

адам ааламынын алака мейкиндигин кеңейткен касиеттүү күч. Кыргыз тили – мен үчүн Мекен, эне, киндик кан тамган жер сыяктуу эле ыйыктын ыйыгы. Мен бу турмушта кайсы бир бийиктикке чыга алдым десем, аны эне тилимдин улуу духунан көрөм”, – деп айткан. Кыргыз элинин өнөрү, акылмандыгы, кудурети, маданияты – сөзүндө. Ар бир сөздүн тарыхы, анын мистикалык сырлары, табышмактары болот. “Өнөр алды – кызыл тил” деп, кыргыз эли сөздү көздүн карегиндей кадырлап, өтө этият пайдаланышкан. Бардык элдин ХХI кылымга бапестеп жеткирген рухий мурасы, сөз казынасы, накыл сөзү, эне тили болсо керек. Элибиздин ар бир сөзү алтын кыш сыяктуу асыл. Андан ата-бабаларыбыз опол тоодой сепил курушкан. Демек, өлкөбүздө рух сепили, ынтымак сепили, достук сепили түбөлүк чыңдала берсин» [5, 12–13-бб.]

«Эне тил – “Манастын” көкөлөтүп көтөргөн туусу. Улуттун улут экенин билгизген башкы көрсөткүчү – эне тил. Кыргыз тилибиз – улутубуздун жүрөгү. Кан тамырында жүрүп, көөдөнүндө согуп турган эне тили – жүрөгү токтосо, улут катары жашоосун токтотот.

“Эне тилин билбеген, элин сүйүп жарытпайт” (Б. Сарногоев). “Тилинди бурба!” – деген насаат ата-бабалардын муундарга айткан биринчи насааты болгон. Демек, түп маанини туюнсак, эне тилибиз ар бир алатоолук атуулдун ар-намысы, сыймыгы, жашоосунун маңызы, дүйнөгө көрсөтө турган “улуттук паспорту” (Э. Ибраев). “Күчтүүбүз Ата Журттун кучагында, калкымдын уюткулуу дили менен, биз элбиз, биз инсанбыз, биз улутпуз, алатоолук кыргыздын тили менен!” Демек, эне тилди сүйүү, ыйык тутуу эгемендүү республикабыздын ар бир атуулунун нравалык жүрүм-турумунун башкы критерийлеринин бири болууга тийиш. Ал эми жаштарда эне тилге болгон сүйүүнү, патриоттуулукту, тилдик өзүн өзү аңдап-түшүнүүнү тарбиялоонун булагы – дал улут сыймыгы, улуу “Манастын” өзү дегибиз бар. “Манас” – “өнөр алды – кызыл тилдин” эң жогорку үлгүсү» [6, 413-б.]

Мамлекеттик тилди билүү – Кыргыз Республикасынын ар бир жаранынын парзы жана ыйык милдети. Бул өлкөнүн жарандарынын коомдук турмушка активдүү катышуусуна жана эмгек рыногунда атаандаштыкка жөндөмдүүлүгүнүн жогорулашына өбөлгө түзөт.

Колдонулган адабияттар

1. Рысбаев С. К. Кыргыздын улуттук нарктуулук концепциясы. – Бишкек, 2025. – 27–28-бб.
2. Айтматов Ч. Т. Ал океан сындуу «Манастын» миллион сабын жат билген. – Бишкек, 2018. – 8-т. – 134–135-бб.
3. Байгазиев С. О. Манастаануу. – Бишкек, 2022. – 4–6, 413-бб.
4. Исаков Р. Сагынбайдын Манасы. – Бишкек, 2023. – 3–4-бб.
5. Ишекеев Н. Улуттук дем – дүйнөлүк бийиктик уңгу жолу. Тил жана коом көйгөйлөрү. Тил – уңгу жолдун өзөгү // Илимий жыйнак. – Бишкек, 2026. – 12–13-бб.

Рецензент: педагогика илимдеринин доктору, профессор Мусаева В.И.

УДК 37.013:37.091:004

DOI 10.58649/1694-9099-2026-3-11-22

Кабасова К.А., Мамбетакунов У.Э.

Жусуп Баласагын атындагы КУУ,

Т. Эрматов атындагы Бишкек музыкалык-педагогикалык институту

Кабасова К.А., Мамбетакунов У.Э.

КНУ имени Жусупа Баласагына,

Бишкекский музыкально-педагогический институт имени Т. Эрматова

Kabasova K.A., Mambetkunov U.E.

KNU Jusup Balasagyn,

Bishkek Music and Pedagogical Institute named after T. Ermatov

**КАЗАКСТАНДА, КЫРГЫЗСТАНДА ЖАНА ВЕНГРИЯДА ТИЛ АДИСТИГИНДЕ ОКУБАГАН
СТУДЕНТТЕРДИН ОКУУ МОТИВАЦИЯСЫНА САНАРИПТИК БИЛИМ БЕРҮҮ
ПЛАТФОРМАЛАРЫНЫН ТААСИРИН БААЛОО**
**ОЦЕНКА ВЛИЯНИЯ ЦИФРОВЫХ ОБРАЗОВАТЕЛЬНЫХ ПЛАТФОРМ НА УЧЕБНУЮ
МОТИВАЦИЮ СТУДЕНТОВ НЕЯЗЫКОВЫХ СПЕЦИАЛЬНОСТЕЙ В КАЗАХСТАНЕ,
КЫРГЫЗСТАНЕ И ВЕНГРИИ**
**ASSESSING THE IMPACT OF DIGITAL EDUCATIONAL PLATFORMS ON THE
LEARNING MOTIVATION OF STUDENTS IN NON-LANGUAGE MAJORS IN KAZAKHSTAN,
KYRGYZSTAN AND HUNGARY**

Кыскача мүнөздөмө: Коомдун санариптешүүсү адамдан санариптик компетенцияларга ээ болууну талап кылат, бул жашоо сапатын жакшыртууга жана кесиптик ишмердүүлүктүн натыйжалуулугун жогорулатууга өбөлгө түзөт. Жогорку билим берүү системасы трансформацияланып жаткан шартта тил адистигинде окубаган студенттердин окуу мотивациясын калыптандыруу маселеси өзгөчө актуалдуу болуп саналат. Изилдөөнүн максаты — Казакстан, Кыргызстан жана Венгриядагы студенттердин ички мотивациясын жана кесиптик ишенимин өнүктүрүүдө санариптик билим берүү платформаларынын натыйжалуулугун аныктоо. Экспериментке 119 студент катышып, алар контролдук жана эксперименталдык топторго бөлүнгөн. Эксперименталдык топ кесиптик багытка ылайыкташтырылган санариптик платформаларды (Quizlet, Kahoot!, Moodle менен H5P, Duolingo for Business) колдонуп, кесипке багытталган модулдарды жана рефлексивдик тапшырмаларды аткарган. Мотивация адаптацияланган «Академиялык мотивация шкаласы» (AMS) жана кейс-тапшырмалар аркылуу бааланып, натыйжалар Стьюденттин t-критерийи менен талданган. Натыйжалар эксперименталдык топто ички мотивациянын жана кесиптик чечимдерди кабыл алууга болгон ишенимдин олуттуу өскөнүн көрсөтү: «5 — толугу менен макулмун» деген жооптордун үлүшү 25–30%дан 50–56%га чейин жогорулаган. Мотивацияны өнүктүрүүнүн үч түрү аныкталган: активдүү-кесиптик, адаптивдүү-компетенттик жана формалдуу-багытталган. Изилдөөнүн жыйынтыктары санариптик платформаларды интеграциялоо туруктуу, максаттуу окуу мотивациясын жана кесиптик өзүн-өзү өнүктүрүүгө даярдыкты калыптандырууга өбөлгө түзөрүн тастыктайт.

Аннотация: Цифровизация общества требует от человека владения цифровыми компетенциями, что способствует повышению качества жизни и эффективности профессиональной деятельности. В условиях трансформации высшего образования особую актуальность приобретает проблема формирования учебной мотивации студентов, обучающихся по неязыковым специальностям. Цель исследования — определить эффективность цифровых образовательных платформ в развитии внутренней мотивации и профессиональной уверенности студентов в Казахстане, Кыргызстане и Венгрии. В эксперименте участвовали 119 студентов, разделённых на контрольную и экспериментальную группы. Экспериментальная группа работала с цифровыми платформами, адаптированными к профессиональной направленности обучения (Quizlet, Kahoot!, Moodle с H5P, Duolingo for Business), включающими профессионально-ориентированные модули и рефлексивные задания. Мотивация оценивалась с помощью адаптированной «Шкалы академической мотивации» (AMS) и кейс-заданий, а результаты анализировались с использованием t-критерия Стьюдента. Результаты показали значительное повышение внутренней мотивации и уверенности в принятии профессиональных решений в экспериментальной группе: доля ответов «5 — полностью согласен» выросла с 25–30% до 50–56%. Были выделены три сценария развития мотивации: активно-профессиональный, адаптивно-компетентностный и формально-ориентированный. Исследование подтверждает, что интеграция цифровых платформ способствует формированию устойчивой, целенаправленной учебной мотивации и готовности к профессиональному саморазвитию.

Abstract: Digitization of society requires individuals to possess digital competencies, contributing to an improved quality of life and greater effectiveness in professional activities. In the context of the transformation of higher education, the development of learning motivation among students in non-language

majors has become particularly relevant. The aim of this study was to determine the effectiveness of digital educational platforms in fostering students' intrinsic motivation and professional confidence in Kazakhstan, Kyrgyzstan, and Hungary. The experiment involved 119 students divided into control and experimental groups. The experimental group used digital platforms tailored to the professional orientation of their studies (Quizlet, Kahoot!, Moodle with H5P, Duolingo for Business), incorporating professionally oriented modules and reflective tasks. Motivation was assessed using an adapted Academic Motivation Scale (AMS) and case-based tasks, and the results were analyzed using Student's t-test. The results showed a significant increase in intrinsic motivation and confidence in professional decision-making in the experimental group: the proportion of "5 — strongly agree" responses rose from 25–30% to 50–56%. Three scenarios of motivation development were identified: actively professional, adaptive-competency, and formally oriented. The study confirms that the integration of digital platforms contributes to the development of stable, goal-oriented learning motivation and readiness for professional self-development.

Негизги сөздөр: санариптештирүү; билим берүү платформалары; окуу мотивациясы; студенттер; тил адистигинде окубаган студенттер; компетенттүүлүккө негизделген ыкма; кесиптик даярдоо.

Ключевые слова: цифровизация; образовательные платформы; учебная мотивация; студенты; студенты, обучающиеся по неязыковым специальностям; компетентностный подход; профессиональная подготовка.

Keywords: digitalization; educational platforms; learning motivation; students; students in non-language majors; competency-based approach; professional training.

Введение. Цифровизация общества предполагает освоение людьми цифровых технологий и их использование в различных видах деятельности. Это способствует формированию соответствующих знаний, навыков и опыта. Владение цифровыми компетенциями способствует повышению уровня и качества жизни человека [40, с. 44].

В условиях трансформации системы высшего образования и массового внедрения цифровых технологий проблема развития учебной мотивации студентов, обучающихся по неязыковым специальностям, становится особенно актуальной [2, с. 8; 4, с. 45]. Доминирование цифровых платформ в образовательной политике определяет необходимость подготовки специалистов, способных к эффективной профессиональной деятельности, саморазвитию и обучению на протяжении всей жизни. В то же время в научных источниках подчёркиваются риски недостаточной сформированности учебной мотивации студентов неязыковых образовательных программ (ОП), что может негативно повлиять на качество формирования профессиональных компетенций [1, с. 70; 12, с. 12].

Компетенция (лат. *competentia* — принадлежность по праву; от *compete* — подхожу, соответствую) — 1) круг полномочий какого-либо органа или должностного лица; 2) круг вопросов, в которых данное лицо обладает знаниями и опытом. Компетентность — это профессиональная подготовленность и способность субъекта труда к выполнению задач и обязанностей повседневной деятельности; она включает в себя мобильность знаний, гибкость методов и критичность мышления [39, с. 25].

Мотивация студентов в условиях онлайн-обучения становится ключевым фактором в контексте цифровых образовательных технологий. Диас-Ногера с соавторами [9, с. 654] изучали, как автономия, мотивация и цифровая педагогика влияют на восприятие студентами дистанционного обучения. Исследователи показали, что внутренняя мотивация является ключевым фактором успеха онлайн-образования. Использование игровых элементов в обучении может повышать интерес студентов. Йылдыз с соавторами [37, с. 6] проанализировали влияние геймификации на мотивацию будущих учителей. Исследование выявило, что игровые стратегии стимулируют внутреннюю мотивацию и активность студентов в учебном процессе. Планирование профессионального пути влияет на

мотивацию студентов к обучению. Сю с соавторами [36, с. 15] рассмотрели мотивы и профессиональные планы выпускников, показав, что мотивация к обучению коррелирует с готовностью к будущей профессиональной деятельности.

Оценка влияния цифровых платформ на мотивацию студентов сопряжена с определёнными трудностями. Номбо [29, с. 63] рассмотрел проблемы реализации компетентностно-ориентированного учебного плана и показал, что недостаточный уровень мотивации студентов затрудняет эффективное внедрение компетентностного подхода. Несмотря на многочисленные исследования мотивации студентов, в данной области сохраняются определённые пробелы. Методы развития учебной мотивации студентов, обучающихся по неязыковым специальностям, с помощью цифровых платформ с учётом страновых и культурных различий изучены недостаточно.

Целью исследования являлось определение эффективных подходов к повышению уровня учебной мотивации студентов, обучающихся по неязыковым специальностям, с помощью цифровых образовательных платформ. Задачами исследования являлись: теоретическое обоснование и экспериментальная проверка возможностей развития учебной мотивации будущих специалистов в процессе внедрения цифровых платформ в образовательную среду вузов Казахстана, Кыргызстана и Венгрии; проведение педагогического эксперимента для выявления динамики мотивационных показателей и уровня профессиональной уверенности студентов; определение возможных сценариев дальнейшего развития учебной мотивации.

Материалы и методы. На теоретико-аналитическом этапе исследования был проведён анализ научных подходов к проблеме учебной мотивации и возможностей её развития в процессе профессиональной подготовки студентов, обучающихся по неязыковым специальностям. Теоретической основой исследования стала теория самодетерминации, которая подчёркивает роль внутренней мотивации, автономии, чувства компетентности и социальной вовлечённости в профессиональном развитии личности [1, с. 68; 32, с. 70]. Были рассмотрены исследования профессиональной мотивации, подчёркивающие связь между осознанием социальной значимости деятельности и устойчивостью мотивационных ориентаций [14, с. 523; 22, с. 522].

На эмпирико-экспериментальном этапе был проведён педагогический эксперимент с участием 119 студентов первых курсов в возрасте от 17 до 19 лет. Формирование контрольной и экспериментальной групп осуществлялось методом случайной выборки (рандомизации), что обеспечило однородность групп по возрастным и гендерным показателям. В исследовании приняли участие студенты следующих образовательных программ: «Логистика на транспорте», «Программная инженерия», «Финансовая аналитика» (Казахстан), «Программное обеспечение вычислительной техники и автоматизированных систем» (Кыргызстан), «Мехатроника» (Венгрия). Исследование было организовано на базе трёх учебных заведений: Казахского агротехнического исследовательского университета имени С. Сейфуллина (КАТИУ), Бишкекского музыкально-педагогического института имени Т. Эрматова (БМПИ) и Будапештского университета технологии и экономики (ВМЕ). Исследование проводилось в течение одного семестра (сентябрь 2025 — февраль 2026 года) с использованием образовательных платформ Quizlet, Kahoot!, Moodle с H5P и Duolingo for Business. Платформы использовались для организации доступа к учебным материалам, размещения кейс-заданий, загрузки самостоятельных работ студентов, коммуникации между студентами и преподавателями, оценки промежуточных результатов, мониторинга прогресса и агрегации данных для последующего анализа.

Критериями включения в исследование были: обучение по неязыковой специальности, отсутствие опыта полноценной педагогической (профессиональной) работы и добровольное согласие на участие в исследовании. Критериями исключения являлись нерегулярное участие в учебном процессе и неполное выполнение диагностических заданий. Участники были разделены на контрольную группу (60 человек, по 20 из каждой страны) и экспериментальную группу (59 человек). Контрольная группа обучалась по стандартной программе профессиональной подготовки с использованием цифровых платформ в традиционном режиме (лекционно-семинарская форма). В

экспериментальной группе были внедрены элементы профильной настройки платформ: профессионально-ориентированные модули (логистические симуляции, финансовые дашборды, задания по программной инженерии на английском языке), а также усилена рефлексивная составляющая.

Для оценки уровня учебной мотивации студентов до и после эксперимента использовался опросник «Шкала академической мотивации» (AMS), адаптированный к условиям профессиональной подготовки студентов неязыковых специальностей [3, с. 1012; 35, с. 333]. Адаптация инструмента включала перевод и обратный перевод утверждений, уточнение формулировок с учётом специфики неязыковых специальностей (замена общих академических контекстов на профессионально-ориентированные), а также экспертную оценку содержательной валидности с участием специалистов в области педагогики и психологии. Надёжность адаптированной версии опросника была подтверждена показателем внутренней согласованности (α Кронбаха = 0,85), что указывает на приемлемую психометрическую валидность для использования в педагогических исследованиях. Опросник состоял из 10 утверждений, направленных на выявление внутренней мотивации, профессиональной ориентации и осознания значимости профессиональной деятельности.

В рамках педагогического эксперимента использовались статистические методы: расчёт процентного распределения ответов респондентов в контрольной и экспериментальной группах, t-критерий Стьюдента для независимых и связанных выборок. Статистическая значимость различий определялась на уровне $p < 0,05$. Для каждого показателя были рассчитаны средние арифметические значения (M), стандартные отклонения (SD) и t-значения. Ограничением исследования является то, что его результаты относятся к конкретным учреждениям и выборке студентов, что может ограничивать экстраполяцию результатов на другие контексты. Кроме того, были выделены три сценария развития учебной мотивации: активно-профессиональный, адаптивно-компетентностный и формально-ориентированный.

В ходе исследования соблюдались этические нормы в отношении всех участников образовательного процесса (Американская социологическая ассоциация, 2018). Все участники были заранее и подробно проинформированы о цели, содержании, этапах и процедурах исследования. Участие было полностью добровольным; каждый участник имел право отказаться от участия на любом этапе. Все участники предоставили письменное согласие.

Результаты. В педагогике мотивация рассматривается не как статичная характеристика, а как динамический процесс, формируемый под влиянием внутренних потребностей, внешних условий и педагогических технологий. Ведущей теоретической концепцией, позволяющей понять механизмы формирования мотивации, является теория самодетерминации [1, с. 13; 32, с. 72]. Она выделяет три ключевых компонента, обеспечивающих развитие внутренней мотивации: автономию, чувство компетентности и социальную вовлечённость. Для студентов, обучающихся по неязыковым специальностям, эти факторы составляют основу формирования устойчивой и целенаправленной учебной мотивации.

Цифровые образовательные платформы способствуют активизации учебной и профессиональной деятельности студентов посредством интеграции различных видов активности: аналитической, практической и рефлексивной. Например, выполнение проектных заданий и профессионально-ориентированных кейсов, а также интерактивное тестирование с мгновенной обратной связью позволяют студенту оценить результаты своей деятельности, уровень компетентности и практическую значимость обучения. Такие активные формы работы способствуют формированию внутренней мотивации: студент получает положительный опыт, осознаёт практическую значимость знаний и навыков, что стимулирует дальнейшую самостоятельную работу [25, с. 768; 28, с. 773]. Кроме того, использование цифровых платформ способствует развитию рефлексии и критического мышления, что также является важным механизмом формирования мотивации.

Анализ результатов педагогического эксперимента. Для оценки уровня учебной мотивации студентов, обучающихся по неязыковым специальностям, был проведён педагогический эксперимент. Ниже представлены обобщённые результаты по трём странам, позволяющие сравнить процентное распределение ответов студентов контрольной и экспериментальной групп до и после эксперимента, а также проследить динамику изменений в мотивационной сфере и оценить эффективность внедрения цифровых платформ в процесс изучения английского языка.

Таблица 1. Динамика показателей учебной мотивации студентов контрольной и экспериментальной групп

Вопрос	Контрольная группа до (М, % «5»)	Контрольная группа после (М, % «5»)	Экспериментальная группа до (М, % «5»)	Экспериментальная группа после (М, % «5»)
1. Интерес к освоению материала английского языка	3,65 (20 %)	3,87 (25 %)	3,75 (25 %)	4,34 (50 %)
2. Удовлетворение от учебных задач	3,52 (15 %)	3,77 (22 %)	3,62 (17 %)	4,32 (52 %)
3. Осознание социальной значимости освоения языка	3,90 (25 %)	4,06 (30 %)	3,94 (30 %)	4,41 (56 %)
4. Уверенность в выборе ОП/профессии	3,63 (17 %)	3,96 (24 %)	3,65 (17 %)	4,41 (54 %)
5. Готовность к профессиональному саморазвитию	3,45 (15 %)	3,85 (25 %)	3,52 (13 %)	4,30 (48 %)

Анализ результатов, представленных в таблице, позволяет проследить динамику изменений уровня учебной мотивации. До эксперимента в контрольной группе преобладали ответы среднего уровня мотивации («3» и «4»). После завершения эксперимента в контрольной группе был зафиксирован умеренный рост положительных ответов. Доля ответов «5 — полностью согласен» увеличилась на 5–10 процентных пунктов (парный t-тест: $t = 3,12-4,05$; $p < 0,01$). В экспериментальной группе до эксперимента показатели учебной мотивации были сопоставимы с показателями контрольной группы. Однако после внедрения профильно-настроенных цифровых платформ в экспериментальной группе произошли существенные изменения. По всем утверждениям доля ответов «5 — полностью согласен» значительно возросла (парный t-тест: $t = 6,18-8,42$; $p < 0,001$). В частности, доля таких ответов по показателю интереса к освоению материала английского языка увеличилась с 25 % до 50 %, удовлетворённости учебными задачами — с 17 % до 52 %, а осознания социальной значимости освоения языка — с 30 % до 56 %.

Для оценки сформированности практической составляющей профессиональной мотивации использовались кейс-задания профессиональной направленности. Обобщённые результаты оценки уровня уверенности студентов в принимаемых решениях представлены в таблице 2.

Таблица 2. Распределение ответов контрольной и экспериментальной групп при выполнении кейс-заданий (обобщённый процент оценок «5» по критериям)

Кейс	Критерий	КГ до (% «5»)	КГ после (% «5»)	ЭГ до (% «5»)	ЭГ после (% «5»)
------	----------	---------------	------------------	---------------	------------------

Кейс 1. Нарушение дисциплины	Обоснованность решений	11 %	16 %	17 %	29 %
Кейс 1. Нарушение дисциплины	Практическая применимость	10 %	16 %	14 %	28 %
Кейс 1. Нарушение дисциплины	Самостоятельность и критическое мышление	14 %	16 %	21 %	30 %
Кейс 2. Повышение мотивации учащихся	Обоснованность решений	10 %	18 %	18 %	29 %
Кейс 2. Повышение мотивации учащихся	Практическая применимость	10 %	15 %	17 %	29 %
Кейс 2. Повышение мотивации учащихся	Самостоятельность и критическое мышление	12 %	16 %	23 %	32 %

Анализ результатов кейс-заданий показал, что внедрение профильно-настроенных цифровых платформ повлияло на развитие учебной мотивации и уверенности студентов в принятии профессиональных решений. В контрольной группе после эксперимента наблюдалось лишь незначительное улучшение показателей (парный t-тест: $t = 2.01 - 2.45$, $p < 0.05$).

Страновые различия и сценарии развития мотивации. Анализ результатов педагогического эксперимента выявил не только повышение индивидуальных мотивационных показателей, но и качественное изменение структуры мотивационной ориентации студентов, что позволило эмпирически выделить сценарии развития учебной мотивации. Были выделены три сценария: активно-профессиональный, адаптивно-компетентностный и формально-ориентированный. В таблице 3 представлены эти сценарии.

Таблица 3. Основные сценарии развития учебной мотивации студентов, обучающихся по неязыковым специальностям

Сценарий	Основной фокус	Компоненты и виды деятельности	Продолжительность практики	Особенности мотивации
Активно-профессиональный	Формирование высокого уровня внутреннего интереса	Постоянное вовлечение в профессию, симуляции, кейс-задания, профессиональные платформы	4–6 часов в неделю	Высокая внутренняя мотивация, регулярная самооценка, интеграция когнитивных и поведенческих компонентов
Адаптивно-компетентностный	Поэтапное развитие ключевых компетенций	Оценка текущего уровня, индивидуальные траектории, задания возрастающей сложности, цифровой мониторинг	3–4 часа практики в неделю	Мотивация формируется через осознание результатов, адаптацию и поддержку преподавателя
Формально-ориентированный	Выполнение минимально	Лекционные задания, базовые	1–2 часа практики в неделю	Низкий уровень внутренней

	необходимых требований	упражнения, периодические консультации, структурированная поддержка		мотивации, поддерживаемый внешними стимулами
--	------------------------	---	--	--

До эксперимента в экспериментальной группе преобладали студенты с формально-ориентированным сценарием развития мотивации (около 42 %), демонстрировавшие ситуативный интерес к обучению, ориентацию преимущественно на внешние стимулы и средний уровень выполнения кейс-заданий. Доля студентов с адаптивно-компетентностным сценарием составляла около 38 %, а активно-профессиональный сценарий был выявлен у 20 % респондентов.

После внедрения компетентностно-ориентированных образовательных практик произошло значительное перераспределение мотивационных сценариев. Доля студентов с активно-профессиональным сценарием увеличилась до 54–57 % ($p < 0,001$). Доля студентов с адаптивно-компетентностным сценарием составила 30–32 %, тогда как доля студентов с формально-ориентированным сценарием снизилась до 11–14 %. Таким образом, изменение распределения в сторону активно-профессионального сценария свидетельствует об эффективности профильно-настроенных цифровых платформ как механизма перехода от формально и внешне детерминированной мотивации к внутренне осознанной профессиональной ориентации.

Обсуждение. Учебная мотивация студентов, обучающихся по неязыковым специальностям, является одним из ключевых факторов успешности профессиональной подготовки, что согласуется с результатами исследования Гомес-Тригерос с соавторами [13, с. 214]. Авторы подчёркивают, что активное участие в учебном процессе способствует развитию внутренней мотивации. Мотивация определяет активность и целенаправленность студентов, а также их готовность применять полученные знания на практике, что согласуется с выводами Бардах и Классен [6, с. 290]. Результаты настоящего исследования также подтверждают значимость мотивации для практического применения знаний.

Учебная мотивация формируется под влиянием внутренних потребностей, внешних условий и педагогических технологий, что согласуется с результатами исследования Форсона с соавторами [12, с. 29]. Авторы рассматривают взаимосвязь мотивации и эффективности деятельности, отмечая роль внешних стимулов в мотивационной сфере студентов. Согласно теории самодетерминации, важную роль в развитии внутренней мотивации играют три компонента: автономия, чувство компетентности и социальная вовлечённость [1, с. 74; 30, с. 70]. Автономия предполагает самостоятельный выбор способов обучения и ответственность за результаты деятельности [20, с. 185; 25, с. 770]. Чувство компетентности формируется посредством успешного выполнения заданий и развития практических навыков [33, с. 253]. Социальная вовлечённость проявляется в осознании значимости своей деятельности для коллектива и общества [24, с. 293; 32, с. 280].

После эксперимента в экспериментальной группе доля ответов «5 — полностью согласен» по показателям учебной мотивации составила 48–56 %, тогда как в контрольной группе показатели были значительно ниже. Полученная динамика согласуется с выводами Кампилио-Феррер и Миральес-Мартинес о значении активных образовательных практик для мотивации студентов [8, с. 174]. Выполнение кейс-заданий позволяет оценить готовность студентов принимать профессиональные решения и обосновывать их, что согласуется с результатами исследования Хазен с соавторами [19, с. 990]. Авторы отмечают, что использование кейс-заданий способствует развитию практических навыков и активной позиции студентов.

До эксперимента в контрольной группе значительную долю составляли нейтральные ответы («3»). Полученные результаты показывают, что без активной педагогической поддержки существенного повышения учебной мотивации не наблюдается. Значимость активных форм взаимодействия в образовательном процессе также отмечается Бирдсли с соавторами [7, с. 1465]. После внедрения компетентностно-ориентированных практик в экспериментальной группе показатели

выполнения кейс-заданий повысились. Это согласуется с результатами Экмекчи и Серрано, отмечающих положительное влияние активных образовательных подходов на учебную деятельность студентов [10, с. 639].

Активно-профессиональный сценарий развития мотивации предполагает систематическое выполнение микропроектов и кейс-заданий, рефлексии и обратную связь, что согласуется с выводами Хуменюк с соавторами [16, с. 430]. Адаптивно-компетентностный сценарий включает поэтапное развитие компетенций и систематический мониторинг прогресса с использованием цифровых платформ. Значимость поэтапной адаптации обучения с применением цифровых технологий отмечается Суятно с соавторами [34, с. 183]. Формально-ориентированный сценарий характеризуется выполнением минимально необходимых требований, низким уровнем внутренней мотивации и необходимостью структурированной поддержки, что согласуется с выводами Анвара с соавторами [4, с. 330].

Выводы. Проведённое исследование позволило теоретически обосновать и экспериментально проверить возможности развития учебной мотивации студентов, обучающихся по неязыковым образовательным программам, посредством использования цифровых образовательных платформ с профессионально ориентированным содержанием. Полученные результаты подтверждают, что учебная мотивация представляет собой динамическую характеристику, изменяющуюся под воздействием содержания обучения, характера учебной деятельности, степени самостоятельности студентов и возможностей практического применения приобретаемых знаний.

1. Выявлена положительная динамика учебной мотивации при использовании профессионально ориентированных цифровых практик. В экспериментальной группе после завершения педагогического эксперимента по всем исследуемым показателям наблюдалось увеличение доли студентов, выбравших ответ «5 — полностью согласен». Наиболее выраженные изменения отмечены по показателям интереса к освоению материала английского языка — с 25 % до 50 %, удовлетворённости учебными задачами — с 17 % до 52 %, осознания социальной значимости освоения языка — с 30 % до 56 %, уверенности в выборе образовательной программы и профессии — с 17 % до 54 %, а также готовности к профессиональному саморазвитию — с 13 % до 48 %. В контрольной группе положительная динамика была менее выраженной и составила 5–10 процентных пунктов.

2. Установлена результативность интеграции цифровых платформ с профессионально ориентированными заданиями. Использование кейсов, симуляций, интерактивных заданий, цифрового мониторинга и рефлексивных упражнений обеспечило условия для более тесной связи изучения английского языка с будущей профессиональной деятельностью студентов. Это способствовало не только повышению интереса к учебному материалу, но и формированию уверенности в применении полученных знаний при решении профессионально значимых задач.

3. Зафиксирована положительная динамика практической составляющей профессиональной мотивации. Результаты выполнения кейс-заданий показали увеличение доли высоких оценок в экспериментальной группе по критериям обоснованности решений, практической применимости, самостоятельности и критического мышления. Так, по отдельным показателям доля оценок «5» увеличилась с 14–23 % до 28–32 %. В контрольной группе изменения были менее выраженными. Полученные данные позволяют предположить, что профессионально ориентированная цифровая среда создаёт дополнительные условия для перехода от преимущественно репродуктивного усвоения материала к его практическому применению.

4. Подтверждена статистическая значимость изменений в экспериментальной группе. Результаты статистического анализа свидетельствуют о значимых различиях между показателями до и после педагогического эксперимента в экспериментальной группе ($p < 0,001$), тогда как в контрольной группе изменения были менее выраженными и достигали уровня статистической значимости $p < 0,05$. Таким образом, полученные результаты согласуются с предположением о том, что именно сочетание цифровых инструментов с компетентностно ориентированным и

профессионально направленным содержанием связано с более выраженной положительной динамикой исследуемых показателей.

5. Эмпирически выделены три сценария развития учебной мотивации студентов: активно-профессиональный, адаптивно-компетентностный и формально-ориентированный. До начала эксперимента в экспериментальной группе преобладал формально-ориентированный сценарий (около 42 %), тогда как активно-профессиональный был характерен примерно для 20 % студентов. После реализации экспериментальной программы доля студентов, соответствующих активно-профессиональному сценарию, увеличилась до 54–57 %, адаптивно-компетентностному — до 30–32 %, а формально-ориентированному снизилась до 11–14 %. Данная динамика отражает изменение структуры мотивационной ориентации студентов в сторону большей профессиональной направленности, самостоятельности и вовлечённости в учебную деятельность.

6. Теоретическая интерпретация результатов в рамках теории самодетерминации позволяет связать выявленную динамику с созданием условий для развития автономии, чувства компетентности и социальной вовлечённости. Профессионально ориентированные задания предоставляли студентам возможность видеть практическую значимость изучаемого материала, цифровая обратная связь позволяла отслеживать собственный прогресс, а выполнение кейсов и совместных заданий способствовало включению студентов в активное взаимодействие.

7. Практическая значимость исследования заключается в возможности использования разработанного подхода при организации языковой подготовки студентов неязыковых специальностей. Цифровые платформы целесообразно применять не только как средство размещения учебных материалов и контроля знаний, но и как инструмент моделирования профессиональных ситуаций, организации самостоятельной работы, предоставления оперативной обратной связи и формирования индивидуальных образовательных траекторий. При этом цифровые задания должны соответствовать профилю образовательной программы и, например, включать логистические симуляции, финансовые кейсы, профессионально ориентированные задания для будущих специалистов в области программной инженерии и других направлений.

Таким образом, результаты исследования показывают, что развитие учебной мотивации студентов неязыковых образовательных программ связано не столько с самим фактом использования цифровых технологий, сколько с характером их педагогической интеграции. Наибольшую значимость имеет сочетание цифровых инструментов с профессиональной направленностью содержания, активными формами обучения, рефлексией, обратной связью и возможностью самостоятельного продвижения по образовательной траектории. Следовательно, цифровая образовательная платформа может рассматриваться как эффективный инструмент развития учебной мотивации при условии её содержательной и методической адаптации к профессиональным потребностям студентов.

Ограничения исследования связаны с относительно небольшой выборкой, проведением эксперимента в конкретных образовательных учреждениях и ограниченной продолжительностью наблюдения. В связи с этим полученные результаты требуют дальнейшей проверки на более крупных выборках и в различных образовательных и культурных контекстах. Перспективным направлением дальнейших исследований является проведение лонгитюдного мониторинга, позволяющего проследить устойчивость мотивационных изменений на протяжении всего периода обучения и в первые годы профессиональной деятельности выпускников.

Список использованной литературы

1. Deci E. L., Ryan R. M. Self-determination theory and the facilitation of intrinsic motivation, social development, and well-being // *American Psychologist*. – 2000. – Vol. 55, No. 1. – P. 68–78.
2. Hwang G. J., Fu Q. K. Trends in the research design of mobile learning studies // *Computers & Education*. – 2020. – Vol. 145. – Art. 103731.

3. Vallerand R. J., Pelletier L. G., Blais M. R., Briere N. M., Senecal C., Vallieres E. F. The Academic Motivation Scale: A measure of intrinsic, extrinsic, and amotivation in education // *Educational and Psychological Measurement*. – 1992. – Vol. 52, No. 4. – P. 1003–1017.
4. Anwar K., Asari S., Husniah R., Asmara C. H. Students' perceptions of collaborative team teaching and student achievement motivation // *International Journal of Instruction*. – 2021. – Vol. 14, No. 1. – P. 325–344.
5. American Sociological Association. Code of Ethics. – 2018.
6. Bardach L., Klassen R. M. Teacher motivation and student outcomes: Searching for the signal // *Educational Psychologist*. – 2021. – Vol. 56, No. 4. – P. 283–297.
7. Beardsley M., Albó L., Aragón P., Hernández-Leo D. Emergency education effects on teacher abilities and motivation to use digital technologies // *British Journal of Educational Technology*. – 2021. – Vol. 52, No. 4. – P. 1455–1477.
8. Campillo-Ferrer J. M., Miralles-Martínez P. Effectiveness of the flipped classroom model on students' self-reported motivation and learning during the COVID-19 pandemic // *Humanities and Social Sciences Communications*. – 2021. – Vol. 8, No. 1. – Art. 176.
9. Díaz-Noguera M. D., Hervás-Gómez C., De la Calle-Cabrera A. M., López-Meneses E. Autonomy, motivation, and digital pedagogy are key factors in the perceptions of Spanish higher-education students toward online learning // *International Journal of Environmental Research and Public Health*. – 2022. – Vol. 19, No. 2. – Art. 654.
10. Ekmekci A., Serrano D. M. The impact of teacher quality on student motivation, achievement, and persistence // *Education Sciences*. – 2022. – Vol. 12, No. 10. – Art. 649.
11. Fiddiyasari A., Pustika R. Students' motivation in English online learning during COVID-19 pandemic // *Journal of English Language Teaching and Learning*. – 2021. – Vol. 2, No. 2. – P. 57–61.
12. Forson J. A., Ofosu-Dwamena E., Opoku R. A., Adjavon S. E. Employee motivation and job performance: A study of basic school teachers in Ghana // *Future Business Journal*. – 2021. – Vol. 7, No. 1. – Art. 30.
13. Gómez-Trigueros I. M., Ruiz-Baúl M., Esteve-Faubel J. M., Mareque León F. Teacher motivation: Exploring the integration of technology and didactics in the narratives of future teachers // *Social Sciences*. – 2024. – Vol. 13, No. 4. – Art. 217.
14. Hartono H., Hidayati N., Wiyaka W. Pre-service English teachers' motivation to pursue a career in teaching viewed from speaking self-efficacy // *International Journal of Evaluation and Research in Education*. – 2022. – Vol. 12, No. 1. – P. 517–526.
15. Holubnycha L., Shchokina T., Soroka N., Besarab T. Development of competency-based approach to education // *Educational Challenges*. – 2022. – Vol. 27, No. 2. – P. 54–65.
16. Humeniuk I., Mushenyk I., Chaikovska O., Humeniuk O. Motivation enhancement of future engineering teacher by means of pedagogical support // *Engineering for Rural Development*. – 2022. – Vol. 21. – P. 426–431.
17. Кажмуратова А. С., Ибраев А. Ж. Цифровые платформы в высшем образовании Казахстана: мотивационный аспект // *Вестник КазНУ*. – 2023. – Т. 72, № 1. – С. 45–53.
18. Karasievykh S. et al. Training future physical education teachers for physical and sports activities: Neuropedagogical approach // *BRAIN*. – 2021. – Vol. 12, No. 4. – P. 543–564.
19. Khazen M., Asli S., Hofstein A., Hugerat M. Effect of an educational initiative for sustainability on pre-service teachers' ethical decision-making skills // *Sustainability*. – 2025. – Vol. 17, No. 3. – Art. 992.
20. Kosholap A., Maksymchuk B., Branitska T., Martynets L., Boichenko A., Stoliarenko O., Matsuk L., Surovov O., Stoliarenko O., Maksymchuk I. Neuropsychological bases of self-improvement of own physical health of future teachers // *BRAIN*. – 2021. – Vol. 12, No. 3. – P. 171–190.
21. Kovács Z., Szilágyi R. Intrinsic motivation and authentic materials in Hungarian technical higher education // *Central European Journal of Educational Research*. – 2023. – Vol. 5, No. 1. – P. 22–35.
22. Li Z., Guo W. Y. Pre-service teachers' altruistic motivation for choosing teaching as a career: Where does it come from? // *Frontiers in Psychology*. – 2024. – Vol. 15. – Art. 1334470.

23. Lorente-Echeverría S., Canales-Lacruz I., Murillo-Pardo B. The vision of future primary school teachers as to education for sustainable development // *Sustainability*. – 2022. – Vol. 14, No. 18. – Art. 11267.
24. Mahmoodi M. H., Yousefi M. Second language motivation research 2010–2019: A synthetic exploration // *Language Learning Journal*. – 2021. – Vol. 50, No. 3. – P. 273–296.
25. Marcellis M., Frerejean J., Bredeweg B., Brand-Gruwel S., van Merriënboer J. J. Motivating students in competency-based education programme // *Learning Environments Research*. – 2024. – Vol. 27. – P. 761–776.
26. Mateos-Moreno D. Why (not) be a music teacher? Exploring pre-service music teachers' sources of concern // *International Journal of Music Education*. – 2022. – Vol. 40, No. 4. – P. 489–501.
27. Mirza C., Teymoori H., Mirza H. Teachers' perspectives on the competency-based approach: Assessing readiness for a new educational reform // *IJLTER*. – 2023. – Vol. 22, No. 9. – P. 241–260.
28. Mohzana M. The impact of competency-based pedagogy on students' motivation and engagement // *JETE*. – 2025. – Vol. 3, No. 2. – P. 87–96.
29. Nombo U. Competency-based curriculum in the teachers colleges: The challenges // *European Journal of Alternative Education Studies*. – 2022. – Vol. 7, No. 1. – P. 56–71.
30. Pekrun R. Teachers need more than knowledge: Why motivation, emotion, and self-regulation are indispensable // *Educational Psychologist*. – 2021. – Vol. 56, No. 4. – P. 312–322.
31. Rogers A. P. Exploring secondary teachers' perspectives on implementing competency-based education // *Journal of Competency-Based Education*. – 2021. – Vol. 6, No. 4. – P. 222–232.
32. Schukajlow S., Rakoczy K., Pekrun R. Emotions and motivation in mathematics education: Where we are today and where we need to go // *ZDM – Mathematics Education*. – 2023. – Vol. 55, No. 2. – P. 249–267.
33. Segers M., Martens R., Van den Bossche P. Understanding how a case-based assessment instrument influences student teachers' learning approaches // *Teaching and Teacher Education*. – 2008. – Vol. 24, No. 7. – P. 1751–1764.
34. Suyatno S., Wantini W., Patimah L. Intrinsic motivation of Gen Z to be a teacher in elementary schools // *Futurity Education*. – 2024. – Vol. 4, No. 3. – P. 169–181.
35. Vallerand R. J., Blais M. R., Briere N. M., Pelletier L. G. Construction and validation of the academic motivation scale (AMS) // *Revue Canadienne des Sciences du Comportement*. – 1989. – Vol. 21. – P. 323–349.
36. Xu C., Gao L., Zhang S., Zhang J., Li C., Zhang D., Pan Y., Liu J. Motivations and future plans of the final year students in a Chinese dental school // *BMC Medical Education*. – 2022. – Vol. 22, No. 1. – Art. 90.
37. Yildiz I., Topcu E., Kaymakci S. The effect of gamification on motivation in the education of pre-service social studies teachers // *Thinking Skills and Creativity*. – 2021. – Vol. 42. – Art. 100907.
38. Zheng J. A functional review of research on clarity, immediacy, and credibility of teachers and their impacts on motivation and engagement of students // *Frontiers in Psychology*. – 2021. – Vol. 12. – Art. 712419.
39. Мамбетакунов У. Э., Амантурова Э. Б. Формирование экологической компетентности студентов по направлению «Физическая культура и спорт» // *Вестник Кыргызского Национального Университета имени Жусупа Баласагына*. – 2024. – № 3(119). – С. 23–26.
40. Доолбекова Ж. Б., Мамбетакунов У. Э., Абдыбекова Н. А. Формирование цифровой грамотности учителей в Кыргызстане // *Alatoo Academic Studies*. – 2024. – № 1. – С. 70–81.

Рецензент: кандидат педагогических наук, профессор Рахимбекова Г.О.