



ҚАЗАҚСТАНДЫҚ МЕКТЕП МҰҒАЛІМДЕРІНІҢ КӨПТІЛДІЛІККЕ КӨЗҚАРАСЫ: ФОКУС-ТОП НӘТИЖЕСІНІҢ ӘЛЕУМЕТТІК-ЛИНГВИСТИКАЛЫҚ ИНТЕРПРЕТАЦИЯСЫ

А.А. Даулеткелдыева* 

Alikhan Bokeikhan University, Семей, Қазақстан

*E-mail: *dauletkeldyyeva_assem@mail.ru*

Аңдатпа. Қазақстанда көптілді білім беру күн тәртібінен түскен жоқ. Бірақ бұл саясаттың мектеп ішіндегі нақты жағдайы негізінен мұғалімнің күнделікті тәжірибесіне барып тіреледі. Қағаз жүзінде үштілділік қазақ, орыс және ағылшын тілдерін қатар дамытуға бағытталған жүйе ретінде көрінеді. Ал тәжірибеде «көптілділік нәтижесі қандай?», «оқушы қай тілді қалай қабылдайды?», «мұғалім қай әдісті тиімді көреді?», «оқулық осы міндетті көтере ала ма?», «ата-ана бұл үдеріске қалай араласады?» деген сұрақтармен қатар мұғалімнің жеке ұстанымының көптілділікке қатынасы да - өзекті.

Мақалада Қазақстандағы көптілді білім беру саясатының мектеп мұғалімдері тарапынан қалай қабылданатыны әлеуметтік-лингвистикалық тұрғыдан талданады. Зерттеудің негізгі мақсаты – үштілді білім беру жағдайында педагогтардың қазақ, орыс және ағылшын тілдерінің білім беру кеңістігіндегі орны мен оның нәтижесіне, оқыту әдістемесіне, оқулық сапасына және тілдік саясаттың практикада орындалуына қатысты көзқарастарын анықтау. Зерттеудің эмпириялық негізін Астана қаласындағы Әлихан Бөкейханов атындағы BINOM SCHOOL мектеп-лицейі мен «Дарынды қыз балаларға арналған «Білім-инновация» лицей-интернатының» 22 ұстазы қатысқан екі фокус-топтық дискуссияның материалдары құрады. Мұғалімдердің пікірлері мазмұндық-категориялық талдау әдісі арқылы өңделіп, тілдік басымдықтар, көптілді оқытудың әдістемелік мүмкіндіктері, оқулық пен оқу бағдарламасына қатысты қиындықтар, ата-ананың білім беру үдерісіндегі рөлі және ұлттық бірегейлік мәселесі бағыттары бойынша жүйеленді.

Зерттеу үштілді білім беруді іске асырудағы жүйелі кедергілер мен әлеуметтанулық талдауды талап ететін концептуалды мәселелер легі бар екенін және осы арқылы мұғалімдердің азаматтық ұстанымдарын көрсетеді. Автор оқулық мазмұны, грамматикалық және мәтіндік материалдардың сапасы, оқушылардың тілдік деңгейі және ата-аналардың мектептегі әдістемеліктерге сыни көзқарасынан туындайтын шиеленістер әлеуметтік-тілдік қатынастар алаңында жаңа құбылыстардың орын алуына түрткі болатынын назарда ұстайды. Нәтижесінде

көптілділік тек бірнеше тілді меңгерту құралы ретінде емес, ұлттық бірегейлік, әлеуметтік теңдік, мәдениетаралық коммуникация және педагогикалық тәжірибе тоғысындағы күрделі құбылыс ретінде қарастырылады.

Негізгі ұғымдар: көптілділік, әлеуметтік лингвистика, тіл саясаты, мұғалім, көпмәдениетті білім, тілдік идеология, ұлттық бірегейлік.

Түсті: 15.06.2026; Жөнделді: 22.06.2026; Мақұлданды: 27.06.2026; Онлайн қолжетімді: 30.06.2026

*хат-хабар авторы

Кіріспе. Қазақстан тәуелсіздік алғаннан кейін көпэтносты және көптілді қоғам құру бағытын ресми саясат деңгейінде ұстанып келеді. Бұл бағыттың ішінде тіл мәселесі әрдайым ерекше орын алады, себебі тіл – тек қарым-қатынас құралы емес, ол – ұлттық жадымен, мәдениетпен, әлеуметтік мәртебемен, білімге қолжетімділікпен және болашақтағы кәсіби мүмкіндікпен тікелей байланысты. «Үштілді білім беру» идеясы да осы кең контекстен шықты. Қазақ тілі – мемлекеттік тіл әрі ұлттық бірегейліктің негізгі өзегі. Орыс тілі – Қазақстандағы көпэтносты ортада ұзақ уақыттан бері қалыптасқан әлеуметтік коммуникация құралы. Ағылшын тілі – жаһандық білім, ғылым, технология және халықаралық еңбек нарығына шығудың бір арнасы. Теория жүзінде бұл үш тіл бір-біріне қарсы қойылмай, бірін-бірі толықтыруы керек, бірақ мектептегі тәжірибе әрдайым теориядағыдай түзу жүрмейді.

Кез келген реформа тек құжат арқылы іске аспайды. Оны күн сайын сыныпқа кіретін мұғалім жүзеге асырады, сондықтан көптілді білім беру саясатын бағалағанда, тек ресми бағдарламаларға немесе тұжырымдамаларға сүйену - жеткіліксіз. Мұғалімнің пікірі және оның оқу-тәрбие жүйесіндегі орны аса маңызды. Ол оқулықпен жұмыс істейді, оқушының тілдік деңгейін көреді, ата-анамен сөйлеседі, бағдарламаның күрделі тұсын байқайды, әдістемелік олқылықты сезеді. Егер педагог саясатты түсінсе, қабылдаса және оны іске асыруға кәсіби ресурсы болса, көптілділік нақты нәтижеге жақындайды. Егер мұғалімде құрал аз, оқулық әлсіз, ата-анамен түсіністік төмен болса, жақсы идеяның өзі сыныпта қиындыққа айналуы мүмкін.

Біздің зерттеудің мақсаты – қазақстандық мектеп мұғалімдерінің көптілді білім беруге көзқарасын әлеуметтік-лингвистикалық тұрғыдан талдау. Мұнда негізгі назар мұғалімдердің қазақ, орыс және ағылшын тілдеріне қандай мән беретінін, үштілді оқытуда қандай әдістерді тиімді санайтынын және саясатты іске асыруда қандай практикалық кедергілерге тап болатынын анықтауға бағытталады.

Зерттеу бірнеше міндетті қамтиды. Біріншіден, көптілді білім беру саясатының әлеуметтік-лингвистикалық мазмұны және мектеп тәжірибесіндегі орны сипатталады. Екіншіден, мұғалімдердің қазақ, орыс және ағылшын тілдеріне қатысты басымдықтары анықталады. Үшіншіден, фокус-топ деректері арқылы көптілді оқытуда қолданылатын әдістер мен қиындықтар жүйеленеді. Төртіншіден, оқулық, бағдарлама және ата-ана ықпалына байланысты нақты кедергілер талданады. Бесіншіден, алынған нәтижелер көпмәдениетті білім беру және тілдік идеология теорияларымен салыстырылады.

Зерттеу болжамы мынаған сүйенеді: мұғалімдердің басым бөлігі көптілділікті қазіргі қоғам үшін қажетті құзырет ретінде қабылдайды. Бірақ бұл қолдау - абсолютті емес. Педагогтер қазақ тілін ұлттық мәдениет пен рухани болмыстың негізі ретінде бағалай отырып, ағылшын тілінің күшеюі кей жағдайда қазақ және орыс тілдерінің қолданысына қалай әсер етеді деген сұраққа да алаңдайды. Яғни көптілділік - мұғалімдер үшін тек әдістемелік мәселе емес, тілдік теңгерім мен ұлттық бірегейлікке қатысты сезімтал тақырып.

Зерттеу объектісі – Қазақстандағы орта білім беру ұйымдарындағы көптілді білім беру үдерісі. Зерттеу пәні – мектеп мұғалімдерінің көптілділікке, қазақ, орыс және ағылшын тілдерінің білім беру кеңістігіндегі рөліне, сондай-ақ үштілді оқыту тәжірибесіне қатысты әлеуметтік-лингвистикалық көзқарастары.

Әдіснама. Зерттеу сапалық әлеуметтік-лингвистикалық парадигма шеңберінде жүргізілді. Мұндай тәсіл сандық көрсеткіштен гөрі мұғалімдердің тәжірибелік пайымын, кәсіби күмәнін, келісімін, қарсылығын және нақты сыныптағы бақылауларын тереңірек көруге мүмкіндік береді. Көптілділік сияқты күрделі тақырыпта «қолдаймын» немесе «қарсымын» деген қысқа жауап жеткіліксіз. Мұнда мұғалімнің неге қолдайтыны, қай тұста күмәнданатыны, қандай жағдайда қиындық көретіні маңызды.

Негізгі әдіс ретінде фокус-топтық дискуссия қолданылды. Бұл әдіс мұғалімдердің жеке пікірін ғана емес, топ ішінде қалыптасатын ортақ кәсіби логиканы да байқауға мүмкіндік берді. Бір педагог оқулықтағы мәселені айтса, екіншісі оны ата-ананың ұстанымымен байланыстырды; үшіншісі оқушының тілдік деңгейін алға тартты. Осындай өзара пікір алмасу көптілді білім беру саясатының мектеп ішіндегі шынайы көрінісін ашуға көмектесті.

Зерттеуге екі мектептен 22 мұғалім қатысты: 14-і Астанадағы Әлихан Бөкейханов атындағы BINOM колледж-лицейінен, 8-і «Дарынды қыз балаларға арналған білім-инновация» лицей-интернатынан. Қатысушылардың жасы мен пәндік құрамы әртүрлі болды. BINOM мұғалімдерінің жасы 28 бен 68 жас аралығында болса, лицей-интернатта 22 мен 60 жас аралығын қамтыды. Бірінші топта қазақ, орыс және ағылшын тілі мұғалімдері болса, екінші топта география, химия, математика, информатика және тіл пәндерінің мұғалімдері болды. Сондықтан талқылау тек тіл саясаты төңірегінде емес, әртүрлі пәндердегі күнделікті тәжірибеге де сүйенді.

Барлық қатысушылар жоғары білімді, олардың төртеуі магистр дәрежесіне ие. Кәсіби деңгейлері де әртүрлі: жас мамандардан бастап тәжірибелі педагогтерге дейін қамтылды. Екі фокус-топ бетпе-бет, дөңгелек үстел форматында өтті. Зерттеуші модератор ретінде сұрақтар қойып, пікірталасты жүргізді. «Білім-инновация» лицейіндегі кездесу 57 минутқа, ал BINOM мектебіндегі талқылау 77 минутқа созылды.

Зерттеу барысында сапалық деректердің валидтілігі мен сенімділігін қамтамасыз ету мақсатында теориялық репрезентация, триангуляция және дискурсивті салыстыру әдістері қолданылды. Сонымен қатар, мәліметтерді өңдеуде әлеуметтік конструктивизм мен микроәлеуметтік контекстерді ескеретін интерпретациялық тәсілдер негізге алынды.

Фокус-топ сессиясы алдын ала дайындалған құрылымданған тақырыптық жоспар бойынша ұйымдастырылды. Талқылау барысында мұғалімдерден қазақ, орыс және ағылшын тілдерінің білім беру кеңістігіндегі орны, көптілді оқытудың тиімді әдістері, оқулықтардағы қиындықтар, оқушылардың тілдік деңгейі, ата-аналардың ықпалы және ұлттық бірегейлік мәселесі туралы пікірлер алынды. Талқылау толық транскрипцияланып, кейін мазмұндық-категориялық талдау әдісі арқылы өңделді.

Талдау кезінде мұғалімдердің пікірлері тек сипатталмай, тілдік иерархия, символдық капитал және көптілділік модельдері арқылы түсіндірілді. Мәселен, ағылшын тілін кәсіби мүмкіндікпен байланыстыру оның мектептегі беделі жоғары екенін көрсетеді. Ал ана тілін негіз ету туралы пікірлер көптілділіктің қосымша, яғни аддитивті моделіне жақын келеді.

Талдау барысында мұғалімдердің пікірлері бірнеше тақырыптық категорияға бөлінді. Бірінші категория – тілдік басымдықтар. Мұнда педагогтардың қазақ тілін ұлттық негіз, орыс тілін әлеуметтік коммуникация құралы, ағылшын тілін жаһандық мүмкіндік ретінде қалай сипаттайтыны қарастырылды. Екінші категория – әдістемелік тәжірибе. Бұл бөлімде көптілді оқытуда қолданылатын тиімді тәсілдер мен олардың шектеулері талданды. Үшінші категория – оқу бағдарламасы мен оқулық мәселесі. Мұғалімдердің айтуынша, кей материалдар арасында жүйелілік жетіспейді, мәтіндік және грамматикалық блоктар әрдайым бір-бірімен табиғи байланыса бермейді.

Төртінші категория – ата-ананың рөлі. Бұл бағытта ата-аналардың кей жағдайда мұғалімнің әдістемелік шешіміне араласуы, белгілі бір тілге басымдық беруі немесе баланың тілдік дамуына қатысты әртүрлі күтім қалыптастыруы талданды. Бесінші категория – ұлттық бірегейлік. Мұнда мұғалімдердің көптілділікті қолдай отырып, қазақ тілінің мәдени және рухани маңызын әлсіретпеу қажеттігін жиі атап өтетіні байқалды.

Әдіснамалық тұрғыдан зерттеу екі мектеп базасында жүргізілгендіктен, оның нәтижелерін бүкіл Қазақстан мектептеріне толық таратуға болмайды. Бірақ бұл шектеу зерттеудің құнын төмендетпейді. Керісінше, нақты мектептер тәжірибесі арқылы көптілді білім беру саясатының практикалық деңгейде қалай қабылданатынын, қандай қиындықтарға тірелетінін және мұғалімдер бұл үдерісті қалай түсіндіретінін тереңірек көруге мүмкіндік береді.

Деректерді талдау барысында үш деңгей ескерілді: когнитивтік деңгей – мұғалім тілдердің маңызын қалай түсіндіреді; аффективтік деңгей – мұғалім тіл саясатына қандай эмоциялық және құндылықтық қатынас білдіреді; практикалық деңгей – мұғалім нақты сабақта қандай әдіс қолданады және қандай кедергіге тап болады. Осы үш деңгей мұғалімнің тілдік идеологиясын кешенді түрде сипаттайды.

Зерттеу сұрақтары мен болжамдар. Зерттеуде үш негізгі сұрақ қойылды. Біріншіден, мұғалімдер қазақ, орыс және ағылшын тілдерінің білім беру кеңістігіндегі рөлін қалай бағалайды? Екіншіден, педагогтар көптілді оқытуда қандай әдістерді тиімді деп санайды және қандай әдістемелік шектеулерге тап болады? Үшіншіден, үштілді білім беру саясатының іске асуына оқулық сапасы, ата-ана ұстанымы және мектептің ішкі тілдік ортасы қалай ықпал етеді?

Зерттеу болжамы бес тұжырымға негізделді. Біріншіден, мұғалімдердің басым бөлігі көптілділікті қазіргі қоғамда қажет құзырет деп қабылдайды. Екіншіден, педагогтар қазақ тілін басқа тілдерді меңгерудің рухани және мәдени іргетасы ретінде бағалайды. Үшіншіден, ағылшын тілінің жаһандық маңызы мойындалғанымен, оның күшеюі қазақ және орыс тілдерінің қолданысына қатысты алаңдаушылық туғызуы мүмкін. Төртіншіден, мұғалімдер коммуникативтік және интерактивтік әдістерді қолдайды, бірақ оларды дәстүрлі грамматикалық жұмыссыз қолдану тұрақты нәтиже бере бермейді деп санайды. Бесіншіден, көптілді білім берудің сапасы мұғалімдердің жеке шеберлігімен ғана емес, оқулық мазмұны, ата-ана қолдауы және институционалдық ресурстармен тығыз байланысты.

Көптілді білім беру мәселесін теориялық тұрғыдан түсіндіру үшін «көпмәдениетті білім беру», «мәдениетаралық педагогика» және «тілдік идеология» тұжырымдамалары негізге алынды. Дж. Бэнкс көпмәдениетті білім берудің мазмұнды интеграциялау, білімнің әлеуметтік құрылымдалуын түсіндіру, кемсітушілікке қарсы қатынасты өзгерту, теңдікке бағытталған педагогика және мектеп мәдениетін қайта құру сияқты өлшемдерін ұсынады. Бұл ұстанымдар Қазақстан жағдайында маңызды, себебі үштілді білім беру тек тіл үйрету емес, түрлі мәдени тәжірибелердің мектеп кеңістігінде тең көрінуі мәселесімен байланысты.

К. Грант пен К. Слитердің мәдениетаралық педагогика жөніндегі еңбектері көптілді мектептің ассимиляциялық модельмен шектелмеуі керектігін көрсетеді. Егер мектеп барлық оқушыны бір ғана тілдік нормаға бағындырса, онда көптілділік сыртқы ұран болып қалады. Ал оқушының үйдегі тілі, этномәдени тәжірибесі және тұлғалық ерекшелігі оқу үдерісінде ресурс ретінде қарастырылса, көптілді білім беру әлеуметтік теңдік құралына айналады. Г. Гейдің мәдени тұрғыдан жауап беретін оқыту қағидаты да осы пікірді күшейтеді: мұғалім оқушының мәдени және тілдік тәжірибесін жоққа шығармай, оны академиялық дамудың тірегіне айналдыруы тиіс.

Тілдік идеология теориясы мұғалімдердің тілдерге қатысты бағалауы кездейсоқ қалыптаспайтынын көрсетеді. Әр тілге берілетін мәртебе – тарихи тәжірибе, еңбек нарығы, ұлттық саясат, ата-ана күтілімі және мектептің ішкі нормалары арқылы жасалады. Қазақстан жағдайында қазақ тілі – ұлттық бірегейлікпен, орыс тілі – тарихи қалыптасқан коммуникациялық кеңістікпен, ағылшын тілі – жаһандық мүмкіндікпен байланысады. Мұғалім осы үш өлшемнің ортасында жұмыс істейді. Сондықтан оның көптілділікке көзқарасын тек әдістемелік пікір ретінде емес, әлеуметтік және құндылықтық позиция ретінде қарау орынды.

Негізгі бөлім. Қазақстан Республикасы өзінің тәуелсіздігін алғаннан кейін көпэтносты, көптілді қоғам құру жолында түрлі реформалар жүргізді, жүргізіп те келеді. Мемлекеттің тіл саясаты ұлттық бірегейлікті қалыптастырумен қатар, жаһандық кеңістікке интеграциялану мақсаттарын да көздеп отыр. Осы орайда көптілділік, соның ішінде үштілді білім беру жүйесі (ҚР Президенті Қ. Тоқаев, 2020, ҚР тіл саясатын іске асырудың 2020–2025 жылдарға арналған мемлекеттік бағдарламасы, 2020).

Қазақстандағы үштілді білім беру саясаты халықаралық тәжірибеге сүйенгенімен, оның жүзеге асырылуы жергілікті тілдік ортаның ерекшеліктеріне тәуелді болып отыр. Қазақ және орыс тілдерінің Қазақстан қоғамындағы функционалды рөлдері әртүрлі болғандықтан, үштілділік жүйесінің енгізілуі белгілі бір әлеуметтік-мәдени және лингвистикалық мәселелерді туындатады. Бұл ретте үштілді білім берудің тиімділігін арттыру үшін оның әлеуметтік-лингвистикалық салдарын жан-жақты зерттеу қажет.

Қазіргі қоғамның жылдам өзгеруі жағдайында мұғалімнің рөлі дидактикалық қызметпен шектелмейді. Э. Дюркгейм атап өткендей, тәрбие мен білім беру өз функциясы мен шығу тегі бойынша әлеуметтік құбылыс болғандықтан, педагогикалық қызметтің нәтижелілігі мұғалімнің қоғамдық өмірді тұтас түсіну қабілетіне тәуелді (Дюркгейм, 1995). Осы қабілетті заманауи зерттеушілер «социологиялық мәдениет» ұғымы арқылы тұжырымдайды – бұл социологиялық ойлау мен қиялды және оларды практикада жүзеге асыруды біріктіретін жинақтаушы санат (Проказина, 2011). К.С. Проданцов пен М.В. Храмованың пікірінше, социологиялық мәдениеті дамыған мұғалім әлеуметтік үдерістерді талдай алады, оқушыларды өзгермелі

қоғамдағы өмірге дайындайды, сыни ойлауды қалыптастырады, социологиялық әдістерді меңгереді және азаматтықты тәрбиелейді (2023). К. Манхейм көрсеткендей, социологиялық білім педагогикалық үдеріске нақтылық беріп, оны абстракциядан арылтады. Демек, мұғалімнің социологиялық мәдениетін қалыптастыру педагогикалық білім беру жүйесінің стратегиялық міндетіне айналып отыр.

Мұғалімдердің көптілділікке көзқарасы көбіне тілді меңгерудің когнитивтік пайдасы туралы білімдеріне негізделеді. Л.С. Выготский көптілділіктің баланың ойлау қабілеті мен психикалық дамуына оң әсер ететінін атап өткен. Қазіргі лингвистикалық гипотезалар («қос тілдік жүйе» гипотезасы) балалардың екі тілдік жүйені басынан бастап дербес меңгере алатынын растайды. Сонымен қатар, зерттеулер билингвтердің назар аудару, ақпаратты өңдеу және когнитивті бақылау тапсырмаларын монолингвтерге қарағанда жылдамырақ әрі сапалы орындайтынын көрсетеді. Бұл - ғылыми деректер мұғалімдердің көптілділік саясатын қолдауына негізгі уәж. Ю.А. Смирнованың зерттеулерінде сипатталғандай (2023, 45-46 бб.) қазіргі шет тілі мұғалімдері «жартылай еңбек жағдайы тұрақсыз» санатына жатады. Бұл педагогтардың өз кәсіби біліктілігіне және жұмысының мазмұнына жалпы алғанда қанағаттануына қарамастан, әлеуметтік-экономикалық мәртебесінің төмендігіне байланысты алаңдаушылық танытатынын көрсетеді. Мұғалімдердің басым бөлігі (90%-дан астамы) негізгі мектептегі жұмыс уақытының шамадан тыс көптігіне (аптасына 28 сағаттан астам) және жалақының жеткіліксіздігіне байланысты қосымша репетиторлық қызметке немесе бейресми жұмыс түрлеріне тартылуға мәжбүр. Бұл тенденция мұғалімнің қоғамдағы мәртебесін төмендетіп, күйзеліске ұшыратады, кәсібінің қажеттілігіне деген сенімсіздікке итермелейді (Смирнова, 2023, 48 б.).

Мұғалімдердің әлеуметтік миссиясының нәтижесі - қысқа мерзімге ғана емес, ұзақ мерзімге бағытталған терең, жан-жақты сипатта. Мысалы, бір немесе бірнеше тілді қысқа мерзімде игерте алатын кәсіби шеберлік пен тіл арқылы белгілі бір мәдени құндылықтар жүйесін қабылдаушы және оны ұдайы өндіру процесіне қатысушы, келесі ұрпаққа жеткізуші тұлға қалыптастыру – ұзақ мерзімді қажет ететін мақсат ретінде мұғалімнің миссиясы алаңын кеңейтеді. Мысалы, Мали астанасы Бамакодағы көпмәдениетті аудандарда жүргізілген әлеуметтанулық зерттеулер мұғалімдердің жергілікті тілдерді мәдени мұраны сақтаудың басты құралы ретінде бағалайтынын көрсетеді. Мұндағы педагогтар мен қауымдастық көшбасшылары үшін тіл – жай ғана қарым-қатынас құралы емес, әлеуметтік бірігу мен ұлттық бірегейлікті сақтаудың кепілі. Осы тұрғыдан алғанда, мұғалімдердің көптілділікке көзқарасы прагматикалық мақсаттардан гөрі, экзистенциалдық құндылықтарға (ана тілін жоғалтпау) көбірек бағытталғанын байқаймыз. Бурятия, Адыгея және Дағыстан республикаларындағы тәжірибе көрсеткендей, орыс тілі мен ұлттық тілдердің қатар қолданылуы жағдайында мұғалімдер «тілдік доминанттылық» мәселесімен жиі бетпе-бет келеді. Бурят-орыс билингвизмі жағдайында орыс тілінің әлеуметтік мәртебесінің жоғары болуы ұлттық тілдің қолданыс аясының тарылуына әкеліп соқтырған, бұл мұғалімдер арасында тілдік бірегейліктің әлсіреуіне қатысты рефлексия тудырады (Сейду, 2025, 104-106 бб.).

Сонымен мұғалім тек ақпарат беруші емес, ол тілдік идеологияны қалыптастырушы және мәдениеттер арасындағы диалогты реттеуші басты әлеуметтік субъект болып қала береді. Әлеуметтанулық тұрғыдан алғанда, білім беру жүйесіндегі көптілділік – тек тілдік құзыреттілік мәселесі емес, ол билік, әлеуметтік иерархия және ұлттық бірегейлік контекстіндегі күрделі процесс. Зерттеу көрсеткендей (Bosch, Doedel, 2024), көптеген еуропалық және посткеңестік елдерде білім беру саласында монолингвалды идеология әлі де үстемдік етуде. Мұғалімдердің көптілділікке көзқарасы көбіне тілдердің «әлеуметтік мәртебесіне» негізделген иерархия арқылы қалыптасады. Мысалы, кейбір беделді еуропалық тілдер (ағылшын, француз) «байлық» ретінде қабылданса, мигранттардың немесе этникалық азшылықтардың тілдері көбіне оқу үдерісіне «кедергі» ретінде қарастырылады. Алайда, Нидерландыда жүргізілген соңғы зерттеулер мұғалімдердің тіл мәртебесіне (француз тілі мен урду тілі мысалында) қатысты көзқарастарында айтарлықтай айырмашылық жоқ екенін анықтады. Бұл мұғалімдердің ұстанымы нақты тілге емес, жалпы «монолингвалды» немесе «мультилингвалды» ойлау жүйесіне байланысты екенін көрсетеді. Қазақстан контекстінде бұл мұғалімдердің қазақ, орыс және ағылшын тілдерін қандай функционалдық деңгейде қабылдайтынын түсіну үшін маңызды.

Дж. А. Бэнкс (Banks, 2016) көпмәдениетті білімнің бес өлшемін айқындады: 1) мазмұнды интеграциялау; 2) білімнің әлеуметтік-конструктивтік табиғатын түсіндіру; 3) кемсітушілікке қарсылық және қатынасты өзгерту; 4) теңдікке бағытталған педагогика; 5) мектеп мәдениетін түрлендіру. Ал Г.Геймен

Г.Лэдсон - Биллингс (Gay, 2018) мәдени тұрғыдан жауап беретін сәйкестендірілген педагогикада оқушының үй мәдениеті мен тілін ғылыми капиталға айналдыруды ұсынады. Дж. Камминс тілдік күш теңсіздіктерін азайту үшін мектептің оқушыны қабілеттендіретін тәжірибелер ұсынуы қажет дейді. Слитер мен Грант көпмәдениеттілік үлгілерін «қосу» деңгейінен «қайта құру» деңгейіне дейін жіктейді.

Көптілді білім берудің ғылыми-әдістемелік негіздерін қалыптастыру мәселесі қазақстандық және шетелдік зерттеушілердің назарында тұр. Бұл бағыттағы маңызды ғылыми еңбектердің қатарында Б.А. Жетпісбаева (2015), Б.М. Айтбаева (2017) және басқа да ғалымдардың зерттеулері бар. Олардың пікірінше, үштілді білім беру жүйесінің табысты жүзеге асуы үшін мақсатты тілдерді оқытудың дұрыс құрылымдалған әдістемелік жүйесі қажет. XX ғасырдың аяғында психолог Л.С. Выготский (1982, 17 б.) көптілді ортада тілдерді тиімді меңгеру білім беру жүйесі мен мемлекеттік тіл саясатының өзара тығыз байланысында ғана мүмкін болатынын атап көрсеткен. Осы тұрғыдан алғанда, Қазақстандағы үштілді білім беру үлгісі – елдің тілдік саясатының маңызды құралы.

Үштілді білім беру жүйесі Қазақстанда бірнеше негізгі қағидаттарға негізделеді:

Мемлекеттік тілдің дамуы – қазақ тілі елдің ұлттық бірегейлігі мен мәдени тұтастығының негізгі факторы ретінде басымдыққа ие.

Орыс тілінің қолданысын сақтау – орыс тілі Қазақстандағы кең таралған қарым-қатынас құралы ретінде маңызды орын алады.

Ағылшын тілін меңгеру – жаһандық интеграция мен халықаралық бәсекеге қабілеттілікті арттыру мақсатында енгізілуде.

Бұл модельдің тиімділігін арттыру үшін көптілді білім беру әдістерінің ғылыми негіздері қалыптастырылып, оның ішінде деңгейлік оқыту (CEFR стандарты негізінде, 2001), коммуникативтік және мәдениетаралық-лингвистикалық әдістер кеңінен қолданылуда.

Қазақстандағы үштілді білім беру жүйесінің қазіргі жағдайы қалай қалыптасты? Оның тарихи және әлеуметтік-педагогикалық факторлары төмендегі кестеде (Кесте 1) көрсетілген.

Кесте 1 – Тарихи және әлеуметтік-педагогикалық алғышарттар

№	Факторлар	Анықтама
1	Кеңестік кезеңдегі тілдік ахуал және орыс-қазақ билингвизмі	Кеңес дәуірінде Қазақстанда орыс-қазақ (бірақ қазақ-орыс емес) билингвизмі қалыптасты. Бұл жағдай орыс тілінің білім беру жүйесіндегі басымдығымен түсіндірілді. Нәтижесінде, орыс тілі ана тілі ретінде де, екінші тіл ретінде де оқытылатын ғылыми-әдістемелік база жоғары деңгейде дамыды. Алайда, қазақ тілінің оқыту әдістемесі сол кезеңде жүйелі түрде дамымаған.
2	Кеңес Одағы кезеңіндегі орыс тілінің басымдығы және қазақ тілінің шектеулі қолданылуы	Тәуелсіздікке дейін Қазақстанда орыс тілінде оқытатын мектептер басым болды, ал қазақ тілін оқыту жүйесі екінші орында қалды. Бұл қазақ тілінің білім беру саласындағы функционалдық белсенділігін тежеп, оны оқытудағы педагогикалық тәжірибенің жеткіліксіздігіне әкелді. Нәтижесінде, қазақ тілін ана тілі немесе екінші тіл ретінде үйрету әдістемесі толыққанды дамымады.
3	Қазақ тілінің мемлекеттік мәртебеге ие болуы және оны оқытудың жаңа мүмкіндіктері	Тәуелсіздік алғаннан кейін қазақ тілі мемлекеттік мәртебеге ие болды, бұл оның қолдану аясын кеңейтуге мүмкіндік берді. Білім беру жүйесінде қазақ тілін оқытуға бөлінетін оқу сағаттары көбейтілді. Дегенмен, қазақ тілінің лингводидактикалық аспектілері бойынша тереңдетілген теориялық және қолданбалы зерттеулердің аздығы оны оқыту әдістемесінің жүйелі дамуын қиындатты.

4	Қазіргі тілдік ахуал және ағылшын тілінің рөлінің артуы	Қазақстан қоғамының лингвокоммуникативтік кеңістігінде орыс тілінің үстемдігі сақталуда. Соған қарамастан, жаһандану үрдістеріне байланысты ағылшын тіліне деген сұраныс артып келеді. Ол халықаралық байланыстар мен әлемдік экономикаға интеграция үшін қажет. Осыған байланысты, үштілді білім беру жүйесі ағылшын тілін жаңа деңгейде меңгеруді талап етеді.
---	---	--

Ескерту: кесте автордың зерттеуі негізінде жасақталған.

Көптілді меңгерудің тағы бір ерекшелігі - көпмәдениетті ортаның қалыптасуына жағдай жасау. Көпмәдениетті білім берудің негізгі мақсаты – түрлі этномәдени, тілдік және діни топтардың құндылықтарын сақтай отырып, барша оқушыға әлеуметтік-академиялық тең мүмкіндіктер ұсыну.

АҚШ-тағы көпмәдениетті білім берудің классигі Карл Гранттың гипотезасы (Sleeter, Grant, 2009) осы мақсатты ассимиляционистік «балқытылған қазанға» қарсы қояды: егер мектеп мәдениетаралық көптірлілікті танытын әрі қолдайтын болса, білім беру тұлғаны шектемейді, қайта оқу-тәрбие үдерісін тұлғалық ерекшелікке қарай байытады. Бұл қағида бүгінгі көптілді қоғамдарда – соның ішінде Қазақстанда – айрықша өзекті. Қазақстан – тарихи тұрғыда көпэтносты әрі көптілді қоғам; үштілді саясат (қазақ–орыс–ағылшын) халықаралық бәсекеге қабілеттілікті көздегенімен, оны іске асыруда бірқатар тәуекел мен қайшылық бар: ең әуелі тілдік поляризация қаупі – тілдердің құқықтық мәртебесі мен еңбек нарығындағы құндылығының тең болмауынан туындайды; бұған қоса аймақтық және әлеуметтік айырмашылықтар ауыл мен мегаполистің тілдік ресурстары мен мұғалім тапшылығында көрініс табады; бағалау тәжірибесі көп жағдайда бір тілдік норманы артық көріп, пәндік білім мен тілдік құзыретті шатастырады; ал мектеп мәдениетінде ата-ана, оқушы және мұғалім арасындағы диалог арналарының институционалдану деңгейі әрқелкі. Осындай жағдайда Карл Грант гипотезасын жүзеге асыру бейтараптық емес, керісінше тең құқықтылықты мақсатты қолдау арқылы қамтамасыз етуді талап етеді: ресурстарды саралап бөлу, көптілді оқушыларға тілдік қолдауды бағалаудан ажырату, және мектептегі мәдениетаралық сұқбатты жүйелі түрде күшейту.

Кез келген білім беру реформасының тиімділігін бағалауда бір сұрақ өзінен-өзі туындайды: саясатты жасаушылардың ниеті мен оны іс жүзінде жүзеге асырушылардың тәжірибесі арасында алшақтық бар ма? Үштілді білім беру жағдайында бұл сұрақ айрықша маңызды, өйткені аталған саясат жоғарыдан төмен қағидатымен енгізілген: тілдік мақсаттар мен оқу стандарттарын мемлекет белгілейді, ал оларды сынып бөлмесінде күнделікті іске асыру толықтай мұғалімдердің еншісінде. Осы себепті, мұғалімдердің көптілділікке деген көзқарасы – жай ғана субъективтік пікір емес, саясаттың нақты салдарын зерттеудің орталық деректік көзі. Қазақстанда мұғалімдер пікірі бірнеше себеп бойынша ерекше маңызға ие. Біріншіден, үштілді білім беру моделі – тек оқу жоспарының өзгеруі ғана емес, тілдік иерархияның қайта реттелуі. Орыс тілі онжылдықтар бойы білім беру тілі ретінде үстемдік еткен жүйеде қазақ тілінің мемлекеттік мәртебесін нығайту және ағылшын тілін оқыту тіліне айналдыру мұғалімдерден тілдік санасының терең өзгеруін талап етеді. Екіншіден, Б.А. Жетпісбаева (2015) атап көрсеткендей, педагог кадрлар дайындығы жүйесі үштілді оқытуға арналған арнайы модульдерсіз қалыптасқан; бұл жағдайда мұғалімдердің өз тәжірибесін рефлексиялауы жүйедегі олқылықтарды анықтаудың практикалық тәсілі. Үшіншіден, аймақтық, этностық және мектеп деңгейіндегі айырмашылықтар саясаттың біркелкі жүзеге аспайтынын көрсетеді; мұғалімдердің алуан тәжірибесі осы әртүрлілікті жүйелі деректермен бекітеді.

Талқылау

Сапалық зерттеу парадигмасы тұрғысынан педагогтардың пікірлері бірнеше аналитикалық қабатты ашады: олар тілдерге деген когнитивтік бағалауларын (ол тіл маңызды/маңызды емес), аффективтік ұстанымдарын (оқыту ыңғайлы/ыңғайсыз) және мінез-құлықтық ниеттерін (сабақта қай тілді қолданамын) бір мезгілде білдіреді. Осы үш деңгейдің жиынтығы мұғалімнің тілдік идеологиясын сипаттайды. Ал тілдік идеология, өз кезегінде, педагогикалық шешімдердің – қай тілде түсіндіру, оқушының ана тіліне сыныпта қаншалықты орын беру – негізінде жатады. Мемлекет белгілеген тілдік мақсаттар мен сынып бөлмесіндегі тілдік шындықтың арасындағы алшақтық немесе үйлесімдік – дәл осы зерттеудің орталық проблематикасы.

Сонымен қазақстандық мұғалімдердің тілдік басымдықтары мен идеологиялық ұстанымдары қандай? Зерттеуге қатысқан респонденттер бірнеше тілді меңгеруді заман талабы деп біледі. Көптілділікке көзқарас барынша оң: жаһандану дәуірінде оқушыларға кең мүмкіндіктер ашу үшін қазақ, орыс, ағылшын сияқты негізгі тілдерді білу маңызды деп санайды. Зерттеуімізге қатысқандардың барлығы дерлік көптілділіктің қажеттілігін мойындады, алайда тілдік иерархияны түрліше бағалады. «Ана тілін меңгеру – басқа тілдерді үйренудің іргетасы» деген пікір доминантты болды. Респондент Р1 бұл ойды нақты тұжырымдады: «Ең бірінші өзіңнің ана-тіліңді жеткілікті білмей, басқа тілді меңгеру мүмкін емес деп ойлаймын». Яғни, ана тілінің іргесі мықты болмай, өзге тілдерді үйрену қиын деген ұстаным бар. Мұғалімдер ана тілін оқушының тұлғалық негізі, ұлттық болмысының тірегі деп бағалайды. Бұл пікірді екінші қатысушы да қуаттады: «Жаңа айтқандай... өз тіліңді құрметте, өзге тілдің бәрін біл... Егер түп-тамырымызды білмесек, біз өзіміздің қазақ деген болмысымызды жоғалтып аламыз». Осы орайда ұстаздар көптілділік мемлекеттік саясатымен келісетінін, бірақ мемлекеттік тіл – қазақ тіліне басымдық берілуге тиіс екенін айтады.

Ағылшын тілі барлық респонденттер тарапынан жаһандық коммуникацияның кілті ретінде бағаланды. Респондент Р5 ағылшын тілінің практикалық қажеттілігін технологиялық орта мысалымен дәлелдеді: «Тіпті компьютерде қазақша, орысша, ағылшынша – осы үш тіл бір мезгілде жарқырайды. Жаңа технологиялар осы тілдерді білуді талап етеді».

Фокус-топта мұғалімдер оқушылардың жүрегіне ұлттық рухты сіңіру жолдарын да талқылады. Мәселен, кейбір ұстаздар қазақ тілі сабағында грамматиканы қойып, оның орнына мемлекеттік рәміздер мен патриоттық әндерді жаттатуды, ұлттық би үйретуді маңызды деп тапқанын айтты – бұл тәсіл орыс сыныптарындағы балалардың қазақ тілі мен мәдениетіне қызығушылығын оята алғанын мысал ретінде келтірді.

Сондай-ақ, көпұлтты ортада толеранттылық пен өзара құрмет қалыптастыру көптілділіктің тағы бір позитивті нәтижесі ретінде аталды. Яғни, мұғалімдер үшін көптілділік тек тілдік білік емес, азаматтық тәрбиенің бір бөлігі болып отыр.

Орыс тіліне деген ұстаным неғұрлым күрделі екені байқалды. Респондент Р4 ағылшын тіліне деген бейімділіктің орыс тілін ығыстырып жатқанына алаңдайтынын тікелей айтты: «Орыс тілі де қазір сужается. Неге керісінше деп жатырмыз ғой». Бірақ респондент Р5 орыс тілінің ұлтаралық рөлін сақтауды толеранттылықпен байланыстырды: «Біздің қоғамымызда орыс халқының үлесі өте көп. Сондықтан да толеранттылық мәселесі өте өзекті болып тұр».

Тіл мен ұлттық сәйкестілік арасындағы байланыс талқылауда ерекше орын алды. Р3: «Кез келген адам өзінің түп-тамырынан ажырап кететін болса, ол тарихынан, мәдениетінен ажырайды» - деп атап өтті. Респондент Р10 қазақ тілін сыныпта белсенді қолдануды ата-аналар арасында насихаттайтынын, бірақ кейбір ата-аналардың бұл ұстанымға қарсы шығатынын нақты мысалдармен суреттеді.

Ұстаздардың тілдік балансқа алаңдаушылықтары байқалды. Бір мұғалім қазіргі жастардың ағылшын тіліне бет бұрып, орыс және қазақ тілдерін көбірек ұмыта бастағанын өз отбасы мысалында айтты: «Қызым қазақ мектебінде оқыса да, құрбыларымен тек ағылшынша сөйлеседі екен. Біз ұрысамыз, «қазақша не орысша сөйле» десек, «Мама, біз қазір ағылшынша ойлаймыз» дейді. «Орыс тілі де кетіп бара жатыр, қазақ тілі туралы тіпті айтпай-ақ қояйық» деген де пікір айтылды. Бұл үзіндіден ағылшын тілінің кең таралуы кей жағдайларда екі негізгі тілдің (қазақ, орыс) шеттелуіне әкелуі мүмкін деген алаңдаушылықты байқаймыз. Сол себепті бірнеше мұғалім «неге үнемі бір тілдің есебінен екінші тіл шегерілуі керек?» деген сұрақ қойып, тілдерді тең алып жүру қажеттігін алға тартты. Жаратылыстану пәндерін ағылшын тілінде оқытуға қатысты да осындай екіұшты ұстаным байқалады. «Білім-инновация» мектебі ұстаздары да ағылшын тілінің ғылым мен технологиядағы маңызын мойындайды, бірақ «пәнді түсіну тілдік талаптан жоғары тұруы тиіс» деп санайды. Сондықтан оқушыларға пән мазмұнын қай тілде жақсы меңгерсе, сол тілде қабылдауға мүмкіндік беру көптілді білім берудің сапасын арттыра алады деген пікірде.

«Ана тілін меңгермей, басқа тілді игеру қиын» деген пікір мұғалімдердің көптілділікті тілдерді алмастыру емес, бірінің үстіне бірін қосу деп түсінетінін көрсетеді. Яғни ағылшын немесе орыс тілі қазақ тілінің орнын баспауы керек; жаңа тіл бұрыннан қалыптасқан тілдік негізді кеңейтетін қосымша ресурс ретінде қабылданады. Қатысушылардың қазақ тілін мәдениет, тәрбие және жеке болмыспен байланыстыруы да кездейсоқ емес: Қазақстан жағдайында тіл тек сөйлесу құралы емес, адамның қай ортаға тиесілі екенін

білдіретін белгі. Сондықтан мұғалімдердің алаңдауы қай тілді таңдау керек деген даудан гөрі, басқа тілді үйрету кезінде баланың ана тілі мен мәдени сабақтастығы әлсіреп қалмай ма деген сұраққа көбірек тіреледі.

Мұғалімдердің ағылшын тілін жаңа технологиямен, кәсіби өсумен және халықаралық мүмкіндікпен байланыстыруы Пьер Бурдьенің символдық капитал ұғымына жақын келеді. Мектеп ішінде барлық тілдің мәртебесі бірдей емес: кейбір тілдер оқушыға жай білім емес, кейін университетке түсуге, жақсы жұмыс табуға, шетелдік ресурсқа шығуға мүмкіндік беретін артықшылық ретінде қабылданады. Фокус-топтағы «ағылшын тілі – болашақтың тілі» деген пікір осы жасырын иерархияны көрсетеді. Мұғалімдер үшін ағылшын тілі оқу бағдарламасындағы кезекті пән ғана емес, баланың әлеуметтік орнын өзгерте алатын ресурс. Бірақ осы көзқарас күшейген сайын басқа тілдердің, әсіресе қазақ тілінің академиялық және кәсіби құны төмен бағаланып кету қаупі де бар.

Фокус-топ барысында тілдік төзімділік пен құрмет тақырыбы да қозғалды. Қазақстан көпұлтты мемлекет болғандықтан, өзге этностардың тілдерін, әсіресе орыс тілін, құрметтеу – ел бірлігінің кепілі. «Біздің қоғамымызда орыс халқының үлесі көп. Егер біз осы мемлекетте басқа ұлтты шеттетсек, шетелдегі қазақтарға да сондай көзқарас қалыптасуы мүмкін. Сондықтан толеранттылық мәселесі өте өзекті» деп ескертті бір мұғалім. Бұл пікір ұлттық қауіпсіздік және диаспоралардың жағдайы ескеру міндетін алға тартады.

Сонымен бірге, мұғалімдер қазақ тілінің мәртебесі мен қолданысы турасында күрделі жайттарды да бөлісті. Бір ұстаз қазақша сөйлеу құқығын қорғау қажеттігін нақты оқиға арқылы баяндады. Ол Астанадағы бір университетте студенттермен қазақша сөйлескені үшін ескерту алып, тіпті жұмыстан шеттетіле жаздағанын айтты. Сонда әріптесі: «Қазақша сөйлеу – сіздің құқығыңыз, Қазақстанның Конституциясы бойынша қазақша сөйлеуге толық құқығыңыз бар» деп қолдау білдірген. Бұл жағдай мұғалімдердің мемлекеттік тілге деген жанашырлығын және кей ортадағы тосқауылдар барын аңғартады. Жалпы, қатысушылар «өз тіліңе құрмет – өзіңе құрмет» деген принципті ұстанады. Олар оқушылар бойына қазақ тіліне деген сүйіспеншілік пен құрметті сіңірте отырып, өзге тілдерді үйретуді мақсат етеді.

Келесі маңызды категория – тіл оқыту әдістемесі. Бұл жерде тиімді тәсілдер мен шешілмеген мәселелер бар. Фокус-топ барысында ең жиі аталған тиімді тәсілдердің бірі – коммуникативтік және интерактивтік оқыту.

Респондент Р9 коммуникативтік методиканың мәнін тілдік орта ұғымымен түсіндірді: «Баланы тілдік ортаға батырып оқытсаң, шетелде ортаға түскен адам сияқты, ол сол тілді іс жүзінде меңгеріп алады». Р8 аударма жасатудан бас тартып, сөздің анықтамасымен жұмыс жасайтынын айтты: «Кітап – book, бірақ мен аудартпаймын. Book is a... деп анықтама береміз, сол арқылы бала сөзді өмірде қолдана алады». Алайда тек инновациялық әдістерге арқа сүйеудің де шегі бар екені мойындалды.

Респондент Р6 педагогикалық реформаның бір шиеленісті тұсын ашты: «Бірнеше жыл бойы дәстүрлі әдісті тастап, ойынды, топтық жұмысты алға шығардық. Бірақ оқушылардың сөйлеу деңгейі ойдағыдай өспеді. Проблема балада емес, мұғалімнің өзінде – бізге өзгеріс керек». Респондент Р1 Kahoot, Quizizz сияқты цифрлық платформалар мен «попкорн» әдісін тиімді деп таба отырып, кітап оқуға ынталандыру үшін шиеленісті тұстарды әдейі айтып қоятынын мысал ретінде келтірді.

Коммуникативтік және интерактивтік әдістердің құндылығы – тілді оқушыға құрғақ ереже ретінде емес, күнделікті қарым-қатынаста қолданылатын тірі құрал ретінде меңгертетінде. Дәстүрлі грамматикалық-аудармалық тәсіл ережені жаттатуы мүмкін, бірақ 5–10 минуттық еркін диалогта ойын жеткізе алмайтын оқушы осы әдістің шектеуін бірден көрсетеді. Ал рөлдік ойын, пікірталас, жұптық жұмыс, топтық жоба, цифрлық платформадағы тапсырмалар оқушыны нақты тілдік әрекетке кіргізеді: ол қателеседі, түзеледі, қайта сөйлейді, біртіндеп тілдік қорқынышын жеңеді. Мұндай ортада тіл үйрену тек сөз жаттау емес, өз ойын дәл айту, өзгені тыңдау, дәлел келтіру, бірлесіп шешім қабылдау сияқты дағдылармен қатар жүреді. Дегенмен фокус-топ деректері бұл әдістердің бәрі өздігінен нәтиже бермейтінін көрсетеді: мұғалімнің дайындығы әлсіз болса, сыныпта 25–30 оқушы отырса немесе көрнекілік, қосымша мәтін, цифрлық ресурс жетіспесе, интерактивті әдіс формалды ойынға айналып кетуі мүмкін. Сондықтан коммуникативтік-интерактивтік оқыту көптілді білім берудің тиімді құралы бола алады, бірақ ол жүйелі әдістемелік қолдау, нақты ресурс және мұғалімнің кәсіби еркіндігі болған жағдайда ғана шынайы нәтиже береді.

Ата-аналардың рөлі бірнеше рет айрықша мәселе ретінде көтерілді. Р2 ата-аналардың педагогтың тілдік ұстанымына қарсы шығу жағдайын сипаттады: «Бір ата-ана маған: «Сіз неге қазақша сөйлейсіз, орысша сөйлеңіз» деп қойды. Ал менің пәнім – қазақ тілі». Бұл мысал мұғалім мен ата-ана арасындағы тілдік идеологиялық қайшылықтың оқу үдерісіне тікелей кедергі жасайтынын көрсетеді.

Ата-аналардың мұғалімнің тіл таңдауына араласуы тіл оқытудың тек педагогикалық мәселе емес екенін көрсетеді. Бұл жерде сынып ішіне қоғамдағы тілдік иерархия, отбасының тілдік таңдауы және баланың болашағын қай тілмен байланыстыратыны туралы түсінік қатар кіреді. Ата-ана ағылшын тілін табыспен халықаралық мүмкіндікке, қазақ тілін ұлттық негізге, орыс тілін күнделікті әлеуметтік ортаға жақын көрсе, мектептен де сол басымдықты күтеді. Мұндай жағдайда мұғалім тек сабақ беруші емес, отбасы, қоғам және мемлекеттік тіл саясаты арасындағы қысымның ортасында қалады. Бұл оның кәсіби еркіндігін шектеп, эмоциялық жүктемесін арттыруы мүмкін. Сондықтан көптілді білім берудің нәтижесі тек әдіс-тәсілге емес, ата-анамен жүйелі түсіндіру жұмысына, мұғалім ұстанымын институционалдық қорғауға және тілдер арасындағы теңгерімді қоғам деңгейінде дұрыс түсіндіруге байланысты.

Келесі өзекті мәселе - оқулықтардың сапасы: жүйелілік пен стандарт. Барлық пән мұғалімдері оқулықтардың басты кемшілігі ретінде жүйесіздікті атады. Респондент Р4 орыс тілі оқулығы туралы: «7-сыныпта ең қиын тақырыптан – үстеулік есімшеден – бастайды да, шылаулармен аяқтайды. Қай логикамен осылай реттеді деген сұрақ туады». Респондент Р8 ағылшын тілі оқулығы туралы: «8-сыныптың бір модулінде бес грамматикалық тақырып бар, бірақ олардың бір-бірімен байланысы жоқ. Мәтін бөлек, грамматика бөлек – бұлай болуы мүмкін емес». Мұғалімдердің практикалық шешімі – оқулықпен шектелмей, интернет ресурстары мен жеке жасалған материалдарды белсенді пайдалану. Респондент Р5 оқу-әдістемелік кешен (ОӘК) жасаудың мектеп деңгейіндегі тиімділігін ұсынды: «Егер бір параллельдің мұғалімдері бірігіп, сол сыныпқа арналған ОӘК жасаса, авторлық жұмыс болады, нәтижесі де көрінеді».

Оқулықтағы олқылықтың орнын толтыру үшін қосымша материал әзірлеу, оқушыны қызықтыру үшін ойын әдістерін қолдану, ата-анамен жеке байланыс орнату сияқты шаралар – мұның бәрі мұғалімдердің бейресми еңбегінің бір бөлігі. Бұл құбылысты әлеуметтанулық талдау тұрғысынан қарасақ, оны Street-level bureaucracy теориясымен ұштастыруға болады: мұғалімдер – саяси шешімдердің «көше деңгейіндегі» орындаушылары, олар жоғарыдан келген нұсқаулар мен жергілікті жағдайлар арасындағы алшақтықты өз беделі мен шығармашылығы арқылы күнбе-күн түзетіп отырады. Яғни, қазақстандық көптілділік саясатының табысы едәуір дәрежеде мұғалімдердің ынта-жігері мен жаңашылдығына тәуелді. Сонымен, фокус-топ нәтижелері мұғалімдердің үштілді білім берудің мақсаттарын жалпы қолдайтынын, бірақ оның практикалық жүзеге асырылуында жүйелі кедергілер – оқулық сапасы, ата-ана тарапынан бақылаудың кейбір принциптерімен келіспеушілік, әдістемелік тоқырау – бар екенін айқын көрсетеді. Осы деректер педагог акторлардың тілдік идеологиясы мен олардың нақты педагогикалық тәжірибесі арасындағы қайшылықты теориялық тұрғыдан растайды.

Мұғалімдердің оқулыққа айтқан сыны жеке автордың қатесінен гөрі, ресми бағдарлама мен нақты сабақтың арасындағы алшақтықты көрсетеді. Майкл Липскидің «көше деңгейіндегі бюрократия» тұжырымдамасы бойынша саясат қағазда емес, оны күн сайын жүзеге асыратын маманның әрекетінде қалыптасады. Фокус-топта педагогтер оқулықтағы күрделі, ескірген немесе оқушы деңгейіне сәйкес келмейтін тапсырмаларды қосымша мәтінмен, өздері құрастырған жаттығумен және цифрлық платформалармен алмастыратынын айтты. Яғни көптілді білім берудің нәтижесі кейде ресми бағдарламаның сапасынан гөрі, мұғалімнің уақыт тауып, жетіспейтін материалды өз күшімен толықтыра алуына тәуелді. Мұндай бейімделу жүйені ұстап тұрғанымен, жауапкершіліктің шамадан тыс мұғалімге ауысу қаупін де көрсетеді.

Жалпы, фокус-топ барысында респонденттер көптілділікке қатысты көзқарастарын ашық әрі шынайы білдіріп, білім беру жүйесіндегі өзекті мәселелер мен оларды шешу жолдарына байланысты құнды пікірлер ұсынды.

Зерттеу нәтижелері көптілді білім беру – әлеуметтік институттар арасындағы үйлесімділікті қажет ететін кешенді құбылыс екенін айғақтайды. Мектеп, отбасы және жалпы қоғам ұштағанында қай тілге қаншалықты мән берілсе, бала соны сіңіреді. Мұғалімдер орта білім саласындағы кәсіби өкілдер ретінде ата-аналар қауымы мен білім саясатын жасаушыларға белгілі бір дәнекер рөлін атқарады. Фокус-топта олар ата-аналар көзқарасын өзгертуге талпынып жүргенін, ал өз тарапынан бағдарлама жасаушыларға да

үндеу жолдайтынын (мысалы, оқулықты жетілдіру туралы) байқатты. Бұл – көптілділік саясаты табысты болуы үшін әлеуметтік консенсус пен ортақ жауапкершілік қажеттігін көрсетеді. Егер ата-ана мен мұғалім тіл үйретуде бірыңғай ұстанымда болып, бірін-бірі қолдаса, балаға тиімді орта қалыптасады; керісінше, көзқарас қайшылығы (мысалы, ата-ананың қарсылығы) білім беру сапасын төмендетеді. Сол сияқты, мұғалімдер үнін білім беру жүйесінің жоғары деңгейі ескерсе (мысалы, әдістеме мен оқулық сапасын арттыруда), көптілділікке көшу үрдісі жылдамырақ және жеңілірек болар еді.

Әлеуметтану тұрғыдан, бұл нәтижелер жүйелер теориясы мен әлеуметтік капитал ұғымдарын еске салады: мектептің ішкі жүйесі (мұғалім-оқушы қарым-қатынасы) сыртқы ықпалдармен (отбасы, қоғам) тұрақты байланыста, ал мұғалімдер қауымы ата-аналар мен әріптестер арасында әлеуметтік капитал (сенім, өзара қолдау желісі) қалыптастыру арқылы реформаның қозғаушы күшіне айналады.

Фокус-топтағы пікірлер бір жағынан практикалық проблемаларға негізделсе (оқу-әдістемелік, ұйымдастыру мәселелері), екінші жағынан жеке және қоғамдық құндылықтар тұрғысынан бағаланды. Мұғалімдер үшін қазақ тілінің болашағы, ұлттық мәдениеттің жас ұрпаққа берілуі, қазақ қоғамының тұтастығы – жәй сөз емес, күнделікті еңбектің мән-мағынасы. Олар оқушының бірнеше тіл үйренуін елдің бәсекеге қабілеттілігі артатын мүмкіндік деп қабылдайды, бірақ өз ұлттық болмысын жоғалтпайтын көптілді тұлғаны қалыптастыруды көздейді. Бұл – Қазақстан жағдайында көптілділік саясаты мен ұлттық бірегейлікті ұштастырудың микродеңгейдегі үлгісі деуге болады. Мұғалімдер өз сабақтарында осы ұстанымды іске асыруға тырысып, тіл арқылы патриоттық тәрбие беруге ерекше мән береді (әнұран, ұлттық әдебиет, тарихты тіл сабағында пайдалану және т.б. мысалдар). Әлеуметтанулық қырынан, мұны азаматтық қоғамның көзқарасы ретінде бағалауға болады: мемлекеттік деңгейде үштілділік насихатталса да, оның мазмұнын мұғалімдер өз құндылық сүзгілерінен өткізіп, ұлттық мүддеге сай бейімдейді.



1-сурет. Фокус-топтағы тақырыптық бағыттар жиілігі

Мәселенің өзектілігі мына диаграмма көрсеткен негізгі тақырыптардың қайталану жиілігінен де байқалады, яғни көптілділікке бейімделу – тек техникалық процесс емес, онда құндылықтық келісім жүреді (Кесте 2. осы жиі қайталанатын мәселелердің мәнін ашып көрсетеді). Мұғалімдер бұл келісімнің модераторы ретінде әрекет етіп, мемлекет, қоғам және жеке тұлға мүдделерінің үйлесуіне күш салуда. Мұғалімдер көзқарасына негізделген бұл фокус-топ талдауы Қазақстандағы үштілділік саясатының іске асуында қуатты әрі әлсіз тұстарды айқын көрсетті. Мысалы, қуатты тұсы – мұғалімдердің ынта-жігері, олардың көптілділік идеясын қолдауы және оқушылар үшін аянбай еңбек етуге дайын болуы. Олар заманауи әдістерді меңгеріп, өздерін де, балаларды да дамытып жатыр; қиындықтарға сындарлы шешімдер іздеуде (Күдерина, Байтелиева, Дүйсебекова, 2022, 103 б). Ал әлсіз тұсы – жүйелік кедергілер: оқу материалдарының сапасы, қоғамдағы кейбір ескі көзқарастар, ресурстардың жеткіліксіздігі.

Бұл талдау бойынша, егер көптілді білім беру саясаты нәтижелі болсын десек, сол әлсіз тұстарды

нығайту керек – әсіресе, мұғалімдердің даусына құлақ асып, оқу бағдарламаларын жетілдіру, ата-аналар арасында түсіндіру жұмыстарын кеңейту, мұғалімнің кәсіби дамуына жағдай жасау. Әлеуметтанулық тұрғыда, үштілділік – кешенді әлеуметтік өзгеріс, оны тек техникалық әдіснама деп қарауға болмайды. Мұнда құндылықтар өзгерісі, әлеуметтік рөлдердің қайта бөлінісі және түрлі акторлардың (мұғалім, ата-ана, оқушы, мемлекет) өзара жаңа қатынасы жүріп жатыр. Осы өзгерісті тікелей жүзеге асырушылар – мұғалімдер – өзінің кәсіби тәжірибесі арқылы көптілділіктің әлеуметтік мәнін айқындап берді.

Кесте 2 – Фокус топ негізінде жасалған тақырыптардың жиілігі мен мәні

Тақырыптық бағыт	Қайталау жиілігі	Мазмұн-мәні (қысқаша сипаттама)
Тілге деген көзқарас	Өте жоғары	Көптілділік заман талабы ретінде қабылданады. Мұғалімдер бірнеше тілді білуді қолдайды, әсіресе қазақ, орыс, ағылшын тілдерін. Алайда ана тілін (қазақ тілін) бірінші орынға қояды, оны жетік меңгермей өзге тілде жетістікке жету қиын деп санайды. Көптілділік саясатын қолдай отырып, тілдер арасында баланс қажет (ағылшынның үстем болуына алаң). Тілге құрмет – ұлттық намыс мәселесі: қазақша сөйлеу құқығын қорғау, орыс тіліне толерантты болу, барлық тілдің қадірін білуді насихаттайды.
Оқыту әдістері	Өте жоғары	Тілдерді оқытуда алуан әдіс қолданылады: коммуникативтік әдіс кең таралған (тілдік ортаға ену, практикалық сөйлеу). Мұғалімдер жаңа буынның қызығушылығын ояту үшін интерактивті әдістерге, ойын және АКТ құралдарына жүгінеді (топтық жарыстар, Kahoot викториналары, «ыстық микрофон» техникасы және т.б.). Сонымен бірге дәстүрлі грамматика мен оқылым жұмыстары да жүргізіледі, бірақ оларды өмірлік дағдымен ұштастыру басым. Кей ұстаздар функционалдық сауаттылыққа көңіл бөліп, оқушыларға мәтінді өз сөзімен айтып беру, пікірталас жасау сияқты тапсырмалар береді. Мұғалімдердің әдістемелік инновацияға ұмтылысы байқалады – олар бір әдіспен шектелмей, әр сыныптың ерекшелігіне қарай тәсілдерді үйлестіреді. Негізгі кедергі – оқушылардың қызығушылығы мен деңгейі түрлі, сол үшін әдістерді үнемі бейімдеу керек. Ата-ана тілге қатысты араласатын жағдайлар да әдіс таңдауға әсер ететіні ескерілді.

Оқулық пен бағдарлама мәселелері	Жоғары	Қатысушылардың көбісі оқу бағдарламасы мен оқулықтар сапасына сын айтты. Жүйелілік жоқтығы – басты кемшілік: тақырыптар ретсіз орналастырылған, әсіресе грамматика саласында қиынсыздық бар. Мазмұнның тұтастығы бұзылған: мәтін, сөздік, грамматика бөліктері өзара байланыспаған (ағылшын тілі оқулығындағы жағдай). Деңгей сәйкессіздігі: стандарт талап еткен нәтиже көп оқушының қол жетпейтін деңгейінде, яғни оқулық тым күрделі (немесе кейде тым жеңіл) – соның салдарынан орташа және әлсіз оқушылар шеттеп қалады. Сондай-ақ, кей оқулықтарда тілдік қателер (диалект сөздер, тыныс белгі қателері) бары айтылды. Мұғалімдер амалсыздан қосымша материалдар іздеп, бұрынғы (кеңестік) оқу құралдарына жүгінеді. Бағдарламаның спиральді құрылымын барлық тақырыпқа бірдей тиімді деп айту қиын екені аталды. Шешім ретінде ұстаздар практик-мұғалімдердің қатысуымен оқу-әдістемелік кешендер әзірлеуді, оқулық мазмұнын қайтарымсыз жаңарта бермей, сыналған тиімді материалдарды сақтап қалуды ұсынады.
Ата-ана рөлі	Орташа Жанама маңыздылығы жоғары (барлығы келіседі)	Мұғалімдер оқушының тіл үйренуінде ата-ана ықпалы шешуші екенін баса айтты. Үйдегі тілдік орта баланың мотивациясы мен дағдысына әсер етеді. Белсенді ата-ана күнделікті бақылап, баланы тіл үйренуге ынталандырады, нәтижесінде бала ілгерілейді; керісінше ата-ана көңіл бөлмесе, мектептегі оқу нәтижесі мардымсыз болады. Кей ата-аналар мұғалім әдістемесіне араласып, өз тілектерін мәжбүрлеуі мүмкін (мысалы, орыс сыныбындағы қазақ тілі сабағында қазақша сөйлеуді талап ету). Мұндай жағдайлар мұғалімнің жұмысын қиындатады және баланың тілге көзқарасын қалыптастырады (теріс немесе оң). Ата-ананың тілге құрметі балаға жұғады: сондықтан ұстаздар ата-аналармен түсіндіру жұмыстарын жүргізеді, оларды серіктес ретінде тартуға тырысады. Жалпы, ата-ана – мектеп пен оқушы арасындағы көпір, ол көптілділікке не қолдау, не кедергі болуы мүмкін. Ұстаздар ата-ананы білім процесіне жұмылдыру – үштілділік саясатының ажырамас бөлігі деп есептейді.

Ұлттық бірегейлік	Орташа	Көптілділік аясында ұлттық бірегейлікті сақтау мәселесі қалыс қалмады. Мұғалімдер үшін оқушының ана тілі – ұлттық рухани құндылықтардың тірегі. Сондықтан қазақ тілі сабағында тек тілді емес, ұлттық тәрбие элементтерін дарыту маңызды деп санайды. Мысалы, әнұран, ұлттық ән-жырларды үйрету арқылы патриотизм қалыптастыру тәжірибесі бар. Тіл мен мәдениет ажырамас: тіл үйрену барысында қазақтың салт-дәстүр, тарихына қызығушылық ояту керек екені аталды. Кей ұстаздар көптілділікке өтуде ұлт тілі шетте қалып қоймасын деген алаңдаушылық білдірді; ағылшын тілінің ықпалы күшейсе де, қазақы болмысымызды жоғалтпау негізгі мақсат ретінде айтылды. Жалпы қорытынды – жақсы меңгерілген ана тілі басқа тілдерді үйренуге кедергі емес, қайта тұлғаны байытады. Керісінше, өз тілі мен мәдениетіне берік бала өзге тілдердің пайдасын орынды зерделей алады. Ұстаздар оқушыларды көптілді және ұлттық құндылықтары берік азамат етіп тәрбиелеуді көздейді.
-------------------	--------	---

Ескерту: Жиілік көрсеткіші фокус-топтағы қатысушылардың тақырыпты талқылаудағы белсенділігі негізінде бағаланды. Мысалы, «өте жоғары» – барлық не көпшілік мұғалімдер тарапынан бірнеше рет атап өтілген; «орташа» – тек кейбір мұғалімдер нақты қозғаған, бірақ топта үнсіз келісім тапқан.

Б. Спольский ұсынған тілді басқарудың үш жақты құрылымы тілді басқару призмасы (жоғарыдан төмен саясат), тілдік тәжірибелер (білім беру ортасында тілдерді нақты қолдану) және тілдік идеологиялар (тілдерді қоғамдық қабылдау) арқылы Қазақстанның тіл саясатын талдауға көмектеседі (Ақынова, Аймолдина, Искендрқызы, 2025) Осы модель тұрғысынан алғанда, үштілді білім беру саясаты мен оның мектеп сыныбындағы нақты жүзеге асырылуы арасындағы алшақтық – жай ғана орындаушылық кемшілік емес, тілдік идеология мен тілдік тәжірибе деңгейлерінің өзара үйлесімсіздігінен туындайтын жүйелік мәселе. Мұғалімдердің тілдерге деген көзқарасы осы үш деңгейдің қиылысқан тұсында орналасады: олар саясатты сыныпта жүзеге асырушы фактор ретінде де, тілдік идеологияны бейсаналы тасымалдаушы ретінде де бір мезгілде әрекет етеді.

Әдебиеттер тізімі

1. Айтбаева, Б.М. (2017) Полилингвалды тұлғаны қалыптастырудағы тілдік құзыреттер жүйесі. Алматы: РБК.
2. Ақынова, Д.Б., Аймолдина, А.А., Искендрқызы, А. (2025) «Қазақстан жоғары білім жүйесінде ағылшын тілінде білім беруді (EMI) енгізу ерекшеліктері». Ш. Уәлиханов атындағы КУ хабаршысы. Филология сериясы, № 3, б. 327–340.
3. Banks, J.A. (2016) Cultural Diversity and Education: Foundations, Curriculum, and Teaching. 6th ed. New York: Routledge.
4. Bosch, J.E. and Doedel, J. (2024) 'Teachers' beliefs about multilingual students and their language choice: Exploring the effect of language hierarchies'. Dutch Journal of Applied Linguistics, 13. Available at: <https://doi.org/10.51751/dujal17933>
5. Common European Framework of Reference for Languages: Learning, Teaching, Assessment (CEFR) (2001). Strasbourg: Council of Europe.
6. Gay, G. (2018) Culturally Responsive Teaching: Theory, Research, and Practice. 3rd ed. New York: Teachers

- College Press.
7. Sleeter, C.E. and Grant, C.A. (2009) Making Choices for Multicultural Education: Five Approaches to Race, Class, and Gender. 6th ed. Hoboken, NJ: John Wiley & Sons.
 8. Выготский, Л.С. (1982) Мышление и речь. Москва: Педагогика.
 9. Дюркгейм, Э. (1995) Педагогика и социология. Москва: Канон.
 10. Жетпісбаева, Б.А. (2015) Көптілді білім беру: теориясы мен тәжірибесі. Алматы: Қазақ университеті.
 11. Қазақстан Республикасының Президенті Қ. Тоқаев (2020) «Қазақстан халқына Жолдауы». Астана.
 12. Қазақстан Республикасында тіл саясатын іске асырудың 2020–2025 жылдарға арналған мемлекеттік бағдарламасы (2020). Астана: ҚР Білім және ғылым министрлігі.
 13. Күдеринова, Қ., Байтелиева, Ж., Дүйсебекова, Ж. (2022) «Көптілді қазақ жастары және мемлекеттік тіл». Қарағанды университетінің хабаршысы, 105(1).
 14. Проданцов, К.С., Храмова, М.В. (2023) «Социологическая культура педагога: место и роль в системе педагогического образования». Психолого-педагогический журнал «Гаудеамус», Т. 22, № 2, с. 23–35. DOI: 10.20310/1810-231X-2023-22-2-23-35.
 15. Проказина, Н.В. (2011) «Социологическая культура». К вопросу о содержании и интерпретации понятия. Социологические исследования, № 3(323), с. 103–107.
 16. Сейду, А.С. (2025) «Проблемы сохранения и развития местных языков в многокультурном пространстве г. Бамако (Республика Мали)». В: Актуальные проблемы обучения иностранным языкам и общеобразовательным дисциплинам: сборник материалов VII Всероссийской научно-практической конференции. Уфа, с. 104–108.
 17. Смирнова, Ю.А. (2023) «Учителя школы – семипрекариат: типология на примере учителей-лингвистов». Вестник МГЛУ, с. 45–58.

А.А.Даулеткелдыева

Alikhan Bokeikhan University, Семей, Казахстан

ОТНОШЕНИЕ КАЗАХСТАНСКИХ ШКОЛЬНЫХ УЧИТЕЛЕЙ К ПОЛИЯЗЫЧИЮ: СОЦИОЛИНГВИСТИЧЕСКАЯ ИНТЕРПРЕТАЦИЯ РЕЗУЛЬТАТОВ ФОКУС-ГРУПП

Аннотация. Вопрос полиязычного образования в Казахстане продолжает оставаться актуальным. Однако практическая реализация данной политики в значительной степени зависит от повседневной деятельности учителей в школе. На уровне официальных документов трёхязычие рассматривается как система, направленная на параллельное развитие казахского, русского и английского языков. Вместе с тем на практике возникают вопросы, связанные с тем, «как учащиеся воспринимают каждый из языков?», «какие методы обучения учителя считают наиболее эффективными?», «насколько учебники соответствуют поставленным задачам?» и «каким образом родители вовлечены в данный процесс?». Наряду с этим особую значимость приобретает отношение самого учителя к полиязычию, отражающее его личностную и профессиональную позицию.

В статье с социолингвистической точки зрения анализируется восприятие политики полиязычного образования школьными учителями Казахстана. Основная цель исследования заключается в выявлении взглядов педагогов на место казахского, русского и английского языков в образовательном пространстве, а также на результаты трёхязычного образования, методику преподавания, качество учебных материалов и практическую реализацию языковой политики. Эмпирическую основу исследования составили материалы двух фокус-групповых дискуссий с участием 22 учителей школы-лицея BINOM SCHOOL имени Алихана Букейханова и лицея-интерната «Білім-инновация» для одарённых девочек города Астаны. Мнения участников были обработаны методом содержательно-категориального анализа и систематизированы по следующим направлениям: языковые приоритеты, методические возможности полиязычного обучения, трудности, связанные с учебниками и образовательными программами, роль родителей в образовательном процессе и вопросы национальной идентичности.

Результаты исследования свидетельствуют о наличии системных препятствий в реализации трёхязычного образования, а также комплекса концептуальных проблем, требующих социологического анализа. Вместе с тем они отражают гражданскую позицию педагогов по вопросам языковой политики и образования. Автор обращает внимание на то, что противоречия, возникающие вследствие содержания учебников, качества грамматических и текстовых материалов, уровня языковой подготовки учащихся, а также критического отношения родителей к школьным методикам обучения, способствуют формированию новых явлений в сфере социально-языковых отношений. В результате полиязычие рассматривается не только как инструмент овладения несколькими языками, но и как сложный феномен, находящийся на пересечении национальной идентичности, социального равенства, межкультурной коммуникации и педагогической практики.

Ключевые слова: полиязычие, социолингвистика, языковая политика, учитель, поликультурное образование, языковая идеология, национальная идентичность.

A.A. Dauletkeldyyeva

Alikhan Bokeikhan University, Semey, Kazakhstan

KAZAKHSTANI SCHOOL TEACHERS' ATTITUDES TOWARD MULTILINGUALISM: A SOCIOLINGUISTIC INTERPRETATION OF FOCUS GROUP FINDINGS

Abstract. Multilingual education remains a key priority in Kazakhstan's educational agenda. However, the practical implementation of this policy largely depends on teachers' everyday experiences and professional practices within schools. At the policy level, trilingual education is presented as a system aimed at the parallel development of the Kazakh, Russian, and English languages. In practice, however, alongside questions concerning the outcomes of multilingual education, students' perceptions of different languages, the teaching methods considered most effective by educators, the capacity of textbooks to support multilingual instruction, and the extent of parental involvement in this process, teachers' personal attitudes toward multilingualism also remain a matter of considerable importance.

This article examines school teachers' perceptions of multilingual education policy in Kazakhstan from a sociolinguistic perspective. The study aims to identify teachers' views on the role of Kazakh, Russian, and English in the educational space, as well as their assessments of learning outcomes, teaching methodologies, the quality of textbooks, and the practical implementation of language policy within schools. The empirical basis of the study consists of data obtained from two focus group discussions involving 22 teachers from the Alikhan Bokeikhan BINOM School-Lyceum and the Bilim-Innovation Boarding Lyceum for Gifted Girls in Astana. The collected data were analyzed using content and categorical analysis and subsequently organized into several thematic areas, including language priorities, methodological opportunities and challenges of multilingual instruction, issues related to textbooks and curricula, the role of parents in the educational process, and questions of national identity.

The findings reveal the existence of systemic barriers to the implementation of trilingual education, as well as a range of conceptual issues requiring sociological and sociolinguistic interpretation. At the same time, the results reflect teachers' civic positions regarding language policy and educational reform. Particular attention is drawn to tensions arising from the content and quality of textbooks, grammatical and textual materials, students' language proficiency levels, and parents' critical attitudes toward school teaching practices. These factors contribute to the emergence of new dynamics within the sphere of social and linguistic relations. The study argues that multilingualism should be understood not merely as a means of acquiring several languages but as a complex social phenomenon situated at the intersection of national identity, social equality, intercultural communication, and pedagogical practice.

Keywords: multilingualism, sociolinguistics, language policy, teacher, multicultural education, language ideology, national identity.

References

1. Aitbayeva, B.M. (2017) Polilingualdy tulgany qalyptastyrudagy tildik quzyretter zhuiesi [The system of language competencies in the formation of a multilingual personality]. Almaty: RBK.

2. Akynova, D.B., Aimoldina, A.A. and Iskenderqyzy, A. (2025) 'Qazaqstan zhogary bilim zhuiesinde agylshyn tilinde bilim berudi (EMI) engizu erekshelikleri' [Specific features of implementing English-medium instruction (EMI) in Kazakhstan's higher education system], Sh. Ualikhanov Kokshetau University Bulletin. Philology Series, 3, pp. 327–340.
3. Banks, J.A. (2016) Cultural Diversity and Education: Foundations, Curriculum, and Teaching. 6th edn. New York: Routledge.
4. Bosch, J.E. and Doedel, J. (2024) 'Teachers' beliefs about multilingual students and their language choice: Exploring the effect of language hierarchies', Dutch Journal of Applied Linguistics, 13. Available at: <https://doi.org/10.51751/dujal17933>.
5. Common European Framework of Reference for Languages (2001) Learning, Teaching, Assessment. Strasbourg: Council of Europe.
6. Gay, G. (2018) Culturally Responsive Teaching: Theory, Research, and Practice. 3rd edn. New York: Teachers College Press.
7. Sleeter, C.E. and Grant, C.A. (2009) Making Choices for Multicultural Education: Five Approaches to Race, Class, and Gender. 6th edn. Hoboken, NJ: John Wiley & Sons.
8. Vygotsky, L.S. (1982) Myshlenie i rech [Thought and Language]. Moscow: Pedagogika.
9. Durkheim, E. (1995) Pedagogika i sotsiologiya [Pedagogy and Sociology]. Moscow: Kanon.
10. Zhetpisbayeva, B.A. (2015) Kop tildi bilim beru: teoriyasy men tazhiribesi [Multilingual Education: Theory and Practice]. Almaty: Qazaq Universiteti.
11. President of the Republic of Kazakhstan (2020) Address of President Kassym-Jomart Tokayev to the People of Kazakhstan. Astana.
12. Kazakhstan Republic. Ministry of Education and Science (2020) State Program for the Implementation of Language Policy in the Republic of Kazakhstan for 2020–2025. Astana: Ministry of Education and Science of the Republic of Kazakhstan.
13. Kuderinova, Q., Baitelieva, Zh. and Duisebekova, Zh. (2022) 'Kop tildi qazaq zhastary zhane memlekettik til' [Multilingual Kazakh youth and the state language], Bulletin of Karaganda University, 105(1).
14. Prodantsov, K.S. and Khramova, M.V. (2023) 'Sotsiologicheskaya kultura pedagoga: mesto i rol v sisteme pedagogicheskogo obrazovaniya' [The sociological culture of a teacher: Place and role in the system of teacher education], Gaudeamus: Psychological and Pedagogical Journal, 22(2), pp. 23–35. Available at: <https://doi.org/10.20310/1810-231X-2023-22-2-23-35>.
15. Prokazina, N.V. (2011) 'Sotsiologicheskaya kultura: k voprosu o sodержanii i interpretatsii ponyatiya' [Sociological culture: On the content and interpretation of the concept], Sotsiologicheskie Issledovaniya, 3(323), pp. 103–107.
16. Seidu, A.S. (2025) 'Problemy sokhraneniya i razvitiya mestnykh yazykov v mnogokulturnom prostranstve g. Bamako (Respublika Mali)' [Problems of preserving and developing local languages in the multicultural space of Bamako (Republic of Mali)], in Proceedings of the VII All-Russian Scientific and Practical Conference "Current Problems of Teaching Foreign Languages and General Education Disciplines". Ufa, pp. 104–108.
17. Smirnova, Yu.A. (2023) 'Uchitelya shkoly – semiprekariat: tipologiya na primere uchitelei-lingvistov' [School teachers as the semi-precariat: A typology based on language teachers], Vestnik MGLU, pp. 45–58.

Автор туралы мәлімет

Даулеткелдыева А.А. – хат-хабар авторы, филология кафедрасының оқытушысы, Alikhan Bokeikhan University, Семей, Қазақстан

Сведения об авторе:

Даулеткелдыева А.А. – автор для корреспонденции, преподаватель кафедры филологии, Alikhan Bokeikhan University, Семей, Казакстан

Information about author:

Dauletkeldyyeva A.A. – corresponding author, Lecturer, Department of Philology, Alikhan Bokeikhan University, Semey, Kazakhstan