым-қатынасының күрделілігін, екіұштылығын және құндылықтар жүйесінің қайшылығын білдіреді [15]. Екіұдай, қарама-қайшы, тұрақсыз сезім. Мысалы, отарланған халық отарлаушының тілін жек көреді, бірақ қолданады. Отарлаушы өзі отарлаған елдің қарапайым халқын төмен санайды, бірақ олардың мәдениетінен, рухының оянуынан қорқады. Колониялық жүйені әлсірететін осы – амбиваленттілік.

Студенттерге қойылатын талдау сұрақтары:

1. Шақанның трагедиялық күйінің негізгі себебі қандай?
2. Шақанның ішкі күйзелісі постколониалды теорияда қалай аталады?
3. Бас кейіпкердің ішкі қақтығысын бейнелейтін жолдарды романдан табыңыз.
4. Отарландыру саясатына оңай бейімделген кейіпкерлер сипатын мысал ретінде келтіріңіз.

5. Жолбарыс көбенің символикалық мәні туралы не айтуға болады?

Постколониалдық қарсылық (*resistance*) – отарланған халықтың саяси, мәдени, тілдік немесе психологиялық деңгейде колонизатор үстемдігіне қарсы тұру әрекеттерінің жиынтығы, қысқаша айтқанда, қарсылық – отарлық үстемдіктің адам санасын, мәдениетін, тілін, болмысын басып-жаншуына берілмеу. Студенттер бұл ұғымды романдағы мына жолдармен байланыстырды: Бас кейіпкердің мешін жылының күзінде өзін іздеп келген жігітке айтаныны бар: «...Келіспеген. Менің ақ патшада ақым жоқ деген. Өз ғазауатым өзімде деген. Сұлтаныңа сәлем айт, азуы алты қарыс хан да он жыл алысып ештеңе шығара алмады, құр әурешілік болады, қарындас жұрттың қанына қалады, қойсын деген... Шақан өз тірлігінен таймады – жолбарыс әулетіне қарсы жанкешті соғысын одан әрі жалғастырды...» [10, 106-бет].

Студенттерге қойылатын талдау сұрақтары:

1. Романдағы «шері» сөзі нені білдіреді?
2. Романдағы негізгі қақтығыс қандай жағдайда көрінеді?
3. Романдағы билік өкілдерінің әрекеті қандай?
4. Романда Шақан сөйлей ме? Үзінділер табыңыз.
5. Романдағы диалогтар кімдердің арасында беріледі?

Отарлық жүйенің экологиялық зардабы (эко-постколониализм). Экопостколониализм – отарлау дәуірінде жүзеге асқан табиғат ресурстарын жаппай игеру, экожүйелерді бұзу, жерді, суды, флора мен фаунаны бақылау сияқты экологиялық үстемдікті постколониалдық көзқараспен талдайтын ғылыми бағыт, Кеңестік индустрияландыру, аңшылық тәртібінің бұзылуы, қоршаған ортаның күйреуі – постколониализмдегі экологиялық колониализм (*eco-colonialism*) ұғымымен үндес. Айдыны құрғаған Арал, жойқын ядролық сынақ алаңына айналып, жан түршігерлік трагедияны бастан кешірген қазақ даласы – Семей, жыл өткен сайын тынысы тарылып бара жатқан Балқаш қасіреті бәрі-бәрі – отаршыл биліктің ең қатерлі салдары. Бұның барлығы отаршылдық жүйенің құрбаны тек адамдар ғана емес екенін ұғындырады. Демек отарлау бір елдің екінші елге үстемдігі ғана емес, табиғатқа қарсы, табиғатқа үстемдік ету арқылы да жүзеге асырылады.

Экопостколониализм тақырыбы студенттерге етене таныс болғандықтан олар романдан үзіндіні монолог ретінде ұсынды: «Тәңірі тағаланың құдіретті пәрменімен жаратылған он сегіз мың ғаламда басы артық бір нәрсе жоқ. Қара жерде қыбырлаған құмырсқадан көк аспанда шарықтаған қыранға дейін, су сүзген балықтан шөл кешкен құланға дейін қилы кейіпті, қаншама махлұқат бар екен, соның бәрінің өз несібесі, өз орны болса керек. Хақ тағала біріне бірі селбестіріп, біріне бірін бақтырып қойған. Бірақ түп иесі – адам. Ендеше, орныңды біл, қарауыңдағы жан-жануарға жазықсыз жапа шектірме. Қожайын екенмін деп қоқандай берген ақыр түбі қу далада қалар...» [10, 74-бет]. Шын мәнінде табиғаттың құлдырауы – жолбарыстың жойылуы – ұлттық болмыс іргесінің шайқалуы деген тұжырым арқылы тақырыпты бекіте түсті.

Постколониалды мәтіндерге «тарихи үзіліс» (rupture) ұғымы тән. Постколониядағы тарихи үзіліс – отарлау салдарынан халық тарихының табиғи дамуы тоқтап, бұрмаланып, сырттан таңылған жаңа бағытпен жалғасуы, бұл – отарлық үстемдіктің ең ауыр салдарларының бірі деп қарастырамыз. Халық өткенін толық түсінуден айырылып, өз тарихи жадынан зорлықпен ажырайды. Ұлт өзінің өткені мен бүгіннің арасындағы байланысты жоғалтқан сәтті романға негіздей отырып талдауда студенттер Атабек ақсақалдың Шақанға айтатын сөздерін еске түсірді: «... Ел иесіз, қой серкесіз... Баспақ, тана – пұл болды, ақылы кеміс – би болды. Ұлыс ұлтарактай іріп, тырнақтының шеңгелінде, азулының езуінде кетті. Аға сұлтан деген ұлық шықты, майыр деген бүлік шықты. Кім пайымдап, кім уайымдап жатыр... Ұққан, баққан ерде не қайран бар. Бүгінгің мереке, ертеңің не болар...» [10, 73-бет].

Студенттерге қойылатын талдау сұрақтары:

1. Романда табиғаттың күйреуі қандай идеяны білдіреді?
2. Жолбарысты қырып-жою сюжеттік линиясы нені білдіреді?
3. Аңшылық мәдениетінің күйреуі нені білдіреді?
4. Отарлық жүйенің табиғатқа жасаған зорлығы романда қалай көрінеді?
5. Отаршылдық жүйенің қазақ даласын сынақ алаңына айналдыруына байланысты тағы қандай мысалдар келтіруге болады?
6. «Адамға табын, жер, енді» деген ойды «Жерге табын, адам, енді» деп отаршылдыққа қарымта жауап ретінде қарастыруға бола ма?
7. Тарихи үзіліс ұғымына романдан мысалдар келтіріңіз.

Отарланған сана: шөнжік пен Шақанның кездесуі. Отарланған сана (subaltern mind) – ұзақ уақытқа созылған саяси, экономикалық және мәдени үстемдік нәтижесінде отарланған қауымның санасында қалыптасатын өз болмысын төмендетіп қабылдау, отарлаушы мәдениеттің нормаларын, тілін, құндылықтарын үстем әрі «дұрыс» деп мойындау, өз мәдениетін керісінше артта қалған, төмен дәрежелі деп сезіну құбылысы [8] арқылы түсіндіріледі. Студенттердің зерделеуінде романдағы кейіпкерлердің бір бөлігі жүйеге бейімделген. Олар – ішкі колонизаторлар, соның бір мысалы, майда шенеуніктер мен ауылдық басқарушылар. Олардың бойынан байқалатын белгілер: қазақ болмысынан алыстау, орысшылдық, «советтік адам» болуға ұмтылу, қорқақтық, жалтақтық. Бұл туралы ойларын романдағы мына жолдармен нақтылады: «... Жүзі сынық, көңілі кірбің. Әйтсе де өмір өзегі – күре тамыры қиылмаған. Хан, сұлтан кетті – халық орнында қалды. Жұрт өзгеше тірлік кебін тапқан. Намысы сөнбеген, болашақтан түңілмеген ер-азамат тұман серпілер, күн ашылар жаңа бір жол қарастыра бастаған» [10, 114-бет].

Студенттер «Шақан шері» романындағы тарихи жадының жоғалуы, рухани тамырдан ажырау трагедиясын «Шақан шөнжіктерге рақымшылық жасайын деп құйрығын қақ ортадан кертіп қысқартады. Бірақ көп ұзамай, бұнысы кеңшілік емес, азапты өлімге байлаған ауыр жаза екенін ұқты...» [10, 110-бет] деген жолдардан табуға ұмтылды. Су жағасында, тал түбінде бұратылып жатқан дәрменсіз шөнжікті он шақты күннен соң жолықтырып, әуелі қырғауылмен тойындыратын, сосын мойнына жіп тағып, жетектеп алып, апта бойы ертіп жүретін, ақырында қабан атып беріп шөнжікті аялдатып, өзі кетіп қалады. Кейін осы шөнжік арада замандар өткенде, арлан болғанда кездеседі. Бірақ шолақ шері оның қиянатын емес, азғантай жақсылығын, қолынан татқан дәмін дәт тұтады. Студенттердің осы оқиғаны жалпы символикалық тұрғыдан қазақтың бетке ұстар зиялыларын қынадай қырған 1937 жылдармен салыстыра қарастыруы дәрістің бірден бір мақсатына жеткені деп қарастыруға болады. Рас, жүйенің өзін қамқоршы әкедей көрсеткені сонша табиғатты «игеруші», адамды «тәрбиелеуші», артта қалған дәстүрлі мәдениетті жаңартушы күш – коммунизм елесі, «асыраушы» үкімет отарланған жадыдан біржола ұмытылған жоқ.

Постколониалды әдебиетті оқытуда оқырманның эстетикалық қабылдау теориясына [14] сүйенсек, әдеби шығарманың мәні мәтінде емес, оны оқу процесінде, яғни оқырман мен мәтіннің өзара әрекетінде пайда болады деген идеяға негіздейміз. Iser теориясында әдеби мәтін толық емес, онда «бос орындар» (gaps, blanks) болады. Сол бос орындарды оқырман өзі толтырады – сөйтіп мағына жасалады. Бұл мәтін – өзі алдын ала болжайтын, «көздейтін»

оқырман моделі. Оқырман толтыруы тиіс «бос» құрылымдар оқырманның интерпретациясын, тәжірибесін қосуға мүмкіндік береді. Мағына – үздіксіз жүретін процесс. Изердің оқыту эстетикасы оқырманды пассив қабылдаушы емес, белсенді мағына жасаушы деп қарастырады.

Мысалы, романда жолбарыс – еркіндіктің, рухтың символы ретінде алынған. Жолбарысты жойдасыз өлтіру – өз болмысыңды өлтіру. Жолбарыстың жеңдетіне айналған Шақанды студенттер тағы бір қырынан таныды, бір сәтте жазасын жақсылық деп көрсеткен империялық-тоталитарлық режимнің жойдасыз машинасына ұқсатты. Бұл пікірімізді қосымша мәлімет ретінде жазушының мынадай ойлары дәйектей түседі: «...Совет өкіметінің алғашқы күндерінен бастап-ақ алаштың ұлттық санасы жүйелі, қатал әрі тынымсыз қудалауға ұшырады. Ұлт мүддесіне қатысты ой-пікір атаулы шектелді, ұлттың ұлағатты ұлдары әуелде жаппай қудалауға ұшырап, көп ұзамай, түгелдей айдауға кесілді, түрмеде шіріді, атылды және бұл жағдай жалпылық сипат алып, қазақ халқының сүт бетіндегі қаймағы, зерделі, саналы, оқыған, иманды, ұлтшыл бөлігі, ең жоғарғы деңгейдегі көсемдерінен бастап, қатардағы ауыл мұғаліміне дейінгі аралықта түп-тамырымен жер бетінен аласталды. Оқымаса да, көкірегі ашық, намысы бар ақылды, қажыр-қайратты қарапайым жұрт – дәулетті байынан қатардағы қара шаруасына дейін – олар тағы қуғын-сүргінге ұшырады, қорлыққа жегілді, өлімге кесілді. Нәтижесінде, онсыз да тозған, тең жартысынан астамы, бәлкім үштен екісі қырылған, барынан түгел айырылған, ұлттық есімінен басқа ештеңесі қалмаған қазақ халқының сонау ғұн, сақ, ежелгі түрік, Алтын Орда, Қазақ ордасы заманынан бері, екі мың, үш мың жыл бойы қалыптасқан болат жетесі – ұлттық генефонды бұрынғы-соңғы тарихта ешбір жұрттың басына түспеген ғаламат апатқа ұшырады. Ұлттың өзіндік мені ұмытылған, ар-ожданы тапталып, өткен тарихы өзіне жау деп жарияланған, жалпақ жұрт ғана емес, басшы топ, зиялы қауымның өзі тек физиологиялық тіршілік қамымен ғана күн кешкен түнек заманы туды. Толық үш мүшел – Алаш ардагерлері: Әлекең, Ахаң, Жақаң, Мағжандар, біз әлі бағасын танымай жатқан басқа да ондаған саясаткерлер, атылғаны атылып, қалғаны түрмеге жабылып, айдауға кесілген, қапастан аман шыққандарының аяғы тұсалып, аузы байланған 29-жылдан – қазақтың жаңа бір жас буыны өсіп, сөзге, іске араласа бастаған 60-жылдардың орта шеніне дейін созылса керек» [16]. Мысалы, студенттердің назарынан романдағы архаикалық миф Жолбарыс кент тұрғындары да тыс қалған жоқ: «...Жау мұнымен тынбайды. Қираған шаһардың қақ ортасынан бар төбеден биік жаңа төбе – Жолбарыс-кент тұрғындарының басынан қаланған биік мұнара тұрғызады. Іленің ескі атырауындағы тіршілік біржола тоқталды деген сөз» [10,107-бет].

Ұлттық санасы тұншықтырылып, өзіндік болмысы өлген жаңа үшінші кеңістік пайда болды. Үшінші кеңістік – екі мәдениет қақтығысқанда пайда болатын аралық кеңістікте жаңа мән, жаңа мәдени форма, жаңа болмыс пайда болады [5]. Қазақ болайын десе қазақ емес, орыс болайын десе орыс емес бұл үшінші кеңістік – постколониялық ғылымда «басқаға айналдырудың» құрбаны. «Басқаға айналдыру (othering/ «өзге ету» – отарланған халықты «төмен» деп бекіту үшін жасалған негізгі идеологиялық құрал» [5] – жалпы әлем тарихында отарлаушылар отарланған халыққа қалыптастыратын конформизм психологиясы студенттердің қызу пікірталасына ұласты. Постколониалды әдебиетті оқытуда үшінші кеңістік ұғымы педагогикалық тұрғыдан мәдени гибридтілікті тану, «басқаға айналдыруды» сынау, жаңа нарративтерді қалыптастыру мақсатында ұсынылады.

Студенттерге қойылатын талдау сұрақтары:

1. Романдағы шиеленістің түпкі себебі неде?
2. Шақан мен жолбарыс арасындағы байланыс романның қандай өзегін ашады?
3. Романдағы жолбарыс образы қандай нышанға жақын?
4. Шақан жолбарысқа неге ерекше қарайды?
5. Романдағы «Жолбарыс кент тұрғындары жайлы аңыз» нені меңзейді?

Роман шешімі: постколониялық үміт пен трагедия. Студенттер М.Мағауин постколониялық әдебиетте жиі кездесетін «рух жеңісі – дене жеңілісі» моделін қолданған деп қорытындылады. Жазушының басты идеясы – қазақ өзін жоғалтқанда трагедия

басталады. Осы ретте романдағы аңшылардың өзара ақылдасуы және Шақанның соңғы ойларын диалогқа бөліп, қойылым ретінде ұсыну әдісі студенттерді белсенді мағына жасаушыға айналдырды.

Студенттерге қойылатын дәрісті бекіту сұрақтары:

1. Шақанның трагедиясы қандай типке жатады?
2. Ашық финал қандай мақсатқа қызмет етеді?
3. Романдағы басты философиялық сұрақ қандай?
4. Романды постколониалды шығарма ретінде қарастырудың басты белгісі қандай?
5. Романдағы трагедияның түпкі негізі неде?
6. Романдағы аңшылардың диалогын қойылым ретінде ұсын және бұл диалогтың мәні нені меңзейтініне пікір қосыңыз.
7. Шақанның соңғы ойларын диалогқа бөліп қойылым ретінде ұсыныңыз.
8. «Отаршылдардың өздері кетсе де көлеңкесі қалады» дегенді қалай түсінесіз?

1-кесте. – Pretest және Posttest нәтижелері арасындағы айырмашылықты бағалау үшін Уилкоксонның таңбалы рангтар критерийі қолданылды.

Ранги

		N	Средний ранг	Сумма рангов
Posttest - Pretest	Отрицательные ранги	0^a	,00	,00
	Положительные ранги	67^b	34,00	2278,00
	Совпадающие наблюдения	0^c		
	Всего	67		

a. Posttest<Pretest

b. Posttest>Pretest

c. Posttest = Pretest

2-кесте. – **Статистические критерии^a**

	Posttest - Pretest
Z	-7,133 ^b
Асимп. знач. (двухсторонняя)	<,001

a. Критерий знаковых рангов Вилкоксона

b. На основе отрицательных рангов.

Талдау нәтижелері Posttest кезеңіндегі көрсеткіштердің Pretest-тен статистикалық тұрғыда жоғары екенін көрсетті. Атап айтқанда, барлық 67 қатысушыда Posttest нәтижесі жақсарғаны байқалды, теріс рангтар (Posttest<Pretest) немесе тең нәтижелер (Posttest = Pretest) тіркелмеді. Оң рангтардың жоғары жиілігі (N = 67) және рангтар қосындысының мәні ($\Sigma R = 2278.00$) интервенция әсерінің айқын оң бағытталған екенін көрсетеді (1-кесте). Статистикалық тексеріс нәтижесі де (2-кесте) бұл айырмашылықтың кездейсоқ емес екенін дәлелдейді ($Z = -7.133$, $p < 0.001$). Осылайша, жүргізілген оқыту бағдарламасы студенттердің білім деңгейін едәуір арттырғанын сенімді түрде айтуға болады.

ҚОРЫТЫНДЫ

Қорыта айтқанда, ЖОО студенттеріне постколониал әдебиетті оқыту болашақ мамандардың сыни ойлауына, әдеби шығарма мәтінін ғылыми дәйектер негізінде

интерпретация жасауына, азаматтық ой-пікірінің қалыптасуына, деколонизация процесіне белсенді қатысуға көмектеседі. М.Мағауиннің «Шақан шері» романының семиотикалық құрылымы ашық, оқырман белсенді түрде «мағына іздеушіге» айналатындықтан, студенттер де ой-пікірін білдіруде еркін, белсенді позиция ұстанады. Романда архаикалық миф, отарлық қысым, трагедияның астары тікелей берілмеген – бос кеңістік көп. Кеңістік пен уақыттың «алма-кезек» берілуі әлбетте интерпретацияны талап етеді, бұны постколониалды сыни ойлау дағдыларыңыз жүзеге асыру беймүмкін.

Зерттеу мақсаты романды талдау арқылы отарсызданған сана биігінен туындайтын жаңа нарративтерді қалыптастыру болғандықтан, қоғамға көзқарас, қоғамда болып жатқан жағдайларға сергек пікір білдіру, біздің санамыз қаншалықты ұлттық немесе мәдени гибридтілік, қосарланған сана арқылы неден ұтылдық деген сұрақтармен бетпе бет келу студенттердің белсенді қатысуына әсер етеді. Зерттеу жұмысының постколониалды теория, отаршылдық, «басқаға айналдыру» (Othering) ұғымдары, конформизм психологиясы, қарсылық дискурсы (resistance discourse), әдебиеттегі өзін өзі жатсыну (self-alienation), қосарланған сана, субалтерн концептісі, эконистколонизм, постколониал әдебиеттегі символдар туралы ақпарат берілуі, теорияларға негіздей талдау барысында романдан нақты мысалдарды студенттердің өздерінің іздеп табуы постколониал әдебиетті оқыту әдістерінің актуалдылығын, тиімділігін көрсетеді. Контрапункттық диалог арқылы романдағы отарлаушы билік пен жергілікті шенеуніктердің сөздері, бас кейіпкердің ішкі монологы салыстырыла оқытылады. Бос орындарды толтыру әдісі арқылы романның архаикалық миф пен тарихи үзіліс жағдайы студенттердің тарихи жады мен мәдени сезімталдығына сүйене отырып, интерпретация жасалынады. Қойылым әдісі арқылы романдағы диалогтарды қойылым ретінде ұсыну және постколониалды теориядан туындайтын тұжырымдардың нақты мысалын студенттердің шығармадан өздерінің іздеп табуы оларды жай оқырманнан белсенді мағына жасаушы деңгейіне көтереді.

Зерттеу нәтижелері көрсеткендей, романды постколониал теория призмасынан талдау шығарманы әлдеқайда тереңірек түсінуге ықпал жасайды. Оқырманға мүлдем жат болуы мүмкін мәдени сезімталдық «бос кеңістікке» мағына қалыптастыру сатысына жетудің алғышарты саналады.

ӘДЕБИЕТТЕР ТІЗІМІ

1. Әбіл Ж. Этнодеформация мәселелері // Ясауи атындағы халықаралық қазақ-түрік университеті, Түркология сериясы, 2002. – №2.
2. Есбалаева Р. Қазіргі қазақ прозасындағы психологиялық деформация көріністері // ҚазҰУ хабаршысы, «Филология» сериясы, 2021. – №1
3. Саид Эдуард Уади. Ориентализм – Алматы: Ұлттық аударма бюросы қоғамдық қоры, 2019. – 396 б.
4. Шақан шері романындағы қоғам болмысы [Электрон. ресурc]. – 2018. – URL: https://el.kz/shakan_sheri_romandarindagi_kogam_bolmisi_26791/ (қаралған күні: 19.11.2018).
5. Homi K Bhabha. Nation and Narration [Электрон.ресурc]. – 2013. – London. Routledge. 352 pp
6. Colonial Discourse and Post-Colonial Theory//Gayatri Chakravorti Spivak. Can the subaltern speak? [Электрон.ресурc] – 2013. – London, Routledge. 46 pp.
7. Frantz Omar Fanon. Black Skin, White Masks [Электрон.ресурc]. – 2008. – Grove Press. 240 p
8. Frantz Omar Fanon. A dying colonialism [Электрон.ресурc]. – 1994. – Grove Press.
9. Walter D.Mignolo On Decoloniality: Concepts, Analytics, Praxis [Электрон.ресурc]. – 2018. – Duke University Press. DOI: <https://doi.org/10.1215/9780822371779>
10. Мағауин М. Шақан шері. – Алматы: Жазушы. – 1991.
11. Бердібаев Р. Сол бір жылдарда // Жұлдыз, 1995. – №5-6.

12. Tlostanova M., Mignolo W. Learning to Unlearn: Decolonial Reflections from Eurasia and the Americas [Электрон. ресурс]. – 2012. – URL: https://monoskop.org/images/4/41/Tlostanova_Madina_Mignolo_Walter_Learning_to_Unlearn_Decolonial_Reflections_from_Eurasia_and_the_Americas_2012.pdf (қаралған күні: 29.03.2026).
13. Loomba A. Colonialism/Postcolonialism. – New York: Routledge, 2003.
14. Wisam Kh.Abdul-Jabbar. The rise of the unsaid: spaces in teaching postcolonial literature. Teachers and Teaching theory and practice [Электрон.ресурс]. – 2015. – <https://doi.org/10.1080/13540602.2014.928130>
15. Уикипедия
16. Мағауин М. Ұлтсыздану ұраны // Қазақ алманағы [Электрон. ресурс]. – 2012. – № 1. – URL: <https://abai.kz/post/3650> (қаралған күні: 29.03.2026)

Методы преподавания казахской литературы с постколониальной теорией

Абдуллаева А.Ж.¹, Оралова Г. С.²

¹ Кызылординский университет имени Коркыт ата, г. Кызылорда, Казахстан.
<https://orsid.org/000900048599-1575>

²Кызылординский университет имени Коркыт ата, г. Кызылорда, Казахстан.
<https://orsid.org/000000027616-5499>

В данной статье предлагаются методологические основы рассмотрения казахской литературы с точки зрения постколониальной теории. В исследовании предусматривается анализ конкретного художественного текста с постколониальной точки зрения, рассматривая литературу как отрасль словесного искусства и самостоятельной науки. Также ставится цель выявить новые интерпретирующие возможности и нарративы через призму деколонизированного сознания.

В качестве теоретико-методологической основы анализа были взяты ведущие выводы постколониальной теории, сложившийся в западных научных традициях метод контрупантного чтения и теория эстетического восприятия В. Изера, ориентированная на читателя. Роман Мухтара Мағауина "Шакан Шери" пересмотрен с точки зрения постколониального подхода и комплексно проанализированы вопросы исторической памяти, национального бытия, духовной колонизации, поэтики сопротивления и нарративной идентичности в тексте. В статье рассматриваются пути раскрытия авторского повествования и точки зрения героя, исторической реальности, форм сознания и культурных черт, стремящихся к колонизации или деколонизации в художественном тексте, путем чтения романа контрупанированным способом. Эстетическая концепция Изера анализируется как подход, направленный на повышение текста с пассивного получателя на уровень активного интерпретатора.

Эмпирический опыт, проведенный в рамках исследования (претест/посттест) и был статистически обработан с использованием критерия рангов символов Уилкоксона. Полученные результаты показали эффективность программы обучения, что свидетельствует о значительном повышении уровня теоретических знаний и интерпретационных навыков учащихся. Кроме того, качественные данные (рефлексивные заметки студентов, анализ текста) показали, что применение постколониальной теории расширило их способность распознавать историко-культурные особенности и побудило их анализировать произведение с новой точки зрения с постколониальной точки зрения и формировать многогранное понимание. Данные результаты свидетельствуют о том, что, наглядно демонстрируя методологическую эффективность методов постколониального анализа, он позволяет формировать новые научные парадигмы в Национальном литературоведении, глубоко осмысленно анализировать художественный текст и

совершенствовать критическое мышление учащихся.

Ключевые слова: постколониальная литература, деколонизация, экопостколониализм, нарратив, чтение контрапункта, «превращение в другое», дискурс сопротивления, двойное сознание, субальтерн.

СПИСОК ЛИТЕРАТУРЫ

1. Әбіл Ж. Этнодеформация мәселелері // Ясауи атындағы халықаралық қазақ-түрік университеті, Түркология сериясы, 2002. – №2.
2. Есбалаева Р. Қазіргі қазақ прозасындағы психологиялық деформация көріністері // ҚазҰУ хабаршысы, «Филология» сериясы, 2021. – №1
3. Саид Эдуард Уади. Ориентализм – Алматы: Ұлттық аударма бюросы қоғамдық қоры, 2019. – 396 б.
4. Шақан шері романындағы қоғам болмысы [Электрон. ресурс]. – 2018. – URL: https://el.kz/shakan_sheri_romandarindagi_kogam_bolmisi_26791/ (қаралған күні: 19.11.2018).
5. Homi K Bhabha. Nation and Narration [Электрон.ресурс]. – 2013. – London. Routledge. 352 pp
6. Colonial Discourse and Post-Colonial Theory//Gayatri Chakravorti Spivak. Can the subaltern speak? [Электрон.ресурс] – 2013. – London, Routledge. 46 pp.
7. Frantz Omar Fanon. Black Skin, White Masks [Электрон.ресурс]. – 2008. – Grove Press. 240 p
8. Frantz Omar Fanon. A dying colonialism [Электрон.ресурс]. – 1994. – Grove Press.
9. Walter D.Mignolo On Decoloniality: Concepts, Analytics, Praxis [Электрон.ресурс]. – 2018. – Duke University Press. DOI: <https://doi.org/10.1215/9780822371779>
10. Мағауин М. Шақан шері. – Алматы: Жазушы. – 1991.
11. Бердібаев Р. Сол бір жылдарда // Жұлдыз, 1995. – №5-6.
12. Tlostanova M., Mignolo W. Learning to Unlearn: Decolonial Reflections from Eurasia and the Americas [Электрон. ресурс]. – 2012. – URL: https://monoskop.org/images/4/41/Tlostanova_Madina_Mignolo_Walter_Learning_to_Unlearn_Decolonial_Reflections_from_Eurasia_and_the_Americas_2012.pdf (қаралған күні: 29.03.2026).
13. Loomba A. Colonialism/Postcolonialism. – New York: Routledge, 2003.
14. Wisam Kh.Abdul-Jabbar. The rise of the unsaid: spaces in teaching postcolonial literature. Teachers and Teaching theory and practice [Электрон.ресурс]. – 2015. – <https://doi.org/10.1080/13540602.2014.928130>
15. Уикипедия
16. Мағауин М. Ұлтсыздану ұраны // Қазақ алманағы [Электрон. ресурс]. – 2012. – № 1. – URL: <https://abai.kz/post/3650> (қаралған күні: 29.03.2026)

Methods of teaching kazakh literature with postcolonial theory

Abdullayeva A. ¹, Oralova G. S. ²

¹Korkyt Ata Kyzylorda University, Kyzylorda, Kazakhstan
<https://orsid.org/000900048599-1575>

²Korkyt Ata Kyzylorda University, Kyzylorda, Kazakhstan
<https://orsid.org/000000027616-5499>

This article presents the methodological foundations of the consideration of Kazakh literature from the point of view of postcolonial theory. The study provides for the analysis of a specific literary text from a postcolonial point of view, considering literature as an art of the word and an independent branch of science. At the same time, the goal is to identify new interpretive possibilities and narratives through the prism of decolonized consciousness.

The leading conclusions of the postcolonial theory, the method of reading Counterpoint, formed in the Western scientific tradition, and the theory of reader-oriented aesthetic perception by V. Iser were taken as the theoretical and methodological basis for the analysis. Mukhtar Magauin's novel "Shakan Sheri" is revised from the point of view of the postcolonial point of view, the problems of historical memory, national identity, spiritual colonization, poetics of resistance and narrative identity are comprehensively analyzed in the text. The article discusses the ways of revealing the author's narrative and character view, historical reality, forms of consciousness and cultural features in the literary text that have been colonized or sought to be decolonized by reading the novel in a counterproductive way. Iser's aesthetic concept is analyzed as an approach that aims to elevate the text from a passive receiver to the level of an active interpreter.

An empirical experiment conducted as part of the study (pretest/posttest) was statistically processed using the Wilcoxon Character Rank criterion. The results obtained showed the effectiveness of the training program, which proves a significant increase in the level of theoretical knowledge and interpretive skills of students. At the same time, qualitative data (reflective notes of students, text analysis) showed that the use of postcolonial theory expanded their ability to recognize historical and cultural features, stimulated the analysis of the work from a postcolonial point of view in a new way and the formation of a multifaceted understanding. These results clearly demonstrate the methodological effectiveness of the methods of postcolonial analysis, allowing the formation of new scientific paradigms in national literary criticism, in-depth analysis of the literary text from a semantic point of view and improving the critical thinking of students.

Keywords: postcolonial literature, decolonization, ecopostcolonism, narratives, Counterpoint reading, "turning into another", resistance discourse, double consciousness, subaltern.

REFERENCES

1. Abil, Zh. (2002). Etnodeformatsiya maseleleri [Problems of ethnodeformation], *Vestnik Mezhdunarodnogo kazakhsko-turetskogo universiteta im. Yasawi. Seriya Turkologiya*, (2).
2. Esbalaeva, R. (2021). Kazirgi kazakh prozasyndagy psihologiyalyk deformatsiya korinisteri [Psychological deformation in modern Kazakh prose], *KazNU Bulletin. Philology series*, (1).
3. Said, E. W. (2019). *Orientalizm* [Orientalism]. Almaty: Ulttyq audarma byurosy.
4. Shakan sheri romanyndagy kogam bolmysy (2018). Available at: https://el.kz/shakan_sheri_romandarindagi_kogam_bolmisi_26791/ (accessed 19 November 2018).
5. Bhabha, H. K. (2013). *Nation and Narration*. London: Routledge.
6. Spivak, G. C. (2013). Can the subaltern speak? In: *Colonial Discourse and Post-Colonial Theory*. London: Routledge.
7. Fanon, F. (2008). *Black Skin, White Masks*. New York: Grove Press.
8. Fanon, F. (1994). *A Dying Colonialism*. New York: Grove Press.
9. Mignolo, W. D. (2018). *On Decoloniality: Concepts, Analytics, Praxis*. Durham: Duke University Press. <https://doi.org/10.1215/9780822371779>
10. Magauin, M. (1991). *Shakan sheri*. Almaty: Zhazushy.
11. Berdibaev, R. (1995). Sol bir zhyldarda, *Zhuldyz*, (5–6).
12. Tlostanova, M. and Mignolo, W. (2012). *Learning to Unlearn: Decolonial Reflections from Eurasia and the Americas*. Available at: https://monoskop.org/images/4/41/Tlostanova_Madina_Mignolo_Walter_Learning_to_Unlearn_Decolonial_Reflections_from_Eurasia_and_the_Americas_2012.pdf (accessed 29 March 2026).
13. Loomba, A. (2003). *Colonialism/Postcolonialism*. New York: Routledge.
14. Abdul-Jabbar, W. Kh. (2015). The rise of the unsaid: spaces in teaching postcolonial literature, *Teachers and Teaching: Theory and Practice*. <https://doi.org/10.1080/13540602.2014.928130>
15. Ukipediya
16. Magauin, M. (2012). Ultsyzdan uyrany, *Kazakh Almanac*, (1). Available at: <https://abai.kz/post/3650> (accessed 29 March 2026).

GRNTI 14.35.09

DOI: <https://doi.org/10.59102/pedagogical/2026/iss1pp26-39>

Abdizhappar A. A. ^{1*}, Ayarova T. T. ²,
Bizhanova A. A. ³, Rakhmanova A. M. ⁴

^{1,2}Abai Kazakh National Pedagogical University, Almaty, Kazakhstan. <https://orcid.org/0000-0002-1700-445X>¹ <https://orcid.org/0000-0003-0483-3459>²

³Asfendiyarov Kazakh National Medical University, Almaty, Kazakhstan. <https://orcid.org/0000-0001-6070-7516>

⁴Gumarbek Daukeev Almaty University of Power Engineering and Telecommunications Almaty, Kazakhstan. <https://orcid.org/0009-0007-9756-9699>.

Email: *aigerimabdizhapparova@gmail.com

DIDACTIC POTENTIAL OF AUTHENTIC DIGITAL MATERIALS IN DEVELOPING LINGUACULTURAL COMPETENCE

This article explores the didactic potential of authentic digital materials in developing linguacultural competence among university students majoring in language-related disciplines. The relevance of the study is determined by the rapid expansion of digital learning environments and the increasing demand for graduates who are capable of effective intercultural communication in professional contexts.

The study is based on analytical review and theoretical synthesis of scholarly research addressing authenticity in language education, digital learning resources, and linguacultural approaches. The findings indicate that authentic digital materials, including online media texts, audiovisual content, podcasts, and interactive platforms, contribute not only to language skill development but also to learners' ability to interpret culturally embedded meanings, pragmatic norms, and value systems. Engagement with authentic digital content enhances student motivation and facilitates exposure to real-world language use in diverse sociocultural contexts.

At the same time, the analysis demonstrates that the pedagogical effectiveness of authentic digital materials depends on their methodologically sound selection and structured integration into the learning process. Without instructional scaffolding, such materials may increase cognitive load and reduce learning efficiency. To address this challenge, the article proposes a didactic model for developing linguacultural competence through authentic digital materials. The model incorporates criteria for resource selection, stages of identifying linguacultural markers, task-based instructional design, the use of virtual interaction as a form of intercultural engagement, and competence-oriented assessment. The proposed framework offers practical guidance for integrating authentic digital content into foreign language curricula in higher education.

Keywords: authentic digital materials, linguacultural competence, foreign language education, digital learning environment, virtual exchange.

INTRODUCTION

The rapid expansion of digital technologies has profoundly transformed foreign language education, particularly in higher education. Online platforms, streaming media, social networks, and open-access information resources provide unprecedented access to authentic language use. As a result, the concept of authenticity has become central to contemporary discussions in language pedagogy. Authentic digital materials enable learners to encounter language as it is used in real communicative contexts rather than in artificially simplified instructional settings (Gilmore, 2007).

For students of language-related disciplines, exposure to authentic discourse is especially important. These students are expected not only to demonstrate linguistic accuracy but also to understand the cultural meanings embedded in language use. Linguacultural competence, which integrates linguistic knowledge with cultural awareness and interpretative skills, is therefore

regarded as a core outcome of professional language education. In this regard, digital authenticity serves as a bridge between formal instruction and real-world communicative practices.

At the same time, the integration of authentic digital materials raises methodological challenges. Research indicates that while authentic resources enhance motivation and engagement, they may also increase cognitive demands due to lexical density, cultural references, and pragmatic complexity (Alamri, 2025). This dual nature of authenticity necessitates a systematic pedagogical approach that balances realism with instructional support.

Research Problem and Gap

Despite the growing body of research on authentic materials and digital learning environments, several gaps remain evident. First, many studies focus primarily on linguistic outcomes, such as vocabulary acquisition or listening comprehension, while giving limited attention to the systematic development of linguacultural competence. Second, although virtual exchange and telecollaboration have been identified as effective tools for intercultural learning (Godwin-Jones, R., 2019), they are often examined separately from the broader framework of authentic digital materials.

In the context of Kazakhstani higher education, the integration of linguacultural approaches into digital language instruction is still developing. Existing studies emphasize the importance of cultural content but provide limited methodological guidance on how authentic digital resources can be structured into a coherent didactic model that ensures measurable learning outcomes.

Purpose and Research Questions

The purpose of this study is to theoretically substantiate and model the didactic potential of authentic digital materials in developing linguacultural competence among language students.

The study addresses the following research questions:

What didactic effects and limitations of authentic digital materials are identified in contemporary research?

How is linguacultural competence conceptualized in foreign and Kazakhstani academic discourse?

Which pedagogical strategies enable the effective integration of authentic digital resources into foreign language education?

LITERATURE REVIEW

Authenticity and Authentic Digital Materials in Foreign Language Education

The concept of authenticity has long occupied a central place in foreign language pedagogy. Early methodological discussions treated authenticity primarily as a property of texts originally produced for native speakers rather than for instructional purposes. However, contemporary research emphasizes that authenticity is not an inherent feature of a text alone but a dynamic relationship between the material, the learner, and the learning task (Gilmore, 2007).

Gilmore's (2007) comprehensive review demonstrates that authentic materials expose learners to natural discourse features such as idiomatic expressions, pragmatic conventions, discourse markers, and culturally embedded references that are often absent from pedagogically simplified texts. Later studies further expand this understanding by arguing that digitalization reshapes authenticity itself: online news articles, social media posts, podcasts, and video blogs represent evolving genres of real-world communication that learners must navigate critically (Gilmore, 2019).

Authentic materials are commonly defined as texts and media originally produced for real communicative purposes rather than for language teaching, yet later exploited pedagogically. This definitional point is central because it distinguishes authenticity of origin from authenticity of classroom use: the same artefact can become pedagogically "inauthentic" if tasks do not preserve communicative intent or ignore contextual meaning-making. Valvona and Yoneda (2019) note that authentic materials are originally created for real communicative purposes rather than for pedagogy, and that their pedagogical value must be interpreted in light of classroom mediation and teacher decisions about use. Studies of authenticity also point out that "authentic materials are language

teaching materials that were not originally created for the purpose of language teaching”, but the ways they are perceived and adopted by teachers and learners vary depending on definitions, instructional goals, and context (Yoneda, 2021). In the digital environment, authenticity is intensified by immediacy and multimodality: students encounter discourse embedded in platform conventions, visual rhetorics, and interactional norms that are inseparable from cultural meanings. However, scholarship also consistently points to the pedagogical risks of unfiltered authenticity: if the linguistic and cultural density of digital artefacts is not calibrated, students may experience cognitive overload that undermines comprehension and intercultural reflection. Evidence from studies on authentic materials in EFL contexts highlights a recurring trade-off: authenticity can increase motivation and perceived relevance, yet it simultaneously raises demands on lexical knowledge, pragmatic inference, and background cultural schemas, which must be scaffolded through sequencing and teacher support (Alamri, 2025; Gilmore, 2007).

Accordingly, “didactic potential” of authentic digital materials should be conceptualized not as a property of the artefact alone but as the outcome of an instructional design that aligns (a) selection criteria, (b) task progression, and (c) assessment descriptors. The Common European Framework of Reference for Languages (CEFR) explicitly positions learners as social agents who perform tasks in real-life domains, and it provides a structured language for linking learning objectives, task types, and assessment (Council of Europe, 2001). This is particularly relevant for authentic digital materials, where tasks must be designed to help learners move from surface comprehension to culturally grounded interpretation.

At the same time, scholars consistently caution against uncritical use of authentic materials. Alamri (2025), based on a large-scale review published in *Frontiers in Education*, identifies both benefits and challenges of authenticity in digital contexts. While authentic digital materials enhance motivation, learner engagement, and contextualized language exposure, they may also lead to cognitive overload due to high lexical density, implicit cultural assumptions, and pragmatic ambiguity. These findings underscore the necessity of pedagogical mediation and scaffolding.

From a didactic perspective, authentic digital materials differ from traditional printed texts in three important ways. First, they are multimodal, combining verbal, visual, and auditory information. Second, they are dynamic and continuously updated, reflecting current social and cultural realities. Third, they are often interactive, enabling learners to participate in communicative practices rather than merely consume content. These characteristics significantly expand the pedagogical potential of authenticity in language education but also require revised instructional frameworks.

Linguacultural Competence as an Educational Outcome

Linguacultural competence is commonly understood as an integrative construct that combines linguistic knowledge with cultural awareness, interpretative skills, and the ability to engage in culturally appropriate communication. Unlike purely linguistic competence, linguacultural competence emphasizes meaning-making processes that are grounded in cultural context.

To specify the competence dimension of this study, it is methodologically useful to distinguish linguacultural competence from broader intercultural communicative competence (ICC). ICC frameworks emphasize not only knowledge of the “other culture” but also skills of interpreting and relating, skills of discovery and interaction, as well as critical cultural awareness. A practical guide developed for language teachers by Byram, M., Gribkova, B., and Starkey, H. describes how intercultural objectives can be integrated into language teaching through classroom tasks that elicit comparison, interpretation, and reflection rather than factual “culture learning” (Byram et al., 2002). Importantly, the same document argues that teachers need skills to create classroom conditions in which learners can take interpretive risks and engage in reflective dialogue—an emphasis aligned with the present article’s focus on staged tasks and scaffolding (Byram et al., 2002).

Within higher education, digital communication has expanded ICC-oriented pedagogy through telecollaboration and virtual exchange. Godwin-Jones, R. conceptualizes telecollaboration as a powerful approach for intercultural communication competence because it connects language learning with authentic interpersonal interaction and the negotiation of meaning across cultural

perspectives (Godwin-Jones, 2019). The field increasingly uses the umbrella term “virtual exchange,” defined as the engagement of groups of learners in online intercultural interaction and collaboration with partners from other cultural contexts, integrated into coursework and guided by educators or facilitators (Gutiérrez & O’Dowd, 2021). O’Dowd, R. synthesizes multiple models of virtual exchange and underscores that institutional and pedagogical objectives vary widely, which makes task design, facilitation, and assessment crucial for outcomes (O’Dowd, 2018).

From a didactic standpoint, virtual exchange is valuable because it places cultural meaning-making into interaction rather than into passive consumption of digital content. Empirical evidence from higher education contexts indicates that virtual exchange can contribute to intercultural competence development, including learners’ awareness of cultural difference, reflective stance toward interaction, and negotiation of perspectives (Oviedo & Krimphove, 2022). At the same time, research also documents constraints-such as time-zone differences, unequal participation, and coordination issues-which suggests that virtual exchange should be embedded as a structured component of a broader learning design rather than treated as an “add-on” activity (Turula et al., 2019).

For the Kazakhstani context of language majors, this literature supports a model in which authentic digital materials function as (1) culturally dense input for interpretation, and (2) triggers for interaction in mediated online exchanges. Domestic research similarly highlights the relevance of linguacultural competence for future language professionals and calls for methodologically grounded selection of materials and staged work with linguacultural units (Kulakhmetova & Nedostup, 2023), while pilot evidence suggests that focused instructional intervention can support competence growth at early stages of university education (Dyussebekova & Sansyzbayeva, 2025).

In post-Soviet and Kazakhstani academic traditions, linguacultural competence has been conceptualized as the ability to recognize, interpret, and appropriately use linguocultural units-lexical, phraseological, and discourse elements that encode cultural meanings (Kulakhmetova & Nedostup, 2023). These scholars argue that language instruction devoid of cultural content risks producing formally accurate but pragmatically inadequate communication.

International research aligns with this perspective by highlighting the role of culture in communicative competence. Studies indexed in ERIC and SAGE Open demonstrate that culturally informed instruction enhances learners’ pragmatic awareness, tolerance of ambiguity, and intercultural sensitivity. Importantly, linguacultural competence is not viewed as static knowledge but as a developmental process that unfolds through repeated exposure to culturally meaningful discourse and reflective engagement.

Digital environments amplify this process by providing access to diverse cultural voices and representations. Authentic digital materials allow students to encounter multiple perspectives, registers, and sociocultural norms, thereby fostering a more nuanced understanding of language use in context. However, the effectiveness of such exposure depends on structured pedagogical design that guides learners toward critical interpretation rather than superficial consumption of content.

Virtual Exchange and Telecollaboration as Forms of Digital Authenticity

One of the most significant developments in digital language education is the emergence of virtual exchange and telecollaboration as pedagogical practices. Virtual exchange refers to structured online interaction between learners from different linguistic and cultural backgrounds, typically mediated by educators and integrated into formal curricula.

Godwin-Jones (2019) characterizes telecollaboration as an authentic communicative environment where language and culture are experienced simultaneously through interaction. Unlike static materials, virtual exchange enables learners to negotiate meaning, confront cultural differences, and reflect on their own assumptions in real time. Empirical studies published in *Language Learning & Technology* and *Open Praxis* provide evidence that participation in virtual exchange programs leads to measurable gains in intercultural communicative competence.

Heymans (2024) reports that students engaged in guided virtual exchange demonstrate increased cultural awareness, improved interpretative skills, and greater confidence in cross-cultural

communication. Similarly, Oviedo (2022), using data from SciELO-indexed research, shows that virtual exchange programs promote reflective learning and deeper engagement with cultural content compared to traditional classroom instruction.

From a didactic standpoint, virtual exchange can be conceptualized as a form of authentic digital material in its own right. It combines real communicative purpose, cultural embeddedness, and learner agency. However, its successful implementation requires careful alignment with learning objectives, task design, and assessment criteria.

Empirical Evidence from the Kazakhstani Context

In recent years, Kazakhstani researchers have increasingly addressed the integration of digital resources into foreign language education. Studies conducted at Al-Farabi Kazakh National University and other institutions emphasize the importance of aligning digital tools with competence-based educational standards.

Z. A. Dyussebekova & S. K. Sansyzbayeva (2025) present a pilot mixed-methods study examining the development of linguacultural competence among first-year university students through multimedia texts and interactive tasks. Their findings indicate statistically significant improvement in students' ability to identify cultural references, interpret pragmatic meanings, and reflect on intercultural differences.

Other domestic publications highlight that electronic authentic materials facilitate differentiated instruction by allowing instructors to adapt content to students' proficiency levels while maintaining cultural richness. These findings support the argument that authentic digital materials, when methodically integrated, can serve as an effective medium for linguacultural education in higher education.

In contemporary foreign language pedagogy, the use of authentic digital materials is often contrasted with pedagogically adapted resources specifically designed for instructional purposes. This distinction remains a subject of ongoing debate. Proponents of adapted materials argue that simplification and didactic structuring reduce cognitive load and ensure accessibility for learners at lower proficiency levels. However, critics note that excessive adaptation may lead to the loss of cultural specificity and pragmatic authenticity, resulting in decontextualized language learning.

Empirical research suggests that while adapted materials may facilitate initial comprehension, they frequently fail to represent the complexity of real communicative situations. Authentic digital materials, by contrast, preserve natural discourse features, including implicit meanings, culturally conditioned references, and multimodal cues. These features are particularly important for the development of linguacultural competence, which presupposes not only linguistic decoding but also cultural interpretation.

Several studies emphasize that authenticity should not be viewed as a binary category but rather as a continuum. Digital environments enable instructors to select materials that vary in degrees of authenticity, allowing for gradual progression from semi-authentic to fully authentic content. This approach supports differentiated instruction and aligns with learner-centered pedagogy. Consequently, the pedagogical value of authentic digital materials lies not in their unmodified use but in their strategic integration into structured learning trajectories that preserve cultural depth while maintaining instructional feasibility.

METHODS

Research Design

The present study employs a qualitative research design based on a scoping review and conceptual synthesis. This approach is appropriate for mapping existing research, identifying key concepts, and constructing an evidence-informed didactic model rather than testing a single instructional intervention.

Data Sources and Selection Criteria

The review includes open-access publications retrieved from Scopus-indexed journals, Springer Open, Frontiers in Education, SAGE Open, ERIC, and SciELO, as well as peer-reviewed

Kazakhstani journals. Sources were selected according to the following criteria:

- Full-text availability in open access;
- Relevance to at least one of the following themes: authentic materials, digital language learning, linguacultural or intercultural competence, virtual exchange;
- Publication in peer-reviewed academic venues.

Analytical Procedure. Each source was analyzed with respect to its theoretical framework, research context, type of digital authenticity employed, and reported educational outcomes. The findings were then synthesized to identify recurring patterns, effective pedagogical strategies, and methodological gaps. This synthesis served as the basis for developing a didactic model presented in the Results section.

While the scoping review approach provides a comprehensive overview of existing research and allows for conceptual synthesis, it also entails certain limitations. First, the reliance on open-access publications may exclude relevant studies published behind paywalls, potentially narrowing the scope of analysis. Second, the heterogeneity of research designs and contexts limits the possibility of direct comparison across studies.

Another limitation concerns the predominance of qualitative and small-scale empirical studies in the field of linguacultural competence development. Although such studies offer valuable insights into learning processes, they often lack longitudinal data that would allow for stronger generalizations. These limitations were taken into account during the analytical process and further underscore the need for future empirical research that combines experimental, longitudinal, and mixed-methods approaches.

To strengthen transparency and replicability of the scoping review, this study operationalized the inclusion criteria through three filters: (1) topic relevance (authentic digital materials, intercultural/linguacultural competence, virtual exchange/telecollaboration), (2) educational context (higher education language majors or teacher education), and (3) applicability to task-based instructional design. In addition, to anchor didactic claims in widely accepted descriptors, studies were interpreted through the CEFR's action-oriented approach, where learning is conceptualized as performing communicative tasks as a social agent in real contexts (Council of Europe, 2001).

Because the digital turn in language education has placed new emphasis on online interaction and mediation, the CEFR Companion Volume has particular methodological value: it extends the CEFR by elaborating descriptors for mediation, online interaction, and plurilingual/pluricultural competence, which helps researchers align digital tasks with competence constructs (Council of Europe, 2018). Secondary analysis in language assessment literature further discusses that the Companion Volume marks innovations such as stronger attention to digital communication and mediation constructs, but also highlights challenges of operationalization in assessment and task design (Kremmel et al., 2023).

Finally, for the virtual exchange strand, sources were categorized by (a) definitional and typological contributions (e.g., “virtual exchange” as umbrella term; models such as e-tandem and telecollaboration), and (b) empirical evidence on outcomes and constraints (Gutiérrez & O’Dowd, 2021; O’Dowd, 2018; Oviedo & Krimphove, 2022). This categorization enabled synthesis into design-oriented implications (selection criteria, sequencing, facilitation, and assessment).

RESULTS

The analysis of reviewed sources makes it possible to distinguish several types of authentic digital materials that are most frequently employed in linguacultural education. These include digital media texts (online newspapers, opinion columns), audiovisual materials (documentaries, interviews, video blogs), audio resources (podcasts, radio broadcasts), and interactive platforms (forums, comment sections, social networks).

Each type contributes differently to linguacultural competence development. Media texts primarily support the interpretation of sociocultural realities and public discourse, whereas audiovisual materials provide access to paralinguistic cues such as intonation, gestures, and visual

symbolism. Interactive platforms, in turn, create opportunities for participatory culture, enabling learners to engage in authentic communicative practices and observe discourse norms in real time.

The didactic value of these materials increases when they are combined within a single instructional sequence. Such integration allows students to compare representations of culture across genres and modalities, fostering deeper analytical and reflective engagement.

Didactic Effects of Authentic Digital Materials. The synthesis of reviewed studies indicates that authentic digital materials produce a set of stable didactic effects relevant to linguacultural competence development.

First, authentic digital resources consistently enhance contextualized language input. Exposure to real-world discourse allows students to encounter lexical choices, pragmatic conventions, discourse strategies, and culturally marked meanings in their natural communicative environment (Gilmore, 2007; Gilmore, 2019). This exposure contributes to learners' ability to interpret meaning beyond the sentence level.

Second, authentic digital materials support the development of cultural interpretation skills. Media texts, video content, and online communication embed values, social norms, and cultural references that require interpretative engagement. Studies demonstrate that systematic work with such materials improves learners' recognition of implicit cultural meanings and pragmatically appropriate language use (Kulakhmetova & Nedostup, 2023).

Third, learner motivation and engagement are positively affected. Empirical evidence shows that students perceive authentic digital materials as relevant and meaningful, which increases intrinsic motivation and participation (Alamri, 2025). However, these benefits are contingent on methodological scaffolding.

At the same time, the analysis confirms recurring limitations. Without pedagogical mediation, authentic digital materials may overwhelm learners due to information density, unfamiliar cultural contexts, or linguistic complexity. Therefore, authenticity alone does not guarantee learning outcomes; it must be embedded in a structured instructional framework.

Components of Linguacultural Competence. Based on the reviewed literature, linguacultural competence can be operationalized through the following interrelated components:

- Linguistic component - knowledge of vocabulary, grammar, and discourse structures as they function in authentic contexts.
- Cultural component - understanding of cultural values, traditions, social norms, and symbolic meanings reflected in language.
- Pragmatic component - ability to interpret and produce language appropriately in specific sociocultural situations.
- Reflective component - capacity for critical reflection on one's own cultural assumptions and those of others.

Authentic digital materials contribute to each component by providing access to culturally situated language use. Virtual exchange environments further strengthen the pragmatic and reflective components by enabling real intercultural interaction (Godwin-Jones, R., 2019).

Didactic Model for Linguacultural Competence Development. Drawing on the synthesis, a five-stage didactic model is proposed.

Stage 1. Selection of Authentic Digital Materials

Materials are selected according to criteria of relevance, cultural richness, linguistic accessibility, and alignment with learning objectives. Examples include news media, podcasts, video blogs, and moderated online discussions.

Stage 2. Identification of Linguacultural Markers

Students are guided to identify linguacultural units such as culturally bound vocabulary, metaphors, discourse conventions, and pragmatic norms.

Stage 3. Task-Based Instruction

Tasks progress from comprehension and analysis to interpretation and production. Activities include guided discussion, comparative analysis, and reflective writing.

Stage 4. Virtual Exchange and Interaction

Telecollaboration and virtual exchange activities are integrated to provide authentic intercultural communication. Learners interact with peers from different cultural backgrounds, negotiating meaning in real time.

Stage 5. Assessment and Reflection

Assessment combines formative and summative approaches, including analytical rubrics, reflective journals, and project-based evaluation. Emphasis is placed on development rather than error elimination.

This model aligns with competence-based education principles and supports systematic integration of authenticity into language curricula.

Assessment of linguacultural competence requires multidimensional criteria that reflect its integrative nature. Based on the reviewed literature, several assessment indicators can be identified. These include the ability to recognize culturally marked language units, interpret implicit meanings, demonstrate pragmatic appropriateness in communication, and engage in reflective comparison of cultural perspectives.

Authentic digital tasks lend themselves to performance-based assessment. Reflective essays, analytical commentaries, digital projects, and interaction logs from virtual exchanges provide evidence of competence development. Importantly, assessment should focus on qualitative progress and interpretative depth rather than on formal accuracy alone. Such an approach aligns with contemporary competence-based education and supports formative assessment practices.

The proposed didactic model gains theoretical robustness when mapped onto established descriptors and constructs. First, selection criteria for authentic digital materials align with CEFR task orientation: input should enable learners to act in communicative situations rather than merely recognize linguistic forms (Council of Europe, 2001). Second, staged identification of linguacultural markers corresponds to ICC-oriented pedagogy that prioritizes interpretation, comparison, and reflective evaluation of meanings and perspectives (Byram et al., 2002; López-Rocha, 2016). López-Rocha, S. argues that ICC needs to be incorporated into language curricula to develop learners' appreciation of the target language and culture, awareness of their own culture, and skills for competent, adaptable intercultural communication, which supports integrating reflective tasks into each stage rather than reserving reflection for end-of-unit activities (López-Rocha, 2016).

Third, the model's emphasis on virtual exchange can be justified as a structured pedagogical route to authentic intercultural interaction. O'Dowd (2018) shows that virtual exchange models differ in objectives and organization, so the model's facilitation and task scaffolding components are not optional but central. The practical typology described by Gutiérrez and O'Dowd (2021) (e-tandem vs telecollaboration; bilingual/bicultural vs lingua franca approaches) helps instructors choose formats that fit institutional constraints while preserving intercultural learning aims. At the implementation level, practice-based evidence illustrates typical constraints (coordination, participation, and timing), reinforcing the necessity of structured roles, timelines, and assessment rubrics within the exchange (Turula et al., 2019).

Fourth, assessment in the model can be strengthened by CEFR Companion Volume descriptors, which extend the construct space toward mediation and online interaction. This is methodologically important because learners' success with authentic digital materials often depends on mediation-like abilities: summarizing, reformulating, explaining culturally loaded meanings, and negotiating shared understanding in digital interaction (Council of Europe, 2018; Kremmel et al., 2023). Thus, the model's evaluation component should not be limited to linguistic accuracy or factual cultural knowledge; it should capture interpretive competence, pragmatic appropriateness, and reflective awareness as observable performance in tasks.

DISCUSSION

The findings of this study are consistent with international research emphasizing the pedagogical value of authenticity when combined with structured instructional design. Unlike approaches that treat authentic materials as supplementary resources, the proposed model positions

authenticity as a core element of linguacultural education.

Compared with earlier studies that focus primarily on linguistic outcomes, this research highlights the integrative nature of linguacultural competence and demonstrates how digital authenticity facilitates cultural interpretation and reflection. The inclusion of virtual exchange extends existing models by conceptualizing interaction itself as an authentic digital resource.

In the Kazakhstani higher education context, the model responds to the need for methodological clarity in implementing competence-based foreign language education. It provides a transferable framework adaptable to various language programs and institutional settings.

The findings have important implications for curriculum design in higher education. Integrating authentic digital materials into language programs requires curricular alignment rather than sporadic supplementation. Linguacultural objectives should be explicitly articulated in learning outcomes, and authentic digital resources should be systematically mapped to these objectives.

Moreover, teacher training plays a crucial role in successful implementation. Instructors need methodological support to evaluate digital authenticity, design culturally oriented tasks, and facilitate reflective discussion. Without such support, the pedagogical potential of authentic digital materials may remain underutilized.

CONCLUSION

This article has examined the didactic potential of authentic digital materials in developing linguacultural competence among university language students. Through a scoping review of open-access international and Kazakhstani research, the study identified key didactic effects, limitations, and methodological conditions for effective implementation.

The proposed five-stage didactic model integrates authentic digital materials, task-based instruction, and virtual exchange to support linguistic, cultural, pragmatic, and reflective dimensions of competence. The findings suggest that authentic digital resources, when pedagogically mediated, offer substantial benefits for foreign language education in higher education.

Future research should empirically validate the proposed didactic model through controlled pedagogical experiments and longitudinal studies. Particular attention should be paid to the role of emerging technologies, including artificial intelligence-assisted tools, in mediating access to authentic digital content. Investigating how adaptive technologies can personalize cultural input without reducing authenticity represents a promising avenue for further inquiry.

Future research should empirically test the proposed model through experimental or longitudinal designs and explore discipline-specific adaptations. The integration of emerging technologies, including AI-assisted tools, also represents a promising direction for further investigation.

REFERENCES

1. Alamri, W. (2025). Evaluating the benefits and challenges of using authentic materials in EFL context for listening purpose. *Frontiers in Education*, 10, 1611308.
2. Byram, M., Gribkova, B., & Starkey, H. (2002). *Developing the intercultural dimension in language teaching: A practical introduction for teachers*. Council of Europe.
3. Council of Europe. (2001). *Common European Framework of Reference for Languages: Learning, teaching, assessment*.
4. Council of Europe. (2018). *Common European Framework of Reference for Languages: Learning, teaching, assessment—Companion volume with new descriptors*.
5. Dyussebekova, Z. A., & Sansyzbayeva, S. K. (2025). Developing linguocultural competence in foreign language education: A pilot study among first-year Kazakh Department students at Al-Farabi Kazakh National University. *Bulletin of the Karaganda University. Philology Series*, 30(2(118)), pp. 16-26.

6. Gilmore, A. (2007). Authentic materials and authenticity in foreign language learning. *Language Teaching*, 40(2), 97-118.
7. Gilmore, A. (2019). Materials and authenticity in language teaching. In S. Walsh & S. Mann (Eds.), *The Routledge handbook of English language teacher education* London: Routledge, pp. 299–318.
8. Godwin-Jones, R. (2019). Telecollaboration as an approach to developing intercultural communication competence. *Language Learning & Technology*, 23(3), 8-28.
9. Gutiérrez, B. F., & O’Dowd, R. (2021). Virtual exchange: Connecting language learners in online intercultural collaborative learning. In T. Beaven & F. Rosell-Aguilar (Eds.), *Innovative language pedagogy report* (pp. 17-22). Research-publishing.net.
10. Heymans, Y., Strosnider, C., Pool, J., & Jansen van Vuuren, M. (2024). Fostering intercultural competence through virtual exchange: Perspectives of undergraduate health students. *Open Praxis*, 16(2), 119-129.
11. Kremmel, B., Eberharter, K., Konrad, E., Moser-Frötscher, D., Ebner, V., & Spöttl, C. (2023). The CEFR Companion Volume: Opportunities and challenges for language assessment. *Didaktik slawischer Sprachen* (Special issue: An den Schnittstellen von Didaktik und Philologie. Gesammelte Beiträge zu Ehren von Wolfgang Stadler), 65-83.
12. Kulakhmetova, M. S., & Nedostup, E. A. (2023). On the issue of the development of linguocultural competence. *Bulletin of Sh. Ualikhanov Kokshetau University. Philological Series*, (4), 169-179.
13. López-Rocha, S. (2016). Intercultural communicative competence: Creating awareness and promoting skills in the language classroom. In C. Gorla, O. Speicher, & S. Stollhans (Eds.), *Innovative language teaching and learning at university: Enhancing participation and collaboration* (pp. 105-111). Research-publishing.net.
14. O’Dowd, R. (2018). From telecollaboration to virtual exchange: State-of-the-art and the role of UNICollaboration in moving forward. *Journal of Virtual Exchange*, 1, 1-23.
15. Oviedo, L. E. Z., & Krimphove, J. (2022). Virtual exchange contributions to the development of intercultural competence: A Brazilian higher education institutions’ perspective. *Actualidades Investigativas en Educación*, 22(1), 312-336.
16. Turula, A., Kurek, M., & Lewis, T. (Eds.). (2019). Telecollaboration and virtual exchange across disciplines: In service of social inclusion and global citizenship. Research-publishing.net.
17. Valvona, C., & Yoneda, M. (2019). Authentic materials in language learning: Definitions, advantages, and disadvantages. *Okinawa Christian College Journal*, 16, 1-10.
18. Yoneda, M. (2021). Authentic materials: Definitions, perception, and usage by ELT professionals. *Mukogawa Women’s University Repository* (pp. 130-145).

Аутентикалық цифрлық материалдардың лингвомәдени құзыреттілікті қалыптастырудағы дидактикалық әлеуеті

А. Ә. Әбдіжаппар^{1*}, Т. Т. Аяпова², А. А. Бижанова³, А. М. Рахманова⁴

¹Абай атындағы Қазақ ұлттық педагогикалық университеті
Алматы, Қазақстан, *aigerimabdizhapparovafp@gmail.com,
<https://orcid.org/0000-0002-1700-445X>

²Абай атындағы Қазақ ұлттық педагогикалық университеті
Алматы, Қазақстан, <https://orcid.org/0000-0003-0483-3459>

³С. Д. Асфендияров атындағы Қазақ ұлттық медицина университеті
Алматы, Қазақстан, <https://orcid.org/0000-0001-6070-7516>

⁴Ғұмарбек Дәукеев атындағы Алматы энергетика және байланыс университеті
Алматы, Қазақстан, <https://orcid.org/0009-0007-9756-9699>

Мақалада шеттілдік білім беру жағдайында тіл маманы студенттерінің лингвомәдени құзыреттілігін қалыптастыруда аутентикалық цифрлық материалдардың дидактикалық әлеуеті жан-жақты қарастырылады. Зерттеудің өзектілігі жоғары білім беру жүйесінде цифрлық ортаның кеңеюімен және болашақ лингвистердің, аудармашылар мен шет тілі оқытушыларының мәдениаралық коммуникацияға дайындық деңгейіне қойылатын талаптардың артуымен айқындалады.

Зерттеу әдіснамалық тұрғыдан ғылыми еңбектерді шолу және теориялық синтезге негізделген. Талдау аутентикалық цифрлық материалдардың (онлайн медиамәтіндер, бейнематериалдар, подкасттар, интерактивті платформалар) тілдік білім беруде тек тілдік дағдыларды дамыту құралы ғана емес, сонымен қатар мәдени мағыналарды интерпретациялау, прагматикалық нормаларды түсіну және мәдениаралық рефлексияны қалыптастырудың маңызды факторы екенін көрсетеді. Аутентикалық материалдар студенттердің оқу уәждемесін арттырып, тілді шынайы коммуникативтік контексте қабылдауға мүмкіндік береді.

Сонымен қатар, зерттеу нәтижелері мұндай материалдарды қолдану деңгейге сай әдістемелік іріктеуді, кезеңдік қолдауды және тапсырмаларды жүйелі ұйымдастыруды талап ететінін айқындайды. Мақалада лингвомәдени құзыреттілікті қалыптастыруға арналған дидактикалық модель ұсынылады. Бұл модель аутентикалық цифрлық ресурстарды іріктеу критерийлерін, лингвомәдени маркерлерді анықтау кезеңдерін, тапсырмаларды бірізді құрастыруды, виртуалды өзара әрекеттестік арқылы мәдениаралық тәжірибені және құзыреттілікті бағалау тәсілдерін қамтиды. Зерттеу нәтижелері жоғары оқу орындарында шет тілін оқыту бағдарламаларын жетілдіру үшін практикалық маңызға ие.

Түйін сөздер: аутентикалық цифрлық материалдар, лингвомәдени құзыреттілік, шеттілдік білім беру, мәдениаралық коммуникация, виртуалды алмасу.

ӘДЕБИЕТТЕР ТІЗІМІ

1. Alamri, W. (2025). Evaluating the benefits and challenges of using authentic materials in EFL context for listening purpose. *Frontiers in Education*, 10, 1611308.
2. Byram, M., Gribkova, B., & Starkey, H. (2002). *Developing the intercultural dimension in language teaching: A practical introduction for teachers*. Council of Europe.
3. Council of Europe. (2001). *Common European Framework of Reference for Languages: Learning, teaching, assessment*.
4. Council of Europe. (2018). *Common European Framework of Reference for Languages: Learning, teaching, assessment—Companion volume with new descriptors*.
5. Dyussembekova, Z. A., & Sansyzbayeva, S. K. (2025). Developing linguocultural competence in foreign language education: A pilot study among first-year Kazakh Department students at Al-Farabi Kazakh National University. *Bulletin of the Karaganda University. Philology Series*, 30(2(118)), pp. 16-26.
6. Gilmore, A. (2007). Authentic materials and authenticity in foreign language learning. *Language Teaching*, 40(2), 97-118.
7. Gilmore, A. (2019). Materials and authenticity in language teaching. In S. Walsh & S. Mann (Eds.), *The Routledge handbook of English language teacher education* London: Routledge, pp. 299–318.
8. Godwin-Jones, R. (2019). Telecollaboration as an approach to developing intercultural communication competence. *Language Learning & Technology*, 23(3), 8-28.
9. Gutiérrez, B. F., & O'Dowd, R. (2021). Virtual exchange: Connecting language learners in online intercultural collaborative learning. In T. Beaven & F. Rosell-Aguilar (Eds.), *Innovative language pedagogy report* (pp. 17-22). Research-publishing.net.

10. Heymans, Y., Strosnider, C., Pool, J., & Jansen van Vuuren, M. (2024). Fostering intercultural competence through virtual exchange: Perspectives of undergraduate health students. *Open Praxis*, 16(2), 119-129.
11. Kremmel, B., Eberharter, K., Konrad, E., Moser-Frötscher, D., Ebner, V., & Spöttl, C. (2023). The CEFR Companion Volume: Opportunities and challenges for language assessment. *Didaktik slawischer Sprachen (Special issue: An den Schnittstellen von Didaktik und Philologie. Gesammelte Beiträge zu Ehren von Wolfgang Stadler)*, 65-83.
12. Kulakhmetova, M. S., & Nedostup, E. A. (2023). On the issue of the development of linguocultural competence. *Bulletin of Sh. Ualikhanov Kokshetau University. Philological Series*, (4), 169-179.
13. López-Rocha, S. (2016). Intercultural communicative competence: Creating awareness and promoting skills in the language classroom. In C. Gorla, O. Speicher, & S. Stollhans (Eds.), *Innovative language teaching and learning at university: Enhancing participation and collaboration* (pp. 105-111). Research-publishing.net.
14. O'Dowd, R. (2018). From telecollaboration to virtual exchange: State-of-the-art and the role of UNICollaboration in moving forward. *Journal of Virtual Exchange*, 1, 1-23.
15. Oviedo, L. E. Z., & Krimphove, J. (2022). Virtual exchange contributions to the development of intercultural competence: A Brazilian higher education institutions' perspective. *Actualidades Investigativas en Educación*, 22(1), 312-336.
16. Turula, A., Kurek, M., & Lewis, T. (Eds.). (2019). *Telecollaboration and virtual exchange across disciplines: In service of social inclusion and global citizenship*. Research-publishing.net.
17. Valvona, C., & Yoneda, M. (2019). Authentic materials in language learning: Definitions, advantages, and disadvantages. *Okinawa Christian College Journal*, 16, 1-10.
18. Yoneda, M. (2021). Authentic materials: Definitions, perception, and usage by ELT professionals. *Mukogawa Women's University Repository* (pp. 130-145).

Дидактический потенциал аутентичных цифровых материалов в формировании лингвокультурологической компетенции

А. Ә. Әбдіжаппар^{1*}, Т. Т. Аяпова², А. А. Бижанова³, А. М. Рахманова⁴

¹Казахский национальный педагогический университет имени Абая
Алматы, Казахстан, *aigerimabdizhapparova@gmail.com, <https://orcid.org/0000-0002-1700-445X>

²Казахский национальный педагогический университет имени Абая
Алматы, Казахстан, <https://orcid.org/0000-0003-0483-3459>

³Казахский национальный медицинский университет имени С. Д. Асфендиярова
Алматы, Казахстан, <https://orcid.org/0000-0001-6070-7516>

⁴Алматинский университет энергетики и связи имени Гумарбека Даукеева
Алматы, Казахстан, <https://orcid.org/0009-0007-9756-9699>

В статье анализируется дидактический потенциал аутентичных цифровых материалов в формировании лингвокультурологической компетенции студентов языковых специальностей в условиях иноязычного образования. Актуальность исследования обусловлена расширением цифровой образовательной среды и возрастанием требований к подготовке будущих лингвистов, переводчиков и преподавателей иностранных языков, способных к эффективной профессиональной межкультурной коммуникации.

Методологическую основу исследования составляет аналитический обзор и теоретическое осмысление научных трудов, посвящённых проблемам аутентичности, цифровых образовательных ресурсов и лингвокультурологического подхода. Результаты анализа показывают, что аутентичные цифровые материалы - онлайн-медиа-тексты, видеоконтент, подкасты, интерактивные платформы - способствуют развитию не только

языковых навыков, но и способности интерпретировать культурно обусловленные смыслы, прагматические нормы и ценностные ориентиры иной культуры. Использование таких материалов повышает учебную мотивацию студентов и приближает образовательный процесс к реальным условиям функционирования языка.

В то же время подчёркивается необходимость методически обоснованного отбора аутентичных ресурсов и поэтапного сопровождения учебной деятельности с целью предотвращения когнитивной перегрузки обучающихся. В статье предложена дидактическая модель формирования лингвокультурологической компетенции на основе аутентичных цифровых материалов. Модель включает критерии отбора ресурсов, этапы работы с лингвокультурными единицами, систему заданий, формы виртуального межкультурного взаимодействия и инструменты оценки динамики сформированности компетенции. Полученные выводы могут быть использованы при разработке и модернизации программ иноязычного образования в высшей школе.

Ключевые слова: аутентичные цифровые материалы, лингвокультурологическая компетенция, иноязычное образование, цифровая образовательная среда, виртуальный обмен.

СПИСОК ЛИТЕРАТУРЫ

1. Alamri, W. (2025). Evaluating the benefits and challenges of using authentic materials in EFL context for listening purpose. *Frontiers in Education*, 10, 1611308.
2. Byram, M., Gribkova, B., & Starkey, H. (2002). *Developing the intercultural dimension in language teaching: A practical introduction for teachers*. Council of Europe.
3. Council of Europe. (2001). *Common European Framework of Reference for Languages: Learning, teaching, assessment*.
4. Council of Europe. (2018). *Common European Framework of Reference for Languages: Learning, teaching, assessment—Companion volume with new descriptors*.
5. Dyussebekova, Z. A., & Sansyzbayeva, S. K. (2025). Developing linguocultural competence in foreign language education: A pilot study among first-year Kazakh Department students at Al-Farabi Kazakh National University. *Bulletin of the Karaganda University. Philology Series*, 30(2(118)), pp. 16-26.
6. Gilmore, A. (2007). Authentic materials and authenticity in foreign language learning. *Language Teaching*, 40(2), 97-118.
7. Gilmore, A. (2019). Materials and authenticity in language teaching. In S. Walsh & S. Mann (Eds.), *The Routledge handbook of English language teacher education* London: Routledge, pp. 299–318.
8. Godwin-Jones, R. (2019). Telecollaboration as an approach to developing intercultural communication competence. *Language Learning & Technology*, 23(3), 8-28.
9. Gutiérrez, B. F., & O’Dowd, R. (2021). Virtual exchange: Connecting language learners in online intercultural collaborative learning. In T. Beaven & F. Rosell-Aguilar (Eds.), *Innovative language pedagogy report* (pp. 17-22). Research-publishing.net.
10. Heymans, Y., Strosnider, C., Pool, J., & Jansen van Vuuren, M. (2024). Fostering intercultural competence through virtual exchange: Perspectives of undergraduate health students. *Open Praxis*, 16(2), 119-129.
11. Kremmel, B., Eberharter, K., Konrad, E., Moser-Frötscher, D., Ebner, V., & Spöttl, C. (2023). The CEFR Companion Volume: Opportunities and challenges for language assessment. *Didaktik slawischer Sprachen* (Special issue: An den Schnittstellen von Didaktik und Philologie. Gesammelte Beiträge zu Ehren von Wolfgang Stadler), 65-83.
12. Kulakhmetova, M. S., & Nedostup, E. A. (2023). On the issue of the development of linguocultural competence. *Bulletin of Sh. Ualikhanov Kokshetau University. Philological Series*, (4), 169-179.

13. López-Rocha, S. (2016). Intercultural communicative competence: Creating awareness and promoting skills in the language classroom. In C. Gorla, O. Speicher, & S. Stollhans (Eds.), *Innovative language teaching and learning at university: Enhancing participation and collaboration* (pp. 105-111). Research-publishing.net.

14. O'Dowd, R. (2018). From telecollaboration to virtual exchange: State-of-the-art and the role of UNICollaboration in moving forward. *Journal of Virtual Exchange*, 1, 1-23.

15. Oviedo, L. E. Z., & Krimphove, J. (2022). Virtual exchange contributions to the development of intercultural competence: A Brazilian higher education institutions' perspective. *Actualidades Investigativas en Educación*, 22(1), 312-336.

16. Turula, A., Kurek, M., & Lewis, T. (Eds.). (2019). *Telecollaboration and virtual exchange across disciplines: In service of social inclusion and global citizenship*. Research-publishing.net.

17. Valvona, C., & Yoneda, M. (2019). Authentic materials in language learning: Definitions, advantages, and disadvantages. *Okinawa Christian College Journal*, 16, 1-10.

18. Yoneda, M. (2021). Authentic materials: Definitions, perception, and usage by ELT professionals. *Mukogawa Women's University Repository* (pp. 130-145).

**ЖАРАТЫЛЫСТАНУ-МАТЕМАТИКАЛЫҚ БІЛІМ ЖӘНЕ ОҚЫТУ
ТЕХНОЛОГИЯСЫ
ЕСТЕСТВЕННО-МАТЕМАТИЧЕСКОЕ ОБРАЗОВАНИЕ И ТЕХНОЛОГИЯ
ПРЕПОДАВАНИЯ**

МРНТИ 14.35.07

DOI: <https://doi.org/10.59102/pedagogical/2026/iss1pp40-50>

Увалиева С.К.¹, Ларионова С.В.¹

^{1,2} Кокшетауский университет им Ш. Уәлиханова, г. Кокшетау, 020000, Республика Казахстан

**ВЛИЯНИЕ ИИ-ТЕХНОЛОГИЙ НА ОБУЧЕНИЕ АНАЛИТИЧЕСКОЙ
ГЕОМЕТРИИ И РАЗВИТИЕ ПРОСТРАНСТВЕННОГО МЫШЛЕНИЯ СТУДЕНТОВ:
ЭМПИРИЧЕСКОЕ ИССЛЕДОВАНИЕ**

В условиях цифровизации высшего педагогического образования актуализируется проблема внедрения искусственного интеллекта в обучение фундаментальным математическим дисциплинам. Аналитическая геометрия, играя ключевую роль в формировании пространственного мышления, требует использования современных технологических средств, способствующих осмысленному усвоению учебного материала.

Целью исследования является эмпирическое выявление влияния ИИ-технологий на процессы обучения аналитической геометрии и развитие пространственного мышления студентов образовательной программы «В009 Подготовка учителей математики». Основная идея исследования заключается в рассмотрении ИИ-технологий как средства когнитивной поддержки обучения, обеспечивающего автоматизацию символических преобразований и визуализацию геометрических объектов.

Научная значимость работы состоит в расширении эмпирических представлений о педагогическом потенциале ИИ в обучении аналитической геометрии. Практическая значимость определяется возможностью использования результатов при совершенствовании методик преподавания аналитической геометрии и обновлении учебных курсов.

Исследование проведено в формате квазиэкспериментального педагогического эксперимента с использованием схемы pretest–posttest. В исследовании приняли участие 102 студента первого курса образовательной программы «В009 Подготовка учителей математики». В экспериментальной группе обучение осуществлялось с применением ИИ-технологий, в контрольной — по традиционной методике. В качестве инструментов использовались тесты пространственного мышления, шкала восприятия ИИ-поддержки обучения (Likert 1–5) и рубрика оценки учебных достижений. Для обработки данных применялись методы описательной статистики, t-критерий Стьюдента и дисперсионный анализ.

Результаты исследования показали статистически значимый рост показателей пространственного мышления и учебных достижений студентов экспериментальной группы по сравнению с контрольной. Студенты положительно воспринимают ИИ-технологии как средство поддержки учебной деятельности.

Ценность исследования заключается в эмпирическом обосновании эффективности ИИ-технологий в обучении аналитической геометрии в системе подготовки будущих учителей математики. Работа вносит вклад в развитие методологии цифрового математического образования и расширяет представления о педагогическом потенциале искусственного интеллекта.

Полученные результаты могут быть использованы при разработке учебно-

методических комплексов по аналитической геометрии, внедрении ИИ-поддерживаемых образовательных сред, а также при обновлении образовательных программ педагогических вузов Республики Казахстан.

Ключевые слова: аналитическая геометрия; методика обучения математике; подготовка будущих учителей математики; цифровая образовательная среда; искусственный интеллект в образовании; виртуальная визуализация; пространственное мышление.

ОСНОВНЫЕ ПОЛОЖЕНИЯ

Современные ИИ-технологии выступают эффективным инструментом когнитивной поддержки обучения аналитической геометрии будущих учителей математики [2; 5; 7].

Использование ИИ-средств позволяет автоматизировать символьные преобразования и визуализацию геометрических объектов, снижая вычислительную нагрузку и усиливая смысловое понимание учебного материала [3; 4; 12].

Применение ИИ-технологий оказывает статистически значимое влияние на развитие пространственного мышления студентов, что подтверждается результатами эмпирических исследований [1; 6; 13].

ИИ-поддерживаемое обучение способствует росту учебной самостоятельности и когнитивной вовлечённости студентов [5; 7; 10].

Эмпирические данные подтверждают целесообразность интеграции ИИ-технологий в подготовку будущих учителей математики в условиях цифровизации высшего образования Республики Казахстан [9; 11; 14].

ВВЕДЕНИЕ

В условиях цифровой трансформации системы высшего образования в Республике Казахстан особое значение приобретает внедрение интеллектуальных цифровых технологий в процесс подготовки будущих педагогов. Государственные инициативы в области развития искусственного интеллекта подчёркивают необходимость его системного использования в образовательной среде, в том числе в подготовке учителей математики, как ключевого звена формирования человеческого капитала страны.

Цифровая трансформация высшего педагогического образования обуславливает необходимость переосмысления методов и средств обучения фундаментальным математическим дисциплинам [2; 5]. Одной из таких дисциплин является аналитическая геометрия, играющая ключевую роль в формировании пространственного мышления, абстрактного анализа и геометрической интерпретации алгебраических моделей [4; 8].

Несмотря на значительный образовательный потенциал аналитической геометрии, студенты педагогических вузов нередко испытывают трудности при её изучении, что связано с высокой степенью абстрактности материала и необходимостью выполнения громоздких символьных преобразований [12]. В результате внимание обучающихся смещается с осмысления геометрического содержания на формальное выполнение вычислительных процедур.

В условиях развития искусственного интеллекта появляются новые возможности для организации обучения геометрии. ИИ-технологии позволяют автоматизировать символьные вычисления, визуализировать геометрические объекты в динамическом режиме, а также обеспечивать интеллектуальную обратную связь и адаптацию учебных заданий [5; 7]. Международные исследования подтверждают эффективность таких подходов в математическом образовании [2; 3].

В официальных документах и аналитических материалах Министерства науки и высшего образования Республики Казахстан отмечается, что технологии искусственного интеллекта способны обеспечить персонализацию обучения, интеллектуальную поддержку

учебной деятельности и повышение качества образовательных результатов, а также способствует повышению качества подготовки будущих педагогов и формированию цифровых компетенций, что особенно актуально для фундаментальных математических дисциплин [9].

Отечественные исследования подтверждают, что внедрение ИИ-технологий в образовательный процесс вузов Казахстана способствует развитию адаптивных форм обучения, повышению учебной мотивации и формированию цифровых компетенций будущих специалистов [10; 11]. При этом подчёркивается, что наибольший педагогический эффект достигается в тех дисциплинах, где ИИ используется не как вспомогательный инструмент, а как средство когнитивной поддержки и анализа учебной деятельности студентов [6; 13].

Однако эмпирические исследования, посвящённые влиянию ИИ именно на обучение аналитической геометрии в системе подготовки будущих учителей математики, остаются ограниченными, что определяет актуальность настоящего исследования.

МАТЕРИАЛЫ И МЕТОДЫ

Выбор ИИ-технологий для организации экспериментального обучения обусловлен как международным опытом, так и результатами отечественных исследований, в которых подчёркивается перспективность интеллектуальных обучающих систем для высшего педагогического образования Казахстана [10, 13].

При разработке экспериментальной методики учитывались рекомендации национальных аналитических отчётов и научных публикаций, посвящённых внедрению искусственного интеллекта в образовательную практику вузов Республики Казахстан [9, 14].

Исследование проведено в формате квазиэкспериментального педагогического эксперимента с использованием схемы *pretest–posttest* (**Pretest** — измерение *до* обучения; **Posttest** — измерение *после* обучения), что соответствует рекомендациям по организации эмпирических исследований в образовании [1].

В исследовании приняли участие 102 студента 1 курса образовательной программы «В009 Подготовка учителей математики» из них 42 студента группы МК241 и МК242, 23 студента группы МИК241, и 37 студентов группы МФК241 и МФК242 (таб.1).

Таблица 1. Характеристика выборки исследования

Показатель	Категория	Количество	%
Пол	Женщины	58	56,9
	Мужчины	44	43,1
Курс	МК	42	41,2
	МИК	23	22,5
	МФК	37	36,3
Группа	Экспериментальная	52	51,0
	Контрольная	50	49,0

Выбор данной категории обучающихся обусловлен значимостью аналитической геометрии для профессиональной подготовки будущих учителей математики [8; 12].

Экспериментальное обучение включало использование ИИ-технологий, обеспечивающих автоматизацию символьных преобразований матриц квадратичных форм, динамическую визуализацию поверхностей второго порядка и интеллектуальную поддержку

процесса решения задач [3, 4, 7]. Контрольная группа обучалась по традиционной методике без использования ИИ-средств.

Для оценки эффективности обучения использовались тесты пространственного мышления и шкалы восприятия ИИ-поддержки, разработанные с учётом рекомендаций отечественных и зарубежных исследований [1, 6, 10]:

1. **Тест пространственного мышления**, включающий задания на:
 - ментальные повороты;
 - пространственные преобразования;
 - интерпретацию аналитических уравнений.
2. **Шкала восприятия ИИ-поддержки обучения** (Likert 1–5).
3. **Рубрика оценки учебных достижений** по аналитической геометрии.

Обработка данных осуществлялась в соответствии общепринятыми подходам в педагогических исследованиях [1]:

- описательная статистика;
- t-критерий Стьюдента;
- дисперсионный анализ (ANOVA).

РЕЗУЛЬТАТЫ

Результаты исследования показали статистически значимый рост показателей пространственного мышления у студентов экспериментальной группы по сравнению с контрольной группой (таб.2).

Таблица 2. Средние показатели пространственного мышления

Группа	До эксперимента (M±SD)	После эксперимента (M±SD)
Экспериментальная	3,18 ± 0,61	4,07 ± 0,58
Контрольная	3,21 ± 0,64	3,43 ± 0,60

Различия в экспериментальной группе статистически значимы ($p < 0,05$).

Линейный график демонстрирует выраженный рост показателей пространственного мышления в экспериментальной группе по сравнению с контрольной (рис.1).

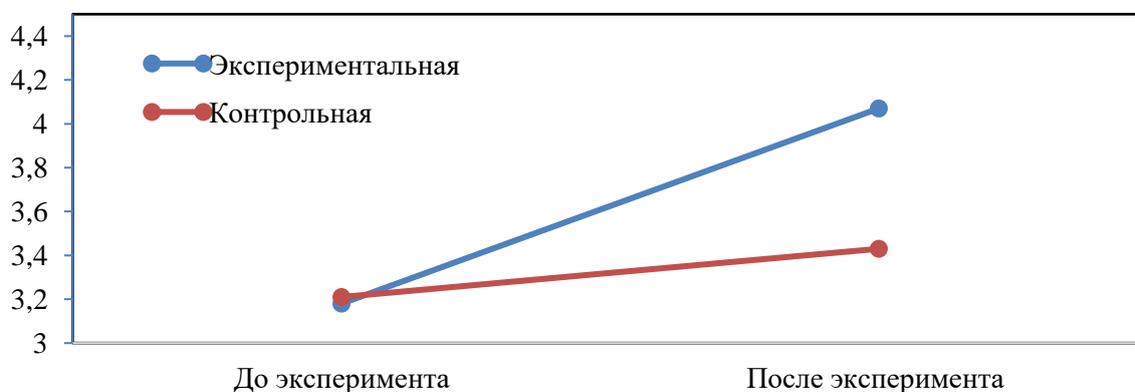


Рисунок 1. Динамика развития пространственного мышления студентов экспериментальной и контрольной группы (до / после).

Полученные данные подтверждают выводы международных исследований о положительном влиянии ИИ-технологий на когнитивное развитие обучающихся [2; 3].

Оценка учебных достижений студентов по аналитической геометрии является важным показателем эффективности применяемых педагогических технологий. В рамках настоящего исследования анализ учебных достижений рассматривался как один из ключевых критериев, позволяющих выявить влияние ИИ-технологий на качество усвоения учебного материала и сформированность предметных умений студентов.

Сравнение итоговых результатов экспериментальной и контрольной групп позволяет определить, способствует ли использование ИИ-технологий повышению уровня понимания аналитико-геометрических понятий, развитию умений интерпретировать уравнения геометрических объектов и применять полученные знания при решении практико-ориентированных задач.

С целью выявления различий в учебных достижениях студентов по аналитической геометрии были проанализированы итоговые баллы, полученные по результатам контрольных мероприятий после завершения экспериментального обучения (таб.3).

Таблица 3. Итоговые результаты по аналитической геометрии

Группа	Средний балл
Экспериментальная	82,4
Контрольная	74,6

Столбчатая диаграмма отражает преимущество экспериментальной группы по уровню освоения учебного материала (рис.2).

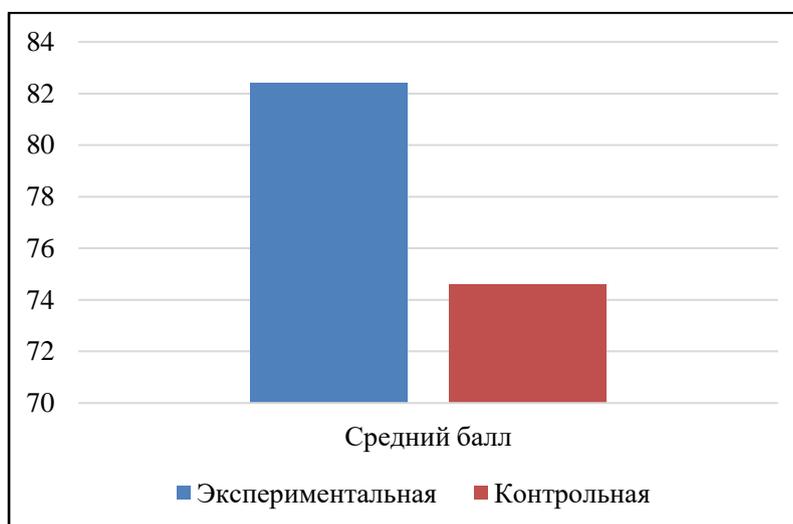


Рисунок 2. Сравнение учебных достижений по аналитической геометрии.

Повышение учебных достижений студентов экспериментальной группы свидетельствует о том, что автоматизация вычислительных и символьных процедур с использованием ИИ позволяет сосредоточить внимание на анализе геометрического смысла изучаемых объектов [4; 12]. Аналогичные тенденции отмечаются и в работах казахстанских исследователей, посвящённых цифровым технологиям в образовании [6; 11].

Для оценки отношения студентов к использованию ИИ-технологий в процессе обучения аналитической геометрии была разработана шкала восприятия ИИ-поддержки обучения, основанная на пятибалльной шкале Лайкерта (Likert 1–5).

Шкала предназначена для выявления того, как студенты воспринимают ИИ-технологии с точки зрения их когнитивной полезности, адаптивности и влияния на учебную деятельность (таб.4).

Таблица 4. Оценка восприятия ИИ-поддержки

Показатель	М
Полезность ИИ	4,31
Когнитивная поддержка	4,25
Развитие самостоятельности	4,18

Респондентам предлагалось оценить степень согласия с каждым утверждением по пятибалльной шкале Лайкерта:

Балл	Интерпретация
1	Полностью не согласен
2	Скорее не согласен
3	Затрудняюсь ответить / частично согласен
4	Скорее согласен
5	Полностью согласен

Шкала включает **24 утверждения**, сгруппированные в три содержательных фактора:

1. Адаптивность ИИ-поддержки (оценка персонализации и соответствия индивидуальным особенностям обучения)

Примеры утверждений:

– ИИ-система подбирает задания в соответствии с моим уровнем подготовки.

– ИИ-поддержка помогает мне справляться со сложными темами аналитической геометрии.

– Предлагаемые ИИ-подсказки соответствуют моим учебным затруднениям.

2. Когнитивная поддержка обучения (оценка влияния ИИ на понимание, анализ и осмысление материала)

Примеры утверждений:

– ИИ-технологии помогают мне лучше понимать геометрический смысл формул и уравнений.

– Использование ИИ облегчает анализ пространственных объектов и поверхностей второго порядка.

– ИИ-поддержка способствует развитию моего пространственного мышления.

3. Учебная самостоятельность и рефлексия (оценка влияния ИИ на автономность и самоконтроль)

Примеры утверждений:

– С использованием ИИ я чаще анализирую собственные ошибки.

– ИИ-технологии способствуют развитию моей учебной самостоятельности.

– Я увереннее решаю задачи аналитической геометрии при поддержке ИИ.

Для каждого респондента вычислялись:

– средние значения по каждому фактору;

– обобщённый показатель восприятия ИИ-поддержки обучения.

Интерпретация средних значений проводилась следующим образом:

Среднее значение	Уровень восприятия
4,20–5,00	Очень высокий
3,40–4,19	Высокий
2,60–3,39	Средний
1,80–2,59	Низкий
1,00–1,79	Очень низкий

Внутренняя согласованность шкалы оценивалась с использованием коэффициента **α Кронбаха**. Значение коэффициента для общей шкалы составило **$\alpha = 0,89$** , что свидетельствует о высокой надёжности инструмента и допустимости его использования в эмпирических педагогических исследованиях.

Использование шкалы восприятия ИИ-поддержки обучения позволило:

- выявить отношение студентов к применению ИИ-технологий в обучении аналитической геометрии;
- установить связь между восприятием ИИ и развитием пространственного мышления;
- дополнить количественные показатели обучения субъективными оценками обучающихся.

Результаты анкетирования показали устойчиво положительное восприятие студентами ИИ-технологий как средства когнитивной поддержки обучения, что согласуется с выводами отечественных и зарубежных авторов [5, 7, 10].

ОБСУЖДЕНИЕ

Полученные в ходе исследования результаты согласуются с выводами казахстанских исследователей, указывающих на положительное влияние ИИ-технологий на когнитивную активность и учебную самостоятельность студентов [10, 11]. Рост показателей пространственного мышления в экспериментальной группе подтверждает тезис о том, что автоматизация символьных преобразований и визуализация геометрических объектов с использованием ИИ позволяют сместить акцент обучения с формальных вычислений на осмысленное моделирование геометрических взаимосвязей [3, 4].

В отличие от работ, ориентированных преимущественно на общепедагогические аспекты применения ИИ, настоящее исследование дополняет отечественную научную базу эмпирическими данными о влиянии ИИ-технологий именно на обучение аналитической геометрии и развитие пространственного мышления студентов педагогических образовательных программ.

ЗАКЛЮЧЕНИЕ

В ходе эмпирического исследования установлено, что применение ИИ-технологий в обучении аналитической геометрии способствует развитию пространственного мышления, повышению учебных достижений и формированию положительного восприятия интеллектуальной поддержки обучения.

Результаты исследования подтверждают выводы отечественных научных и аналитических источников о целесообразности интеграции ИИ-технологий в образовательные программы подготовки будущих учителей математики в условиях цифровой трансформации высшего образования Республики Казахстан [9; 12; 14]. Полученные эмпирические данные могут быть использованы при разработке учебно-методических комплексов по аналитической геометрии и при модернизации образовательных программ подготовки учителей математики.

СПИСОК ЛИТЕРАТУРЫ

- 1 Creswell J. Research Design. Sage Publications, 2014.
- 2 Drijvers P. Digital Technology in Mathematics Education. Springer, 2020.
- 3 Borba M. et al. The Future of Mathematics Education with Digital Technologies. Springer, 2016.
- 4 Luckin R. et al. Intelligence Unleashed. Pearson, 2016.
- 5 Zawacki-Richter O. et al. Systematic Review of AI in Higher Education. *IJAIED*, 2019.
- 6 Джанегизова А. С., и др. Анализ динамики, восприятия и перспектив интеграции искусственного интеллекта в образовательный процесс Казахстана. *Журнал Kainar*, 2024.
- 7 Иманкул Н. Б. Роль искусственного интеллекта в образовании и профессиональной подготовке специалистов. *Bulletin of Science HAN PK*, 2024.
- 8 Ельшина М. К. Искусственный интеллект в образовании: анализ внедрения и перспектив развития. *Bulletin Pedagogical*, 2024.
- 9 Министерство науки и высшего образования Республики Казахстан. Искусственный интеллект в образовании: внедрение и трансформация высшего образования. – Астана, 2024.
- 10 Шевелева Н. Применение методов искусственного интеллекта в образовательной практике вузов. *Вестник КГУ*, 2024.
- 11 Абдрахманова Г. К., Сагындыкова А. Ж. Цифровая трансформация педагогического образования в Республике Казахстан. *Педагогика и психология*, 2023.
- 12 Ахметова Б. А. Методические особенности преподавания аналитической геометрии в педагогическом вузе. – Алматы: Қазақ университеті, 2022.
- 13 Баймуханбетова А. К. Формирование пространственного мышления студентов средствами цифровых технологий. *Вестник КазНПУ*, 2023.
- 14 Правительство Республики Казахстан. Национальные подходы к применению искусственного интеллекта в образовании. – GOV.KZ, 2024.

Аналитикалық геометрияны оқытуға және студенттердің кеңістіктік ойлауын дамытуға жасанды интеллект технологияларының әсері: эмпирикалық зерттеу

С.К. Увалиева¹, С.В. Ларионова¹

¹ Ш. Уәлиханов атындағы Көкшетау мемлекеттік университеті, Көкшетау, 020000, Қазақстан Республикасы

Жоғары педагогикалық білім берудің цифрландырылуымен жасанды интеллектті іргелі математикалық пәндерді оқытуға енгізу мәселесі өзекті бола бастады. Кеңістіктік ойлауды дамытуда маңызды рөл атқаратын аналитикалық геометрия оқу материалын мағыналы түрде меңгеруге ықпал ететін заманауи технологиялық құралдарды пайдалануды талап етеді.

Бұл зерттеудің мақсаты - «B009 математика мұғалімдерін даярлау» білім беру бағдарламасына қабылданған студенттердің аналитикалық геометрияны үйренуіне және кеңістіктік ойлауын дамытуға жасанды интеллект технологияларының әсерін эмпирикалық түрде анықтау. Зерттеудің негізгі идеясы - жасанды интеллект технологияларын оқуды когнитивті қолдау құралы ретінде зерттеу, символикалық түрлендірулерді автоматтандыруға және геометриялық объектілерді визуализациялауға мүмкіндік беру.

Бұл зерттеудің ғылыми маңыздылығы аналитикалық геометрияны оқытуда жасанды интеллекттің педагогикалық әлеуетін эмпирикалық түсінуді кеңейтуде жатыр. Оның практикалық маңыздылығы нәтижелерді аналитикалық геометрияны оқыту әдістерін жетілдіру және оқу бағдарламаларын жаңарту үшін пайдалану мүмкіндігінде жатыр.

Зерттеу тестке дейінгі-тесттен кейінгі дизайнды қолдана отырып,

квазиэксперименталды педагогикалық эксперимент ретінде жүргізілді. Зерттеуге «B009 математика мұғалімдерін даярлау» бағдарламасы бойынша 102 бірінші курс студенті қатысты. Тәжірибелік топ жасанды интеллект технологияларын қолдана отырып оқыту алды, ал бақылау тобы дәстүрлі әдістерді қолданды. Кеңістіктік ойлау тесттері, оқуға жасанды интеллект қолдауын қабылдауға арналған Ликерт 1-5 шкаласы және академиялық жетістіктер рубрикасы қолданылды. Деректерді өңдеу үшін сипаттамалық статистика, студенттің t-тестілері және дисперсия талдауы қолданылды.

Зерттеу нәтижелері бақылау тобымен салыстырғанда эксперименттік топтағы студенттердің кеңістіктік ойлау және академиялық жетістіктер баллдарының статистикалық тұрғыдан айтарлықтай өскенін көрсетті. Оқушылар жасанды интеллект технологияларын оқуды қолдау құралы ретінде оң қабылдады.

Зерттеудің құндылығы болашақ математика мұғалімдерін даярлауда аналитикалық геометрияны оқытудағы жасанды интеллект технологияларының тиімділігін эмпирикалық негіздеуде жатыр. Бұл жұмыс цифрлық математикалық білім беру әдіснамасын дамытуға ықпал етеді және жасанды интеллекттің педагогикалық әлеуетін түсінуді кеңейтеді.

Алынған нәтижелерді аналитикалық геометрия бойынша оқу-әдістемелік кешендерді әзірлеуде, жасанды интеллект қолдайтын білім беру орталарын енгізуде және Қазақстан Республикасының педагогикалық университеттеріндегі білім беру бағдарламаларын жаңартуда пайдалануға болады.

Түйінді сөздер: аналитикалық геометрия; математиканы оқыту әдістері; болашақ математика мұғалімдерін даярлау; цифрлық білім беру ортасы; білім берудегі жасанды интеллект; виртуалды визуализация; кеңістіктік ойлау.

ӘДЕБИЕТТЕР ТІЗІМІ

- 1 Creswell J. *Research Design*. Sage Publications, 2014.
- 2 Drijvers P. *Digital Technology in Mathematics Education*. Springer, 2020.
- 3 Borba M. et al. *The Future of Mathematics Education with Digital Technologies*. Springer, 2016.
- 4 Luckin R. et al. *Intelligence Unleashed*. Pearson, 2016.
- 5 Zawacki-Richter O. et al. *Systematic Review of AI in Higher Education*. IJAIED, 2019.
- 6 Джанегизова А. С. және т.б. Қазақстанның білім беру үдерісіне жасанды интеллектті интеграциялаудың динамикасын, қабылдануын және даму перспективаларын талдау. *Kainar журналы*, 2024.
- 7 Иманкул Н. Б. Білім беруде және мамандарды кәсіби даярлауда жасанды интеллекттің рөлі. *Bulletin of Science НАН РК*, 2024.
- 8 Ельшина М. К. Білім берудегі жасанды интеллект: енгізу және даму перспективаларын талдау. *Bulletin Pedagogical*, 2024.
- 9 Қазақстан Республикасының Ғылым және жоғары білім министрлігі. Білім берудегі жасанды интеллект: жоғары білімді енгізу және трансформациялау. – Астана, 2024.
- 10 Шевелева Н. Жоғары оқу орындарының білім беру тәжірибесінде жасанды интеллект әдістерін қолдану. *Вестник КГУ*, 2024.
- 11 Абдрахманова Г. К., Сағындықова А. Ж. Қазақстан Республикасындағы педагогикалық білім берудің цифрлық трансформациясы. *Педагогика және психология*, 2023.
- 12 Ахметова Б. А. Педагогикалық жоғары оқу орнында аналитикалық геометрияны оқытудың әдістемелік ерекшеліктері. – Алматы: *Қазақ университеті*, 2022.
- 13 Баймуханбетова А. К. Студенттердің кеңістіктік ойлауын цифрлық технологиялар арқылы қалыптастыру. *Вестник КазНПУ*, 2023.
- 14 Қазақстан Республикасының Үкіметі. Білім беруде жасанды интеллектті қолданудың ұлттық тәсілдері. – *GOV.KZ*, 2024.

The Impact of AI Technologies on Teaching Analytical Geometry and the Development of Students' Spatial Thinking: An Empirical Study

S.K. Uvaliyeva¹, S.V. Larionova¹

1Sh. Ualikhanov Kokshetau state university, Kokshetau, 020000, Republic of Kazakhstan

With the digitalization of higher pedagogical education, the issue of integrating artificial intelligence into the teaching of fundamental mathematical disciplines has become increasingly relevant. Analytical geometry, playing a key role in developing spatial thinking, requires the use of modern technological tools that facilitate meaningful acquisition of educational material.

The aim of this study is to empirically identify the impact of AI technologies on the learning of analytical geometry and the development of spatial thinking in students enrolled in the "B009 Mathematics Teacher Training" educational program. The main idea of the study is to examine AI technologies as a means of cognitive support for learning, enabling the automation of symbolic transformations and the visualization of geometric objects.

The scientific significance of this study lies in expanding empirical understanding of the pedagogical potential of AI in teaching analytical geometry. Its practical significance lies in the potential use of the results to improve analytical geometry teaching methods and update curricula.

The study was conducted as a quasi-experimental pedagogical experiment using a pretest-posttest design. The study involved 102 first-year students in the "B009 Mathematics Teacher Training" program. The experimental group received instruction using AI technologies, while the control group used traditional methods. Spatial thinking tests, a Likert 1-5 scale for perceptions of AI support for learning, and an academic achievement rubric were used. Descriptive statistics, Student's t-tests, and analysis of variance were used to process the data.

The results of the study showed a statistically significant increase in spatial thinking and academic achievement scores for students in the experimental group compared to the control group. Students positively perceived AI technologies as a means of supporting their learning.

The study's value lies in its empirical substantiation of the effectiveness of AI technologies in teaching analytical geometry in the training of future mathematics teachers. This work contributes to the development of digital mathematics education methodology and expands understanding of the pedagogical potential of artificial intelligence. The obtained results can be used in the development of teaching and methodological complexes in analytical geometry, the implementation of AI-supported educational environments, and the updating of educational programs at pedagogical universities in the Republic of Kazakhstan.

Keywords: analytical geometry; mathematics teaching methods; training future mathematics teachers; digital educational environment; artificial intelligence in education; virtual visualization; spatial thinking.

REFERENCES

- 1 Creswell, J. W. (2014). *Research Design: Qualitative, Quantitative, and Mixed Methods Approaches*. Sage Publications.
- 2 Drijvers, P. (2020). *Digital Technology in Mathematics Education: Why It Works (or Doesn't)*. Springer.
- 3 Borba, M. C., Askar, P., Engelbrecht, J., Gadanidis, G., Llinares, S., & Aguilar, M. S. (2016). *The Future of Mathematics Education in a Digital World*. Springer.
- 4 Luckin, R., Holmes, W., Griffiths, M., & Forcier, L. B. (2016). *Intelligence Unleashed: An Argument for AI in Education*. Pearson.
- 5 Zawacki-Richter, O., Marín, V. I., Bond, M., & Gouverneur, F. (2019). Systematic review of research on artificial intelligence applications in higher education. *International Journal of Artificial Intelligence in Education*, 29(4), 489–529.

6 Dzhanegezova, A. S., et al. (2024). Analysis of dynamics, perception, and prospects for integrating artificial intelligence into the educational process of Kazakhstan. *Kainar Journal*, Kazakhstan.

7 Imankul, N. B. (2024). The role of artificial intelligence in education and professional training of specialists. *Bulletin of Science of the National Academy of Sciences of the Republic of Kazakhstan*.

8 Yelshina, M. K. (2024). Artificial intelligence in education: Analysis of implementation and development prospects. *Bulletin Pedagogical*.

9 Ministry of Science and Higher Education of the Republic of Kazakhstan. (2024). *Artificial Intelligence in Education: Implementation and Transformation of Higher Education*. Astana.

10 Sheveleva, N. (2024). Application of artificial intelligence methods in educational practice of higher education institutions. *Vestnik of KSU*.

11 Abdrakhmanova, G. K., & Sagyndykova, A. Zh. (2023). Digital transformation of teacher education in the Republic of Kazakhstan. *Pedagogy and Psychology*.

12 Akhmetova, B. A. (2022). *Methodological Features of Teaching Analytic Geometry in a Pedagogical University*. Almaty: Kazakh University Press.

13 Baimukhanbetova, A. K. (2023). Formation of students' spatial thinking by means of digital technologies. *Vestnik of Abai Kazakh National Pedagogical University*.

14 Government of the Republic of Kazakhstan. (2024). *National Approaches to the Application of Artificial Intelligence in Education*. GOV.KZ.

MRSTI 14.07.07

DOI: <https://doi.org/10.59102/pedagogical/2026/iss1pp51-62>

K.T. Kashkynbay¹ L.S.Kussainova²

¹ Senior lecturer master of Physical Education Department of West Kazakhstan University named after M. Utemisuly, 090000, the city of Uralsk, Republic of Kazakhstan

E-mail: kanat 7811@mail.ru

ORCID 0009-0003-8402-1326

² Teacher of the Kazakh language and literature of school-Lyceum №38 named after A. Moldagulova, teacher-researcher, master of Pedagogical Sciences, 090000, the city of Uralsk, Republic of Kazakhstan

E-mail: lyazzat.serikovna@mail.ru

ORCID 0009-0001-5056-5566

VALUE-BASED EDUCATION: SCHOOL CULTURE AND THE FORMATION OF NATIONAL DIGNITY AMONG HIGH SCHOOL STUDENTS

The study explores the complex relationship between school culture and the formation of national dignity among high school students in Kazakhstan. National dignity is conceptualized as a multidimensional psychosocial construct closely linked to ethnic identity, self-esteem, and civic responsibility. Drawing upon theories of corporate culture (Schein, 2010), school culture (Deal & Peterson, 1999), and the hidden curriculum (Jackson, 1968; Apple, 2004; Giroux, 2011), the research emphasizes that values are not transmitted solely through formal programs but are embedded in everyday practices, interactions, and implicit norms within schools.

A mixed-methods approach was employed, encompassing surveys of 287 students (grades 10–11), interviews with 32 teachers and 5 school leaders, document analysis, and natural observation across three urban and two rural schools. The student survey, based on the Likert scale (Cronbach Alpha = 0.84), measured perceptions of justice, trust, respect, recognition of student voice, and the national dignity index. Results revealed that schools characterized by fairness, participatory governance, respect, and meaningful use of national symbols demonstrated significantly higher levels of student dignity. Justice emerged as a decisive factor, with dignity scores 1.8 times higher in schools where fairness was consistently upheld.

Keywords: school culture, hidden curriculum, national dignity, ethnic identity, value-based education.

MAIN PROVISIONS

The study establishes that national dignity is a multidimensional psychosocial construct, deeply connected to ethnic identity, self-esteem, and civic responsibility. It is not formed through formal educational programs alone but emerges from the everyday cultural environment of schools. School culture, understood as a hidden curriculum, transmits values through daily practices, interpersonal interactions, and implicit norms.

The research identifies six key mechanisms of school culture that shape national dignity among high school students:

1. Experiences of respect and social recognition.
2. Environments of justice and trust.
3. Participatory governance and collaborative management.
4. Meaningful integration of national symbols into school life.
5. Role-modeling practices that reinforce values.

6. Safe spaces for dialogue and free expression.

Empirical evidence from surveys, interviews, and observations demonstrates that schools characterized by fairness, trust, respect, and recognition of student voice show significantly higher dignity indices. Justice proved to be the most decisive factor, with dignity scores 1.8 times higher in schools where fairness was consistently upheld. Participatory governance increased student activity and trust, while meaningful use of national symbols fostered pride and identity.

The findings highlight that national dignity is not merely a moral or patriotic ideal but a pedagogical resource influencing academic achievement, psychosocial stability, and civic responsibility. For Kazakhstan, the strategic implication is clear: value-based education must move beyond event-driven initiatives and be embedded into authentic school culture. Only when declared values are consistently enacted in everyday practices will adolescents internalize national dignity as a stable psychological and cultural foundation.

The research demonstrates that value-based education is effective only when values are embedded into the cultural fabric of schools rather than remaining at the level of formal declarations or isolated events. National dignity, as a psychosocial construct, is formed through continuous interaction between students and the school environment, where justice, trust, and respect are consistently practiced.

1. National Dignity as a Pedagogical Resource

National dignity is not merely a moral or patriotic slogan; it is a pedagogical **resource** that directly influences students' academic achievement, psychological stability, and civic responsibility.

The study confirms that dignity functions as a stabilizing factor in identity formation, aligning with Erikson's theory of psychosocial development and Phinney's model of ethnic identity.

2. School Culture as a Hidden Curriculum

School culture operates as a hidden curriculum, transmitting values through everyday practices, rituals, and interpersonal relations.

Justice and fairness are decisive: schools with high fairness levels report dignity scores 1.8 times higher.

Trust and psychological safety serve as the social capital of schools, fostering belonging and self-worth.

3. Mechanisms of Influence

The study identifies six interconnected mechanisms through which school culture shapes national dignity:

National dignity is the natural outcome of a value-based school culture. It emerges not from formal programs but from environments where justice, trust, respect, and democratic participation are consistently enacted. For Kazakhstan, this represents a strategic priority: to move beyond declarative policies and build schools where values are lived and experienced daily, ensuring that adolescents develop national dignity as a lasting psychological and cultural resource.

INTRODUCTION

Contemporary educational research increasingly emphasizes that the influence of schools on student personality development is not limited to the content of instruction, but is also realized through the cultural environment. This trend is closely linked to the integration of corporate culture theories into the field of education. Corporate culture is described as a complex social system that shapes the behavior, interactions, and sense of belonging of its members based on shared values, beliefs, and informal norms (Deal & Kennedy, 1982; Schein, 2010 *Corporate Cultures: The Rites and Rituals of Corporate Life*). Such a description positions the school not merely as an institution organizing the learning process, but as a socio-cultural environment that fosters personality development.

Kent D. Peterson and Terrence E. Deal (1999) in *Shaping School Culture: The Heart of Leadership* argue that school culture functions as a “silent system of education” that influences not

only academic achievement but also students' self-esteem, civic identity, and dignity. Thus, school culture is not an auxiliary factor but a fundamental mechanism shaping the social, psychological, and national identity of students. This is particularly important for high school students, as adolescence is a sensitive psychosocial phase during which the "self-concept," social status, and national identity are consolidated. Erikson (1968, *Identity: Youth and Crisis*) describes this stage as the critical phase of identity formation, emphasizing that social recognition and respect are of vital importance for adolescents. Within the school context, experiences of justice, respect, trust, and recognition not only shape students' self-esteem but also lay the foundation for their sense of national dignity.

In Kazakhstan's educational system, although national values and civic responsibility are defined at the level of strategic documents, the mechanisms through which national dignity is formed via the hidden dimensions of school culture remain insufficiently studied. Current research tends to prioritize program content and formal activities. However, international literature demonstrates that the decisive factors influencing students are often unwritten rules and cultural mechanisms regulating everyday school life. This gap underscores the relevance of the present study.

Edgar Schein's organizational culture theory identifies three levels of culture: artifacts, espoused values, and underlying assumptions (*Organizational Culture and Leadership*, 2010). This model is directly applicable to the educational environment. Rituals, traditions, reward systems, symbols, and communication styles constitute the artifact level; educational concepts, mission statements, and development documents represent espoused values. Yet, as Schein emphasizes, organizational behavior is ultimately regulated not by written values but by deeply internalized assumptions. In schools, these assumptions determine how students are truly treated, where the boundaries of fairness lie, and how safe it is to express opinions. Therefore, understanding school culture requires analysis not only of external rituals but also of its hidden, deeper layers.

Deal and Peterson (1999) demonstrated that school culture directly influences not only student achievement but also self-esteem, sense of belonging, and social behavior. This allows school culture to be considered as the structural foundation for the formation of national dignity. In environments where respect, justice, trust, and recognition prevail, students' inner sense of dignity is strengthened, enabling them to perceive national identity as a safe and meaningful value. Conversely, in schools dominated by punishment, injustice, and restricted expression, official discourse on national values is often received with skepticism. Thus, the relationship between school culture and national dignity is not incidental but causal.

One of the key concepts explaining the influence of school culture on student personality is the hidden curriculum. Philip W. Jackson (1968) defined it as the system of values transmitted through unwritten rules, expectations, and everyday practices of school life. The hidden curriculum encompasses informal mechanisms of education that, though absent from textbooks, profoundly shape student behavior and self-perception. Apple (2004) and Giroux (2011) interpret the hidden curriculum as a vehicle of social power and cultural dominance, emphasizing that schools are never neutral spaces. In the Kazakhstani context, national dignity is not instilled through slogans or theory, but through experiences of fairness, opportunities for voice, and meaningful use of national symbols. Thus, national education depends more on the culture of everyday interactions than on formal events.

LITERATURE REVIEW

The concept of national dignity has been widely examined in relation to identity formation, psychosocial stability, and educational environments. Erikson (1968) emphasized that social recognition and self-respect are central to adolescent identity development, while Phinney (1990) identified exploration and commitment as key components of ethnic identity, with commitment serving as a stabilizing factor. These theories highlight that national dignity is not merely symbolic but deeply connected to students' psychological wellbeing.

School culture has been conceptualized as a decisive factor in shaping values and identity. Schein (2010) described organizational culture through three levels—artifacts, espoused values, and underlying assumptions—arguing that the deepest assumptions regulate behavior more than formal declarations. Deal and Peterson (1999) characterized school culture as a “silent force of education,” influencing self-esteem, belonging, and civic responsibility beyond official curricula. Jackson (1968) introduced the notion of the hidden curriculum, later expanded by Apple (2004) and Giroux (2011), who argued that schools are ideological spaces transmitting cultural power and social norms.

Empirical studies confirm these theoretical insights. Bryk and Schneider (2002) demonstrated that trust within schools enhances students’ sense of belonging and self-worth. Byrd and Legette (2022), in a longitudinal study of 961 students, found that recognition of ethnic values within school culture improved academic performance by 0.28–0.41 points. International comparisons further illustrate the role of school culture: Finland institutionalizes student voice and cultural safety, resulting in dignity indices above OECD averages (OECD, 2021); Australia’s *Values Education* projects succeed when values are embedded in daily practices (Lovat & Toomey, 2007); while hierarchical governance in Indonesian schools has been shown to weaken student autonomy and dignity (2024).

In Kazakhstan, monitoring by the National Academy of Education (2022–2024) revealed that national education initiatives often remain event-based rather than systemic, underscoring the need for cultural transformation. Scholars such as Senge (2006) and Fullan (2016) argue that institutional missions and visions must explicitly prioritize dignity and responsibility, and that reforms succeed only when aligned with cultural coherence.

Taken together, the literature demonstrates that national dignity is not an incidental outcome of patriotic activities but a psychosocial construct shaped by justice, trust, respect, and participatory practices within school culture. Embedding value-based education into authentic cultural environments is therefore essential for fostering adolescents’ identity, stability, and civic responsibility.

Table-1. Scientists who have studied value

heory / Author	Conceptual Focus	Relevance to National Dignity
Erikson (1968)	Identity formation and social recognition	Adolescents need dignity to form stable identities
Phinney (1990)	Ethnic identity: exploration and commitment	Commitment strengthens psychological stability
Schein (2010)	Organizational culture: artifacts, values, assumptions	School culture operates at hidden levels
Jackson (1968)	Hidden curriculum	Unwritten norms shape student behavior
Apple & Giroux (2004–11)	Schools as ideological spaces	Cultural power influences dignity and equity

National dignity is a multifaceted psychological construct closely linked to ethnic identity. Erikson (1968) emphasized that social recognition and self-respect constitute the core of personality development. Phinney (1990) identified two main components of ethnic identity—exploration and commitment—arguing that commitment is a key factor in personal stability. Applied to the school environment, respect for national values is not limited to external identity markers but is directly connected to students’ self-confidence and the respect they experience within the school.

Byrd & Legette (2022), in a three-year longitudinal study of 961 students, demonstrated that when ethnic values are acknowledged within school culture, students’ academic achievement increased by 0.28–0.41 points. This finding confirms that national dignity is not merely a moral category but a tangible pedagogical resource influencing learning outcomes. Bryk & Schneider

(2002) showed that in schools with a culture of trust, students' sense of belonging and self-esteem are significantly higher. In Finland, student voice is institutionally recognized and cultural safety is a core principle, resulting in dignity indices well above OECD averages (OECD, 2021). Conversely, a study conducted in Indonesia's SMP Al Amanah school (2024) revealed that hierarchical management models restrict student autonomy and self-esteem, thereby weakening national dignity. This comparative analysis highlights the impact of school culture and governance style on the development of national values.

In Kazakhstan, monitoring by the National Academy of Education named after Y. Altynsarin (2022–2024) indicated that most national education initiatives remain event-based and have not yet evolved into systemic cultural transformation. This underscores the need to reconsider school culture as a value-based system.

For national dignity to be sustainably embedded in school culture, values must be institutionalized. Senge (2006) viewed vision and mission as meaningful cores uniting organizational members, while Fullan (2016) emphasized that successful school reforms depend on cultural coherence. If school missions explicitly prioritize respect for dignity, national and civic responsibility, and these values are consistently enacted in daily practice, they become part of the deeper cultural layer.

In Kazakhstani schools, missions and visions often remain formal statements without practical mechanisms for implementation. Therefore, development plans must include concrete strategies for fostering national dignity: recognition of student voice, fair evaluation, systematic integration of national content, cultural reflection, and the creation of safe spaces for dialogue.

Six Mechanisms of School Culture Shaping National Dignity

1. Experiences of respect and social recognition
2. Environments of justice and trust
3. Participatory governance
4. Meaningful use of national symbols
5. Role-modeling culture
6. Safe spaces for dialogue

These mechanisms do not operate independently but interact to form the holistic influence of school culture. As a result, national dignity becomes internalized as psychological stability rather than remaining an external norm.

Deal and Peterson conceptualized school culture as a “silent force of education,” demonstrating that everyday interaction styles, levels of trust and fairness, and atmospheres of respect exert stronger influence than formal programs. Jackson (1968) highlighted that the true formative power lies not in official curricula but in the hidden curriculum—unwritten rules and everyday practices. Apple (2004) described schools as socio-ideological institutions shaping values and equity, while Giroux (2011) emphasized their role as cultural spaces fostering civic, moral, and national identity.

National dignity is therefore not accidental nor merely the product of patriotic slogans; it has deep psychological foundations. Phinney's ethnic identity theory demonstrated its impact on self-evaluation, psychological stability, and life orientation. Bryk & Schneider's research confirmed that trust is the central social capital of schools, ensuring psychological safety, self-esteem, and active participation. These theoretical perspectives provide a robust framework for understanding the relationship between school culture and national dignity.

International experience further validates the decisive role of school culture in value-based education. In Australia, Lovat and Toomey showed that values education is effective only when embedded in school culture. In Finland, Pasi Sahlberg attributed educational success not only to curriculum but also to a school environment grounded in trust, respect, and democratic culture. Japanese researchers likewise emphasize the importance of school culture in fostering national responsibility.

METHODOLOGY

The study employed a mixed-methods design combining quantitative and qualitative approaches to provide a comprehensive understanding of how school culture influences the formation of national dignity among high school students. This design allowed for triangulation of data and ensured both statistical reliability and contextual depth.

Participants

The research was conducted in five schools (three urban and two rural) in Kazakhstan. The sample included:

- 287 students from grades 10–11 (aged 15–17, balanced gender distribution),
- 32 teachers, and
- 5 school leaders.

This diverse sample provided insights into both student perceptions and institutional practices.

Instruments and Procedures

1. Survey:

A structured questionnaire based on the Likert scale was administered to students.

Reliability was confirmed with Cronbach Alpha = 0.84, indicating high internal consistency.

The survey measured three indicators:

- Perceptions of justice and trust,
- Experiences of respect and recognition of student voice,
- The national dignity index.

2. Interviews:

Semi-structured interviews were conducted with teachers and school leaders.

Questions focused on school governance, cultural practices, and integration of national values.

3. Document Analysis:

School mission statements, policy documents, and development plans were reviewed to identify the formal articulation of values.

4. Observation:

Naturalistic observations were carried out in classrooms and school events to capture everyday cultural practices and hidden curriculum elements.

Data Analysis

Quantitative data were analyzed using descriptive statistics, correlation analysis, and comparative measures to identify differences across schools.

Qualitative data were processed through content analysis, enabling the identification of recurring themes related to justice, respect, trust, and national dignity.

Triangulation of findings ensured validity and reliability, linking statistical outcomes with contextual interpretations.

Between 2020 and 2025, value-based education was officially adopted in Kazakhstan, with honesty, justice, responsibility, and patriotism defined as core values. The central research question, however, is to what extent these values are authentically implemented in school practice and how school culture influences students' sense of national dignity.

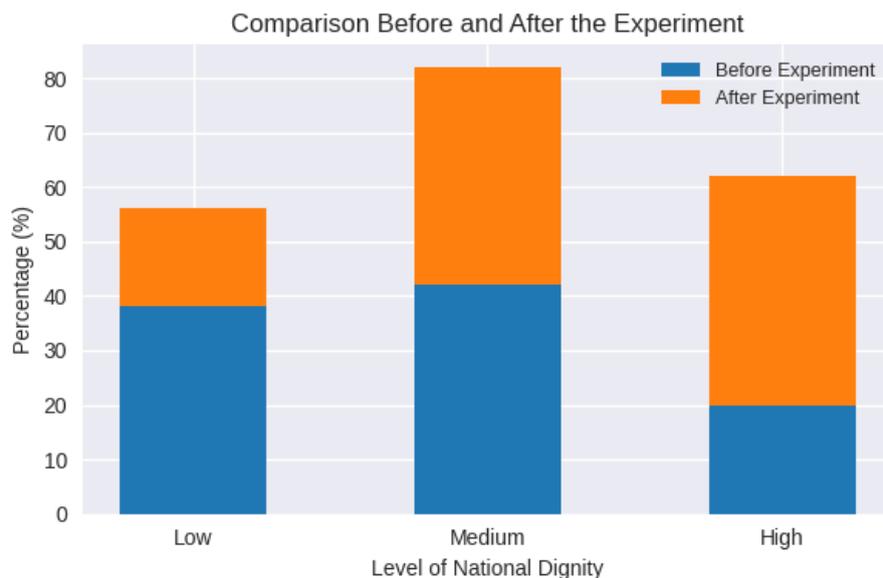
ANALYSIS OF RESEARCH RESULTS.

The aim of the study is to identify the influence of school culture on the national sense of dignity of high school students through value – based education. Results of the experiment

level	before experiment (%)	after experiment (%)
Law	25	10
Middle	45	30
High	30	60

Table-2. Analysis of indications

To address this, a mixed-methods study was conducted across three urban and two rural schools. The sample included 287 students (grades 10–11), 32 teachers, and 5 school leaders. Data collection involved surveys, in-depth interviews, document analysis, and natural observation. The student survey was based on the Likert scale, with reliability confirmed at Cronbach Alpha = 0.84. Three key indicators were measured: levels of justice and trust in schools, respect and recognition of student voice, and the national dignity index. Qualitative data were analyzed using content analysis.



1-figure. indications before and after the experiment

DISCUSSION

These results align with international theoretical models. Schein’s cultural theory confirmed the deep structural impact of school environments. Deal and Peterson’s “silent culture” was validated through empirical evidence. Bryk & Schneider’s link between trust and well-being was echoed in Kazakhstan’s context, while Phinney’s ethnic identity theory proved relevant.

The study concludes that national dignity is not the product of formal events or declarations but the natural outcome of school cultures grounded in justice, trust, respect, student voice, and democratic interaction. While Kazakhstan’s value-based policies exist at the institutional level, the critical challenge is embedding them into authentic school culture.

Limitations include the regional scope of the study, requiring broader research for nationwide generalization, and the correlational nature of findings, which calls for caution in causal interpretation. Nevertheless, the evidence strongly supports the decisive role of school culture in value-based education and highlights the strategic importance of fostering environments where national dignity is internalized as a psychological and cultural value.

The findings of this study confirm that school culture exerts a decisive influence on the formation of national dignity among high school students. Justice, trust, respect, and recognition of student voice emerged as critical mechanisms shaping psychosocial stability and identity. The results align with Erikson’s (1968) theory of identity formation, which emphasizes the importance of social recognition, and Phinney’s (1990) model of ethnic identity, where commitment strengthens psychological resilience.

Empirical evidence from this study resonates with international literature. Bryk and Schneider (2002) demonstrated that trust is a central component of school social capital, while Byrd and Legette (2022) showed that recognition of ethnic values enhances academic achievement. The Kazakhstani context reflects similar patterns: schools with participatory governance and meaningful

use of national symbols reported higher dignity indices. Conversely, hierarchical and punitive environments weakened students' sense of belonging and dignity, echoing findings from Indonesian schools (2024).

The results also highlight the limitations of event-based national education initiatives in Kazakhstan, as reported by the National Academy of Education (2022–2024). While values such as honesty, justice, and patriotism are formally declared, their integration into everyday school practices remains insufficient. This gap underscores the need for systemic cultural transformation, where values are embedded into the hidden curriculum and institutional culture.

RESULTS

Findings revealed a clear relationship between school culture and national dignity.

Justice: 71% of students reported that fairness was not consistently upheld. In schools with high levels of justice, national dignity scores were on average 1.8 times higher.

Student voice: Although 64% of students felt their opinions were often disregarded, schools that valued student voice demonstrated significantly higher levels of belonging, pride, and self-esteem.

Governance style: Participatory and collaborative management models increased student activity by 35% and trust levels by 29%, with correspondingly higher national dignity indices.

National symbols: Schools that integrated symbols meaningfully (beyond ceremonial use) fostered stronger national pride.

Safe spaces: Environments allowing free expression enhanced psychological stability and reinforced national dignity.

CONCLUSION

National dignity is not a by-product of patriotic slogans or formal programs; it is a psychosocial construct shaped by the everyday cultural environment of schools. Justice, trust, respect, participatory governance, and safe spaces for dialogue are the key mechanisms through which students internalize dignity as a stable psychological and cultural value.

The study demonstrates that value-based education must move beyond declarative policies to become an authentic cultural practice. Embedding values into school culture strengthens students' identity, academic achievement, and civic responsibility. For Kazakhstan, this represents a strategic priority: transforming schools into environments where national dignity is lived, experienced, and sustained.

Future research should expand the scope to include diverse regions and employ longitudinal designs to establish causal relationships. Nevertheless, the present findings provide strong evidence that school culture is the central mechanism for fostering national dignity among adolescents, making value-based education a cornerstone of educational reform.

The comprehensive analysis conducted proves that a sense of national dignity is formed at school not through formal content, but through cultural experience. School culture is not an environment that only promotes national identity, but a social space that makes it a daily life experience. The main task for schools in Kazakhstan is to transfer national values from the declarative level to the level of cultural practice. This requires a rethinking of the school's mission, vision, and development plan as a value-based cultural architecture. Only in such conditions does school culture become a powerful social environment that forms the student's national identity not as an external identity, but as an internal stable quality.

The research work showed that value-based education plays an important role in the formation of a sense of national dignity in high school students through school culture. In the course of analyzing the results of the experiment, significant positive changes were noted in the level of perception of national values by students.

While it was found that the indicators before the experiment were dominated by a low and

medium level of national sense of dignity, after the experiment, the indicator of a high level increased significantly. This proves that the content of value-based education, the educational environment at school and activities of a national orientation have a beneficial effect on the development of the worldview and self-national consciousness of students.

The results of the study showed that the systematic introduction of national traditions, language and history in school culture contributes to the formation of students' respect for their nation, responsibility and spiritual and moral qualities. In this regard, it is necessary to consider value-based education as an integral part of the educational process.

In conclusion, we believe that value-based education is an effective pedagogical tool for the formation of a sense of national dignity in high school students and its widespread use in school practice is important.

REFERENCES

1. Apple, M. V. Ideology and educational plan: a monograph / M. V. Apple. – 3rd ed. – New York : RutledgeFalmer, 2024. – 240 p.
2. Bandura, A. Theory of social sciences / A. Bandura. Englewood Cliffs : Prentice Hall, 2022. 247 p.
3. Brick, A. S. Trust in schools: the main resource for improvement / A. S. Brick, B. Schneider. New York : Russell Sage Foundation, 2022. 408 p.
4. Byrd, K. M. School cultural socialization and academic outcomes: the mediating role of adherence to ethnic and racial identity / K. M. Byrd, H. R. Legette // Journal of Youth and Adolescence. – 2022. – Vol. 51, No. 4. – pp. 623-639.
5. Diehl, T. E. Corporate cultures: Rituals and rituals of corporate life / T. E. Diehl, A. A. Kennedy. – Reading, Massachusetts : Addison-Wesley, 2022. – 232 p.
6. Diehl, T. E. The formation of school culture: the basis of leadership / T. E. Diehl, K. D. Peterson. – San Francisco : Jossey-Bass, 2021. 260 p.
7. Erickson, E. H. Identity: Youth and crisis / E. H. Erickson. – New York : W. W. Norton & Company, 2023. – 336 p.
8. Fullan, M. A new meaning of changes in education / M. Fullan. – 5th ed. – New York : Pedagogical College Publishing House, 2022. 320 p.
9. Giroux, H. A. On critical pedagogy / H. A. Giroux. – New York : Continuum, 2024. – 240 p.
10. Honnet, A. Problems with the name: A moral grammar of social conflicts / A. Honnet. Cambridge : MIT Press, 2025. 215 p.
11. Jackson, P. W. Life in the classroom / P. W. Jackson. – New York : Holt, Rinehart and Winston, 2021. – 184 p.
12. The OECD. PISA 2021 results: Students' sense of belonging to school. Paris : OECD Publishing House, 2021.
13. Finney, J. S. Ethnic identity in adolescents and adults: a review of research / J. S. Finney // Psychological Bulletin. – 2023. – Vol. 108, No. 3. – pp. 499-514.
14. Shane, E. H. Organizational culture and leadership / E. H. Shane. – 4th ed. – San Francisco : Jossey-Bass, 2020. - 436 pp.
15. Senge, P. M. The fifth discipline: the art and practice of a learning organization / P. M. Senge. – Revised edition. – New York : Doubleday, 2021. – 445 p.

Құндылыққа бағытталған білім: Мектеп мәдениеті және жоғары сынып оқушыларының ұлттық қадір-қасиетін қалыптастыру

К. Т. Қашқынбай¹, Л. С. Құсайынова²

¹Батыс Қазақстан университеті, М. Өтемісова, Қазақстан Республикасы

²№38 орта мектеп-лицейі. Ө. Молдағұлова, Қазақстан Республикасы

Зерттеу барысында мектеп мәдениеті мен Қазақстандағы жоғары сынып оқушыларының ұлттық қадір-қасиетін қалыптастыру арасындағы күрделі байланыс зерттелген. Ұлттық қадір-қасиет этникалық сәйкестікпен, өзін-өзі бағалаумен және азаматтық жауапкершілікпен тығыз байланысты көп өлшемді психоәлеуметтік құрылым ретінде тұжырымдалған. Корпоративтік мәдениет теорияларына сүйене отырып (Шейн, 2010), мектеп мәдениеті (Deal & Peterson, 1999) және жасырын оқу бағдарламасы (Джексон, 1968; Apple, 2004; Джуру, 2011), зерттеу құндылықтар тек ресми бағдарламалар арқылы ғана емес, сонымен қатар мектептердегі күнделікті тәжірибеге, өзара әрекеттесуге және жасырын нормаларға енгізілетініне баса назар аударады.

287 оқушыға (10-11 сыныптар) сауалнама жүргізуді, 32 мұғаліммен және 5 мектеп басшыларымен сұхбаттасуды, құжаттарды талдауды және үш қалалық және екі ауылдық мектептерде табиғи бақылауды қамтитын аралас әдістер қолданылды. Ликерт шкаласына негізделген студенттердің сауалнамасы (Кронбах Альфа = 0,84) әділеттілік, сенім, құрмет, студенттердің дауысын тану және ұлттық қадір-қасиет индексі туралы түсініктерді өлшеді. Нәтижелер көрсеткендей, әділеттілікпен, қатысушылықпен басқарумен, мемлекеттік рәміздерді құрметтеумен және мағыналы қолданумен сипатталатын мектептер оқушылардың қадір-қасиетінің айтарлықтай жоғары деңгейін көрсетті. Сот төрелігі шешуші факторға айналды: әділеттілік тұрақты түрде сақталатын мектептердегі қадір-қасиет көрсеткіштері 1,8 есе жоғары болды.

Түйінді сөздер: мектеп мәдениеті, жасырын оқу жоспары, ұлттық қадір-қасиет, этникалық ерекшелік, құндылыққа негізделген білім.

ӘДЕБИЕТТЕР ТІЗІМІ

1. Эппл, М. в. Идеология және білім беру жоспары: монография / М. в. Эппл. - 3-ші басылым. – Нью-Йорк : RoutledgeFalmer, 2024. – 240 б.
2. Бандура, А. әлеуметтік ғылымдар теориясы / А. Бандура. - Энглвуд-Клиффс: Прентис Холл, 2022. – 247 б.
3. Брик, а. с. мектептердегі сенім: жақсартуға арналған негізгі ресурс / А. С. Брик, Б. Шнайдер. – Нью-Йорк: Рассел Сейдж Қоры, 2022. - 408 б.
4. Берд, К. М. мектептегі мәдени әлеуметтену және академиялық нәтижелер: этникалық және нәсілдік сәйкестікті ұстанудың делдалдық рөлі / К. М. Берд, Х. р. Легетт / / Жастар және жасөспірімдер журналы. – 2022. - Т. 51, № 4. - 623-639 ББ.
5. Диль, Т. Е. корпоративтік мәдениеттер: корпоративтік өмір салты мен рәсімдері / Т. Е. Диль, А. А. Кеннеди. - Реддинг, Ма: Аддисон-Уэсли, 2022. – 232 б.
6. Дил, Т. Е. мектеп мәдениетін қалыптастыру: көшбасшылықтың негізі / Т. Э. Дил, К. Д. Питерсон. - Сан-Франциско: Джосси-Басс, 2021. – 260 б.
7. Эриксон, Э. х. сәйкестік: жастық және дағдарыс / Э.х. Эриксон. – Нью-Йорк: W. W. Norton & Company, 2023. – 336 б.
8. Фуллан, М. Білім берудегі өзгерістердің жаңа мәні / М. Фуллан. - 5-ші басылым. – Нью-Йорк : білім беру колледжінің баспасы, 2022. - 320 б.
9. Жиру, Х. А. сыни педагогика туралы / Х. А. Жиру. – Нью-Йорк : Континуум, 2024. – 240 б.
10. Хоннет, а. атымен проблемалар: әлеуметтік қақтығыстардың моральдық грамматикасы / А. Хоннет. – Кембридж: MIT Press, 2025. – 215 б.
11. Джексон, П. В. сыныптардағы өмір / п. в. Джексон. – Нью-Йорк: Холт, Рейнхарт және Уинстон, 2021. – 184 б.
12. ЭЫДҰ. PISA 2021 нәтижелері: оқушылардың мектепке қатыстылығын сезіну. - Париж: ЭЫДҰ баспасы, 2021.
13. Финни, Дж. С. жасөспірімдер мен ересектердегі этникалық сәйкестік: зерттеулерге

шолу / Дж. С. Финни // психологиялық хабаршы. – 2023. – Т. 108, № 3. – 499-514 ББ.

14. Шейн, Э. х. ұйымдастырушылық мәдениет және көшбасшылық / Э. х. Шейн. - 4-ші басылым. - Сан-Франциско: Джосси-Басс, 2020. - 436 с

15. Сенге, п.м. бесінші пән: білім беру ұйымының өнері мен практикасы / п. м. Сенге. - Қайта қаралған басылым. – Нью-Йорк: Дублдэй, 2021. – 445 Б.

Ценностно-ориентированное образование: школьная культура и формирование национального достоинства у старшеклассников

К.Т. Кашкынбай¹, Л.С.Кусаинова²

¹Западно-Казахстанский университет им. М. Утемисова, Республика Казахстан

²Средняя школа-лицей №38 им. Молдагуловой, Республика Казахстан

В исследовании исследуется сложная взаимосвязь между школьной культурой и формированием национального достоинства у старшеклассников Казахстана. Национальное достоинство концептуализируется как многомерный психосоциальный конструкт, тесно связанный с этнической идентичностью, чувством собственного достоинства и гражданской ответственностью. Опираясь на теории корпоративной культуры (Schein, 2010), школьной культуры (Deal & Peterson, 1999) и скрытой учебной программы (Jackson, 1968; Apple, 2004; Журу, 2011), в исследовании подчеркивается, что ценности передаются не только через официальные программы, но и внедряются в повседневную практику, взаимодействие и неявные нормы в школах.

Был использован смешанный методический подход, включающий опросы 287 учащихся (10-11 классы), интервью с 32 учителями и 5 школьными руководителями, анализ документов и естественное наблюдение в трех городских и двух сельских школах. В ходе опроса студентов, основанного на шкале Лайкерта (альфа Кронбаха = 0,84), оценивались представления о справедливости, доверии, уважении, признании голоса студента и индекс национального достоинства. Результаты показали, что школы, для которых характерны справедливость, управление на основе широкого участия, уважение и осмысленное использование национальных символов, продемонстрировали значительно более высокий уровень чувства собственного достоинства учащихся. Справедливость стала решающим фактором, и в школах, где последовательно соблюдалась справедливость, оценки за достоинство были в 1,8 раза выше.

Ключевые слова: школьная культура, скрытая учебная программа, национальное достоинство, этническая идентичность, образование, основанное на ценностях.

СПИСОК ЛИТЕРАТУРЫ

1. Эппл, М. В. Идеология и образовательный план: монография / М. В. Эппл. – 3-е изд. – Нью-Йорк : Рутледжефалмер, 2024. – 240 с.
2. Бандура, А. Теория социальных наук / А. Бандура. – Энглвуд-Клиффс : Прентис Холл, 2022. – 247 с.
3. Брик, А. С. Доверие в школах: основной ресурс для улучшения / А. С. Брик, Б. Шнайдер. – Нью-Йорк : Фонд Рассела Сейджа, 2022. – 408 с.
4. Берд, К. М. Школьная культурная социализация и академические результаты: опосредующая роль приверженности этнической и расовой идентичности / К. М. Берд, Х. Р. Легетт // Журнал молодежи и отрочества. – 2022. – Т. 51, № 4. – С. 623-639.
5. Дил, Т. Э. Корпоративные культуры: Обряды и ритуалы корпоративной жизни / Т. Э. Дил, А. А. Кеннеди. – Реддинг, Массачусетс : Эддисон-Уэсли, 2022. – 232 с.
6. Дил, Т. Э. Формирование школьной культуры: основа лидерства / Т. Э. Дил, К. Д. Питерсон. – Сан-Франциско : Джосси-Басс, 2021. – 260 с.

7. Эриксон, Э. Х. Идентичность: молодость и кризис / Э. Х. Эриксон. – Нью-Йорк : W. Norton & Company, 2023. – 336 с.
8. Фуллан, М. Новый смысл изменений в образовании / М. Фуллан. – 5-е изд. – Нью-Йорк : Издательство Педагогического колледжа, 2022. – 320 с.
9. Жиру, Х. А. О критической педагогике / Х. А. Жиру. – Нью-Йорк : Континуум, 2024. – 240 с.
10. Хоннет, А. Проблемы с именем: Моральная грамматика социальных конфликтов / А. Хоннет. – Кембридж : MIT Press, 2025. – 215 с.
11. Джексон, П. У. Жизнь в классах / П. У. Джексон. – Нью-Йорк : Холт, Райнхарт и Уинстон, 2021. – 184 с.
12. ОЭСР. Результаты PISA 2021: Чувство принадлежности учащихся к школе. – Париж : Издательство ОЭСР, 2021.
13. Финни, Дж. С. Этническая идентичность у подростков и взрослых: обзор исследований / Дж. С. Финни // Психологический вестник. – 2023. – Т. 108, № 3. – С. 499-514.
14. Шейн, Э. Х. Организационная культура и лидерство / Э. Х. Шейн. – 4-е изд. – Сан-Франциско : Джосси–Басс, 2020. – 436 с.
15. Сенге, П. М. Пятая дисциплина: искусство и практика обучающейся организации / П. М. Сенге. – Переработанное издание. – Нью-Йорк : Даблдэй, 2021. – 445 с.

МҒТАР 16. 01.07

DOI: <https://doi.org/10.59102/pedagogical/2026/iss1pp62-75>

А.К. Нұргали¹, Ф.Н. Жумабекова.,¹ Б.С. Шукманова¹

Л.Н.Гумилев атындағы Еуразия ұлттық университеті, педагогика және психология докторанты Астана қ, 010000 Қазақстан Республикасы

Л.Н.Гумилев атындағы Еуразия ұлттық университеті, п.ғ.к., доценті . Астана қ, 010000 Қазақстан Республикасы

С.Сейфуллин атындағы Қазақ агротехникалық зерттеу университеті, Астана қ, 010000 Қазақстан Республикасы

БОЛАШАҚ ПЕДАГОГ-ПСИХОЛОГТЕРДІҢ ЭМОЦИОНАЛДЫҚ ИНТЕЛЛЕКТИСІН ЦИФРЛЫҚ ТЕХНОЛОГИЯ НЕГІЗІНДЕ ДАМУ

Бұл мақалада болашақ педагог-психологтердің эмоционалдық интеллектін дамытуда цифрлық технологияларды қолданудың теориялық және тәжірибелік аспектілері жан-жақты қарастырылған. Зерттеу эмоционалдық интеллектінің құрылымдық компоненттері эмоцияны тану, өзін-өзі реттеу, эмпатия, коммуникативтік икемділік, кәсіби мотивация және олардың цифрлық ортада дамытылу заңдылықтарын талдауға бағытталған. Теориялық тұрғыда зерттеуде цифрлық педагогика қағидалары мен эмоционалдық дамудың психологиялық негіздері біріктіріліп, эмоциялық интеллектіні дамытуда интерактивтілік, бейімделгіштік және рефлексивтілік принциптерінің маңызы айқындалады. Тәжірибелік бөлімінде болашақ педагог-психологтермен жүргізілген эксперименттік жұмыс нәтижелері келтіріліп, студенттердің эмоционалдық интеллект деңгейінде айтарлықтай өзгерістер байқалады. Әсіресе, VR-тренингтер, мобильді қосымшалар, онлайн-рефлексия платформалары (Padlet, MindMeister, Jamboard) арқылы эмоцияларды тану мен басқару қабілеттерінің жоғарылағаны дәлелденген. Зерттеу нәтижесінде болашақ педагог-психологтердің эмоционалдық құзыреттілігін дамытуда цифрлық технологияларды мақсатты, ғылыми негізде, қолдануға бағытталған тиімді әдістемелік ұсыныстар жасалған. Бұл ұсыныстар мен зерттеу нәтижелері кәсіби даярлық

сапасын арттыруға, студенттердің тұлғалық және эмоциялық тұрақтылығын нығайтуына ықпал етеді.

Түйінді сөздер: эмоционалдық интеллект, цифрлық технология, педагог-психолог, кәсіби даму, эмоционалдық құзыреттілік

НЕГІЗГІ ЕРЕЖЕЛЕР

Қазіргі заманғы білім беру жүйесінің мақсаты: цифрлық технологиялар негізінде болашақ педагог-психологтердің эмоционалдық интеллектісін дамыту мүмкіндіктерін айқындау.

Зерттеудің міндеттері:

1. Цифрлық технология негізінде болашақ педагог-психологтердің эмоционалдық интеллектісін дамытуды теориялық-әдіснамалық тұрғыдан негіздеу.

2. Цифрлық технологиялар болашақ педагог-психологтің эмоционалдық интеллектісін дамытудың әсерін анықтау.

3. Болашақ педагог-психологтердің эмоционалдық интеллектісін дамыту деңгейлерін эксперимент арқылы анықтап әдістемелік ұсыныстар жасау.

Осы тұрғыдан алғанда, зерттеу тақырыбы теориялық және практикалық жағынан өзекті болып табылады. Ол қазіргі педагогикалық парадигманың басты бағыттарымен - тұлғалық-бағдарлы оқыту, цифрлық педагогика және эмоционалдық сауаттылықтың интеграциясымен тығыз байланысты.

КІРІСПЕ

Қазіргі кезеңде білім беру жүйесінің басты бағыты-цифрлық трансформация және тұлғалық-эмоционалдық дамуды үйлестіру. Педагогикалық жоғары оқу орындарында білім алушы болашақ педагог-психолог тек академиялық біліммен шектелмей, эмоционалдық тұрақтылық, эмпатия, рефлексия және өзін-өзі реттеу сияқты қасиеттерге ие болуы тиіс. Бұл сапалар тұлғаның кәсіби табыстылығын қамтамасыз ететін эмоционалдық интеллект ұғымымен тікелей байланысты. Педагог - психологтердің кәсіби қызметі қарқынды, күтпеген, біржақты емес және әртүрлі жағдайларда жүзеге асырылатындықтан, психолог жаңаша ойлау және әрекет ету қажеттілігі мен белгілі бір тұлғалық құрылымдардың жеткіліксіз қалыптасуы арасындағы қарама-қайшылыққа байланысты мәселелерге тап болады. Бұл жерде, ең алдымен, эмоционалды икемділікті дамыту туралы сөз болып отыр. Адамның коммуникативті, икемді, өз пікірін айта алатындай еркін, басымдықтарды анықтай алатын және мақсатқа жетудің тиімді жолдарын таңдай алатын маңызды тұлғалық құзыретке айналады.

Бұл мәселені шешу Қазақстан Республикасының «Цифрлық Қазақстан» мемлекеттік бағдарламасында цифрлық сауаттылықты арттырумен қатар, педагогтердің эмоционалдық және әлеуметтік дағдыларын дамыту қажеттілігін айқындайды. Демек, педагогикалық білім беру жүйесін цифрлық ортаға бейімдей отырып, студенттердің эмоционалдық интеллектісін мақсатты дамыту - уақыт талабы [1].

Әлемдік зерттеулер (D. Goleman, P. Salovey, J. Mayer, UNESCO, OECD) көрсеткендей, эмоционалдық интеллекті жоғары мамандар күйзеліске төзімді, әлеуметтік қарым-қатынаста икемді және инновациялық шешім қабылдауға қабілетті келеді. Сондықтан педагогикалық кадрларды даярлау жүйесінде ЕІ-ді дамыту - кәсіби құзыреттіліктің маңызды құрамдасы [2].

Цифрлық технологиялардың жедел дамуы бұл үдерістің жаңа кезеңін бастады. AR/VR симуляциялар, онлайн-тренингтер, геймификацияланған мобильді қосымшалар және жасанды интеллект негізіндегі оқыту платформалары студенттің эмоциялық күйін талдауға, оны басқаруға және өзін-өзі реттеу дағдыларын қалыптастыруға мүмкіндік береді. Мұндай құралдар дәстүрлі оқытудан айырмашылығы - студенттің ішкі уәжін, шығармашылық белсенділігін және когнитивтік процестерін арттырады.

Қазіргі білім беру жүйесінде цифрлық трансформация болашақ педагог-психологтердің кәсіби даярлығына жаңа талаптар қояды. Эмоционалдық интеллект - тұлғаның эмоцияны тану, басқару және өзара қарым-қатынаста тиімді қолдану қабілеті. Педагогикалық қызметтің сәттілігі көбіне осы қабілетке тәуелді. Сондықтан болашақ мамандардың эмоционалдық интеллектісін цифрлық ортада дамыту білім берудің стратегиялық бағытына айналуға. Қазіргі заманда цифрлық технологиялар білім беру жүйесінің барлық деңгейінде түбегейлі өзгерістер енгізуде. Әсіресе, педагог-психологтарды даярлауда интеллектуалдық қабілеттерін дамытуда цифрлық ортада жаңа мүмкіндіктер ашады. Болашақ маманның кәсіби ойлау қабілетін, когнитивтік икемін, аналитикалық және шығармашылық интеллектісін дамытуда цифрлық технологиялар - басты құралдардың бірі.

МАТЕРИАЛДАР МЕН ӘДІСТЕР

Зерттеу жұмысының материалдары ретінде эмоционалдық интеллектіні дамытудың психологиялық-педагогикалық теориялары, цифрлық педагогика тұжырымдамалары және тәжірибелік эксперимент барысында қолданылған цифрлық құралдар кешені пайдаланылды. Бұл материалдар зерттеудің теориялық және эмпирикалық базасын қалыптастырды. 1. Зерттеудің теориялық негізін келесі бағыттар құрады:

– Эмоционалдық интеллект теориясы (Д. Гоулман, П. Сэловей, Дж. Майер) – эмоцияны тану, өзін-өзі реттеу, эмпатия және мотивация механизмдерін түсіндіретін психологиялық база ретінде алынды;

– Цифрлық педагогика концепциясы (UNESCO, OECD, Prensky және басқалар) – студенттердің цифрлық ортада тұлғалық және кәсіби даму үдерісін сипаттайтын педагогикалық негіз;

– Психологиялық даму теориялары (Л.С. Выготский, К. Роджерс, А. Маслоу) – тұлғаның эмоционалдық және когнитивтік үйлесімді дамуының заңдылықтарын анықтауға мүмкіндік берді. Аталған теориялық материалдар эмоционалдық интеллектіні дамытудың психологиялық табиғатын ашуға және оны цифрлық технологиялармен ұштастырудың әдістемелік негізін қалыптастыруға қызмет етті.

2. Зерттеу барысында қолданылған негізгі материалдар: Психодиагностикалық тесттер: *EQ-i 2.0 Digital Test* (Reuven Bar-On модификациясы); *EmoTest Online* (эмоцияны тану мен өзін-өзі реттеу деңгейін анықтау үшін);

Авторлық Google Forms сауалнамасы (рефлексия және эмпатия көрсеткіштерін бағалау үшін). Цифрлық оқыту құралдары: *Padlet*, *MindMeister*, *Jamboard* – онлайн рефлексия және топтық талдау үшін; *Calm*, *MoodMission*, *Woebot* мобильді қосымшалары – эмоционалдық тұрақтылық пен өзін-өзі реттеу жаттығулары үшін; *ClassVR*, *CoSpaces Edu* платформалары – VR-тренингтер мен эмоциялық жағдаяттарды модельдеу үшін; *Google Classroom*, *Zoom*, *Moodle* – оқыту және кері байланыс ұйымдастыру үшін.

Бағалау және бақылау материалдары: Студенттердің эмоционалдық интеллектінің динамикасын анықтау мақсатында бақылау кестелері мен рейтингтік парақтар; Әр модульден кейін жүргізілген цифрлық рефлексия эсселері мен портфолио материалдары (e-Portfolio жүйесінде).

3. Зерттеу деректері мен нәтижелерді жинау материалы. Жиналған материалдарға психологиялық тест нәтижелері, студенттердің электронды сауалнамалары, VR-тренингтерден кейінгі бейне-рефлексиялар және платформа деректері (*Padlet*, *Jamboard* жазбалары) енді. Бұл материалдар сандық және сапалық талдауға негіз болады.

Барлық деректер SPSS және Excel бағдарламалары арқылы статистикалық өңдеуден өтті, нәтижесінде эксперименттік және бақылау топтарының эмоционалдық интеллект динамикасы диаграммалар мен кестелер түрінде көрсетілді.

Зерттеу материалдары болашақ педагог-психологтердің эмоционалдық интеллектісін дамытуға бағытталған цифрлық-психологиялық эксперименттің толық ғылыми базасын қамтамасыз етті. Бұл материалдар студенттердің эмоционалдық құзыреттілігін арттыруға,

кәсіби өзін-өзі реттеу дағдыларын дамытуға және цифрлық білім беру ортасын тиімді пайдалануға мүмкіндік берді.

Зерттеу барысында келесі әдістер қолданылды: Әдеби талдау, сауалнама, бақылау, эмоционалдық интеллектті бағалау тесттері (Д. Гоулман, Р. Бар-Он шкалалары), цифрлық тренинг платформаларындағы эксперименттік жұмыс.

– Теориялық әдістер: психологиялық-педагогикалық әдебиеттерге шолу, цифрлық педагогика мен эмоционалдық интеллект теорияларын салыстырмалы талдау;

– Эмпирикалық әдістер: бақылау, сауалнама, интервью, психодиагностикалық тестілер;

– Педагогикалық эксперимент: цифрлық технология негізінде эмоционалдық интеллектіні дамыту бағдарламасының тиімділігін тәжірибе жүзінде тексеру;

– Сандық талдау әдістері: SPSS және Excel бағдарламалары арқылы алынған мәліметтерді статистикалық өңдеу (орташа мән, пайыздық көрсеткіш, динамикалық өзгеріс графигі).

Қолданылған материалдар мен ресурстар.

– Платформалар: Google Classroom, Zoom, Padlet, MindMeister, Jamboard;

– Бағдарламалық қамтамасыз ету: Moodle Learning System, VR-сценарий құралы CoSpaces Edu, AI-ассистент Replika;

– Ақпараттық құралдар: ноутбуктар, VR көзілдіріктер, смартфондар және нейроқұрылғылар (Emotiv Insight).

Эмоционалдық интеллектіні дамыту үдерісі цифрлық платформалар арқылы жүзеге асатыны, атап айтқанда, онлайн-тренингтер, цифрлық диагностика құралдары (EQ-i Digital, EmoTest) және AR/VR технологияларының психологиялық әсері студенттің эмоциялық тәжірибесін байытып, өзін-өзі реттеу және эмпатия дағдыларын жетілдіретіні дәлелденді. Бұл студенттердің эмоционалдық интеллектісін жан-жақты дамытуға мүмкіндік берді, сонымен қатар педагогикалық процесте цифрлық құралдарды жүйелі қолданудың ғылыми негізін қалады.

НӘТИЖЕЛЕР

Зерттеу жұмысы 2023-2025 оқу жылында Еуразия ұлттық университетінің «Педагогика және психология» мамандығының 3-4 курс студенттермен жүргізілді. Цифрлық технология негізінде болашақ педагог-психологтердің эмоционалдық интеллектісін дамытуда эксперимент жұмыстарының барысы үш кезеңде ұйымдастырылды: диагностикалық, қалыптастырушы және бақылау кезеңге сәйкес жүргізіліп, оған барлығы 50 студент қатыстырылды, мұнда 25 студент – бақыланушы, топ және 25 студент – эксперименттік топ.

Анықтау эксперименті кезінде басты міндеттердің бірі цифрлық білім беру ресурстарын пайдалануға болашақ педагог-психологтердің даярлығының нақты жағдайын анықтау болды. Соған сәйкесті келесі әдістемелер таңдап алынды: бақылау, әңгімелесу т.б, Диагностикалық кезеңде студенттердің эмоционалдық интеллектінің бастапқы деңгейі анықталды. Бағалау үшін келесі психологиялық әдістемелер қолданылды:

– Д. Гоулман бойынша «Эмоционалдық интеллектті анықтау тесті»;

– Р. Бар-Онның эмоционалдық құзыреттілік шкаласы;

– Эмпатияны бағалаудың Дж. Мид әдісі;

– Онлайн форматтағы сауалнама мен бақылау парақтары (Google Forms, Mentimeter).

Зерттеуге Еуразия ұлттық университетінің педагогика және психология мамандығы бойынша 50 студент қатысты. Олар кездейсоқ түрде эксперименттік (25 адам) және бақылау (25 адам) топтарға бөлінді.

Эксперименттік топта оқыту процесі цифрлық технологияларға негізделді. Сабақтар мен тренингтерде келесі цифрлық құралдар қолданылды:

– VR-тренингтер (эмпатия, конфликт жағдайларын модельдеу);

– AR-қосымшалар (эмоциялық жағдайларды бейнелеу);

– Padlet, Jamboard, Kahoot платформалары арқылы рефлексия және кері байланыс жүргізу;

– Woebot, Mindspace, EmotionLab мобильді қосымшалары арқылы өзін-өзі реттеу дағдыларын дамыту;

– Цифрлық күнделік (Digital Emotional Diary) – студенттер эмоциялық күйін күн сайын тіркеп отырды.

Бақылау тобында дәстүрлі әдістер (дәріс, әңгіме, ситуациялық талдау) пайдаланылды.

Эксперимент 15 аптаға созылды. Әр аптада студенттер эмоционалдық интеллекттің жеке компоненттерін (өзін-өзі тану, өзін-өзі реттеу, мотивация, эмпатия, әлеуметтік дағдылар) цифрлық құрал арқылы дамытты. Әр компонент бойынша арнайы тапсырмалар, эмоциялық жағдайларды талдау бейнероликтері және интерактивті тесттер ұсынылды.

Цифрлық технология негізінде, болашақ педагог-психологтердің эмоционалдық интеллектін дамытудың әдістемесін жүзеге асыру тәсілдері зерттеледі.

Зерттеу әдістемесі үш бағытта жүзеге асырылды: когнитивтік, эмоциялық, және әрекеттік-коммуникативтік блоктар арқылы.

1. Когнитивтік блок

Мақсаты – студенттердің эмоционалдық интеллект туралы теориялық білімін кеңейту.

Оқу процесінде келесі әдістер қолданылды:

– «*Digital Case-study*» – виртуалды жағдайларды талдау (мысалы, педагог пен оқушы арасындағы конфликтті шешу);

– *Эмоциялық интеллект картасы (EmoMap)* – интерактивті интеллект сызбасын құрастыру;

– *EdApp* платформасында микролекциялар мен онлайн-викториналар.

2. Эмоциялық блок

Мақсаты – студенттердің эмоцияны тану және басқару қабілеттерін арттыру.

Қолданылған цифрлық әдістер:

– *VR-сценарийлер*: педагогтың кәсіби стресс жағдайындағы әрекетін модельдеу;

– *Mobile-feedback жүйесі*: әр сабақ соңында «эмоциялық температураны» өлшеу (0–100 шкаласы бойынша);

– *Mindfulness аудиомедитациялары* – өзін-өзі реттеу жаттығулары.

3. Әрекеттік-коммуникативтік блок

Мақсаты – эмпатия мен әлеуметтік құзыреттілікті жетілдіру.

Қолданылған әдістер:

– *TeamEmotion* атты топтық онлайн ойын – эмоциялық коммуникация дағдыларын дамыту;

– *Chatbot-симуляция* (мысалы, Woebot) арқылы студенттің «виртуалды клиентпен» әңгімелесу тәжірибесі;

– *Google Meet* арқылы пікірталас клубтары және рефлексивтік пікір алмасу.

Бағалау жүйесі

Эмоционалдық интеллекттің дамуы келесі көрсеткіштер бойынша өлшенді:

1. Эмоцияны тану (өз эмоциясын және өзгенің эмоциясын түсіну қабілеті);

2. Өзін-өзі реттеу (қатты эмоцияларды басқару қабілеті);

3. Эмпатия деңгейі;

4. Коммуникативтік икемділік;

5. Кәсіби мотивация.

Әр көрсеткіш 5 балдық шкала бойынша бағаланды, нәтижелер SPSS статистикалық бағдарламасында өңделді.

Цифрлық технология негізінде, болашақ педагог-психологтердің эмоционалдық интеллектін дамытудағы тәжірибелік эксперимент жұмыстарының нәтижелері эксперимент соңында алынған деректер студенттердің эмоционалдық интеллект деңгейінің айтарлықтай артқанын көрсетті.

Кесте – 1. Студенттердің эмоционалдық интеллект деңгейінің көрсеткіштері

Көрсеткіштер	Бастапқы деңгей (эксп. топ)	Соңғы деңгей (эксп. топ)	Бақылау тобының соңғы деңгейі
Эмоцияны тану	42%	78%	48%
Өзін-өзі реттеу	39%	72%	45%
Эмпатия	47%	81%	52%
Коммуникативтік икемділік	44%	75%	49%
Кәсіби мотивация	53%	84%	56%

Нәтижелер эмоционалдық интеллекттің барлық компоненттері бойынша оң серпін бар екенін көрсетті. Эксперименттік топтағы студенттердің эмоциялық тұрақтылығы, кәсіби қарым-қатынастағы сенімділігі мен эмпатиялық қабілеттері айқын артты.

Сапалық талдау нәтижелері

– 78% студенттер эмоционалдық интеллектті дамытуда цифрлық құралдардың тиімділігін жоғары деп бағалады.

– 65% студенттер өздерінің «цифрлық рефлексия күнделігі» олардың эмоцияны түсінуіне және кәсіби рефлексия жүргізуіне көмектескенін атап өтті.

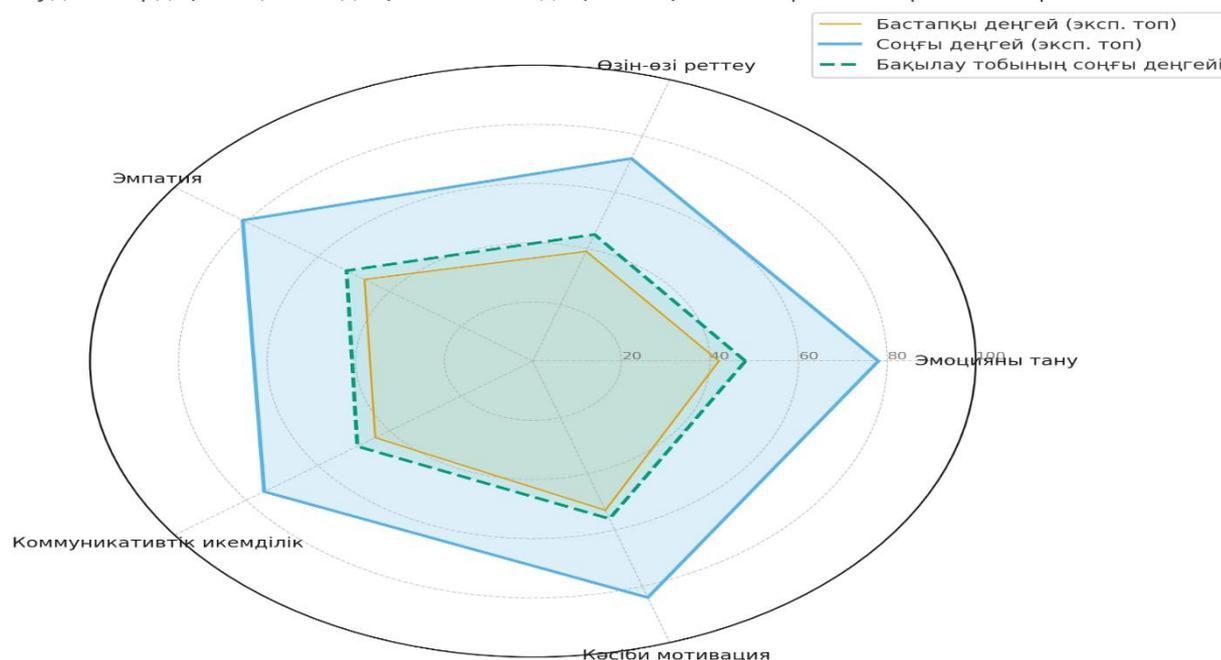
– 82% қатысушылар виртуалды тренингтер мен онлайн-ойындар эмоционалдық күйзелісті азайтып, өз-өзіне сенімділікті арттырғанын көрсетті.

Бақылау және салыстырмалы талдау

Бақылау тобында айтарлықтай өзгеріс байқалмады. Бұл цифрлық технологиялардың эмоционалдық интеллект дамуына айрықша әсерін дәлелдейді.

Бұл төмендегі диаграммада көрсетілді.

Студенттердің эмоционалдық интеллект деңгейінің салыстырмалы көрсеткіштері



Сурет-1. студенттердің эмоционалдық интеллект деңгейінің бастапқы, соңғы (эксперименттік топ) және бақылау тобы нәтижелерін салыстыра

Диаграммдан көрініп тұрғандай, эксперименттік топта барлық көрсеткіштер айтарлықтай жоғарылаған. Диаграмма нәтижелерінің сандық және сапалық талдауы

1. Сандық талдауда диаграмма деректері бойынша болашақ педагог-психологтердің эмоционалдық интеллект деңгейінде айқын позитивті динамика байқалды. Әсіресе, эксперименттік топта көрсеткіштер едәуір жоғарылаған: Орташа өсім шамамен 33%, бұл

цифрлық технологиялар арқылы ұйымдастырылған әдістемелік бағдарламаның жоғары тиімділігін дәлелдейді. Бақылау тобында айтарлықтай өзгеріс байқалмады (орташа өсім тек 4–6% шамасында), бұл дәстүрлі оқыту формаларының эмоционалдық интеллектіні дамытуда шектеулі әсер ететінін көрсетеді.

2. Сапалық талдау

Диаграмма көрсеткіштерінің сапалық тұрғыдан талдауы төмендегі негізгі өзгерістерді көрсетті:

– Эмоцияны тану: VR және геймификация элементтері арқылы эмоцияларды тану жаттығулары студенттердің өзін және өзгелердің эмоционалдық күйін жылдам әрі дәл анықтау қабілетін арттырды. Студенттер бейне жағдаяттарды талдағанда эмоцияларды ажыратып, кәсіби қарым-қатынаста саналы әрекет етуге үйренді.

– Өзін-өзі реттеу: Calm, Headspace және MoodMission сияқты мобильді қосымшаларды жүйелі қолдану студенттердің эмоционалдық тұрақтылығын күшейтіп, күйзеліс жағдайында өзін-өзі ұстай білу қабілетін дамытты.

– Эмпатия: онлайн пікірталастар мен цифрлық рефлексия платформалары (Padlet, Jamboard) арқылы студенттер өзге адамдардың сезімін түсіну және қолдау көрсету тәжірибесін меңгерді. Эмпатиялық ойлау мәдениеті қалыптасты.

– Коммуникативтік икемділік: Zoom және Google Classroom негізінде жүргізілген интерактивті сабақтар студенттердің топта ашық қарым-қатынас орнату, белсенді тыңдау және эмоциялық жауап қайтару дағдыларын жетілдірді.

– Кәсіби мотивация: цифрлық форматтағы психологиялық симуляциялар мен бейне-коучингтер студенттердің мамандыққа деген қызығушылығын арттырып, кәсіби өзін-өзі жетілдіруге бағытталған уәжін күшейтті.

Жалпы алғанда, эксперименттік топтың эмоционалдық интеллект деңгейі барлық бағыттар бойынша жоғарылаған. Цифрлық технологиялар студенттердің:

- эмоцияны қабылдау мен талдау қабілеттерін;
- өз мінез-құлқын саналы басқару дағдыларын;
- эмпатиялық және коммуникативтік мәдениетін;
- кәсіби өзін-өзі жетілдіру мотивациясын

– жоғары деңгейге көтерді. Осылайша, зерттеу нәтижелері цифрлық технологиялар эмоционалдық интеллектіні дамытудың тиімді педагогикалық құралы екенін дәлелдейді.

Эмоционалдық интеллектті цифрлық ортада дамыту – бұл тұлғаның өз эмоциясын тану, түсіну, реттеу және өзгенің эмоцияларына жауап бере білу қабілеттерін заманауи цифрлық технологиялар арқылы қалыптастыру және жетілдіру үдерісі. Мұндай даму дәстүрлі психологиялық тәжірибелер мен инновациялық цифрлық құралдардың интеграциясы негізінде жүзеге асады.

Цифрлық ортада эмоционалдық интеллектті дамытудың мазмұндық мәні - тек эмоцияны түсіну дағдысын арттыру емес, сонымен қатар интерактивті, бейімделгіш және дербес оқыту кеңістігінде адамның өзін-өзі тануы мен өзін-өзі реттеу қабілетін күшейтуге бағытталған күрделі процесс. Бұл ұғым үш өзекті компонентті біріктіреді:

1. Психологиялық компонент-эмоцияны сезіну, талдау және басқару дағдыларын қалыптастыру;

2. Технологиялық компонент - цифрлық құралдар мен платформалар (VR, AR, мобильді қосымшалар, онлайн-тренингтер) арқылы оқу процесін ұйымдастыру;

3. Педагогикалық компонент - студенттің тұлғалық даму траекториясын цифрлық оқыту ортасына бейімдеу, интерактивті кері байланыс арқылы эмоционалдық өсуге жағдай жасау.

2. Цифрлық құралдардың рөлі

Цифрлық технологиялар эмоционалдық интеллектіні дамытудың жаңа деңгейін қалыптастырды.

– VR/AR технологиялары студентті виртуалды эмоционалдық жағдаятқа енгізіп, эмпатия мен өзін-өзі реттеу қабілетін тәжірибе жүзінде дамытады.

– Онлайн-платформалар (Padlet, Jamboard, MindMeister) - рефлексия жүргізу, пікір алмасу және эмоциялық өзіндік талдау жасауға мүмкіндік береді.

– Мобильді қосымшалар (Calm, MoodMission, Woebot) - күйзеліс деңгейін бақылап, эмоционалдық тепе-теңдікке жетуге көмектеседі.

– Жасанды интеллект негізіндегі оқу ассистенттері (ChatGPT, Replika) - студенттің эмоциялық реакциясын ескеріп, бейімделген оқу тәжірибесін ұсынады.

3. Дамытудың психологиялық-педагогикалық шарттары

Эмоционалдық интеллектті цифрлық ортада дамыту келесі шарттарды сақтағанда тиімді жүзеге асады:

Психологиялық қауіпсіздік – студент өз ойын еркін білдіре алатын, эмоционалдық тұрғыда қолайлы орта құру;

Интерактивтілік – студент пен цифрлық жүйе арасындағы үздіксіз кері байланыс;

Бейімделгіштік – цифрлық құралдардың жеке оқу қарқыны мен эмоционалдық ерекшелікке икемделуі;

Рефлексивтілік – студенттің өз эмоциялық тәжірибесін талдау және түзету қабілетін дамыту.

Эмоционалдық интеллектті цифрлық ортада дамытудың құндылықтық маңызы - болашақ педагог-психологтің адаммен жұмыс істеу мәдениетін, психологиялық эмпатиясын және цифрлық қарым-қатынас этикасын қалыптастырады. Мұндай дайындық маманның кәсіби табыстылығын арттырып қана қоймай, оның тұлғалық үйлесімін, өзін-өзі реттеу дағдысын және әлеуметтік жауапкершілігін де күшейтеді. Осылайша, эмоционалдық интеллектті цифрлық ортада дамыту – бұл дәстүрлі психологиялық білім мен заманауи цифрлық инновациялардың тоғысуынан туындаған жаңа білім беру феномені. Ол болашақ педагог-психологтің кәсіби даярлығының ажырамас бөлігі болып табылады және эмоционалдық мәдениеті жоғары, цифрлық сауатты, эмпатиясы дамыған жаңа буын мамандарды қалыптастыруға бағытталған.

ТАЛҚЫЛАУ

Қоғамдағы цифрландыру үрдісі педагогикалық білім беру жүйесіне түбегейлі өзгерістер енгізді. Болашақ педагог-психологтердің кәсіби даярлығында тек теориялық біліммен шектелу жеткіліксіз - олардың эмоционалдық интеллектісін (EI) дамыту заманауи білім беру үдерісінің маңызды міндетіне айналды. Эмоционалдық интеллект - бұл адамның өз эмоцияларын және өзгенің эмоцияларын түсіну, басқару, реттеу және оларды әлеуметтік қарым-қатынаста тиімді пайдалану қабілеті. Цифрлық технологиялар осы қабілетті дамытуда ерекше орта қалыптастырады. Мультимедиялық тренингтер, онлайн-коучинг, виртуалды симуляциялар және интерактивті диагностика құралдары студенттің эмоционалдық өзін-өзі реттеуін, эмпатиясын және коммуникациялық дағдыларын жетілдіреді.

Эмоционалдық интеллект ұғымын алғаш рет П. Сэловей мен Д. Майер (1990) [3], кейін Д. Гоулман (1995) кәсіби контексте дамытты. Ол когнитивті және эмоционалдық процестердің үйлесімін қамтамасыз етеді. Болашақ педагог-психолог үшін бұл сапа эмпатия, өзін-өзі реттеу, мотивация және әлеуметтік дағдыларды қамтиды [4].

Эмоционалды икемділік маманның өздерінің жеке эмоцияларын жақсырақ түсінуге және реттеуге мүмкіндік береді, бұл клиенттермен неғұрлым тиімді және эмпатикалық өзара әрекеттесуге ықпал етеді. Эмоционалды икемді мамандар әртүрлі жастағы мәдени және әлеуметтік топтағы клиенттермен табысты жұмыс істейді. Әлеуметтік жағдайларға бейімделу және әртүрлі адамдармен өзара қарым-қатынас жасау қабілеті педагог және психологтердің кәсіби мансабында маңызды рөлге ие. Мамандардың кәсіби тәжірибесінде бұл құзыретті дамыту кәсіби қызмет сапасын арттыруға көмектеседі, сондай-ақ қазіргі заманғы әлемнің күрделі жағдайларына сәтті бейімделуіне ықпал етуі мүмкін. Эмоционалды икемділік адамның өзгермелі эмоционалды жағдайларға бейімделуін, өзінің эмоцияларын басқару және түрлі жағдайларда дұрыс әрекет ету қабілетін білдіреді. Болашақ педагог және психологтардың эмоционалды икемділігін зерттеу өте өзекті.

UNESCO (2020) Futures of Education: Learning to Become Цифрлық қоғамдағы оқытудың адами қырларын күшейту қажеттілігі атап көрсетілген. Эмоционалдық интеллектіні «адамилықтың сақтаушы құралы» ретінде қарастыруға мүмкіндік берді [5].

Merry, K. L. (2021) Developing Emotionally Intelligent Teaching Approaches in Online Learning (Journal of Perspectives in Applied Academic Practice) Онлайн сабақтарда эмоционалдық интеллекті дамытатын оқытушы әдістерін ұсынады. Бұл болашақ педагог-психологтердің эмоцияны тану мен қолдау дағдыларын дамыту стратегияларын таңдауға көмектесті [6].

Abdolrezapour, P. (2022) Emotional-Based Pedagogy and Facilitating E-Learners' Flow (Frontiers in Psychology). Эмоцияға негізделген педагогика студенттердің оқу мотивациясы мен «flow» күйін арттыратынын дәлелдейді. Цифрлық ортада мотивациялық және эмоционалдық белсенділікті арттыру жолдарын нақтылады [7].

Escarlos, G. (2023) Emotional Intelligence and Digital Literacy on Professional Competence (Future of Education Conference Proceedings) EI мен цифрлық сауаттылық кәсіби құзыреттілікті арттырады. Цифрлық педагогикалық құзыреттілік пен EI арасындағы өзара байланысты негіздеуге көмектесті [8]

Akhmedov, B. A. (2023) Innovative Pedagogical Technologies in the Modern Educational System (World Bull Soc Sci) Инновациялық технологиялар арқылы эмоциялық және когнитивтік дағдыларды дамытудың әдістері ұсынылған. Цифрлық технологияларды педагогикалық процесте қолданудың жалпы бағыттарын айқындады [9].

Audrin, C. & Audrin, B. (2024) Emotional Intelligence in Digital Interactions – A Call for Renewed Assessments (Personality and Individual Differences). «Digital Emotional Intelligence» ұғымын енгізіп, цифрлық қарым-қатынаста эмоцияны тану мен реттеу жаңа өлшемдерін ұсынады. Біздің зерттеуімізге эмоционалдық интеллектіні цифрлық ортада қайта бағалау әдістерін таңдауға теориялық негіз берді [10].

Konstantinidou, E. (2025) Emotional Intelligence and E-Training Readiness: A Survey Study (European Journal of Open, Distance and E-Learning). Онлайн оқуға дайындық деңгейі эмоционалдық интеллектпен тығыз байланысты. Эксперименттік әдістеме үшін эмоционалдық дайындық өлшемдерін айқындауға мүмкіндік берді [11].

Жоғарыда қарастырылған әдебиеттер эмоционалдық интеллект пен цифрлық педагогика арасындағы өзара байланыстың күшеюін көрсетеді. Соңғы зерттеулердің барлығы оқу процесінде эмоциялық сауаттылық пен цифрлық құзыреттілікті бірге дамыту – заманауи білім берудің басты шарты екенін дәлелдейді. Бұл шолу біздің зерттеуімізге үш маңызды бағытта үлес қосты:

1. Эмоционалдық интеллектіні цифрлық ортада дамытудың теориялық негізін нақтылау;

2. Эксперименттік модель құру кезінде VR/AR, онлайн-платформа және мобильді қосымша сияқты заманауи құралдарды таңдауға ғылыми негіз беру;

3. Болашақ педагог-психологтердің тұлғалық және кәсіби құзыреттілігін интегративті тұрғыда дамытуға әдістемелік бағдар қалыптастыру.

Эмоционалды икемділікті Е.С.Асмаковец мұғалімдердің эмоционалды икемділігін зерттей келе, эмоционалды икемділік құрылымына эмоционалды тұрақтылықты және позитивті эмоционалды экспрессивтілікті кіргізген [12]. М.В. Наумова болашақ педагог – психологтарға зерттеу жүргізу арқылы, эмоционалды икемділік - бұл өзінің және басқалардың эмоционалды күйлерін білу, эмпатия жағдайында өзінің және басқалардың эмоцияларын басқару қабілеті мен сыртқы экспрессивтілігінде көрінетін тұлға қасиеті деген анықтаманы берген [13].

Эмоционалдық интеллектіні цифрлық технологиялар негізінде дамыту мәселесіне арналған әдебиеттерді талдау зерттеуіміздің теориялық-әдіснамалық іргетасын қалыптастырды. Әдебиеттерге шолу нәтижесінде эмоционалдық интеллекттің құрылымы, оны қалыптастырудың психологиялық механизмдері және цифрлық құралдардың әлеуеті тереңірек түсіндірілді.

Біріншіден, шетелдік және отандық зерттеушілердің еңбектері эмоционалдык интеллект ұғымының көпқырлы табиғатын ашуға мүмкіндік берді. Д. Гоулман (Goleman, 2020) еңбектерінде эмоционалдык интеллекттің бес негізгі компоненті – өзін-өзі тану, өзін-өзі реттеу, мотивация, эмпатия және әлеуметтік дағдылар – тұлғаның кәсіби жетістігінің басты факторлары ретінде анықталған. Ал П. Сэловей мен Дж. Майер (Salovey & Mayer, 2016) эмоционалдык интеллектіні когнитивтік және эмоциялық процестердің интеграциясы ретінде қарастырып, оны оқыту және тәжірибе арқылы дамыту мүмкін екенін дәлелдейді.

Екіншіден, қазақстандық ғалымдар еңбектері цифрлық педагогика жағдайында болашақ мамандардың тұлғалық және кәсіби дамуын жана деңгейге көтерудің өзекті жолдарын ұсынады. Мысалы Ермекбаева Л.К., Сардарова Бапаева С.Т., Абдраманова Д.Е., Ж.И., Нәби Г.Ә., Куанжанова К.Т., Смаилова Г.С. отандық зерттеулер бізге «Эмоционалдык интеллектті дамыту мәселесі Қазақстанда да белсенді зерттеліп жатқандығына көз жеткіздік. Сондай ақ бұл еңбектеріндегі бағдарламалар мен тренингтерді өзіңіздің цифрлық әдістеменізбен салыстырып, «біздің моделдің ерекшелігі» дегенді көрсетуге мүмкіндік берді. Бұл еңбегінде цифрлық ортада студенттердің мотивациялық және эмоционалдык белсенділігін арттыру тетіктерін айқындаған, ал педагогикалық кәсіби құзыреттіліктің эмоционалдык және рухани құрамдасын дамытуда интерактивті цифрлық әдістердің маңыздылығын атап көрсетеді.

Үшіншіден, UNESCO (2020) және OECD (2021) жариялаған халықаралық зерттеулер білім беру жүйесінде цифрлық трансформацияның адам факторымен — атап айтқанда, эмоционалдык және әлеуметтік құзыреттіліктермен — қатар жүруі қажеттігін негіздейді. Бұл дерек біздің зерттеуімізде цифрлық технологияларды эмоциялық интеллектіні дамыту құралы ретінде қарастырудың өзектілігін күшейтті.

Төртіншіден, психологиялық және педагогикалық әдебиеттерге шолу цифрлық құралдардың эмоционалдык интеллект компоненттеріне әсерін саралауға мүмкіндік берді:

- VR/AR технологиялары – эмоциялық тәжірибені имитациялап, студенттің эмпатиялық ойлауын күшейтеді (Akhmedov, 2023);
- Онлайн тренингтер мен мобильді қосымшалар (Calm, MoodMission, Woebot) – өзін-өзі реттеу және күйзеліс жағдайында эмоционалдык тепе-теңдікті сақтау дағдыларын дамытады;
- Интерактивті платформалар (Padlet, MindMeister, Jamboard) – рефлексия мен өзіндік талдауды тереңдетеді, бұл эмоционалдык сауаттылықтың дамуына ықпал етеді.

Бесіншіден, әдебиеттерге шолу арқылы зерттеуіміздің ғылыми жаңалығы нақты айқындалды: бұрын эмоционалдык интеллект көбіне психологиялық тұрғыда қарастырылып келген болса, біз оны цифрлық педагогикалық кеңістікпен біріктіріп, болашақ педагог-психологтің кәсіби даярлығының жаңа сапалық деңгейін анықтадық.

Сонымен қатар, ғылыми еңбектерге сүйене отырып, зерттеуімізде интерактивтілік, бейімделгіштік және рефлексивтілік принциптері анықталып, олар әдістемелік модельдің негізгі қағидалары ретінде енгізілді. Бұл эмоционалдык интеллектіні дамыту үдерісін цифрлық технологиялармен үйлестірудің ғылыми негізін қамтамасыз етті.

Жалпы алғанда, әдебиеттерге шолу зерттеуімізге:

1. Эмоционалдык интеллект дамуының теориялық тұжырымдамасын нақтылауға;
2. Цифрлық педагогиканың мүмкіндіктерін эмоционалдык құзыреттілікпен байланыстыруға;
3. Эксперименттік әдістемені ғылыми негізде құруға;
4. Болашақ педагог-психологтердің цифрлық ортада кәсіби және тұлғалық дамуын бағалау критерийлерін анықтауға мүмкіндік берді.

Осылайша, әдебиеттерге шолу біздің зерттеуіміздің ғылыми бағытын айқындап, қана қоймай, эмоционалдык интеллектіні дамытуда цифрлық технологияларды қолданудың педагогикалық және психологиялық интеграцияланған моделін жасауға теориялық тірек болды.

ҚОРЫТЫНДЫ

Зерттеу жұмысы барысында цифрлық технологиялардың болашақ педагог-психологтердің эмоционалдық интеллектісін дамытудағы мүмкіндіктері теориялық және тәжірибелік тұрғыда дәлелденді. Эмоционалдық интеллект қазіргі білім беру жүйесінің маңызды құраушысы ретінде маманның кәсіби тиімділігіне, тұлғалық үйлесіміне және психологиялық тұрақтылығына тікелей әсер ететіні анықталды.

Жүргізілген тәжірибелік жұмыс нәтижесінде студенттердің эмоцияны тану, өзін-өзі реттеу, эмпатия, коммуникативтік икемділік және кәсіби мотивация сияқты компоненттері айтарлықтай жақсарды. Бұл өзгеріс цифрлық технологияларға негізделген әдістемелік бағдарламаның тиімділігін дәлелдеп отыр. Цифрлық платформалар мен құралдардың жүйелі қолданылуы эмоционалдық интеллектіні дамытудың жаңа парадигмасын қалыптастырды. Виртуалды тренингтер, мобильді қосымшалар, жасанды интеллект элементтері және онлайн-рефлексия құралдары студенттердің эмоциялық сауаттылығын арттырып, кәсіби өзара әрекеттестік мәдениетін жетілдірді.

Зерттеу барысында алынған нәтижелерге сүйене отырып, келесі қорытындылар жасауға болады:

1. Эмоционалдық интеллектіні дамытуда цифрлық технологиялар – тиімді және бейімделгіш педагогикалық орта. Олар студенттердің эмоциялық тәжірибесін кеңейтіп, когнитивтік және тұлғалық даму бағыттарын біріктіреді.

2. Цифрлық әдістер эмоционалдық тұрақтылықты, эмпатияны және кәсіби өзін-өзі реттеу қабілетін арттырады. Бұл педагог-психологтің кәсіби қызметінде маңызды рөл атқаратын негізгі сапалар.

3. Интерактивті және рефлексивті цифрлық құралдар студенттердің өз эмоцияларын талдау және саналы басқару дағдыларын қалыптастырып, олардың психологиялық мәдениетін нығайтады.

4. Эмоционалдық интеллекті дамыту студенттердің цифрлық құзыреттілігімен өзара байланысты, яғни цифрлық орта тұлғаның эмоционалдық және когнитивтік интеграциясының кеңістігіне айналды.

5. Зерттеу нәтижелері педагогикалық жоғары оқу орындарына цифрлық психологиялық дайындықтың арнайы модулін енгізудің қажеттілігін көрсетті.

Цифрлық технологиялар білім беру саласындағы ең қуатты трансформациялық факторлардың бірі болып табылады. Олар тұлғаның интеллектуалдық, эмоциялық және әлеуметтік әлеуетін кешенді дамытуға жол ашады. Болашақ педагог-психологтер үшін эмоционалдық интеллектіні цифрлық ортада дамыту - кәсіби табыстың, адами қарым-қатынастың және педагогикалық шеберліктің негізі. Осы зерттеу нәтижелері педагогикалық білім беру жүйесінде цифрлық психологиялық мәдениетті қалыптастырудың ғылыми және тәжірибелік бағыттарын айқындап, заманауи білім берудің адами-цифрлық тұтастығын қамтамасыз етуге үлес қосады. Цифрлық технологиялар болашақ педагог-психологтың интеллектуалдық әлеуетін дамытуда тек көмекші құрал емес, білім беру экожүйесінің өзегіне айналды. Заманауи цифрлық құралдарды мақсатты және ғылыми негізде қолдану студенттің кәсіби және тұлғалық интеллектісін үйлесімді дамытуға мүмкіндік береді.

ӘДЕБИЕТТЕР ТІЗІМІ

1. «Цифрлы Қазақстан» Мемлекеттік бағдарлама. – Астана, 2017.
2. D. Goleman, P. Salovey, J. Mayer, UNESCO, OECD)
3. Salovey, P., & Mayer, J. D. (1990). Emotional Intelligence. *Imagination, Cognition and Personality*, 9, 185–211.
4. Д. Гоулман (1995) Goleman, D. (1995). *Emotional Intelligence: Why It Can Matter More Than IQ*. Bantam Books.
5. UNESCO *Futures of Education: Learning to Become*(2020)

6. Merry, K. L. Developing Emotionally Intelligent Teaching Approaches in Online Learning (Journal of Perspectives in Applied Academic Practice). (2021)
7. Abdolrezapour, P. Emotional-Based Pedagogy and Facilitating E-Learners' Flow (Frontiers in Psychology). (2022).
8. Escarlos, G. Emotional Intelligence and Digital Literacy on Professional Competence (Future of Education Conference Proceedings) (2023)
9. Akhmedov, B. AI Innovative Pedagogical Technologies in the Modern Educational System (World Bull Soc Sci). (2023)
10. Audrin, C. & Audrin, B. Emotional Intelligence in Digital Interactions. (2024)
11. Konstantinidou, E. Emotional Intelligence and E-Training Readiness: A Survey Study (European Journal of Open, Distance and E-Learning). (2025).
12. Асмаковец, Е.С. Психологические факторы и условия развития эмоциональной гибкости учителя : дис. ... канд. психол. наук, 19.00.07 – Педагогическая психология. – Москва, 2000.
13. Наумова, М.В. Формирование эмоциональной гибкости у будущих педагогов-психологов в процессе учебно-профессиональной деятельности : дис. ... канд. психол. наук, 19.00.07 – Педагогическая психология. – Шадринск, 2011.
14. Бар-Он.Р. Білім берудегі және тұлғаның дамуындағы эмоционалдық интеллект. – Мәскеу : Питер, 2006.
15. Майер, Дж. Д., Сэловей, П., Карузо, Д. Р. Эмоционалдық интеллект: жаңа модельдер мен бағалау әдістері. – Санкт-Петербург : Питер, 2011.

Развитие эмоционального интеллекта будущих педагогов –психологов на основе цифровых технологий

А.К. Нұргали¹, Ф.Н. Жумабекова,¹ Б. С. Шукуманова¹

Евразийский национальный университет имени Л. Н. Гумилёва, докторант по специальности «Педагогика и психология», г. Астана, 010000, Республика Казахстан.

Евразийский национальный университет имени Л. Н. Гумилёва, кандидат педагогических наук, доцент, г. Астана, 010000, Республика Казахстан.

Казахский агротехнический исследовательский университет им. С. Сейфуллина, Астана, 010000, Республика Казахстан

В данной статье всесторонне рассмотрены теоретические и практические аспекты применения цифровых технологий в развитии эмоционального интеллекта будущих педагогов-психологов. Исследование направлено на анализ структурных компонентов эмоционального интеллекта (распознавание эмоций, саморегуляция, эмпатия, коммуникативная гибкость, профессиональная мотивация) и закономерностей их формирования в цифровой среде. В теоретической части объединены принципы цифровой педагогики и психологические основы эмоционального развития, акцентировано внимание на значении интерактивности, адаптивности и рефлексивности в процессе формирования эмоционального интеллекта. В практической части представлены результаты экспериментальной работы со студентами, показавшие существенный рост уровня эмоционального интеллекта. Особенно отмечено повышение способности распознавать и управлять эмоциями при использовании VR-тренингов, мобильных приложений и онлайн-платформ для рефлексии (Padlet, MindMeister, Jamboard). По итогам исследования разработаны эффективные методические рекомендации, направленные на целенаправленное и научно обоснованное использование цифровых технологий в развитии эмоциональной компетентности будущих педагогов-психологов. Полученные результаты способствуют повышению качества профессиональной подготовки, укреплению личностной и

эмоциональной устойчивости студентов.

Ключевые слова: эмоциональный интеллект, цифровые технологии, педагог-психолог, VR-тренинги, эмпатия, саморегуляция, цифровая педагогика.

СПИСОК ЛИТЕРАТУРЫ

- 1.«Цифрлы Қазақстан» Мемлекеттік бағдарлама. – Астана, 2017.
2. D. Goleman, P. Salovey, J. Mayer, UNESCO, OECD)
3. Salovey, P., & Mayer, J. D. (1990). Emotional Intelligence. *Imagination, Cognition and Personality*, 9, pp. 185–211.
4. Д. Гоулман (1995) Goleman, D. (1995). *Emotional Intelligence: Why It Can Matter More Than IQ*. Bantam Books.
5. UNESCO *Futures of Education: Learning to Become*(2020)
6. Merry, K. L. *Developing Emotionally Intelligent Teaching Approaches in Online Learning (Journal of Perspectives in Applied Academic Practice)*. (2021)
7. Abdolrezapour, P. *Emotional-Based Pedagogy and Facilitating E-Learners’ Flow (Frontiers in Psychology)*. (2022).
8. Escarlos, G. *Emotional Intelligence and Digital Literacy on Professional Competence (Future of Education Conference Proceedings)* (2023)
9. Akhmedov, B. *AI Innovative Pedagogical Technologies in the Modern Educational System (World Bull Soc Sci)*. (2023)
10. Audrin, C. & Audrin, B. *Emotional Intelligence in Digital Interactions*. (2024)
11. Konstantinidou, E. *Emotional Intelligence and E-Training Readiness: A Survey Study (European Journal of Open, Distance and E-Learning)*. (2025).
12. Асмаковец, Е.С. Психологические факторы и условия развития эмоциональной гибкости учителя : дис. ... канд. психол. наук, 19.00.07 – Педагогическая психология. – Москва, 2000.
13. Наумова, М.В. Формирование эмоциональной гибкости у будущих педагогов-психологов в процессе учебно-профессиональной деятельности : дис. ... канд. психол. наук, 19.00.07 – Педагогическая психология. – Шадринск, 2011.
14. Бар-Он.Р. Білім берудегі және тұлғаның дамуындағы эмоционалдық интеллект. – Мәскеу : Питер, 2006.
15. Майер, Дж. Д., Сэловей, П., Карузо, Д. Р. Эмоционалдық интеллект: жаңа модельдер мен бағалау әдістері. – Санкт-Петербург : Питер, 2011.

Development of emotional intelligence of future teacher-psychologists based on digital technologies

A.K. Nurgali¹, F.N. Zhumabekova¹, B.S. Shukumanova¹

L. N. Gumilyov Eurasian National University, PhD doctoral student in the specialty “Pedagogy and Psychology,” Astana, 010000, Republic of Kazakhstan.

L. N. Gumilyov Eurasian National University, Candidate of Pedagogical Sciences, Associate Professor, Astana, 010000, Republic of Kazakhstan.

S. Seifullin Kazakh Agrotechnical Research University, Astana, 010000, Republic of Kazakhstan.

The article comprehensively examines the theoretical and practical aspects of applying digital technologies to develop the emotional intelligence of future teacher-psychologists. The research focuses on analyzing the structural components of emotional intelligence (emotion recognition, self-regulation, empathy, communicative flexibility, and professional motivation) and the patterns of

their development in a digital environment. Theoretically, the study integrates the principles of digital pedagogy with the psychological foundations of emotional development, highlighting the importance of interactivity, adaptability, and reflexivity in the process of fostering emotional intelligence. The practical part presents the results of experimental work with students, demonstrating a significant positive dynamic in the development of emotional intelligence. In particular, the use of VR-based trainings, mobile applications, and online reflection platforms (Padlet, MindMeister, Jamboard) proved effective in enhancing students' ability to recognize and manage emotions. Based on the results, effective methodological recommendations were developed to promote the purposeful and scientifically grounded use of digital technologies in developing the emotional competence of future teacher-psychologists. The proposed approaches contribute to improving professional training quality and strengthening students' personal and emotional resilience.

Keywords: emotional intelligence, digital technology, teacher-psychologist, VR training, empathy, self-regulation, digital pedagogy.

REFERENCES

1. "Digital Kazakhstan" State Program. Astana, 2017.
2. Goleman, D.; Salovey, P.; Mayer, J.; UNESCO; OECD.
3. Salovey, P., & Mayer, J. D. (1990). *Emotional Intelligence*. Imagination, Cognition and Personality, 9, 185–211.
4. Goleman, D. (1995). *Emotional Intelligence: Why It Can Matter More Than IQ*. Bantam Books.
5. UNESCO. (2020). *Futures of Education: Learning to Become*.
6. Merry, K. L. (2021). *Developing Emotionally Intelligent Teaching Approaches in Online Learning*. Journal of Perspectives in Applied Academic Practice.
7. Abdolrezapour, P. (2022). *Emotional-Based Pedagogy and Facilitating E-Learners' Flow*. Frontiers in Psychology.
8. Escarlos, G. (2023). *Emotional Intelligence and Digital Literacy on Professional Competence*. Future of Education Conference Proceedings.
9. Akhmedov, B. A. (2023). *Innovative Pedagogical Technologies in the Modern Educational System*. World Bulletin of Social Sciences.
10. Audrin, C., & Audrin, B. (2024). *Emotional Intelligence in Digital Interactions*.
11. Konstantinidou, E. (2025). *Emotional Intelligence and E-Training Readiness: A Survey Study*. European Journal of Open, Distance and E-Learning.
12. Asmakovets, E. S. (2000). *Psychological Factors and Conditions for the Development of Teachers' Emotional Flexibility*. PhD dissertation (Psychological Sciences), specialty 19.00.07 – Educational Psychology. Moscow.
13. Naumova, M. V. (2011). *Formation of Emotional Flexibility in Future Educational Psychologists in the Process of Educational and Professional Activity*. PhD dissertation (Psychological Sciences), specialty 19.00.07 – Educational Psychology. Shadrinsk.
14. Bar-On, R. (2006). *Emotional Intelligence in Education and Personal Development*. Moscow: Piter.
15. Mayer, J. D., Salovey, P., & Caruso, D. R. (2011). *Emotional Intelligence: New Models and Assessment Methods*. Saint Petersburg: Piter.

АВТОРЛАР ТУРАЛЫ МӘЛІМЕТ– СВЕДЕНИЯ ОБ АВТОРАХ – INFORMATION ABOUT AUTHORS

Қайрбекова А. – Астана қаласы әкімдігінің «Әдістемелік орталығы» МКҚК әдіскері, педагогика ғылымдарының кандидаты, педагог-зерттеуші. Астана қ., 010000, Қазақстан. E-mail: ait.kairbekova@gmail.com <https://orcid.org/0009-0007-5020-6604>

Қайрбекова А. – Методист ГККП «Методический центр» акимата города Астана, кандидат педагогических наук, педагог-исследователь. г. Астана, 010000, Казахстан. E-mail: ait.kairbekova@gmail.com, <https://orcid.org/0009-0007-5020-6604>

Kairbekova A. – Methodologist at the Municipal Public Enterprise “Methodological Center” of the Akimat of Astana, Candidate of Pedagogical Sciences, Teacher-Researcher. Astana, 010000, Kazakhstan. E-mail: ait.kairbekova@gmail.com, <https://orcid.org/0009-0007-5020-6604>

Абдуллаева А.Ж. – PhD докторант, Қорқыт ата атындағы Қызылорда университеті, Қызылорда, Қазақстан. E-mail:a.abdullaeva7979@gmail.com; ORCID: <https://orsid.org/000900048599-1575>.

Абдуллаева А.Ж. – PhD докторант, Кызылординский университет имени Коркыт ата, Кызылорда, Казахстан. E-mail:a.abdullaeva7979@gmail.com; ORCID: <https://orsid.org/000900048599-1575>.

Abdullayeva A.Zh. – PhD student, Korkyt Ata Kyzylorda University, Kyzylorda, Kazakhstan. E-mail:a.abdullaeva7979@gmail.com; ORCID: <https://orsid.org/000900048599-1575>.

Оралова Г.С. – филология ғылымдарының кандидаты, аға оқытушы, Қорқыт ата атындағы Қызылорда университеті, Қызылорда, Қазақстан. E-mail: Gulzi-oralova@mail.ru. ORSID: <https://orsid.org/000000027616-5499>.

Оралова Г.С. – кандидат филологических наук, старший преподаватель, Кызылординский университет имени Коркыт ата, Кызылорда, Казахстан. E-mail: Gulzi-oralova@mail.ru. ORCID: <https://orsid.org/000000027616-5499>.

Gulzira S.O. – Candidate of Philological Sciences, Senior Lecturer, Korkyt ata Kyzylorda University, Kyzylorda, Kazakhstan. E-mail: Gulzi-oralova@mail.ru. ORCID: <https://orsid.org/000000027616-5499>.

Әбдіжаппар А.А. (корреспондент автор) – 8D01703 «Шетел тілі: екі шетел тілі» білім беру бағдарламасының докторанты, Абай атындағы Қазақ ұлттық педагогикалық университеті (Алматы, Қазақстан, e-mail: aigerimabdizhapparovafp@gmail.com., ORCID: <https://orcid.org/0000-0002-1700-445X>).

Әбдіжаппар А.А. (корреспондентный автор) – докторант образовательной программы 8D01703 «Иностранный язык: два иностранных языка», Казахский национальный педагогический университет имени Абая (Алматы, Казахстан, e-mail: aigerimabdizhapparovafp@gmail.com., ORCID: <https://orcid.org/0000-0002-1700-445X>).

Abdizhappar A.A. (corresponding author) – Doctoral student of the educational program 8D01703 “Foreign Language: Two Foreign Languages”, Abai Kazakh National Pedagogical University (Almaty, Kazakhstan, e-mail: aigerimabdizhapparovafp@gmail.com., ORCID: <https://orcid.org/0000-0002-1700-445X>).

Аяпова Т.Т. – филология ғылымдарының докторы, профессор, Абай атындағы Қазақ ұлттық педагогикалық университеті (Алматы, Қазақстан, ORCID: <https://orcid.org/0000-0003-0483-3459>).

Аяпова Т.Т. – доктор филологических наук, профессор, Казахский национальный педагогический университет имени Абая (Алматы, Казахстан, ORCID: <https://orcid.org/0000-0003-0483-3459>).

Ауарова Т.Т. – Doctor of Philology, Professor, Abai Kazakh National Pedagogical

University (Almaty, Kazakhstan, ORCID: <https://orcid.org/0000-0003-0483-3459>).

Бижанова А.А. – тілдік пәндер кафедрасының оқытушысы, С. Д. Асфендияров атындағы Қазақ ұлттық медицина университеті (Алматы, Қазақстан, ORCID: <https://orcid.org/0000-0001-6070-7516>).

Бижанова А.А. – преподаватель кафедры языковых дисциплин, Казахский национальный медицинский университет имени С. Д. Асфендиярова (Алматы, Казахстан, ORCID: <https://orcid.org/0000-0001-6070-7516>).

Bizhanova A.A. – Lecturer, Department of Language Disciplines, Asfendiyarov Kazakh National Medical University (Almaty, Kazakhstan, ORCID: <https://orcid.org/0000-0001-6070-7516>).

Рахманова А. М. – Ғұмарбек Дәукеев атындағы Алматы энергетика және байланыс университетінің оқытушысы (Алматы, Қазақстан, ORCID: <https://orcid.org/0009-0007-9756-9699>)

Рахманова А.М. – преподаватель Алматинского университета энергетике и связи имени Гумарбека Даукеева (Алматы, Казахстан, ORCID: <https://orcid.org/0009-0007-9756-9699>).

Rakhmanova A.M. – Lecturer, Gumarbek Daukeev Almaty University of Power Engineering and Telecommunications (Almaty, Kazakhstan, ORCID: <https://orcid.org/0009-0007-9756-9699>).

С.К. Увалиева – Ш. Уәлиханов атындағы Көкшетау мемлекеттік университеті, Көкшетау, 020000, Қазақстан Республикасы

С.К. Увалиева – Кокшетауский университет им Ш. Уалиханова, г. Кокшетау, 020000, Республика Казахстан

S.K. Uvaliyeva – Sh. Ualikhanov Kokshetau state university, Kokshetau, 020000, Republic of Kazakhstan

С.В. Ларионова – Ш. Уәлиханов атындағы Көкшетау мемлекеттік университеті, Көкшетау, 020000, Қазақстан Республикасы

С.В. Ларионова – Кокшетауский университет им Ш. Уалиханова, г. Кокшетау, 020000, Республика Казахстан

S.V. Larionova – – Sh. Ualikhanov Kokshetau state university, Kokshetau, 020000, Republic of Kazakhstan

Қ. Т. Қашқынбай - М. Өтемісов атындағы Батыс Қазақстан Университетінің «дене тәрбиесі» кафедрасының аға оқытушысы, дене шынықтыру магистрі, 090000, Орал қаласы, Қазақстан Республикасы. E-mail: kanat 7811@mail.ru. ORCID 0009-0003-8402-1326

К.Т. Кашқынбай - старший преподаватель, магистр кафедры физического воспитания Западно-Казахстанского университета им. М. Утемисулы, 090000, г. Уральск, Республика Казахстан. E-mail: kanat 7811@mail.ru. ORCID 0009-0003-8402-1326

К.Т. Kashkynbay – Senior lecturer master of Physical Education Department of West Kazakhstan University named after M. Utemisuly, the city of Uralsk, Republic of Kazakhstan. E-mail: kanat 7811@mail.ru. ORCID 0009-0003-8402-1326

Л. С. Куссаинова - А. Молдағұлова атындағы №38 мектеп-лицейінің қазақ тілі Мен әдебиеті пәнінің мұғалімі, оқытушы-зерттеуші, педагогика ғылымдарының магистрі, 090000, Орал қаласы, Қазақстан Республикасы. E-mail: lyazzat.serikovna@mail.ru. ORCID 0009-0001-5056-5566

Л.С. Куссаинова - учитель казахского языка и литературы школы-лицея №38 им. А. Молдагуловой, преподаватель-исследователь, магистр педагогических наук, 090000, г.Уральск, Республика Казахстан . E-mail: lyazzat.serikovna@mail.ru.

ORCID 0009-0001-5056-5566

L.S. Kussainova - Teacher of the Kazakh language and literature of school-Lyceum №38 named after A. Moldagulova, teacher-researcher, master of Pedagogical Sciences, 090000, the city of Uralsk, Republic of Kazakhstan. E-mail: lyazzat.serikovna@mail.ru
ORCID 0009-0001-5056-5566

А.К. Нұргали – Л.Н.Гумилев атындағы Еуразия ұлттық университеті, педагогика және психология докторанты Астана қ, 010000 Қазақстан Республикасы

А.К. Нұргали – Евразийский национальный университет имени Л. Н. Гумилёва, докторант по специальности «Педагогика и психология», г. Астана, 010000, Республика Казахстан.

A.K. Nurgali – L. N. Gumilyov Eurasian National University, PhD doctoral student in the specialty “Pedagogy and Psychology,” Astana, 010000, Republic of Kazakhstan.

Ф.Н. Жумабекова – Л.Н.Гумилев атындағы Еуразия ұлттық университеті, п.ғ.к., доценті . Астана қ, 010000 Қазақстан Республикасы

Ф.Н. Жумабекова – Евразийский национальный университет имени Л. Н. Гумилёва, кандидат педагогических наук, доцент, г. Астана, 010000, Республика Казахстан.

F.N. Zhumabekova – L.N. Gumilyov Eurasian National University, Candidate of Pedagogical Sciences, Associate Professor, Astana, 010000, Republic of Kazakhstan.

Б.С Шукуманова – С.Сейфуллин атындағы Қазақ агротехникалық зерттеу университеті, Астана қ, 0100006 Қазақстан Республикасы

Б. С Шукуманова – Казахский агротехнический исследовательский университет им. С. Сейфуллина, Астана, 010000, Республика Казахстан

B.S. Shukumanova – S. Seifullin Kazakh Agrotechnical Research University, Astana, 010000, Republic of Kazakhstan.

МАЗМҰНЫ–СОДЕРЖАНИЕ – CONTENT

**ҚАЗІРГІ БІЛІМ БЕРУ МӘСЕЛЕЛЕРІ
ПРОБЛЕМЫ СОВРЕМЕННОГО ОБРАЗОВАНИЯ**

Қайырбекова А. Біртұтас тәрбие – ұлт жетістігі3

**ҚОҒАМДЫҚ-ГУМАНИТАРЛЫҚ ПӘНДЕРДІ ОҚЫТУ ТЕОРИЯСЫ МЕН
ӘДІСТЕМЕСІ
ТЕОРИЯ И МЕТОДИКА ПРЕПОДАВАНИЯ ОБЩЕСТВЕННО-ГУМАНИТАРНЫХ
НАУК**

Абдуллаева А.Ж.¹, Оралова Г.С.². Қазақ әдебиетін постколониалды теориямен оқыту әдістері.....12

Abdizhappar A. A.^{1*}, T. T. Ayarova², A. A. Bizhanova³, A. M. Rakhmanova⁴. Didactic potential of authentic digital materials in developing linguacultural competence26

**ЖАРАТЫЛЫСТАНУ-МАТЕМАТИКАЛЫҚ БІЛІМ ЖӘНЕ ОҚЫТУ
ТЕХНОЛОГИЯСЫ
ЕСТЕСТВЕННО-МАТЕМАТИЧЕСКОЕ ОБРАЗОВАНИЕ И ТЕХНОЛОГИЯ
ПРЕПОДАВАНИЯ**

Увалиева С.К.¹, Ларионова С.В.¹. Влияние ИИ-технологий на обучение аналитической геометрии и развитие пространственного мышления студентов: эмпирическое исследование.....40

КИБЕРПЕДАГОГИКА И ПСИХОЛОГИЯ

Kashkynbay K.T. ¹ Kussainova L.S. ² Value-based education: school culture and the formation of national dignity among high school students.....51

Нұргали А.К. ¹, Жумабекова Ф.Н.², Шукуманова Б.С.³. Болашақ педагог-психологтердің эмоционалдық интеллектісін цифрлық технология негізінде дамыту62

**АВТОРЛАР ТУРАЛЫ МӘЛІМЕТ– СВЕДЕНИЯ ОБ АВТОРАХ – INFORMATION
ABOUT AUTHORS76**