

Торайғыров университетінің  
ҒЫЛЫМИ ЖУРНАЛЫ

НАУЧНЫЙ ЖУРНАЛ  
Торайғыров университета

---

# ТОРАЙҒЫРОВ УНИВЕРСИТЕТИНІҢ ХАБАРШЫСЫ

Педагогикалық сериясы  
1997 жылдан бастап шығады



## ВЕСТНИК ТОРАЙҒЫРОВ УНИВЕРСИТЕТА

Педагогическая серия  
Издается с 1997 года

ISSN 2710-2661

**№ 4 (2025)**

---

Павлодар

**НАУЧНЫЙ ЖУРНАЛ  
Торайгыров университета**

**Педагогическая серия**  
выходит 4 раза в год

---

**СВИДЕТЕЛЬСТВО**

о постановке на переучет периодического печатного издания,  
информационного агентства и сетевого издания

№ KZ03VPY00029269

выдано

Министерством информации и коммуникаций  
Республики Казахстан

**Тематическая направленность**

публикация материалов в области педагогики,  
психологии и методики преподавания

**Подписной индекс – 76137**

<https://doi.org/10.48081/UWEH8749>

---

**Бас редакторы – главный редактор**

Тулекова Г. М.

*доктор PhD, профессор*

Заместитель главного редактора

Жуматаева Е., д.п.н., *профессор*

Ответственный секретарь

Попандопуло А. С., *доктор PhD, профессор*

**Редакция алқасы – Редакционная коллегия**

Магауова А. С.,

*д.п.н., профессор*

Бекмагамбетова Р. К.,

*д.п.н., профессор*

Самекин А. С.,

*доктор PhD, ассоц. профессор*

Син Куэн Фунг Кеннет,

*д.п.н., профессор (Китай)*

Желвис Римантас,

*д.п.н., к.псих.н., профессор (Литва)*

Авагян А. В.,

*д.п.н., ассоц. профессор (Армения)*

Томас Чех,

*д.п.н., доцент п.н. (Чешская Республика)*

Шокубаева З. Ж.,

*технический редактор*

---

За достоверность материалов и рекламы ответственность несут авторы и рекламодатели

Редакция оставляет за собой право на отклонение материалов

При использовании материалов журнала ссылка на «Вестник Торайгыров университета» обязательна

**Г. Б. Таженова<sup>1</sup>, А. К. Мурзатаева<sup>2</sup>,  
К. Р. Калкеева<sup>3</sup>, Э. Ю. Сарсембаева<sup>4</sup>, Н. У. Кылышбекова<sup>5</sup>**

<sup>1,2,4</sup>Павлодарский педагогический университет имени Ө. Марғұлана,  
Республика Казахстан, г. Павлодар;

<sup>3</sup>Евразийский национальный университет имени Л. Н. Гумилева,  
Республика Казахстан, г. Астана;

<sup>5</sup>Казахский национальный педагогический  
университет имени Абая,  
Республика Казахстан, г. Алматы.

<sup>1</sup>ORCID: <https://orcid.org/0000-0002-0740-3334>

<sup>2</sup>ORCID: <https://orcid.org/0000-0002-7350-4352>

<sup>3</sup>ORCID: <https://orcid.org/0000-0001-8089-6609>

<sup>4</sup>ORCID: <https://orcid.org/0000-0001-8022-1281>

<sup>5</sup>ORCID: <https://orcid.org/0009-0006-7613-7857>

\*e-mail: [tagenowa@mail.ru](mailto:tagenowa@mail.ru)

## **НАУЧНО-МЕТОДИЧЕСКАЯ ПОДДЕРЖКА САМОРЕГУЛЯЦИИ БУДУЩИХ ПЕДАГОГОВ ИНКЛЮЗИВНОЙ СРЕДЫ**

*В статье представлена система научно обоснованных методов поддержки саморегуляции студентов, обучающихся по образовательным программам «Специальная педагогика» и «Социальная педагогика и педагогическая поддержка в образовании». Актуальность разработки подтверждена результатами эмпирического исследования, проведённого с участием 315 практикующих педагогов, работающих в инклюзивной образовательной среде. Диагностированные у них высокие уровни эмоционального выгорания, деперсонализации и сниженной профессиональной мотивации позволили обосновать необходимость раннего формирования саморегуляторных навыков у будущих педагогов.*

*Разработанная система включает методы, структурированные на методологическом, процессуальном и инструментальном уровнях. В её основе лежат аксиологический, деятельностный,*

*компетентностный и нейропсихологический подходы. В рамках формирующего педагогического эксперимента проведена апробация системы с 62 студентами 1–2 курсов, включающая тренинговые занятия, симуляционные практики, элементы дуального обучения и мониторинг сформированности саморегуляции. Полученные результаты показали значимое снижение показателей эмоционального выгорания и рост регуляторных компетенций у студентов экспериментальной группы. Система методической поддержки доказала свою эффективность в контексте подготовки педагогов для работы в условиях инклюзивного образования. Предложенная система может быть интегрирована в образовательные программы педагогических вузов и использована в процессе подготовки специалистов, ориентированных на инклюзивное образование. Практическая направленность, доказанная эффективность и возможность адаптации к различным условиям обучения делают систему ценной как для преподавателей, так и для администраторов образовательных учреждений, стремящихся повысить устойчивость будущих педагогов к профессиональному стрессу и сформировать у них регуляторные компетенции.*

*Ключевые слова:* профессиональная подготовка, социальные педагоги, специальные педагоги, научно-методическая поддержка, саморегуляция, эмоциональное выгорание, инклюзивная среда, дуальное обучение, межполушарная асимметрия.

## **Введение**

Современная инклюзивная образовательная среда предъявляет высокие требования к психоэмоциональным и регуляторным ресурсам педагогов. Работа с детьми с особыми образовательными потребностями сопровождается высоким уровнем неопределенности, эмоциональной напряженности, необходимостью принятия быстрых решений и постоянного взаимодействия с различными субъектами образовательного процесса. В таких условиях возрастаёт риск развития профессионального выгорания, особенно у начинающих педагогов, ещё не обладающих устойчивыми стратегиями саморегуляции.

Актуальность настоящего исследования обусловлена необходимостью создания и апробации целостной системы научно-методической поддержки саморегуляции студентов, обучающихся по образовательным программам «Специальная педагогика» и «Социальная педагогика и педагогическая поддержка в образовании». Данная система должна быть ориентирована

не только на развитие индивидуальных стратегий совладания, но и на формирование устойчивых профессиональных установок, ценностных ориентаций и регуляторных компетенций, необходимых для работы в инклюзивной образовательной среде.

Цель данного исследования: обосновать и апробировать систему научно-методической поддержки саморегуляции студентов педагогических направлений подготовки, разработанную на основе анализа состояния эмоционального выгорания у практикующих педагогов, и оценить её эффективность в условиях инклюзивного образования.

Г. Датхабаева, анализируя в своем исследовании ряд научных работ, подтверждает значимость саморегуляции и эмоционального интеллекта как факторов профессиональной устойчивости. Возрастная динамика и гендерные различия в стратегиях регуляции эмоций доказывают необходимость целенаправленного формирования этих компетенций у будущих педагогов [1, с. 154]. Понятие саморегуляции в педагогической психологии трактуется как комплексная метакогнитивная и личностная способность субъекта к целенаправленному управлению своим поведением, эмоциональным состоянием, мотивацией и когнитивной активностью в различных условиях, включая стрессогенные и неопределенные ситуации профессиональной деятельности (А. Бандура [2], Б. Циммерман [3]). Наиболее продуктивным для операционализации понятия саморегуляции в условиях подготовки будущих педагогов является позиция, предложенная В. И. Моросановой, рассматривающая саморегуляцию как системный психорегуляторный процесс, включающий следующие структурные компоненты:

– Планирование – формирование целей и определение последовательности действий;

– Моделирование – прогнозирование развития ситуации и возможных затруднений;

– Программирование – выбор стратегий и средств достижения цели;

– Оценка результатов – контроль и рефлексия по итогам действий.

Каждый из этих компонентов может быть диагностирован с помощью авторской методики «Саморегуляция поведения» В. Моросановой, а степень сформированности отражается в уровне баллов по соответствующим шкалам [4]. Данный инструмент позволяет не только оценить выраженность регуляторных процессов у студентов, но и использовать полученные данные для индивидуализации педагогического сопровождения. Кроме того, современные исследователи (М. Бокартс [5]), (Дж. Гросс [6]) выделяют когнитивный, поведенческий и эмоциональный уровни саморегуляции каждый из которых имеет свои характеристики и диагностические индикаторы.

Например, при подготовке студентов к работе в инклюзивной среде особую важность приобретает эмоциональная саморегуляция, связанная со способностью сохранять эмпатию, избегать деперсонализации и восстанавливать эмоциональное равновесие. Эти аспекты отражаются в таких шкалах, как «Эмоциональное истощение» и «Деперсонализация» опросника MBTI, результаты которого применимы как индикаторы неэффективной регуляции.

Важно подчеркнуть, что каждый компонент саморегуляции может служить как целью формирования, так и ориентиром для мониторинга развития профессиональной устойчивости студентов. Таким образом, структурированный подход к саморегуляции позволяет разрабатывать педагогические программы, направленные на поэтапное развитие регуляторных умений и навыков в логике: диагностика – целенаправленная поддержка – рефлексия – коррекция.

Исследователи С. Родригес, Р. Гонсалес-Суарес, Т. Виейтес, И. Пиньери, Ф. Диас-Фрейре проводили систематический обзор работ, связанных с проблемами саморегуляции, и пришли к выводам о том, что навыки саморегуляции (планирования, управления эмоциями, умения ставить цели) связаны с благополучием обучающихся [7, с. 2346]. Стратегии саморегуляции усиливают субъективное эмоциональное и психологическое благополучие.

Несмотря на широкое признание значимости саморегуляции, в образовательной практике вузов нередко отсутствует системность в её формировании. Поддержка саморегуляции студентов часто ограничивается отдельными элементами (тренингами, разовыми практиками), не обеспечивая необходимой преемственности, диагностической точности и индивидуализации. Особенно актуально данное противоречие становится при подготовке педагогов для инклюзивной среды, где требования к эмоциональной гибкости и стрессоустойчивости существенно выше, чем в традиционной педагогической практике.

Разработка системы научно-методической поддержки развития саморегуляции студентов, будущих специальных и социальных педагогов, требует интеграции нескольких методологических подходов, каждый из которых раскрывает значимые аспекты профессионального становления личности будущих специалистов.

Разработка системы научно-методической поддержки саморегуляции опирается на следующие подходы: аксиологический, деятельностный, компетентностный.

Аксиологический подход, который фокусируется на ценностной ориентации личности, определяет как личностное, так и профессиональное

поведение. Как показано в исследовании Г. Б. Таженовой, Г. Е. Утюповой, ценностные ориентации составляют внутреннюю основу педагогического мышления, формируя представления будущих педагогов о значимости своей деятельности, ожиданиях к себе и к обучающимся, а также определяя способы взаимодействия в образовательной среде [8, с. 130]. В контексте инклюзивного образования, где важны принятие, эмпатия, уважение к уникальности каждого обучающегося, ценности становятся необъемлемой частью профессиональной устойчивости педагога. Аксиологический подход обеспечивает формирование мотивационной базы саморегуляции, так как ценности являются устойчивыми ориентирами в поведении в условиях неопределенности, стресса и эмоциональной перегрузки.

Принципы деятельностного подхода, последовательно описанные в работе А. А. Марголиса, раскрывают механизмы развития саморегуляции через активное участие студентов в профессионально-ориентированной деятельности [9, с.5]. Исследователь утверждает, что ключевые профессиональные качества, способности, включая саморегуляцию, развиваются не в процессе пассивного усвоения теоретических знаний, а в условиях реальной педагогической практики и моделирования профессиональных ситуаций. В рамках деятельностного подхода можно выделить несколько аспектов, способствующих развитию саморегуляции:

- практико-ориентированные модули, включающие педагогическую практику, практические занятия, тренинговые занятия, обеспечивают возможность преодоления профессиональных трудностей, что развивает навыки саморегуляции на уровне действия;

- рефлексия и анализ собственной деятельности как неотъемлемые компоненты образовательного процесса формируют у студентов способность к самокоррекции, осознанию причин ошибок и успехов, что является важным элементом эмоциональной устойчивости;

- моделирование стрессовых ситуаций, приближенных к реальным условиям педагогической деятельности, позволяет выработать поведенческие стратегии и эмоциональную гибкость, необходимые в инклюзивной среде;

- школьно-университетское партнерство создает условия для непрерывного профессионального роста через взаимодействие с опытными наставниками, перенятие эффективных стратегий саморегуляции и адаптацию к их индивидуальному стилю деятельности.

Современные образовательные стратегии в подготовке будущих социальных педагогов и специальных педагогов все более активно опираются на компетентностный подход, придавая ему статус системообразующего принципа. Как подчеркивается в статье Н. К. Омарова и его соавторов

этот подход ориентирует образовательный процесс не просто на передачу знаний, а на формирование у студентов способности применять их в условиях профессиональной неопределенности [10, с. 15] и эмоциональной напряженности, типичных для инклюзивной образовательной среды. Выделенные авторами статьи когнитивные, функциональные, личностные, этические и мета-компетенции значимы для развития саморегуляции, как способности к самоуправлению, саморефлексии и адаптации в стрессовых и нестандартных ситуациях. Компетентностный подход связан с деятельностным, который предполагает погружение студентов в реальные и смоделированные профессиональные ситуации, которые позволяют отрабатывать поведенческие стратегии и адаптационные механизмы.

Одним из значимых принципов понимания природы индивидуальной стрессоустойчивости, лежащей в основе способности к саморегуляции, является учет функциональной межполушарной асимметрии головного мозга. Исследования Э. Ю. Сарсембаевой показывают, что латеральный профиль личности – праволатеральный или леволатеральный – обуславливает различия в эмоциональной устойчивости, мотивационных стратегиях, а также в способах реагирования на стрессовые и конфликтные ситуации [11, с. 10].

Лица с доминированием левого полушария характеризуются более выраженной способностью к конструктивному решению проблем, pragматичностью и контролем эмоциональных реакций, что способствует формированию устойчивых моделей профессионального поведения. В свою очередь, правополушарные индивиды склонны к эмоциональной неустойчивости, импульсивности, что повышает риск развития синдрома эмоционального выгорания. Эти различия определяют необходимость дифференциации в выборе методов научно-методической поддержки студентов в процессе подготовки к педагогической деятельности. Биологически детерминированные особенности межполушарной асимметрии следует учитывать при создании системы методов формирования саморегуляции у студентов. Это позволяет не только повысить эффективность профессиональной подготовки, но и выстроить устойчивые механизмы совладания со стрессом и адаптации к требованиям инклюзивной среды. Теоретическое осмысление функциональной межполушарной асимметрии и ее влияния на стрессоустойчивость должно найти свое практическое воплощение в образовательном процессе. Недостаточно констатировать различие между право- и левополушарными индивидами, важно разработать и внедрить методики, которые позволяют индивидуализировать подготовку будущих специальных и социальных педагогов. На основе выявленного латерального профиля личности студентов можно создавать адаптированные

учебные программы и методические пособия. Например, для студентов с доминированием правого полушария, склонных к эмоциональной неустойчивости, целесообразно акцентировать внимание на развитии эмоционального интеллекта, навыков саморегуляции и устойчивости к стрессу через практические тренинги и ролевые игры. В то время как левополушарных студентов можно углубить развитие аналитических способностей и стратегического мышления в условиях решения кейсов, имитирующих сложные педагогические ситуации.

В этом контексте особое значение приобретает внедрение элементов дуального обучения, направленных на усиление практико-ориентированной составляющей подготовки будущих педагогов. Современные исследователи изучают различные аспекты внедрения элементов дуального обучения как практико-ориентированной стратегии профессиональной подготовки. Г. Г. Серкова пишет о проблемах и перспективах дуального обучения [12, с. 72], Б. С. Ашыралиева исследует специфику дуального обучения в Казахстане [13, с. 89], Г. А. Абаева, А. Б. Акпаева, Б. А. Сапаргалиева анализируют вопросы готовности работодателя к дуальному обучению в Казахстане [14, с. 79]. Изучая эти работы, можно прийти к выводу о том, что речь идет не о замещении традиционной аудиторной подготовки, а о ее целесообразном дополнении, обеспечивающем включение студентов в реальные профессиональные практики уже в начальный период обучения, на первом и втором курсах. Такое сочетание позволяет выстраивать обучение как целостный процесс, в котором теория и практика не противопоставлены, а органично взаимосвязаны.

Дж. Х. Эггерс, Р. Остдам, Дж. Вугт в своем исследовании рассматривают более 20 работ и приходят к выводу о том, что в смешанных образовательных средах наибольшее внимание уделяется метакогнитивным стратегиям саморегуляции студентов [15, с. 175]. В дуальной системе обучения могут применяться элементы смешанного обучения, где теория изучается онлайн, а практика на предприятии. Интеграция элементов дуального обучения, работа на занятиях и практике через выполнение практико-ориентированных заданий способствуют более полной реализации аксиологического, деятельностного и компетентностного подходов, лежащих в основе современной педагогической подготовки.

Аксиологический подход получает практическое измерение: в процессе взаимодействия с субъектами образовательного пространства – детьми, коллегами, родителями, специалистами сопровождения – у студентов формируются не только представления о профессиональных ценностях, но и личностная вовлеченность в эти ценности. Это усиливает мотивационную

основу саморегуляции, делая внутренние ориентиры устойчивыми и жизнеспособными в условиях неопределенности и стресса.

Деятельностный подход реализуется за счет вовлечения студентов в продуктивную деятельность в реальных условиях. Такое участие позволяет развивать навыки саморегуляции в действии: от планирования и прогнозирования последствий собственных решений до самоконтроля и рефлексии по итогам работы. Кроме того, поддержка со стороны наставников из числа практикующих специалистов способствует формированию конструктивных моделей совладания с профессиональными трудностями.

Компетентностный подход получает практическое подкрепление за счет регулярного применения знаний в изменяющихся условиях инклюзивной образовательной среды. Это позволяет формировать не только профессиональные, но и метакомпетенции – способности к самоуправлению, принятию решений в неопределенных ситуациях, эмоциональной регуляции и адаптации. Элементы дуального обучения, включающие участие студентов в деятельности образовательных организаций, социальных учреждений и службах сопровождения, обеспечивают необходимую вариативность условий для формирования и апробации этих компетенций.

Рассматривая вопросы конструирования системы научно-методической поддержки обучающих, обнаружили три уровня реализации системы. На методологическом уровне проводят выбор научных подходов. На процессуальном уровне выполняется построение образовательного процесса через отбор дисциплин, форм и методов взаимодействия, разработку заданий. На инструментальном уровне производятся выбор и применение методик диагностики, обучение приемам саморегуляции, форм мониторинга и обратной связи.

### **Материалы и методы**

В качестве обоснования актуальности исследования были использованы результаты эксперимента, проведенного в рамках совместного проекта НАО «Павлодарский педагогический университет имени Э. Марғұлан», филиалом АО «Национальный центр повышения квалификации «Орлеу», отдела образования города Павлодара, педагогического высшего колледжа имени Б. Ахметова «Педагогическое волонтерство». Для участия в эксперименте были привлечены 315 педагогов, имеющих стаж работы более 3 лет с детьми в инклюзивной образовательной среде. Для оценки уровня эмоционального выгорания в рамках исследования была использована методика К. Маслач (Maslach Burnout Inventory, MBI) [16]. Выбор данной методики обусловлен рядом факторов, обеспечивающих ее высокую валидность и применимость к задачам исследования. Методика К. Маслач является международно

признанным инструментом для диагностики эмоционального выгорания, широко применяемым в исследованиях профессионального стресса, особенно среди специалистов помогающих профессий, к которым относятся социальные и специальные педагоги. MBI позволяет измерить три ключевые составляющие эмоционального выгорания: эмоциональное истощение, деперсонализацию и редукцию профессиональных достижений. Выбор MBI для данного исследования также обоснован ее адаптированностью к контексту казахстанской системы образования. Русскоязычная версия опросника, адаптированная и валидизированная Н. Е. Водопьяновой обладает высокой надежностью (коэффициент альфа Кронбаха 0,85-0,90 для различных шкал) и была успешно применена в исследованиях русскоязычных педагогов [17]. Это обеспечивает достоверность полученных данных и их сопоставимость с результатами других исследований.

Применение методики К. Маслач позволило выявить уровень эмоционального выгорания у работающих специалистов, установить корреляцию между выгоранием и навыками саморегуляции, что стало основой для разработки системы научно-методической поддержки студентов, обучающихся по образовательным программам «Социальная педагогика и педагогическая поддержка в образовании» и «Специальная педагогика». Система методов апробирована авторами данной статьи в ходе преподавания дисциплин «Введение в профессию «Педагог» (практикум)», «Психолого-педагогическое сопровождение детей с ООП в инклюзивной среде», «Специальная психология с диагностикой». В эксперимент по апробации были включены студенты 1-2 курса очной и дуальной формы обучения. В исследовании приняли участие 62 студента 1-2 курсов, распределённые на экспериментальную ( $n = 32$ ) и контрольную ( $n = 30$ ) группы. В начале и в конце эксперимента проводилась диагностика уровня эмоционального выгорания по методике К. Маслач (адаптация Н. Е. Водопьяновой), а также уровня произвольной саморегуляции по методике В. И. Моросановой.

Учитывая сходство стрессовых факторов, с которыми сталкиваются педагоги-практики и студенты на этапе подготовки к работе в инклюзивной среде, данные, полученные с помощью MBI, имеют высокую прогностическую ценность для проектирования образовательных стратегий. Методика позволила структурировать результаты исследования, выделив ключевые аспекты эмоционального выгорания, которые требуют внимания для развития саморегуляции у будущих социальных и специальных педагогов.

### **Результаты и обсуждение**

В рамках предварительного этапа исследования были собраны и проанализированы данные анкетирования педагогов, работающих в условиях

инклюзивного образования. Цель опроса заключалась в выявлении признаков профессионального выгорания, а также факторов, оказывающих влияние на эмоциональное состояние специалистов. Полученные статистические данные выявили тревожные тенденции: 51,1 % респондентов продемонстрировали выраженные признаки деперсонализации, 40,7 % – эмоционального истощения, 40,4 % – снижения профессиональной мотивации. Лишь 37,9 % участников опроса сохраняли позитивные установки в отношении своей профессиональной деятельности. Эти результаты указывают на высокий уровень эмоционального напряжения и хронической усталости среди педагогов, что создаёт реальные предпосылки для развития синдрома эмоционального выгорания. Такое состояние существенно снижает устойчивость специалистов к профессиональным стрессорам, нарушает эффективность педагогического взаимодействия, особенно в сложной инклюзивной среде. Полученные данные легли в основу проектирования системы научно-методической поддержки, направленной на формирование саморегуляторных навыков у студентов, чтобы обеспечить их профессиональную устойчивость ещё на этапе подготовки.

Экспериментальная работа по развитию саморегуляции у студентов, обучающихся по программам «Социальная педагогика и педагогическая поддержка в образовании» и «Специальная педагогика», была реализована в рамках формирующего педагогического эксперимента. Целью являлось внедрение и оценка эффективности системы научно-методической поддержки саморегуляции в условиях инклюзивной подготовки.

В курсе «Введение в профессию «Педагог» (практикум)» осваивались техники для работы с эмоциями. Студенты освоили ресурсные практики и восстановления энергии через ведение дневника, планирование времени восстановления (прогулки, отдых без экрана, встречи с приятными людьми), эмоциональную гигиену (работа с внутренним наблюдателем), телесно-ориентированные методы (сканирование тела, телесные разминки, дыхательные практики), когнитивные техники (рефрейминг), психогигиену общения.

В категории «Деперсонализация и снижение эмпатии» 51,1 % работающих педагогов признались, что иногда общаются с коллегами и подопечными «как с предметами», без эмоционального включения; 42,6 % отметили рост черствости и эмоционального отстранения; 37,4 % продемонстрировали безразличие к проблемам коллег. Наблюдается тенденция к деперсонализации – одному из центральных симптомов профессионального выгорания. Снижение эмпатии особенно критично в инклюзивной педагогике, где способность к сочувствию и принятию является

базовой профессиональной компетенцией. Ответы на вопросы данной категории свидетельствуют о тенденции к эмоциональной отстраненности и цинизму, что может быть связано с перегрузкой в межличностных взаимодействиях. Симуляционные практики и кейс-стади, внедренные в ходе освоения курса дисциплины «Психолого-педагогическое сопровождение детей с ООП в инклюзивной среде» (2 курс) помогают студентам развивать эмпатию и навыки общения, предотвращая деперсонализацию. Аксиологический подход, реализуемый через дискуссии и анализ этических дилемм в курсе «Введение в профессию «Педагог» (практикум)» (1 курс), формирует ценностное отношение к профессии, усиливая мотивацию.

В категории «Снижение профессиональной мотивации и эффективности» 37,5 % респондентов отметили потерю интереса к деятельности, ранее приносившей удовлетворение; 28,9 % работающих педагогов испытывают разочарование в профессии; 40,4 % указали, что работа «ожесточает» их. Полученные данные подтверждают факт снижения внутренней мотивации и профессиональной удовлетворенности, что напрямую влияет на качество образовательного процесса и взаимодействие с детьми. Несмотря на стресс, педагоги сохраняют определенный уровень профессиональной мотивации и эффективности, что можно использовать как ресурс для подготовки студентов. Практика под руководством наставников в рамках курса «Специальная психология с психолого-педагогической диагностикой» помогает студентам развивать уверенность и профессиональную компетентность, снижая риск редукции достижений. Встречи с ведущими специалистами и обсуждение историй успеха в рамках дисциплин «Психолого-педагогическое сопровождение детей с ООП в инклюзивной среде», «Введение в профессию «Педагог» (практикум)» усиливают внутреннюю мотивацию студентов и их убежденность в ценности профессии. Использование тестов на межполушарную асимметрию способствует адаптации методов к когнитивным особенностям студентов.

В исследовании отмечаются и «Позитивные тенденции». Несмотря на наличие симптомов выгорания, часть педагогов сохраняет внутренние ресурсы и профессиональную устойчивость. 37,9 % уверены в социальной значимости своей профессии; 31,9 % строят профессиональные планы и верят в их реализацию; 26,5 % испытывают чувство оживления и вовлеченности в процессе работы. Эти данные свидетельствуют о наличии компенсаторных механизмов, связанных с ценностной ориентацией на профессию, что подтверждает важность аксиологического компонента в развитии саморегуляции.

Мониторинг сформированных компетенций саморегуляции у студентов – это важный компонент образовательного процесса, позволяющий отслеживать динамику развития ключевых профессионально значимых компетенций. Эффективная система мониторинга должна быть многоуровневой, динамической и комплексной, сочетающей качественные и количественные методы. Опираясь на это требование, мы использовали систему методов.

Методика «Саморегуляция поведения» В. И. Моросановой позволяет оценить уровень произвольной саморегуляции, включая планирование, моделирование, программирование и оценку результатов. Опросники стрессоустойчивости, тревожности, эмоционального выгорания – косвенные индикаторы зрелости механизмов саморегуляции. Методы, акцентирующие внимание на самооценке и самоанализе студента, позволяют студентам фиксировать переживания, трудности, стратегии совладания, что дает ценную информацию об уровне развития метакогнитивных навыков (рефлексивные дневники). Чек-листы, оценочные листы с описанием уровней развития компетенций саморегуляции (например, от «обнаруживает затруднение, но не знает, как с ним справиться» до «выбирает и осознанно применяет стратегии саморегуляции в сложных ситуациях»). Наблюдение в учебной и практической деятельности целесообразнее вести с использованием карт наблюдения для выделения поведенческих индикаторов саморегуляции (способность планировать деятельность, проявление настойчивости при трудностях, готовность к самокоррекции).

Мониторинг не должен носить исключительно контролирующий характер. Его задача – поддержка и сопровождение развития саморегуляции как личностной и профессиональной компетенции, выявление трудностей, планирование индивидуальных траекторий развития. Интеграция этих инструментов позволяет формировать целостную картину развития саморегуляции, оперативно выявлять зоны, требующие поддержки, и корректировать траектории обучения каждого студента с учетом индивидуальных потребностей и нейропсихологических особенностей. Регулярная обратная связь на основе мониторинга стимулирует мотивацию, осознанность и эффективность формирования стратегий саморегуляции и служит основой для разработки коррекционных и развивающих программ.

Результаты, представленные в таблице 1, отражают динамику компонентов эмоционального выгорания у студентов экспериментальной группы до и после реализации системы методической поддержки саморегуляции. Для оценки статистической значимости изменений был применён t-критерий Стьюдента для зависимых выборок.

Таблица 1 – Динамика эмоционального выгорания у студентов (MBI)

Компонент	До ( $M \pm \sigma$ )	После ( $M \pm \sigma$ )	$\Delta$	t-критерий	p-значение
Эмоциональное истощение	$24,7 \pm 4,8$	$19,2 \pm 3,9$	-5,5	$t = 4,21$	$p < 0,001$
Деперсонализация	$10,3 \pm 3,2$	$7,8 \pm 3,0$	-2,5	$t = 2,89$	$p = 0,006$
Редукция достижений	$31,5 \pm 5,1$	$34,2 \pm 4,6$	+2,7	$t = 2,36$	$p = 0,024$

Наиболее выраженные изменения зафиксированы по шкале «Эмоциональное истощение»: средний показатель снизился с  $24,7 (\pm 4,8)$  до  $19,2 (\pm 3,9)$  баллов, что свидетельствует о значительном снижении чувства усталости, потери энергии и перенапряжения. Полученное значение  $t = 4,21$  при уровне значимости  $p < 0,001$  подтверждает высокую достоверность этого изменения. По компоненту «Деперсонализация» также отмечено статистически значимое снижение (с 10,3 до 7,8 баллов,  $t = 2,89$ ,  $p = 0,006$ ), что указывает на уменьшение тенденции к эмоциональному отчуждению и снижению эмпатии по отношению к обучающимся. Это свидетельствует о положительном влиянии методической системы на сохранение профессиональной мотивации и гуманистической позиции. Интерес представляет рост показателей по шкале «Редукция профессиональных достижений» — с 31,5 до 34,2 баллов ( $t = 2,36$ ,  $p = 0,024$ ). Поскольку более высокие значения по этой шкале трактуются как повышение чувства эффективности и профессиональной реализованности, данное изменение также следует интерпретировать как положительную динамику. Оно может быть связано с развитием у студентов навыков самонаблюдения, уверенности в своих действиях и позитивной профессиональной идентичности.

Таким образом, все три компонента синдрома эмоционального выгорания демонстрируют позитивные изменения, подтверждённые статистически значимыми различиями. Это позволяет сделать вывод о высокой эффективности предложенной системы научно-методической поддержки саморегуляции, направленной на формирование устойчивости студентов к профессиональному стрессу в инклюзивной образовательной среде.

Таблица 2 содержит данные, характеризующие динамику развития компонентов саморегуляции у студентов экспериментальной группы на основе методики В. И. Морсановой. Все измеренные параметры демонстрируют статистически значимые положительные изменения, что свидетельствует о результативности проведённой методической работы.

Таблица 2 – Изменения в уровне саморегуляции (по В.И. Моросановой)

Шкала саморегуляции	До ( $M \pm \sigma$ )	После ( $M \pm \sigma$ )	$\Delta$	t-критерий	p-значение
Общий уровень	$58,2 \pm 7,5$	$67,4 \pm 6,8$	+9,2	$t = 5,14$	$p < 0,0001$
Планирование	$12,5 \pm 2,1$	$15,2 \pm 2,3$	+2,7	$t = 3,86$	$p = 0,001$
Самооценка и самоконтроль	$14,3 \pm 2,4$	$17,1 \pm 2,6$	+2,8	$t = 3,41$	$p = 0,002$
Эмоциональная регуляция	$13,1 \pm 2,0$	$15,8 \pm 2,1$	+2,7	$t = 4,09$	$p < 0,001$

Наиболее выраженный прирост зафиксирован по общему уровню саморегуляции, который увеличился с 58,2 до 67,4 баллов ( $t = 5,14$ ;  $p < 0,0001$ ). Это указывает на качественное улучшение регуляторных процессов в целом, включая планирование, контроль, программирование и эмоциональную саморегуляцию. По шкале «Планирование» наблюдается рост с 12,5 до 15,2 баллов ( $t = 3,86$ ;  $p = 0,001$ ). Данный результат отражает повышение способности студентов к целеполаганию, определению приоритетов и организации собственной учебной и профессиональной деятельности. Изменения по шкале «Самооценка и самоконтроль» (рост с 14,3 до 17,1 баллов,  $t = 3,41$ ;  $p = 0,002$ ) указывают на усиление способности студентов к мониторингу своих действий, осознанию ошибок и своевременной коррекции поведения, что важно в условиях инклюзивной практики, где необходимы гибкость и быстрая адаптация. Рост показателей по шкале «Эмоциональная регуляция» (с 13,1 до 15,8 баллов;  $t = 4,09$ ;  $p < 0,001$ ) подтверждает формирование у студентов более зрелых стратегий управления эмоциональными реакциями. Это особенно важно для предупреждения профессионального выгорания и повышения устойчивости в эмоционально напряжённых ситуациях педагогической деятельности.

Таким образом, динамика по всем шкалам демонстрирует положительные и статистически значимые изменения. Это подтверждает эффективность комплексного подхода к формированию саморегуляторных компетенций студентов, включающего диагностическую, тренинговую и рефлексивную работу. Развитие саморегуляции можно рассматривать как один из ключевых факторов подготовки студентов к профессиональной деятельности в инклюзивной образовательной среде.

### Выводы

Проведенное исследование убедительно демонстрирует важность развития навыков саморегуляции у будущих социальных и специальных педагогов для их успешной работы в инклюзивной образовательной среде.

Анализ состояния педагогов-практиков, работающих с детьми с ООП, выявил высокий уровень эмоционального истощения, деперсонализации и снижения профессиональной мотивации, что подчеркивает актуальность проблемы. Полученные данные подтверждают необходимость целенаправленного формирования у студентов таких компетенций, как способность к осознанному управлению своим эмоциональным состоянием, поведением и когнитивной активностью.

Предложенные в работе аксиологический, деятельностный и компетентностный подходы в сочетании с учетом функциональной межполушарной асимметрии головного мозга формируют методологическую основу для развития саморегуляции. Аксиологический подход, реализуемый через дискуссии, анализ этических дилемм, способствует формированию ценностного отношения к профессии, усилия внутреннюю мотивацию и устойчивость к стрессу. Деятельностный подход, включающий требования использовать практико-ориентированные модули в содержании подготовки, рефлексию и моделирование стрессовых ситуаций, развивает навыки саморегуляции непосредственно в процессе профессиональной деятельности. Компетентностный подход, акцентирующий внимание на применении знаний в условиях неопределенности, позволяет формировать не только профессиональные, но и метакомпетенции, такие как самоуправление и адаптация. Особое внимание в экспериментальной деятельности уделено индивидуализации образовательного процесса с учетом нейропсихологических особенностей студентов, что позволяет максимально эффективно развивать стратегии совладания со стрессом. Интеграция элементов дуального обучения показала свою высокую эффективность в обеспечении непрерывного профессионального роста студентов, позволяя им включаться в реальные профессиональные практики уже на ранних этапах обучения, что способствует более полной реализации методологических подходов, формируя у будущих социальных и специальных педагогов устойчивые механизмы саморегуляции и адаптации к требованиям инклюзивной среды. Развитие саморегуляции у будущих педагогов должно быть системы, включая ценностно-мотивационную, когнитивную и практическую составляющие. Это позволит снизить риски эмоционального выгорания, повысить профессиональную устойчивость и обеспечить оптимальную работу в инклюзивной образовательной среде.

**Список использованных источников**

- 1 **Датхабаева, Г. и др.** Возрастные и гендерные особенности эмоционального интеллекта и регуляции эмоций [Текст] // Вестник КазНПУ имени Абая. Серия : Психология. – 2021. – Т. 68. – № 3. – С. 104–113.
- 2 **Бандура, А.** Социально-когнитивная теория : основные принципы и приложения [Текст]. – Санкт-Петербург : Питер, 2015. – 320 с.
- 3 **Zimmerman, B. J.** Theories of self-regulated learning and academic achievement: An overview and analysis [Text] // Self-regulated learning and academic achievement – Routledge, 2013. – 36 р.
- 4 **Моросанова, В. И.** Саморегуляция и индивидуальность человека: монография [Текст]. – М. : Наука, 2012. – 519 с.
- 5 **Boekaerts, M.** Self-regulated learning: Where we are today // International journal of educational research [Text] – 1999. – Т. 31. – №6. – р. 445–457.
- 6 **Gross, J. J.** Emotion regulation: Current status and future prospects // Psychological inquiry [Text] – 2015. – Т. 26. – №. 1. – р. 1–26.
- 7 **Rodríguez, S. et al.** Self-regulation and students well-being: A systematic review 2010–2020 [Text] // Sustainability. – 2022. – Т. 14. – №. 4. – Р. 2346.
- 8 **Таженова, Г. Б., Уютпова, Г. Е.** Аксиологический подход в развитии педагогического мышления будущих социальных педагогов [Текст] // Известия КазУМОиМЯ имени Абылай хана. Серия: Педагогические науки. – 2024. – Т. 72. – №. 1. – С.128–143.
- 9 **Марголис, А. А.** Деятельностный подход в педагогическом образовании [Текст] //Психологическая наука и образование. – 2021. – Т. 26. – № 3. – С. 5–39.
- 10 **Омаров, Н. К. и др.** Особенности компетентностного подхода в образовании [Текст] //Вестник науки и образования. – 2021. – №. 7-2 (110). – С. 15–17.
- 11 **Сарсембаева, Э. Ю.** Оптимизация стилей управленческой деятельности педагогов-руководителей с учетом функциональной сенсомоторной асимметрии : автореф. дисс канд.психол. наук. [Текст] – Кемерово, КемГУ, 2018. – 27 с.
- 12 **Серкова, Г. Г.** Дуальное обучение : проблемы, перспективы [Текст] // Инновационное развитие профессионального образования. – 2016. – № 4 (12). – С. 72–76.
- 13 **Ашыралиева, Б. С.** Дуальное обучение в Республике Казахстан : организационно-правовые аспекты [Текст] // Педагогический журнал Башкортостана. – 2019. – № 3 (82). – С. 89–94.

14 Абаева, Г. А., Акпаева, А. Б., Сапаргалиева, Б. А. Анализ готовности работодателя к дуальному обучению в Казахстане [Текст] // Вестник КазНПУ имени Абая, серия «Педагогические науки». – 2022. – Т. 75. – № 3. – С. 79–94.

15 Eggers, J. H., Oostdam, R., Voogt, J. Self-regulation strategies in blended learning environments in higher education: A systematic review [Text] // Australasian Journal of Educational Technology. – 2021. – Т. 37. – № 6. – P. 175–192.

16 Маслач, К., Шауфели, В. Б., Лейтер, М. П. Профессиональное выгорание [Текст] // Ежегодный обзор психологии. – 2001. – №52. – С. 397–422.

17 Водопьянова, Н. Е., Старченкова, Е. С. Синдром выгорания. Диагностика и профилактика: учебное пособие [Текст]. – М.: Юрайт, 2020. – 159 с.

## References

1 Dathabaeva, G. et al. Vozrastnye i gendernye osobennosti jemocional'nogo intellekta i reguljacii jemocij [Age and gender characteristics of emotional intelligence and emotion regulation] [Text] // Bulletin of Abai KazNPU. Series : Psychology. – 2021. – V. 68. – №3. – P. 104–113.

2 Bandura, A. Social'no-kognitivnaja teorija: osnovnye principy i prilozhenija [Social Cognitive Theory: Basic Principles and Applications] [Text]. – St. Peterburg: Piter, 2015. – 320 p.

3 Zimmerman, B. J. Theories of self-regulated learning and academic achievement: An overview and analysis // Self-regulated learning and academic achievement – Routledge, 2013. – 36 p.

4 Morosanova, V. I. Samoreguljacija i individual'nost' cheloveka: monografija [Self-regulation and individuality of a person: monograph] [Text]. – M.: Nauka, 2012. – 519 p.

5 Boekaerts, M. Self-regulated learning: Where we are today // International journal of educational research [Text] – 1999. – Vol. 31. – №6. – p. 445–457.

6 Gross, J. J. Emotion regulation: Current status and future prospects // Psychological inquiry [Text] – 2015. – Vol. 26. – №. 1. – p. 1-26.

7 Rodríguez, S. et al. Self-regulation and students' well-being: A systematic review 2010–2020 [Text] // Sustainability. – 2022. – Т. 14. – №. 4. – P. 2346.

8 Tazhenova, G. B., Utyupova, G. E. Aksiologicheskij podhod v razvitiu pedagogicheskogo myshlenija budushhih social'nyh pedagogov [Axiological approach in the development of pedagogical thinking of future social educators]

[Text]. // Bulletin of KazUMOiWL named after Ablai Khan. Series: Pedagogical sciences. – 2024. – Vol. 72. – №1. – Pp. 128–143.

9 Margolis, A. A. Dejatel'nostnyj podhod v pedagogicheskem obrazovanii [Activity approach in pedagogical education] [Text] // Psychological science and education. – 2021. – Vol. 26. – № 3. – P. 5–39.

10 Omarov, N. K. et al. Osobennosti kompetentnostnogo podhoda v obrazovanii [Features of the competence-based approach in education] [Text] // Bulletin of science and education. – 2021. – № 7–2 (110). – P. 15–17.

11 Sarsembayeva, E. Yu. Optimizacija stilej upravlencheskoj dejatel'nosti pedagogov-rukovoditelej s uchetom funkcional'noj sensomotornoj asimmetrii: avtoref. diss kand.psихol. nauk [Optimization of management styles of teacher-leaders taking into account functional sensorimotor asymmetry: author's abstract. diss. candidate of psychological sciences] [Text] – Kemerovo, KemGU, 2018. – 27 p.

12 Serkova, G. G. Dual'noe obuchenie: problemy, perspektivy [Dual education: problems, prospects] [Text] // Innovative development of professional education. – 2016. – № 4 (12). – P. 72–76.

13 Ashyralieva, B. S. Dual'noe obuchenie v Respublike Kazahstan: organizacionno-pravovye aspekty [Dual education in the Republic of Kazakhstan: organizational and legal aspects] [Text] // Pedagogical journal of Bashkortostan. – 2019. – №3 (82). – P. 89–94.

14 Abaeva, G. A., Akpayeva, A. B., Sapargalieva, B. A. Analiz gotovnosti rabotodatelja k dual'nomu obucheniju v Kazahstane [Analysis of employer readiness for dual education in Kazakhstan] [Text] // Bulletin of KazNPU named after Abai, series «Pedagogical Sciences». – 2022. – Vol. 75. – № 3. – P. 79–94.

15 Eggers, J. H., Oostdam, R., Voogt, J. Self-regulation strategies in blended learning environments in higher education: A systematic review [Text] // Australasian Journal of Educational Technology. – 2021. – T. 37. – №6. – P. 175–192.

16 Maslach, K., Shaufeli, V. B., Leiter, M. P. Professional'noe vygoranie [Professional burnout] [Text] // Annual review of psychology. – 2001. – № 52. – P. 397–422.

17 Vodopyanova, N. E., Starchenkova, E. S. Sindrom vygoranija. Diagnostika i profilaktika: uchebnoe posobie [Burnout syndrome. Diagnostics and prevention: a tutorial] [Text]. – M. : Yurait, 2020 – 159 p.

Поступило в редакцию 03.06.25.

Поступило с исправлениями 06.11.25.

Принято в печать 25.11.25

*Г. Б. Таженова<sup>1</sup>, А. К. Мурзатаева<sup>2</sup>,  
К. Р. Калкеева<sup>3</sup>, Э. Ю. Сарсембаева<sup>4</sup>*

<sup>1,2,4</sup>Ө. Марғұлан атындағы Павлодар педагогикалық университеті,

Қазақстан Республикасы, Павлодар қ.;

<sup>3</sup>Л. Н. Гумилев атындағы Еуразия ұлттық университеті,  
Қазақстан Республикасы, Астана қ.;

<sup>5</sup>Абай атындағы Қазақ Ұлттық  
Педагогикалық университеті,  
Қазақстан Республикасы, Алматы қ.

03.06.25 ж. баспаға түсті.

06.11.25 ж. түзетулерімен түсті.

25.11.25 ж. басып шығаруға қабылданды.

## **ИНКЛЮЗИВТІ ОРТАНЫҚ БОЛАШАҚ ПЕДАГОГТЕРДІҢ ӨЗІН- ӨЗІ РЕТТЕУІН ҒЫЛЫМИ-ӘДІСТЕМЕЛІК ҚАМТАМАСЫЗ ЕТУ**

*Мақалада «Арнайы педагогика» және «Әлеуметтік педагогика және білім берудегі педагогикалық қолдау» білім беру бағдарламалары бойынша оқытын студенттердің өзін-өзі реттеу даядыштарын қолдауга бағытталған ғылыми негізделген әдістер жүйесі ұсынылады. Жүйені әзірлеудің өзектілігі инклюзивті білім беру саласында жұмыс істейтін 315 тәжірибелі педагоготің қатысуымен жүргізілген эмпирикалық зерттеу нағызжелерімен дәлелденген. Бұл педагогтерде байқалған жогары эмоционалды күйзеліс, деперсонализация және кәсіби мотивацияның тәмендігі болашақ педагогтердің өзін-өзі реттеу даядыштарын ерте кезеңнен қалыптастырудың маңыздылығын көрсетеді.*

*Ұсынылған жүйе әдіснамалық, процесуалдық және құралдық деңгейлерде құрылымдалған әдістер кешенінен тұрады. Ол аксиологиялық, әрекеттік, құзыреттілік және нейропсихологиялық тәсілдерге негізделген. Жүйе 1-2 курс 62 студенттерімен жүргізілген қалыптастыруыш педагогикалық эксперимент аясында сыналды. Экспериментке тренингтер, симуляциялық тәжірибелер, дуальды оқыту элементтері және өзін-өзі реттеу құзыреттерінің мониторингі енді. Эксперименттік топтагы студенттерде эмоционалды күйзеліс деңгейінің айтарлықтай тәмендегені және өзін-өзі реттеу құзыреттіліктерінің артқаны байқалды. Жүйе инклюзивті ортада жұмыс істеуге болашақ педагогтерді даярлауда өзінің тиімділігін дәлелдейді. Ұсынылған жүйені педагогикалық*

жоғары оқу орындарының білім беру бағдарламаларына енгізіп, инклюзивті білім беруге бағытталған мамандарды даярлауда қолдануға болады. Оның практикалық бағыты, тиімділігі және әртүрлі оқу жасағайларына бейімделуі бұл жүйені болашақ педагогтердің кәсіби күйзеліске төзімділігін арттыруға және олардың өзін-өзі реттеу құзыреттерін қалыптастыруға мүдделі оқытушылар мен білім беру үйымдарының әкімшіліктегі үшін құнды етеді.

Кілтті сөздер: кәсіби дайындық, әлеуметтік педагогтар, арнайы педагогтар, ғылыми-әдістемелік қолдау, өзін-өзі реттеу, эмоционалды күйзеліс, инклюзивті орта, дуальды оқыту, жарты шар аралық асимметрия.

G. B. Tazhenova<sup>1</sup>, A. K. Murzataeva<sup>2</sup>,

K. R. Kalkeeva<sup>3</sup>, E. Yu. Sarsembaeva<sup>4</sup>, N. U. Kylyshbekova<sup>5</sup>

<sup>1,2,4</sup>Pavlodar Pedagogical University named after A. Margulan, Republic of Kazakhstan, Pavlodar;

<sup>3</sup>Eurasian National University named after L. N. Gumilyov, Republic of Kazakhstan, Astana;

<sup>5</sup>Abai Kazakh National Pedagogical University, Republic of Kazakhstan, Almaty.

Received 03.06.25.

Received in revised form 06.11.25.

Accepted for publication 25.11.25.

## SCIENTIFIC AND METHODOLOGICAL SUPPORT FOR SELF-REGULATION OF FUTURE TEACHERS OF AN INCLUSIVE ENVIRONMENT

*This article presents a system of scientifically grounded methods for supporting the self-regulation of students enrolled in the educational programs «Special Pedagogy» and «Social Pedagogy and Pedagogical Support in Education». The relevance of the development is justified by the results of an empirical study involving 315 practicing teachers working in inclusive educational environments. The high levels of emotional burnout, depersonalization, and reduced professional motivation identified among these specialists underline the need for the early formation of self-regulation skills in future educators.*

*The developed system includes methods structured across methodological, procedural, and instrumental levels. It is based on axiological, activity-based, competency-based, and neuropsychological approaches. A formative pedagogical experiment with 62 first- and second-year students was conducted to test the system, which included training sessions, simulation practices, elements of dual education, and monitoring of self-regulation competencies. The results showed a significant decrease in emotional burnout indicators and an increase in self-regulation competencies among students in the experimental group. The system has proven effective in preparing future teachers to work in inclusive educational settings. The proposed system can be integrated into teacher education programs and applied in the training of professionals working in inclusive education. Its practical focus, proven effectiveness, and adaptability to a variety of educational contexts make it valuable for both university faculty and educational administrators seeking to increase future teachers' resilience to professional stress and develop the regulatory competencies needed to function effectively in emotionally challenging learning environments.*

*Keywords:* professional training, social educators, special educators, scientific and methodological support, self-regulation, emotional burnout, inclusive environment, dual learning, interhemispheric asymmetry.

Теруге 25.11.2025 ж. жіберілді. Басуға 30.12.2025 ж. қол қойылды.

Электронды баспа

9,42 Kb RAM

Шартты баспа табагы 31,59.

Таралымы 300 дана. Бағасы келісім бойынша.

Компьютерде беттеген З. Ж. Шокубаева

Корректорлар: А. Р. Омарова, Д. А. Қожас

ТАПСЫРЫС № 4485

Сдано в набор 21.11.2025 г. Подписано в печать 30.12.2025 г.

Электронное издание

9,42 Kb RAM

Усл.п.л. 32,63. Тираж 300 экз. Цена договорная.

Компьютерная верстка З. Ж. Шокубаева

Корректоры: А. Р. Омарова, Д. А. Қожас

Заказ № 4485

«Toraighyrov University» баспасынан басылып шығарылған

Торайғыров университеті

140008, Павлодар қ., Ломов қ., 64, 137 каб.

«Toraighyrov University» баспасы

Торайғыров университеті

140008, Павлодар қ., Ломов қ., 64, 137 каб.

8 (7182) 67-36-69

e-mail: [kereku@tou.edu.kz](mailto:kereku@tou.edu.kz)

[www.pedagogic-vestnik.tou.edu.kz](http://www.pedagogic-vestnik.tou.edu.kz)