



ӨРЛЕУ

НАЦИОНАЛЬНЫЙ ЦЕНТР
ПОВЫШЕНИЯ КВАЛИФИКАЦИИ

ӨРЛЕУ.

ҮЗДІКСІЗ БІЛІМ ЖАРШЫСЫ —

ӨРЛЕУ.

ВЕСТИ НЕПРЕРЫВНОГО ОБРАЗОВАНИЯ

шілде-тамыз-қыркүйек

3.2024

июль-август-сентябрь

Меншік иесі — «Өрлеу» біліктілікті арттыру ұлттық орталығы» АҚ филиалы Қарағанды облысы бойынша кәсіби институты
Собственник — Филиал АО «Национальный центр повышения квалификации «Өрлеу» Институт профессионального
развития по Карагандинской области

3(46)



НАЦИОНАЛЬНЫЙ ЦЕНТР
ПОВЫШЕНИЯ КВАЛИФИКАЦИИ

ӨРЛЕУ.
ҮЗДІКСІЗ БІЛІМ ЖАРШЫСЫ —
ӨРЛЕУ.
ВЕСТИ НЕПРЕРЫВНОГО ОБРАЗОВАНИЯ

№3(46) 2024

Шілде-тамыз-қыркүйек
2013 жылдан бастап шығады

Жылына 4 рет шығады

Июль-август-сентябрь
Издается с 2013 года

Выходит 4 раза в год

Қарағанды/ Караганда
2024

Бас редакторы

филолог. ғыл. канд.

М.А. Жетписбаева

Жауапты хатшы

PhD, қауымд. профессор

С.А. Шункеева

Редакция алқасы

Б.А. Жетписбаева	пед. ғыл. д-ры, профессор, Astana IT University (Қазақстан)
Е.А. Костина	пед. ғыл. канд., доцент, Новосибирск мемлекеттік педагогикалық университеті (Ресей)
Л.В. Моисеева	пед. ғыл. д-ры., профессор, Урал мемлекеттік педагогикалық университеті (Ресей)
С.Д. Муканова	пед. ғыл. д-ры., доцент, акад. Е.А. Бөкетов атынд. Қарағанды университеті (Қазақстан)
А.А. Мухатаев	пед. ғыл. канд., қауымдастырылған профессор, Astana IT University (Қазақстан)
А.С. Шилибекова	пед. ғыл. канд., «Өрлеу» біліктілікті арттыру ұлттық орталығы» АҚ (Қазақстан)
А.К. Жумыкбаева	PhD д-ры, «Өрлеу» біліктілікті арттыру ұлттық орталығы» АҚ (Қазақстан)

Редакцияның мекенжайы: 100019, Қазақстан, Қарағанды қ-сы, Жәнібеков к-сі, 42

E-mail: karagandaipk@orleu-edu.kz Сайт <https://journal.orleu-edu.kz/index.php/vesti-no>

Компьютерде беттеген

А.А.Разбеков

«Өрлеу. Үздіксіз білім жаршысы – Өрлеу. Вести непрерывного образования». – 2024. – 3(46) шығ. – 61 б. ISSN 2308-4626 <https://www.doi.org/10.69927/AQTL1365>

Меншік иесі: «Өрлеу» біліктілікті арттыру ұлттық орталығы» АҚ филиалы Қарағанды облысы бойынша кәсіби даму институты».

Қазақстан Республикасы Ақпарат және қоғамдық даму министрлігімен тіркелген. 02.02.2024 ж. № KZ43VPY00086943 мерзімді баспасөз басылымды қайта есептеуге қойылғаны туралы күәлігі.

**© «Өрлеу» біліктілікті арттыру ұлттық орталығы» АҚ филиалы
Қарағанды облысы бойынша кәсіби даму институты, 2024**

Главный редактор

филолог. ғыл. канд.

М.А. Жетписбаева

Ответственный секретарь

PhD, ассоц. профессор

С.А. Шункеева

Редакционная коллегия

Б.А. Жетписбаева	д-р пед. наук, профессор, Astana IT University (Казахстан)
Е.А. Костина	канд. пед. наук, доцент, Новосибирский государственный педагогический университет (Россия)
Л.В. Моисеева	д-р пед. наук, профессор, Уральский государственный педагогический университет (Россия)
С.Д. Муканова	д-р пед. наук, доцент, Карагандинский университет им. акад. Е.А. Букетова (Казахстан)
А.А. Мухатаев	канд. пед. наук, ассоциированный профессор, Astana IT University (Қазақстан)
А.С. Шилибекова	канд. пед. наук, АО «Национальный центр повышения квалификации» (Казахстан)
А.К. Жумыкбаева	д-р PhD, АО «Национальный центр повышения квалификации» (Казахстан)

Адрес редакции: 100019, Казахстан, г. Караганда, ул. Жанибекова, 42

E-mail: karagandaipk@orleu-edu.kz Сайт <https://journal.orleu-edu.kz/index.php/vesti-no>

Компьютерная верстка

А.А.Разбеков

«Өрлеу. Үздіксіз білім жаршысы – Өрлеу. Вести непрерывного образования».
– 2024. – Вып. 3(46). – 61 с. ISSN 23084626 <https://www.doi.org/10.69927/AQTL1365>

Собственник: Филиал АО «Национальный центр повышения квалификации «Өрлеу»
Институт профессионального развития по Карагандинской области»

Зарегистрировано Министерством информации и общественного развития
Республики Казахстан. Свидетельство о постановке на переучет периодического
печатного издания № KZ43VPY00086943 от 02.02.2024 г.

© Филиал АО «Национальный центр повышения квалификации «Өрлеу»
Институт профессионального развития по Карагандинской области, 2024

МАЗМҰНЫ. СОДЕРЖАНИЕ. CONTENTS

<i>Сырымбетова Л.С., Матвеева А., Смолянинова О.Г.</i> Проблемы диагностики профессионального выгорания учителей физической культуры. <i>Сырымбетова Л.С., Матвеева А., Смолянинова О.Г.</i> Дене тәрбиесі пәні мұғалімдерінің кәсіби күйзелісін диагностикалау мәселелері <i>Syrymbetova L.S., Matveeva A., Smolyaninova O.G.</i> Problems of Diagnosis of Professional Burnout of Physical Education Teachers	4
<i>Ахметжанова Ж.Б., Шамшенова Э.Ж., Амантаева С.А.</i> Сөйлеу тілі жалпы дамымаған мектеп жасына дейінгі балалардың сөйлеу әрекетін ойын арқылы дамыту. <i>Ахметжанова Ж.Б., Шамшенова Э.Ж., Амантаева С.А.</i> Развитие речи дошкольников с общим недоразвитием речи с помощью игр. <i>Akhmetzhanova Zh.B., Shamshenova E.Zh., Amantayeva S.A.</i> Speech Development of Preschool Children with General Speech Underdevelopment through Games.	12
<i>Шарипова А., Егенисова А., Бегимова М.</i> Факторы эмоционального выгорания педагогов в условиях инклюзивного образования. <i>Шарипова А., Егенисова А., Бегимова М.</i> Инклюзивті білім беру жағдайындағы мұғалімдердің эмоционалды күйзеліс факторлары. <i>Sharipova A., Yegenissova A., Begimova M.</i> Factors of Emotional Burnout of Teachers in the Context of Inclusive Education.	26
<i>Nurtazina M.B.</i> The Effectiveness of Advanced Training Courses for Teachers in Field of Emotional Intelligence <i>Нуртазина М.Б.</i> Эмоционалдық интеллект бойынша педагогтерге арналған біліктілікті арттыру курстарының тиімділігі. <i>Нуртазина М.Б.</i> Эффективность курсов повышения квалификации педагогов в области эмоционального интеллекта	33
<i>Kairbayeva Zh., Tleubay S.</i> Pedagogical Reflection is a Teacher's Professional Development Tool. <i>Каирбаева Ж.Х., Тлеубай С.Т.</i> Педагогикалық рефлексия – мұғалімнің кәсіби даму құралы. <i>Каирбаева Ж.Х., Тлеубай С.Т.</i> Педагогическая рефлексия – профессиональный инструмент развития.	40
<i>Tashetova S.S., Syzdykova A.I.</i> Practical Aspects of the Development of STEM Education in Kazakhstan. <i>Ташетова С.С., Сыздыкова А.И.</i> Қазақстанда STEM-білім беруді дамытудың практикалық аспектілері. <i>Ташетова С.С., Сыздыкова А.И.</i> Практические аспекты развития stem-образования в Казахстане.	53
АВТОРЛАР ТУРАЛЫ МӘЛІМЕТ/ СВЕДЕНИЯ ОБ АВТОРАХ/ INFORMATION ABOUT AUTHORS	60

Сырымбетова Л. С.¹ *Матвеева А.², Смолянинова О. Г.³

^{1,2} Карагандинский университет Казпотребсоюза

³ Сибирский федеральный университет

^{1,2} Караганда, Казахстан

³ Красноярск, Россия

¹ORCID [0000-0002-5063-3231](https://orcid.org/0000-0002-5063-3231)

*E-mail: a.matveeva1505@mail.ru

ПРОБЛЕМЫ ДИАГНОСТИКИ ПРОФЕССИОНАЛЬНОГО ВЫГОРАНИЯ УЧИТЕЛЕЙ ФИЗИЧЕСКОЙ КУЛЬТУРЫ

Аннотация

Данная статья посвящена одной из весьма актуальных проблем педагогической профессии. Речь идет о профессиональном выгорании педагогов. Несмотря на большое количество проводимых в этой области исследований, на сегодня нет общепринятого определения понятия «профессиональное выгорание», которое зачастую рассматривается как синоним эмоционального выгорания. Кроме того, в повседневной практике мы наблюдаем, что в силу сложности профессии практически все педагоги независимо от возраста испытывают трудности совладания с психологическими кризисами в работе. При этом мы также отмечаем, что нет постоянной системной работы по диагностике и профилактике профессионального выгорания педагогов. В связи с этим, основная проблема данной статьи определяется поиском ответов на вопросы, связанные с признанием необходимости диагностики профессионального выгорания на примере учителей физической культуры для успешной и эффективной его профилактики.

Целью данной статьи является поиск ответов на вопросы возможности и необходимости диагностики искомого феномена, ее значимости для профилактики профессионального выгорания педагогов с учетом специфики преподаваемого в школе учебного предмета «Физическая культура». В качестве диагностического инструментария выбран широко применяемый опросник определение уровня психического выгорания (MBI) американских психологов К. Масlach и С. Джексон, адаптированный Н.Е. Водопьяновой.

Основные результаты проведенного исследования свидетельствуют о наличии серьезных проблем, с которыми сталкиваются учителя физической культуры при встрече с профессиональным выгоранием. Общий вывод исследования на данном этапе связан с признанием настоятельной необходимости профилактики профессионального выгорания педагогов с предварительной диагностикой.

Данная статья подготовлена в рамках дипломного проекта № 2 - «Формы и методы профилактики профессионального выгорания учителей физической культуры», утвержденного приказом ректора Карагандинского университета Казпотребсоюза № 814 от 07.12.2023 года, и отражает результаты начальной диагностики профессионального выгорания учителей физической культуры, т.е. практической части выпускной работы.

Ключевые слова: профессиональная деятельность, профессиональное выгорание, эмоциональное выгорание, диагностика профессионального выгорания, профилактика профессионального выгорания, педагоги, учителя физической культуры.

Введение. Актуальность исследования определяется тем, что в Концепции развития дошкольного, среднего, технического и профессионального образования Республики Казахстан на 2023 – 2029 годы [1] впервые обращается внимание на проблемы профессионального выгорания педагогов. Несмотря на то, что в данном документе эта проблема актуализируется в контексте ротации первых руководителей, проводимой с целью повышения эффективности менеджмента, вопросы профессионального выгорания педагогов в целом представляют собой значимый аспект развития их профессиональных и личностных компетенций. Это, во-первых. Во-вторых, несмотря на большое количество проводимых в этой области исследований, на сегодня нет общепринятого определения понятия «профессиональное выгорание», которое зачастую рассматривается как синоним эмоционального выгорания [2]. Связано это с разными подходами к изучению данной проблемы. Так, одни ученые главную причину возникновения выгорания связывают с психологическим и душевным переутомлением, другие считают, что это есть «... профессиональный кризис, который связан не только с межличностными отношениями, но и с профессиональной деятельностью в целом» [3]. В-третьих, по результатам ряда исследований «... через 20 лет работы в школе у подавляющего числа педагогов наступает

эмоциональное выгорание, а к 40 годам эмоционально сгорают все учителя...» [4]. При этом ученые утверждают, что к внешним ресурсам относятся сферы профессиональной деятельности, семейной жизни и «свободного времени». Иными словами, трудно не согласиться с мнением о том, что при поддержке извне (семья, друзья, коллеги) человеку легче побороть своё выгорание. В противном случае ему приходится получать все это из себя, находить ресурсы в самом себе. А это достаточно непросто делать в одиночку [5].

Цель данного исследования заключается в выявлении проблем диагностики профессионального выгорания учителей физической культуры и поиске путей их решения. Для достижения указанной цели решались следующие задачи: 1) раскрытие сущности и особенностей профессионального выгорания учителей физической культуры; 2) разработка критериев оценки уровня профессионального выгорания учителей физической культуры; 3) подбор методик и проведение диагностики изучаемого явления; 4) анализ и интерпретация полученных результатов диагностики.

Основная проблема определяется поиском ответов на вопросы, связанные с признанием необходимости диагностики профессионального выгорания учителей физической культуры для успешной и эффективной его профилактики.

Методы и материалы. Из доступных источников становится известно, что термин «профессиональное выгорание» был введен в научный оборот американским психотерапевтом Г. Фреденбергом в 1974 году. Тогда он данное понятие объяснил как негативное состояние, «... которое появляется у человека, испытывающего хронический стресс на работе. Его результатом становится истощение психических и эмоциональных ресурсов личности» [6]. И тогда же было установлено, что синдрому профессионального выгорания в наибольшей степени подвержены: 1) трудоголики, 2) интроверты, 3) люди, у которых есть внутренние конфликты, 4) те, кто уже многого достиг и не знает, куда двигаться дальше, 5) жители больших городов, 6) люди, недавно сменившие работу или переживающие из-за грядущей аттестации; 7) те, кто старше 45 лет. Такая классификация причин уже претендует на проблему диагностики профессионального выгорания. Подтверждением тому является утверждение Е.С. Старченковой и Н.Е. Водопьяновой [7], которые выделили 6 типов личности, которые по-разному реагируют на стресс: 1) честолюбивый тип (люди с сильной потребностью достижения и успеха); 2) спокойный тип (люди, которые соблюдают баланс между работой и домом, и причинами стресса, как правило, являются изменения требований к их профессиональной деятельности; 3) совестливый тип (люди мелочные, дотошные, консервативные и обязательные, очень чувствительные к переменам в жизни); 4) неотстаивающий тип (люди, которые не могут постоять за себя и отстоять свои права; 5) жизнелюбивый тип (люди, сильные, живущие полноценной жизнью, жаждущие, здесь причинами стресса выступает рутинная скучная работа); 6) тревожный тип (люди, которые испытывают беспокойство по поводу возможных неудач, имеющие низкую самооценку. Как видно из предложенной типологии личностей, причины, вызывающие стресс у одних, одновременно могут выступать стимулом для выхода из стресса [8].

Изучение научной литературы позволило нам также выявить стадии профессионального выгорания, знание которых, на наш взгляд, имеет большую значимость для диагностики исследуемого явления. Так, А.В. Кузьмичев [9] выделяет пять таких стадий: *первая стадия* («медовый месяц») – удовлетворенность работой постепенно начинает приносить все меньше удовольствия; *вторая стадия* («недостаток топлива») – у работника теряется интерес к своему труду без дополнительных стимулов; *третья стадия* (хронические симптомы) – измождение, подверженность заболеваниям и психологическим переживаниям; *четвертая стадия* (кризис) – развиваются хронические заболевания, теряется работоспособность; *пятая стадия* («пробивание стены») – эмоциональное напряжение переходит в острую форму и могут спровоцировать развитие опасных заболеваний.

Особо значимо для нас, посвященные профессиональному выгоранию учителей физической культуры. Так, согласно Л.Е. Мокиной [10], абсолютное большинство (90%)

педагогов подвержены синдрому профессионального выгорания, а у 72% наблюдается 1 стадия данного явления.

В связи с этим мы обратились к исследованиям, посвященным диагностике искомого нами феномена. Наиболее распространенной методикой является опросник на определение уровня психического выгорания (MBI) американских психологов К. Маслач и С. Джексон. Мы решили в своем исследовании применить вариант данного опросника, адаптированный Н.Е. Водопьяновой.

Нами была создана Google форма, в опросе приняли участие 8 учителей физической культуры из четырех школ (ссылка на опросник: <https://forms.gle/azbwvgRUQt1SjLtq6>). Опросник имеет 3 шкалы:

- «психоэмоциональное истощение» (9 утверждений; ответы по пунктам 1, 2, 3, 6, 8, 13, 14, 16, 20; max сумма баллов – 42);
- «деперсонализация» (5 утверждений; ответы «да» по пунктам 5, 10, 11, 15, 22; max сумма баллов – 20);
- «редукция личных достижений» (8 утверждений; ответы да по пунктам 4, 7, 9, 12, 17, 18, 19, 21; max сумма баллов – 41).

Ответы испытуемого оцениваются следующим образом: 0 баллов – «никогда», 1 балл – «очень редко», 3 балла – «иногда», 4 балла – «часто», 5 баллов – «очень часто», 6 баллов – «каждый день».

Результаты и обсуждение. Обработка и анализ результатов опроса свидетельствуют о следующем:

Результаты по шкале «Психоэмоциональное истощение». Наибольшая доля респондентов в этой шкале выбрали ответ «Очень редко» (0,32%), что свидетельствует о наличии психоэмоционального истощения несколько в позитивном ключе, так как с этой проблемой можно бороться и даже нужно. Эксперты в этом случае рекомендуют усилить соответствующую профилактику. Вариант ответа «Иногда» (0,28%) говорит о том, что респонденты зачастую ощущают состояние, условно обозначаемое как «выжат как лимон», понимают снижение эмоциональной и физической энергии. 0,21% доли ответов «Часто» свидетельствует, что респонденты столкнулись с проблемой и им тяжело справиться с истощением, начинают сомневаться в своем выборе профессии. Самый низкий показатель связан с ответом «Каждый день», он несёт в себе позитив и оптимизм (рисунок 1).

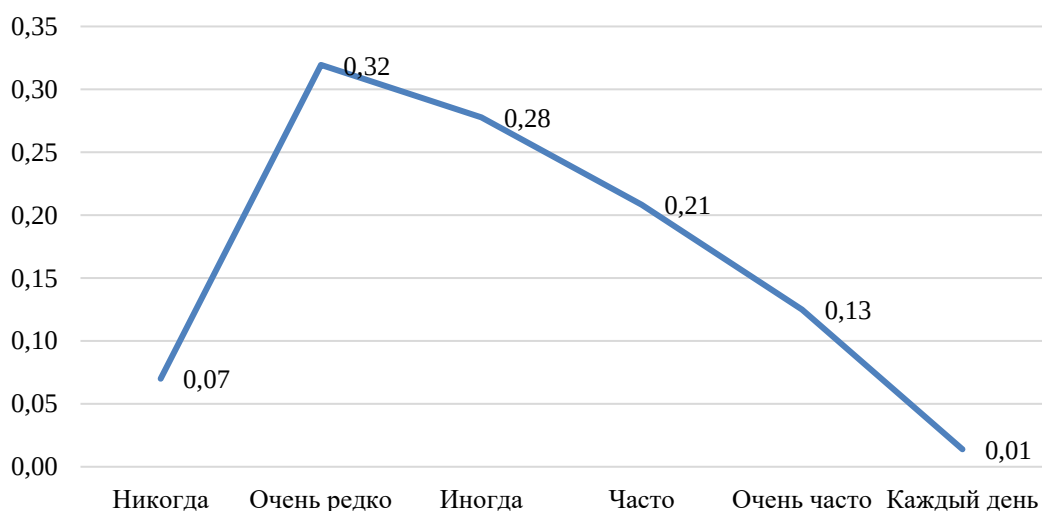


Рисунок 1 – Результаты диагностики по шкале «Психоэмоциональное истощение» (в %)

Источник: разработано авторами.

Шкала «Деперсонализация» отражает специфическую форму социальной дезадаптации людей, работающего в системе «человек – человек», которая проявляется в постепенном

уменьшении контактов с окружающими, повышении раздражительности, нетерпимости и негативизме по отношению к другим людям. Самый высокий показатель связан с вариантом ответа «Очень редко» (0,30%). Это говорит о потенциальных рисках отдаления респондентов от людей. Об этом же свидетельствует показатель в 0,25% (ответ «Иногда»), который означает желание человека уединиться, отказаться от живого общения с людьми. И вариант ответа «Часто» (0,22%) говорит о проблеме, которую ещё можно перебороть, решить (рисунок 2).

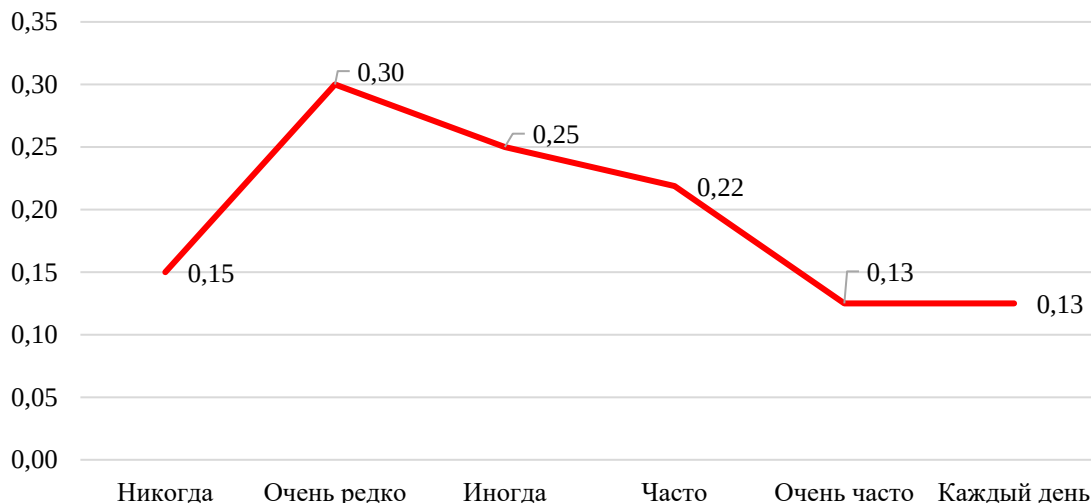


Рисунок 2 – Результаты диагностики по шкале «Деперсонализация» (в %)

Источник: разработано авторами.

Шкала «Редукция личных достижений», или ее еще называют «профессиональная мотивация». Данная шкала отражает недовольство собой, негативное самовосприятие в собственной профессиональной деятельности, снижение самооценки, мотивации. Диагностика профессионального выгорания по данной шкале показала, что наибольшая доля принадлежит выбору варианта «Иногда» (0,33%) и «Очень часто» (0,30%). Это означает, что респонденты сталкиваются в своей профессиональной деятельности с проблемами самооценности, занижают свои успехи в работе, их состояние может серьезно ухудшить самочувствие, но они имеют потенциал для преодоления этих проблем при условии прохождения тренингов (рисунок 3).

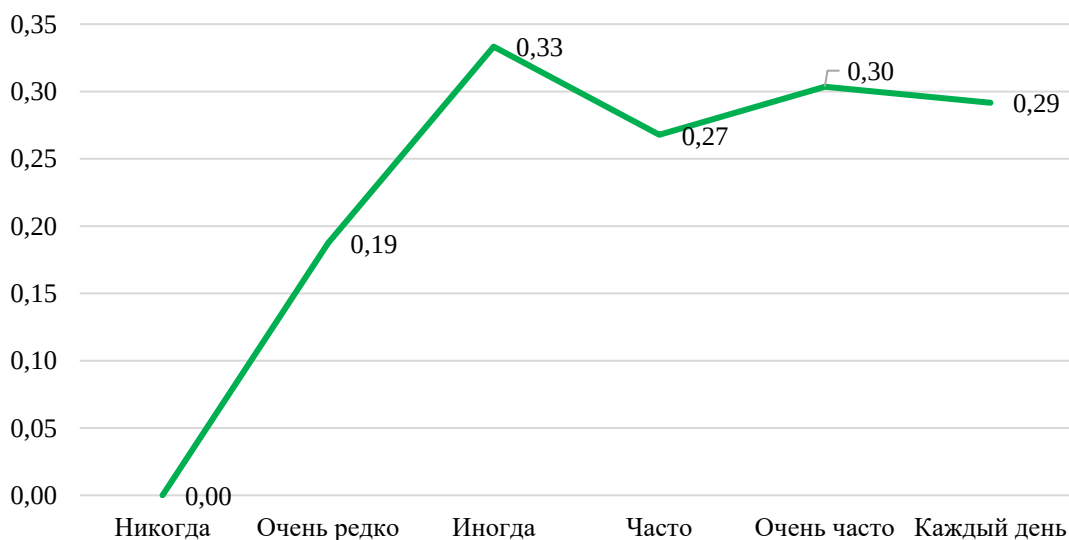
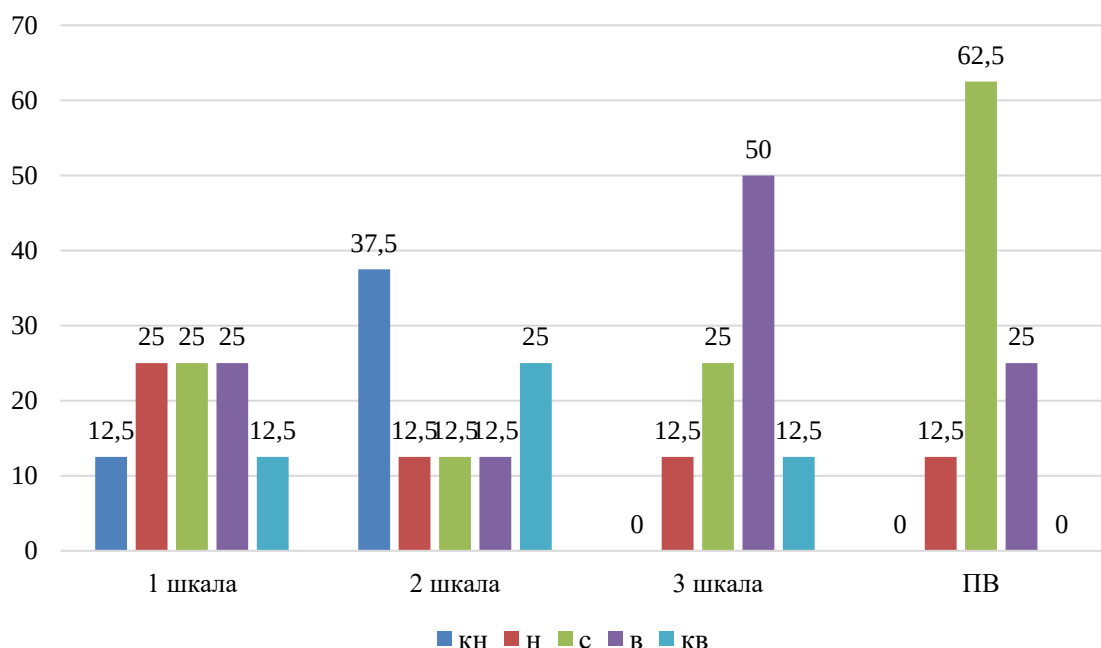


Рисунок 3 – Результаты диагностики по шкале «Редукция личных достижений» (в %)

Источник: разработано авторами.

В целом, подавляющее большинство респондентов (62,5%) среднюю степень профессионального выгорания, при этом наиболее уязвимой оказалась шкала профессиональной мотивации (шкала 3): 50% учителей показали высокую степень тревожности (рисунок 4).



Примечание к рисунку 4: кн – крайне низкая степень, н – низкая степень, с – средняя степень, в – высокая степень и кв – крайне высокая степень.

Рисунок 4 – Результаты диагностики по трем шкалам (в %)

Источник: разработано авторами

Отметим, чем выше баллы по данной шкале, тем сложнее и опаснее ситуация касательно профессионального выгорания. В беседе с учителями в ходе тестирования мы убедились в том, что учителя физической культуры в большей степени подвержены опасности профессионального выгорания именно по этой шкале еще и потому, что их учебный предмет стереотипно воспринимается не только коллегами, но и большинством учащихся как «второстепенный». В практике зачастую бывает ошибочное мнение о «несерьезности и несложности» данного учебного предмета. Это один из специфических факторов негативного восприятия личных и профессиональных достижений учителей физической культуры.

Заключение. Исследование на данном этапе показало настоятельную необходимость профилактики профессионального выгорания педагогов с предварительной диагностикой. Актуальность данной проблемы объясняется, в первую очередь, сложностями профессии, требующей постоянной коммуникации с очень широким кругом людей; немаловажным фактором профессионального выгорания учителей физической культуры являются инновационные процессы в образовании в условиях высокого динамизма изменений в социально-экономической сфере казахстанского сообщества; а также специфика учебного предмета. Кроме того, тестирование помимо диагностической функции способствует саморефлексии, вызывает потребность в успешной самореализации как в социальной, так и профессиональной среде.

СПИСОК ЛИТЕРАТУРЫ

- 1 Постановление Правительства Республики Казахстан от 28 марта 2023 года № 249. Об утверждении Концепции развития дошкольного, среднего, технического и профессионального образования Республики Казахстан на 2023 – 2029 годы. [Электронный ресурс]. - Режим доступа: <https://adilet.zan.kz>
- 2 Эмоциональное выгорание и индивидуальный стиль деятельности учителя: Выпускная квалификационная работа // Уральский федеральный университет имени первого Президента России Б.Н. Ельцина». Кафедра общей и социальной психологии. 2021 г. [Электронный ресурс]. - Режим доступа: https://elar.urfu.ru/bitstream/10995/100836/1/m_th_l.d.patrakova_2021.pdf
- 3 Эмоции и чувства. Учебное пособие (Е. П. Ильин) [Электронный ресурс]. - Режим доступа: <https://uchebnik-online.net/book/459-yemocii-i-chuvstva-uchebnoe-posobie-e-p-ilin/48-74-fenomen-yemocionalnogo-vygoraniya.html>
- 4 Профилактика профессионального выгорания педагогов. [Электронный ресурс]. - Режим доступа: <https://school4syzran.minobr63.ru/profilaktika-professional'nogo-vygo/>
- 5 Профилактика синдрома профессионального выгорания педагогов: диагностика, тренинги, упражнения / Авт.-сост. О.И. Бабич. – Волгоград: Учитель, 2009. – 122 с.
- 6 Ковалюк Ю. Профессиональное выгорание // Медицинский психолог «Центра общественного здоровья и медицинской профилактики» Калининградской области [Medical psychologist at the Center for Public Health and Medical Prevention, Kaliningrad Region]. 25.05.2023 г. [Электронный ресурс]. - Режим доступа: https://cmp.infomed39.ru/establishing/news/news-companies/?ELEMENT_ID=327111
- 7 Старченкова Е.С., Водопьянова Н.Е. Синдром выгорания. - 2-е издание. Серия «Практическая Психология». 2008 г. [Электронный ресурс]. - Режим доступа: <https://fictionbook.ru/static/trials/00/18/16/00181683.a4.pdf?ysclid=lozp7ycddu460473567>
- 8 Бодров В.А. Информационный стресс: [учебное пособие для вузов] / В.А. Бодров. – Москва: Пер Сэ, 2000. – 352 с.
- 9 Кузьмичев А.В. Особенности синдрома эмоционального выгорания педагога физической культуры // Фестиваль педагогических идей «Открытый урок». - Москва, 2017. [Электронный ресурс]. - Режим доступа: <https://urok.1sept.ru/articles/635954>
- 10 Мокина Л.Е. Профессиональное выгорание педагогов по физической культуре // Педагогическое сообщество «Ped-library.ru». - Нижний Новгород, 2020. [Электронный ресурс]. - Режим доступа: <https://ped-library.ru/1600000139>

REFERENCES

- 1 Postanovlenie Pravitel'stva Respubliki Kazahstan ot 28 marta 2023 goda № 249. Ob utverzhdenii Konceptii razvitiya doshkol'nogo, srednego, tekhnicheskogo i professional'nogo obrazovaniya Respubliki Kazahstan na 2023 – 2029 gody. [Decree of the Government of the Republic of Kazakhstan dated March 28, 2023 No 249. On approval of the Concept for the development of preschool, secondary, technical and vocational education of the Republic of Kazakhstan for 2023 - 2029] [Elektronnyj resurs]. - Rezhim dostupa: <https://adilet.zan.kz> [In Russian]
- 2 Emocional'noe vygoranie i individual'nyj stil' deyatel'nosti uchitelya: Vypusknaya kvalifikacionnaya rabota [Emotional Burnout and Individual Style of Teacher's Activity: Graduation Qualification Work.] (2021). // Ural'skij federal'nyj universitet imeni pervogo Prezidenta Rossii B.N. El'cina». Kafedra obshchej i social'noj psihologii [Ural Federal University named after the first President of Russia B.N. Yeltsin. «Department of General and Social Psychology»]. [Elektronnyj resurs]. - URL: https://elar.urfu.ru/bitstream/10995/100836/1/m_th_l.d.patrakova_2021.pdf [In Russian]
- 3 Emocii i chuvstva. Uchebnoe posobie (E. P. Il'in) [Emotions and feelings. Tutorial (E. P. Ilyin)] [Elektronnyj resurs]. - Rezhim dostupa: <https://uchebnik-online.net/book/459-yemocii-i-chuvstva-uchebnoe-posobie-e-p-ilin/48-74-fenomen-yemocionalnogo-vygoraniya.html> [In Russian]

4 Profilaktika professional'nogo vygoraniya pedagogov [Prevention of professional burnout of teachers]. [Elektronnyj resurs]. - Rezhim dostupa: <https://school4syzran.minobr63.ru/profilaktika-professional'nogo-vygo/>

5 Profilaktika sindroma professional'nogo vygoraniya pedagogov: diagnostika, treningi, uprazhneniya [Prevention of Teacher Burnout Syndrome: Diagnosis, Trainings, Exercises] (2009). / Avt.-sost. O.I. Babich [Compiled by O.I. Babich]. – Volgograd: Uchitel', 122 s. [In Russian]

6 Kovalyuk, Yu. Professional'noe vygoranie [Professional burnout] // Medicinskij psiholog «Centra obshchestvennogo zdorov'ya i medicinskoj profilaktiki» Kaliningradskoj oblasti [Medical psychologist at the Center for Public Health and Medical Prevention, Kaliningrad Region]. 25.05.2023 g. [Elektronnyj resurs]. - URL: https://cmp.infomed39.ru/establishing/news/news-companies/?ELEMENT_ID=327111 [In Russian]

7 Starchenkova, E.S., Vodop'yanova, N.E. (2008). Sindrom vygoraniya [Syndrome of burningout]. - 2-e izdanie. Seriya «Prakticheskaya Psihologiya» [2nd edition. Series “Practical Psychology”]. [Elektronnyj resurs]. - Rezhim dostupa: <https://fictionbook.ru/static/trials/00/18/16/00181683.a4.pdf?ysclid=lozp7ycddu460473567> [In Russian]

8 Bodrov, V.A. (2000). Informacionnyj stress: [uchebnoe posobie dlya vuzov] [Informational stress [textbook for universities]]/ V.A. Bodrov. – Moskva: Per Se, 352 s. [In Russian]

9 Kuz'michev, A.V. (2017). Osobennosti sindroma emocional'nogo vygoraniya pedagoga fizicheskoy kul'tury [The peculiarities of pedagogical burningout of physical training teacher] // Festival' pedagogicheskikh idej «Otkrytyj urok» [Festival of Pedagogical Ideas “Open Lesson”]. [Elektronnyj resurs], Moskva. - Rezhim dostupa: <https://urok.1sept.ru/articles/635954> [In Russian]

10 Mokina, L.E. (2020). Professional'noe vygoranie pedagogov po fizicheskoy kul'ture [Pedagogical burningout of physical training teacher]// Pedagogicheskoe soobshchestvo «Ped-library.ru» [Pedagogical community «Ped-library.ru»], Nizhniy Novgorod. [Elektronnyj resurs]. - Rezhim dostupa: <https://ped-library.ru/1600000139> [In Russian]

Сырымбетова Л. С.¹, *Матвеева А.², Смолянинова О. Г.³

^{1,2}Қазтұтынуодағы Қарағанды университеті

³ Сібір федералды университеті

^{1,2}Қарағанды, Қазақстан

³ Красноярск, Ресей

ДЕНЕ ТӘРБИЕСІ ПӘНІ МҰҒАЛІМДЕРІНІҢ КӘСІБИ КҮЙЗЕЛІСІН ДИАГНОСТИКАЛАУ МӘСЕЛЕЛЕРІ

Аннотация

Бұл мақала педагогикалық мамандықтың өзекті мәселелерінің біріне арналған. Бұл мұғалімдердің кәсіби күйзелісі туралы. Осы салада жүргізілген зерттеулердің көптігіне қарамастан, бүгінде "кәсіби күйзеліс" ұғымының жалпы қабылданған анықтамасы жоқ, ол көбінесе эмоционалды күйзелістің синонимі ретінде қарастырылады. Сонымен қатар, күнделікті тәжірибеде біз мамандықтың күрделілігіне байланысты барлық мұғалімдер жасына қарамастан жұмыстағы психологиялық дағдарыстармен күресу қиынға соғатынын байқаймыз. Сонымен қатар, мұғалімдердің кәсіби күйзелісін диагностикалау және алдын алу бойынша тұрақты жүйелі жұмыс жоқ екенін атап өтеміз. Осыған байланысты, осы мақаланың негізгі проблемасы оның сәтті және тиімді алдын-алу үшін дене шынықтыру мұғалімдерінің мысалында кәсіби күйзелісті диагностикалау қажеттілігін мойындауға байланысты сұрақтарға жауап іздеумен анықталады.

Бұл мақаланың мақсаты - қажетті жағдайды диагностикалау мүмкіндігі мен қажеттілігі, оның мектепте оқытылатын "дене шынықтыру" пәнінің ерекшелігін ескере отырып, мұғалімдердің кәсіби күйзелісінің алдын алу үшін маңыздылығы туралы сұрақтарға жауап іздеу. Диагностикалық құрал ретінде кеңінен қолданылатын Н.Е.Вопьяновамен бейімделген американдық психологтар К.Маслач пен С. Джексонның психикалық күйзеліс деңгейін анықтау (МВІ) сауалнамасы таңдалды.

Зерттеудің негізгі нәтижелері дене шынықтыру мұғалімдері кәсіби күйзеліске ұшыраған кезде кездесетін күрделі мәселелердің бар екендігін көрсетеді. Зерттеудің осы кезеңдегі жалпы қорытындысы алдын ала диагнозы бар мұғалімдердің кәсіби күйзелісінің алдын алудың шұғыл қажеттілігін мойындаумен байланысты.

Бұл мақала Қарағанды Қазтұтынуодағы университеті ректорының 07.12.2023 жылғы № 814 Бұйрығымен бекітілген № 2 "Дене шынықтыру мұғалімдерінің кәсіби күйзелісінің алдын алу нысандары мен әдістері" атты

дипломдық жобасы аясында дайындалды. Сонымен қатар, дене шынықтыру мұғалімдерінің кәсіби күйзелісінің алғашқы диагностикасының нәтижелерін көрсетеді.

Түйінді сөздер: кәсіби қызмет, кәсіби күйзеліс, эмоционалды күйзеліс, кәсіби күйзелісті диагностикалау, кәсіби күйзелістің алдын алу, мұғалімдер, дене шынықтыру мұғалімдері.

Syrymbetova L. S.¹, *Matveeva A.², Smolyaninova O. G.³

^{1,2}Karaganda University of Kazpotrebsoyuz,

³Siberian Federal University

^{1,2}Karaganda, Kazakhstan

³Krasnoyarsk, Russia

PROBLEMS OF DIAGNOSIS OF PROFESSIONAL BURNOUT OF PHYSICAL EDUCATION TEACHERS

Annotation

This article is devoted to one of the most pressing problems of the teaching profession. We are talking about the professional burnout of teachers. Despite the large amount of research conducted in this area, there is currently no generally accepted definition of the concept of "professional burnout", which is often considered a synonym for emotional burnout. In addition, in everyday practice, we observe that due to the complexity of the profession, almost all teachers, regardless of age, have difficulty coping with psychological crises at work. At the same time, we also note that there is no constant systematic work on the diagnosis and prevention of professional burnout of teachers. In this regard, the main problem of this article is determined by the search for answers to questions related to the recognition of the need to diagnose professional burnout using the example of physical education teachers for successful and effective prevention.

The purpose of this article is to find answers to the questions of the possibility and necessity of diagnosing the desired phenomenon, its importance for the prevention of professional burnout of teachers, taking into account the specifics of the academic subject "Physical culture" taught at school. The widely used questionnaire determining the level of mental burnout (MBI) by American psychologists K. Maslach and S. Jackson, adapted by N.E. Vodopyanova, was chosen as a diagnostic tool.

The main results of the study indicate the presence of serious problems faced by physical education teachers when faced with professional burnout. The general conclusion of the study at this stage is related to the recognition of the urgent need to prevent professional burnout of teachers with preliminary diagnosis

This article was prepared as part of diploma project No. 2 - "Forms and methods of preventing professional burnout of physical education teachers", approved by order of the rector of the Karaganda University of Kazpotrebsoyuz No. 814 dated December 7, 2023, and reflects the results of the initial diagnosis of professional burnout of physical education teachers, i.e., practical part of the final work.

Keywords: professional activity, professional burnout, emotional burnout, diagnosis of professional burnout, prevention of professional burnout, teachers, physical education teachers.

*Ахметжанова Ж.Б.¹, Шамшенова Э.Ж.², Амантаева С.А.³

^{1, 2, 3} Академик Е.А.Бөкетов атындағы Қарағанды университеті,

^{1, 2, 3} Қарағанды, Қазақстан

¹ORCID ID: 0000-0001-5212-162X

*(E-mail: zhanar-ahmetzhan@mail.ru)

СӨЙЛЕУ ТІЛІ ЖАЛПЫ ДАМЫМАҒАН МЕКТЕП ЖАСЫНА ДЕЙІНГІ БАЛАЛАРДЫҢ СӨЙЛЕУ ӘРЕКЕТІН ОЙЫН АРҚЫЛЫ ДАМУ

Аңдатпа

Қазақстандағы қоғамдық өзгерістер білім беру мекемелеріне қоғамның әлеуметтік құрылымының өзгеруіне себеп болды. Білім тұлғаның даму мәселелерін алға қояды және шешеді, сол арқылы қазіргі қоғам дамуының тиімді факторына айналады.

ҚР Президенті Қасым-Жомарт Тоқаев Үкіметтің кеңейтілген отырысында: «Әлемдегі жетекші мектептер балалардың креативтік потенциалын дамытумен айналысады, цифрлық технологиялар мен нақты ғылымдарды оқытады. Педагогтер оқыту әдістемесін ойын форматына ауыстырып, үнемі жаңа мамандықтар мен дағдыларды ізденеді. Бәріміз Қазақстанды гүлденген, дамыған елге айналдыруға ұмтыламыз. Бұған жетудің кілті – сапалы және қолжетімді, қазіргі заманғы білім...», - деді [1].

Қазақстандағы білім беру жүйесін жаңарту мектепке дейінгі білім беру ұйымындағы түбегейлі өзгерістермен қатар жүреді.

Мектепке дейінгі жас – бұл белсенді даму кезеңі, оның ішінде сөйлеудің барлық аспектілерінің қалыптасуы мен дамуы – фонетикалық, лексикалық, грамматикалық. Баланың өз ойын дәйекті, нақты және дәл жеткізе білуі оның айналасындағылармен қарым-қатынас жасауы және оқуда одан әрі табысқа жетуі үшін қажетті шарт болып табылады.

Зерттеудің мақсаты: СТЖД 3-4 жастағы балалардың сөйлеу әрекетін дамытуға арналған ойындарды пайдалана отырып, бірқатар іс-әрекеттерді теориялық тұрғыдан негіздеу және дамыту.

Зерттеу әдістері: зерттеу мәселесі бойынша психологиялық-педагогикалық әдебиеттерді талдау, құжаттаманы зерттеу, педагогикалық эксперимент.

Қорытындылай келе, СТЖД 3-4 жастағы балалардың сөйлеу әрекетін дамыту құралы ретінде ойынды қолданудың әсері теориялық тұрғыдан негізделіп, дәлелденді.

Зерттеудің практикалық маңыздылығы: зерттеу нәтижелері, сөйлеу тілі жалпы дамымаған бастауыш мектеп жасына дейінгі балалардың жас ерекшелігіне сай таңдалып алынған ойындарды дефектологтар балалардың сөйлеу әрекетін дамыту тиімділігін арттыру үшін оқу-тәрбие процесінде пайдалана алады.

Түйінді сөздер: мектеп жасына дейінгі балалар, жалпы сөйлеу тілі дамымауы, ойын, қарым-қатынас, дағды, түзету, сөйлеу белсенділігі.

Кіріспе. Бес жасқа дейін сөйлеу тілі қалыпты дамыған қазіргі балалар ана тілінің бүкіл жүйесін еркін пайдаланады: олар сөздерді байланыстырып сөйлейді, өз ойын толық жеткізеді, егжей-тегжейлі күрделі сөйлемдерді оңай құрастырады; әңгімелер мен ертегілерді қайталайды. Мұндай балалар барлық дыбыстарды дұрыс айтады, көп буынды сөздерді оңай құрастырады, сөзжасамдық және сөздік қабілеттері бар. Сөздік қоры төрт мыңнан бес мың сөзге дейін жетеді.

Ибатова Г.Б. өз зерттеуінде: «Сөйлеу тілі ақаулықтарының ішіндегі ең көп тараған және күрделі түріне жататыны сөйлеу тілінің жалпы дамымауы (СТЖД) болып саналады. Ондай балалар кешенді психологиялық-педагогикалық қолдауға мұқтаж. Республикамызда ондай балалар әр түрлі арнайы білім беру, түзету мекемелерінде көмек алуға құқылы. Біздің мемлекетімізде арнайы білім беру саласында біршама жағымды өзгерістердің байқалуымен қатар, осы уақытқа дейін шешуін таба алмай келе жатқан мүмкіндіктері шектеулі балаларды ана тілінде түзете-оқыту, тәрбиелеу мәселесі. Оқыту үрдісін жүргізбес бұрын аталған қазақ тілді балаларды, олардың сөйлеу тілінің ерекшеліктерін зерттеп, ақаулықты анықтап, түзеу бағыттарын белгілеу қажет, - деп атап өтеді [2].

Сөйлеу тілі жалпы дамымаған (СТЖД) – баланың сөйлей алмайтын және өз ойын дұрыс жеткізе алмайтын күрделі процесс. Сөйлеу кемістігі патологиялық сипатта болады. Бала дыбыстарды қате айтып қана қоймайды, сонымен қатар, сөз тіркесін немесе жеке сөздерді құру принципін түсінбейді.

Соңғы уақытта мектеп жасына дейінгі балалардың сөйлеу белсенділігін арттыру мәселесі педагогикадағы ең өзекті мәселелердің біріне айналды. Бір жағынан, бұл оның жалпы сөйлеуді дамыту үшін маңыздылығын түсінумен айқындалады, екінші жағынан, қазіргі заманғы шындықтың бірқатар жағымсыз факторларына байланысты бұл функцияның төмендеуінің байқалған тенденциясы.

Атап айтқанда:

- бұл функцияның аздап осалдығына байланысты сөйлеу белсенділігінің төмендеуіне әкеп соғатын балалардың денсаулығының айтарлықтай нашарлауы (бұл психофизиологиялық негізі бойынша ең күрделі ұйымдастырылған);

- қоғамдағы сөйлеу мәдениетінің жалпы деңгейінің төмендеуі: ата-аналар мен балалар арасындағы «күнделікті» қарым-қатынас көлемінің айтарлықтай төмендеуі;

- баланың сөйлеу әрекетін қалыптастыруға мұғалімдердің жеткіліксіз көңіл бөлуі;

- әлеуметтік депривация жағдайында дамитын балалар санының артуы.

Осылайша, ерекше қажеттіліктері бар балалардың сөйлеу әрекетінің мәселесі мұқият назар аударуды және дамудың жаңа құралдарын іздеуді талап етеді.

Осыған орай, сөйлеу тілі жалпы дамымаған 3-4 жастағы балалардың сөйлеу әрекетін дамыту құралы ретінде ойынның мүмкіндіктерін ескере отырып, практикада іс жүзінде оңтайлы әсер ететініне көз жүгірттік.

Әдістер мен материалдар. Жалпы алғанда, ойын мектеп жасына дейінгі жастағы жетекші іс-әрекет болып табылады және оны ересектер мектеп жасына дейінгі балаларды тәрбиелеу, оларға әртүрлі әрекеттерді заттармен, әдістермен және қарым-қатынас құралдарымен үйрету үшін пайдаланады.

Қазіргі түсінікте ойын – «ғылым мен мәдениет субъектілеріндегі объективті әрекеттерді жүзеге асырудың әлеуметтік бекітілген тәсілдерінде негізделген әлеуметтік тәжірибені қайта құруға және игеруге бағытталған шартты жағдайларда әрекет ету түрі» [3].

Ойын әрекеттің ерекше түрі ретінде қарастырылуы Д.Б.Элькониннің [4] еңбектерінде дамыған Л.С. Выготскийдің [5] идеяларына негізделген.

- жас ерекшелігіне байланысты, тұлға құрылымының жаңа түрі және оның қызметі, белгілі бір жас кезеңінде алғаш пайда болатын және баланың санасын, оның қоршаған ортаға қатынасын ең маңызды және іргелі түрде анықтайтын психикалық және әлеуметтік өзгерістер, оның ішкі және сыртқы өмірі, осы кезеңдегі бүкіл даму барысы;

- дамудың әлеуметтік жағдайы, ол белгілі бір жастағы бала мен әлеуметтік шындық арасындағы қарым-қатынастар жүйесі;

- жетекші іс-әрекет, яғни баланың психикасында негізгі өзгерістер болатын және баланың дамуының жаңа, жоғары сатысына өтуін дайындайтын психикалық процестер дамитын іс-әрекет

Л.С. Выготский ойынның әсерінен нақты заттар ойыншықтармен, ал нақты іс-әрекеттер ойын әрекеттерімен алмаса отырып, балада шындықтың белгілі бір жақтарын оны белгілеудің әртүрлі тәсілдерін (көрнекі белгілер, бейнелер, сөздер т.б.) қолдана отырып жаңғырту қабілеті қалыптасады деп атап көрсетті.

Ойын кезінде балалар арасында сөйлеудің белсенді түрде енгізілген күрделі әрекеттерді қолдану арқылы жүзеге асырылады.

Л.С. Новоселова (1997ж.), классификациясы бойынша 1-суретте ойынның келесі түрлерін ажыратқаны келтірілген (1-сурет).

Көптеген зерттеулерді талдау негізінде, Д.Б. Элькониннің ойынның дамуында 4 деңгейді анықтағанын байқауға болады.

Ойын дамуының жас кезеңдері, оның даму кезеңдері болып табылатын анықталған деңгейлері келесідей сипатталады.

1-деңгей. Ойынның негізгі мазмұны ойындағы қатысушыға бағытталған заттармен күнделікті әрекеттерден тұрады. Рөлдер аталмайды, ал балалар өздерін рөлдерін ойнайтын адамдардың атымен атамайды. Балалардың әрекеті бір сарынды және бірнеше қайталанатын операциялардан тұрады. Балалар қатар бір-бірімен немесе жалғыз ойнайды.



1-сурет. Балалар ойындарының классификациясы

Дереккөз: [5, с. 28].

2-деңгей. Ойынның негізгі мазмұны заттармен әрекеттен тұрады, ал ойын әрекетінің нақты іс-әрекетке сәйкестігі бірінші орынға шығады. Қатысушылар арасындағы алғашқы әрекеттестік жалпы ойыншықты немесе әрекет бағытын пайдалану кезінде пайда болады. Балалар бірлестіктері қысқа мерзімді, саны аз (2-3 бала). Негізгі сюжеттер – тұрмыстық.

3-деңгей. Ойынның негізгі мазмұны рөлді орындау және одан туындайтын әрекеттерге айналады, олардың арасында ойынның басқа қатысушыларына қарым-қатынас сипатын жеткізетін әрекеттер ерекшелене бастайды. Ойыншы қатысушыға бағытталған рөлдік сөйлеу пайда болады, бірақ кейде ойыннан тыс қарапайым қарым-қатынастар да пайда болады. Ойынның сюжеті артады: балалар ересектердің тұрмыстық өмірі мен еңбектерін бейнелейді.

4-деңгей. Ойынның негізгі мазмұны – рөлдерін ойын серіктестері ойнайтын басқа адамдармен қарым-қатынасқа байланысты әрекеттерді орындау. Сөйлеу рөлдік болады. Ойынға қатысатын балалардың саны 5-6-ға дейін артады.

Әдетте, 3-4 жастағы балалар өздері ойнағысы келетіндер үшін ойын тапсырмаларын өз бетінше қоя алады, бірақ олар әрқашан оларды нақты түсіндіре алмайды, сондықтан ойын тапсырмаларын ауызша көрсету үшін көбінесе ересектердің көмегіне мұқтаж.

Осыған байланысты сөйлеу тілі жалпы дамымаған баланың психикалық дамуында бір кезеңнен екінші кезеңге өтуді анықтайтын жетекші іс-әрекет түрінің тұрақты өзгеруімен бірдей кезеңдері болады [4, с. 73].

Демек, сөйлеу тілі жалпы дамымаған 3-4 жастағы балалардың өмірінде ойын да жетекші әрекет болып табылады, жақын даму аймағын қамтамасыз етеді және барлық психикалық процестер мен функциялардың дамуына әсер етеді, ал тұлға ретінде. тұтас.

Алайда, бұл баланың дамуы үшін ерекше жағдайлар жасалғанда және ол жүйелі түрде жүргізілетін түзету-тәрбие жұмысы процесіне қосылғанда ғана болады, оның элементі ойын әрекетін мақсатты түрде қалыптастыру болып табылады.

Сөйлеу тілі жалпы дамымаған балалар ойынға қатыса отырып, ұзақ уақыт бойы оның процесіне және ойыншықтарына қызығушылық танытпайды, ересектердің талабына еріксіз түрде бағынады. Оқытудың арқасында ойынға қызығушылық пайда болады, бірақ ол өте қысқа және жеткіліксіз болып келеді.

Қалыпты дамып келе жатқан құрдастарынан айырмашылығы, сөйлеу тілі жалпы дамымаған балалар ойынға ұзақ уақыт бойы қызығушылық танытпайды және оған деген өздерінің іс-әрекеттерін де көрсетпейді. Мектеп жасына дейінгі балалар ауызша және жеке қарым-қатынасқа түсуге, әсер алмасуға немесе алдағы бірлескен іс-шаралардың мазмұнына келісуге ұмтылмайды. Құрдастар арасында бірден қарым-қатынасқа түспейді. Әдетте, сөйлеу тілі жалпы дамымаған балалар арасындағы қарым-қатынас өте әлсіз, тұрақсыз өзара әрекеттестікке байланысты балалар жалғыз ойнауды қалайды, олар бірлескен ойынды дамыта

алмайды, серіктестік орната алмайды, олар «қатар отырғандарымен, бірақ бірге ойнамайды.

Сөйлеу тілі жалпы дамымаған балаларға тән қасиет ойын қимылдарын сөйлеуді сүйемелдеусіз орындау. Әдетте, олар үнсіз әрекет етеді, кейде ересек адамның сөздері мен қимылдарын сөзбе-сөз қайталайды, олардың мимикасы мен интонациясына еліктейді.

Мектеп жасына дейінгі балаларға ойынға баулу жеке және топтық сабақтар түрінде жүзеге асырылады. Топ психофизикалық даму ерекшеліктеріне қарай 2-5 баладан тұруы мүмкін. Сабақтар педагог-дефектолог пен тәрбиешінің жұмыс кестесіне сәйкес жүргізіледі (табиғи материалдармен ойындар, конструктивті ойындар, театрландырылған ойындар, рөлдік ойындар).

Арнайы ұйымдастырылған түзету-педагогикалық араласу көріністі айтарлықтай өзгертеді: сөйлеу тілі жалпы дамымаған балалардың ойыны оның дамуында ілгерілейді. Ойын әрекетінің дамуымен қатар сөйлеу және қарым-қатынас әрекеттері де дамиды [6].

Сөйлеуді дамыту бойынша түзету жұмыстары келесі бағыттар бойынша жүргізіледі:

1. Күнделікті өмірде баламен оның күнделікті, ойын және танымдық қызығушылықтары туралы жанды қарым-қатынас процесінде (сөйлеудің әлеуметтік бағытын дамыту, коммуникативті қажеттіліктерді дамыту, коммуникативті мәлімдемелердің әртүрлі түрлерін меңгеру).

2. Рөлдік және театрландырылған ойындар процесінде (сөйлеу құралдарын белсендіру, коммуникативті мәлімдемелердің әртүрлі түрлерін меңгеру, оның ішінде терістеу).

3. Сызу, модельдеу, дизайн, қол еңбегі сабақтарында (сөйлеудің реттеушілік қызметі, бейнелеуге қолайлы ой қалыптастыру мақсатында қабылданған нәрсені сөзбен байланыстыру, сөзге негізделген ойды жаңарту).

4. Сөйлеуді дамыту сабақтарында (сөйлеудің барлық түрлері мен формалары), коммуникативті жағдаяттарды модельдеу принципіне негізделген.

5. Бастауыш математикалық түсініктерді қалыптастыру барысында дене және музыкалық тәрбие.

6. Жеке түзету жұмысы процесінде (дыбыстың айтылуын түзету, фонематикалық естуді дамыту және одан әрі жеке түзету бағдарламасына сәйкес).

Балаларды үнемі бір-бірімен қарым-қатынасқа түсуге және олардың іс-әрекетіне түсініктеме беруге ынталандыру керек, бұл белсенді сөйлеуді, әңгімелесуді қолдану дағдыларын дамытуға, олардың сөздік қорын байытуға ықпал етеді. Мазмұны сюжетті драматизациялау болып табылатын ойындар драматизациялық ойындар деп аталатындар сөйлеу тілі жалпы дамымаған мектеп жасына дейінгі балалардың сөйлеуінің коммуникативтік қызметін, белсенділігін дамытуға үлкен ықпал етеді. Бала ойында ұсынылған заттармен жиі қайталанатын байланысқа түседі, нәтижесінде олар оңай қабылданады және жадында сақталады.

Дидактикалық ойын – қоршаған ортамен танысудың және тіл үйретудің тиімді құралы. Қолданылатын материалдың сипатына қарай дидактикалық ойындар заттармен және ойыншықтармен, тақтада басылған және ауызша болып бөлінеді.

Ойыншық балалардың өмірде тәжірибе арқылы алған идеяларын да, олар анықтаған сөздік формаларды да бекітуге мүмкіндік береді. Балалардың сөйлеу тілін дамытуға арналған ұйымдастырылған іс-әрекеттің әртүрлі түрлерінің ішінде дидактикалық тұрғыдан іріктелген кішкентай ойыншықтармен ойындарға ерекше мән беріледі. Бұл ойыншықтар санат бойынша таңдалады: адамдар, адамдардың үйлері, көліктер, жануарлар, құстар, көкөністер, жемістер, құралдар.

Ойын кезіндегі қарым-қатынастың қозғаушы күші ойнаушы баланың алатын позициясының екіжақтылығынан туады. Бір жағынан ол сөйлеу мінез-құлқын рөлдік мінез-құлыққа бағындыра отырып, белгілі бір кейіпкердің рөлін атқарады. Екінші жағынан, ол ойын серіктесі, басқа балалармен қарым-қатынасқа түседі - сюжеттің дамуы кезінде.

Сөйлеу тілі жалпы дамымаған балаларды оқыту мен тәрбиелеу тәжірибесінде мұғалім нақты ойын әрекеттерін көрсетіп, көрсетеді. Әріптестермен қарым-қатынастың қалыптасу процесінде ересек балаларды алдағы ойынның негізгі мазмұны мен барысын жалпы

сипаттауға үйретеді, жолдастарына қатысты әділеттілікті сақтай отырып, рөлдерді қалай бөлуге ерекше назар аударады. Ойынның негізгі кезеңдері, сонымен қатар сюжетті түрлендіру тәсілдері туралы өзара келісуге үйретеді.

Осылайша, ойын мектепке дейінгі жастағы жетекші әрекет болып табылады, ол баланың жақын даму аймағын қамтамасыз етеді және жалпы сөйлеуі дамымаған балалардың сөйлеуіне белсенді әсер етеді. Сөйлеу тілі жалпы дамымаған 3-4 жастағы баланың дамуы үшін арнайы жағдайлар жасалғанда және оларды жүйелі түрде жүргізілетін түзету-тәрбие жұмысы процесіне қосқанда ғана мүмкін болады, оның элементі – сөйлеу тілін мақсатты пайдалану.

Нәтижелер және оларды талқылау. Ойын арқылы сөйлеу тілі жалпы дамымаған 3-4 жастағы балалардың сөйлеу әрекетінің дамуын эмпирикалық зерттеу.

Мектепке дейінгі тәрбие мен оқытудың үлгілік оқу жоспары бойынша ерекше қажеттіліктері бар 3-4 жастағы балалармен топтардың құрылымын талдау.

Меншік нысанына және ведомстволық бағыныстылығына қарамастан мектепке дейінгі ұйымдарда оқу-тәрбие процесі төмендегідей жүзеге асырылады:

- Республикасы Білім министрінің 2024 жылғы 31 мамырдағы №132 «Мектепке дейінгі тәрбие мен оқытудың, бастауыш, орта білім, негізгі орта және жалпы орта, техникалық және кәсіптік, білімнен кейінгі білім берудің мемлекеттік жалпыға міндетті стандарттарын бекіту туралы» Қазақстан Республикасы Білім министрінің 2022 жылғы 3 тамыздағы №348 бұйрығына өзгерістер енгізу туралы».

- «Білім алушылардың оқу үлгерімінің ағымдағы мониторингін, аралық және қорытынды аттестаттауды жүргізудің үлгілік ережесін бекіту туралы» (Қазақстан Республикасы Білім және ғылым министрлігінің 2008 жылғы 18 наурыздағы № 125 бұйрығы; 2008 жылғы 18 наурыздағы №125 бұйрығы; Қазақстан Республикасы Білім министрінің 2023 жылғы 13 сәуірдегі №96).

Стандарт мектеп жасына дейінгі балаларды оқыту деңгейіне, мектепке дейінгі тәрбие мен оқытудың мазмұнына және оқу жүктемесінің шекті көлеміне қойылатын талаптарды анықтайды.

Мектепке дейінгі тәрбие мен оқытудың мазмұны «Денсаулық», «Қарым-қатынас», «Таным», «Шығармашылық», «Қоғам» білім беру бағыттарына негізделген, олардың жас және жеке ерекшеліктерін ескере отырып, балалардың жан-жақты дамуына бағытталған. және білім беру бағыттарының мазмұнын біріктіру.

«Қарым-қатынас» білім беру саласының мазмұны үлкендермен және балалармен еркін қарым-қатынас жасау дағдыларын, зейінді, сөзге, балалар әдебиетіне қызығушылықты дамытуға бағытталған.

Бұл бағыт бастауыш мектеп жасына дейінгі балалармен топтарда келесі міндеттерді орындау арқылы жүзеге асырылады:

- балалар қатысатын әртүрлі іс-әрекеттерден (көркем кітаптарды қарау, суреттердегі немесе иллюстрациялардағы таныс кейіпкерлерді тану және т.б.) өз әсерлерін тәуелсіз көрсетуді белсендіретін жағдайлар жасау;

- әр түрлі атауларды (жануарлар, заттар, құбылыстар, т.б.) ойыншықтар мен суреттерге байланыстырып, түсіну қабілетін дамыту;

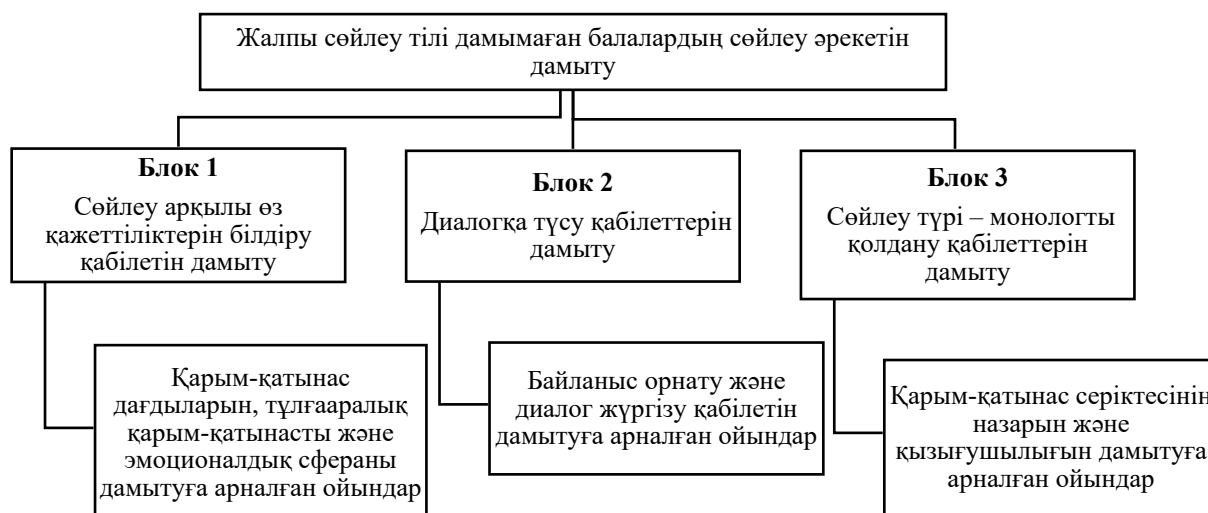
- жақын ортадағы заттардың атауларын, олардың белгілерін, олармен әрекетін және кеңістікте орналасуын білдіретін сөздерді сөйлеу тәжірибесінде белсендіру;

- балалардың сұрақтарға жауап беру қабілетін дамыту: заттарды, суреттерді, иллюстрацияларды қарау кезінде; оқығаныңыз туралы;

- әңгімелеу қабілетін қалыптастыру: ойыншық туралы құрастырылған немесе суреттің мазмұны бойынша екі-үш сөйлемнен тұратын әңгімені мұғалімнен кейін қайталау.

Мектепке дейінгі тәрбие мен оқытудың типтік оқу бағдарламасына сәйкес

Сөйлеу тілі жалпы дамымаған 3-4 жастағы балалардың сөйлеу әрекетін ойынның көмегімен дамыту белгілі бір реттілікпен жүзеге асырылады, оны белгілі блоктарға бөлуге болады, 2-сурет.



2-сурет. Сөйлеу тілі жалпы дамымаған 3-4 жастағы балалардың сөйлеу әрекетін дамытуға арналған ойындар

Дереккөз: автор дайындаған.

Сөйлеу тілі жалпы дамымаған балалардың сөйлеу әрекетін дамыту келесі бағыттар бойынша жүзеге асырылады:

1. Күнделікті өмірде баламен оның күнделікті, ойын және танымдық қызығушылықтары туралы жанды қарым-қатынас процесінде (сөйлеудің әлеуметтік бағытын дамыту, коммуникативті қажеттіліктерді дамыту, коммуникативті мәлімдемелердің әртүрлі түрлерін меңгеру).

2. Еркін ойын әрекеті кезінде рөлдік және театрландырылған ойындарда (сөйлеу құралдарын белсендіру, коммуникативті мәлімдемелердің әртүрлі түрлерін, соның ішінде терістеуді меңгеру).

3. Сабақтардың әртүрлі кезеңдерінде – сурет салу, модельдеу, жобалау, қол еңбегі (сөйлеудің реттеушілік қызметі, бейнелеуге қолайлы ойды қалыптастыру мақсатында қабылданатын сөзбен байланыстыру, сөз негізінде ойды жаңарту).

4. Сөйлеуді дамыту сабақтарында (сөйлеудің барлық түрлері мен формалары), коммуникативті жағдаяттарды модельдеу принципіне негізделген.

5. Жеке түзету жұмысы процесінде (дыбыстың айтылуын түзету, фонематикалық естуді дамыту және одан әрі жеке түзету бағдарламасына сәйкес).

Ойынның дамытушылық әсері екі кейіпкерге бір уақытта сөйлеуді жасау қажеттілігінен де көрінеді, бұл өз позициясының өзгеруімен, рөл сипатының өзгеруімен байланысты. Рөлдік мінез-құлық қажеттіліктерінің және кейіпкерлер арасындағы қарым-қатынасты берудің әсерінен бала мазмұнды диалогтарды қайта құруды үйренеді, осылайша ойынға қажетті сөйлеу құралдарын меңгереді.

Ойын және сөйлеу мінез-құлқының мысалдарын көрсете отырып, ересек адам бір ойды білдіру үшін әртүрлі сөздер, грамматикалық формалар және ауызша қарым-қатынас түрлері қолданылған кезде, өз сөзін синтаксистік синонимдік принципке негізделген әртүрлі мәлімдемелермен әдейі толтырады. Бұл сөйлеуді түсінуді айтарлықтай кеңейтуге және тереңдетуге, сондай-ақ балалардың тәуелсіз сөйлеуін байытуға мүмкіндік береді.

Әріптестермен қарым-қатынастың пайда болу процесінде ересек балаларды алдағы ойынның негізгі мазмұны мен барысын жалпы сипаттауға үйретеді, жолдастарға қатысты әділеттілікті сақтай отырып, рөлдерді қалай бөлуге ерекше назар аударады.

Осылайша, ойындар сөйлеу тілі жалпы дамымаған балалардың сөйлеу әрекетін дамытуға ықпал ете алады.

Педагогикалық эксперимент және оның нәтижелері.

Зерттеуге сөйлеу тілі жалпы дамымаған бастауыш мектеп жасына дейінгі балалар, кіші сөйлеу тобының тәрбиеленушілері, барлығы 10 бала қатыстырылды және психологиялық-

медициналық-педагогикалық кеңес қорытындысына сәйкес қойылған диагноз – жалпы сөйлеу тілі дамуының III деңгейі, оқушылардың жасы 3-4 жаста.

Педагогикалық эксперимент үш кезеңде өткізілді.

Бірінші кезеңде (анықтау) сөйлеу тілі жалпы дамымаған бастауыш мектеп жасына дейінгі балалардың сөйлеу белсенділігінің деңгейі анықталды.

Екінші кезеңде (қалыптастырушы), сөйлеу тілі жалпы дамымаған 3-4 жастағы балалардың сөйлеу әрекетін ойын арқылы дамыту мақсатында мақсатты педагогикалық жұмыс жүргізілді.

Үшінші кезеңде (бақылау) педагогикалық жұмыстың тиімділігіне баға қойылды және оқу тобындағы зерттеудің қалыптастырушы бөліміне дейін және одан кейінгі балалардың сөйлеу әрекетінің даму деңгейіне салыстырмалы талдау жасалды.

Зерттеу жұмысымызда біз сөйлеу тілі жалпы дамымаған 3-4 жастағы балалардың интеллектуалдық және тұлғалық сферасының даму ерекшеліктерін ескере отырып, ойындарды осы жастағы балалармен жүргізетін болса, онда бұл өз үлесін балалардың сөйлеу әрекетін дамытуға үлкен үлес қосатындығын байқадық.

Зерттеу жұмысының бірінші кезеңі анықтау кезеңі болды.

Анықтау кезеңінің мақсаты: сөйлеу тілі жалпы дамымаған бастауыш мектеп жасына дейінгі балалардың сөйлеу әрекетінің деңгейін саралау.

Мақсатқа сәйкес келесі міндеттер шешілді:

- зерттеуге қатысатын балаларды тексеру әдістерін таңдау;
- сөйлеу тілі жалпы дамымаған мектеп жасына дейінгі балаларды тексеру;
- сөйлеу тілі жалпы дамымаған бастауыш мектеп жасына дейінгі балаларды тексеру нәтижелеріне сипаттама беру, сапалық және сандық талдау жасау.

Сөйлеу тілі жалпы дамымаған мектеп жасына дейінгі балалардың сөйлеу белсенділігінің даму деңгейін анықтау үшін біз үш әдісті қолдандық: «Қолғаптар» әдістемесі (Цукерман Г.А.) [7], диалог жүргізу дағдыларын зерттеу әдістемесі (Бизикова И.А. [8]), «Мектеп жасына дейінгі балалардың тұлғааралық қатынастарын бақылау» әдістемесі (Смирнова О.Е., Холмогорова В.М.) [9].

Эксперименттік зерттеу күннің бірінші жартысында балалардың еркін ойын әрекеттері кезінде жүргізілді, тапсырмалар осы жас тобындағы сөйлеу тілі жалпы дамымаған балаларға қатысты психологиялық және педагогикалық талаптарды сақтай отырып, бірінен соң бірі ұсынылды. Диагностикалық әдістер бойынша жұмыс топтық және жеке түрде жүргізілді.

1. «Қолғаптар» әдістемесі (Цукерман Г.А.).

Бұл әдістеменің мақсаты мектеп жасына дейінгі балаларда қарым-қатынас дағдылардың қалыптасуын зерттеу болып табылады.

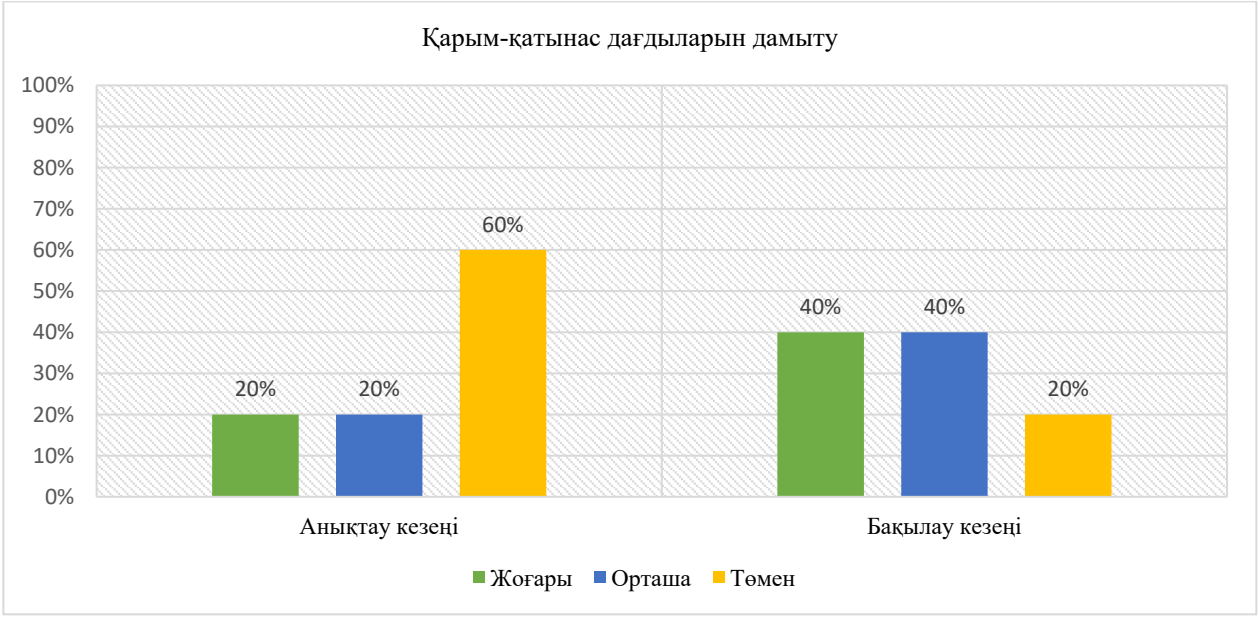
1-кестеде алынған нәтижелер берілген.

1-кесте. Жалпы сөйлеу тілі дамымаған балалардың қарым-қатынас дағдыларының даму деңгейі

№	Оқушы балалар	Анықтау кезеңі	Бақылау кезеңі
		Даму деңгейі	Даму деңгейі
1	1-оқушы	жоғары	жоғары
2	2-оқушы	жоғары	жоғары
3	3-оқушы	төмен	орташа
4	4-оқушы	төмен	орташа
5	5-оқушы	төмен	төмен
6	6-оқушы	төмен	төмен
7	7-оқушы	орташа	жоғары
8	8-оқушы	орташа	жоғары
9	9-оқушы	төмен	орташа
10	10-оқушы	төмен	орташа

Дереккөз: автор дайындаған.

Қарым-қатынас дағдылардың дамуын талдау нәтижесі 3-суретте көрсетілген



3-сурет. Сөйлеу тілі жалпы дамымаған бастауыш мектеп жасына дейінгі балалардың қарым-қатынас дағдыларын дамыту

Дереккөз: автор дайындаған.

Балалардың диалог жүргізу қабілетін талдай отырып, мыналарды атап өтуге болады: балалардың бір-бірімен қарым-қатынас жасау барысында сөйлеу тілінің дәрежесі артты, сұрақ-жауап түріндегі сөйлеу әрекеті және сөйлеу белсенділігі (екеуінің де негізділігі) бар екендігі байқалды.

2. Диалог жүргізу дағдыларын зерттеу әдістемесі (И.А. Бизикова).

Екінші сауалнама әдісі бойынша: «Диалог жүргізу дағдыларын үйрену» серуен кезінде және сабақтан тыс уақыттарда қарым-қатынас жағдаяттарды модельдеу процесінде диалогты жүргізе білу деңгейін бағаладық.

Мақсаты: балалардың диалог жүргізу қабілетін зерттеу.

Ойынға қатысушылар телефон тұтқасын ұстап, телефон нөмірін теріп, диалог жүргізеді.

Мектеп жасына дейінгі балалардың диалог жүргізу дағдыларының сипаттамалары 2-кестеде келтірілген

Мектеп жасына дейінгі балалардың сөйлеу тілі жалпы дамымаған балалармен диалог жүргізу қабілетінің даму деңгейін талдау 2-кестеде келтірілген. Анықтама кезеңінде бастауыш мектеп жасына дейінгі балалардың СТЖД балалармен диалог жүргізу қабілетін зерттеу.

Алынған деректерді талдай отырып, қорытынды жасадық:

Диалог жүргізу қабілетінің дамуының жоғары деңгейі – 3 бала (30%);

Диалог жүргізу қабілетінің даму деңгейі орташа 4 бала (40%);

Диалог жүргізу қабілетінің даму деңгейінің төмендігі – 3 бала (30%)

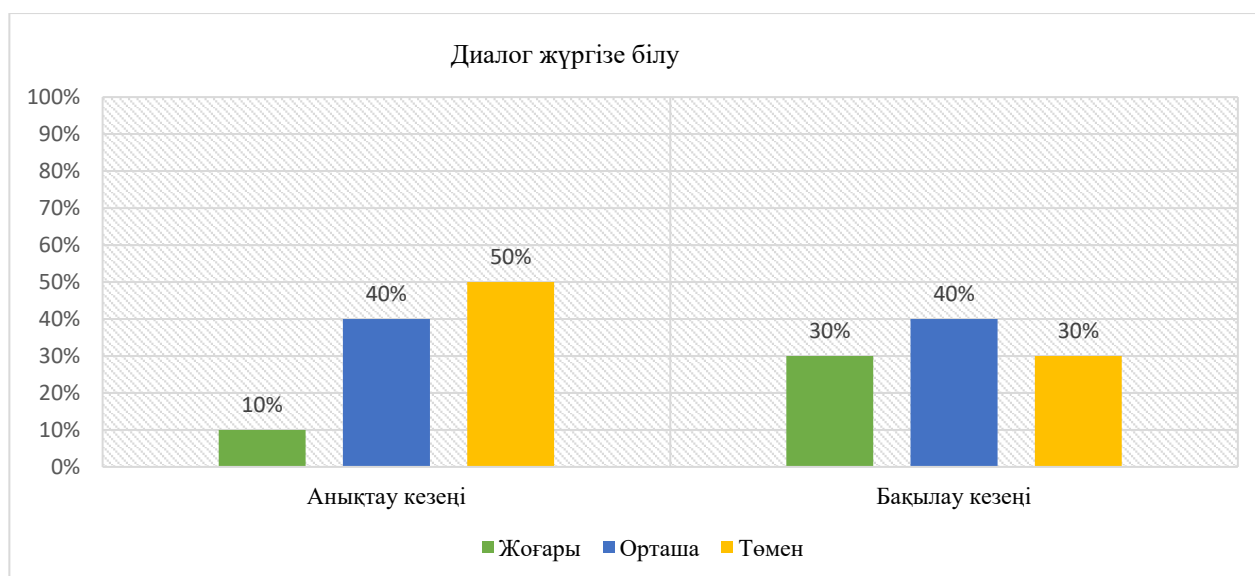
2-кесте. Диалог жүргізе білуге үйрету

№	Біліктілігі	Оқушы	1-оқушы	2-оқушы	3-оқушы	4-оқушы	5-оқушы	6-оқушы	7-оқушы	8-оқушы	9-оқушы	10-оқушы	Балл
1	Сұрақтарды қоя білу қабілеті	1.1		+									5
		1.2	+						+	+	+		4

		1.3			+	+	+	+				+	3
2	Сұрақтарға жауап беру қабілеті	2.1		+									5
		2.2	+						+	+	+		4
		2.3			+	+	+	+				+	3
3	Өтініштерді білдіру қабілеті	3.1		+									5
		3.2							+	+	+		4
		3.3			+	+	+					+	3
4	Диалог жүргізе білу қабілеті	4.1		+									5
		4.2	+						+	+	+		4
		4.3			+	+	+	+				+	3
	Жалпы балл саны		20	20	12	9	9	9	20	12	12	12	
	Деңгейі		В	В	С	Н	Н	Н	В	С	С	С	

Дереккөз: автор дайындаған.

Зерттеудің бақылау кезеңінде жеңіл психикалық дамуы тежелген үлкен мектепке дейінгі жастағы балалардың диалог жүргізу қабілетінің даму деңгейлерін талдау нәтижесі 4-суретте келтірілген.



4-сурет. Сөйлеу тілі жалпы дамымаған бастауыш мектеп жасына дейінгі балалардың диалог жүргізу дағдыларын зерттеу деңгейлері

Дереккөз: автор дайындаған.

Осылайша, сабақ барысында балалар бірлескен ойын әрекеттерін орындады. Сабақта балалардың сөйлеу әрекетінің дағдыларын дамытуға ықпал ететін ойындар қамтылды: сұрақтарға жауап беру, әңгімелесу, сезімдер мен тәжірибе алмасу, мимика мен пантомима арқылы өз ойын мазмұнды жеткізу.

Автордың осы әдістемені түсіндіруіне сәйкес (И.А.Бизикова) 3-кестеде берілген.

3-кесте. Диалог жүргізу дағдыларын дамыту деңгейлері бойынша бағалау

Үшінші әдісте «Мектеп жасына дейінгі балалардың тұлғааралық қарым-қатынасын бақылау» (Смирнова О.Е., Холмогорова В.М.) топтағы балалардың сөйлеу әрекетінің дамуы және балалар арасындағы тұлғааралық қарым-қатынас ерекшеліктері бақыланды.

Баланың іс-әрекетінің сипатына, немен айналысатынына, ол басқа балаларды ойынға тарта ма, топтағы басқа балалардың не істеп жатқанына қызыға ма, баланың көңіл-күйі қандай екеніне назар аударылды.

Бақылау нәтижесінде 3-кестеде келтірілген келесі мәліметтер алынды.

3-кесте. Зерттеудің бақылау кезеңінде СТЖД мектеп жасына дейінгі балалардың сөйлеу әрекетінің дамуын бақылау хаттамасы

№	Бақылау критерийі	Оқушы	1-оқушы	2-оқушы	3-оқушы	4-оқушы	5-оқушы	6-оқушы	7-оқушы	8-оқушы	9-оқушы	10-оқушы	Балл
1	Бастамашылдық:	1.1	+	+					+				3
		1.2			+		+			+	+	+	2
		1.3				+		+					1
2	Сезімталдық	2.1	+	+					+				3
		2.2			+		+			+	+	+	2
		2.3				+		+					1
3	Эмоционалды фонның басымдығы	3.1	+	+					+				3
		3.2			+		+			+	+	+	2
		3.3				+		+					1
	Жалпы балл саны		9	9	6	3	6	3	9	6	6	6	
	Деңгейі		В	В	С	Н	С	Н	В	С	С	С	

Дереккөз: автор дайындаған.

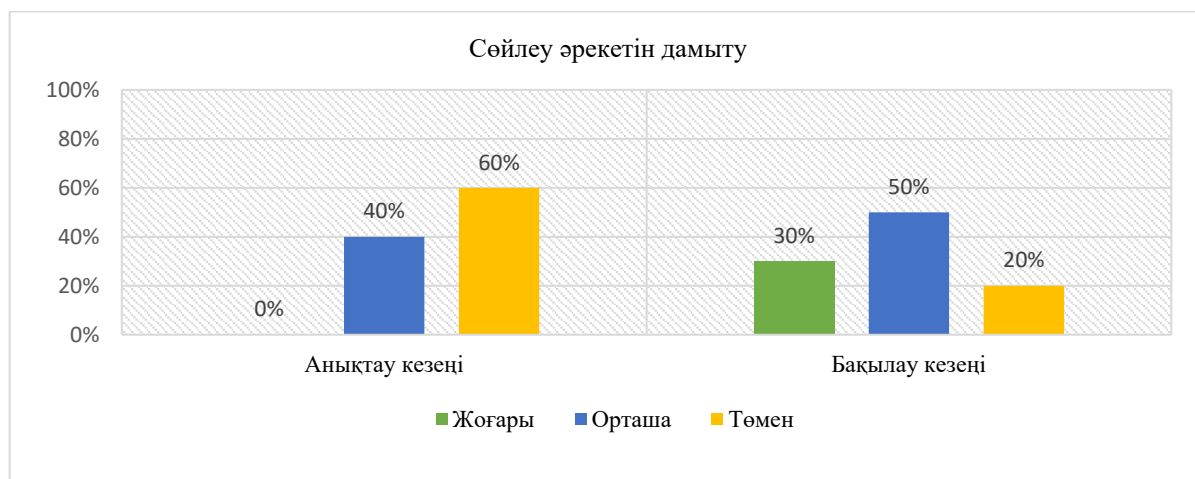
Бұдан әрі жалпы сөйлеу тілі дамымаған мектеп жасына дейінгі балалардың сөйлеу әрекетінің даму деңгейі есептелді:

Жоғары деңгей – 3 бала (30%), балалар, іс-әрекеттерінде үйлестіру жеткіліксіз болса да, топ балаларымен бірлескен ойын әрекеттеріне ұмтылды: олар басқалармен бірге ойнау туралы келіссөздер жүргізуге тырысты, тіпті ойыншықтарды таңдады. олар бұл үшін қажет болды.

Орташа деңгейі – 5 бала (50%), жалпы сөйлеу тілі дамымаған мектеп жасына дейінгі балалар мезгіл-мезгіл басқалардың ойынына қызығушылық танытып, ойынға қатысты, достық, қызығушылық танытты, бірақ мұндай қызығушылықтың сипаты эпизодтық болды, балалар ойынға тартылды. қысқа уақытқа ұсынылған ойын, содан кейін алаңдап, өз бетінше ойнады, бірақ жақын жерде;

Төмен деңгей – 2 бала (20%) әлі де белсенділік танытпады, жалғыз ойнағанды жөн көрді, олар ойнайтын нәрсеге назар аударды, бірақ басқа балалар бірге ойнауды ұсынған кезде ешқандай зорлық-зомбылық наразылық реакциялары байқалмады.

Сөйлеу тілі жалпы дамымаған мектеп жасына дейінгі балалардың сөйлеу әрекетінің дамуын және тұлғааралық қарым-қатынас ерекшеліктерін бақылауды талдау нәтижесі 5-суретте келтірілген.



5-сурет. Жалпы сөйлеу тілі дамымаған мектеп жасына дейінгі балалардың

Дереккөз: автор дайындаған.

Бақылау кезеңінде сөйлеу тілі жалпы дамымаған бастауыш мектеп жасына дейінгі балаларды тексеруден кейін алынған нәтижелер 4-кестеде келтірілген.

4-кесте. Диагностикалық әдістердің жиынтығы

Оқушылар	Диагностикалық әдістер			Жалпы деңгей
	«Қолғаптар» әдісі	Диалог жүргізу дағдыларын зерттеу әдістемесі	«Мектеп жасына дейінгі балалардың тұлғааралық қарым-қатынасын бақылау»	
1-оқушы	жоғары	жоғары	жоғары	жоғары
2-оқушы	жоғары	орташа	орташа	орташа
3-оқушы	төмен	төмен	төмен	төмен
4-оқушы	орташа	орташа	орташа	орташа
5-оқушы	төмен	төмен	орташа	төмен
6-оқушы	төмен	төмен	төмен	төмен
7-оқушы	жоғары	орташа	орташа	орташа
8-оқушы	жоғары	орташа	орташа	орташа
9-оқушы	төмен	төмен	төмен	төмен
10-оқушы	орташа	орташа	орташа	орташа
1-оқушы	жоғары	жоғары	жоғары	жоғары

Дереккөз: автор дайындаған.

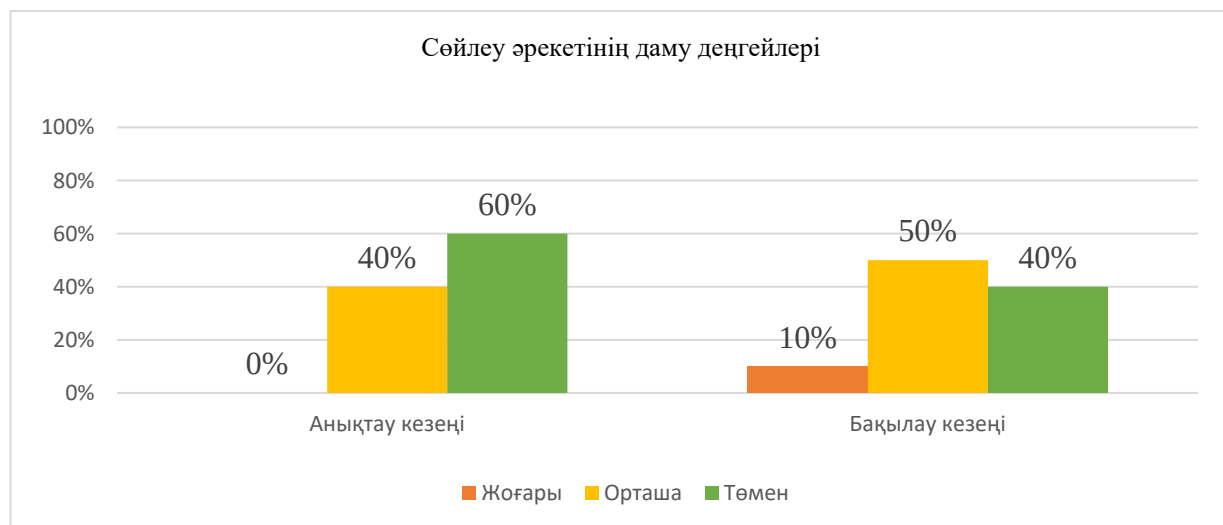
Жиынтық кестеде келтірілгендей алынған нәтижелерге сүйене отырып, зерттеудің бақылау кезеңінде жалпы сөйлеу тілі дамымаған мектеп жасына дейінгі балалардың оқу тобындағы сөйлеу әрекетінің жалпы даму деңгейі туралы қорытынды жасауға болады:

Жоғары деңгей – 10% - 1 бала;

Орташа деңгей – 50% - 5 бала;

Төменгі деңгей – 40% - 4 бала;

Өрі қарай, мектеп жасына дейінгі балалардың сөйлеу әрекетінің жалпы даму деңгейінің көрсеткіштерін зерттеудің анықтау және бақылау кезеңдерінде сөйлеуінің жалпы дамымауымен салыстырамыз, 6-сурет.



6-сурет. Педагогикалық эксперименттің анықтау және бақылау кезеңіндегі сөйлеу тілі жалпы дамымаған 3-4 жастағы балалардың сөйлеу әрекетінің даму деңгейлері

Дереккөз: автор дайындаған.

Қорытынды. Сонымен, сөйлеу тілі жалпы дамымаған бастауыш мектеп жасына дейінгі балаларда сөйлеу әрекетінің даму деңгейінің басымдылығы орташа (50%), бұл балалардың сөйлеу әрекетін дамыту бойынша қалыптастырушы кезеңде жүргізілген педагогикалық жұмыстың тиімділігін көрсетеді. Ойындарды қолдану арқылы сөйлеу тілі жалпы дамымаған бастауыш мектеп жасына дейінгі балалармен жүргізілген зерттеу жұмыстарының нәтижесінде біз мақсатымызға жеттік, проблемаларымызды шештік, гипотезаны растадық.

Бастауыш мектеп жасына дейінгі балалардың сөйлеуін дамытудың теориялық және әдістемелік принциптеріне сүйене отырып, біз балалардың сөйлеу әрекетін дамыту үшін ойындарды қолданатын сабақтарды әзірледік және сабақ үстінде және сабақтан тыс уақыттарда, серуедеу кезінде сынақтан өткіздік.

Мектепке дейінгі тәрбие мен оқытудың типтік оқу бағдарламасына сәйкес әзірленген, сөйлеуді дамыту сабақтарына, серуендеуге және балалардың еркін ойын әрекеттеріне енгізілген ойындармен іс-әрекеттерді сынау жалпы сөйлеу тілі дамымаған 3-4 жастағы балалардың сөйлеу белсенділігін арттырды.

Жалпы сөйлеу тілі дамымаған 3-4 жастағы балалардың сөйлеу әрекетінің дамуында келесі он өзгерістерді атап өтуге болады:

- сөздердің нормативті қолданысы айтарлықтай артты;
- балалардың күнделікті ойын барысында сөйлесуді бастау, әрі қарай жүргізу деңгейі және аяқтау қабілеті артты;
- өзінің іс-әрекетін, жоспарын ауызша айту қажеттілігі, топтағы басқа балалармен қарым-қатынасқа түсуге деген ықылас артты;
- балалардың сөздік қорында тек күнделікті тақырыптағы сөздер ғана емес, бағалау мағыналы сөздер, жалпылау сөздер (қазір табақ пен қасық емес, ыдыс-аяқ, сонымен қатар киім-кешек, ойыншық және т.б.), синонимдер (көңілді, қуанышты) бар;
- балалардың жай сөйлеммен сөйлеу қабілеті артты, бірте-бірте күрделі сөйлемдерге ауысты, сөздік қорлары байыды.

Қорыта келгенде, сөйлеу тілі жалпы дамымаған бастауыш мектеп жасына дейінгі балаларда сөйлеу әрекетінің дамуының орташа (50%) деңгейлері басым болады, бұл балалардың сөйлеу әрекетін дамыту бойынша қалыптастырушы кезеңде жүргізілген педагогикалық жұмыстардың тиімділігін көрсетеді.

Педагогикалық эксперименттің қорытынды кезеңінде сөйлеу тілі жалпы дамымаған бастауыш мектеп жасына дейінгі балалардың сөйлеу белсенділігін дамыту үшін ойындардың алатын орны ерекше екендігін байқадық.

ӘДЕБИЕТТЕР ТІЗІМІ

- 1 Үкіметтің кеңейтілген отырысы (16.08.2019) [Электрондық ресурс]. – URL: https://baq.kz/bilim-beru-zhuyesi_120668/
- 2 Ибатова Г.Б. Сөйлеу тілі жалпы дамымаған мектепке дейінгі жастағы балалардың сөзжасам дағдыларын қалыптастыру әдістемесі // Абай атындағы ҚазҰПУ-ң Хабаршысы «Педагогика ғылымдары» сериясы. - 2020. - №2(66). - Б.326-331 DOI: <https://doi.org/10.51889/2020-2.1728-5496.56>
- 3 Гаспарова Е. М. Отображение социальных отношений в театрализованной игре. // Дошкольное воспитание. - 2019. - № 8. – С.143-149.
- 4 Эльконин Д. Б. Игра, ее место и роль в жизни и развитии детей. - М.: Педагогика, 2017. – 128 с.
- 5 Выготский Л. С. Педагогическая психология. -М.: АСТ: Астрель, Хранитель, 2013. - 671 с.
- 6 Омельченко Е. А. Теория и методика игры: учебно-метод. пособие. – Новосибирск, 2009. -170 с.
- 7 Мамайчук И. И. Психокоррекционные технологии для детей с проблемами в развитии. - СПб.: Речь, 2016. -400 с.

8 Методика «Рукавички» (Г.А. Цукерман) [Электронный ресурс]. - URL: <https://nsportal.ru/nachalnaya-shkola/dlya-kompleksov-detskii-sad-nachalnaya-shkola/2019/04/30/diagnostika-detey>

9 Кудрова Т. И. Моделирование в обучении грамоте дошкольников с недоразвитием речи. // Логопед в детском саду. -2007. -№4. -С. 51–54.

REFERENCE

1 Ükimettiñ keñeytilgen otırısı [Extended government meeting (16.08.2019)]. [Electronic resource]. - URL: https://baq.kz/bilim-beru-zhuyesi_120668/ [In Kazakh]

2 Ibatova, G.B. (2020). Sóljeu tili zhalpy damymağan mektepke dejingi zhastağy balalardyñ sózzhasam dağdylaryñ kalyptastyru ádistemesi [Methods for the formation of word education skills for preschool children with general speech underground] // Abaj atyndağy KazyPU-ń Habarshysy «Pedagogika gylymdary» seriyasy [Kazakh National Pedagogical University named after Abay], №2(66), 326-331. DOI: <https://doi.org/10.51889/2020-2.1728-5496.56> [In Kazakh]

3 Gasparova, Ye. M. (2019). Otobrazheniye sotsial'nykh otnosheniy v teatralizovannoy igre [Display of social relations in theatrical play]. // Doshkol'noye vospitaniye [Preschool education]. - № 8, 143-149. [In Russian]

4 El'konin, D. B. (2017). Igra, yeye mesto i rol' v zhizni i razvitií detey [Play, its place and role in the life and development of children]. - M.: Pedagogika, 128 p. [In Russian]

5 Vygotskiy, L.S. (2013). Pedagogicheskaya psikhologiya [Pedagogical psychology]. – M.: AST: Astrel', Khranitel', 671 p. [In Russian]

6 Omel'chenko, Ye. A. (2009). Teoriya i metodika igry: uchebno-metod. Posobiye [Theory and methodology of the game: teaching aid]. – Novosibirsk, 170 p. [In Russian]

7 Mamaychuk, I. I. (2016). Psikhokorreksionnyye tekhnologii dlya detey s problemami v razvitií [Psychocorrectional technologies for children with developmental problems]. - SPb.: Rech', 400 p. [In Russian]

8 Metodyka «Rukavychky» (G.A.Tsukerman) [Methodology «Rukavychky» (G.A. Tsukerman)] [Electronic resource]. - URL: <https://nsportal.ru/nachalnaya-shkola/dlya-kompleksov-detskii-sad-nachalnaya-shkola/2019/04/30/diagnostika-detey> [In Russian]

9. Kudrova, T. I. (2007). Modelirovaniye v obuchenii gramote doshkol'nikov s nedorazvitiem rechi [Modeling in teaching literacy to preschoolers with speech disabilities]. // Logoped v detskom sadu [Speech therapist in kindergarten], No. 4, 51-54. [In Russian]

*Ахметжанова Ж.Б.¹, Шамшенова Э.Ж.², Амантаева С.А.³

^{1,2,3} Карагандинский университет им. Е.А.Букетова

^{1,2,3} Караганда, Казахстан

РАЗВИТИЕ РЕЧИ ДОШКОЛЬНИКОВ С ОБЩИМ НЕДОРАЗВИТИЕМ РЕЧИ С ПОМОЩЬЮ ИГР

Аннотация

Изменения в Казахстанском обществе вызвали изменения и в социальном заказе общества к образовательным учреждениям. Образование ставит и решает задачи развития личности, превращаясь тем самым в действенный фактор развития современного общества.

«Ведущие школы мира всецело занимаются развитием креативного потенциала детей, обучают цифровым технологиям и точным наукам. Педагоги меняют методики обучения в сторону игровых форматов, находятся в постоянном поиске. Все мы едины в своем стремлении сделать Казахстан процветающей, развитой страной. Ключ к этому - качественное, доступное и современное образование...» - сказал президент РК Касым-Жомарт Токаев на расширенном заседании Правительства [1].

Обновление системы образования в Казахстане сопровождается коренными изменениями в организации дошкольного образования.

Дошкольный возраст – это период активного развития, в том числе становления и развития всех сторон речи – фонетической, лексической, грамматической. Умение ребенка связно, последовательно и точно, выражать свои мысли является необходимым условием для его общения с окружающими людьми и дальнейшей успешности в обучении.

Цель исследования: теоретически обосновать и разработать серию занятий с использованием игр для развития речевой активности детей 3-4 лет с ОНР.

Методы исследования: анализ психолого-педагогической литературы по проблеме исследования, изучение документации, педагогический эксперимент.

Новизна исследования: теоретически обосновано и доказано влияние использования игр как средства развития речевой активности детей 3-4 лет с ОНР.

Практическая значимость исследования: результаты исследования, подобранные игры для занятий с детьми младшего дошкольного возраста с ОНР могут быть использованы дефектологами в образовательном процессе для повышения эффективности развития речевой активности детей.

Ключевые слова: дети дошкольного возраста, общее недоразвитие речи, игра, общение, навык, коррекция, речевая активность

*Akhmetzhanova Zh.B.¹, Shamshenova E. Zh.², Amantayeva S.A.³

^{1, 2, 3} Karaganda University named after E.A. Buketov,

^{1, 2, 3} Karaganda, Kazakhstan

SPEECH DEVELOPMENT OF PRESCHOOL CHILDREN WITH GENERAL SPEECH UNDERDEVELOPMENT THROUGH GAMES

Annotation

Social changes in Kazakhstan have led to a change in the social structure of society in educational institutions. Education puts forward and solves the problems of personal development, thereby becoming an effective factor in the development of modern society.

President of the Republic of Kazakhstan Kassym-Jomart Tokayev said «The world's leading schools are fully engaged in developing children's creative potential, teaching digital technologies and exact sciences. Teachers are changing teaching methods towards game formats and are constantly searching. We are all united in our desire to make Kazakhstan a prosperous, developed country," the Head of State said, speaking at the August conference. The key to this is high-quality, accessible and modern education. I emphasize - modern education...» [1].

The renewal of the education system in Kazakhstan is accompanied by fundamental changes in the preschool organization of education.

Preschool age is a period of active development, including the formation and development of all aspects of speech – phonetic, lexical, grammatical. The child's ability to consistently, clearly and accurately express his thoughts is a prerequisite for his communication with others and further success in his studies.

The purpose of the research: the theoretical justification and development of a number of activities using games for the development of speech activity in children 3-4 years old.

The methods of research: analysis of psychological and pedagogical literature on the problem of research, study of documentation, pedagogical experiment.

In conclusion, the scientific and methodological literature on the research problem is analyzed. Analyzing the data obtained, we found that in children of younger preschool age with general speech underdevelopment, the average (50%) level of speech activity development prevails, which indicates the effectiveness of the pedagogical work carried out. Thus, it is possible to promote the development of speech activity in children 3-4 years old.

Key words: children of preschool age, underdevelopment of general speech language, game, communication, skill, correction, speech activity.

*Шарипова А.¹, Егенисова А.², Бегимова М.³

¹Каспийский университет технологий и инжиниринга имени Ш.Есенова

^{1,2}Казахстан, Актау

³Каспийский общественный университет

³Казахстан, Алматы

¹ORCID 0009-0000-1348-1112

²ORCID 0000-0002-1568-7912

³ORCID 0000-0002-3140-7407

*(E-mail: aigerim1.sharipova@yu.edu.kz)

ФАКТОРЫ ЭМОЦИОНАЛЬНОГО ВЫГОРАНИЯ ПЕДАГОГОВ В УСЛОВИЯХ ИНКЛЮЗИВНОГО ОБРАЗОВАНИЯ

Аннотация

В этом исследовании изучается распространенность и тяжесть эмоционального выгорания среди педагогов, работающих в условиях инклюзивного образования. Исследование сосредоточено на трех ключевых аспектах эмоционального выгорания: эмоциональном истощении, деперсонализации и личной удовлетворенности работой. Полученные данные свидетельствуют о тревожной тенденции, заключающейся в том, что значительная часть учителей, работающих в условиях инклюзивного образования, испытывают высокий уровень эмоционального истощения и умеренный уровень деперсонализации. Это говорит о том, что педагоги вынуждены противостоять эмоциональному напряжению и сниженному чувству личной удовлетворенности от выполнения своих обязанностей.

Нвряду с обозначенными трудностями, исследование выявило и положительные аспекты. Этот вывод подчеркивает сложную и многогранную природу благополучия педагогов, при которой удовлетворенность работой и значительные признаки эмоционального выгорания могут сочетаться.

В заключении исследования подчеркивается острая необходимость целенаправленных вмешательств и систем поддержки для устранения конкретных факторов стресса, с которыми сталкиваются учителя в условиях инклюзивного образования. Признавая и уменьшая факторы, способствующие эмоциональному выгоранию, педагоги могут добиться большего успеха в своей сложной работе и, в конечном итоге, принести пользу как себе, так и своим обучающимся.

Ключевые слова: инклюзивное образование, педагог, стресс, эмоциональное выгорание, эмоциональное истощение, деперсонализация, профессиональная деформация.

Введение. В условиях непрерывного развития системы образования деятельность педагогов постоянно меняется в связи с адаптацией к новым условиям обучения и общему педагогическому процессу. Повышение требований к качеству образования и профессиональным компетенциям работников образования, обусловленное этими изменениями, оказывает негативное влияние на психическое и психологическое здоровье педагогов.

Поэтому деятельности, направленной на сохранение благополучия педагогов, уделяется гораздо меньше внимания. А ведь такая деятельность должна внести существенный вклад в профилактику эмоционального выгорания и профессиональной деформации. [1]. Многие педагоги сообщают, что замечают в себе такие психические состояния, как усталость, апатия, разочарование, хронический стресс, негативно влияющие на профессиональную деятельность [2].

На развитие синдрома эмоционального выгорания могут влиять как внутренние, так и внешние факторы. К внешним факторам относится специфика профессиональной деятельности, которая сопряжена с множеством эмоциональных воздействий, влияющих на работу педагогов и вызывающих сильное давление и стресс. К внутренним факторам относятся личностные факторы, возникающие из-за неудовлетворенности своей жизнью и профессией.

Также одним из негативных факторов, вызывающих эмоциональный стресс, является нехватка времени. Этот фактор приводит не только к эмоциональному напряжению, но и к физической усталости, которая является началом психосоматических расстройств.

Методы и материалы. Выгорание педагогов - распространенная проблема образования, имеющая серьезные последствия как для педагогов, так и для учащихся. Выгорание имеет серьезные физические и психологические последствия для педагогов, такие как головные боли, проблемы с желудочно-кишечным трактом, усталость и депрессия. Кроме того, «эмоционально истощенные» педагоги часто чувствуют, что их собственная эффективность низка, то есть что они не могут адекватно выполнять свои обязанности преподавателя. В результате они используют более карательные методы в классе и уделяют меньше внимания отношениям с учениками. [1, с. 30].

Недавние исследования показали, что эмоциональное выгорание педагогов может негативно сказаться на успеваемости обучающихся [3]. Это говорит о том, что пагубные последствия выгорания педагогов могут распространяться не только на отдельных педагогов, влияющих на учебную среду и академические достижения учащихся.

Факторы, способствующие эмоциональному выгоранию педагогов, работающих в условиях инклюзивного образования, многогранны. Помимо высоких учебных требований и эмоционального напряжения, педагоги могут сталкиваться с уникальными стрессовыми факторами, такими как удовлетворение потребностей разнообразных учащихся, координация работы с обслуживающим персоналом и реализация сложной политики [4]. В инклюзивных классах педагогам необходимо дифференцировать обучение и предоставлять индивидуальные услуги. Кроме того, быстрый переход на дистанционные и гибридные модели обучения во время пандемии COVID-19 создал дополнительные проблемы, поскольку педагогам необходимо было быстро адаптироваться к новым технологиям и методам обучения, а также решать личные и профессиональные проблемы, связанные с кризисом здоровья. [1, с.32; 2, с.2].

Обзор научно-методической литературы показывает, что отсутствие поддержки со стороны руководства, недостаток информации и ресурсов, а также большие размеры классов в условиях инклюзивного образования усиливают стресс и выгорание учителей [5]. Ощущение недостаточной подготовки к удовлетворению разнообразных потребностей всех учащихся в сочетании с отсутствием автономии и контроля над рабочей средой может вызвать у педагогов чувство подавленности и депрессию. [4, с. 81].

Также разработка инновационных методов обучения требует от педагогов дополнительных личных ресурсов, что приводит к их эмоциональной усталости [5, с.6].

Результаты и их обсуждение. В связи с этим было проведено исследование с целью определения риска эмоционального выгорания учителей, ответственных за детей с особыми образовательными потребностями, и их удовлетворенности образовательной деятельностью.

В исследовании приняли участие 40 учителей общеобразовательных школ города Актау. Количество участников было достаточным для обеспечения надежности результатов исследования. В исследовании использовались следующие инструменты: 1) Опросник выгорания Маслача (MBI); 2) димензиональный структурированный опросник, разработанный для оценки поведенческих предпочтений личности в контексте профессиональной деятельности. Данные опросники использовались в качестве рейтинговых шкал для измерения восприятия учителями психологического климата в образовательных учреждениях, работающих в условиях инклюзивного образования. Эти стандартизированные шкалы позволяют проводить статистический анализ с использованием коэффициентов корреляции по различным критериям.

Таким образом, результаты отечественных научных исследований по проблеме эмоционального выгорания учителей можно сравнить с аналогичными исследованиями в других странах. В настоящем исследовании учителя были разделены на две группы: контрольная группа - учителя, не работающие с детьми с особыми образовательными потребностями (ООП), и экспериментальная группа - учителя средней школы, работающие с детьми с ООП.

Участники проходили скрининг в период с февраля по май 2023 года. В это время среди учителей экспериментальной группы также анализировались данные об удовлетворенности

работой и выгорании. Данные были проанализированы в апреле 2024 года, примерно через год после сбора данных. На заключительном этапе исследования сравнивался риск удовлетворенности работой и выгорания среди учителей, работающих с детьми с ООП, и учителей, работающих в обычных классах.

Согласно исследованиям, проведенным в других странах, работники образования, как и медсестры и реабилитологи, относятся к группе помогающих специалистов и поэтому являются профессионалами с высоким риском развития профессионального выгорания.

Для оценки уровня риска выгорания у педагогов использовался опросник «Профессиональное выгорание», адаптированный Н. Водопьяновой и Е. Старченковой. Данный инструмент является одним из наиболее распространенных международных инструментов, используемых для диагностики эмоционального состояния человека. Он определяет степень выгорания педагогов по трем параметрам: эмоциональное истощение (ЭИ), деперсонализация (ДП) и низкая эффективность работы/ личная удовлетворенность работой (ЛУБ).

Результаты исследования показывают, что учителя, работающие в инклюзивных классах, подвержены значительному риску развития синдрома эмоционального выгорания. Особенно высокий риск наблюдается в области эмоционального выгорания: 37,3% опрошенных учителей показали высокую степень этого синдрома, а 42,1% - умеренную степень эмоционального выгорания.

В области деперсонализации, которая является важным аспектом профессиональной трансформации и синдрома эмоционального выгорания, 48% респондентов имеют умеренно высокий риск развития синдрома выгорания, в то время как 26,6% демонстрируют низкий уровень деперсонализации. Лишь небольшое меньшинство участников (25,4%) имели высокий риск развития деперсонализации - важного аспекта синдрома эмоционального выгорания.

Большинство участников (81,9%) выразили высокий уровень личной удовлетворенности, что свидетельствует о низком риске выгорания в этом секторе. Только 2,3% преподавателей заявили, что по разным причинам не удовлетворены своей работой.

В данном исследовании была предпринята попытка определить взаимосвязь между уровнем риска синдрома выгорания и удовлетворенностью работой. Для этого использовался метод математического анализа для определения статистически значимых связей.

В то же время анализ шкалы профессиональной усталости выявил статистически значимую связь между уровнем риска синдрома выгорания и удовлетворенностью работой учителей. Для проверки степени взаимосвязи между вышеперечисленными переменными был использован корреляционный анализ Пирсона. Однако выявленные взаимосвязи относительно слабые: эмоциональное истощение ($r = -0,376$, $p < 0,01$), деперсонализация ($r = -0,265$, $p < 0,01$) и удовлетворенность личностью ($r = 0,218$, $p < 0,05$).

Исследование подтверждает, что удовлетворенность работой играет важную роль в снижении степени синдрома выгорания у преподавателей. Уровень психологического комфорта на рабочем месте и в педагогическом коллективе также изучался в контексте взаимосвязи удовлетворенности работой и синдрома выгорания. По мнению отечественных исследователей, взаимопонимание, отсутствие конфликтов и эффективное взаимодействие в педагогическом коллективе являются основными факторами, повышающими удовлетворенность педагогов работой и снижающими риск эмоционального выгорания.

Удовлетворенность отношениями оценивалась с помощью одномерной рейтинговой шкалы, измеряющей общее восприятие учителями школьного климата. Исследование показало, что большинство респондентов (81,3%) находились в эмоционально положительном состоянии на работе и положительно оценивали взаимодействие в коллективе и слаженную работу группы. Из них 35,7% были полностью удовлетворены, 29% - очень удовлетворены и 16,6% - удовлетворены. 18,7 процента респондентов заявили, что не удовлетворены ни тем, ни другим, и только 7,4 процента были недовольны качеством своих отношений.

Взаимосвязь между удовлетворенностью работой в коллективе и климатом также анализировалась с помощью коэффициента корреляции Пирсона, и были получены статистически значимые положительные результаты.

Еще одним важным фактором, рассмотренным в данном исследовании, является восприятие педагогами собственной деятельности. Независимо от особенностей деятельности, признание и оценка признаны важными факторами, способствующими удовлетворенности работой и снижению риска выгорания.

Опрос педагогов, работающих с детьми с особыми потребностями, выявил наиболее часто упоминаемые положительные аспекты их профессиональной деятельности. Среди наиболее часто упоминаемых аспектов - высокая рабочая нагрузка (72,8%), возможность самостоятельно принимать решения (65,1%), время, проведенное на свежем воздухе (39,2%), использование техник релаксации и дыхания (45,5%) и возможность поддерживать здоровый образ жизни и физическую активность (28,8%). Что еще более важно, способность к самоанализу (29,5 %).

Учителя отмечали положительные стороны своей работы, такие как семейная атмосфера и благоприятный климат, возможности для профессионального развития и обучения, а также возможность помогать детям с особыми образовательными потребностями.

Исследования показывают, что признанные профессиональные компетенции учителей тесно связаны с их удовлетворенностью работой. Например, способность справляться с нетипичными ситуациями в окружающей среде оказывает значительное влияние на удовлетворенность работой учителя. Гибкость в адаптации творческих решений и повседневной деятельности к специфическим потребностям детей снижает деперсонализацию учителя, а самосознание и способность выражать свои мысли способствуют снижению эмоционального напряжения [6].

Целью данного исследования было выявить общие барьеры, с которыми сталкиваются учителя в своей профессиональной деятельности в школьной среде. Участники выделили несколько важных проблем, которые влияют на их работу:

1. чрезмерное вмешательство руководства в учебный процесс (51,6 %)
2. большое количество учеников в классе (44,2%).
3. повышенная ответственность за безопасность и здоровье (35,8%).
4. повышенная заболеваемость, особенно во время сезонных вспышек инфекций (24,2%).
5. увеличение голосовой нагрузки (17,9 %).
6. ухудшение отношений с родителями (16,8 %).

Респонденты также обратили внимание на отсутствие поддержки со стороны руководства школы, низкий уровень развития навыков самообслуживания детей с особыми образовательными потребностями, несоответствие законодательных мер реалиям современного дошкольного образования, частые изменения в организации работы из-за отсутствия вспомогательного персонала (тренеров, ассистентов), коллег (особенно молодых специалистов), также была отмечена неадекватность.

Проблемы, выявленные в данном исследовании, соответствуют типичным профессиональным проблемам, описанным в литературе и предыдущих исследованиях. Усиление бюрократических процедур, ограниченность ресурсов и высокие ожидания общества в отношении образовательного процесса приводят к увеличению нагрузки и стрессу учителей.

Заключение. Исследование подтверждает, что удовлетворенность работой играет решающую роль в повседневной деятельности педагогов, особенно когда они сталкиваются со многими профессиональными трудностями и стрессовыми ситуациями. Взаимодействие с администрацией, семейная и профессиональная среда, а также способность адаптироваться к изменяющимся условиям обучения играют важную роль в практике педагогов [7; 8].

Исходя из данных исследования, можно сделать вывод, что усилия по улучшению условий труда педагогов включают в себя улучшение взаимодействия с руководителями, поддержку коллег и предоставление ресурсов, необходимых для эффективной работы. Мы

считаем, что дальнейшее изучение этих аспектов необходимо для разработки стратегий и рекомендаций по снижению профессионального стресса и повышению качества образования в школах.

В будущем желательно провести более детальное исследование удовлетворенности работой и риска синдрома эмоционального выгорания у педагогов, работающих с детьми с задержкой психического развития в школах. В этом исследовании следует использовать качественные методы сбора и анализа данных.

В заключение следует отметить, что решение проблемы усталости педагогов имеет решающее значение не только для их личного и профессионального благополучия, но и для обеспечения качественного преподавания и успеваемости учащихся в инклюзивных классах. Сосредоточив внимание на здоровье и поддержке педагогов, школы могут содействовать созданию устойчивой и эффективной модели инклюзивного образования, от которой выиграют все заинтересованные стороны [9; 10].

Также важно управлять размерами классов и обеспечивать достаточную рабочую нагрузку, чтобы использовать время и инструменты, необходимые педагогам для успешной работы в условиях инклюзивного образования.

СПИСОК ЛИТЕРАТУРЫ

- 1 Aloe, A M., Shisler, S., Norris, B., Nickerson, A B., & Rinker, T. A multivariate meta-analysis of student misbehavior and teacher burnout // Elsevier BV. - 2014. – Volume 12. – С. 30-44. <https://doi.org/10.1016/j.edurev.2014.05.003>
- 2 Madigan, D J., & Kim, L. Does teacher burnout affect students? A systematic review of its association with academic achievement and student-reported outcomes // - Elsevier BV. - 2021. - Volume 105. – С. 101714-101714. <https://doi.org/10.1016/j.ijer.2020.101714>
- 3 Kotowski, S., Davis, K G., & Barratt, C L. Teachers feeling the burden of COVID-19: Impact on well-being, stress, and burnout // IOS Press. – 2022. – Volume 71. – No.2. – С. 407-415. <https://doi.org/10.3233/wor-210994>
- 4 Yong, Z., & Yu, Y. Causes for Burnout Among Secondary and Elementary School Teachers and Preventive Strategies // Taylor & Francis. – 2007. – Volume 40. – No.5. – С. 78-85. <https://doi.org/10.2753/ced1061-1932400508>
- 5 Pânișoară, I O., Lazar, I., Pânișoară, G., Chirca, R., & Ursu, A S. Motivation and Continuance Intention towards Online Instruction among Teachers during the COVID-19 Pandemic: The Mediating Effect of Burnout and Technostress // International Journal of Environmental Research and Public Health. - Multidisciplinary Digital Publishing Institute, 2020. – Volume 17. – No.21. – С. 8002-8030. <https://doi.org/10.3390/ijerph17218002>
- 6 Водопьянова Н. Е. Синдром выгорания: диагностика и профилактика. - СПб.: Питер, 2008. - 336 с.
- 7 Nwoko, J C., Emeto, T I., Malau-Aduli, A., & Malau-Aduli, B S. A Systematic Review of the Factors That Influence Teachers' Occupational Wellbeing // International Journal of Environmental Research and Public Health. - Multidisciplinary Digital Publishing Institute, 2023. – Volume 20. – No.12. – С. 6070-6101. <https://doi.org/10.3390/ijerph20126070>
- 8 Aaronson, D., Barrow, L., & Sander, W. Teachers and Student Achievement in the Chicago Public High Schools // University of Chicago Press. – 2007. – Volume 25. – No.1. – С. 95-135. <https://doi.org/10.1086/508733>
- 9 Annan-Brew, R., Mensah, J K., Ntim, E K., Dadzie, J., Kpodoe, I A., Akai-Tetteh, V A., Anhwere, D K., & Ampofo, K A. Emotional Reactions and Burnout of Instructors Teaching Wards with Exceptional Needs in Inclusive Schools in Offinso Municipality: Moderating Roles of Coping Mechanisms // Scientific Research Publishing. – 2023. – Volume 14. – No.03. – С. 487-507. <https://doi.org/10.4236/ce.2023.143034>
- 10 Safitri, J., & Prastika, N D. Burnout in Inclusion Primary School Teachers: Testing the Role of Social Support // Psikostudia: Jurnal Psikologi. – 2022. – Volume 11. – No.2. – С. 304-312. <https://doi.org/10.30872/psikostudia.v11i2.7590>

REFERENCES

- 1 Aloe, A M., Shisler, S., Norris, B., Nickerson, A B., & Rinker, T. (2014, June 1). A multivariate meta-analysis of student misbehavior and teacher burnout. Elsevier BV, 12, 30-44. <https://doi.org/10.1016/j.edurev.2014.05.003>
- 2 Madigan, D J., & Kim, L. (2021). Does teacher burnout affect students? A systematic review of its association with academic achievement and student-reported outcomes. Elsevier BV, 105, 101714-101714. <https://doi.org/10.1016/j.ijer.2020.101714>
- 3 Kotowski, S., Davis, K G., & Barratt, C L. (2022). Teachers feeling the burden of COVID-19: Impact on well-being, stress, and burnout. IOS Press, 71(2), 407-415. <https://doi.org/10.3233/wor-210994>
- 4 Yong, Z., & Yu, Y. (2007). Causes for Burnout Among Secondary and Elementary School Teachers and Preventive Strategies. Taylor & Francis, 40(5), 78-85. <https://doi.org/10.2753/ced1061-1932400508>
- 5 Pânișoară, I O., Lazar, I., Pânișoară, G., Chirca, R., & Ursu, A S. (2020). Motivation and Continuance Intention towards Online Instruction among Teachers during the COVID-19 Pandemic: The Mediating Effect of Burnout and Technostress. International Journal of Environmental Research and Public Health, Multidisciplinary Digital Publishing Institute, 17(21), 8002-8030. <https://doi.org/10.3390/ijerph17218002>
- 6 Vodöpänova N. E. (2008). Синдром выгорания: диагностика и профилактика. СПб.: Питер, 336 с. [in Russian]
- 7 Nwoko, J C., Emeto, T I., Malau-Aduli, A., & Malau-Aduli, B S. (2023). A Systematic Review of the Factors That Influence Teachers' Occupational Wellbeing. International Journal of Environmental Research and Public Health, Multidisciplinary Digital Publishing Institute, 20(12), 6070-6101. <https://doi.org/10.3390/ijerph20126070>
- 8 Aaronson, D., Barrow, L., & Sander, W. (2007). Teachers and Student Achievement in the Chicago Public High Schools. University of Chicago Press, 25(1), 95-135. <https://doi.org/10.1086/508733>
- 9 Annan-Brew, R., Mensah, J K., Ntim, E K., Dadzie, J., Kpodoe, I A., Akai-Tetteh, V A., Anhwere, D K., & Ampofo, K A. (2023). Emotional Reactions and Burnout of Instructors Teaching Wards with Exceptional Needs in Inclusive Schools in Offinso Municipality: Moderating Roles of Coping Mechanisms. Scientific Research Publishing, 14(03), 487-507. <https://doi.org/10.4236/ce.2023.143034>
- 10 Safitri, J., & Prastika, N D. (2022). Burnout in Inclusion Primary School Teachers: Testing the Role of Social Support. Psikostudia: Jurnal Psikologi, 11(2), 304-312. <https://doi.org/10.30872/psikostudia.v11i2.7590>

*Шарипова А.Б.¹, Егенисова А.², Бегимова М.³

^{1,2} Ш.Есенов атындағы Каспий технологиялар және инжиниринг университеті

^{1,2} Қазақстан, Ақтау

³Каспий қоғамдық университет

³Қазақстан, Алматы

ИНКЛЮЗИВТІ БІЛІМ БЕРУ ЖАҒДАЙЫНДАҒЫ МҰҒАЛІМДЕРДІҢ ЭМОЦИОНАЛДЫ КҮЙЗЕЛІС ФАКТОРЛАРЫ

Аңдатпа

Бұл зерттеу инклюзивті білім беру жағдайында жұмыс істейтін мұғалімдер арасында күйзелудің таралуы мен ауырлығын зерттейді. Зерттеу шаршаудың үш негізгі аспектісіне бағытталған: эмоционалды күйзеліс, иесіздену және жұмысқа жеке қанағаттану. Нәтижелер инклюзивті білім беру мұғалімдерінің едәуір бөлігі эмоционалдық сарқылудың жоғары деңгейін және иесізденудің қалыпты деңгейін бастан кешіретін алаңдатарлық тенденцияны көрсетеді. Бұл тәрбиешілердің эмоционалды шиеленіспен және өз міндеттерін орындаудан жеке қанағаттану сезімінің төмендеуімен күресетінін көрсетеді.

Осы қиындықтарға қарамастан, зерттеудің оң жақтарын да анықтады. Бұл тұжырым мұғалімдердің әлауқатының күрделі және жан-жақты сипатын көрсетеді, онда жұмысқа қанағаттану және күйзелістің маңызды белгілері біріктірілуі мүмкін.

Зерттеу қорытындысы мұғалімдердің инклюзивті білім берудегі нақты стресс факторларын жою үшін мақсатты араласулар мен қолдау жүйелерінің шұғыл қажеттілігін көрсетеді. Күйіп қалуға ықпал ететін факторларды тану және азайту арқылы тәрбиешілер өздерінің күрделі жұмыстарында үлкен жетістіктерге жетіп, сайып келгенде өздеріне де, студенттеріне де пайда әкелуі мүмкін.

Кілт сөздер: инклюзивті білім беру, педагог, стресс, эмоционалды жану, эмоционалды сарқылу, несіздену, кәсіби деформация.

* Sharipova A.¹, Yegenissova A.², Begimova M.³

^{1,2} Caspian University of Technologies and engineering named after Sh.Yessenov

^{1, 2} Kazakhstan, Aktau

³ Caspian Public University

³ Kazakhstan, Almaty

FACTORS OF EMOTIONAL BURNOUT OF TEACHERS IN THE CONTEXT OF INCLUSIVE EDUCATION

Annotation

This study explores the prevalence and severity of emotional burnout among teachers working in inclusive education settings. The study focuses on three key dimensions of burnout: emotional exhaustion, depersonalization, and personal job satisfaction. The findings reveal a worrying trend that a significant proportion of inclusive education teachers experience high levels of emotional exhaustion and moderate levels of depersonalization. This suggests that these educators are grappling with emotional strain and a reduced sense of personal accomplishment in their roles.

Despite these challenges, the study also found positive aspects. This finding highlights teacher well-being's complex and multifaceted nature, where job satisfaction and significant signs of burnout can co-occur.

The study concludes by highlighting the critical need for targeted interventions and support systems to address the specific stressors teachers face in inclusive education. By recognizing and reducing the factors that contribute to burnout, educators can be more successful in their challenging roles and ultimately benefit both themselves and their students.

Keywords: inclusive education, teacher, stress, emotional burnout, emotional exhaustion, depersonalization, professional deformation.

*Nurtazina M. B.¹

¹ Branch of JSC «NTTC «Orleu» Institute of Professional Development in Karaganda Region»

¹ Kazakhstan, Karaganda

*E-Mail: nurtazina.mayra@mail.ru

THE EFFECTIVENESS OF ADVANCED TRAINING COURSES FOR TEACHERS IN FIELD OF EMOTIONAL INTELLIGENCE

Annotation

The purpose of this article is to demonstrate the effectiveness of advanced training courses for teachers aimed at developing emotional intelligence, as well as to assess their impact on the professional growth of teachers and improve practical skills in managing emotions and interpersonal relationships in an educational environment.

The study was conducted using diagnostic and final testing, as well as feedback from course participants. Diagnostic testing was conducted before the start of the course to assess the initial level of knowledge about emotional intelligence, and final testing was conducted at the end of the course to measure changes in the level of knowledge. Feedback from the trainees was used to assess the satisfaction with the courses and their perception.

The test results showed a statistically significant improvement in the level of teachers' knowledge about emotional intelligence after completing the course. Diagnostic testing revealed that initially a significant part of the teachers lacked basic information on this topic. The final testing demonstrated a significant increase in awareness and understanding of the concepts of emotional intelligence. Feedback from the course participants confirms the positive perception of the material and its practical significance for professional activity.

The refresher course has demonstrated its high effectiveness in improving teachers' knowledge of emotional intelligence and their practical skills in managing emotions and interpersonal relationships. The results of the study emphasize the importance of including emotional intelligence topics in educational programs for teachers, which contributes to their professional growth and improving the quality of the educational process.

Keywords: emotional intelligence (EQ), diagnostic testing, final testing, training, relationship, feedback, managing emotions.

Introduction. For the first time, they started talking about emotional intelligence in the West, 20 years ago. In 1996, Daniel Goleman's book "Emotional Intelligence" was published in the United States, which forced society to rethink the role of emotions in people's lives. Emotional intelligence (EQ) consists of many different qualities that are manifested in a high level of understanding of oneself, in the ability to hear and understand other people, to anticipate their behavior, to control one's own and other people's emotions, in the ability to make decisions correctly, etc. EQ is a person-to-person interaction, whereas IQ says more about a person's mental abilities [1].

Emotional intelligence is a concept introduced by the American psychologist Daniel Goleman [2]. His model of emotional intelligence can be represented as the following figure, Figure No1:



Figure 1. The model of emotional intelligence according to D. Goleman

Source: compiled by the author using an Internet resource [2].

Attention to emotional intelligence (EQ) has become especially relevant in recent decades, while traditionally the emphasis has been on intelligence quotient (IQ).

Emotional intelligence (EQ) involves the ability to recognize, understand, and manage one's own emotions as well as those of others. Studies conducted by Mayer and Salovey [3] demonstrate that EQ includes components such as self-awareness, self-regulation, social awareness, and relationship management.

The authors note that emotions serve as important signals indicating significant events both in our inner world and in external reality. A key aspect of emotional intelligence is the ability not only to be aware of one's own emotions, but also to recognize the feelings of others. This includes the ability to identify emotions based on their physical manifestations, thoughts, appearance, and behavior, as well as to adequately express one's emotional states and needs to others.

Understanding emotions requires an awareness of their causes and patterns. Emotions do not arise by chance; They are formed as a result of certain reasons and change in accordance with established rules [4]. This involves the ability to identify the sources of emotions, classify them, understand their relationship to verbal and non-verbal behavior, and interpret their meaning in the context of interpersonal relationships. It is also important to be able to analyze complex emotional states and understand how they can develop and change over time.

Managing emotions plays an important role, as emotions provide valuable information and influence the decision-making process [5]. It is necessary to take emotions into account when making decisions, solving problems and choosing behavior. This includes being aware of and accepting emotions, regardless of their nature, and using appropriate strategies to account for their impact. The ability to effectively manage emotions includes the use of the information they provide, the ability to control or evoke emotions depending on their usefulness, and the ability to regulate both one's own and others' emotional states.

These emotion management skills directly contribute to the development of emotional intelligence and, in turn, play an important role in psychological readiness for professional activity in inclusive education, as well as in overcoming barriers in the development of digital educational resources [6].

Methods and materials. The profession of a teacher belongs to the "person-to-person" type, it is important to emphasize that the success of the teacher's professional activity largely depends on his emotional intelligence [7].

In the modern educational process, attention is focused on the development of students' creative abilities, critical and creative thinking, as well as the ability to independently search for information to solve educational problems [8]. The emotional intelligence of the teacher, including the ability to recognize the emotions and mental state of students, as well as effectively manage their behavior, plays a key role in stimulating the cognitive activity of students and their motivation for learning activities.

It is important to note that the emotional reactions of the teacher often precede his rational decisions, which emphasizes the importance of developing his emotional sphere along with the intellectual one [9]. For example, in educational practice, there are situations that require the teacher to provide psychological support to students, these can be cases of bullying or bullying, an unfavorable emotional environment in the family, as well as negative emotions that arise against the background of a child's reduced academic performance.

In order to form and develop emotional intelligence among teachers, from 2024, the branch of JSC "NCPK "Orleu" in Karaganda region conducts the course "Emotional intelligence is a tool for solving the professional problems of a teacher", the purpose of which is to form the emotional intelligence of teachers to ensure professional, socio-psychological competence by creating special psychological and pedagogical conditions in educational organizations.

The course aims to identify the importance of emotional intelligence as a key aspect, especially in the context of the educational process, and to develop EQ.

The curriculum of the course program includes five modules:

1. Conceptual, regulatory and legal foundations of the educational process;

2. Aspects of educational and psychological-pedagogical work;
3. Improving the content and methods of raising and teaching children;
4. The use of digital technologies in the educational process;
5. Development of research and project competencies of teachers.

Results and discussion. According to the Course Program lasted for 2 weeks the study was carried out using diagnostic and final testing, as well as feedback from the course participants. Diagnostic testing was administered prior to the course to assess initial knowledge of emotional intelligence, and a final test was administered at the end of the course to measure changes in knowledge. Feedback from participants was used to assess satisfaction with the courses and their perception.

Types of feedback that were used during the course:

1. "Plus-minus-interesting" by Edward de Bono;
2. Sherring - verbal reflection;
3. "Reflective Circle";
4. the "Free microphone" technique;
5. reflection "The last word is mine";
6. KWHL technique.

Along with this, a questionnaire was conducted at the end of the courses, where students gave a certain assessment of the courses, Table 1:

Table 1. The results of teachers' questionnaire

Score	How satisfied are you with the course content? Please rate on a 10-point scale	How satisfied are you with the quality of the training materials/resources? Please rate on a 10-point scale
Average score for the exchange rate	9.92	9.83
Score	How satisfied are you with the forms of conducting classes used (use of multimedia resources, etc.)	
Average score for the exchange rate	excellent 10	
Score	The educational process of this advanced training course (time management of the teacher, feedback from the teacher, transparency of the assessment system, etc.) was planned and organized	
Average score for the exchange rate	excellent 9.17	good 8.3

Source: compiled by the author

This study involved 25 respondents (heads and deputies of educational organizations, educational psychologists, social pedagogues, subject teachers). The median age was 35 years, with work experience ranging from 1 to 28 years. Testing was carried out on the LMS platform, with a time limit of 45 minutes, the platform gives the results after the completion of testing. The results are presented in Table 2:

Table 2. Results of diagnostic and final testing

Diagnostic Test Result	Final test result
The average level of knowledge about emotional intelligence is 23.38%	The average indicator for the level of knowledge about emotional intelligence is 89.58%

Source: compiled by the author

In the course of the study, two tests were conducted to assess the level of teachers' knowledge of emotional intelligence: diagnostic (before the start of the course) and final (after the completion of the course).

Testing methodology:

The purpose of diagnostic testing is to determine the initial level of knowledge of students about emotional intelligence.

The purpose of the final test is to determine the dynamics of changes in the level of students' knowledge about emotional intelligence.

Control and assessment of students' knowledge is carried out at the beginning and at the end of the course in the form of testing.

In the subject programs for the final testing, a bank of tasks is developed, which contains 15 tasks for each topic studied in the module. The student passes a test consisting of 24 test tasks, 3 tasks on each topic. The selection of tasks is carried out randomly on the basis of a codifier that determines the structure and content of test tasks. In the codifier, each topic and subtopic, the controlled element is assigned a code and the content elements to be checked by test tasks are indicated. The use of the codifier ensures uniform coverage of all topics of the main modules of the program.

Different types of test tasks are used in the bank of test tasks:

- tasks with a single choice;
- multiple-choice tasks;
- tasks for establishing compliance;
- grouping tasks.

The maximum possible score for the test was 50 points.

As can be seen from Table 2, the analysis of the results of the diagnostic testing showed a relatively low level of teachers' knowledge of emotional intelligence – only 23.38% of respondents had an idea of it.

It should be noted that thanks to the course on emotional intelligence, the level of knowledge, according to the results of testing, has significantly increased. Teachers have a better understanding of topics and concepts related to emotional intelligence, which indicates the high quality of training and the success of the methods used. The average figure after the end of the course was 89.58%. The dynamics of changes amounted to 66.2% (presented in Figure 2).

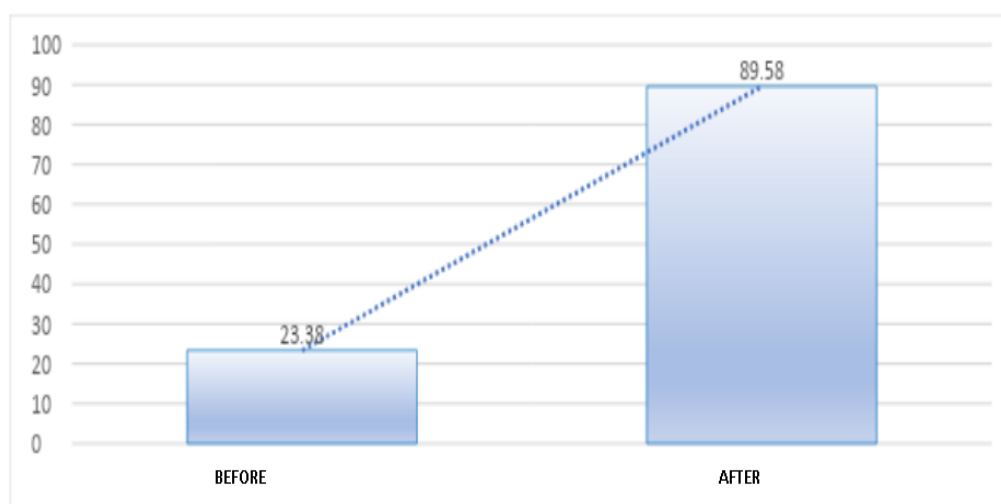


Figure 2. Dynamics of Increasing the Level of Teachers' Knowledge of Emotional Intelligence

Source: developed by the author.

A significant increase in the average level of knowledge by 66.2% reflects the high efficiency of the course. The results of the final testing confirm that the course program was aimed at significantly expanding the knowledge and skills of teachers in the field of emotional intelligence.

Feedback from the course participants demonstrated the importance and necessity of taking a course on emotional intelligence for all teachers, regardless of their position and level of professional training.

The data collected indicate that teaching emotional intelligence brings significant benefits in educational practice and contributes to the improvement of interpersonal interactions, emotional management and the development of emotional intelligence in both teachers and their students. Teachers who studied at the course noted that the knowledge and skills acquired during the training turned out to be useful and applicable in various aspects of their pedagogical activities.

These results emphasize that the course on emotional intelligence should be taken by all teachers, regardless of their position, as it will improve the psychological climate in the educational environment, increase the effectiveness of pedagogical activities and contribute to more effective and harmonious interaction between teachers and students.

Thus, regular completion of such courses should become a prerequisite for the professional development of teachers, which will help to ensure a higher result in learning and a more harmonious interaction between all participants in the educational process.

Conclusion. The purpose of this article is to demonstrate the effectiveness of advanced training courses for teachers aimed at improving knowledge about emotional intelligence. The results obtained clearly indicate a significant increase in teachers' knowledge in the field of emotional intelligence, which is confirmed by the results of final testing and questionnaires. The increase in the average indicator from 23.38% to 89.58% indicates the effective mastery of the course material by teachers and the increase in the dynamics of improving their knowledge. Which, in turn, can have a positive impact on their educational practice and interaction with students. Despite the results, it should be noted that it is not enough to increase the level of knowledge of teachers in the field of emotional intelligence, but it is important to organize further activities to support teachers in order to use the knowledge gained in practice. Such support is possible, since the course provides post-course support for teachers throughout the year.

Thus, regular advanced training courses in the field of emotional intelligence should become an integral part of the professional development of teachers. This will ensure not only an improvement in the psychological climate in the educational environment, but also an increase in the effectiveness of pedagogical activities, which will ultimately have a positive effect on students.

REFERENCES

- 1 Vlasova, A. A., Rotanova, V. A., Toropova, A. I., Sochnova, A. S., & Bugrova, A. N. (2020). Emotsional'nyj intellekt [Emotional intelligence]. *Sovremennyye nauchnyye issledovaniya i innovatsii [Modern scientific research and innovation]*, №12. [Electronic resource]. URL: <https://web.snauka.ru/issues/2020/12/94148> [In Russian].
- 2 Goleman, D. (2020). *Emotional intelligence: Why it can matter more than IQ*. 25th anniversary ed., New York: Bantam Books, 325 p.
- 3 Mayer, J. D., Salovey, P., & Caruso, D. R. (2016). The ability model of emotional intelligence: Principles and updates. *Emotion*, 16(6), 740-754. [Electronic resource]. DOI: <https://doi.org/10.1037/emo0000180>
- 4 Sardarova, Z., Autaeva, A., Rsaldinova, A., & Kemeshova, A. (2021). Emotsional'nyj intellekt kak osnovnoj pokazatel' gotovnosti sovremennykh pedagogov k professional'noj deyatel'nosti v usloviyakh tsifrovizatsii i inkl'uzivnogo obrazovaniya [Emotional intelligence as a key indicator of modern teachers' readiness for professional activities in the context of digitalization and inclusive education]. *Vestnik KazNU. Seriya pedagogicheskaya [Bulletin of KazNU. Pedagogical series]*, 67(2), 28–37. <https://doi.org/10.26577/JES.2021.v67.i2.04> [In Russian].
- 5 Martynyuk, M.V. (2015). Issledovanie prinyatiya resheniy uchitelem v pedagogicheskoy deyatel'nosti [Research on decision-making by teachers in pedagogical activity]. / *Pershij Nezavishniiy Nauchnyy Visnik [The First Independent Scientific Bulletin]*, No.4-1. [Electronic resource]. URL: <https://cyberleninka.ru/article/n/issledovanie-prinyatiya-resheniy-uchitelem-v-pedagogicheskoy-deyatelnosti> [In Russian].

6 Klimov, E. A. (1996). *Psikhologiya professional'nogo samoopredeleniya [Psychology of professional self-determination]*. Moskva: Smysl, Vol. 1, 470-530.

7 Andreeva, E. N. (2006). Emotsional'naya kompetentnost' v rabote uchitelya [Emotional competence in the work of a teacher]. *Narodnoe obrazovanie [Public education]*, №2, 216-223. [Electronic resource]. URL: <https://andreeva.by> [In Russian].

8 Matolygina, N. V., Podgornaya, E. A., & Ruglova, L. V. (2021). Razvitie kreativnosti studentov "tsifrovogo pokoleniya" cherez organizatsiyu tvoretskoy deyatel'nosti v kreativno orientirovannom obrazovatel'nom protsesse universiteta [Development of creativity of the "digital generation" students through the organization of creative activities in the creatively oriented educational process of the university]. *Mir nauki. Pedagogika i psihologiya. [World of Science. Pedagogy and Psychology]*, 4(9). [Electronic resource]. URL: <https://mir-nauki.com/PDF/20PDMN421.pdf>. DOI: <https://doi.org/10.15862/20PDMN421> [In Russian].

9 Vishnevsky, V. A. (2022). Emotsional'nyj intellekt pedagoga kak soderzhatel'no-spetsificheskiy aspekt ego kommunikatsii [The emotional intelligence of the teacher as a content-specific aspect of communication]. *Nauka v megopolise [Science in the metropolis]*, (8), 43. [Electronic resource]. URL: <https://mgpu-media.ru> [In Russian].

*Нуртазина М. Б.¹

¹ «Өрлеу» біліктілікті арттыру ұлттық орталығы» АҚ филиалы «Қарағанды облысы бойынша кәсіби даму институты»

*E-mail: nurtazina.mayra@mail.ru

ЭМОЦИОНАЛДЫҚ ИНТЕЛЛЕКТ БОЙЫНША ПЕДАГОГТЕРГЕ АРНАЛҒАН БІЛІКТІЛІКТІ АРТТЫРУ КУРСТАРЫНЫҢ ТИІМДІЛІГІ

Аңдатпа

Бұл мақаланың мақсаты - эмоционалды интеллектіні дамытуға бағытталған мұғалімдерге арналған біліктілікті арттыру курстарының тиімділігін көрсету, сонымен қатар олардың мұғалімдердің кәсіби өсуіне әсерін бағалау және білім беру ортасындағы эмоциялар мен тұлғааралық қатынастарды басқарудағы практикалық дағдыларды жетілдіру.

Зерттеу диагностикалық және қорытынды тестілеуді, сондай-ақ курс қатысушыларының кері байланысын пайдалана отырып жүргізілді. Диагностикалық тестілеу эмоционалды интеллект туралы білімнің бастапқы деңгейін бағалау үшін курс басталғанға дейін, ал білім деңгейіндегі өзгерістерді өлшеу үшін курстың соңында қорытынды тестілеу жүргізілді. Тыңдаушылардың кері байланысы курстардың қанағаттануын және олардың қабылдауын бағалау үшін пайдаланылды.

Тестілеу нәтижелері курстан өткеннен кейін мұғалімдердің эмоционалды интеллект туралы білім деңгейінің статистикалық маңызды жақсарғанын көрсетті. Диагностикалық тестілеу бастапқыда мұғалімдердің едәуір бөлігінде осы тақырып бойынша негізгі ақпарат жоқ екенін анықтады. Қорытынды тестілеу эмоционалды интеллект ұғымдарының хабардарлығы мен түсінігінің айтарлықтай жоғарылауын көрсетті. Курс тыңдаушыларының кері байланысы материалды оң қабылдауды және оның кәсіби қызмет үшін практикалық маңыздылығын растайды.

Біліктілікті арттыру курсы мұғалімдердің эмоционалды интеллект туралы білімдерін және олардың эмоциялар мен тұлғааралық қатынастарды басқарудағы практикалық дағдыларын жақсартуда жоғары тиімділігін көрсетті. Зерттеу нәтижелері мұғалімдерге арналған білім беру бағдарламаларына эмоционалды интеллект тақырыптарын енгізудің маңыздылығын көрсетеді, бұл олардың кәсіби өсуіне және білім беру процесінің сапасын жақсартуға ықпал етеді.

Түйінді сөздер: эмоционалды интеллект (EQ), диагностикалық тестілеу, қорытынды тестілеу, оқу, қарым-қатынас, кері байланыс, эмоцияларды басқару.

*Нуртазина М. Б.¹

¹ *Филиал АО «НЦПК «Өрлеу» «Институт профессионального развития по Карагандинской области»*

¹ *Казахстан, Караганда*

*Email: nurtazina.mayra@mail.ru

ЭФФЕКТИВНОСТЬ КУРСОВ ПОВЫШЕНИЯ КВАЛИФИКАЦИИ ПЕДАГОГОВ В ОБЛАСТИ ЭМОЦИОНАЛЬНОГО ИНТЕЛЛЕКТА

Аннотация

Целью данной статьи является демонстрация эффективности курсов повышения квалификации для педагогов, направленных на развитие эмоционального интеллекта, а также оценка их влияния на профессиональный рост педагогов и улучшение практических навыков в управлении эмоциями и межличностных отношениях в образовательной среде.

Исследование проводилось с использованием диагностического и итогового тестирования, а также обратной связи от участников курса. Диагностическое тестирование проводилось до начала курса для оценки начального уровня знаний об эмоциональном интеллекте, а итоговое тестирование – по завершении курса для измерения изменений в уровне знаний. Обратная связь от слушателей использовалась для оценки удовлетворенности курсами и их восприятия.

Результаты тестирования показали статистически значимое улучшение уровня знаний педагогов об эмоциональном интеллекте после прохождения курса. Диагностическое тестирование выявило, что изначально у значительной части педагогов отсутствовала базовая информация по данной теме. Итоговое тестирование продемонстрировало значительное повышение уровня осведомленности и понимания концепций эмоционального интеллекта. Обратная связь от слушателей курса подтверждает положительное восприятие материала и его практическую значимость для профессиональной деятельности.

Курс повышения квалификации продемонстрировал свою высокую эффективность в улучшении знаний педагогов об эмоциональном интеллекте и их практических навыков в управлении эмоциями и межличностных отношений. Результаты исследования подчеркивают важность включения тем эмоционального интеллекта в образовательные программы для педагогов, что способствует их профессиональному росту и повышению качества образовательного процесса.

Ключевые слова: эмоциональный интеллект (EQ), диагностическое тестирование, итоговое тестирование, обучение, отношения, обратная связь, управление эмоциями.

*Kairbayeva Zh.¹, Tleubay S.²

^{1,2} Joint Stock Company National Center for professional development «Orleu», Institute for Professional Development of Karaganda Region,

^{1,2} Karaganda, Kazakhstan

(*E-mail: happasovna_zh@mail.ru)

PEDAGOGICAL REFLECTION IS A TEACHER'S PROFESSIONAL DEVELOPMENT TOOL

Annotation

This article discusses the problem of reflection with a critical eye on oneself, the ability to direct one's capabilities in accordance with the requirements of life, clarify the purpose, formulate thoughts. The topic of pedagogical reflection is touched upon. The topic of pedagogical reflection, i.e., a means of professional development of a teacher is touched upon.

The main purpose of the article is to explain the need for scientific justification and practical reflection as a factor of professional self-improvement of a teacher.

This study examines the development of pedagogical reflection as viewed by several scholars, including Abai (Ibrahim Qunanbayev), T. Borton, J. Smith, J. Bain, R. Bolotin, S. Mille, S. Brownhill, D. Schön, A.N. Leontyev, O.A.Abdulina, N.V. Kuzmina, Y.N. Kulyutkin, V.V. Serikov, V.A. Slastenin, and L.F. Spirin. Their perspectives and opinions on pedagogical reflection were taken as a basis for the article. The article explores Borton's reflective approach, reflection methods based on Smith's program, and Gibbs' cycle, all of which serve as tools for teachers' professional development. The theoretical analyses conducted in the article focus on ensuring the direction and content of teachers' growth processes.

The authors of the article determined through theoretical and practical analyses that a teacher's reflection is essential for ensuring the direction and content of the teacher's growth process. In this regard, pedagogical reflection is not only about evaluating oneself and one's actions but also involves observing how other educators understand themselves in pedagogical interactions, facilitating self-awareness and the ability to identify one's strengths and weaknesses.

Key words: pedagogical reflection, self-knowledge, self-development, professional development, self-improvement, teacher, metacognition.

Introduction. Improving reflective skills is crucial in enhancing the qualifications of pedagogical staff. However, the formation of a teacher as a qualified professional is a continuous and complex process. It is not limited to the theoretical knowledge acquired in higher education; rather, it is directly related to the accumulation of knowledge through the integration of theoretical understanding and practical experience.

A participant in the pedagogical community has the opportunity to elevate their level of professional competence throughout their entire career by exchanging experiences, new information and ideas, as well as acquiring new knowledge in their field. A teacher must continually strive for self-improvement, engage in self-directed learning, and refine their pedagogical values. The reflective quality of a teacher is a fundamental condition for their professional development.

Therefore, a teacher capable of reflection is constantly in search of knowledge and, as scholars have noted, is someone who can relate their capabilities to external conditions, reaching a level of professional and pedagogical constructive reflection [1].

This highlights the relevance of preparing future teachers to develop their reflection skills in line with the modern educational goals based on the appropriate use of new technologies. Reflective work conducted in the educational process allows teachers to analyze the content of knowledge comprehensively, articulate specific opinions about the content, evaluate their own performance, and draw conclusions. Therefore, teachers must approach this complex task with great responsibility to be thoroughly prepared.

When developing reflection, it is essential to cultivate skills such as self-organization, self-awareness and self-assessment, as well as to establish productive communication with others.

To conduct effective professional education and comprehensive upbringing with students, it is necessary to understand the essence of the concept of "reflection," which encompasses both

philosophical and psychological dimensions.

In the philosophical dictionary, reflection (from the Latin "reflexio") is described as a term that refers to the visualization and study of the knowledge process. The concept of "reflection" is defined as the self-expression of consciousness and thinking about one's psychological state [2]. In the pedagogical dictionary, reflection is described as a process of self-awareness based on the subject's life experiences related to internal psychological states and conditions [3]. In our view, this quality of an individual arises and establishes itself under the influence of innovative processes in the field of educational activities.

The purpose of the study is to scientifically substantiate reflection as a factor in the professional self-improvement of educators and to explain the necessity of reflection in practice.

Objectives of our research:

- Theoretical analysis of the basis of the concept of "reflection" from the point of view of the psychological and pedagogical category;
- Identify methods of development and activation of the teacher's reflection, ensuring the effectiveness of the process of professional self-improvement and give recommendations based on the development of reflection.

The conceptual framework regarding the essence of humanity and its manifestations in various areas of life has been developed by scholars such as K.A. Abulkhanova-Slavskaya, A.V. Brushlinsky, S.L. Rubinstein, V.I. Slobodchikov, and others. The platform for the professional self-improvement and development of educators has been explored by researchers including N.V. Kuzmina, A.K. Markov, K.K. Levitan, and others. Conceptual notions about the essence and characteristics of a teacher's professional work have been proposed by O.A. Abdulina, N.V. Kuzmina, Y.N. Kulyutkin, V.V. Serikov, V.A. Slastenin, L.F. Spirina, and others.

The practical significance of this research lies in the fact that its results can be applied in various functions, such as organizing educational processes during teaching, pedagogical, methodological, research and administrative activities. The findings and practical outcomes of the study can be recommended to educational institutions that prioritize development issues, aiming to enhance educational processes with teachers and the entire pedagogical staff. Furthermore, the materials from this research can be utilized for improving teachers' qualifications and increasing their professional competencies, in psychological service work and in developing programs for teacher development (self-development).

The idea of education in the natural and scientific direction will help to increase the functional literacy of students and will be a tool that can solve the problems arising in cognition, interpersonal relations, professional life, and personal self-determination, rather than informing the student.

Therefore, the development of the professional competence of the teacher, which ensures the introduction of changes in the course of the pedagogical process, which initiates and forms the functional literacy of the student, is one of the main tasks in education at the present time.

Formation of basic competence is the main direct result of educational activities from the point of view of competence. Competence formation is carried out within each academic subject. And in the modern educational system, the formation of functional literacy of students can be solved in the context of each educational field, as well as each academic subject.

The power of intellect is the force that assists individuals in thinking, reasoning, understanding science and art, as well as distinguishing between good and bad behavior. Each person must be able to feel and manage their emotions, and they should not deviate from evaluating their feelings and actions from a moral standpoint. Without self-assessment, one cannot learn to regulate their behavior. Self-assessment, which involves evaluating one's actions and the psychological traits displayed in those actions, is essential for the self-regulation of behavior. Self-assessment, self-monitoring, and behavioral correction are interconnected processes [4, 5, 6].

Recognizing your strengths and weaknesses serves as a motivation and stimulus for self-development and self-perfection. Therefore, accurate self-assessment is the foundation of self-confidence that brings an individual closer to their moral ideals.

In this process, comparing oneself with others can be quite beneficial, allowing for a more

accurate understanding of one's identity. In this regard, the great V. Goethe stated, "Self-knowledge is achieved not through external observation but through your actions. Strive to fulfill your duty, and then you will know who you are." Similarly, the philosopher Abai noted, "If you wish to be among the wise, take stock of yourself at least once a day, or at least once a week, or at minimum once a month. Reflect on how you have lived since the last time you took stock... Have you lived in a way that you will not regret? Or have you lost track of how you have spent your time?" [7].

Methods and Materials. The development of a teacher's reflective skills can be facilitated through various methods and techniques that reveal the reflective abilities of pedagogical professionals. In this regard, we will examine reflective methods and techniques that trainers have successfully employed in training courses and seminars. One effective practice is maintaining a reflective journal, which can be very beneficial for practitioners. However, a common challenge that arises is determining what types of entries should be made, as not all thoughts and opinions qualify as reflective. Therefore, we will propose reflective methods and techniques that provide guidance for subject teachers on how to maintain a reflective journal effectively.

The first proposed reflective approach by Borton is structurally very simple. This project is effective for professionals to use as reflective practitioners. The three questions—What? What are the consequences? What will happen next? —encourage professionals to think about the "real world of experience". Through this project they can conduct an analytical analysis of their experiences and professional development. The questions presented here are very useful for making reflective initiatives about the dual system school experience even while at a higher or special educational institution.

Exercises aimed at developing reflection. T. Borton (1970) [8].

What? What are its consequences? What will happen next?

Description and comprehension level, all questions start with the word "what".

The level of analysis and evaluation, what is behind our experience? (How we achieved this).

Synthesis level. Here we rely on the first degree, and these questions help us consider alternative reasons for actions and what we might do in the future.

Examples:

- What was the issue? What did I do to solve the problem?

- What did others do? What did I aim to achieve? What was good or bad about my actions?

- What approach did I take, and how important were these actions? What else do I need to know?

So, what did I learn?

- What can I do now? What should I do now? What would be the consequences of these actions?

In the second project aimed at enhancing reflective skills, professionals are provided with important questions focused on four key areas to encourage them to think about their experiences. This project primarily allows for deep reflection on the processes, impacts, and outcomes of their practice. It helps practitioners recognize themselves as professionals, make changes to their practice, improve it, test their ideas, and initiate research. At the same time, it helps to strengthen the value and theoretical knowledge of one's profession.

A way to reflect on one's own experience according to the J. Smith program (1989) [9].

Task: Important questions. Description. What did I do? Information (analysis).

What does this mean? Confrontation - Dispute (self-awareness).

How did I become like this?

Reconstruction. What does my experience tell me about my assumptions, values, and beliefs?

Where did these ideas come from? What social practices are reflected in these ideas?

What makes me stick to my concepts? What is the interest or purpose of my experience?

What thoughts are holding back the possibilities of my practice?

In the third reflective approach, there are five questions aimed at facilitating reflection on personal and professional experiences. While there are several ways to develop reflection, each practitioner should choose the method that is most suitable and effective for them. These questions are structurally more complex than the two previously proposed reflective models. They require each professional to engage with their professional insights, skills, and competencies. By answering these

questions, individuals are encouraged to make personal decisions about their "hidden" practical knowledge and how to further develop it.

5 R's are helpers of reflection (Bain et al., 2002) [10].

Questions for coaches and teachers to think about.

Reporting. How did the problem or situation arise? Where and how did it happen? What are the main aspects of the problem? What is the importance?

Responding. How did I behave in this situation or what was my reaction to the situation? What did I do well and what did I not do well? How do I know it? Why do I think so? How did I feel? What made me feel this way?

Relating. How does my theoretical knowledge personal and professional experience, understanding and skills relate to this situation? How do they relate to each other?

Reasoning. How can experience be related to theory in this situation? What are the theories?

What is the effect of different views on the situation? Personal point of view, colleague's point of view, student's point of view, etc. What will be the effect?

Reconstruction. Rebuilding.

To sum up, what did I learn from this problem or situation? What concept and conclusion did I draw? What would I do differently? Why?

How would I apply the knowledge and experience gained from this situation to improve my future practice? In this regard, it is worth discussing the impact of "reflective models on analytical review of one's own experience" and exploring additional models. Dr. S. Brownhill from the University of Cambridge, in the article "Supporting Teachers' Reflective Practices through Forms of Self-Reflection", states that "self-analysis is related to metacognition, as the process of reflection involves recognizing cognitive processes" [11]. He provides descriptions of analytical models aimed at developing self-reflection. A true master of their craft, or a professional, utilizes analytical approaches to structure their thoughts effectively.

The foundation of the structured cycle consists of steps that form the core of many models: experience – evaluation – analysis – next action. A graphically represented model is effective for teachers to analyze their practice. Mains and colleagues, referencing C. Brownhill, argue that graphic organizers enable practitioners to structure their thoughts, identify connections, and engage in a higher level of cognitive activity through critical thinking [12].

Effective Ways to Maintain a Reflective Journal

What is a teacher's reflective journal? The second and third models for maintaining a journal are the "Logbook." This format includes the progression of events and thoughts for improvement—this is the fourth model.

All the proposed reflective approaches are based on a graphical format that allows for the synthesis of ideas and planning of subsequent steps.

Self-reflection is a highly individualized process, and various models are proposed solely for the purpose of structuring thoughts. Professionals need to create their own personal models that align with their specific situations, levels, and stylistic characteristics in their analytical practice. Therefore, we can say that each reflective practitioner has their own choice.

Reflective Journal

What is a teacher's reflective journal? "Only the reflective integration of consistently updated theoretical knowledge and practical experience allows a professional to truly develop into an expert" [13]. What is the significance of a teacher's reflective journal in linking theory and practice and facilitating reflection? In seeking answers to this question, studying global best practices has shown that only reflective analysis of one's own experience enables educators to enhance their professional competence.

A teacher's reflective journal functions like a personal diary where individual thoughts, feelings and impressions about specific events are recorded. Its uniqueness lies in the fact that it addresses professional issues relevant to educators. Reflecting on events that occur in the classroom is highly effective for identifying their underlying causes. The journal can be seen as a repository of ideas aimed at solving emerging challenges. By analyzing past incidents, educators can take concrete steps

for the future and also provide guidance to colleagues facing similar issues.

In this journal, the teacher does not merely record a flow of information but also distills insights from that information. This process allows them to synthesize knowledge gained from previous experiences and recent information. The journal helps to predict future actions based on prior work. Additionally, it can address not only the teaching process but also issues related to student behavior and discipline in the classroom.

Delving deeply into the problems identified in the reflective journal and analyzing ways to overcome obstacles can enhance the student-teacher relationship. Examples of "best" student work can also be included, which can serve as models for future lessons.

Results and Discussion. The practical-experimental work was conducted with the following objectives in line with the overall aim of our research:

- To identify the reflective component in pedagogical activities and to demonstrate its impact on the professional self-improvement of educators.
- To monitor teachers' reflective capabilities and their competencies and skills in applying these in their pedagogical practice.
- To select a psychological and pedagogical tool for developing the structural reflection of teachers.

The practical-experimental work aimed at activating the structural reflection of educators was conducted in educational institutions in Karaganda, specifically at the M. Jumabaev Gymnasium, Secondary School No. 15 and the Y. Altynsarin School-Lyceum. A total of 15 teachers with varying lengths of pedagogical experience participated in the experiment.

The diagnostic experiment revealed the level of teachers' reflectiveness in understanding the "I am successful" principle within their pedagogical activities. It assessed the teacher's ability to engage in self-relevance and continuous professional and personal development through reflection. To achieve this, we utilized the following methodologies:

1. "My Professional Activity and My Professional Role (Model, Ideal)" Questionnaire;
2. Self-Relevance Test proposed by L.Ya. Gomzan, M.V. Kroz, and M.V. Latinskaya;
3. Test Map based on A.N. Leontyev's Questionnaire for Communicative Activities;
4. Self-descriptions of teachers titled "Stages of Professional Activity and the Future of Self-Improvement" and their content analysis.

We examined the above-mentioned tests to illustrate the phenomenon of reflection, focusing on the structural reflection of educators and, in general, to support, activate, and develop themselves.

To determine the teachers' reflective competencies and skills in addressing the set tasks, educators were asked to write a self-assessment essay on the topic "Stages of Professional Journey and the Future of Self-Improvement." To ensure that this essay did not have an autobiographical focus, a preliminary discussion was held with the educators regarding the appropriateness of the questions included.

The project included such questions:

1. How would you rate your current professional level?
2. How would you divide your professional career into conditional stages?
3. In your opinion, what are the conditions for moving from one stage of development to another in order to enhance professional mastery in pedagogical activity?
4. What are your professional problems and ways to solve them?
5. What are the prospects of professional development, the conditions for professional self-improvement?

Based on the responses from teachers surveyed, 98% highlighted the adaptation phase in their initial employment, including its challenges and the peculiarities of interactions with students and other educators. Respondents noted stages such as "formation," "maturity," and "creativity," while also pointing out difficulties in reflective analysis. Only 45% of the teachers identified significant aspects of professional growth stages, such as "accumulation of pedagogical experience," "enhancement of mastery," and "increasing self-demands."

Additionally, 80% of teachers emphasized the continuity of their professional development,

pointing out that their improvement is closely tied to understanding and engaging with students. Overall, the analysis of their pedagogical activities is focused on the substantive and methodological aspects of their work, addressing gaps in students' knowledge, and considering ethical dimensions of their interactions with students.

The difficulty of self-analysis in professional activities is compounded by teachers' lack of reflective skills, which hinders their ability to evaluate and adjust their work. Teachers often limit their reflection to identifying mistakes based on their experiences, without focusing on specific obstacles and challenges they encounter or considering what improvements are necessary for the future.

To understand the concepts of modern teachers' professional models and ideals, a survey was conducted among the participating teachers. The following questions were asked:

1. Who (or what) serves as your professional model or ideal?
2. In your opinion, what are the conditions for approaching or achieving your ideal?
3. What is the relationship between your professional ideal and your practical pedagogical work?

Here, we aimed to explore the role and content of the professional ideal in teachers' self-perception. The results obtained allowed us to draw the following conclusions.

In response to the first question, "Who (or what) serves as your professional model or ideal?", the answers from the respondents varied significantly. This allowed us to categorize the teachers who answered into three groups based on the scope and content of their professional ideals.

The first group, comprising 46% of the teachers, associated their professional ideal with a specific individual. Among them, 26% mentioned well-known educators such as L.S. Vygotsky, Y. Altynsarin, M. Zhumabayev, A.S. Makarenko, V.F. Shatalov, and Sh.A. Amonashvili. Within this first group, 20% linked their professional ideal to the work of their colleagues, teachers from their previous schools, and the image of their "first teacher".

The second group consists of 31% of the educators who do not feel the significance or role of a professional ideal. In their self-perception, phrases like "I am authentic", "I am potential" and "I am wonderful" correspond to one another, indicating that their personal and professional self-improvement has stagnated.

A majority of this group (23%) responded that they have "no professional ideal" or that they "have not thought about it", stating that "the ideal is not related to the teaching profession" and that "having a professional ideal is not essential". We also included in this group those teachers (8%) who consider themselves their own ideal, with responses such as "I am my own ideal", "I have reached the pinnacle of my professional career" and "my ideal in my profession aligns with my self-perception".

We consider this situation indicative of educators who lack clear directions in their professional development and have low self-awareness. These teachers do not set specific professional goals for themselves and cannot envision their future growth and development. For them, their personal experiences and the levels of mastery they have achieved are sufficient and they see no need for self-improvement because their ideals are themselves. The habitual and routine nature of such teachers' pedagogical work can lead to professional stagnation, emotional burnout and regression, as they are not provided with a "zone of proximal development" (L.S. Vygotsky) to encourage their growth.

The third group (23%) includes those whose professional ideals are associated with qualities that are significant for their profession, value orientations and specific pedagogical skills and competencies. Responses from this category of educators reflect a professional image characterized by personal and professional qualities that align with the requirements of the teaching profession and the pedagogical profession's profile. This group emphasizes the importance of embodying essential qualities and competencies that are vital for effective teaching and professional growth.

For example, responses from this group included statements such as: "The harmony between a high level of education and teaching qualifications"; "For me, it is essential to connect theoretical knowledge with students' real lives"; "The combination of qualities such as communication skills, understanding and kindness"; and "A commitment to fostering children's creativity". These responses reflect a clear understanding of the qualities and competencies that define their professional ideals in

teaching.

1. Among the personal qualities of a teacher love and affection for children, the ability to establish relationships, patience, endurance, and dedication are particularly noteworthy. The professional ideals of a specific teacher can be evaluated based on pedagogical beliefs and the individual's stance in their work.

Respondents expressed values such as "Aspiration for morality in education", "Cultivating a creative personality" and "Developing students" which reflect the spiritual and ethical dimensions of pedagogical labor. The "educational" didactic-methodological aspects of their work were highlighted with responses like "High level of knowledge and methodological mastery" and "Ability to provide students with solid knowledge". The responses to the question "Who (or what) serves as your professional model or ideal?" can be represented in a diagram divided into sections, as shown in the image below (Figure 1).

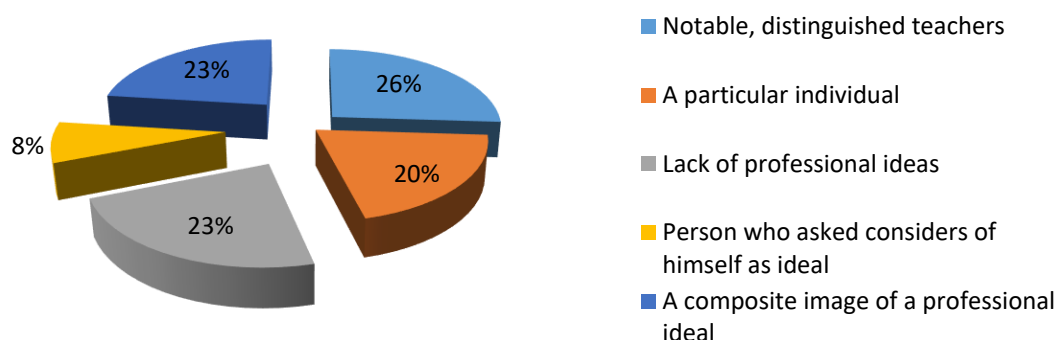


Figure 1. Content of the Professional Ideal (According to D. Schön).

Source: Developed by the authors.

In this figure, the results of the study are represented with segments of the circle proportionally reflecting the percentages.

Overall, 70% of teachers have a professional ideal, and the content of these ideals is influenced by the general and professional orientations of the educator's personality, their methodological approach, pedagogical culture and the need for development and self-actualization reflecting individual characteristics.

2. The second question of the survey was, "In your opinion, what are the conditions for approaching or achieving your ideal?" The responses from the teachers were as follows: 72% indicated that reaching or aligning with their professional ideal is possible if certain internal conditions are met, such as motivation for self-development, self-improvement, and self-actualization.

Meanwhile, 16% of teachers highlighted the importance of external conditions and circumstances in achieving their professional ideals. They believe that recognition as a prestigious profession, adequate methodological support and the fulfillment of moral and material needs are crucial.

Lastly 12% of teachers expressed the view that achieving a professional ideal is impossible.

The response data for this question is illustrated in the diagram shown in Figure 2.

3. The responses to the third question, "What is the relationship between your professional ideal and your practical pedagogical work?" provided insights into how a teacher's professional ideal influences their specific activities.

The teachers' responses can also be categorized into three groups. *The first group* includes 63% of respondents, who indicated that their professional ideals serve as a guiding purpose and direction in their pedagogical work. They described their ideals as qualities that regulate professional behavior and indicate the developmental paths for their professional and personal qualities. This group emphasizes that having a clear professional ideal significantly influences their approach to teaching

and their overall effectiveness as educators.

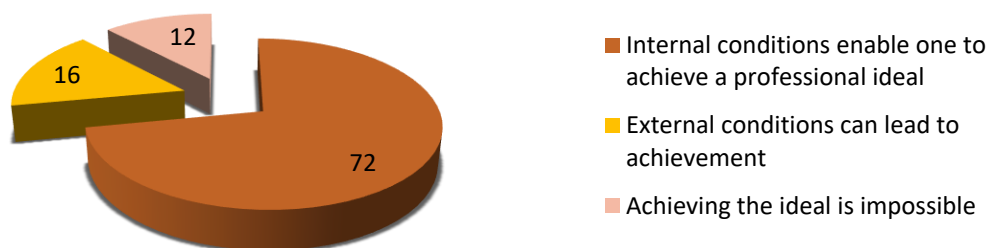


Figure 2. Concepts of Approaching or Achieving a Professional Ideal (According to D. Schön).
Source: Developed by the authors.

25% of the respondents formed *the second group*. They indicated that their professional ideals, if they exist, have no connection to their current professional activities. Members of this group believe that the pedagogical reality is detached from the "high aspirations" represented by their ideals. The pedagogical practices of this group, their relationships with students and interactions with other educational stakeholders are often characterized as random, spontaneous and unorganized. The lack of clear goals, along with the idealization of their professional ideals, prevents professional growth and self-development. In the first case, teachers fail to set strategic and tactical objectives; in the second, their professional ideals become stagnant and autonomous, having little impact on their daily practical activities.

In such situations, teachers struggle to apply their advanced ideas to specific professional actions and are unable to analyze various problems from the perspective of their ideals. Consequently, their structural functions and interactions do not manifest as professional, leading to a lack of coherence in their pedagogical endeavors.

The third group consists of 12% of teachers, whose self-perceptions are characterized by statements like "I am authentic", "I am potential" and "I am wonderful." These teachers are satisfied with their level of professional self-improvement and exhibit an inflated self-assessment leading to a sense of confidence that may lack critical reflection. The professional characteristics of these educators include authoritarianism, conservatism and stereotypical thinking. This group's responses and the resulting dynamics are illustrated in Figure 3.

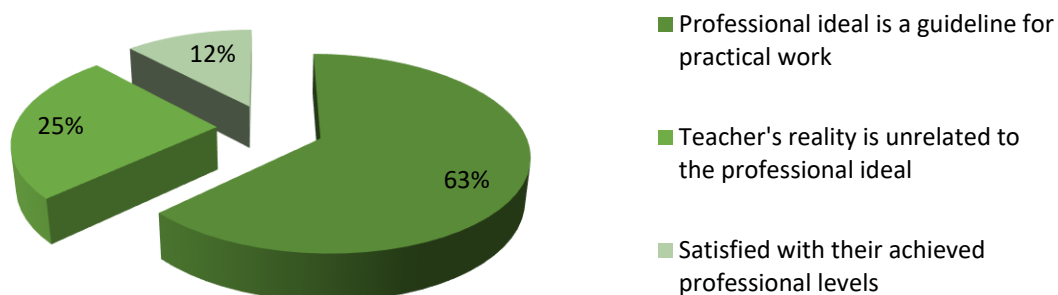


Figure 3. Relationship between Professional Ideal and Practical Pedagogical Work (According to D. Schön).
Source: Developed by the authors.

In summary, the professional ideal is the result of social demands, professional requirements and the recognized achievements and successes of both past and present great educators. The professional-pedagogical ideal aligns with the goals set by the teacher and their professional creativity.

In resolving the contradictions between the pedagogical ideal and practical work, the self-development and self-improvement of the educator serve as both the source and driving force. A teacher capable of addressing these contradictions can transform their thoughts about the ideal into concrete actions through their creative potential.

Additionally, the professional-pedagogical ideal encompasses the spiritual and value heritage of pedagogical thought and practice fostering the need for self-development and defining the teacher's professional objectives. The ideal is reflected and specified in the individual teacher's work, their unique professional stance and the daily tasks they continuously address.

Summary of Research Findings:

1. In the current understanding of educators the professional-pedagogical ideal is viewed as contradictory, often resembling either a form of individual idolization or an adaptation to it.

2. The professional-pedagogical ideal appears as a goal for them, serving as a guiding framework in the practical activities of creative educators. For many respondents it represents their developmental vector.

3. According to teachers the process of moving toward and approaching the professional ideal is primarily determined by internal conditions for growth and development, rather than external factors.

The professional-pedagogical ideal should be the subject of reflection and in-depth analysis for each teacher grounded in the humanistic priorities of pedagogical sciences and in the practical achievements of the educator. The ideal embodies the value-laden and meaningful content of pedagogical work, along with the motivations and perspectives for the teacher's self-improvement.

The perception of a professional ideal, as well as the associated feeling of "I am successful" is realized through reflection. In this experimental-practical study, we drew upon the research conducted by B.P. Kovalev regarding the connection between a teacher's professional self-awareness and the correctness of their relationships with others. The level of reflective competence is closely tied to the degree of accuracy in self-assessment.

The relationship between teachers' self-assessments and students' evaluations can also provide insights into the teacher's reflective abilities. B.P. Kovalev categorizes all teachers into five types based on this approach [14]:

Group 1 - Teachers whose self-assessments align with students' evaluations, fostering a democratic communication style.

Group 2 - Teachers who correctly interpret their evaluations but have inconsistent self-assessments, often exhibiting authoritarian traits in their interactions.

Group 3 - Teachers whose self-assessments are aligned but whose predictions do not match, displaying a liberal communication style.

Group 4 - Teachers with low alignment between self-assessments and perceptions. These educators seek feedback from students about their own performance but struggle with effective communication, often leading to conflictual situations. Their style tends to be authoritarian or situational.

Group 5 - Teachers whose understanding contradicts students' opinions, resulting in significant difficulties in communication and relationships.

This classification helps in evaluating the reflective capabilities of educators and understanding the dynamics of their interactions with students.

In the course of the research, we utilized the communicative activity test developed by A.N. Leontyev [15]. This tool allows for the assessment of the teacher's interactions with students and helps identify the style of pedagogical relationships. The questionnaire enabled us to evaluate the professional-communicative qualities of teachers through their self-assessments.

The same questionnaire was also administered to students, who evaluated a specific teacher based on the visibility (or lack thereof) of the qualities outlined in the survey. By analyzing the data obtained from both the teachers' self-assessments and the students' evaluations, we identified the relationship between these indicators. This analysis provides valuable insights into the alignment (or misalignment) between teachers' self-perceptions and their effectiveness in communicating with

students.

Teachers who receive high evaluations are characterized by metacognitive goal-setting, openness, proactivity, flexibility and consideration of individual differences. They support student motivation, easily engage with the classroom and can effectively manage interactions by coordinating various communication tools. Challenges related to learning, organization and ethics are addressed creatively.

On the other hand, teachers with average evaluations are active in communication but struggle to fully engage the entire class. Due to their inability to connect with all students, some may be left without adequate attention. These teachers rely primarily on the more active segment of their students. While their interactions with students are aimed at engagement, they often come across as formal and lack depth.

Teachers who receive low evaluations from students exhibit communication styles characterized by rigidity, strictness and a lack of consideration for individual differences. There is little to no feedback from students. These teachers impose strict control over their own expectations, often exercising their authority without regard for the situational context. This identified communication type falls into a one-sided interaction scenario, aligning with an authoritarian style of pedagogical relationships, where students are viewed as objects rather than equal partners in the educational process.

Such communication practices foster aggression, reduce motivation and lead to passivity among students. They diminish cognitive engagement, restrict the motivational sphere of the individual and eliminate the creative aspects of the learning process. The authoritarianism of the teacher reflects a non-reflective approach to pedagogical work. The reliance on pedagogical authority and a top-down management stance are inconsistent with the principles of humanitarian pedagogy and contradict the views of reflective pedagogy and psychology. The results are visually represented in the diagram (Figure 4).

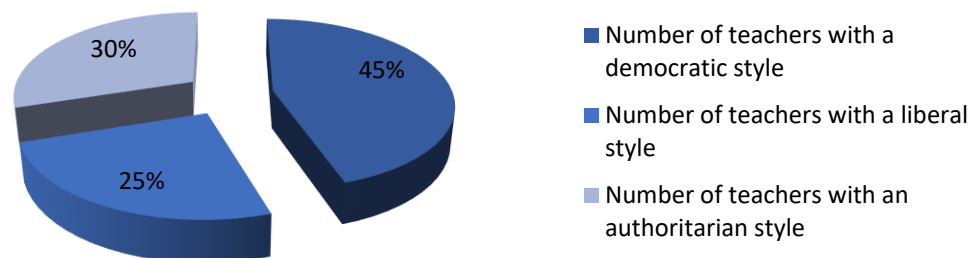


Figure 4. Percentage of Teachers by Pedagogical Style (According to D. Shön).

Source: Developed by the authors.

The conducted relational analysis demonstrates the connection between teachers employing a democratic style and the evaluations they receive from students. These teachers focus on fostering relationships with students and reflect on their interactions, allowing them to assess their capabilities, recognize challenges and understand their actions and efforts. Through this mutual interaction, teachers can strive to comprehend the actions and essence of their students, leading to a capacity for self-reflective assessment as they evaluate themselves through the lens of others.

The results indicate that teachers with a democratic style are characterized by active reflection. Humanitarian values, willingness to engage in dialogue, problem-solving approaches and flexibility in relationships significantly enhance both students' and teachers' creative expressions. This fosters a positive subjective regulation of their collaborative actions, promoting progress in their joint efforts.

The results indicate that teachers employing a liberal style often act with a "closed" stance, wary of external evaluations. There is a noticeable discrepancy between these teachers' self-assessments and the evaluations given by their students. This situation suggests that these educators are largely

isolated, lacking a focus on building connections with their students. Such an approach negatively impacts both their self-evaluation and the evaluation of others.

This indicates a lack of development in the teacher's professional reflection, highlighting the need for enhanced engagement and awareness of their impact on student learning and relationships. Without this reflection, teachers may struggle to adapt their practices and connect meaningfully with their students, ultimately hindering their own growth and the educational experience of those they teach.

Authoritarian teachers exhibit a disconnect between their self-assessments and the evaluations provided by their students. This reflects a narrow focus on their own goals and a lack of acknowledgment of the students' subjectivity, stemming from a deficiency in reflective practice as a professional quality. The inflated self-assessments of these educators lead to dominance in their interactions, suppressing the opinions and interests of students, ultimately hindering both their personal development and professional growth.

The gathered data reveal that the level of reflective competence is closely linked to self-assessment and communication style. This disconnect highlights the need for teachers to cultivate a more reflective approach, which would enable them to recognize and value their students' perspectives, fostering a more inclusive and effective educational environment.

We present the diagram of the relationship between teachers' self-assessments and the evaluations given by students regarding various communication styles according to A.A. Bizyaeva in Figure 5.

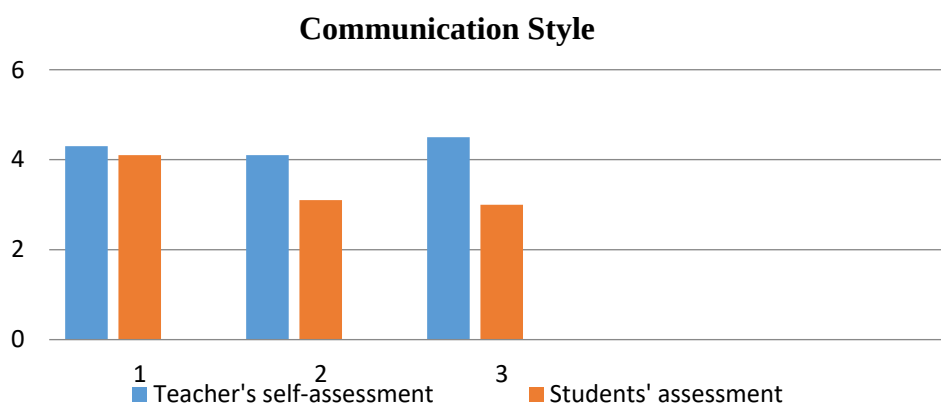


Figure 5. Histogram of Communication Styles.

Source: Developed by the authors.

The self-assessments of teachers according to different styles of pedagogical education and their evaluations by students are presented in the histogram. Thus, the obtained data indicate that when the evaluations given by students and colleagues align with the teacher's professional self-assessment, the teacher's orientation towards a subject-subject relationship highlights their active reflexive stance. Conversely, a mismatch between the given evaluations and self-assessment levels signifies a stagnation in professional growth and indicates the presence of unseen difficulties and obstacles in the social-psychological atmosphere of the relationship between the teacher and the student.

Conclusion. Thus, pedagogical reflection is the process of analyzing the teacher's own experience, actions and their results. It contributes to the professional development of the teacher and leads to increase the effectiveness of his work. It may include the following aspects:

- Through professional development, the teacher identifies his/her strengths and weaknesses, as well as what skills or methods can be developed in the future.
- In the process of increasing the quality of education, he can determine how to improve the educational process by analyzing his own experience, and can use methods.
- Understands students more deeply through communication during contact with students, develops a teaching methodology adapted to their needs

- Learn how to use artificial intelligence in the process of introducing innovation, and are motivated to introduce innovations and creative solutions to their experience.

In conclusion, pedagogical reflection is an important process that contributes to the constant improvement of the teacher's professional activity and improvement of his qualifications.

REFERENCES

- 1 Podymov, N.A. (1998). Psikhologicheskie bar'ery v pedagogicheskoi deiatel'nosti [Psychological barriers in teaching activities]. Moscow: Prometei, 239 p. [In Russian].
- 2 Nurgaliev, R.N., Akmambetov, G.G., Abdildin, Z.M., et al. (Eds.). (1996). Filosofskii slovar' [Philosophical Dictionary]. Almaty: Kazakh Encyclopedia, 525 p. [In Kazakh].
- 3 Rapacevich, E.S. (Ed.). (2005). Pedagogika. Bol'shaia sovremennaiia entsiklopediia [Pedagogy: A Modern Comprehensive Encyclopedia]. Minsk: Sovremennoe slovo, 720 p. [In Russian].
- 4 Al-Farabi. (1975). Aleumettik-etikalyk traktattar [Social-Ethical Treatises]. Almaty: Gylym, 418 p. [In Kazakh].
- 5 Ruvinskii, L.I. & Khokhlov, S.I. (1989). Erik pen minezdi kalai tarbieleyu kerek [How to Educate Will and Character]. Almaty: Mektep, 150 p. [In Kazakh].
- 6 Rsayev, T. (2021). Ataly soz - akylga koz: Kazakh makal-matelderi [Wise Sayings – Eyes of Wisdom: Kazakh Proverbs and Sayings]. Almaty: Daur, 856 p. [In Kazakh].
- 7 Abai (Ibrahim Qunanbaiuly). (2023). 2 tomdyk shygarmalar zhynagy [2-Volume Collection of Works]. Almaty: Daur, 736 p. [In Kazakh].
- 8 Borton, T. (1970). Reach, Touch and Teach: Student Concerns and Process Education. New York: McGraw-Hill, 208 pages.
- 9 Smith, J. (1989). Developing and Sustaining Critical Reflection in Teacher Education. Education and Culture, Vol. 09, Iss. 1. [Electronic resource]. Available at: <https://docs.lib.purdue.edu/eandc/vol09/iss1/art2>.
- 10 Bain, J.D., Ballantyne, R., Mills, C. & Lester, N.C. (2021). Reflecting on Practice: Student Teachers' Perspectives, 271 p.
- 11 Brownkhill, S. (2024). Özin-özi refleksiialau formalary arqyly mugalimderdiñ refleksiialyq täjiribelerin qoldau [Supporting Teachers' Reflective Practices through Forms of Self-Reflection]. Pedagogikalyq Dialog, No. 4 (10), Astana: Nazarbayev Intellectual Schools AEO, Pedagogical Skills Center, 142 p. [In Kazakh].
- 12 Brownkhill, S. (2021). Syni refleksiia zhasai bilu [How to Perform Critical Reflection]. Pedagogikalyq sheberlik ortalygy [Pedagogical Skills Center]. [Electronic resource]. Available at: www.cpm.kz. [In Kazakh].
- 13 Schön, D. (1983). The Reflective Practitioner: How Professionals Think in Action. London, 384 p.
- 14 Kovalev, B.P. (1984). Predstavleniia pedagogov o ponimanii ikh uchaschchimisia PTU [Teachers' Understanding of Their Students in Vocational Schools: PhD Dissertation]. Minsk, 186 p. [In Russian].
- 15 Leontyev, A.A. (2023). Deiatel'nost'. Soznanie. Lichnost' [Activity, Consciousness, Personality]. Moscow: Politizdat, 304 p. [In Russian].

*Каирбаева Ж.Х.¹, Тлеубай С.Т.²

^{1,2} «Өрлеу»БАҰО» АҚ филиалы Қарағанды облысы бойынша кәсіби даму институты

^{1,2} Қарағанды, Қазақстан

ПЕДАГОГИКАЛЫҚ РЕФЛЕКСИЯ – МҰҒАЛІМНІҢ КӘСІБИ ДАМУ ҚҰРАЛЫ

Аңдатпа

Бұл мақалада рефлексия адамның өзіне сыни көзімен қарау, өз мүмкіндіктерін өмір талаптарына сәйкес бағыттау, мақсатын нақтылау, ойларды тұжырымдай білу мәселесі қарастырылған. Педагогикалық рефлексия – мұғалімнің кәсіби дамуының құралы туралы тақырып қозғалған.

Мақаланың басты мақсаты – педагогтың кәсіби өзін-өзі жетілдіруінің факторы ретіндегі рефлексияны ғылыми негіздеу және тәжірибе жүзінде қажеттігін түсіндіру.

Зерттеу әдістері – педагогикалық рефлексияның дамуы түрі ретінде бірнеше ғалымдардың атап айтқанда Абай (Ибрахим Құнанбаев), Т. Бортон, Дж. Смит, Дж. Бейн, Р. Болотин, С. Милле, С. Браунхилл, Д. Шон, А.Н.Леонтьев, О.А. Абдулина, Н.В. Кузьмина, Ю.Н. Кулюткин, В.В. Сериков, В.А. Сластенин, Л.Ф. Спирин зерттеу еңбектеріндегі педагогикалық рефлексия туралы көзқарастары, ой-пікірлері негізге алынды. Аталған мақала Бортонның рефлексиялық тәсілі, Смит бағдарламасы бойынша өз тәжірибесіне рефлексия жасау әдіс-тәсілдері және Гиббс циклі бойынша педагогикалық рефлексия мұғалімнің кәсіби дамуының құралы екендігі қарастырылып зерттелді. Мақалада жүргізілген теориялық талдаулар мұғалімнің жетілуінің өсу үдерісінің бағыты мен мазмұнын қамтамасыз етуіне байланысты талдау жасалынған.

Мақала авторлары теориялық-тәжірибелік талдаулар арқылы педагогтің рефлексиясы мұғалімнің өсу үдерісі бағыты мен мазмұнын қамтамасыз ететінін анықтады. Осыған байланысты педагогикалық рефлексия тек өзіне және өзінің іс-әрекетіне баға беру ғана емес, сонымен қатар педагогикалық, қарым-қатынасқа түскен басқа педагогтердің де өзін-өзі қалай түсінетіндіктерін бақылау, өзін-өзі тану, өзінің әлсіз жақтары мен мықты жақтарын аша білу үшін қажет деген қорытындыға келеді.

Түйінді сөздер: педагогикалық рефлексия, өзін-өзі тану, өзін-өзі дамыту, кәсіби даму, өзін-өзі жетілдіру, мұғалім, метатаным.

*Каирбаева Ж.Х.¹, Тлеубай С.Т.²

^{1,2} Филиал АО «НЦПК»Өрлеу» Институт профессионального развития по Карагандинской области

^{1,2} Караганда, Казахстан

ПЕДАГОГИЧЕСКАЯ РЕФЛЕКСИЯ – ПРОФЕССИОНАЛЬНЫЙ ИНСТРУМЕНТ РАЗВИТИЯ

Аннотация

В данной статье рассматривается вопрос рефлексии как критического взгляда человека на самого себя, соотнесения своих возможностей с требованиями жизни, уточнения целей и умения формулировать мысли. Обсуждается тема педагогической рефлексии как инструмента профессионального развития учителя.

Основная цель статьи — научное обоснование рефлексии как фактора профессионального самосовершенствования педагога и объяснение её необходимости на практике.

Методы исследования включают анализ взглядов и мнений различных учёных о педагогической рефлексии, таких как Абай (Ибрагим Кунанбаев), Т. Бортон, Дж. Смит, Дж. Бейн, Р. Болотин, С. Милле, С. Браунхилл, Д.Шон, А.Н. Леонтьев, О.А. Абдулина, Н.В. Кузьмина, Ю.Н. Кулюткин, В.В. Сериков, В.А. Сластенин, Л.Ф.Спирин. В статье рассматриваются методы и подходы рефлексии собственного опыта по рефлексивному методу Бортон, программе Смит и циклу Гиббса, которые подтверждают, что педагогическая рефлексия является инструментом профессионального развития учителя. Теоретический анализ, проведенный в статье, рассматривает направления и содержание процесса роста учителя.

Подводя итог, можно сказать, что рефлексия в психологическом плане способствует изменению психической деятельности человека, в педагогике она служит основой для осуществления учителем профессиональной деятельности на высоком творческом уровне.

Ключевые слова: педагогическая рефлексия, самоопознание, саморазвитие, профессиональное развитие, самосовершенствование, учитель, метапознание.

Tashetova S. S.¹, *Syzydykova A. I.²

^{1,2}JSC «NCPK «Orleu»

^{1,2}Kazakhstan, Karaganda

*asyzydykova@orleu-edu.kz

PRACTICAL ASPECTS OF THE DEVELOPMENT OF STEM EDUCATION IN KAZAKHSTAN

Annotation

The article discusses the importance of STEM education for workforce preparation in the context of Kazakhstan's economic development. The main issue addressed is the need to prove the integration of new technologies into educational programs, as this is crucial for preparing skilled specialists in a rapidly changing world. The aim of the study is to describe new methods of implementing STEM education and to identify successful practices.

Research methods include analyzing current educational programs, studying examples of successful STEM methodology implementation, and conducting professional development courses for teachers. The article describes problem-based learning (PBL) methods that contribute to deeper student engagement and the development of critical thinking skills.

The research results show that, despite significant progress in integrating STEM into educational programs and successful examples of applying innovative methods, challenges remain, such as unequal access to resources and a shortage of qualified specialists. However, successful initiatives, such as «STEM for All» programs, demonstrate a positive impact on the accessibility and quality of STEM education.

The conclusions emphasize that for effective implementation of STEM education, it is necessary to focus on innovative teaching methods, address gender and socio-economic barriers, and adapt education to future technological trends. In this way, Kazakhstan can develop a STEM education system that prepares students for the demands of a rapidly changing world. The future of the country's economy depends on the ability to cultivate a new generation of scientists, engineers, and innovators who will contribute to sustainable development and economic growth.

Key words: STEM education, interdisciplinary integration, engineering design, curriculum, technologies, problem-based learning, research.

Introduction. With the development of the economy of Kazakhstan, the role of STEM education in the training of future personnel is becoming more and more important. In his Address to the people of Kazakhstan “A Fair Kazakhstan: Law and Order, Economic Growth, Public Optimism”, the President noted that 2025 was declared the Year of Professional Professions. He stressed the need to promote the values of hard work and professionalism in society, emphasizing the importance of blue-collar professions [1]. Integration of new technologies, such as artificial intelligence, robotics and biotechnology, in the curriculum is necessary to prepare students for future professional professions. However, this requires continued investment in teacher training, curriculum development and infrastructure.

High-tech production of Industry 4.0 today is changing all spheres of modern society. In today's world, there are many factors that lead to an increase in human needs. Therefore, robotics and STEM are becoming one of the main trends in global education. Thanks to the rapid development of technology, new professions are emerging, and the demand for STEM specialists is growing massively. In the field of robotics and STEM, other countries are intensively working on a strategic long-term plan, using various teaching materials and the activities of the resource center [2].

STEM education is increasingly recognized as a critical factor in preparing the workforce of the future in Kazakhstan. As the country seeks to diversify its economy and reduce its dependence on natural resources, STEM education plays a key role in equipping the next generation with the skills needed to succeed in the knowledge-based economy.

Kazakhstan's education system has made significant strides toward integrating STEM subjects into the curriculum. With a focus on modernizing education, in particular through initiatives such as the 100 Concrete Steps program, the government has increased investment in STEM-related infrastructure and teacher training. However, the implementation of STEM education faces a number of challenges, including uneven access to resources, especially in rural areas, and a shortage of STEM specialists among teachers [3].

Despite the challenges, Kazakhstan has examples of successful innovative STEM teaching methods that effectively engage students and develop critical thinking. For example, schools in Kazakhstan are introducing problem-based learning to make STEM subjects more accessible and practical. In problem-based learning, students work on real-world problems, such as developing sustainable energy solutions or technologies for smart cities, allowing them to put theoretical knowledge into practice. Another successful initiative is the “STEM for All” program, aimed at increasing access to STEM education for girls and students from low-income families [4]. This program offers free workshops, mentorship programs, and access to online resources, helping to close the STEM participation gap.

Methods and materials. To achieve these goals, various approaches and methods are used to contribute to a deeper involvement of students in the educational process and the development of their skills. Among them, methods for STEM education in natural science subjects stand out:

- a research-based module using the 5E learning cycle;
- engineering design;
- Problem-Based Learning (PBL)

Table 1 describes teaching methodologies based on the 5E cycle, engineering design, and problem-based learning (PBL), as well as their application [5].

Table 1. Teaching methodologies based on the 5E cycle, engineering design and problem-based learning (PBL)

Method	Description	Application
Learning Cycle 5E	A methodology that includes 5 stages: involvement, research, explanation, deepening and evaluation.	<i>Engagement:</i> An intriguing question or challenge to engage. <i>Research:</i> Work on the problem, experiments. <i>Explanation:</i> Interpretation of results, understanding of concepts. <i>Deepening:</i> Application of knowledge in new situations. <i>Assessment:</i> Tests, projects or presentations.
Engineering Design	The process of creating and optimizing products or solutions develops critical thinking and creativity.	<i>Definition of the problem:</i> Study of the problem. <i>Research:</i> Gathering information and studying existing solutions. <i>Ideation:</i> Generation of ideas and development of concepts. <i>Prototyping:</i> Creating models and prototypes. <i>Testing and improvement:</i> Validating solutions and making changes.
Problem-Based Learning (PBL)	Focuses on solving real-world problems that require knowledge from different STEM fields.	<i>Problem definition:</i> A difficult task to solve. <i>Research:</i> Collecting information, analyzing data, exploring approaches. <i>Solution development:</i> Creating and testing solutions. <i>Presentation:</i> Presentation of solutions, development of communication and critical analysis skills.

Source: developed by the author.

These methods make STEM learning more interactive, practical, and relevant to the demands of the modern world, developing important skills and competencies in students.

Results and discussion. Successful implementation of STEM education requires not only enthusiasm and innovation, but also significant investment in teacher training, curriculum development and infrastructure improvement. In this context, professional development courses, such as those offered by Orleu, play a key role education, including the application of STEM education, the introduction of experiential teaching methods, design, modeling, research and robotics based on the principles of interdisciplinary integration.

The relevance of the program is due to three main factors:

1. Develops teachers' interest in science through the formation of research skills;

2. Complements the changing needs of the workforce, which require more complex and flexible knowledge, skills and abilities that meet the requirements of the 21st century;

3. Meets the demand for STEM literacy needed to solve technological and environmental problems.

The purpose of this program is to improve subject competencies and update the educational work of teachers of the natural science cycle in the field of STEM education.

The practical significance of the program is aimed at orienting science teachers in the STEM field. Learning outcomes have a positive impact on teachers: they acquire the ability to effectively plan daily activities, deepen their knowledge of ICT, and increase students' interest in lessons. Their research skills are improved and respectful relationships with students are strengthened.

Expected results:

1. apply theory and practice in the educational process of STEM learning;
2. explore interdisciplinary integration, methods of experimental knowledge, design, modeling, robotics;
3. demonstrate skills in constructing STEM learning lessons in PBL design.

Understanding the need for continuous improvement of pedagogical skills and their impact on the educational process, a course for teachers of the natural science cycle was held on the basis of the Karaganda "Orleu". This course focused on teaching robotics and STEM education techniques, providing students with a unique opportunity to deepen their knowledge of modern educational technologies and master their practical application. At this course, students had a unique opportunity to immerse themselves in the world of modern educational technologies and learn how to apply them in practice.

To provide teachers not only with theoretical knowledge, but also with practical skills, the course was built in such a way that teachers could introduce innovative approaches to the educational process. They have mastered the 5E methods, problem-based learning, interdisciplinary integration, and the use of robotics as a tool to develop critical thinking and engineering skills in students. One of the key methods that received special attention was problem-based learning (PBL). This method actively involves students in the process of finding and solving problem situations. Instead of simply transferring knowledge, educators create an environment in which learners are confronted with real or imagined problems that require independent or team solutions.

The structure of interaction between students in a lesson using PBL consists of four stages:

Stage 1 - students study the context and get acquainted with the problem.

Stage 2 - development of understanding of the problem, learning new information and developing problem-solving skills.

Stage 3 - problem solving.

Stage 4 – communication.

At the first stage, a group of students is created, as practice has shown that groups of 4-5 students work more effectively. They discuss the problem in the group of understanding the situation [6].

At the stage of developing an understanding of the problem, learning new information and developing problem-solving skills make up a list of facts extracted from the problem. At this stage, it is recommended to start filling in the FILA table.

The FILA (Facts, Ideas, Learning Issues, Action Plan) table is an intelligent tool that is used to develop the thinking process of students as they go through the PBL process. Learners can use this table to list the key facts about the problem in the form of bullet points, as well as relevant ideas, explore the problems and the necessary actions to take in relation to these facts, as presented in Table 2.

At the problem-solving stage, students generate ideas that would help them understand the problem or solve the problem. They can organize their ideas and previous knowledge related to the problem and try to outline the nature of the problem. Questions are written down in the order in which they arise during the discussion. The work is divided among the members of the group. Some research problems may require the whole group to be involved, while others require participants to conduct research in different areas, on different topics. Students then begin to search for information and learn

the necessary facts about the learning problem, either individually or as a group. After that, the collected information is summarized [7].

Table 2. The FILA Method

F	I	L	A
Facts	Ideas	Learning of the problem (questions)	Action plan
Facts specified in the problem (e.g., time, size, place, address, diagnosis, formula, animal, model, device, price, currency, etc.)	Ideas are formulated on the basis of facts and can be put forward in the form of hypotheses. All the ideas of the group are written down without discussion. Ideas can be subject to change and revision	Questions that arise from ideas. The questions should form the basis of the action plan and be consistent with the program's learning objectives. Issues can be reconsidered	It is created on the basis of questions on the study of the problem. An action plan helps to solve the problem. The actions of the plan sound like verbs

Source: developed by the author.

At the last stage, students reflect on the work done independently, analyze the functioning of the group, the process of solving the problem, the knowledge gained and the contribution of the assistant to its solution.

The assessment process in PBL covers many aspects and aims to comprehensively measure students' achievements, including their knowledge, skills, and competencies. The use of a variety of assessment methods and tools allows you to more accurately reflect the individual success of students and contributes to their further development. Clearly organized forms of assessment ensure transparency and objectivity, making the process understandable and useful for all participants in the educational process. For example, the following table 3 has been developed for the evaluation of reports and subsequent self-analysis on issues related to the assessment of student success in PBL.

Table 3. Report Assessment Form

Assessment Subjects	Assessment criteria	Descriptors, points				
		5	4	3	2	1
Report Grading Forms	The solution to the problem is right	a complete and accurate solution to the problem, all aspects are taken into account	The solution to the problem is mostly correct, minor flaws	The solution to the problem is partially correct, there are significant errors	Most aspects of the problem are not resolved, there are many errors	Problem Not Solved or Solution Incorrect, Serious Errors
	The problem is considered in full	All aspects of the problem have been considered, nothing has been missed	The problem is considered as a whole, but some details are omitted	The problem was partially considered, important aspects were left out of attention	only certain aspects of the problem are considered, most of them are not taken into account	The problem is practically not considered, there is no understanding of the task
	Various sources used	many different and reliable sources have been used, all relevant	A few reliable sources have been used, but not all are relevant	limited sources are used, some of which are insignificant	sources are few and they are not diverse, many are irrelevant	there are no sources or they are irrelevant, there is no justification at all
	The report is logically structured	The report is clearly structured, all parts are logically	The structure of the report is good, but there are minor	The structure of the report is generally clear, but there are	The report is poorly structured, the parts are	there is no structure of the report, complete

		connected and combined	inconsistencies in the logic	significant logical gaps	not logically connected	disorganization of information
	Terminology used correctly	all terms are used correctly and appropriately	mostly correct use of terms, minor errors	partially correct use of terms, errors occur	most of the terms are misused or inappropriate	terms are used completely incorrectly or not at all

Source: developed by the author.

Assessment in PBL is a multifaceted process that involves the use of a variety of methods and tools to build a complete picture of student achievement. Evaluation of reports, self-assessment, mutual evaluation, as well as evaluation of presentations and teamwork allow not only to assess the knowledge and skills of students, but also their personal development, ability to work independently and effectively interact in a team. This approach guarantees the objectivity and comprehensiveness of assessment within the framework of problem-based learning.

The assessment process is closely related to teamwork, which plays a key role in solving real problems. Working in teams helps students to see the connection between the learning process and life, developing coping and cooperation skills. These methods are especially relevant when discussing and implementing STEM lessons, where teachers not only consider theory, but also actively integrate robotics into school curricula. Thanks to this approach, the course participants were able to exchange experiences and best practices, receiving the necessary tools to create more interesting and useful lessons that will help prepare students for a successful career in scientific and technical fields.

Problem-based learning within STEM significantly expanded their understanding of the role of the teacher as a facilitator capable of guiding students in independent research and problem solving. This approach not only increases student engagement, but also fosters their ability to think critically, adapt to new situations, and find innovative solutions. These skills are especially important in today's world, where technological change is happening rapidly. Reflection also showed that the use of problem-based learning requires teachers to constantly develop professionally and be ready to introduce new methods, which ultimately enriches the educational process and prepares students for a successful career in high-tech fields.

Upon completion of the course, the teachers expressed confidence that the knowledge and skills gained will help them effectively implement STEM education and robotics in their schools, which, in turn, will improve the quality of education and prepare students for the challenges of the future. Particular attention was paid to the integration of various disciplines, which contributes to the development of students' critical thinking and problem-solving skills. The course was focused on the practical application of knowledge, including experimentation, design and modeling, which allowed teachers not only to study the theory, but also to immediately apply new approaches in their work.

However, despite the obvious advantages of the course, the students also noted some disadvantages:

1. for the successful implementation of STEM education, additional material resources are required, including specialized equipment and software, which can become a financial burden for educational institutions;
2. STEM approaches require a revision of established teaching methods and changes in curricula, which can cause difficulties for teachers, especially those who are used to working according to traditional schemes;
3. STEM education involves constant updating of knowledge and skills, which requires teachers to regularly take advanced training courses and self-education;
4. not all teachers have sufficient training to effectively master and apply STEM methods, which can lead to heterogeneity in the implementation of these approaches in different schools.

Nevertheless, despite these shortcomings, the course participants noted its importance and necessity for improving the quality of education. They expressed confidence that the knowledge

gained will help them to more effectively prepare students for the requirements of the modern world, despite the challenges they faced during their studies.

Conclusion. In order for this knowledge and skills to lead to maximum results, educational reforms are needed to help bring STEM education in Kazakhstan in line with international standards. Cooperation between schools, universities and industry representatives is becoming a key factor in the creation of relevant and practical STEM programs. Through partnerships with technology companies and research institutes, Kazakhstani schools can provide students with practical experience and acquaintance with the latest technological achievements, which will allow them to be competitive in the future.

STEM education in Kazakhstan is at a crossroads, significant progress has been made in recent years, but there are also significant challenges that need to be addressed. By focusing on innovative teaching methods, addressing gender and socioeconomic barriers, and aligning education with future technological trends, Kazakhstan can create a solid STEM education system that prepares its students for the demands of a rapidly evolving world [8]. The future of a country's economy depends on its ability to nurture the next generation of scientists, engineers, and innovators who can contribute to sustainable development and economic growth.

REFERENCES

- 1 Poslanie Glavy gosudarstva Kasym-Zhomarta Tokaeva narodu Kazahstana «Spravedlivyj Kazahstan: zakon i poryadok, ekonomicheskij rost, obshhestvennyj optimizm». [Message of the Head of State Kassym-Jomart Tokayev to the people of Kazakhstan “Fair Kazakhstan: law and order, economic growth, public optimism”] (2024). [Elektronnyj resurs]. - Rezhim dostupa: <https://www.akorda.kz/ru/glava-gosudarstva-vystupil-s-poslaniem-narodu-kazahstana-281550>. [In Russian]
- 2 Schwab, K. (2016). Chetvertaya promyshlennaya revolyutsiya [The fourth production revolution]. Moskva: EKSMO, 138 s. [In Russian]
- 3 Beisembaev, G., Karaev, Zh. (2021). Aktual'nye problemy transformatsii sistemy srednego obrazovaniya na osnove STEM-podkhoda [Actual problems of transformation of secondary education system based on STEM approach]. / Bilim-Obrazovanie [Education], (3), 33-61. [In Russian]
- 4 Gendernoe ravenstvo v STEM-obrazovanii: mirovoy i regional'nyi kontekst. (2021). [Gender equality in STEM education: international and regional context]. Parizh: UNESCO. [Elektronnyj resurs]. - Rezhim dostupa: <http://unesco.org>. [In Russian]
- 5 National Research Council. (2012). A Framework for K-12 Science Education: Practices, Crosscutting Concepts, and Core Ideas. Washington, DC: National Academies Press, 401p.
- 6 Shevchenko, N. A. (2015). Problemnoe obuchenie i aktivnye metody obucheniya v sovremennoi shkole [Problem based learning and active methods of teaching in modern school]. Novosibirsk: Sibirskoye universitetskoe izdatel'stvo, 57 p. [In Russian]
- 7 Gusev, V. I. (2021). Metody aktivnogo obucheniya: Pedagogicheskie aspekty i primeneniye metoda FILA. [Methods of active learning: pedagogical aspects and FILA method implementation]. Moskva: Prosveshchenie, 455 p. [In Russian]
- 8 Problemy i perspektivy STEM-obrazovaniya v Kazakhstane [Problems and perspectives of STEM education in Kazakhstan]. (2023). / Sovet po nauke i tekhnologiyam Kazakhstana [Committee on science and technologies of Kazakhstan]. Astana: Sovet po nauke i tekhnologiyam Kazakhstana, 10 p. [In Russian].

Ташетова С. С.¹, *Сыздыкова А. И.²
^{1,2} «Өрлеу» БАҰО» АҚФ Қарағанды облысы бойынша КДП
^{1,2} Қазақстан, Қарағанды

ҚАЗАҚСТАНДА STEM-БІЛІМ БЕРУДІ ДАМУДЫҢ ПРАКТИКАЛЫҚ АСПЕКТІЛЕРІ

Аңдатпа

Мақалада Қазақстанның экономикалық дамуы жағдайында кадрларды даярлау үшін STEM-білімнің маңыздылығы көрсетілген. Мақаланың негізгі мәселесі – жаңа технологияларды білім беру бағдарламаларына енгізудің қажеттілігін негіздеу, себебі бұл жылдам өзгеріп жатқан әлемде білікті мамандарды даярлау үшін маңызды. Зерттеудің мақсаты – STEM-білім беруді енгізудің жаңа әдістерін сипаттап, табысты тәжірибелерді анықтау.

Зерттеу әдістері білім беру бағдарламаларының қазіргі жағдайын талдау, STEM әдістерін сәтті енгізудің мысалдарын зерттеу және мұғалімдерге арналған біліктілікті арттыру курстарын өткізуді қамтиды. Мақалада оқушылардың оқу процесіне тереңірек қатысуы мен сыни ойлауын дамытуға ықпал ететін проблемалық оқыту (PBL) әдістері сипатталған.

Зерттеу нәтижелері STEM-ді білім беру бағдарламаларына енгізуде және инновациялық әдістерді табысты қолдануда айтарлықтай қадамдар жасалғанына қарамастан, ресурстарға біркелкі қолжетімсіздік пен білікті мамандардың жетіспеушілігі сияқты мәселелер бар екенін көрсетеді. Алайда «STEM барлығы үшін» сияқты сәтті бастамалар STEM-білім берудің қолжетімділігі мен сапасына оң әсерін тигізіп отырғанын көрсетеді.

Қорытындыларда STEM-білімді тиімді енгізу үшін инновациялық оқыту әдістеріне назар аудару, гендерлік және әлеуметтік-экономикалық кедергілерді жою және білім беруді болашақ технологиялық трендтерге бейімдеу қажеттігі атап өтіледі. Осылайша, Қазақстан STEM-білім беру жүйесін құрып, оқушыларды қарқынды дамып жатқан әлемнің талаптарына бейімдей алады. Ел экономикасының болашағы жаңа буын ғалымдарды, инженерлер мен жасашылдарды тәрбиелеу қабілетіне байланысты, олар тұрақты даму мен экономикалық өсімге ықпал ететін болады.

Түйінді сөздер: STEM-білім беру, пәнаралық интеграция, инженерлік дизайн, оқу бағдарламасы, технологиялар, проблемалық оқыту, зерттеу.

Ташетова С. С.¹, *Сыздыкова А. И.²
^{1,2} ФАО «НЦПК «Өрлеу» БАҰО» ИПП по Карагандинской области
^{1,2} Казахстан, Караганда

ПРАКТИЧЕСКИЕ АСПЕКТЫ РАЗВИТИЯ STEM-ОБРАЗОВАНИЯ В КАЗАХСТАНЕ

Аннотация

В статье показана важность STEM-образования для подготовки кадров в условиях экономического развития Казахстана. Основная проблема статьи представлена обоснованием необходимости интеграции новых технологий в образовательные программы, поскольку это важно для подготовки квалифицированных специалистов в быстро меняющемся мире. Цель исследования – описать новые методы внедрения STEM-образования и определить успешные практики.

Методы исследования включают анализ текущих образовательных программ, изучение примеров успешного внедрения STEM-методик и проведение курсов повышения квалификации для учителей. В статье описаны методы проблемного обучения (PBL), которые способствуют более глубокому вовлечению обучающихся и развитию их критического мышления.

Результаты исследования показывают, что, несмотря на значительные шаги в интеграции STEM в образовательные программы и успешные примеры применения инновационных методов, существуют проблемы, такие как неравномерный доступ к ресурсам и нехватка квалифицированных специалистов. Однако успешные инициативы, такие как программы «STEM для всех», демонстрируют положительное влияние на доступность и качество STEM-образования.

В выводах подчеркивается, что для эффективного внедрения STEM-образования необходимо обращать внимание на инновационные методы обучения, устранять гендерные и социально-экономические преграды и адаптировать образование к будущим технологическим трендам. Таким образом, Казахстан сможет создать систему STEM-образования, которая подготовит учащихся к требованиям быстро развивающегося мира. Будущее экономики страны зависит от способности воспитывать новое поколение ученых, инженеров и новаторов, которые будут способствовать устойчивому развитию и экономическому росту.

Ключевые слова: STEM-образование, междисциплинарная интеграция, инженерный дизайн, учебная программа, технологии, проблемное обучение, исследование.

АВТОРЛАР ТУРАЛЫ МӘЛІМЕТ/ СВЕДЕНИЯ ОБ АВТОРАХ/ INFORMATION ABOUT AUTHORS

Сырымбетова Л.С., п.ғ.к., профессор, «Дене шынықтыру және спорттық менеджменті кафедрасының меңгерушісі, Қазтұтынуодағы Қарағанды университеті, Қарағанды, Қазақстан, e-mail: profsls@mail.ru

Сырымбетова Л.С., к.п.н., профессор, заведующая кафедрой «Физическая культура и спортивный менеджмент», Карагандинский университет Казпотребсоюза, Караганда, Казахстан, e-mail: profsls@mail.ru

Syrymbetova L.S., Candidate of Pedagogical Sciences, Professor, Karaganda University of Kazpotrebsoyuz, Karaganda, Kazakhstan, e-mail: profsls@mail.ru

Матвеева А., «Дене шынықтыру және спорттық менеджмент» ББ бітіруші курс студенті, Қазтұтынуодағы Қарағанды университеті, Қарағанды, Қазақстан, e-mail: a.matveeva1505@mail.ru

Матвеева А., студентка выпускного курса ОП «Физическая культура и спортивный менеджмент», Карагандинский университет Казпотребсоюза, Караганда, Казахстан, e-mail: a.matveeva1505@mail.ru

Matveeva A., graduate student of the educational program «Physical culture and sports management», Karaganda University of Kazpotrebsoyuz, Karaganda, Kazakhstan, e-mail: a.matveeva1505@mail.ru

Смолянинова О.Г., п.ғ.д., профессор, Ресей білім академиясының академигі, Сібір федералды университетінің ақпараттық технологиялар және оқуды жалғастыру кафедрасының профессоры, Красноярск қаласы, Ресей, e-mail: Smololga@mail.ru

Смолянинова О.Г., д.п.н., профессор, академик Российской академии образования, профессор кафедры информационных технологий обучения и непрерывного образования, Сибирский федеральный университет, Красноярск, Россия, e-mail: Smololga@mail.ru

Smolyaninova O.G., Doctor of Pedagogical Sciences, Professor, Academician of the Russian Academy of Education, Professor of the Department of Information Technologies of Learning and Continuing Education, Siberian Federal University, Krasnoyarsk, Russia, e-mail: Smololga@mail.ru

Ахметжанова Ж.Б., ф.ғ.к., арнайы және инклюзивті білім беру кафедрасының қауымдастырылған профессоры, Академик Е.А.Бөкетов атындағы Қарағанды университеті, Қарағанды, Қазақстан, e-mail: zhanar-ahmetzhan@mail.ru

Ахметжанова Ж.Б., к.ф.н., ассоциированный профессор кафедры специального и инклюзивного образования, Карагандинский университет имени академика Е.А. Букетова, Караганда, Казахстан, e-mail: zhanar-ahmetzhan@mail.ru

Akhmetzhanova Zh.B., Candidate of Philology, Associate Professor of the Department of Special and Inclusive Education, Karaganda University named after Academician E.A. Buketov, Karaganda, Kazakhstan, e-mail: zhanar-ahmetzhan@mail.ru

Шамшенова Э.Ж., п.ғ.м., арнайы және инклюзивті білім беру кафедрасының аға оқытушысы, Академик Е.А. Бөкетов атындағы Қарағанды университеті, Қарағанды, Қазақстан, e-mail: shamshen_0770@mail.ru

Шамшенова Э.Ж., м.п.н., старший преподаватель кафедры специального и инклюзивного образования, Карагандинский университет академика им. Е.А.Букетова, Караганда, Казахстан, e-mail: shamshen_0770@mail.ru

Shamshenova E.Zh., Master of Pedagogical Sciences, Senior Lecturer at the Department of Special and Inclusive Education, Karaganda University named after Academician E.A. Buketov, Karaganda, Kazakhstan, e-mail: shamshen_0770@mail.ru

Амантаева С.А., 1 курс магистранты, Академик Е.А. Бөкетов атындағы Қарағанды университеті, Қарағанды, Қазақстан, e-mail: amantayeva.02@mail.ru

Амантаева С.А., магистрант 1 курса, Карагандинский университет академика им. Е.А.Букетова, Караганда, Казахстан, e-mail: amantayeva.02@mail.ru

Amantayeva S.A., 1st year undergraduate student, Karaganda University named after Academician E.A. Buketov, Karaganda, Kazakhstan, e-mail: amantayeva.02@mail.ru

Шарипова А.Б., «Педагогика және психология» білім беру бағдарламасының докторанты, Ш. Есенов атындағы Каспий технологиялар және инжиниринг университеті, Ақтау қ., Қазақстан, e-mail: aigerim1.sharipova@yu.edu.kz

Шарипова А.Б., докторант ОП «Педагогика и психология», Каспийский университет технологий и инжиниринга имени Ш. Есенова, г. Актау, Казахстан, e-mail: aigerim1.sharipova@yu.edu.kz

Sharipova A.B. – doctoral student of educational program “Pedagogy and Psychology”, Caspian University of technologies and engineering named after Sh. Yessenov, Aktau, Kazakhstan, e-mail: aigerim1.sharipova@yu.edu.kz

Егенисова А.К., п.ғ.к., қауымдастырылған профессор, Ш. Есенов атындағы Каспий технологиялар және инжиниринг университеті, Ақтау қ., Қазақстан, e-mail: almazhai66@mail.ru

Егенисова А.К., к.п.н., ассоциированный профессор, Каспийский университет технологий и инжиниринга имени Ш. Есенова, г. Актау, Казахстан, e-mail: almazhai66@mail.ru

Yegenissova A.K., Candidate of pedagogical sciences, associate professor, Caspian University of technologies and engineering named after Sh. Yessenov, Aktau, Kazakhstan, e-mail: almazhai66@mail.ru

Бегимова М.М., әлеуметтік ғылымдар магистрі, сеньор-лектор, Каспий қоғамдық университеті, Алматы қ., Қазақстан, e-mail: malikabegimova@gmail.com

Бегимова М.М., магистр социальных наук, сеньор-лектор, Каспийский общественный университет, г.Алматы, Казахстан, e-mail: malikabegimova@gmail.com

Begimova M.M., Master of Science, senior-lecturer, Caspian public university, Almaty, Kazakhstan, e-mail: malikabegimova@gmail.com

Нуртазина М.Б., педагогика ғылымдарының магистрі, педагогика және пәндік әдістер кафедрасының аға оқытушысы, «Өрлеу» БАҰО» АҚ филиалы Қарағанды облысы бойынша кәсіби даму институты, Қарағанды, Қазақстан, e-mail: nurtazina.mayra@mail.ru

Нуртазина М.Б., магистр педагогических наук, старший преподаватель кафедры педагогики и предметных методик, филиал АО «НЦПК «Өрлеу» Институт профессионального развития по Карагандинской области, Караганда, Казахстан, e-mail: nurtazina.mayra@mail.ru

Nurtazina M.B., Master of Educational Sciences, Senior Lecturer at the Department of Pedagogy and Subject Methods, branch of the JSC National Center for Professional Development «Orleu» Institute for Professional Development of the Karaganda Region, Karaganda, Kazakhstan, e-mail: nurtazina.mayra@mail.ru

Каирбаева Ж.Х., педагогика және пәндік әдістер кафедрасының аға оқытушысы, «Өрлеу» БАҰО» АҚ филиалы Қарағанды облысы бойынша кәсіби даму институты, Қарағанды, Қазақстан, e-mail: happasovna_zh@mail.ru

Каирбаева Ж.Х., старший преподаватель кафедры педагогики и предметных методик, филиал АО «НЦПК «Өрлеу» Институт профессионального развития по Карагандинской области, Караганда, Казахстан, e-mail: happasovna_zh@mail.ru

Kairbayeva Zh., Senior Lecturer at the Department of Pedagogy and Subject Methods, branch of the JSC National Center for Professional Development «Orleu» Institute for Professional Development of the Karaganda Region, Karaganda, Kazakhstan, e-mail: happasovna_zh@mail.ru

Тлеубай С.Т., педагогика және пәндік әдістер кафедрасының аға оқытушысы, «Өрлеу» БАҰО» АҚ филиалы Қарағанды облысы бойынша кәсіби даму институты, Қарағанды, Қазақстан, e-mail: tleubaevs@mail.ru

Тлеубай С.Т., старший преподаватель кафедры педагогики и предметных методик, филиал АО «НЦПК «Өрлеу» Институт профессионального развития по Карагандинской области, Караганда, Казахстан, e-mail: tleubaevs@mail.ru

Tleubay S., Senior Lecturer at the Department of Pedagogy and Subject Methods, branch of the JSC National Center for Professional Development «Orleu» Institute for Professional Development of the Karaganda Region, Karaganda, Kazakhstan, e-mail: tleubaevs@mail.ru

Ташетова С.С., техникалық ғылымдарының магистрі, педагогика және пәндік әдістер кафедрасының аға оқытушысы, «Өрлеу» БАҰО» АҚ филиалы Қарағанды облысы бойынша кәсіби даму институты, Қарағанды, Қазақстан, e-mail: stashtetova@orleu-edu.kz

Ташетова С.С., магистр технических наук, старший преподаватель кафедры педагогики и предметных методик, филиал АО «НЦПК «Өрлеу» Институт профессионального развития по Карагандинской области, Караганда, Казахстан, e-mail: stashtetova@orleu-edu.kz

Tashtetova S.S., Master of Technical Sciences, Senior Lecturer at the Department of Pedagogy and Subject Methods, branch of the JSC National Center for Professional Development «Orleu» Institute for Professional Development of the Karaganda Region, Karaganda, Kazakhstan, e-mail: stashtetova@orleu-edu.kz

Сыздыкова А.И., кәсіби оқыту магистрі, педагогика және пәндік әдістер кафедрасының аға оқытушысы, «Өрлеу» БАҰО» АҚ филиалы Қарағанды облысы бойынша кәсіби даму институты, Қарағанды, Қазақстан, e-mail: asyzdykova@orleu-edu.kz

Сыздыкова А.И., магистр профессионального обучения, старший преподаватель кафедры педагогики и предметных методик, филиал АО «НЦПК «Өрлеу» Институт профессионального развития по Карагандинской области, Караганда, Казахстан, e-mail: asyzdykova@orleu-edu.kz

Syzdykova A.I., Master of Professional Education, Senior Lecturer at the Department of Pedagogy and Subject Methods, branch of the JSC National Center for Professional Development «Orleu» Institute for Professional Development of the Karaganda Region, Karaganda, Kazakhstan, e-mail: asyzdykova@orleu-edu.kz