

Қазақстан Республикасы Оқу–ағарту министрлігі  
БІ. Алтынсарин атындағы Ұлттық білім академиясы



**Білім беру ұйымдарында педагогтің кәсіби бірегейлігін дамыту  
бойынша әдістемелік ұсынымдар**

**Астана, 2025**

Ы. Алтынсарин атындағы Ұлттық білім академиясының Ғылыми кеңесімен баспаға ұсынылды (2025 жылғы 4 қыркүйектегі № 3 хаттама)

«Білім беру ұйымдарында педагогтің кәсіби бірегейлігін дамыту бойынша әдістемелік ұсынымдар. Әдістемелік ұсынымдар. – Астана: Ы. Алтынсарин атындағы Ұлттық білім академиясы, 2025. – 244 б.

Әдістемелік ұсынымдарда орта білім беру ұйымдарының басшыларына педагогтердің кәсіби бірегейлігін дамытуға қатысты ұсыныстар берілген. Бұл ұғым педагогтің тұлғалық белсенділігін, кәсіби тұрақтылығын және өзін-өзі дамытуға дайындығын қамтиды. Зерттеу барысында кәсіби бірегейліктің қалыптасу деңгейін бағалау жөніндегі халықаралық және отандық тәжірибе, зерттеушілердің еңбектері қарастырылды. Педагогтерге арналған сауалнама әзірленіп, зерттеу нәтижелері сипатталды, сондай-ақ қорытындылар мен ұсыныстар ұсынылды.

Бұл басылым білім басқармаларына, әдістемелік кабинеттерге/орталықтарға, білім беру ұйымдарының басшыларына, педагогтерге арналған.

## Белгілеулер мен қысқартулар

|                                                                         |                                                                   |
|-------------------------------------------------------------------------|-------------------------------------------------------------------|
| TPI (Teacher Professional Identity)                                     | Педагогтің кәсіби бірегейлігі                                     |
| CPD (Continuing Professional Development)                               | Үздіксіз кәсіби даму                                              |
| TLA (Teaching, Learning and Assessment)                                 | Оқыту және білім беру академиясы                                  |
| TFA (Teach For Australia)                                               | Австралия үшін оқыту                                              |
| VET (Vocational Education and Training)                                 | Кәсіби және техникалық білім беру жүйесі                          |
| SFUVET (Swiss Federal University for Vocational Education and Training) | Швейцарияның кәсіби білім беру және оқыту федералдық университеті |
| TPD@Scale (Teacher Professional Development at Scale)                   | Мұғалімдердің ауқымды кәсіби дамуы                                |
| PD (Professional Development)                                           | Кәсіби даму саясаты                                               |
| MOE (Ministry of Education)                                             | Сингапур Білім министрлігі                                        |
| NIE (National Institute of Education)                                   | Ұлттық білім институты                                            |
| PLC (Professional Learning Community)                                   | Кәсіби оқу қауымдастықтары                                        |
| TLLP (Teacher Learning and Leadership Program)                          | Мұғалімдердің оқыту және көшбасшылық бағдарламалары               |
| KNUE (Korea National University of Education)                           | Корея ұлттық педагогикалық университеті                           |
| NBPTS (National Board for Professional Teaching Standards)              | Оқытудағы кәсіби стандарттар жөніндегі ұлттық кеңес               |
| NCLB (No Child Left Behind Act)                                         | «Ешбір бала назардан тыс қалмайды» заңы                           |
| OECD (Organisation for Economic Co-operation and Development)           | Экономикалық ынтымақтастық және даму ұйымы                        |
| ОБМЖМС                                                                  | Орта білім берудің мемлекеттік жалпыға міндетті стандарты         |

|                                                       |                                                                                                                                   |
|-------------------------------------------------------|-----------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------|
| НЗМ ДББҰ                                              | Назарбаев Зияткерлік Мектептері Дербес Білім Беру Ұйымы                                                                           |
| «Өрлеу» АҚ                                            | «Өрлеу» біліктілікті арттыру ұлттық орталығы» АҚ                                                                                  |
| EdTech (Education Technology)                         | Education Technology (білім беру технологиялары)                                                                                  |
| PISA (Programme for International Student Assessment) | Оқушылардың халықаралық бағалау бағдарламасы                                                                                      |
| TALIS (Teaching and Learning International Survey)    | Оқыту мен білім беру мәселелері бойынша халықаралық мұғалімдер зерттеуі                                                           |
| UNESCO                                                | Біріккен Ұлттар Ұйымының білім беру, ғылым, мәдениет және коммуникация салаларын дамытуға жәрдемдесетін мамандандырылған мекемесі |
| SD (Standard Deviation)                               | Стандартты ауытқу                                                                                                                 |
| ДДСҰ                                                  | Дүниежүзілік денсаулық сақтау ұйымы                                                                                               |
| ҮКД                                                   | Үздіксіз кәсіби даму                                                                                                              |
| UNICEF                                                | Біріккен Ұлттар Ұйымы аясында жұмыс істейтін халықаралық ұйым                                                                     |
| ӘЭО                                                   | Әлеуметтік–эмоциялық оқыту                                                                                                        |
| SEL–компетенции CASEL                                 | Өзін–өзі тану, өзін–өзі басқару, әлеуметтік хабардарлық, қарым–қатынас дағдылары, жауапты шешім қабылдау                          |
| ЖОЖ                                                   | Жеке оқу жоспары                                                                                                                  |
| Lesson Study                                          | Сабақ зерттеуі (оқыту мен білім берудің сапасын арттыру мақсатында)                                                               |
| Action Research                                       | Мектеп жағдайында педагог өзінің тәжірибесін жетілдіру үшін жүргізетін іс–әрекеттегі зерттеу                                      |

## Мазмұны

|                                                                                   |     |
|-----------------------------------------------------------------------------------|-----|
| Кіріспе                                                                           | 6   |
| 1. ПЕДАГОГТИҢ КӘСІБИ БІРЕГЕЙЛІГІН ДАМУДАҒЫ ХАЛЫҚАРАЛЫҚ<br>ЖӘНЕ ОТАНДЫҚ ТӘЖІРИБЕСІ | 9   |
| 2. ЗЕРТТЕУДІҢ ӘДІСНАМАСЫ МЕН ҚҰРАЛДАРЫ                                            | 55  |
| 3. ПЕДАГОГТИҢ КӘСІБИ БІРЕГЕЙЛІГІНІҢ ҚАЛЫПТАСУЫН ЗЕРТТЕУ                           | 80  |
| 4. ПЕДАГОГТИҢ КӘСІБИ БІРЕГЕЙЛІГІН ДАМУ БОЙЫНША ӘДІСТЕМЕЛІК<br>ҰСЫНЫМДАР           | 149 |
| Қорытынды                                                                         | 170 |
| Пайдаланылған дереккөздердің тізімі                                               | 175 |
| Қосымша                                                                           | 194 |

## Кіріспе

Педагогтің кәсіби бірегейлігі (ТРІ) – оқыту сапасын, кәсіби дамуды және білім беру саласындағы ұзақ мерзімді мансаптың табыстылығын айқындайтын негізгі факторлардың бірі. Экономикалық ынтымақтастық және даму ұйымы (ЭЫДҰ) [1] кәсіби бірегейліктің жоғары деңгейі педагогтердің өзіндік тиімділігін және өз кәсіби құзыреттіліктеріне деген сенімділігін арттыратынын, бұл өз кезегінде білім алушылардың үлгеріміне және олардың оқу процесіне деген көзқарасына оң әсер ететінін атап көрсетеді. Осыған байланысты педагогтердің тұрақты кәсіби бірегейлігін қалыптастыруға және қолдауға бағытталған тетіктерді әзірлеу мен енгізу ерекше маңызға ие. Бұл білім беру саласында басқарушылық шешімдер қабылдайтын тұлғалар мен білім беру ұйымдары үшін басымдық болуы тиіс.

Мұғалімдердің кәсіби бірегейлігі олардың педагогикалық тәжірибесіне ғана емес, сондай-ақ білім беру саясатын қабылдауына және оны жүзеге асыруына да әсер етеді. ТРІ зерттеулерінің [2] деректеріне сәйкес, егер білім беру реформалары мұғалімдердің құндылықтарына, тәжірибесіне және кәсіби өзін-өзі қабылдауына қайшы келсе, бұл өзгерістерге қарсылық тудыруы және олардың тиімділігін төмендетуі мүмкін. Осыған байланысты мұғалімдерді тек берілген бағдарламаларды орындаушы емес, автономды кәсіби маман ретінде қарастыру маңызды. Білім беру саясатын әзірлеу және іске асыру барысында педагогтердің пікірін, олардың кәсіби қажеттіліктері мен күтілімдерін ескеру, олардың оқу процесіне қатысу деңгейін арттырумен қатар, жүргізіліп жатқан реформалардың табыстылығын және тұрақтылығын қамтамасыз етеді.

Педагогтің (ТРІ) тиімді кәсіби бірегейлігін қалыптастыру түрлі мүдделі тараптармен өзара іс-қимыл жағдайында және үнемі өзгеріп отыратын білім беру ортасынан туындайтын қайшылықты талаптар аясында жүзеге асады. Уақыт өте келе бұл мүдделі тараптардың рөлі анағұрлым әртүрлі бола түсті: ата-аналар, білім алушылар, білім беру саясатының өкілдері, ғылыми қауымдастық және еңбек нарығы мектеп қызметіне әртүрлі күтілімдер қояды [3]. Кеңейіп келе жатқан талаптар жағдайында мұғалімдер сұраныстардың ауқымды спектрін ескеруге мәжбүр болып, кәсіби қызметінде басымдықтарды дұрыс айқындау және теңгерімді, тұрақты шешімдер табу қабілетіне ие болуы қажет.

Қазіргі заманда мұғалімдер еңбек ететін білім беру контексті елеулі өзгерістерге ұшырап, олардың кәсіби бірегейлігін бейімдеуді талап етеді. Теңдік пен инклюзияға деген қажеттіліктің артуы жағдайында педагогтер барған сайын әртүрлі және біртекті емес білім алушылар құрамын ескеруі тиіс. Сонымен қатар, оқытудың дербестендірілген және тұлғаға бағытталған педагогикалық тәсілдеріне басымдық берілуі күшейіп келеді. Бұл мұғалімдерден икемділікті және жаңа білім беру стратегияларын енгізуді, оның ішінде білім алушылардың әлеуметтік және

эмоционалдық дағдыларын дамытуға бағытталған әдістерді қолдануды талап етеді [4].

Білім беруді цифрландыру педагогтерден жаңа технологияларға бейімделуді талап етіп, оқу бағдарламаларының мазмұны мен оқыту әдістеріне ықпал етеді. Әлеуметтік желілер мен цифрлық платформалар оқытудың мүмкіндіктерін кеңейтсе, жасанды интеллект білім беру процесінде белсенді қолданыла бастады [5]. Сонымен қатар, шектеулі көрсеткіштер жиынтығына (мысалы, тек академиялық үлгерімге) негізделген педагог қызметін бағалауға және олардың есеп беру міндеттемелерін арттыруға бағытталған талаптардың күшеюі мұғалімдердің кәсіби автономиясына теріс әсерін тигізеді. Бұл олардың кәсіби бірегейлігіне де кері ықпал етіп, оқыту әдістерін таңдаудағы және білім алушылармен жеке жұмыс жүргізудегі икемділігін шектейді.

Қазіргі білім беру саласындағы өзгерістер мұғалімдердің кәсіби бірегейлігінің қалыптасуына ықпал етеді, бұл үдеріс ішкі ғана емес, сыртқы күтімдерге де (білім беру саясатының талаптарынан бастап қоғам сұранысына дейін) байланысты. Педагогикалық қызметтің күрделілігін ескермейтін көзқарас мұғалім жұмысының барлық қырын қамтитын тұтас кәсіби бірегейлікті дамытуға кедергі келтіруі мүмкін [6]. Сондықтан педагогтерді бұл үдерісте қолдау маңызды: оларға өзгерістерге бейімделуге, әртүрлі талаптар арасындағы тепе-теңдікті табуға және өз кәсіби рөлін тиімді орындау үшін көмектесу қажет [7].

**Педагогтің кәсіби бірегейлігі** – бұл кәсіби қызмет барысында жеке және кәсіби тәжірибеге байланысты дамып, өзгеріп отыратын, динамикалық әрі көпқырлы ұғым. Ол әртүрлі адамдарда және әртүрлі мәдениеттерде әрқалай көрініс табады, жеке ерекшеліктер мен әлеуметтік-мәдени контексттерді бейнелейді [8].

Мұғалімнің кәсіби бірегейлігі – оның мамандығының негізі. Ол мұғалімге «қандай болу», «қалай әрекет ету» және «өз жұмысын әрі қоғамдағы орнын қалай түсіну» жөнінде жеке түсінік қалыптастыруға негіз береді. Маңыздысы, мұғалімнің бірегейлігі өзгермейтін немесе сырттан таңылатын түсінік емес, керісінше, ол тәжірибе мен рефлексия арқылы қалыптасады [9].

«Педагогтің кәсіби бірегейлігі» ұғымын әртүрлі зерттеушілер түрлі жолдармен түсіндіреді. Алайда олардың барлығын біріктіретін ортақ көзқарас – бұл мұғалімнің өз рөліне қатысты қабылдауы, көзқарастары, сенімдері, эмоциялары, уәждері мен ұстанымдарына сілтеме жасау [10]. Кейбір авторлардың пікірінше, мұғалімнің кәсіби бірегейлігі жеке мұғалімнің миссиясы мен негізгі қасиеттерін қамтиды және ол пәндік білімімен, құзыреттілігімен, тиімділігімен, өмірлік тәжірибелерімен, кәсіби дамуымен және жұмыс істейтін контекстімен айқындалады [11; 12].

Отандық зерттеуші [13] атап өткендей, мұғалімнің бірегейлігі олардың өзін кәсіби маман ретінде әртүрлі қырынан – жеке, әлеуметтік, кәсіби және эмоционалдық тұрғыдан – қалай қабылдайтынынан көрінеді.

Педагогтің кәсіби бірегейлігі философия, психология, әлеуметтану және білім беру сияқты әртүрлі пәндердің интеграцияда қалыптасады және бірнеше

негізгі аспектілерді қамтиды. Біріншіден, ол жеке, әлеуметтік және мәдени факторларды ескеретін әртүрлі контекстілерде дамиды. Екіншіден, кәсіби бірегейлік еңбек жолының барысында өзгерістерге ұшырап, оны тұрақты түрде қайта қарауды талап етеді. Үшіншіден, оның қалыптасуындағы маңызды қыр – тұлғааралық қарым–қатынастар арқылы жүзеге асуы, бұл әріптестермен, оқушылармен және қоғаммен өзара әрекеттесудің рөлін айқындайды. Соңында, кәсіби бірегейлік эмоционалдық тәжірибелер мен жеке пайымдауларды қамтиды, бұл өз рөлін және кәсіби саладағы құзыреттілігін қабылдауға ықпал етеді.



# 1. ПЕДАГОГТИҢ КӘСІБИ БІРЕГЕЙЛІГІН ДАМУДАҒЫ ХАЛЫҚАРАЛЫҚ ЖӘНЕ ОТАНДЫҚ ТӘЖІРИБЕСІ

## 1.1 Халықаралық тәжірибе

«Педагогтің кәсіби бірегейлігі» (ПКБ) ұғымын түсіну үшін шетелдік ғалымдардың зерттеу нәтижелерін қарастырайық.

Мәселен, Beauchamp және Thomas [14] өз мақаласында мұғалімнің кәсіби бірегейлігінің күрделі ұғымын зерттей отырып, оның педагогтердің кәсіби дамуындағы маңызын атап көрсетеді. Зерттеушілердің пайымдауынша, ПКБ – бұл статикалық құбылыс емес, әртүрлі жеке, кәсіби және контекстуалдық факторлар негізінде қалыптасатын және үнемі дамып отыратын құрылымдық қалып.

Beauchamp, C. және Thomas, L. мұғалімнің бірегейлігін айқындауда оның көпқырлы табиғатына байланысты туындайтын қиындықтарды көрсетеді. Олар бірегейліктің жеке және кәсіби қырларды қатар қамтитынын, бұл оның күрделілігі мен кейде екіұштылығын арттыратынын айтады. Бұл күрделілік, сондай-ақ, тұлғаның өзін-өзі қабылдауы мен білім беру ортасының сыртқы күтілімдері арасындағы динамикалық өзара әрекеттесумен одан әрі күрделене түседі.

Зерттеудің орталық тақырыптарының бірі – ПКБ қалыптастырудағы «мен» ұғымының негізгі рөлі. Ғалымдар мұғалімдердің жеке сенімдері, құндылықтары және тәжірибесі олардың кәсіби бірегейлігіне айтарлықтай ықпал ететінін атап өтеді. Бұл көзқарас мұғалімнің бірегейлігі жеке пайымдар мен рефлексивтік тәжірибелерге негізделеді деген пікірді қуаттайды, бұл педагогтерге өз рөлдері мен тәжірибесін мұғалім мамандығы аясында түсінуге мүмкіндік береді.

Авторлардың пікірінше, мұғалімдер саналы таңдау жасай отырып, өз кәсіби бірегейлігін өздері қалыптастырады. Эмоциялар да шешуші рөл атқарады, өйткені олар мұғалімдердің тәжірибесімен және кәсіби қасиеттерін қабылдаумен терең астасып жатыр. Оқытудағы эмоционалдық аспектілерді мойындау ПКБ-ны тұтас түсіну үшін маңызды [14].

Beauchamp және Thomas [14] контекстуалдық факторлардың ПКБ қалыптасуына ықпалын атап көрсетеді. Олардың пайымдауынша, мектеп ортасы, әлеуметтік күтілімдер, саяси бастамалар мен заңнамалық актілер, құндылықтар – мұның барлығы мұғалімдердің кәсіби бірегейлігін қалыптастыруға ықпал етеді. Бұл дерек ПКБ-ның окшау күйде емес, мұғалімдер қызмет ететін ауқымды әлеуметтік және институционалдық контекстке тәуелді екенін айқындайды [14].

Авторлар мұғалімдерге өз сенімдерін, тәжірибесін және кәсіби қызметін сыни тұрғыда талдауға мүмкіндік беретін рефлексивтік тәжірибелердің рөлін атап өтеді. Рефлексияның арқасында педагогтер өз кәсіби бірегейлігін тереңірек түсініп, мұғалім мамандығының өзгермелі талаптарына бейімделе алады. Сондай-ақ, авторлар ПКБ қалыптасуында сапалы бастапқы педагогикалық білімнің маңызын ерекше атап көрсетеді [14].

Осылайша, ғалымдар мынадай қорытындыға келген:

- ПҚБ – динамикалық және уақыт өте келе педагогтердің тәжірибесі, рефлексиясы және әртүрлі контексттермен өзара әрекеттесуі арқылы дамиды;
- Рефлексия барысында педагогтің жеке сенімдері мен құндылықтары кәсіби рөлдері мен күтілімдерімен үйлестірілуі арқылы қалыптасады;
- Білім беру саясаты, мектеп ортасы, құндылықтар және әлеуметтік нормалармен айқындалады;
- Білім беру бағдарламаларында оқыту үдерісінде, рефлексия мен көпқырлы оқытудың арқасында қалыптаса бастайды;
- Педагогтің жеке тәжірибесі, оның рефлексивтік тәжірибелері және білім мазмұны арасындағы өзара әрекеттесуден тұрады [14].

Халықаралық тәжірибені зерделеу нәтижесінде педагогтің кәсіби бірегейлігін (ПҚБ) дамыту келесі тәжірибелерді енгізу арқылы тиімді жүзеге асатыны анықталды:

1) Рефлексивтік тәжірибе – ПҚБ дамуының негізін құрайды. Бұл мұғалімдердің өз оқыту әдістерін, шешімдерін және өзара әрекеттесуін сыни тұрғыдан зерделеуін қамтиды, бұл тұрақты оқуға және кәсіби жетілуге ықпал етеді. С. Брукфилдтің [15] үлгісі педагогтердің ойлануына арналған төрт қырды бөліп көрсетеді: жеке тәжірибе, білім алушылардың пікірі, әріптестердің идеялары және теориялық әдебиет. Рефлексияға қатысу мұғалімдерге сыныптағы балалардың әртүрлі қажеттіліктеріне бейімделуге және педагогикалық тәсілдерін жетілдіруге мүмкіндік береді;

2) Кәсіби оқу қауымдастықтары – мұғалімдер бірлесіп оқитын, оқыту әдістерін және оқушылардың оқу нәтижелерін жақсартуға бағытталған топтар [16]. Олар тәжірибе алмасу, мәселелерді талқылау және шешімдерді бірлесіп әзірлеу алаңын қамтамасыз етеді. Зерттеулер тиімді кәсіби оқу қауымдастықтары мұғалімдердің оқшаулануын азайтып, оқушылардың үлгерімін арттыруға ұмтылысын күшейтетінін көрсетеді. Негізгі элементтеріне ортақ көзқарас, ынтымақтастық мәдениеті және оқушылардың оқуына басымдық беру жатады;

3) Халықаралық оқу ортасының ықпалы ПҚБ дамуына айтарлықтай әсер етеді. Қытайдағы колледждің ағылшын тілі оқытушылары арасында жүргізілген зерттеу [17] халықаралық тәжірибе олардың көпқырлы бірегейлігін – мұғалім, зерттеуші және өзгерістер көшбасшысы ретіндегі бейнесін – дамытуға мүмкіндік бергенін көрсетті. Алайда халықаралық тәжірибені елдің білім беру контексіне енгізу жаңа контекст талаптарын және қолданыстағы институционалдық нормаларды ескеруді қажет етеді. Бұл ұлттық деңгейде халықаралық тәжірибені қолдануға жәрдемдесетін қолдау жүйелерінің маңыздылығын айқындайды;

4) Мұғалімдерде көшбасшылықты дамыту олардың кәсіби мүмкіндіктерін және ықпалын кеңейту арқылы ПҚБ нығайтады. Менторлық, оқу бағдарламаларын әзірлеу және әкімшілік міндеттер сияқты мүмкіндіктер мұғалімдерге білім беру тәжірибесіне мектеп деңгейінде де, одан тыс та ықпал етуге жол ашады [18]. Көшбасшылық әлеуетті дамытатын бағдарламалар педагогтерде көшбасшылық қасиеттерді қалыптастыруға жәрдемдеседі;

5) Әртүрлілік пен инклюзияны оқыту тәжірибесіне енгізу педагогтің кәсіби бірегейлігін кең әлеуметтік құндылықтармен үйлестіру арқылы байытады. Мәдени мұраны насихаттайтын, көпмәдениетті, көпұлтты қоғамды қолдайтын және теңдікті алға жылжытатын бастамалар мұғалімдерде ортақтық сезімін қалыптастырады [19]. Мұндай тәжірибе тек педагогтердің кәсіби бірегейлігін дамытып қана қоймай, оқушылар үшін инклюзивті оқу ортасын да қалыптастырады;

6) Үздіксіз кәсіби даму (CPD) ПҚБ дамуы үшін аса маңызды. Семинарларға, біліктілікті арттыру курстарына және зерттеулерге қатысу мұғалімдерге білім беру тәжірибесіндегі жаңашылдықтар мен зерттеу нәтижелерінен хабардар болып отыруға мүмкіндік береді. CPD мүмкіндіктері педагогтерді өз тәжірибесіне рефлексия жасауға, инновациялық әдістерді енгізуге және білім беру саласындағы өзгерістерге бейімделуге ынталандырады, бұл олардың кәсіби бірегейлігін нығайтады [20];

7) Менторлық бағдарламалар және әріптестермен бірлескен жұмыс ПҚБ дамуы үшін өмірлік маңызы бар қолдау жүйелерін қамтамасыз етеді [21]. Тәжірибелі мұғалімдердің жаңадан келгендерді оқытудағы қиындықтардан өткізуі олардың сенімділігін және кәсіби өсуін арттырады. Мұғалімдердің бірлескен жұмыс ортасы идеялар алмасуға, конструктивті кері байланыс беруге және мәселелерді бірлесіп шешуге жағдай жасайды, бұл сенімді кәсіби бірегейлікті қалыптастырады;

8) Оқыту тәжірибесіне технологияны интеграциялау оқыту әдістерін кеңейту және оқушылардың қатысуын арттыру арқылы ПҚБ-ға ықпал етеді. Цифрлық құралдарды меңгерген мұғалімдер оқу стратегияларын түрлендіріп, білім алушылардың қажеттіліктерін қанағаттандыра алады және цифрлық дәуірде өзектілігін сақтайды [22]. Технологияны қолдану мұғалімнің бейімделгіштігін және оқушыға бағытталған оқытуға адалдығын көрсетеді, бұл динамикалық кәсіби бірегейліктің негізгі қырларының бірі болып табылады;

9) Білім беру ұйымының білім саясатын әзірлеуге педагогтердің қатысуы. Білім беру ұйымының стратегиялық даму бағыттарын талқылауға белсенді қатысу мұғалімдерге білім беру бастамаларын қалыптастыруға мүмкіндік береді [23]. Саясатты әзірлеу үдерісіне қатысу мұғалімдердің білім берудегі мүдделі тарап ретіндегі рөлін растайды және олардың кәсіби бірегейлігін нығайтады;

10) Мәдени құзыреттілікті және жаһандық хабардарлықты дамыту – әлемдік ауқымдағы ПҚБ-ның ажырамас бөлігі. Мәдени әртүрлілікті түсінетін және бағалайтын педагогтер инклюзивті оқу бағдарламаларын әзірлеп, сыныптағы инклюзивті білім беруге үлес қоса алады. Жаһандық хабардарлық мұғалімдерге оқушыларды көпмәдениетті қоғамға қатысуға даярлауға мүмкіндік береді, олардың кәсіби бірегейлігін жаһандық азаматтық білім беру мақсаттарымен үйлестіреді [24].

### **Ұлыбритания**

Ұлыбританияда мұғалімдердің кәсіби бірегейлігін қалыптастыруда Teaching & Learning Academy (TLA) – Оқыту және білім беру академиясының қызметі елеулі рөл атқарды. Ол 2004 жылы Англияның Бас педагогикалық кеңесі тарапынан

педагогтердің саналы, тәжірибеге бағытталған оқытуына негізделген, тұрақты әрі құрылымданған кәсіби даму жүйесін құру мақсатында құрылды. Академия мұғалімдерге өз кәсіби құзыреттерін дамытуға ғана емес, сонымен қатар рефлексия, тәлімгерлік және тәжірибе алмасу арқылы тұрақты кәсіби бірегейлікті қалыптастыруға мүмкіндік беретін тиімді құралға айналды [1; 25].

TLA кәсіби дамудың қазіргі заманғы түсінігінде мұғалімнің қалыптасу жолын айқындайтын алты негізгі бағытқа негізделді:

1. *Ғылыми–тәжірибелік білім қорымен жұмыс* (өзекті зерттеулермен, теориялық үлгілермен және озық педагогикалық тәсілдермен танысу);

2. *Тәлімгерлік және коучинг* (өзара қолдау мен сүйемелдеу жүйесін ұйымдастыру, әріптестер арасында тәжірибе алмасу);

3. *Білім беру үдерісін жоспарлау* (білім алушылардың қажеттіліктерін талдау негізінде педагогикалық стратегияларды әзірлеу);

4. *Жоспарланған іс–шараларды практикада жүзеге асыру* (жаңа шешімдерді оқыту тәжірибесіне енгізу);

5. *Тәжірибені тарату* (табысты тәжірибелерді кәсіби қауымдастықта, мектеп ішінде және одан тыс жерлерде тарату);

6. *Тиімділікті бағалау* (алынған нәтижелерді талдау және жаңашылдықтардың білім сапасына, кәсіби өсуге әсері туралы қорытындылар қалыптастыру).

Академия бағдарламасы педагогтердің дамуын жобаларға қатысу арқылы кезең–кезеңімен іске асыруды мақсат етті. Бұл жобалар төрт деңгейге бөлінді, әр деңгей педагогикалық бастаманың ықпалының тереңдігі мен ауқымына сәйкес келді:

– Бірінші деңгей – сынып шеңберіндегі жеке практика. Мұғалімдер жаңа әдістерді шектеулі уақыт аралығында сынақтан өткізіп, олардың оқытуға ықпалын тіркеуді жүзеге асырды;

– Екінші деңгей – әріптестерді тартуды, негізделген рефлексия жүргізуді және мәнді нәтижелер алуды талап етті;

– Үшінші деңгей – бүкіл білім беру ұйымын немесе жергілікті қауымдастықты қамтитын ұзақ мерзімді бастамаларды жүзеге асыруды көздеді;

– Төртінші деңгей – үздік отандық тәжірибе ретінде танылды және мұғалімге Академияның Феллоу мәртебесіне (Fellow of the TLA) үміткер болуға мүмкіндік берді.

TLA–ға қатысушы әр педагог мынадай циклдан өтті: даму тақырыбын таңдау, теориялық тәсілдерді зерделеу, интервенцияны жобалау, оны іске асыру, рефлексия, бағалау және нәтижелерді тарату. Мұндай тәсіл жеке дамуды мектепшілік және мектепаралық контекстермен интеграцияланды.

TLA–ның кәсіби бірегейлікті қалыптастыруға ықпалы келесі аспектілерде көрініс тапты:

1) Мұғалімдердің мектеп пен жалпы білім беру жүйесінің дамуына қосқан үлесін мойындау арқылы олардың өзін–өзі бағалау деңгейін арттыру;

2) Үздіксіз кәсіби өсу мәдениетін, өзгерістерге ашықтықты және өзін–өзі талдау дағдыларын дамыту;

3) Педагогтер арасындағы көлденең байланыстарды нығайту, кәсіби қауымдастықтарға тиесілі сезімін күшейту;

4) Білім беру экожүйесіндегі өзінің рөлін ұғыну және берік кәсіби ұстанымдарды қалыптастыру.

2011 жылы Бас кеңес таратылғаннан кейін бағдарлама басқа білім беру ұйымдарына берілді. Институционалдық өзгерістерге қарамастан, TLA идеялары Ұлыбританиядағы кәсіби даму жүйелеріне ықпал етуді жалғастыруда: оның элементтері жаңа бастамаларда қолданылады және педагогтің кәсіби бірегейлігін қалыптастырудың тұрақты моделінің үлгісі болып атқарады.

Осылайша, TLA тәжірибесі жүйелі, рефлексивті зерттеу базасымен қамтамасыз етілген және білім беру саясаты деңгейінде қолдау тапқан бағдарлама педагогтің берік кәсіби бірегейлігін қалыптастырудың тиімді тетігі бола алатынын көрсетеді. TLA моделі педагогикалық білім беру тәсілдерін реформалауға және мұғалім мамандығының мәртебесін арттыруға ұмтылатын елдерде, соның ішінде әртүрлі контекстілерге бейімделіп қолданылуы мүмкін.

### **Австралия**

Мұғалімдер арасында кәсіби бірегейлікті қалыптастыру білім беру сапасы, мұғалімдерді ұстап қалу және оқушылардың үлгерімі үшін айрықша рөлге ие. Австралия мұғалімдердің кәсібилігі мен әлеуетін дамытуға бағытталған саясат пен бағдарламаларға елеулі қаражат жұмсады. Осы саладағы ең ықпалды бастамалардың бірі – Teach For Australia (TFA) бағдарламасы [26]. 2009 жылы құрылған TFA – әлеуметтік тұрғыдан осал оқушылар білім алатын мектептерде жұмыс істеу үшін жоғары кәсіби құзыреттерге ие түлектер мен педагогикалық қайта даярлаудан өткен мұғалімдерді іріктейтін коммерциялық емес ұйым. Бағдарлама қатысушыларына академиялық курстық жұмысты оқытушылық тәжірибемен ұштастыра отырып, жеделдетілген және құрылымдалған жол арқылы педагогикалық қызметке кіруге мүмкіндік береді.

Кәсіби бірегейлік – адамның өз мамандығымен байланыстыратын өзін–өзі қабылдауы мен құндылықтары. Оқыту саласында ол мұғалімнің рөлі туралы сенімдерді, студенттердің оқуына адалдықты, сондай–ақ этикалық және педагогикалық стандарттарға сәйкестікті қамтиды. Тұрақты кәсіби бірегейлікті дамыту – педагогикалық білім беру, сыныптағы практикалық жұмыс тәжірибесі, әріптестермен өзара әрекеттесу және институционалдық мәдениетке тәуелді, үздіксіз жүретін динамикалық үдеріс.

Австралияда педагогикалық білім беру дәстүрлі түрде университеттік үлгі бойынша жүзеге асырылып келді. Алайда, TFA сияқты баламалы жолдар дәстүрлі құрылымдарға сын тастап, контекстке тәуелді, тәжірибеге бағытталған оқытуға басымдық берді [27]. Бұл модельдер кәсіби бірегейліктің қалыптасуына әртүрлі дайындық жолдарының қалай әсер ететінін көрсетеді.

ТФА моделі Австралиялық католик университетімен (ACU) серіктестікте жүзеге асырылатын екі жылдық Көшбасшылықты дамыту бағдарламасын қамтиды. Бағдарламаға: «Бастапқы қарқынды дайындық» деп аталатын 6 апталық қарқынды алдын ала даярлық; бірінші семестрдің басынан бастап серіктес мектепте штаттық мұғалім ретінде жұмыс істеу; екі жыл ішінде педагогикалық ғылымдар магистрі (орта білім) дәрежесін алу; тұрақты оқыту, тәлімгерлік және көшбасшылық қасиеттерін дамыту кіреді.

Бағдарлама қатысушыларды тек сыныпта жұмыс істеуге ғана емес, сонымен қатар білім беру саласында көшбасшыларды тәрбиелеуге бағытталған. Сыныптағы ықпал мен көшбасшылық әлеуетке бірдей назар аудару – бағдарламаның педагогтердің кәсіби бірегейлігін қалыптастыруға қосқан маңызды үлесі болып табылады.

ТФА–ның ықпал ету тетіктері:

- Толыққанды ену және ерте кезеңнен жауапкершілік алу арқылы. Қатысушылар бастапқы күннен бастап күрделі мектеп ортасына түседі. Мұндай ену стратегиясы оларды жылдам бейімделуге, жауапкершілік алуға және педагогикалық шешімдер қабылдауға итермелейді. Зерттеулер мұндай ерте кезеңнен қатысу өзіндік тиімділік пен кәсіби сенімділіктің – кәсіби бірегейліктің негізгі құрамдас бөліктерінің – дамуын жеделдететінін көрсетеді;

- Рефлексивтік тәжірибе мен тәлімгерлік арқылы. Әрбір қатысушыға оқыту және көшбасшылық бойынша кеңесші, сондай-ақ тұрақты кері байланыс беретін жаттықтырушы бекітіледі. Бұл тәлімгерлік сыни талдауға негізделген, ол қатысушыларға жеке құндылықтарын кәсіби стандарттармен үйлестіруге мүмкіндік береді. Рефлексиялық журналдар мен көшбасшылықты жоспарлау құралдары да кәсіби бірегейлікті қалыптастыруды қолдайды;

- Теория мен практиканы біріктіру арқылы. Магистр дәрежесін алу талабы қатысушылардың жай ғана тәжірибеші емес, сонымен қатар зерттеуші–тәжірибеші болуын қамтамасыз етеді. Академиялық курстық жұмыс олардың оқыту контекстімен тығыз байланыста болып, теориялық тұжырымдамаларды тікелей қолдануға мүмкіндік береді. Мұндай біріктіру деректерге негізделген практикаға сүйенетін кәсіби бірегейлікті нығайтады;

- Көшбасшылыққа бағдарлау арқылы. ТФА талаптары мұғалімдерді тек сыныптағы ғана емес, бүкіл білім беру жүйесіндегі өзгерістер агенттері мен көшбасшылар ретінде қарастырады. Мұндай көзқарас қатысушылардың өзін уәкілетті, жүйелік өзгерістерге ықпал ете алатын кәсіби маман ретінде сезінуіне ықпал етеді [9].

Зерттеушілердің еңбектерінде бағдарламаның оң қырлары атап өтіледі:

- Қатысушыларда жоғары деңгейдегі кәсіби адалдық пен тұрақтылық қалыптасады;

- ТФА түлектері айқын моральдық мақсатқа беріктік танытады және екі жылдық мерзім аяқталғаннан кейін жиі білімін жалғастырады;

- TFA түлектері оқушылардың үлгерімі бойынша дәстүрлі дайындықтан өткен мұғалімдермен салыстырмалы немесе одан да жоғары нәтижелер көрсетеді;
- Көптеген түлектер мектеп басшылығы, білім беру саясаты және мұғалімдерді даярлау сияқты басқарушылық лауазымдарды иеленеді.

Сонымен бірге, бағдарламаның теріс қырлары да атап өтіледі: бастапқы алты апталық қарқынды дайындық курсының университеттегі дәстүрлі даярлықпен салыстырғандағы жеткіліктілігіне қатысты пікірлер және жаңа бастаған мұғалімдерді әлеуметтік жағынан қолайсыз мектептерге жіберу мәселесіне байланысты пікірталастар [28].

Дәстүрлі педагогтерді даярлау бағдарламалары мен TFA бағдарламасының арасында айырмашылық бар. Дәстүрлі бағдарламалар педагогикалық теорияға, ұзақ мерзімді практикаға және академиялық жетістіктерге басымдық береді. Ал TFA мамандыққа жедел араласуды қамтамасыз етіп, педагог тұлғасының көшбасшылық қасиеттерін дамытуға және контекстке бағдарланған оқытуға назар аударады. Екі модель де кәсіби бірегейлікке ықпал етеді, дегенмен зерттеулер дәстүрлі бағдарламаларда кәсіби бірегейлік біртіндеп, көбіне ұзақ мерзімді тағылымдама барысында тәлімгерлермен және әріптестермен ұзақ уақыттық өзара әрекеттесу нәтижесінде қалыптасатынын көрсетті. Ал TFA–ның қысқа мерзімді форматы кәсіби нормаларды жедел меңгеруді талап етеді, бұл көбіне конструктивті түрлендіретін оқу траекториясына алып келеді.

Teach For Australia мұғалімдерді даярлау мен олардың тұлғасын қалыптастырудың бірегей тәсілін ұсынады. Жеделдетілген оқытуды қолдау мен көшбасшылық қасиеттерін дамытумен ұштастыра отырып, TFA балама жол арқылы білікті, өз ісіне берілген және өзіне сенімді педагогтерді даярлауға мүмкін екенін көрсетті. Саясаткерлер, зерттеушілер және педагогтер үшін австралиялық тәжірибе мұғалімдерді даярлау мен қалыптастырудың құнды идеяларын ұсынады.

### **Швейцария**

Швейцарияның кәсіптік білім беру және оқыту (VET) жүйесі тәжірибелік және теориялық оқытуды тиімді біріктіргені үшін халықаралық деңгейде мойындалған және еңбек нарығының талаптарына сай жоғары білікті мамандар даярлайды. Бұл жетістіктің негізінде кәсіптік білім беру және оқыту саласындағы Швейцария федералдық университеті (SFUVET) тұр. Ол оқытушылардың кәсіби дамуы мен кәсіби бірегейлігін қалыптастыруда маңызды рөл атқарады.

Швейцарияның Білім, ғылыми зерттеулер және инновациялар жөніндегі мемлекеттік хатшылығының (SERI) қолдауымен құрылған SFUVET кәсіптік білім беру ұйымдарының оқытушыларына бастапқы және үздіксіз білім беруге жауапты уәкілетті орган болып табылады. Университеттің миссиясы аккредиттелген оқу бағдарламаларын ұсыну, қолданбалы зерттеулер жүргізу, оқу жоспарларын әзірлеу және білім саясаты бойынша ұлттық стандарттар мен еңбек нарығының қажеттіліктеріне сәйкес кеңес беру секілді кең ауқымды қызметті қамтиды.

SFUVET–тің айрықша ерекшелігі – академиялық білімді тәжірибелік дағдылармен ұштастыратын құзыретке негізделген білім беру тәсілін ұстануы. Оқу

бағдарламалары студенттердің әртүрлі қажеттіліктеріне, технологиялық жетістіктерге және өзгермелі жағдайларға бейімделе алатын рефлексивті практиктерді даярлауға бағытталған. Бұл жан-жақты модель кәсіптік білім беру саласындағы оқытушылардың кәсіби бірегейлігін қалыптастыруға елеулі үлес қосып, мұғалімдердің білім берумен қатар, студенттердің дамуы мен олардың әлеуметтік интеграциясына жауапкершілік сезімін нығайтады [29].

Зерттеу қызметі – SFUVET жұмысының тағы бір негізгі бағыты. Ұйым дуалды білім беру жүйелеріндегі оқыту үдерістерін зерделеуге, цифрлық технологиялардың кәсіптік даярлауға ықпалын зерттеуге, сондай-ақ инклюзия мен теңдік мәселелерін шешуге бағытталған ауқымды қолданбалы зерттеулер жүргізеді. Бұл зерттеу қызметі кәсіптік білім беру саласы оқытушылары арасында үздіксіз жетілдіру мен кәсіби дамудың мәдениетін нығайтып, олардың өзін білімді әрі бейімделгіш мамандар ретінде қабылдауын күшейтеді.

SFUVET салалық мүдделі тараптармен және кәсіби қауымдастықтармен тығыз әріптестік орнатып, оқу бағдарламалары мен стандарттардың қазіргі кәсіби талаптарға сай болуын қамтамасыз етеді. Мұндай үйлесім кәсіптік оқытудың өзектілігі мен беделін арттырып, педагогтердің кәсіби бірегейлігі мен қоғамдық мәртебесін нығайтады.

Университет цифрлық трансформацияға қатысты мәселелерді де белсенді шешеді. Цифрлық сауаттылық пен технологияларды қолдана отырып оқытудың маңызы артып келе жатқанын ескере отырып, SFUVET өз бағдарламаларына цифрлық құзыреттілікті дамыту модульдерін енгізеді. Оқытушылар цифрлық құралдарды тиімді қолдануға, аралас оқыту сценарийлерін құруға және цифрлық ресурстарды сыни тұрғыдан бағалауға үйренеді. Бұл оларды технологияға бағдарланған білім беру орталарында көшбасшы болуға даярлайды.

Халықаралық ынтымақтастық – SFUVET стратегиясының ажырамас бөлігі. Мекеме еуропалық және жаһандық желілерге белсенді қатысып, көпұлтты зерттеу бастамалары мен білім саясаты жөніндегі диалогтарға үлес қосады. Алмасу бағдарламалары, бірлескен жобалар және бенчмаркинг арқылы SFUVET кәсіптік білім беру саласындағы үздік әлемдік тәжірибені пайдаланып, халықаралық үрдістерге бейімделу қабілетін арттырады әрі жергілікті өзектілігін сақтайды.

Осылайша, Швейцария тәжірибесі, атап айтқанда – құзыретке негізделген оқыту, педагогтерді кәсібилендіру, қолданбалы зерттеулер, цифрлық интеграция және мүдделі тараптардың ынтымақтастығы қағидаттары – кәсіби білім беруді тұрақты реформалау мен дамыту үшін берік негіз болып табылады [29].

Экономикалық трансформация мен жаңғыртуды бастан кешіп жатқан көптеген елдер сияқты, Қазақстан да кәсіби білім беру және оқыту жүйесін реформалауда шұғыл мәселелерге тап болып отыр. SFUVET үлгісінде көрініс тапқан Швейцария моделі Қазақстанның кәсіби білім беру және оқыту саласының сапасын, өзектілігін және беделін арттыруға бағытталған күш-жігеріне құнды бағдар бере алады.



Біріншіден, Швейцарияның құзыретке негізделген білім беру мен қосарлы оқыту траекторияларына басымдық беруі Қазақстанға кәсіби оқу бағдарламаларын еңбек нарығының талаптарымен неғұрлым нақты үйлестіруге мүмкіндік береді. Қатаң тәжірибелік даярлауды мықты теориялық негізбен ұштастыра отырып, Қазақстан оқушыларды қазіргі еңбек нарығының динамикалық талаптарына жақсырақ бейімдей алады, дағдылар алшақтығын азайтып, жұмысқа орналасу әлеуетін арттырады.

Екіншіден, кәсіби білім беру педагогтерін кәсібилендіру аса маңызды. SFUVET–тің педагогикалық білім берудегі кешенді тәсілі – бастапқы біліктілікті, үздіксіз кәсіби дамуды және кіріктірілген зерттеулерді ұштастыру – Қазақстанда педагогтерді кәсіби даярлаумен айналысатын мекемелерді құру немесе нығайтуға үлгі бола алады. Бұл рефлексивті тәжірибеге, бейімделгіштікке және пәндік құзыретке негізделген педагогтердің кәсіби бірегейлігін қалыптастыруға ықпал етеді.

Үшіншіден, Қазақстан кәсіби білім беру және оқыту секторында қолданбалы зерттеулерді жүйеліден елеулі пайда ала алады. Оқыту үдерістерін, технологиялық интеграцияны және инклюзияны жүйелі зерттеу реформалар мен инновацияларға негіз болатын дәлелді деректер қорын қалыптастырады. SFUVET–тің қолданбалы зерттеу бөлімшелеріне ұқсас орталықтар құру үздіксіз жетілдіру мәдениетін орнықтырады және кәсіби білім берудің экономикалық әрі әлеуметтік өзгерістермен қатар дамуын қамтамасыз етеді.

Төртіншіден, кәсіби білім беруге цифрлық құзыреттерді енгізу Қазақстанның цифрлық экономикаға қатысты стратегиялық мақсаттары үшін маңызды. Цифрлық сауаттылық пен технологияны қолдана отырып оқыту әдістерін енгізу бойынша SFUVET тәжірибесін зерделеу кәсіптік білім беру педагогтеріне инновацияларды тиімді жүзеге асыру және оқушыларды тарту үшін қажетті дағдыларды береді.

Соңында, Швейцарияда қолданылатын үкімет, өнеркәсіп және білім беру ұйымдары арасындағы серіктестік байланыстарды нығайту Қазақстандағы кәсіби білім беру жүйесінің басқару сапасын және икемділігін арттыра алады. Жұмыс берушілердің сұраныстары мен оқытуды үйлестіретін формалды ынтымақтастық орната отырып, Қазақстан кәсіби білім беру бағдарламаларының өзектілігін арттырып, қаржыландыру тетіктерін жетілдіре алады және кәсіби білім берудің беделін көтере алады.

### **Өзбекстан**

Өзбекстан білім беру жүйесінің сапасын арттыруда елеулі қадамдар жасап, мұғалімдердің кәсіби дамуын нығайтуға басымдық беріп отыр. Бұл міндеттеменің жарқын үлгісі – UNESCO–мен бірлесіп жүзеге асырылып жатқан Teacher Professional Development at Scale (TPD@Scale) бастамасы. Бағдарлама әртүрлі жағдайда жұмыс істейтін педагогтерді жүйелі қолдауға, оқыту әдістерін тұрақты жетілдіруге және, ең бастысы, мұғалімдердің берік кәсіби бірегейлігін қалыптастыруға бағытталған.

Ўзбекистандағы TPD@Scale бастамасы мұғалімдердің әртүрлі топтарының қажеттіліктерін қанағаттандыру үшін әзірленген екі айрықша үлгіні қамтиды [30].

Бірінші үлгі – шығармашылық, дарынды және ерекше білім беру қажеттіліктері бар балалармен жұмыс істейтін мұғалімдерге арналған. Ол бұл санаттағы оқушыларға тиімді қолдау көрсету үшін қажетті арнайы дағдылар мен педагогикалық тәсілдерді мойындайды.

Екінші үлгі – жалпы білім беретін мектептердің мұғалімдерін қамтитын мемлекеттік білім беру секторының кең ауқымына бағытталған. Мұндай қосарлы тәсіл педагог кадрларының әртекті болмысын және кәсіби дамудың сараланған жолдарының маңыздылығын ескереді.

Бұл үлгілердің негізінде аралас оқыту әдістері жатыр. Бұл тәсіл офлайн қарым-қатынасты цифрлық оқыту элементтерімен үйлестіріп, қолжетімділікті және икемділікті арттырады. Аралас формат мұғалімдерге кәсіби даму үдерісіне оқу кестесін айтарлықтай бұзбай қатысуға мүмкіндік береді, бұл әсіресе географиялық тұрғыда алшақ орналасқан немесе ресурстары шектеулі өңірлер үшін маңызды. Сонымен қатар, технологияларды ықпалдастыру сапалы оқу материалдарын таратуды және виртуалды оқу қауымдастықтарын қалыптастыруды жеңілдетеді.

Педагогтердің ынтымақтастығы – бастаманың өзегі. Кәсіби өсу – әлеуметтік құбылыс екенін ескере отырып, бағдарлама мұғалімдерді тәжірибе алмасуға, білімді бірлесіп құрастыруға және өзара қолдау көрсетуге ынталандырады. Мұндай бірлескен орта педагогтің кәсіби оқшаулануын болдырмай, үздіксіз оқыту мәдениетін дамытады. Құрылымдаған әріптестік өзара әрекет арқылы мұғалімдер рефлексивті дағдыларды қалыптастырып, педагогикалық шешімдерін сыни тұрғыдан талдау қабілетін жетілдіреді. Бұл – кәсіби бірегейлікті дамытудың маңызды құрамдас бөлігі.

Рефлексивті тәжірибе TPD@Scale құрылымына тікелей енгізілген. Мұғалімдер жаңа дағдылар мен білімді меңгеріп қана қоймай, өз сенімдері, құндылықтары мен оқыту стратегиялары жөнінде тұрақты түрде өзін-өзі бағалау және ой жүгірту жұмыстарын жүргізуге ынталандырылады. Бұл үдеріс кәсіби стандарттарды ішкілендіруге және өзінің кәсіби рөліндегі субъектілік сезімді қалыптастыруға ықпал етеді [30].

Бастаманың алғашқы бағалаулары оң нәтижелер көрсетті. Өзбекстан үшін TPD@Scale – ұлттық білім беру басымдықтарына және халықаралық стандарттарға сәйкес келетін адами капиталға стратегиялық инвестиция болып табылады [31]. Мұғалімдерді сараланған, икемді және бірлескен кәсіби оқыту арқылы қолдау Өзбекстанға оқушылардың алуан түрлі қажеттіліктеріне жауап бере алатын және білім беру сапасын арттыруға үлес қоса алатын кәсіби кадрлық әлеуетті қалыптастыруға мүмкіндік береді.

TPD@Scale бастамасын Қазақстан жағдайына ұлттық контекст, мәдени ерекшеліктер және технологиялық инфрақұрылым ескеріліп бейімдеуге болады.

Біріншіден, арнайы пән мұғалімдері мен жалпы білім беретін мектеп педагогтерін қамтитын сараланған модель Қазақстандағы мұғалім кадрларының алуан түрлі құрамына жақсы сәйкес келеді.

Екіншіден, аралас оқыту тәсілі Қазақстанның кең аумағын және ресурстардың қолжетімділік деңгейлерінің әркелкілігін ескергенде ерекше өзекті. Қолданыстағы цифрлық платформаларды тиімді пайдалану және интернет желісіне қолжетімділікті кеңейту кәсіби даму мүмкіндіктерінің қамтылмаған өңірлерге жетуін қамтамасыз етеді.

Үшіншіден, кәсіби оқу қауымдастықтарында әріптестік ынтымақтастықты және рефлексивті тәжірибені дамыту, әсіресе шалғай аймақтарда, оқшаулану мәселесін шешеді. Мұғалімдердің жергілікті және виртуалды желілерін құру білім алмасуға және мәселелерді бірлесіп шешуге жағдай жасап, кәсіби бірегейлік нығайтады.

### **Финляндия**

Финляндия білім беру жүйесінің айрықша ерекшелігі – мұғалімдердің кәсібилігі мен автономиясы моделі. Бұл жүйе мұғалімдердің кәсібилігіне, автономиясына және оқытудың тұтас тәсіліне баса мән бергені үшін бүкіл әлемде мойындалған [32]. Табыстың маңызды элементтерінің бірі – барлық мұғалімдерден магистр дәрежесін алуды талап ететін айқын құрылымдағы педагогикалық білім беру жүйесі. Бұл талап педагогтердің теориялық біліммен қатар, практикалық дағдыларды да толық меңгеруін қамтамасыз етіп, мұғалім мамандығына деген сенім мен құрмет мәдениетін қалыптастырады.

Финляндия білім беру жүйесінің тағы бір ерекшелігі – шешім қабылдаудың децентрализациясы. Мұғалімдерге оқу бағдарламаларын әзірлеу және оқушылардың үлгерімін бағалау ісінде елеулі дербестік беріледі, бұл стандартталған тестілеуге тәуелділікті азайтады [33]. Мұндай тәсіл педагогтерге оқыту әдістерін оқушылардың жеке қажеттіліктеріне бейімдеуге мүмкіндік беріп, сыныптағы инновация мен икемділікті арттырады.

Финляндияда кәсіби даму үздіксіз процесс ретінде қарастырылады. Мұғалімдер жүйелі түрде ынтымақтасады, озық тәжірибемен алмасады және әріптестік тәлімгерлік бағдарламаларына қатысады, мысалы, Osaava Verme желісі. Бұл бастамалар жаңа мұғалімдерді құрдастар тобы аясындағы құрылымдаған тәлімгерлік арқылы қолдап, рефлексивті тәжірибені және кәсіби өсуді дамытады.

Финляндия үкіметі мұғалімдердің дамуын 2022–2026 жылдарға арналған Педагогикалық білім беруді дамыту бағдарламасы сияқты жобалар арқылы белсенді қолдайды. Бұл бастама мұғалімдердің құзыреттерін заманауи білім беру мәселелерімен үйлестіруге бағытталған және оқыту сапасын арттыру үшін ғылыми–зерттеу әдістері мен бірлескен желілерді пайдалануды көздейді. Бағдарламаның үш негізгі мақсаты бар:

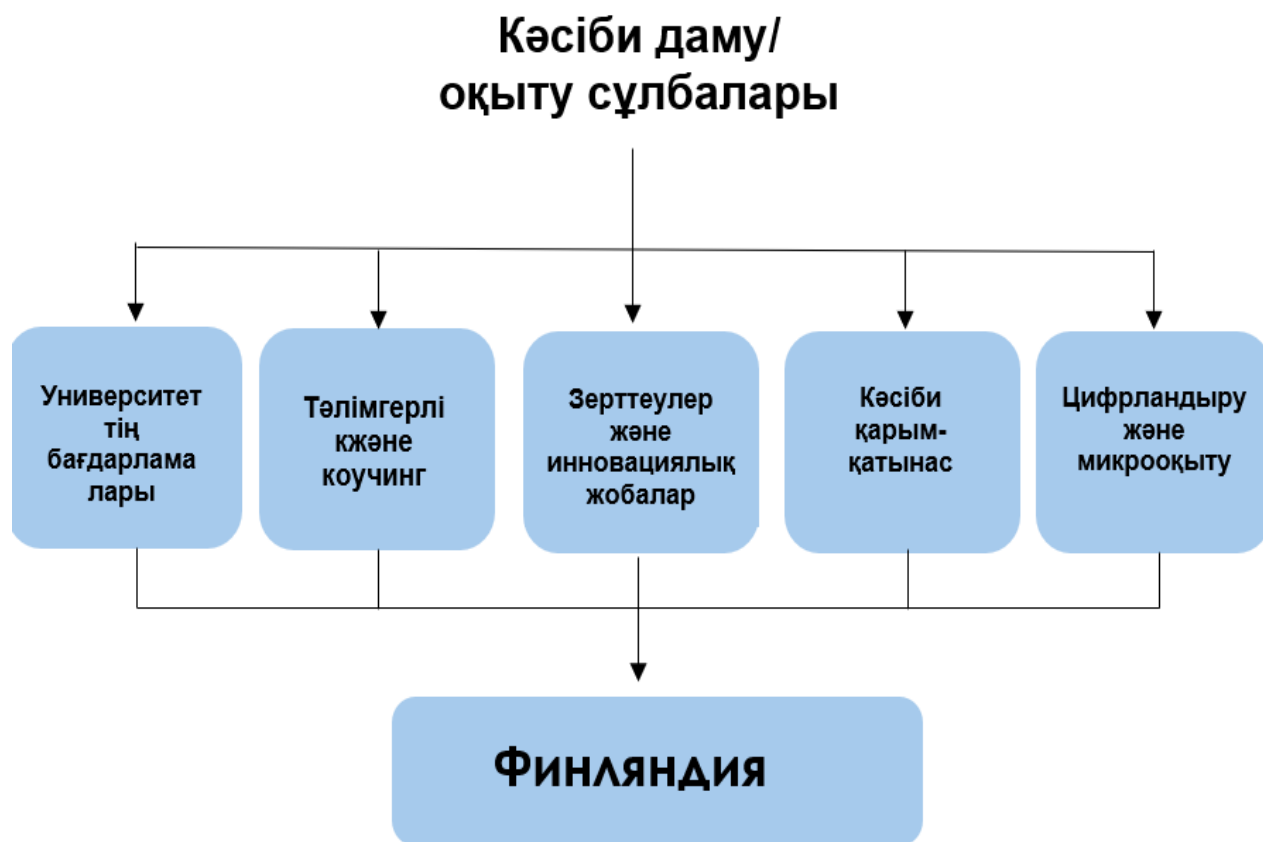
1) Әр түрлі білім беру жағдайларында оқыту мен үйретудің базалық құзыреттерін нығайту;

2) Мұғалімдердің кәсіби сараптамасы мен инновацияларды дамытуын ынталандыру, жаңа педагогикалық тәсілдерді әзірлеуіне және білім беру реформасын басқаруына мүмкіндік беру;

3) Үздіксіз кәсіби дамуға жәрдемдесу, мұғалімдерді бүкіл мансабы бойы қолдау, олардың бейімделгіш, рефлексивті және мектептерді жетілдіру ісіне белсенді қатысушы болып қалуын қамтамасыз ету.

Финляндияның 2022–2026 жылдарға арналған педагогикалық білім беруді дамыту бағдарламасы жоғары білікті мұғалімдер корпусын қалыптастыруға бағытталған кешенді стратегия болып табылады. Оның негізгі ерекшелігі – зерттеуге негізделген педагогикалық білім беруге басымдық беру. Мұғалімдер тек оқыту әдістемесін ғана емес, сонымен бірге сыни рефлексияны, білім беру нәтижелерін бағалауды және мектеп тәжірибесіне инновацияларды енгізуді үйренеді. Бұл автономияға, жауапкершілікке және ынтымақтастыққа негізделген кәсіби бірегейлікті қалыптастыруға ықпал етеді.

Бағдарлама кәсіби қауымдастықтар мен тәлімгерлікті дамытуды қолдайды, бұл педагогтердің оқшаулануын азайтып, оқыту үшін бірлескен жауапкершілік мәдениетін қалыптастырады (1–сурет).



1–сурет. Фин мұғалімдерінің кәсіби даму жолдарының сызбалары

Маңызды назар кәсіби даму бағыттарының икемділігіне аударылады – жұмыс контекстіне (жалпы, арнайы немесе цифрлық педагогика) байланысты мұғалімдер мақсатты қолдау алады. Нәтижесінде олар тәлімгер, әдіскер, тьютор, зерттеуші немесе цифрлық технологиялар жөніндегі сарапшы рөлінде дамуға мүмкіндік алады.

Фин мектептері оқушыларға бағдарланған тәсілді енгізеді, онда негізгі екпін сыни ойлауға және білімді тәжірибеде қолдануға қойылады. Бағдарламалар нақты орта моделін жасау арқылы қаржылық сауаттылықты және кәсіпкерлік дағдыларды дамытады.

Осылайша, Финляндия оқытудың сапасын арттырып қана қоймай, мұғалімнің мәртебесін білім беру жүйесінің дербес, ойлай алатын және кәсіби тұрғыдан тұрақты қатысушысы ретінде нығайтады. Бұл ретте мынадай құралдар пайдаланылады: зерттеу әдістерін қолдана отырып өзін-өзі талдау және рефлексия, топтарда жұмыс істеу және тәлімгерлердің қолдауы.

### **Сингапур**

Сингапур мұғалімдердің кәсіби бірегейлігін нығайту үшін өзінің тиімді білім беру үлгісінің бір бөлігі ретінде жүйелі құрылым әзірледі. Бұл құрылым мұғалімнің өмір бойы өсуін, кәсіби этикасын және мансапты дамытудың көпарналы жолдарын баса көрсетеді. Негізгі құрамдас бөліктерге жас мұғалімдерге арналған құрылымдалған кіріспе бағдарламалар, үздіксіз оқуға арналған «мұғалімнің өсу үлгісі», ресми тәлімгерлік жүйелер, кәсіби дамудың (PD) мықты саясаты, сараланған мансаптық жолдар (оқытушы, көшбасшы және маман), сондай-ақ Білім министрлігі (MOE) мен Ұлттық білім беру институты (NIE) тарапынан берілетін күшті институционалдық қолдау жатады. Бұл элементтер өзара үйлесімді жұмыс істеп, рефлексивті тәжірибеге, кәсіби адалдыққа және педагогтер арасында берік кәсіби бірегейлік сезімінің қалыптасуына ықпал етеді.

Қызметке құрылымдалған бейімдеу процесі жаңа мұғалімдерді алғашқы күнінен бастап Сингапурдың кәсіби мәдениетімен таныстырады. Барлық мектептер формалды бейімдеу бағдарламасын ұсынуға міндетті, әрі мансабының бастапқы кезеңіндегі әрбір мұғалім тәжірибелі тәлімгермен жұптасады. Тәжірибелі мұғалімдер-тәлімгерлер тұрақты жетекшілік пен кері байланыс беріп, жас педагогтердің кәсіби өмірінің алғашқы қиындықтарын еңсеруіне көмектеседі. Бұл жүйелі тәлімгерлік жаңа мұғалімдердің бастапқы оқыту жолындағы кедергілерді жеңуіне, кәсіби тұрақтылықты дамытуына және мамандық нормалары мен құндылықтарын меңгеруіне мүмкіндік береді. Осы үдеріс арқылы жас мұғалімдер кәсіби ортаға бейімделеді, ал MOE мұғалімдердің өзін-өзі талдауға, кәсіби дамуға және этикалық стандарттарды сақтауға жауапты екенін атап көрсетеді.

Үздіксіз кәсіби даму Сингапурдағы педагогикалық білім беруге көзқарастың негізгі тірегі болып табылады. 2012 жылы MOE-нің Мұғалімдер академиясы іске қосқан «мұғалімнің өсу үлгісі» ұлттық білім беру мақсаттарына сәйкес мұғалімдерді оқыту үшін жол картасын ұсынады. Бұл үлгі мұғалімдер мансабы бойына ұмтылуы тиіс бес негізгі құзырет пен құндылықты айқындайды және жеке

оқу жоспарларын әзірлеуді қолдайды. Мұғалімдер жыл сайын кемінде 100 сағат кәсіби даму мүмкіндігіне ие, оған NIE–дегі курстар, семинарлар немесе мектептегі кәсіби оқу қауымдастықтарына қатысуға кіруі мүмкін. Бұл PLC–лер бірлескен зерттеу мәдениетін қалыптастырып, педагогикалық шеберлікті үздіксіз жетілдіруді қамтамасыз етеді.

Сингапур мұғалімдердің кәсіби бірегейлігін нығайту үшін өзінің тиімді білім беру үлгісінің бір бөлігі ретінде жүйелі құрылым әзірледі. Бұл модель мұғалімнің өмір бойы кәсіби өсуін, кәсіби этикасын және мансаптық дамудың көп арналы жолдарын баса көрсетеді. Негізгі құрамдас бөліктеріне жас мұғалімдерге арналған құрылымдалған кіріспе бағдарламалар, үздіксіз оқуға арналған «мұғалімнің өсу үлгісі», ресми тәлімгерлік жүйелер, кәсіби дамудың берік саясаты, сараланған мансаптық жолдар (оқытушы, көшбасшы және маман), сондай-ақ Білім министрлігі (MOE) мен Ұлттық білім беру институтының (NIE) күшті институционалдық қолдауы жатады. Бұл элементтер өзара үйлесімді әрекет етіп, рефлексивті тәжірибені, кәсіби адалдықты және педагогтер арасында берік кәсіби бірегейлік сезімін қалыптастырады.

Қызметке құрылымдалған бейімдеу процесі жаңа мұғалімдерді алғашқы күнінен бастап Сингапурдың кәсіби мәдениетімен таныстырады. Барлық мектептер формалды бейімдеу бағдарламасын ұсынуға міндетті, ал мансабының бастапқы кезеңіндегі әр мұғалім тәжірибелі тәлімгермен жұптасады. Тәжірибелі мұғалімдер–тәлімгерлер тұрақты жетекшілік пен кері байланыс беріп, жас педагогтердің кәсіби өмірінің алғашқы қиындықтарын еңсеруіне көмектеседі. Бұл жүйелі тәлімгерлік жаңа мұғалімдердің бастапқы оқыту кезеңіндегі кедергілерді жеңуіне, кәсіби тұрақтылықты қалыптастыруына және мамандықтың нормалары мен құндылықтарын меңгеруіне мүмкіндік береді. Осы үдеріс арқылы жас мұғалімдер кәсіби ортада әлеуметтенеді, ал MOE мұғалімдердің өзін-өзі талдауға, кәсіби дамуға және этикалық стандарттарды сақтауға жауапты екенін ерекше атап көрсетеді.

Үздіксіз кәсіби даму Сингапурдағы педагогикалық білім беруге көзқарастың негізгі тірегі болып табылады. 2012 жылы MOE–нің Мұғалімдер академиясы іске қосқан «мұғалімнің өсу үлгісі» ұлттық білім беру мақсаттарына сәйкес мұғалімдерді оқыту үшін жол картасын ұсынады. Бұл үлгі мұғалімдер мансабы бойына ұмтылуы тиіс бес негізгі құзырет пен құндылықты айқындайды және жеке оқу жоспарларын әзірлеуді қолдайды. Мұғалімдер жыл сайын кемінде 100 сағат кәсіби даму мүмкіндігіне ие, оған NIE–дегі курстар, семинарлар немесе мектептегі кәсіби оқу қауымдастықтарына (PLC) қатысу кіреді. PLC–лер бірлескен зерттеу мәдениетін қалыптастырып, педагогикалық шеберлікті үздіксіз жетілдіруге ықпал етеді.

Білім министрлігі (MOE) мен Ұлттық білім институты (NIE) арасындағы институционалдық үйлестіру педагогикалық білім беру, білім саясаты және сыныптағы тәжірибе арасындағы үйлесімділікті қамтамасыз етеді. Мұғалімдерді бастапқы даярлаудың барлығы ұлттық стандарттар мен қажеттіліктерге сәйкес

бағдарламаларды әзірлеу үшін МОЕ–мен тығыз ынтымақтастық орнататын NIE арқылы жүзеге асырылады. Бұл әріптестік құндылыққа негізделген білім беруді, рефлексивті ойлауды және нақты практикалық сабақтарды жетілдіруді біріктіретін TE21 моделін қоса алғанда, бірқатар бастамалардың іске асуына жол ашты. Сингапур Мұғалімдер академиясы мен пәндік академиялар кәсіби даму (PD), тәлімгерлік желілер және мектепаралық ынтымақтастық үшін ұлттық орталықтар ретінде қызмет атқарады. Jina Ro [36] оқу бағдарламасының стандарттары мен мұғалімдердің кәсібилігін үйлестіру мұғалімнің кәсіби бірегейлігін қалыптастырып, есептілікті арттыратынын атап өтеді.

Рефлексивті тәжірибе – Сингапур мұғалімдерінің кәсіби бірегейлігі құрылымының өзегі болып табылады. Мұғалімдерден күнделікті жұмыс барысында сабақтарды зерттеу, әріптестерін бақылау және практикалық зерттеулер жүргізу күтіледі. Маңыздысы – зерттеу жұмыстары мен оқыту үдерісі рефлексивті тәжірибенің негізгі құрамдас бөлігі болып табылады. NIE үздіксіз кәсіби оқыту аясында мұғалімдердің зерттеу қызметін, практик–мамандардың сұранымдарын және деректерге негізделген шешім қабылдауды қолдайды. Мұғалімдерге өз қорытындыларын жариялау, оқу бағдарламасын жетілдіруге үлес қосу және білім беру конференцияларына қатысу ұсынылады. Мұндай белсенділік олардың тек белгіленген рәсімдерді орындайтын тәжірибелік педагог емес, зерттеуші ретіндегі мәртебесін нығайтады.

Мұғалімдердің Көрінісі (Vision) мен Мұғалімдердің Кредосы (Credo) сияқты ресми құжаттар кәсіби құндылықтарды айқындап, үздіксіз өзін–өзі жетілдірудің ұжымдық бірегейлігін күшейтеді. Уақыт тапшылығы мен жұмыс жүктемесінің көптігі белгілі бір қиындықтар туындатуы мүмкін болғанымен, жүйе жалпы алғанда мұғалімдерді педагог әрі белсенді білім алушы ретінде қарастыратын, оқуға бағытталған кәсіби мәдениетті қалыптастыруға ықпал етеді. Baildon, Mark және Ong, Monica [37] атап өткендей, Сингапур мұғалімдері зерттеу мен тәжірибені бағалайтын болса да, құрылымдық шектеулер кейде олардың саясат пен білім беру үшін маңызды терең зерттеулермен айналысуға деген ұмтылысын тежейді.

Сингапурдың педагогикалық білім беру жүйесі кәсіби бірегейліктің оқшау ұғым емес, білім саясатына енгізілген, мүдделі ұйымдар мен тәжірибе арқылы қолдау тапқан, мансаптық тұрғыдан үздіксіз дамитын динамикалық үдеріс екенін көрсетеді. Қызметке бейімдеу, тәлімгерлік, кәсіби даму, мансаптық жолдар және рефлексивті мәдениет арасындағы үйлесімділік мұғалімдердің оқыту тиімділігін арттыруға және ынталы, білікті педагогтерді ұстап қалуға ұмтылатын білім беру жүйелері үшін құнды тәжірибе болып табылады.

МОЕ сонымен қатар кәсіби дамуды «Қызмет тиімділігін кеңейтілген басқару жүйесі» сияқты құрылымдық кері байланыс пен бағалау тетіктері арқылы қолдайды. Бұл құрал тек есептілік үшін ғана емес, сондай–ақ мақсат қою мен кәсіби өсуге жағдай жасауға бағытталған және диалогқа негізделген (Қосымша 1).

## **Канада**

Канада, атап айтқанда Онтарио провинциясы, мұғалімдердің кәсіби дамуын қолдаудың озық үлгісін қалыптастырды. Мұғалімдердің оқуы мен көшбасшылығы бағдарламасы (Teacher Learning and Leadership Program – TLLP) 2007 жылы Онтарио Білім министрлігі мен Онтарио мұғалімдер федерациясының бірлескен бастамасымен іске қосылды. Бұл – тәжірибелі мұғалімдердің көшбасшылық рөлдерге қатысуын және кәсіби тәжірибесін әріптестерімен бөлісуін кеңейтуге бағытталған бірегей жоба. Өз мәні бойынша TLLP мұғалімдердің кәсіби бірегейлігін дамытуға ықпал етеді, олардың дербестігін, ынтымақтастығын, рефлексивті тәжірибесін және практик–мамандар басқаратын жаңашылдықты қолдайды.

Дәстүрлі жоғарыдан төмен қарай ұйымдастырылатын кәсіби даму үлгілерінен ерекшелігі – TLLP бастамасы мұғалімдердің өзінен шығып, олардың өздері басқарады. Педагогтер өз сыныптарында немесе мектептерінде кездесетін нақты мәселелерді шешуге немесе инновациялар енгізуге бағытталған, өздері әзірлеген жобаларды жүзеге асыру үшін қаржыландыруға өтінім береді. Жобалар инклюзивті білім беру, цифрлық педагогика, психикалық денсаулық, бағалау стратегиялары немесе оқушылардың белсенділігін арттыру сияқты бағыттарды қамтуы мүмкін. Бағдарламаның басты ерекшелігі – мұғалімдер өздерінің оқу мақсаттарын, әдістерін және нәтижелерді тарату стратегияларын өздері айқындайды. Бұл олардың рөлін тек білім саясатын орындаушы ретінде ғана емес, өзгерістердің белсенді агенті ретінде де нығайтады.

Жыл сайын 150–200 мұғалім конкурс арқылы іріктеледі. Іріктеуден өткен педагогтер жобаларын жүзеге асыру үшін қаржылай қолдауға және уақыт бойынша жеңілдікке ие болады. Бұл тәсіл білім беру жүйесінің ішкі әлеуетін арттыруға бағытталған. Мұндай дербестік мұғалімдердің иелік сезімін, өзін–өзі тиімді сезінуін және сенімділігін едәуір күшейтеді – бұл кәсіби бірегейліктің негізгі құрамдас бөліктері болып табылады.

Ынтымақтастық – TLLP–тің тағы бір маңызды тірегі. Жеке мұғалімдер немесе шағын топтар жобаларды басқарғанымен, олар кең ауқымды оқу қауымдастықтарында жұмыс істеуге, өз жаңалықтарын бөлісуге және әріптестерінің кәсіби дамуын қолдауға ынталандырылады. Көптеген жобалар тәлімгерлік, кәсіби оқу қауымдастықтары (Professional Learning Communities – PLC) және мектеп деңгейінде енгізу стратегияларын қамтиды. Бұл педагогтер арасында ұжымдық кәсіби бірегейлікті және ортақ мақсат сезімін қалыптастыруға ықпал етеді.

TLLP бойынша жүргізілген зерттеулер [38] бағдарламаның кәсіби бірегейлікке айтарлықтай оң ықпал ететінін көрсетті. Қатысушылар өздерінің сенімділігінің артқанын, педагогикалық теорияға терең қызығушылық танытқанын, көшбасшылық дағдыларының дамығанын және мамандыққа деген шабыттарының күшейгенін атап өтеді. Олардың көпшілігі өз округтерінде басшылық қызметтерін жалғастыруда. Сонымен қатар, мұғалімдер жетекшілік еткен жобалардың кең ауқымды әсері жекелеген сыныптармен шектелмей, тұтас мектептерге ықпал етеді.



TLLP – мұғалім басқаратын кәсіби дамудың кәсіби бірегейлік пен көшбасшылықты дамытуға қалай ықпал ететінінің нақты мысалы. Ол тұрақты білім беру реформасының негізін құрайтын дербестік, зерттеу және ынтымақтастық құндылықтарымен үйлеседі. Осылайша, канадалық тәжірибе кәсіби әлеуетті сәйкестік арқылы емес, мұғалімдерді ойлай алатын, әрі жауапты мамандар ретінде мойындау және оларға сенім арту арқылы арттырғысы келетін елдер үшін маңызды үлгі болып табылады.

### **Германия**

Германияның білім беру жүйесі өзінің федералдық құрылымымен ерекшеленеді, мұнда 16 федералдық жердің әрқайсысы білім саясаты мен мұғалімдерді даярлау саласында дербес өкілеттіктерге ие. Бұл алуан түрлілікке қарамастан, бүкіл ел көлемінде мұғалімдердің кәсіби бірегейлігін нығайтудың аса маңызды екендігі мойындалады. Осы қағидат негізінде мұғалімдердің кәсібилігін, дербестігін және үздіксіз дамуын арттыруға бағытталған бірқатар бастамалар іске асырылды.

Кәсіби бірегейлікті дамытудың Германиядағы негізгі қырларының бірі – екі сатылы педагогикалық білім беру жүйесі [39]. Болашақ мұғалімдер, әдетте, екі кезеңнен өтеді: университет қабырғасындағы теориялық дайындықтан кейін тәжірибелік дайындық – референдариат кезеңі басталады. Референдариат барысында мұғалімдікке үміткерлер тәжірибелі тәлімгерлердің басшылығымен мектептерде жұмыс істейді, сонымен қатар семинарлар мен рефлексивті тәжірибелерге қатысады. Теория мен практиканың мұндай үйлесімі педагогикалық білім мен нақты сыныптық тәжірибеге сүйенген кәсіби бірегейліктің біртіндеп қалыптасуын қамтамасыз етеді.

Германияда кәсіби бірегейлік мектептердегі ынтымақтастық пен әріптестік мәдениеті арқылы да қалыптасады. Мұғалімдер кәсіби оқу қауымдастықтарына қатысуға, сабақтарды бірлесіп жоспарлауға және рефлексивті тәжірибемен бөлісуге қолдау табады және ынталандырылады [40]. Мұндай әріптестік ортада мұғалімдер өздерінің рөлдері, құндылықтары мен кәсіби ұстанымдары туралы пікір алмасады, ал бұл олардың бірегейлігінің негізгі құрамдас бөлігі болып табылады. Бұдан бөлек, мұғалімдер үздіксіз кәсіби даму (CPD) бағдарламаларына қатысады, онда тек білім алу ғана емес, сонымен қатар кәсіби құндылықтар мен этикалық міндеттер туралы ойлану да маңызды орын алады.

Неміс білім беру жүйесі мұғалімдердің рөлдерінің күрделене түскенін барған сайын мойындап келеді, әсіресе инклюзивті білім беру, цифрлық трансформация және көпмәдениетті сыныптар жағдайында. Осыған байланысты кәсіби бірегейлікті дамытуға бағытталған бастамалар мұғалімдердің осы өзгерістерге бейімделуіне, төзімділігін нығайтуға, ашықтығын және үздіксіз оқуға деген ұмтылысын қолдауға бағытталады. Тәлімгерлік, коучинг және әріптестер тарапынан кері байланысқа негізделген бағдарламалар мұғалімдердің кәсіби өсуін және олардың рефлексивті практик ретінде бірегейлігін нығайтудың ажырамас бөлігіне айналды.

Саясат деңгейінде «Мұғалімдердің кәсіби стандарттары» (Berufsprofil Lehrer/in) сияқты құрылымдық негіздер енгізілді. Олар мұғалімдердің құзыреттері, міндеттері және этикалық мінез–құлықтары бойынша айқын талаптарды белгілейді. Бұл стандарттар мұғалімдерді даярлау бағдарламалары мен үздіксіз кәсіби даму іс–шаралары үшін бағдар қызметін атқарады, кәсіби бірегейлікті жалпыға ортақ мойындалған өлшемшарттармен үйлестіреді.

Германиядағы зерттеулер кәсіби бірегейлікті дамыту – бұл статикалық жетістік емес, керісінше, институционалдық контекст, жеке тәжірибе және қоғамдық күтулер әсер ететін, үнемі жалғасатын динамикалық үдеріс екенін айқындайды. Мұғалімдер білім беру талаптарының өзгеруіне, саяси реформаларға және жеке дамуына жауап ретінде өздерінің кәсіби «менін» үнемі қалыптастырып, қайта қарастырады. Сондықтан мұғалімнің бірегейлігін дамыту мектеп мәдениетіне, педагогикалық білім беру бағдарламаларына және кәсіби оқыту мүмкіндіктеріне интеграцияланған, бұл бейімделгіштік пен төзімділікті нығайтуға ықпал етеді.

Қорытындылай келе, Германияның мұғалімдердің кәсіби бірегейлігін дамытуға деген көзқарасы көпқырлы болып табылады. Ол құрылымдалған білім беру және даярлау жолдарын, әріптестік кәсіби ортаны, бейімделгіш саяси негіздерді және рефлексивті тәжірибеге баса назар аударуды біріктіреді. Бұл жан–жақты стратегия мұғалімдерді оқушылары мен білім беру жүйесінің өзгермелі қажеттіліктеріне жауап бере алатын, дербес кәсіби маман ретінде нығайтуға және дамытуға бағытталған.

### **Эстония**

Эстония білім беру реформалары мен инновациялары саласында жетекші елдердің біріне айналды, әсіресе мұғалімдердің кәсіби бірегейлігін дамытудағы стратегиялық және құрылымдалған тәсілімен ерекшеленеді. Мұғалімнің бірегейлігін қалыптастыру бір реттік оқиға ретінде емес, жеке құндылықтар, білім беру тәжірибелері, саяси құрылымдар және ынтымақтастық ортасы ықпал ететін үздіксіз үдеріс ретінде қарастырылады. Эстониядағы педагогикалық білім беру формалды курстық оқытуды, рефлексивті тәжірибені, цифрлық құзыреттілікті және ынтымақтастыққа негізделген қауымдастықтарды біріктіреді, олардың әрқайсысы мұғалімдердің кәсіби өзін–өзі тануын қалыптастыруда шешуші рөл атқарады.

Эстониядағы мұғалім бірегейлігін қалыптастырудың басты негіздерінің бірі – биографиялық және рефлексивті оқытуға басымдық беру. Anspal, Eisenschmidt және Löffström [41] атап өткендей, Эстониядағы мұғалімдерді даярлау бағдарламалары болашақ мұғалімдерге өздерінің жеке нанымдарын, уәждерін және құндылықтарын ой елегінен өткізуге басымдық береді. Рефлексия оқу процесіне де, тәжірибеге де интеграцияланған, бұл мұғалімдерге ішкі құндылықтарын кәсіби нормалар мен күтулермен үйлестіруге мүмкіндік береді. Студент–мұғалімдерден рефлексивті журнал жүргізу және теорияны сыныптағы қалыптасып келе жатқан тәжірибелерімен байланыстыратын бағытталған пікірталастарға қатысу

міндеттеледі. Мұндай әдіс жеке шынайылық пен педагогикалық жауапкершілікті ұштастыратын біртұтас бірегейлікті қалыптастыруға ықпал етеді [41].

Жеке түсінікпен қатар, Эстония кәсіби бірегейлікті дамытуда бірлескен оқыту мен тәжірибе қауымдастықтарының маңызын атап көрсетеді. Jõgi және Gross [42] пікірінше, мұндай қауымдастықтар – ресми мектеп командаларынан бастап бейресми әріптестік топтарға дейін – педагогтерге тәжірибе алмасуға, мәселелерді талқылауға және бір–бірінен үйренуге мүмкіндік береді. Бұл қауымдастықтар кәсіби қолдау жүйелері ғана емес, сондай–ақ бірегейлікті талқылап, диалог арқылы қайта қалыптастыратын алаңдар болып табылады. Әріптестік ынтымақтастық мұғалімдердің агенттілігін арттырады және олардың өзін ортақ құндылықтар мен мақсаттары бар кәсіби ұжымның бір бөлігі ретінде сезінуіне ықпал етеді [42].

Эстония сонымен қатар мұғалімдер үшін кәсіби стандарттарды айқындауда елеулі табыстарға қол жеткізді. Бұл стандарттар күтілетін талаптарды айқындауға және мансаптық дамуды бағыттауға арналған. Алайда, бұл стандарттар мұғалімдерді бастапқы даярлау мен сертификаттауды қолдағанымен, зерттеулер олардың үздіксіз кәсіби дамуды (жұмыстан қол үзбей) қолдаудағы тиімділігі төмен екенін көрсетеді. Ғалымдар [43] стандарттарды бағалаудың статикалық өлшемдері ретінде емес, өзін–өзі бағалау мен мансаптық өсу құралы ретінде белсендірек пайдалануды ұсынады. Бұл кәсіби бірегейлікті дамыту мен мансаптық траекторияларды тығыз байланыстыратын жүйелік реформалардың қажеттілігін көрсетеді.

Эстония тәсілінің тағы бір маңызды қыры – мұғалімнің бірегейлігіне цифрлық құзыреттілікті интеграциялау. Ел ұзақ уақыт бойы білім берудегі цифрлық инновацияларға басымдық беріп келеді және бұл мұғалімдерге арналған ұлттық цифрлық құзыреттілік құрылымынан көрініс табады. Бұл құрылымда АКТ–ның негізгі дағдылары және сыныпта технологияны тиімді пайдалануға арналған педагогикалық стратегиялар баяндалған. Ол мұғалімдердің техникалық құзыреттілігін арттырумен қатар, ХХІ ғасырдың білім беру талаптарына сәйкес келетін кәсіби бірегейлікті қалыптастыруға ықпал етеді. Education Estonia платформасының деректері бойынша, мұғалімдер цифрлық білім беру ортасына бейімделуге үйретіледі, бұл олардың икемді әрі келешекке бағдарланған кәсіби маман ретінде қалыптасуына ықпал етеді [44].

Сонымен қатар, Эстония мұғалім мамандығына баламалы жолдарды да қолдайды, олардың бірі – «Noored Kooli» бағдарламасы. «Teach for America» үлгісінде әзірленген бұл бастама жоғары мотивацияға ие университет түлектерін және білім беру саласынан тыс кәсіби мамандарды тартады, әрі оларды қарқынды оқыту мен тәлімгерлікке негізделген модель арқылы даярлайды. Бұл мамандар білім беру жүйесіне әртүрлі көзқарастар мен дағдыларды енгізіп, мұғалім мамандығының мәнін кеңірек түсінуге ықпал етеді. Олардың кәсіби тұлғалық дамуы құрылымдалған қолдау жүйелері және мектеп өміріне тереңінен араласу арқылы қамтамасыз етіледі. Мұндай жол кадр тапшылығын азайтуға көмектесіп қана қоймай, мұғалімдік кәсіпті жаңа идеялармен байытады.

Дегенмен, бұл жетістіктерге қарамастан, бірқатар мәселелер әлі де өзекті. Кейбір мұғалімдер жеке кәсіби көзқарастары мен институционалдық күтулер арасындағы алшақтықты сезінеді, әсіресе стандарттар мен мектеп мәдениеті арасында үйлесім болмаған жағдайда. Бұдан бөлек, рефлексивті тәжірибе мектепке дейінгі білім беру саласында тиімділігін дәлелдегенімен, оны қызметтен қол үзбей өтетін кәсіби даму үдерістеріне жүйелі енгізу біркелкі жүргізілмей отыр. Сарапшылар мұғалімнің бүкіл мансабы бойында кәсіби бірегейлігін жаңартып, нығайтуға мүмкіндік беретін үздіксіз және кіріктірілген кәсіби оқыту құрылымдарын енгізуді ұсынады. Сондай-ақ, білім саясатының шеңберлері сыныптағы тәжірибе мен қоғамдағы өзгерістердің үнемі жаңарып отыратын шынайылығына сәйкес болуын қамтамасыз ету үшін қосымша шаралар қабылдау қажет.

Қорытындылай келе, Эстонияның мұғалімдердің кәсіби бірегейлігін қалыптастыруға деген көзқарасы – жеке рефлексияны, әріптестермен ынтымақтастықты, ұлттық стандарттарды, цифрлық құзыреттілікті және инклюзивті бейімдеу бағдарламаларын үйлестіретін кешенді тәсіл. Бұл құрамдас бөліктер мұғалімдерге сенімді, бейімделгіш және келешекке бағдарланған кәсіби бірегейлікті қалыптастыруға мүмкіндік беру үшін өзара тығыз байланыста жұмыс істейді. Ел инновацияларды жалғастыра отырып, алдағы уақытта осы элементтерді мұғалім кәсібінің барлық кезеңінде толық интеграциялауға, кәсіби бірегейлікті дамыту үдерісін өмір бойы жалғасатын әрі тұрақты қолдауға ие сапарға айналдыруға басымдық беруі тиіс.

### **Нидерланд**

Голландиялық зерттеулер көрсеткендей, мұғалімдер мансабының бастапқы кезеңдерінде студент рөлінен кәсіби рөлге ауысу кезінде айтарлықтай қысымға жиі тап болады. Мұндай қысым жеке нанымдар мен институционалдық күтулер арасындағы алшақтықтан туындайды. Екі жылға созылған зерттеу [45] педагогтердің кәсіби бірегейлігін зерттей келе, тәжірибе жинақталған сайын кейбір қысымдардың азайғанымен, басқаларының сақталатынын көрсетті. Бұл үздіксіз және тұрақты қолдау тетіктерін құру қажеттілігін айқындайды.

Мұғалімдерді даярлайтын педагог–мамандар болашақ мұғалімдердің кәсіби бірегейлігін қалыптастыруда негізгі рөл атқарады. Swennen және Volman [46] бастауыш сынып педагог–мамандарының биографиялық зерттеуін жүргізіп, олардың бірегейлігінің дамуына жеке өмірлік тәжірибелері мен өзгермелі білім беру контексттері ықпал ететінін анықтады. Бұл зерттеу педагогикалық білім беруде рефлексивті тәжірибенің және бейімделгіштіктің маңызын айқындайды.

Қызметке бейімдеу бағдарламалары жас мұғалімдердің кәсіби бірегейлігін қалыптастыруда маңызды рөлге ие. Schellings және Beijgaard [47] құрылымдалған қолдау жүйесі – оның ішінде тәлімгерлік пен нарративті әдістер – мұғалімнің жеке және кәсіби бірегейлігін үйлестіруге ықпал ететінін атап өтеді. Олардың зерттеуі рефлексивті тәжірибені және үздіксіз кәсіби дамуды ынталандыратын ортаның маңыздылығын көрсетеді.

Оқыту теорияларын түсіну және оларды практикада қолдану мұғалімнің кәсіби бірегейлігін дамытуда іргелі мәнге ие. Зерттеушілер [48] голландиялық педагог–мамандардың оқыту теорияларын оқу бағдарламаларына енгізу тәсілдерін талдады. Нәтижелер теориялық тұрғыдан берік негіз мұғалімдерге өздерінің педагогикалық әдістерін кәсіби бірегейліктерімен сәйкестендіруге және оқыту тәжірибесін бірізді етуге мүмкіндік беретінін көрсетті.

Ғалымдар [25; 46] кәсіби бірегейлікті жеке және контекстуалдық факторлар арасындағы динамикалық өзара байланыс ретінде сипаттайтын құрылымды ұсынады. Зерттеу мұғалімдердің уақыт өте келе білім беру ортасының өзгерістеріне бейімделе отырып, өз бірегейлігін қалай қалыптастырып, қайта жаңартатынын түсінуде нарративті әдістердің маңызын атап көрсетеді.

Hendrikx [49] зерттеуінің қорытындысы бойынша, білім берудегі басқарушылық реформалар мұғалімдердің өздерін кәсіби маман ретінде қабылдауы мен есептілікке бағытталған перформативтік талаптар арасында айтарлықтай диссонанс туғызады. Мұндай сәйкессіздік кәсіби бірегейлікке қысым жасайды, артық жұмыс істеуге итермелейді және мұғалімдердің назарын педагогикалық құндылықтарға немесе білім беру жүйесінің формалды күтулеріне шоғырландырады. Бұл өзгерістер кәсіби бірегейліктің фрагментациялануына, жұмысқа қанағаттану деңгейінің төмендеуіне және құндылықтарға негізделген білім беру тәжірибесін жүзеге асыру мүмкіндіктерінің шектелуіне әкеледі.

Нидерланд тәжірибесінен алынған мұғалімдердің кәсіби бірегейлігін арттыруға арналған ұсыныстар

- Рефлексивті тәжірибе: мұғалімдерді жүйелі түрде рефлексивті тәжірибеге тарту олардың кәсіби бірегейліктегі қайшылықтарды еңсеруіне және жеке нанымдарын оқыту әдістерімен үйлестіруіне мүмкіндік береді;
- Тәлімгерлік және қолдау: құрылымдалған бейімдеу бағдарламалары мен тәлімгерлік мүмкіндіктері мансаптың бастапқы кезеңдеріндегі мұғалімдерге маңызды қолдау көрсетіп, олардың кәсіби өсуіне және бейімделуіне ықпал етеді;
- Теориялық негіздер: оқыту теорияларын педагогикалық білім беру бағдарламаларына интеграциялау педагогтерге бірізді әрі бейімделгіш кәсіби бірегейлікті қалыптастыруға қажетті әдістемелік және теориялық құралдар береді;
- Үздіксіз кәсіби даму: тұрақты кәсіби даму мүмкіндіктерін қамтамасыз ету мұғалімдердің өзгермелі білім беру талаптарына бейімделуіне жағдай жасап, олардың кәсіби бірегейлігінің тұрақтылығын сақтауға көмектеседі.

Қорытындылай келе, Нидерландтың мұғалімдердің кәсіби бірегейлігін қалыптастыруға деген көзқарасы рефлексивті тәжірибенің, қолдаушы бейімдеу бағдарламаларының және теориялық білімді тиімді интеграциялаудың маңызын көрсетеді. Бұл стратегиялар кешенді түрде қазіргі күрделі оқу ортасында табысты жұмыс істей алатын, төзімді әрі бейімделгіш педагогтерді қалыптастыруға ықпал етеді.

## **Оңтүстік Корея**

Оңтүстік Корея мұғалімдердің кәсіби бірегейлігін (ТPI) дамытуда институционалдық реформаларды, өзіндік білім алуды және әлеуметтік–мәдени сауаттылықты үйлестіретін көпқырлы тәсілді қолданады.

Елдің мұғалімдердің кәсібилігін арттыруға деген ұмтылысы құрылымдалған педагогикалық білім беру жүйесінен көрініс табады. Корей Ұлттық педагогикалық университеті (KNUE) және Сеул Ұлттық педагогикалық университеті (SNUE) мұғалімдерді кәсіби даярлауда негізгі рөл атқарады. Мысалы, KNUE барлық деңгейдегі педагогтерді даярлауға бағытталған кешенді бағдарламалар ұсынып, үздіксіз кәсіби даму мен білім беру зерттеулерін басымдық ретінде қарастырады.

Кореяда мұғалімдердің кәсіби дамуын қолдауға арналған жаңа бағалау жүйесі енгізілді. Дегенмен, сыншылар бұл жүйе шынайы кәсіби өсу мүмкіндіктерін қамтамасыз етуден гөрі, есептілікке көбірек бағытталғанын атап өтеді. Бұл бағалау тетіктерін мұғалімдерді кәсіби қолдау шараларымен өзара байланыстыратын саясатты әзірлеу қажеттілігін көрсетеді [50].

Оқыту сертификаттарынан бөлек, өзіндік білім алу да Оңтүстік Кореяда ТPI–дің маңызды құрамдас бөлігі болып табылады. Зерттеушілер [51] ағылшын тілін ана тілі ретінде меңгерген мұғалімдердің кәсіби дамуға арналған өзіндік іс–шараларға қатысуын талдады. Зерттеу нәтижелері кейбір педагогтердің өз мансаптық мақсаттарына сәйкес келетін даму мүмкіндіктерін белсенді іздейтінін, ал басқалары мотивацияның төмендігі немесе қажеттіліктің жоқ деп қабылдануы сияқты кедергілерге тап болатынын көрсетті. Бұл мұғалімдер арасында өзін–өзі талдауды және проактивті білім алуды ынталандыратын кәсіби мәдениетті қалыптастырудың маңыздылығын айқындайды. Ресурстар ұсыну және өзіндік кәсіби дамуды қолдайтын ортаны құру мұғалімдердің жұмыс тиімділігін арттыруға және кәсіби бірегейлігін нығайтуға ықпал ете алады.

Оңтүстік Кореяда социомәдени контекст мұғалімдердің кәсіби бірегейлігін (ТPI) қалыптастыруда маңызды рөл атқарады. Зерттеулер көрсеткендей, тілдік орта мен жұмыспен қамтылу мәртебесі сияқты факторлар ағылшын тілі мұғалімдерінің кәсіби бірегейлігіне айтарлықтай ықпал етеді. Мәселен, ғалымдар [52] ағылшын тілін ана тілі ретінде меңгерген мұғалімдердің корей университеттерінде өздерінің қабылданған заңдылығы мен кәсіби рөлдеріне қатысты күрделі динамикаға жиі тап болатынын анықтаған.

Сонымен бірге, Кореядағы білім беру ортасына бейімделіп жатқан мұғалімдердің тәжірибелік әңгімелерінде жеке және кәсіби бірегейліктің өзара байланысы айқын көрінеді. Бұл социомәдени факторларды түсіну – мұғалімдердің әртүрлі тәжірибесін мойындайтын және ескеретін қолдау жүйелерін әзірлеу үшін аса маңызды қадам.

Педагогтер арасындағы ынтымақтастық кәсіби бірегейлікті дамытудың негізгі тіректерінің бірі болып табылады. Әріптестермен кері байланыс алмасу, командалық оқыту және рефлексивті тәжірибе мұғалімдерге тәжірибе бөлісуге, қалыптасқан түсініктерді қайта қарауға және білімді бірлесе құруға мүмкіндік

береді. Мұндай орта кәсіби қауымдастық сезімін және ортақ мақсатты қалыптастырып, бірегейлікті нығайтады [52].

Мысалы, студент–мұғалімдерге жүргізілген зерттеу [52] олардың педагогикалық тәжірибесі барысында командалық оқытудың кәсіби бірегейлікті қалыптастырудағы рөлін айқындады. Бірлескен оқыту тәжірибесі нәтижесінде студент–мұғалімдер өз рөлдері мен міндеттерін тереңірек түсініп, бұл олардың кәсіби бірегейлігінің нығаюына ықпал етті.

Қорытындылай келе, Оңтүстік Кореяның мұғалімдердің кәсіби бірегейлігін дамытуға арналған тәсілі құрылымдалған институционалдық қолдауды, өзіндік білім алуды ынталандыруды, социомәдени факторларды ескеруді және бірлескен тәжірибені дамытуды біріктіреді. Жүйелік құрылымдар мен жеке тәжірибеге тең дәрежеде мән бере отырып, Оңтүстік Корея мұғалімдердің берік кәсіби бірегейлігін қалыптастыруға арналған кешенді үлгі ұсынады.

### **Жапония**

Жапонияның мұғалімдердің кәсіби бірегейлігін дамытуға арналған тәсілі мәдени құндылықтарға терең негізделген және бірлескен, рефлексивті, тәжірибеге сүйенген әдістемелерді алға қояды. Бұл модель үздіксіз қызметтен қол үзбей білім алуды, өзара оқытуды және педагогиканы өмір бойғы шеберлік ретінде қарастыруды біріктіреді [53].

Жапон мұғалімдері оқытуды жай ғана мамандық емес, үнемі жетілдіруді талап ететін шеберлік деп түсінеді. Бұл көзқарас елдің білім беру философиясында айқын көрініс тапқан: мұғалімдер өз тәжірибесін рефлексия және ынтымақтастық арқылы үздіксіз жақсартуға ұмтылады. «Jugyō kenkyū» (сабақты зерттеу) тұжырымдамасы осы тәсілдің нақты мысалы болып табылады, онда мұғалімдер сабақтарды бірлесіп жоспарлап, оларды бақылап және талдап, оқыту әдістерін жетілдіреді.

Ынтымақтастық Жапониядағы мұғалімдерді кәсіби дамыту моделінің негізгі өзегі болып табылады. Мұғалімдер жүйелі түрде өзара сабақтарға қатысып, кәсіби пікірталастар жүргізеді, бұл кәсіби қауымдастық қалыптастыруға және оны дамытуға ықпал етеді. Мұндай ұжымдық тәсіл педагогтерге идеялармен алмасуға, мәселелерді бірлесе шешуге және инновациялық оқыту стратегияларын бірлесе әзірлеуге мүмкіндік береді. Бұл тәжірибелер мектептерде ресми түрде қолдау табады және үздіксіз жетілдіру мәдениетін орнықтырады [53].

Жапонияда мұғалімдердің мансабының барлық кезеңінде біліктілігін арттыруға айрықша көңіл бөлінеді. Бағдарламалар педагогикалық дағдыларды да, пәндік білімді де қамтиды, бұл мұғалімдердің заманауи білім беру жетістіктерінен хабардар болуын қамтамасыз етеді. Біліктілікті арттыруды мектептегі күнделікті тәжірибемен ұштастыру мұғалімдердің алған білімдерін бірден іс жүзінде қолдануына жағдай жасайды.

Сонымен қатар, жапондық модельдің артықшылықтарына қарамастан, мұғалімдер артып келе жатқан жұмыс жүктемесі мен шектеулі дербестік сияқты қиындықтарға жиі тап болады. Үздіксіз кәсіби даму талаптарының әкімшілік

міндеттермен қатар жүруі стресс пен кәсіби күйзеліс тудыруы мүмкін. Бұл мәселелерді шешу үшін кәсіби өсу мен мұғалімдердің әл-ауқатын теңгеретін жүйелік қолдау және саясат қажет [53].

Жапонияның мұғалімдердің кәсіби бірегейлігін дамытудағы тәсілі тұрақты және бірлескен білім беру ортасын қалыптастыру бойынша құнды үлгі болып табылады. Оқытуды шеберлік ретінде қарастыру, әріптестер арасындағы ынтымақтастықты және үздіксіз оқытуды басымдыққа алу арқылы Жапония мұғалімдердің кәсіби дамуына қолайлы мәдениет қалыптастырады. Қиындықтарға қарамастан, рефлексивті тәжірибеге және кәсіби қауымдастықтың қатысуына адалдық елдің білім беру жетістігінің маңызды бөлігі болып қала береді [53].

### **Норвегия**

Норвегияның мұғалімдердің кәсіби бірегейлігін дамытуға арналған тәсілі автономияға, ынтымақтастыққа және инновацияларға басымдық беруімен ерекшеленеді. Бұл тәсіл педагогтерді рефлексивті практиктер және оқу тәжірибесін жобалаушылар ретінде дамытуға мүмкіндік береді. Төменде Норвегияның білім беру жүйесінің осы дамуға ықпал ететін негізгі элементтері берілген.

Норвегияның білім беру саясаты мұғалімдердің автономиясына ерекше мән береді, педагогтерге оқушылардың қажеттіліктеріне барынша сай келетін педагогикалық шешімдерді өз бетінше қабылдауға еркіндік береді. Мұндай дербестік мұғалімдердің уәждемесі мен кәсіби белсенділігін арттырады. Салыстырмалы зерттеулер норвегиялық мұғалімдердің кәсіби рөлдерінде автономияны жүзеге асыруы олардың оқыту тәжірибесінде әрекетшілдік пен жауапкершілік сезімін күшейтетінімен байланысты екенін көрсетеді [54].

Норвегиядағы мұғалімдер кәсіподақтары кәсіби бірегейлікті қалыптастыру мен қолдауда маңызды рөл атқарады. Мысалы, Норвегияның Білім беру одағы мұғалім мамандығының құндылықтары мен идеалдарын ілгерілететін науқандар мен бастамаларға белсенді қатысады, бұл педагогтер арасында ортақ мақсат пен бірегейлік сезімін нығайтады.

Мұғалімдерді даярлау жүйесінде мұғалімдерді оқу тәжірибесін жобалаушылар ретінде қарау тұжырымдамасы негізгі орын алады. Педагогтер рефлексивті тәжірибеге қатысуға және оқушылардың қажеттіліктеріне жауап беретін білім беру тәжірибесін әзірлеуге ынталандырылады. Зерттеулер мұндай тәсіл болашақ мұғалімдердің берік кәсіби бірегейлігін қалыптастыруға ықпал ететінін көрсетеді [33].

Білім беруге технологияларды интеграциялау қарқынды дамып келе жатқан қазіргі жағдайда, Норвегиядағы мұғалімдерді даярлау бағдарламалары кәсіби цифрлық құзыреттілікті қалыптастыруға айрықша назар аударады. Бұл бағыт мұғалімдердің оқыту процесінде цифрлық құралдарды тиімді пайдалануына жағдай жасап, олардың заманауи білім беру ортасындағы кәсіби бірегейлігін нығайтады.

Норвегиядағы жоғары оқу орындары мұғалімдерді даярлау бағдарламаларына да таралатын жоғары деңгейдегі автономияға ие. Бұл дербестік оқу орындарына оқу және зерттеу бағдарламаларын қоғам мен мұғалім



мамандығының өзгеріп отыратын қажеттіліктеріне бейімдеуге мүмкіндік береді, осылайша мұғалімдердің кәсіби бірегейлігін дамытуға қолдау көрсетеді.

Рефлексивті тәжірибе – Норвегиядағы мұғалімдерді даярлаудың негізгі тіректерінің бірі. Педагогтер өздерінің оқыту әдістерін сыни тұрғыдан бағалап, рефлексия мен кері байланыс негізінде тәжірибесін үнемі жетілдіруге дағдыланады. Бұл үздіксіз өзін-өзі бағалау үдерісі мұғалімдердің кәсіби бірегейлігін қалыптастыруға және нығайтуға елеулі үлес қосады.

Қорытындылай келе, Норвегияның мұғалімдердің кәсіби бірегейлігін дамытуға арналған көпқырлы тәсілі автономияны, кәсіподақтардың қолдауын, инновациялық педагогикалық рөлдерді, цифрлық құзыреттілікті, институционалдық еркіндікті және рефлексивті тәжірибені қамтиды. Бұл элементтердің үйлесімі педагогтердің білікті, сенімді және бейімделгіш маман ретінде дамуына ықпал ететін қолайлы кәсіби орта қалыптастырады.

### **АҚШ**

АҚШ-та мұғалімдердің кәсіби бірегейлігін (TPI) қалыптастыру көпқырлы сипатқа ие, оған федералдық саясат, есеп беру тетіктері және әлеуметтік-мәдени факторлар ықпал етеді. Мұғалімдердің кәсіби стандарттары жөніндегі Ұлттық кеңес (NBPTS) сияқты бастамалар оқыту сапасын арттыруға бағытталғанымен, саясаттағы өзгерістер мен қоғамдық пікірталастарға байланысты мәселелер әлі де өзекті болып отыр.

2001 жылғы «Ешбір бала назардан тыс қалмайды» (No Child Left Behind, NCLB) заңы TPI-ге елеулі әсер етіп, стандартталған тестілеу мен есеп беруге басымдық берді. Бұл заң жыл сайынғы бағалауды міндеттеп, мектептердің қаржыландыруын оқушылардың үлгеріміне байланыстырды. Нәтижесінде мұғалімдерге белгіленген критерийлерге сай болу үшін қысым күшейді. NCLB білім сапасын арттыруды мақсат етсе де, тестілеуге шамадан тыс назар аудару оқу бағдарламасының аясын тарылтып, мұғалімдердің дербестігін шектеді және олардың кәсіби өзін-өзі бағалауына әсер етті.

1987 жылы құрылған NBPTS табысты оқытуды мойындау үшін ерікті сертификаттау жүйесін ұсынады. Сертификат алу үдерісі мұғалімнің әдістемелік жұмысын қатаң бағалауды қамтиды және педагогтерді өздерінің оқыту әдістері мен студенттерді тарту стратегиялары туралы терең ойлануға ынталандырады. Ұлттық кеңес сертификатын иелену мұғалімнің кәсіби беделін арттырып, оның құзыреттілігі мен үздіксіз дамуға адалдығын растайды [55; 56].

Соңғы жылдары кейбір штаттардағы заңнамалық өзгерістер TPI дамуын күрделендірді. Мысалы, жыныстық сәйкестік пен сыни нәсіл теориясы сияқты тақырыптарды талқылауға шектеу қоятын заңдар мұғалімдерді жеке және кәсіби құндылықтарына қайшы келетін күрделі жағдайларға тап қылды. Мұндай саясат педагогтер үшін ережелерді сақтау мен инклюзивті оқу ортасын қолдау арасындағы ішкі қақтығыстарға әкелуі мүмкін [1].

Мұғалімдер құрамын әртараптандыруға бағытталған бастамалар, мысалы, Афроамерикалық педагогтерді дамыту орталығының бағдарламалары, өкілі аз

топтар арасындағы ТРІ–ді нығайтуға үлес қосады. Бұл бағдарламалар мұғалімдерге кәсіби өсу жолдарын ұсынып, өкілдік алшақтығын азайтады және барлық студенттер үшін оқу тәжірибесін байытады. Түрлі этникалық және мәдени өкілдігі бар мұғалімдер қауымы білім беру саласында кәсіби бірегейлікті анағұрлым инклюзивті түсінуге ықпал етеді.

АҚШ–та педагогтер тапшылығын шешу және сыныпқа әртүрлі тәжірибелерді енгізу мақсатында педагогикалық қайта даярлау курсы арқылы мұғалімдерді сертификаттаудың баламалы жолдары бар. Teach For America және The New Teacher Project сияқты бағдарламалар басқа кәсіптерден білім беру саласына ауысатын адамдарға жеделдетілген оқытуды ұсынады. Бұл жол педагогикалық білім алған педагогтердің санын арттырғанымен, сонымен бірге белгілі бір қиындықтар да тудырады, өйткені мұндай педагогтерде мықты кәсіби бірегейліктің негізін құрайтын педагогикалық білім мен рефлексивті тәжірибені толық меңгеруге шектеулі уақыт болады.

Қорытындылай келе, АҚШ–та педагогтердің кәсіби бірегейлігінің дамуына саяси заңдар, сертификаттау стандарттары, әлеуметтік–мәдени факторлар және инклюзивтілікке қол жеткізуге бағытталған күш–жігердің үйлесімі әсер етеді. Бұл элементтердің теңгерімін сақтау – өзгеріп жатқан білім беру талаптарына бейімделе алатын, орнықты әрі рефлексивті педагогикалық кәсіпті дамыту үшін шешуші мәнге ие.

### **Франция**

Соңғы жылдары Франциядағы педагогтердің кәсіби бірегейлігі екі маңызды фактордың ықпалымен өзгеріске ұшырады: мемлекет жүргізген басқару реформалары және білім беру тәжірибесіне цифрлық технологияларды енгізу. Бұл өзгерістер педагогтерден тек педагогикалық икемділікті ғана емес, сонымен қатар олардың рөлін дамып келе жатқан институционалдық және технологиялық ортада қайта пайымдауды талап етті.

Францияның білім беру жүйесі стандарттау, нәтижелер үшін есептілік және орталықтандырылған бақылауға басымдық берген бірқатар басқару реформаларын бастан өткерді. Мұндай өзгерістер педагогикалық автономияның қысқаруына және оқыту сапасын бағалауда сандық көрсеткіштерге тәуелділіктің артуына алып келді.

Құрылымдық реформалармен қатар, цифрлық педагогикаға баса назар аудару білім беру мазмұны мен өзара әрекеттесудің жаңа форматтарын енгізді, бұл дәстүрлі педагогтік бірегейлікке сын–қатер тудырды. Қазіргі таңда француз педагогтерінен сабақ жоспарлау, бағалау және коммуникацияда цифрлық құралдарды тиімді пайдалану талап етіледі. Дегенмен, Michel және Pierrot \[57] атап өткендей, әртүрлі оқу орындарында цифрлық құзыреттерді дамыту мен бағалауда бірізділіктің болмауы педагогикалық қауымдастық ішінде жіктелу мен алшақтыққа әкеледі. Цифрлық инновацияларға дайын емес немесе олардан шет қалған педагогтер оқшаулану сезімін бастан кешіріп, бұл олардың кәсіби бірегейлігін әлсіретуі мүмкін.

Осы көпқырлы қысым жағдайында көптеген француз педагогтері саясат талаптарын өзінің педагогикалық құндылықтарымен үйлестіру үшін түрлі жеке стратегияларды қолдануда. Бір бөлігі кәсіби ынтымақтастық желілеріне белсенді араласып, реформаларды өсу мен инновацияға мүмкіндік ретінде қарастырады. Басқалары ішінара енгізу арқылы реформалардың ықпалын шектеуге тырысып, оқытудың негізгі қағидаттарын сақтауды көздейді. Мұндай үдерістерді зерттеушілер [58] педагогтің бірегейлігінің динамикалық және келісімдік сипаты ретінде сипаттайды – яғни, ол контекст, саясат және жеке сенім жүйелерімен үздіксіз өзара әрекеттесу барысында қалыптасады.

Франция тәжірибесі көрсеткендей, кәсіби бірегейлік – бұл тұрақты сипатқа ие емес, сыртқы реформалар мен ішкі рефлексия нәтижесінде үнемі өзгеріп отыратын динамикалық құрылым. Бірегейліктің тұрақтылығын сақтау, педагогтердің цифрлық әлеуетін арттыру және рефлексияға негізделген өзара әрекеттестікті дамыту – олардың мотивациясын, тиімділігін және ұзақ мерзімді кәсіби адалдығын қолдауда шешуші рөл атқарады.

Осылайша, педагогтердің кәсіби бірегейлігін дамытуға қатысты халықаралық тәжірибені талдау нәтижесінде 15 ел (Австралия, Ұлыбритания, Германия, Канада, Нидерланды, Норвегия, Сингапур, АҚШ, Өзбекстан, Финляндия, Франция, Швейцария, Эстония, Оңтүстік Корея, Жапония) бойынша мынадай параметрлерді қамтитын салыстырмалы кесте әзірленді: теориялық тәсілдер, құралдар және Қазақстанда енгізуге арналған үздік тәжірибелердің қысқаша сипаттамасы (Қосымша 2).

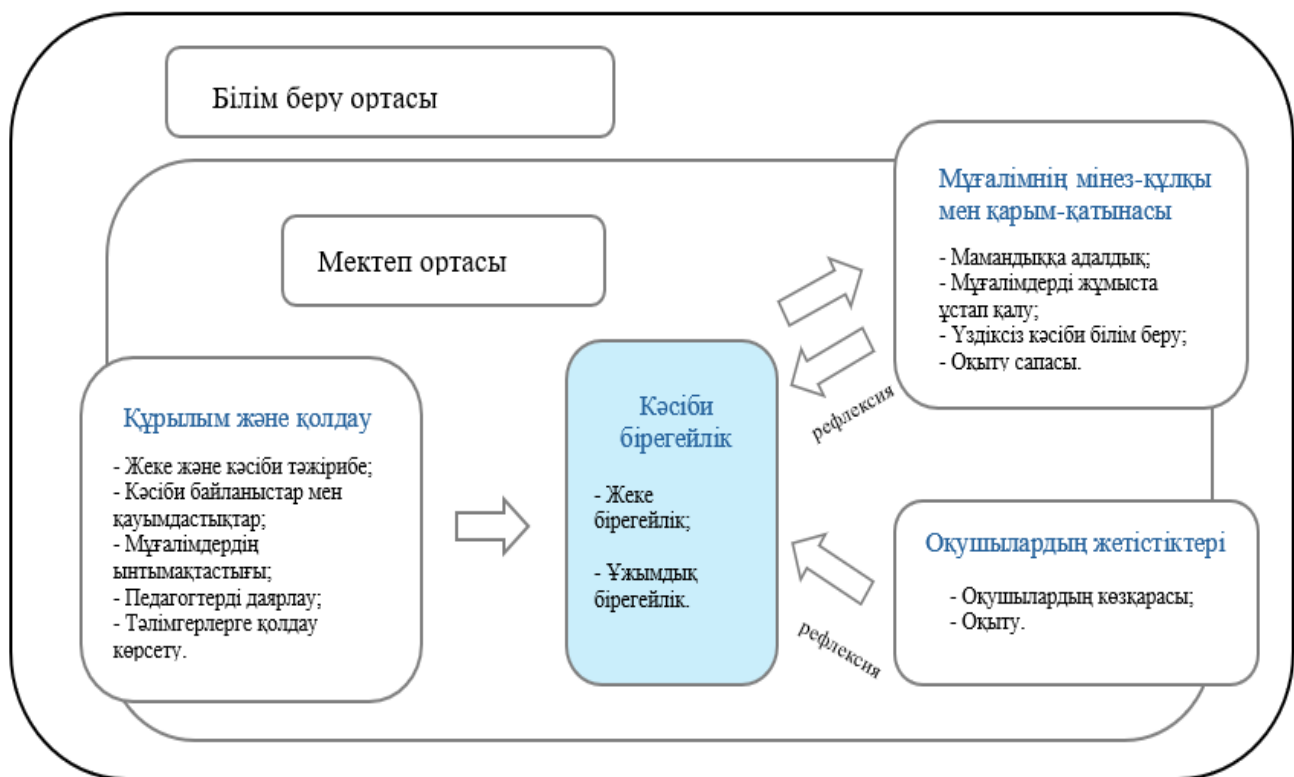
OECD [1] зерттеушілерінің жоғарыда сипатталған халықаралық тәжірибесіне сәйкес, педагогтердің кәсіби бірегейлігі – бұл олардың өзіне және кәсіби рөліне қатысты сенімдерінің, эмоциялары мен көзқарастарының жиынтығы. Ол үнемі дамып, контекстке байланысты өзгеріп отырады.

Ғалымдар [1] шетелдік зерттеулерге шолу негізінде әзірленген, кәсіби бірегейліктің құрамдас элементтері мен оның дамуына әсер ететін факторларды қамтитын үлгіні (2–сурет) ұсынады.

Аталған модель педагогтің кәсіби бірегейлігінің келесі көрсеткіштермен өзара байланысын көрсетеді:

- білім беру жүйесі мен мектеп контексті;
- педагогтерді қолдау құрылымдары;
- педагогтің мінез–құлқы мен қарым–қатынасы;
- оқушылардың оқу жетістіктері.

Білім беру жүйесі мен мектептердің институционалдық және әлеуметтік–мәдени контексті педагогтердің өзін–өзі қабылдауына, кәсіби мінез–құлқына және оқушылардың оқу нәтижелеріне тікелей ықпал етеді [9; 11]. Мектеп пен жалпы білім беру жүйесінің ұсынатын құрылымдары мен қолдауы педагогтердің кәсіби бірегейлігін қалыптастыруда маңызды рөл атқарады.



Сурет 2. Педагогтің кәсіби бірегейлігінің (ТРП) дамуы мен нәтижесінің моделі

Ғалымдар [59] 2000–2018 жылдар аралығында жарияланған, он төрт елде жүргізілген сандық зерттеулер негізінде әртүрлі елдер мен білім беру жүйелерінде педагогтердің кәсіби бірегейлігін өлшеу тәсілдерін зерттеген. Компоненттерді жіктегеннен кейін олар педагогтің кәсіби бірегейлігін бағалаудың алты негізгі бағытын айқындаған:

1. Өзін–өзі бағалау (педагогтің өзін мұғалім ретінде қалай қабылдауы және қалай сезінуі);
2. Мотивация (педагог болуға немесе осы кәсіпте қалуға деген ұмтылыс);
3. Кәсіпке адалдық (мұғалім мамандығына берілгендік);
4. Өзін–өзі тиімді сезіну (өз педагогикалық қызметін тиімді орындай алу қабілетіне сенім);
5. Міндетті қабылдау (педагогтің жақсы оқытудың мәні туралы ұстанымдары мен сенімдері);
6. Жұмысқа қанағаттану (педагогтердің өздері қызмет ететін білім беру ұйымына деген көзқарасы мен қанағаттану деңгейі).

## 1.2 Отандық тәжірибе

Қазақстандағы педагогтердің кәсіби бірегейлігі бай тарихи–мәдени мұра мен кеңестік педагогикалық мектептің ықпалымен қалыптасты. XIX ғасырдың соңында

қазақ ағартушылары Ыбырай Алтынсарин мен Абай Құнанбаев ұлттық педагогикалық ойдың негізін қалап, гуманистік құндылықтарды және халықты ағартуды басты мақсат етті. Алтынсариннің педагогикалық мұрасы гуманизм, демократиялық ұстанымдар, білім мен еңбексүйгіштікті дамыту, ұстаз тұлғасының айрықша маңызы және моральдық–рухани құндылықтарға басымдық беру қағидаттарын қамтиды [60]. Бұл идеялар қазіргі қазақстандық білім беру тәжірибесінде де өзектілігін сақтап, педагогтер үшін моральдық бағдар болып қала береді.

XX ғасырда педагог кадрларын даярлау жүйесі мен ғылыми–педагогикалық мектеп қалыптасты, бұл кәсіби дамудың берік іргетасын қалады. 1940–жылдары академик Т. Тәжібаев Абай атындағы Қазақ педагогикалық институтында еліміздегі алғашқы ғылыми–педагогикалық кадрларды даярлау бағдарламасы – аспирантураны ашты [61]. Оның негізінде қазақстандық және шақырылған мамандар, соның ішінде профессор Р. Г. Лемберг, бірлесіп жұмыс істеген ғылыми мектеп құрылды. Кейінгі буын ғалымдары (К. Бержанов, Н. Хмель, Б. Айтмамбетова және т.б.) Қазақстандағы білім беру тарихын, оқыту әдістемесін зерттеп, ұлттық педагогикалық ғылымды дамытты [61].

Осылайша, қазақстандық педагогиканың тарихи–мәдени контексті ағартушылық дәстүрлерді, қоғамдағы мұғалім рөлін құрметтеуді және кеңестік кезеңде қалыптасқан ғылыми көзқарасты біріктіреді. Бұл мұра ұстаз еңбегінің жоғары мәртебесін, азаматтық, патриотизм және қоғамға қызмет ету сияқты құндылықтарды айқындап, қазіргі Қазақстан педагогтерінің кәсіби бірегейлігінің негізіне айналды [60].

Қазіргі кезеңде білім беру реформалары мен жылдам өзгеріп жатқан жаһандық жағдай аясында Қазақстанда педагогтің кәсіби бірегейлігі мәселесі барған сайын өзекті болуда. Елдің білім беру жүйесі жаңартылған оқу бағдарламаларынан бастап, 2019 жылғы «Педагог мәртебесі туралы» заңға дейін бірнеше өзгерістер кезеңін өткерді. Мұның бәрі педагогтердің өз рөлін қалай қабылдайтынына тікелей ықпал етеді.

Қазіргі қоғамның қарқынды дамуы жағдайында педагогтерге қойылатын талаптар едәуір артты. Жаңа білім салаларының пайда болуы және әлеуметтік ортаның трансформациялануы білім беруді елдің стратегиялық ресурсына айналдырады [61]. Осыған сәйкес, Қазақстанның ғылыми–педагогикалық қауымдастығында педагог тұлғасын қалыптастырудың заманауи тәсілдеріне көшу жүзеге асты. Қазіргі таңда кәсіби білім берудің негізгі мақсаты – тек белгілі бір білім көлемін беру ғана емес, маманның тұлғалық қасиеттерін, оның құзыреттерін, құндылықтарын және өзін–өзі жетілдіру қабілеттерін дамыту болып айқындалды [62].

Қазақстандық зерттеушілер болашақ педагогтердің кәсіби өзін–өзі анықтауы мен кәсіби санасын олардың кәсіби бірегейлігінің іргетасы ретінде қарастырады. Кәсіби өзін–өзі анықтау – педагог тұлғасының қалыптасуындағы бастапқы кезең, ол жалпы және кәсіби білім беруді байланыстырып, табысты мансапқа негіз

қалайды [63]. Оның негізгі міндеттері – тұрақты кәсіби бағдар қалыптастыру және болашақ педагогтің кәсіби санасын дамыту. Сонымен қатар, аксиологиялық тәсіл дамып келеді, ол педагогтің өз құндылықтарын және миссиясын саналы түрде түсінуін көздейді. Тұлғалық–психологиялық және әлеуметтік–мәдени тәсілдердің синтезі педагогке өзін ұлттық дәстүрлердің тасымалдаушысы әрі жаһандық білім беру үрдістерінің қатысушысы ретінде сезінуге мүмкіндік береді.

Қазақстандағы заманауи ғылыми көзқарастар халықаралық тұжырымдамаларды да біріктіреді. Университет бағдарламалары мен зерттеулерде құзыреттілікке негізделген тәсіл, кәсіби рефлексия және «педагог–зерттеуші» моделі басымдыққа ие. Мысалы, кәсіби дамуда әлемдік тәжірибеден алынған және отандық жағдайға бейімделген Lesson Study және Action Research технологиялары қолданылады [64]. Олар педагогтерде зерттеушілік ойлауын, ұжымдық рефлексия дағдысын және оқытуды үнемі жетілдіруге ұмтылысты қалыптастырады. Lesson Study тәсілін қолдану соншалықты ауқымды болды, қазір Қазақстан бұл салада Жапониядан кейінгі әлемдік көшбасшылардың бірі саналады [65]. Назарбаев Зияткерлік мектептерінің Педагогикалық шеберлік орталығы он жыл ішінде Lesson Study тәжірибесін еліміздегі мектептердің басым бөлігіне таратты, бұл елдің жаһандық білім беру кеңістігіндегі беделін арттырды.

Осылайша, ұлттық ғылыми идеялар мен халықаралық әдістемелердің (құзыреттілікке, зерттеушілікке және оқушыға бағытталған тәсілдер) үйлесімі қазақстандық педагогтердің кәсіби бірегейлігінің заманауи даму бағытын айқындайды.

Қазақстан Республикасының мемлекеттік саясаты педагогтердің кәсіби бірегейлігін дамытуда шешуші рөл атқарады. Бұл процесс жаңартылған стандарттар мен бағдарламалар арқылы жүзеге асырылады. Жаңа буынға арналған орта білім берудің мемлекеттік жалпыға міндетті стандарттары (МЖМБС) қабылданды. Олар мектеп түлегінің құзыреттілік моделіне және теорияны тәжірибемен кіріктіруге бағытталған. Орта білім берудің МЖМБС педагогтерді даярлау бағдарламаларына бағдар беріп, оқу нәтижелерін айқындайды. Бұл нәтижелер тек пәндік білімді ғана емес, сондай-ақ кәсіби құндылықтарды, педагогикалық шеберлікті, АКТ–құзыреттілікті және үздіксіз білім алуға дайындықты қамтиды.

Педагогикалық білім беруді жаңғыртудың маңызды қадамы – «Педагог» кәсіби стандартының бекітілуі (ҚР БҒМ №500 бұйрығы, 15.12.2022 ж.). Бұл құжат педагогтерді даярлау және біліктілікті арттыру бағдарламаларының, өзге салалардан қайта даярлау басымдықтарының, сондай-ақ мұғалімдердің үздіксіз кәсіби дамуының негізін айқындайды. Кәсіби стандартқа сәйкес, оқыту және тәрбиелеу тәжірибесін қолдау кәсіби адалдықты дамыту, қоғамның мұғалімге деген сенімі мен құрметін арттыру, сондай-ақ педагогтің кәсіби қауымдастықтағы көшбасшылығымен ұштасуы тиіс. Осылайша, нормативті түрде қазіргі қазақстандық педагог – тек білім беруші ғана емес, сонымен қатар көшбасшы, тәрбиеші, қоғамдық интеллектуал екендігі бекітілді.

2025 жылы педагогтің кәсіби құзыреттері шеңбері мен «кәсіп карталарының» интеграциясы нәтижесінде Қазақстан Республикасы Оқу–ағарту министрінің 2025 жылғы 24 ақпандағы №31 бұйрығымен «Білім беру ұйымдары педагогтеріне арналған кәсіби стандарттар» бекітілді [66].

2025 жылғы Педагогтердің кәсіби стандартының 2022 жылғы стандарттан негізгі айырмашылықтары:

- 2025 жылғы стандартта педагогке қажетті құзыреттер мен біліктілік талаптары нақты әрі толық сипатталған;
- Құзыреттерді әрбір Ұлттық біліктілік шеңберінің деңгейінде біртіндеп дамыту арқылы кәсіби және мансаптық өсуге баса назар аударылған;
- Оқыту тәжірибесін зерттеу және шетелдің озық педагогикалық тәжірибесін зерделеу арқылы халықаралық тәжірибемен ықпалдасу көзделген, бұл қазақстандық білім берудің жаһандық бәсекеге қабілеттілігін арттыруға бағытталған.

Осылайша, Педагогтің кәсіби стандарты (2025 жыл) қазіргі талаптар мен халықаралық стандарттарға сәйкес педагогтер қызметінің сапасын арттыруға және олардың кәсіби бірегейлігін дамытуға бағытталған, анағұрлым егжей–тегжейлі және тәжірибеде қолдануға бағдарланған құжат болып табылады.

Сонымен қатар, Қазақстанда педагогикалық білім беруді дамыту тұжырымдамасы іске асырылуда. 2022 жылы осы тұжырымдама жобасын Абай атындағы ҚазҰПУ–дың жетекші ғалымдары ұсынып, педагогтерді даярлаудың озық халықаралық тәжірибесін және Қазақстан Республикасындағы педагогикалық білім беру жүйесінің қазіргі жағдайын жинақтады [67]. Тұжырымдамада педагогикалық жоғары оқу орындарының бірыңғай инновациялық білім беру кеңістігін құру, болашақ педагогтерді тәжірибеге бағдарланған даярлау және студенттердің үздіксіз педагогикалық практикасын қамтамасыз ету көзделген. Сондай–ақ, мұғалімдерді даярлауда зерттеу қызметін күшейту, ұлттық оқу мазмұнын және педагог кадрлардың басқарушылық құзыреттерін дамыту қарастырылған. Алдағы уақытта бұл шараларды іске асыру үздік әлемдік үрдістер мен инновацияларға бейімделген, сапасы жоғары және бәсекеге қабілетті отандық педагог кадрларды қалыптастыруға, сондай–ақ Қазақстанның әлемдік білім беру кеңістігіне ықпалдасуына мүмкіндік береді.

Мемлекеттік саясаттың басымдықтарына сәйкес, тәрбиелік жұмыстың стратегиясы да жаңартылды. 2023 жылдан бастап мектептерде, колледждерде және жоғары оқу орындарында «Біртұтас тәрбие» бағдарламасы енгізілді [68]. Бағдарлама жас ұрпақты ұлттық және жалпыадамзаттық құндылықтар негізінде тәрбиелеуге бағытталған. Ол Қазақстан Республикасының Президенті Қасым–Жомарт Тоқаевтың үшінші Ұлттық құрылтай отырысында атап өткен негізгі құндылықтарға сүйенеді: тәуелсіздік, патриотизм, бірлік, әділдік, жауапкершілік, заңдылық, еңбекқорлық, кәсібилік, жасампаздық және жаңашылдық. Бағдарламаның мақсаты – құндылыққа және құзыретке бағдарланған тәсілдер

негізінде тәрбиелеу мен оқытудың бірлігін қамтамасыз ете отырып, үйлесімді дамыған, рухани–адамгершілікті және жауапты тұлға қалыптастыру.

Сонымен қатар, мектеп бағдарламасына «Жаһандық құзыреттер» атты бірегей курс енгізілді. Бұл жоба жас ұрпақтың руханилығын, азаматтығын және өзін-өзі жетілдіруге ұмтылысын қалыптастыруға бағытталған, ал педагогтерге тұлғаның моральдық дамуына жетекшілік ету рөлі жүктеледі.

Қазақстан Республикасында мұғалім мәртебесін арттыруға, жас педагогтерді қолдауға (оның ішінде еңбекақыға үстемақылар, ауылдық мектептерге жас мамандарды тартуға арналған «Дипломмен – ауылға» бағдарламасы) және кәсіби қауымдастықтарды дамытуға бағытталған жол карталары қабылданды. Бұл бастамалардың барлығы қазіргі қазақстандық педагогтердің кәсіби бірегейлігін қалыптастыратын нормативтік–құндылықтық кеңістікті айқындайды.

Мұғалімнің кәсіби бірегейлігінің негізі жоғары оқу орындарындағы бастапқы педагогикалық білім беру кезеңінде қаланады. Алайда Қазақстандағы педагогикалық білім беру реформалары тарихи тұрғыда көбінесе біліктілікті арттыруға басымдық беріп, бастапқы даярлыққа жеткілікті назар аудармаған [69]. Соңғы зерттеулер кәсіби бірегейлікті жұмысқа кірісу алдындағы кезеңде дамыту қажеттігін айқындады.

2023 жылы педагогикалық университеттің соңғы курс студенттері арасында жүргізілген зерттеу кәсіби бірегейліктің қалыптасуы көбіне оқу барысындағы тәжірибелік дайындықтың сапасымен тікелей байланысты эмоциялық үдеріс екенін көрсетті [69]. Зерттеу нәтижелері оң тәжірибелік дайындық, эмоциялық қатысу мен мұғалімнің бірегейлігінің нығаюы арасында айқын байланыс бар екенін дәлелдеді [69]. Бұл болашақ педагогтердің кәсіби рөлін терең түсінуі үшін білім беру бағдарламаларына құрылымдаған өзіндік рефлексия мен эмоциялық сауаттылықты дамыту іс–шараларын енгізудің маңыздылығын айғақтайды [69].

Тиімді құралдардың қатарына бағытталған рефлексиялық күнделіктер, студенттерді даярлау кезінде тәжірибелі педагогтер тарапынан менторлық қолдау, сондай–ақ мұғалімнің құндылықтары мен миссиясын талқылау жатады. Болашақ педагогтердің қолдау сезінуі және оқытушылықты мәнді, қоғамда беделді мамандық ретінде қабылдауы – кәсіби бірегейліктің сәтті қалыптасуының басты шарты. Қазіргі тәжірибе Қазақстанда университеттік кезеңде бірегейлікті саналы қалыптастыру бағытына бет бұрған, оған педагогикалық рефлексия, сыныптағы нақты жағдайлармен танысу және мұғалімнің қоғамдағы рөлін талқылау кіреді.

Кәсіби бірегейлік педагог еңбек жолын бастағаннан кейін де дамуын жалғастырады, сондықтан мектептерде және одан тыс жерлерде үздіксіз кәсіби даму жүйесінің болуы аса маңызды. Соңғы онжылдықта Қазақстан өндірістен қол үзбей біліктілікті арттыруға елеулі қаражат бөлді [69]. Көптеген педагогтер ұлттық орталықтарда (мысалы, «Өрлеу» АҚ) және мансаптық өсу аясындағы оқу курстарында жүйелі түрде білім алады.

«Назарбаев Зияткерлік мектептері» ДББҰ–да жүргізілген зерттеулер педагогтердің кәсібилігі (кәсіби бірегейлікпен тығыз байланысты) белгілі бір



жағдайлар болғанда табысты дамитынын көрсетті: кәсіби адалдықтың жоғары деңгейі, кәсіби оқыту қауымдастықтарына қатысу және қолайлы еңбек ортасы [70]. Сабакты бірлесе зерттеу топтары, әріптестерді өзара бақылау және мектептерде бірлескен іс–әрекет зерттеулерін жүргізу педагогтерге өз тәжірибесін ұжымдық тұрғыда талдауға және жетілдіруге мүмкіндік беріп, олардың өздерін білімді және әріптестікке бейім маман ретінде сезінуін нығайтады [70].

Бұл ретте мектеп басшылығының рөлі айрықша. Менторлыққа мүмкіндік беретін, педагогтердің бастамасын қолдайтын және кәсіби өсу жағдайын жасайтын директорлар мұғалімдердің өздерін бағалы сезінуіне және кәсіби дамуына ықпал етеді [71]. Әсіресе, жас педагогтер үшін қызметке бейімдеу және менторлық қолдау маңызды. Бұған мысал ретінде Қазақстанда іске асырылған Педагогикалық менторлық бағдарламасын келтіруге болады. Бағдарлама аясында жас педагогтерге қарқынды менторлық, семинарлар және әріптестер тарапынан қолдау ұсынылды. Бағдарлама өте тиімді болып, қатысушылар негізгі педагогикалық құзыреттері мен өзіне деген сенімділіктің айтарлықтай артқанын атап өтті [72].

Осындай бейімдеу бағдарламалары жас мұғалімдердің мамандыққа бейімделуін оңтайландырып, кәсіби бірегейліктің қалыптасуын жеделдетеді, оларға тәжірибелік нұсқаулық пен эмоциялық қолдау ұсынады [72]. Жалпы, Қазақстандағы кәсіби даму жүйесінде мұғалім бірегейлігін дамытудағы үздік тәжірибелерге тұрақты менторлық, практик қауымдастықтарына қатысу, рефлексиялық тәжірибе және мансап бойына үздіксіз білім алу мүмкіндіктері жатады. Бұл тәжірибелер халықаралық тәжірибеге сай келеді: кәсіби дамуға белсенді қатысатын педагогтер жоғары кәсіби дағдыларды қалыптастырып, өз рөліне қатысты айқын көзқарасқа ие болады. Сондай–ақ, бұл тәсілдер Қазақстандағы мәдени ерекшеліктерге, атап айтқанда әріптестік қолдауға және менторлық дәстүріне сәйкес келеді [73].

### ***Педагогтердің біліктілігін арттыру***

Қазақстан педагогтерге кәсіби дамудың әртүрлі мүмкіндіктерін ұсынады, оның ішінде қысқа мерзімді және ұзақ мерзімді, сондай–ақ күндізгі және онлайн форматтар бар. 2012 жылы құрылған «Өрлеу» біліктілікті арттыру ұлттық орталығы» акционерлік қоғамы бүкіл ел бойынша аймақтық филиалдары бар негізгі қызмет беруші болып табылады [74]. «Өрлеу» АҚ тұрақты түрде күндізгі (жергілікті) оқыту курстарын, сондай–ақ онлайн курстарды өткізеді, олар көбінесе курстан кейінгі педагогтерге қолдау көрсетумен ұштасады [74]. Кәсіби даму қысқа семинарлардан бастап ұзақ мерзімді сертификатталған курстарға дейін әр түрлі болады. Атап айтқанда, орта білім беру реформалары аясында кәсіби даму курстарының «үш деңгейлі» жүйесі енгізілді [75]. 2010 жылдардың ортасында әзірленген бұл көп деңгейлі курстар әртүрлі біліктілік деңгейлерінде қарқынды оқытуды қамтамасыз етті (оларды сәтті аяқтау көбінесе педагогтің аттестаттауымен және мансаптық өсуімен байланысты болды).

Мемлекеттік бағдарламалардан бөлек, халықаралық немесе жеке бастамалар аясында көптеген бағдарламалар іске асырылды. Үкіметтік емес ұйымдар (ҰЕҰ) мен халықаралық әріптестер біліктілікті арттыруға, әсіресе инновациялық салаларда, үлес қосты. Мысалы, ЮНИСЕФ (Astana Hub IT технопаркімен бірлесіп) 11 аймақтағы 12 000-нан астам мектеп мұғалімін аралас форматтағы цифрлық инклюзивті білім беру негіздеріне оқытты [76]. Сол сияқты, шетелдік университеттермен және ұйымдармен серіктестіктер (мысалы, АҚШ қаржыландыратын педагогтерді даярлау жобалары [77]) жаңа педагогикалық тәсілдермен таныстыратын мамандандырылған курстар өткізді. НЗМ ДББҰ желісі де қарапайым мектептердің педагогтеріне арналған оқыту семинарлары мен тәлімгерлік ұйымдастыра отырып, озық тәжірибені таратты [78]. 2020 жылдан бастап онлайн кәсіби даму әдеттегі құбылысқа айналды. COVID–19 пандемиясы кезінде жоспарланған тренингтердің көпшілігі виртуалды платформаларға ауыстырылды, ал Білім және ғылым министрлігі жалпыұлттық онлайн курстарды іске қосты. Мысалы, 2021 жылдың тамыз–қазан айлары аралығында Министрлік (Еуропалық білім беру қорының қолдауымен) өзінің онлайн–платформасында цифрлық педагогиканың модульдік курстарын ұсынды, олар видеосабактармен, интерактивті тапсырмалармен және тесттермен толықтырылды. Бұл курстар оқытушылар мен педагогикалық жоғары оқу орындарының студенттері үшін ашық болды [76]. Осылайша, 2025 жылға қарай Қазақстан педагогтері кәсіби дамуға әртүрлі форматтарда қол жеткізе алды: мемлекеттік бағдарламалар және басқа да бастамалар аясында көшпелі семинарлар, вебинарлар мен бейнеконференциялар, дербес электрондық оқыту модульдері және аралас курстар.

Қазақстандағы педагогтердің кәсіби білім беру тиімділігін зерттеу нәтижелері біржақты емес. Бір жағынан, формальді кәсіби білім беру міндетті және жиі жүргізіліп отырады – заң бойынша әрбір педагог 3 жылда кемінде бір рет кәсіби дайындықтан өтуге құқылы (және міндетті). «Педагог мәртебесі туралы» Заңмен бекітілген бұл міндеттеме, біліктілікті арттырудың педагогтер мансабының тұрақты бөлігі болуын қамтамасыз етті. Шынында да, педагогтерге жүргізілген сауалнамалар үздіксіз даму идеясына жалпы оң көзқарасты көрсетеді. Көптеген педагогтер, әсіресе өз сыныбының қажеттіліктеріне тікелей байланысты салаларда, қосымша оқытудан өткісі келеді [79]. 41 000-нан астам қазақстандық педагогке жүргізілген сауалнама пән бойынша оқыту әдістемелері, интерактивті және инновациялық педагогикалық тәсілдер, цифрлық технологияларды сабаққа біріктіру және оқушыларды академиялық байқауларға дайындау бойынша курстарға деген жоғары сұранысты анықтады [79]. Атап айтқанда, жас мамандар жалпы педагогикалық дағдылар мен сыныпты басқаруға қызығушылық танытса, тәжірибелі педагогтер өз білімдерін тереңдету және іс–тәжірибесін жетілдіру үшін мамандандырылған курстарды іздеген [79]. Алынған нәтижелер, егер біліктілікті арттыру ұсыныстары педагогтердің қажеттіліктеріне сәйкес келсе, оқыту сапасын едәуір арттыра алатынын көрсетеді.

Екінші жағынан, бірқатар зерттеулер мен шолулар педагогтердің кәсіби дамуының сапасы мен оның іс жүзіндегі әсеріне қатысты проблемаларды көрсетеді. Дәстүрлі түрде Қазақстандағы біліктілікті арттыру курстарының көбісі қысқа мерзімді және ұсынылған тақырыптарға негізделген. Олар көбінесе бір реттік семинарлар түрінде өткізіліп, кейіннен қолдау көрсету немесе сыныпта қолдануға арналған практикалық компоненттермен қамтамасыз етілмейді. Бұл олардың оқыту практикасына нақты әсерін шектейді. Зерттеушілер шынымен тиімді кәсіби даму белсенді оқыту компоненттерін қамтитын және сыныппен сәйкес келетін, тұрақты, ұзақ мерзімді өзара іс-қимылды талап ететінін атап көрсетеді [72]. Мысалы, инклюзивті білім беру контекстінде сарапшылар жұмыс орнындағы педагогтерге қысқа теориялық курстар емес, тұрақты және практикалық тұрғыда тікелей қолдануға болатын қолдау мен оқыту қажет екенін айтады [80].

Тағы бір проблема – курстарда ұсынылатын білім мен педагогтерге немесе мектептерге нақты қажеттіліктер арасындағы сәйкессіздік. Бір талдауда атап өтілгендей, кейде үздіксіз біліктілікті арттыру бағдарламаларының мақсаттары мен олардың мазмұны арасында алшақтық болады. Бұл педагогтерді жекелендірілген, дербес оқытудың жаңа парадигмасын талап етеді [72]. Іс жүзінде, педагогтердің (және мектеп басшыларының) кәсіби курстарды таңдау еркіндігі шектеулі, өйткені жиі орталықтан ұсынылған курстардан өту ұсынылады, бұл жеке басымдықтарға қарамастан орындалуы тиіс [81]. Бұл міндетті біліктілікті арттыру талаптарына сәйкестікке бағытталған формальді тәсілге әкелуі мүмкін, яғни нақты кәсіби өсудің орнына. Сонымен қатар, педагогтердің үлкен жұмыс жүктемесі мен әкімшілік міндеттері рефлексия жасауға және кәсіби өсу үшін маңызды болып табылатын әріптестермен ынтымақтасуға аз уақыт береді. Аралас әдістерді қолдануға негізделген мектеп басшылығына қатысты зерттеу, мектеп әкімшілігі педагогтердің дамуына белсенді қолдау көрсетіп, оған мүмкіндіктер жасаған кезде, бұл олардың жұмысқа деген қанағаттануы мен кәсіби мәртебе сезімін айтарлықтай арттыратынын көрсетті [71]. Бұл үздіксіз оқытуды құрметтейтін мектеп мәдениеті де оқыту курстары сияқты маңызды екенін көрсетеді.

Басты үрдістердің бірі – педагогтердің біліктілігін арттыруға цифрлық технологиялар мазмұнын интеграциялау, сондай-ақ оқытудың цифрлық форматтарын қолдану болды. «Цифрлық Қазақстан» мемлекеттік бағдарламасы (2018–2022) 2022 жылға қарай халықтың цифрлық сауаттылығын 83%-ға дейін арттыруды басымдыққа қойды. Бұл бағдарлама жаңа білім беру технологияларын игеруге арналған педагогтерді жүйелі оқытуды қамтыды [82]. Осы бастамаға сәйкес, Білім және ғылым министрлігі «Өрлеу» АҚ-мен бірлесіп, АКТ-ға қатысты педагогтердің кәсіби дамуын кеңейтті. «Өрлеу» АҚ ұлттық орталығы цифрлық сауаттылық пен құзыреттер, оқытуда қашықтықтан оқыту технологияларын пайдалану, сондай-ақ робототехника, 3D-модельдеу және заттар интернеті бойынша жаңа курстар әзірлеп, ұсынды [76]. 2010 жылдардың соңына қарай педагогтердің көпшілігі интерактивті мультимедиа, электронды бағалау журналдарын және пәндік бағдарламалық қамтамасыз етуді өз сыныптарында

қолдану бойынша семинарларға қатысуға мүмкіндік алды. Үкімет EdTech жеке фирмаларымен (мысалы, Microsoft Kazakhstan, Bilim Media Group) бірлесіп, ұлттық білім беру платформаларында орналастырылған цифрлық педагогика бойынша онлайн оқыту модульдері мен бейнесабақтар құруда жұмыс істеді [76]. Бұл жұмыстар COVID–19 пандемиясы кезеңінде жақсы нәтиже берді, сол кезде 7000-нан астам мектеп қашықтықтан оқытуға көшіп, педагогтер онлайн оқытуға тез бейімделуге мәжбүр болды. Министрлік педагогтерге онлайн–сабақтарды, формативті бағалауды қалай өткізу және цифрлық курс мазмұнын қалай жасау керектігі туралы апта сайын тікелей эфирде вебинарлар мен бейнеконференциялар өткізіп, барлық материалдарды ашық қолжетімділік үшін мұрағаттады [76]. Содан бері Қазақстан өңірлеріндегі эмпирикалық зерттеулер педагогтердің цифрлық құзыреттерін одан әрі арттырудың өзекті қажеттілігін көрсетті. Мысалы, 2021 жылы Түркістан облысында жүргізілген 3000-ға жуық педагог арасындағы сауалнама көптеген педагогтердің мультимедиялық мазмұнды әзірлеуге немесе сабақта цифрлық құралдарды тиімді пайдалануға дайын емес екенін көрсетті, бұл АКТ саласындағы, әсіресе ауылдық жерлерде, қарқынды дайындықты талап етеді [82]. 2025 жылы он мыңдаған педагогтер онлайн–педагогика саласында базалық дағдыларды меңгереді, ал аралас оқыту және кодинг сияқты тақырыптар педагогтердің біліктілігін арттыру курстарының міндетті компоненттеріне айналады деп жоспарланған [76]. Осылайша, технологияларды педагогтердің кәсіби оқытуына интеграциялау екі аспектілі болды: педагогтердің оқытуда технологияларды қолдану әлеуетін арттыру; Қазақстанда кәсіби оқытуды икемді іске асыру үшін технологияларды (мысалы, оқытуды басқару жүйелері, Zoom) пайдалану.

Мемлекеттік саясат педагогтердің кәсіби дамуын қалыптастыруда шешуші рөл атқарды. Оның негізгі тірегі – «Педагог мәртебесі туралы» Заң болды, ол педагогтердің беделін арттыруға және еңбек жағдайларын жақсартуға бағытталған. Бұл заң кәсіби дамуға әсер ететін бірнеше созылмалы проблемаларға тікелей әсер етті. Біріншіден, ол әрбір педагогтің кәсіби оқытуға құқығын реттейді [83], үздіксіз дамуды педагогтің құқығы (және міндеті) ретінде бекітеді. Екіншіден, педагогтердің уақытын босату үшін олардың жұмыс жүктемесін қысқартты: 2021 жылдан бастап стандартты оқу жүктемесі аптасына 18 сағаттан 16 сағатқа дейін қысқартылды, бес күндік оқу аптасы нормаға айналды (алты күннің орнына), және педагогтерге маңызды емес міндеттер мен шамадан тыс есеп беруге мәжбүрлеуге ресми түрде тыйым салынды [71]. Бұл шаралар жұмыс пен жеке өмір арасындағы теңгерімді жақсартуға және педагогтерге оқытуға және кәсіби өсуге көбірек уақыт беруге бағытталған [71]. Заң сондай–ақ мамандықты одан әрі тартымды ету үшін ынталандыру пакетін қарастырды. Бұл қаржылық (мысалы, негізгі жалақыны жыл сайын 25%–ға арттыру, жыл сайынғы еңбек демалысын ұзарту, ғылыми дәреже алғаны немесе жеңімпаз оқушыларға тәлімгерлік жасағаны үшін сыйақылар) және қаржылық емес (мысалы, педагогтердің балаларын балабақшаларға бірінші кезекте орналастыру, «Қазақстанның үздік педагогі» атты жаңа ұлттық сыйлық, ауылдық

жерлерде тұрғын үй жерлеріне жеңілдікті қолжетімділік) ынталандырулар болды [71]. Алғашқы деректер бұл заңнамалық шаралардың оң қабылданғанын көрсетеді: педагогтер заң қабылданғаннан кейін мемлекет тарапынан айтарлықтай үлкен қолдау мен құндылық сезінгендерін айтты [71]. Сонымен қатар заңның ережелерін іске асыру және педагогтердің жалақысын арттыру үшін ірі қаржылық инвестициялар (шамамен 5,3 триллион теңге) бөлінді [71].

Тағы бір маңызды саяси негіз – бұрын атап өткендей, білім берудегі цифрлық интеграцияға жалпыұлттық серпін берген «Цифрлық Қазақстан» стратегиясы (2017–2022 жж.) болды. Бағдарлама инфрақұрылымды жаңғыртып қана қоймай (мысалы, мектептер үшін интернет және құрылғылар), сонымен қатар тұрақты негізде педагогтерді АКТ дағдылары бойынша жаппай даярлауды қаржыландырды [82]. Білім және ғылым министрлігінің, жергілікті атқарушы органдардың және технологиялық сала серіктестерінің күш-жігерін үйлестіре отырып, үкімет педагогтердің цифрлық кәсіби дамуының қалалық және ауылдық педагогтерге де жетуін қамтамасыз етті. «Өрлеу» АҚ орталығы біліктілікті арттыру курстарының білім беру бағдарламаларын осы ұлттық басымдықтарға сәйкестендірді. Мысалы, Қазақстан шамамен 2016–2017 жылдары құзыреттілікке негізделген жаңартылған мектеп бағдарламасына көшкен кезде, жаңартылған білім беру мазмұны бойынша курстар құрды және үштілді білім беру саясаты аясында жаратылыстаану және математика педагогтерін ағылшын тілінде оқытуға қайта даярлады. Бұл кәсіби даму мазмұнының ұлттық оқу бағдарламалары мен реформа мақсаттарына сәйкестігін қамтамасыз еткенімен, Қазақстан Үкіметі сапалы оқыту мүмкіндіктерін ұсынуға жауапты болып табылады. Осыған байланысты, «Өрлеу» АҚ саяси құралға айналды: олар жыл сайын мемлекеттік оқыту жоспарын орындайды. «Өрлеу» АҚ-ның миссиясы мен стратегиясы білім беру саласындағы ұлттық басымдықтарға ресми түрде бағытталған. Мысалы, ұйым жаңа Жалпыға міндетті білім беру стандарттары (ЖМББС) жарығында біліктілікті арттыру бағдарламаларын жаңарту үшін университеттермен және білім беру сарапшыларымен ынтымақтасады және озық тәжірибені енгізу үшін халықаралық ынтымақтастыққа қатысады [74]. Жалпы алғанда, Қазақстан Үкіметінің он жыл ішіндегі бастамалары педагогтердің кәсіби дамуының анағұрлым құрылымданған және ресурстармен жақсы қамтамасыз етілген жүйесін құрды.

### ***Педагогтің кәсіби бірегейлігін қалыптастыру проблемалары***

Педагогтің бірегейлігін дамытуға бағытталған күш-жігерге қарамастан, Қазақстандағы педагогтер күшті кәсіби бірегейлікті қалыптастыруға кедергі келтіретін елеулі проблемаларға тап болады. Жақында жүргізілген зерттеулер мен педагогтердің пікірлері бірнеше өзара байланысты проблемаларға нұсқайды:

#### ***1) Кәсіптің мәртебесі және кадр мәселесі***

Қазақстандағы педагогтердің әлеуметтік және кәсіби мәртебесі үнемі өзгеріп отырады. Тарихи тұрғыдан алғанда, педагогтер үлкен құрметке ие болған [71]. «Педагог мәртебесі туралы» Заң (2019) еңбек жағдайларын жақсартуға және кәсіпке деген құрметті арттыруға бағытталған [84]. Педагогтер мен мектеп басшылары

мұндай заңнамалық шараларға оң көзқараспен қарағанымен, мектептерде саясат пен нақты өмір арасындағы алшақтық сақталуда [71]. Мысалы, кейбір мектеп басшылары заңды бұза отырып, педагогтерді өздеріне тән емес қызметтерге (мысалы, шамадан тыс жұмыс жүктемесіне) тарту тәжірибесін жалғастыруда [71]. Педагогтер жиі уәде етілген мәртебенің күнделікті өмірде толық іске асырылмайтынын сезінеді. Оның үстіне, әлеуметтік желілердің дамуы педагогтердің бірегейлігі үшін жаңа проблемалар туғызды – қоғамдық сын педагогтің кәсіби қадір-қасиет сезімін тез төмендетуі мүмкін. Зерттеулер [71] әлеуметтік желілердің қазақстандық қоғамдағы педагогтердің әлеуметтік жағдайына айтарлықтай әсер ететінін көрсетеді. Педагогтерге өздерінің қоғамдық имиджі мен беделін желіде басқаруға тура келеді, бұл стресс тудыруы және олардың кәсіби бірегейлігінің шекарасын бұзуы мүмкін. Мәртебе мен құрметке байланысты осы проблемалардың барлығы көптеген педагогтердің өздерін құнды сезінуін қиындатады, ал бұл кәсіби бірегейліктің негізгі бөлігі болып табылады [71].

Кадрлық мәселе және педагогтерді біркелкі емес бөлу де педагогтердің кәсіби бірегейлігін қалыптастыруға кедергі келтіретін қиындықтардың бірі болып табылады. Кадр тапшылығы жұмыс істеп жатқан педагогтердің жүктемесін арттырады, тәжірибе алмасуға және ұжымдарда жағымды кәсіби ортаны қалыптастыруға кедергі келтіреді. Келесі мәселе – жас кадрлардың тапшылығы. Педагогтердің едәуір бөлігі зейнеткерлік жасына жақын, ал мамандыққа жастардың келуі әлі де жеткіліксіз, бұл ішінара педагог еңбегінің беделі мен тартымдылығын одан әрі арттыруды талап етеді. Мемлекет шаралар қабылдауда (жалақыны арттыру, жеңілдіктер), алайда қоғамдық сананы өзгерту ұзақ процесс;

## *2) Педагогтердің жеке күткені*

Қазақстанда жаңа бастаған педагогтерге қатысты жақында жүргізілген сапалық зерттеулерде жалақыға қатысты шынайы емес күтулер бірегейлікті қалыптастырудағы басты кедергі болып шықты [84]. Көптеген жас педагогтер тұрақты табысқа үміттеніп, мамандыққа келеді, бірақ жұмыстың талаптарына қарағанда жалақының жеткіліксіз екенін білгенде мотивациясын жоғалтады. Төмен жалақы, әсіресе басқа салалармен салыстырғанда, педагогтердің мансап таңдауына күмәнмен қарауына әкелуі мүмкін (кейбіреулері алғашқы бірнеше жылда оқытушылықтан кетеді). Бұл факт тұрақты кәсіби бірегейліктің дамуына кедергі келтіреді. Бұл проблема мектептердегі үлкен жұмыс жүктемесі мен бюрократия арқылы күшейе түседі. Қазақстандық педагогтер шамадан тыс қағазбастылық пен әкімшілік міндеттер туралы айтады, бұл нақты оқытуға немесе кәсіби оқытуға кететін уақытты қысқартады [70]. Мұндай бюрократиялық ауыртпалық педагогтердің күйіп кетуіне ықпал етеді және бірегейліктің өсуі үшін шешуші маңызы бар рефлексиялық іс-тәжірибеге аз орын қалдырады. Шынында да, НЗМ ДББҰ педагогтері уақыт тапшылығы мен үлкен қағазбастылықты кәсібиліктің тежеуші ретінде атады [70]. Өз кезегінде, күйіп кету мен стресс педагогтердің тиімділік және кәсіпке адалдық сезімін әлсіретеді.

Бұған қоса, жеке тұлғалық қиындықтар педагогтердің өзгерістерді қабылдауға дайындығына қатысты. Кейбір педагогтер, әсіресе үлкен жұмыс өтілі кадрлар, жаңа білім беру парадигмалары мен технологияларына бейімделуде қиындықтарға тап болады. Зерттеушілер педагогтің кәсіби тоқырауы (стагнация) құбылысын атап көрсетеді. Бұл педагог дамуға ұмтылуды тоқтатқан кезде, жаңалықтарды қабылдамай, үйреншікті комфорт аймағында қалып қояды. Мұндай тоқырау жиі жоғары өзін-өзі бағалаумен, инновацияларды қабылдаумен, төмен шығармашылық белсенділікпен және оқыту әдістерін жаңартқысы келмеумен көрінеді. Оны педагогтің өзі саналы түрде түсінбеуі мүмкін, бірақ бұл кәсіби дамудағы дағдарыстарға әкеледі және оның құзыреттілігінің өсуін тежейді. Бұл инерциялық құбылыстарды жеңу – біліктілікті арттыру жүйесі үшін күрделі міндет: психологиялық қолдау, өзін-өзі дамытуға ынталандыру және педагогтер арасында үздік тәжірибе алмасу қажет;

### *3) Педагогтерді даярлау және біліктілігін арттыру мәселелері*

Тағы бір проблема – педагогтердің жұмысқа келген кездегі дайындығы мен дағдыларына қатысты. Жақында дейін Қазақстанда бастапқы даярлық жүйелі реформалар жүргізілмегендіктен [69], көптеген жас педагогтер мектептің нақты талаптарына дайын емес екенін сезінеді. 2024 жылы жүргізілген сауалнамаға қатысқан жас мамандар «тәлімгерліктің болмауын» бастапқы кезеңдегі жұмысты қиындататын негізгі фактор ретінде атап көрсетті [69]. Жас педагогтерде сыныпты басқару дағдылары, заманауи әдістемелік дайындық немесе практикалық тәжірибе жетіспеген кезде, олар жиі қиындықтарға тап болып, көңілі қалады. Бұл тек жұмыстан кету көрсеткіштерін арттырып қана қоймай, сонымен қатар қалғандардың педагог бірегейлігін сенімді түрде дамытуына кедергі келтіреді. Олар өздерінің кәсіби «меніне» сенімсіз болып, көп жылдар бойы қателіктер арқылы оқытуды жалғастыруы мүмкін. Сонымен қатар, Қазақстанның үштілді білім беру саясатына көшуі (пәндер бойынша қазақ, орыс және ағылшын тілдерін енгізу) педагогтердің құзыреттіліктері мен бірегейлігіне қосымша талаптар қояды. Мысалы, шет тілі ретінде ағылшын тілінің оқытушылары (EFL) үштілді саясат аясында өз рөлдерін қайта қарауға мәжбүр болды [85], яғни өз күткендерін халықаралық стандарттармен теңестіру қажеттілігі туындады. Зерттеулер бұл саясаттың өзгеруі мен жылдам реформалардың жаңа әдістерді қабылдауға және тіпті жаңа саяси тілдерде оқытуға тура келген педагогтер үшін бірегейлікке қатысты шиеленіс тудырғанын көрсетеді [85]. Іс жүзінде, педагогтер көбінесе жаңа оқу бағдарламасын алдымен үстірт енгізді. «Жаңартылған білім беру мазмұны» реформасы бойынша жүргізілген бір зерттеу, педагогтердің көпшілігі оқушыға бағытталған жаңа оқу бағдарламасының құндылығын мойындағанымен, олардың күнделікті іс-тәжірибесінде жаңа педагогикалық тәсілдерді толық қабылдағаны туралы аз дәлел болғанын көрсетті [85]. Мұндай толық емес интернализация педагогтердің жоғарыдан төмен жүргізілетін реформалар жағдайында өздерінің кәсіби бірегейлігін өзгертуінің қаншалықты күрделі екенін көрсетеді.

Сондай-ақ, педагогикалық теория мен практика, сондай-ақ білім беру жүйесінің әртүрлі деңгейлері арасындағы алшақтыққа байланысты проблемалар бар. Педагогикалық жоғары оқу орындарындағы дайындық мазмұны мен мектептің нақты сұраныстары арасында әлі де жеткіліксіз келісім сезіледі. Орта, техникалық және кәсіптік, сондай-ақ жоғары білім мен педагогтердің біліктілігін арттыру жүйесі арасындағы сабақтастық механизмдері білім беру мазмұнының қайталануына байланысты қайшылықтарды шешуді талап етеді. Сонымен қатар, басқару саласындағы қиындықтар сақталуда: барлық мектептерде педагогтің кәсіби өсуі үшін қолдаушы атмосфера қалыптаспаған, онда бастамалар мен инновациялар ынталандырылмайды. Жекелеген жағдайларда әкімшілік кедергілер немесе шамадан тыс қағазбастылық педагогтердің жаңа идеяларды іске асыруына кедергі келтіреді, бұл олардың кәсіби көңіл-күйіне және өзін-өзі тануына теріс әсер етеді.

Негізгі проблемалардың бірі – педагогтердің біліктілігін арттырудың сапасы мен өзектілігін қамтамасыз ету. Педагогтердің біліктілігін арттыру курстарының білім беру бағдарламаларын орталықтандырылған, жаппай ұсыну кезінде кейбір курстар әлі де «бір курс барлығына бірдей келеді» деген тәсілден зардап шегеді. Талдаушылар педагогтер үшін нақты анықталған, іске асырылатын кәсіби стандарттардың жоқтығын проблема ретінде атап өтті. Кәсіби стандарттар қағаз жүзінде болғанына қарамастан, олар біліктілікті арттыру оқу бағдарламаларын және аттестаттау критерийлерін әзірлеу кезінде ескерілмейді [86].

Педагогтердің базалық білімі, жас мамандардың жұмысқа енуі, сондай-ақ педагогтердің жұмыстан қол үзбей кәсіби дамуы арасындағы сәйкестік тағы бір әлсіз буын болып табылады. Жас педагогтер мектепке жиі жеткіліксіз дайындықпен келеді, ал тәлімгерлік бағдарламалары толық дамымаған, сондықтан олардың мансабының бастапқы кезеңіндегі қолдауы біркелкі емес [75]. Сонымен қатар, педагогтерді жұмысқа қабылдау мен ұстап қалу проблемалары (мысалы, ауылдық жерлерде немесе физика мен ағылшын тілі сияқты пәндер бойынша білікті педагогтердің жетіспеушілігі) кәсіби дамудың озық кәсіби өсуге емес, базалық біліктілікті арттыруға бағытталуына әкеледі [75]. Мектептерде педагогтер әлі де олардың терең кәсіби оқытуға бөлетін уақытын шектейтін едәуір әкімшілік және сыныптан тыс жүктемелерге (мысалы, қағазбастылық, бюрократиялық міндеттер) тап болады [75].

Сонымен қатар, кәсіби даму жүйесі айтарлықтай ұсынысқа бағытталған: педагогтер аттестаттау немесе жалақыны арттыру талаптарын орындау үшін курстарға қатысады, бұл инновацияларға деген ішкі мотивацияны төмендетуі мүмкін. Кейбір педагогтердің пікірінше, аттестаттау процесі (кәсіби дамумен және портфолионы бағалаумен байланысты) біліктілікті арттырудағы «тестке оқытуды» ынталандыруы мүмкін. Бұл жағдайда педагогтер нақты іс-тәжірибе туралы ойланудың орнына, растайтын құжаттарды жинауға көбірек көңіл бөледі. Тағы бір проблема – бағалау. Кәсіби дамудың сыныптағы нақты оқытуға және оқушы нәтижелеріне әсерін бағалау әлі де жүйелі емес. Зерттеушілер қай



бағдарламалардың тиімді, қайсысының тиімсіз екенін анықтау үшін кәсіби дамудың тиімділігіне мониторинг пен зерттеулерді жақсартуға шақырды [72].

Қазақстан үшін басты міндет – сападан сапаға өту: біліктілікті арттыруды неғұрлым жекелендірілген ету, педагогтерге дербес оқытуға мүмкіндік беру және оқытуды сынып практикасымен және мансаптық өсумен біріктіру. Бұл проблемаларды шешу үшін мемлекеттің тұрақты қолдауы мен мүдделі тараптардың ынтымақтастығы шешуші мәнге ие болады. Қазақстанның тәжірибесі педагогтердің дамуына инвестиция салудың ұзақ мерзімді бастама екенін көрсетеді. Белгілі бір жетістіктерге қол жеткізілді, бірақ әрбір педагогтің кәсіби оқытуы шынымен де студенттер үшін оқыту мен білім берудің жақсы нәтижелеріне әкелуін қамтамасыз ету үшін тұрақты жетілдіру мен адалдық қажет [80].

Педагогтердің кәсіби бірегейлігін қалыптастырудағы келесі маңызды міндет – педагог бірегейлігіндегі жаһандық және ұлттық тепе-теңдікке қол жеткізу. Білім берудің жаһандануы қазіргі стандарттарды жаңартуды талап етеді, халықаралық зерттеулер (PISA, TALIS) педагогтер үшін бағдар береді және қазақстандық педагогтер оларға сәйкес келуге ұмтылады. Сонымен қатар, тәрбие мен оқытудың ұлттық-мәдени негізін сақтау маңызды. Педагог өз іс-әрекетіне өзінің мәдени бірегейлігі мен оқыту тілін жоғалтпай, үздік әлемдік тәжірибелерді біріктіруі керек. Бұл тепе-теңдікті іздеу – педагогтен жоғары деңгейдегі кәсіби өзін-өзі тану мен икемділікті талап ететін күрделі әдістемелік міндет.

Соңында, білім беруді цифрландыру мәселелері. COVID-19 пандемиясы оқытудың үздіксіздігін қамтамасыз ету үшін педагогтердің цифрлық құзыреттілік деңгейінің өте маңызды екенін көрсетті. Мемлекеттің қолдауымен мектептер шұғыл түрде қашықтықтан оқытуға көшіп, цифрлық технологиялардың орасан зор дидактикалық мүмкіндіктерін ашты. Алайда, барлық педагогтер бұл технологияларды тиімді пайдалануға дайын болмады. Қазіргі уақытта педагогтің АКТ-құзыреттілігін мақсатты түрде қалыптастыру қажеттілігі атап өтілуде: бұл дегеніміз – цифрлық құралдарды сыни тұрғыдан іріктеу, оқытуда оларды қауіпсіз және сауатты қолдана білу. Зерттеулер [87] педагогтердің бір бөлігіндегі цифрлық дағдылар мен онлайн жұмыс істеу әдістемелік тәсілдерінің жетіспеушілігі сапалы аралас және қашықтықтан оқыту нысандарын енгізуді тежейтінін көрсетеді. Бұл сондай-ақ кәсіби бірегейлікке де әсер етеді: қазіргі заманғы оқушылар педагогтен ақпараттық кеңістікте бағыттаушы (навигатор) рөлін күтеді, ал цифрлық ортада өзіне сенімсіз педагог өзінің кәсіби біліктілігіне күмәнмен қарай бастайды.

Қорытындылай келе, кәсіби бірегейлігін қалыптастырып жатқан қазақстандық педагогтер қоғамдағы төмен беделді, қаржылық кедергілерді, үлкен әкімшілік жүктемені және кейде жеткіліксіз дайындықты жеңуге тиіс. Бұл факторлар бірегейлікті қалыптастыру үшін осал ортаны құрайды. Зерттеушілер [84] атап өткендей, Қазақстанда педагогтердің жұмыстан ерте кетуінің негізгі себептері – төмен мәртебе, жалақыға қатысты қанағаттанбаған күтулер, нашар дайындық және шамадан тыс бюрократия. Бұлардың барлығы педагогтердің бірегейлігі үшін күреспен тікелей байланысты [84]. Бұл проблемаларды шешу педагогтерге сенімді

және тұрақты кәсіби бірегейлікті дамытуға көмектесу үшін маңызды болып табылады.

### ***Қазақстандағы педагогтердің кәсіби бірегейлігін дамытудың перспективалық бағыттары***

Қазақстан үшін жаһандану мен цифрлық трансформация жағдайында педагогтердің кәсіби бірегейлігін дамытуды қолдау бойынша бірнеше перспективалық стратегиялар мен бағыттарды атап өтуге болады. Бұл бағыттар қазіргі заманғы талаптарға бейімделе отырып, педагогтердің білікті, құнды мамандар ретіндегі имиджін нығайтуға бағытталған:

– *Саясатты тиімді іске асыру және қолдау.* Саясат пен іс-тәжірибе арасындағы алшақтықты болдырмауға бағытталған педагогтерді қолдау және оларға арналған саясатты тиімді іске асыру өте маңызды. «Педагог мәртебесі туралы» Заң сияқты бастамаларды толық іске асыруды қамтамасыз ету педагогтердің кәсіби өзін-өзі бағалауын арттыра алады. Бұл дегеніміз, мектеп басшылары педагогтердің құқықтарын сақтауға және жұмыс жүктемесі нормаларын бұзушылықтарды азайтуға жауапты болуы керек [71]. Мектептерде педагогтер үшін қолайлы жағдайлар жасау, мысалы, сыныптардың толымдылығын, оқу ресурстарын реттеу және ауылдық жерлерде тұрғын үймен қамтамасыз ету педагогтердің жұмысқа қанағаттануына оң әсер етеді және осылайша жағымды кәсіби бірегейлікті нығайтады [71]. Мектеп директорларын білім беру процесінің тек материалдық-шаруашылық бөлігін басқарушы ретінде емес, педагогтерді бағыттау және ынталандыратын білім беру ұйымдарының басшылары ретінде оқыту қажет. Зерттеу [71] мектеп басшылары педагогтердің кәсіби өсуіне белсенді түрде ықпал етіп, олардың жетістіктерін мойындаған жағдайда, педагогтердің кәсіби бірегейлігінің оң қалыптасуын сезінетінін көрсетеді [71]. Қазақстанда педагогтерді бағалау және аттестаттау жүйесін жетілдіру де ұсынылады. Бұл жүйе тек емтихандарға немесе жұмыс өтіліне ғана емес, кәсіби өсуге (мысалы, портфолио, тәлімгерлік кері байланыс) назар аударуға бағытталуы тиіс. Бұл да қазақстандық педагогтердің кәсіби бірегейлігін дамытуға ықпал етеді және педагогтерді өздерінің кәсіби дамуын жоспарлауға итермелейді;

– *Кәсіби қауымдастықтар мен желілерді дамыту.* Жаһандану дәуірінде кәсіби қауымдастықтар мен желілерді дамыту қазақстандық педагогтер үшін кең кәсіби желілерге қол жеткізу мүмкіндігі арқасында маңызды болып табылады. Мектеп және аймақтық деңгейдегі әдістемелік кеңестер аясында кәсіби оқу қауымдастықтарын құру педагогтерге озық тәжірибе алмасуға, проблемаларды талқылауға және сарапшылар мен жаңашыл ретінде өздерінің кәсіби бірегейлігін ұжымдық түрде қалыптастыруға мүмкіндік береді. Педагогтер қауымдастықтары мен онлайн-форумдар (оның ішінде халықаралық) өз мектебінен тыс жерде идеялармен алмасу және танылу құралы болып табылады. Атап айтқанда, қазақстандық педагогтер халықаралық стандарттармен және жаңа педагогикалық тәсілдермен таныстыратын халықаралық конференцияларға, вебинарларға және алмасу бағдарламаларына жиі қатысады. Мұндай іс-шаралар олардың кәсіби

бірегейлігін әлемдік білім беру үрдістерін білетін және оларды отандық контекстке бейімдей алатын «жаһандық педагог» деңгейіне дейін кеңейтуге көмектеседі. Педагог бірегейлігін дамыту аясында ұлттық мәдени бірегейлікті сақтау да маңызды. Ғалымдар педагогтер ұлттық құндылықтарды сіңіріп, өз қауымдастығымен байланысын сезінуі үшін мәдени мұраны сақтау бағдарламаларының педагогтерді дамытудың бір бөлігі болуы керектігін айтады [84]. Мысалы, қазақ әдебиетін, тарихын және этикалық құндылықтарды педагогтерді даярлауға біріктіру педагогтерге әлемдік озық тәжірибені қабылдаған күннің өзінде өздерін ұлттық мәдениеттің тасымалдаушысы ретінде сезінуге көмектеседі. Жаһандық құзыреттіліктерді жергілікті мәдени рөлдермен теңестіру қазақстандық педагогтердің кәсіби тұрғыда кім екеніне деген сенімділігін арттырады;

– *Цифрлық дәуірдегі цифрлық құзыреттілік пен бірегейлік.* Цифрлық құзыреттілік және цифрлық дәуірдегі бірегейлік педагогтің бірегейлігі үшін әрі сын–қатер, әрі мүмкіндіктер ұсынады. COVID-19 пандемиясы кенеттен онлайн оқытуға көшуге мәжбүрлеген кезде бұл айқын көрінді. Пандемия жағдайындағы қазақстандық педагогтердің тәжірибесі бейімделудің және техникалық дағдылардың қазіргі заманғы педагогтің бірегейлігінің маңызды бөлігі екенін көрсетті [71]. Көптеген педагогтер тиімді оқытуды жалғастыру үшін цифрлық педагогика саласында өз бетінше біліктілігін арттыруға, яғни оқытуды басқару жүйелерін, бейнеконференцияларды пайдалануды және онлайн–контент жасауды үйренуге мәжбүр болды [71]. Бұл педагогтердің жаңа технологияларды меңгере алатын тұрақты оқушы ретінде өзін көруі керектігін көрсете отырып, кәсіби дамуды қайта бағалауға түрткі болды [71]. Педагогтер өздерін технологияда құзыретті сезінген кезде, олар өзгерістерден қауіптенудің орнына, инновациялық оқыту әдістерін қабылдауға көбірек бейім болады. Сонымен қатар, цифрлық құралдар педагог тұлғасының дамуын қолдау үшін пайдаланылуы мүмкін: мысалы, әлеуметтік желілердегі немесе TeacherTube сияқты платформалардағы педагогтердің онлайн–қауымдастықтары эмоционалдық қолдау, практикалық кеңестер және ынтымақтастық сезімін қамтамасыз ете алады (бұрын атап өткендей, әлеуметтік желілер педагогтерді қоғамдық бақылауға да ұшыратуы мүмкін екенін ескеру қажет). Жалпы мақсат – педагогтерге олардың жеке бірегейлігін толықтыратын, онлайн–ресурстарды ыңғайлы пайдалануды, қашықтан ынтымақтастыққа қатысуды және оқушыларды цифрлық дағдыларды дамытуға бағыттауды қамтитын кәсіби цифрлық бірегейлікті дамытуға көмектесу. Қазақстан Республикасы Оқу–ағарту министрлігі педагогтің кәсіби стандарттарына (2025) педагогтердің цифрлық дағдыларын дамыту бойынша контентті енгізді және пандемиядан кейін оқытуға аралас тәсілдерді қолдану бойынша білім беру саясатын іске асыруды жалғастыруда. Мәселен, пандемия кезінде қазақстандық университеттердің оқытушылары тек академиялық міндеттерді ғана емес, студенттердің әл–ауқаты мәселелерін де қамтитын студентке бағдарланған тәсілді пайдаланды. Мұндай оң өзгерістерді қабылдау (тұлғаға бағдарланған оқыту,

икемділік және технологияларды біріктіру) – педагог тұлғасының дамуы үшін маңызды бағыт болып табылады;

– *Зерттеу және рефлексиялық практика* педагог кәсібінің маңызды бағыттары болып табылады. Педагогтер сыныпта шағын зерттеулер жүргізгенде немесе оқыту тәжірибесіне рефлексия жасағанда, оларда субъектілік позиция мен сарапшылық бағалау сезімі дамиды. Бұл идея бүкіл әлемде қолдау табады (мысалы, ЭЫДҰ–ның педагог бірегейлігіндегі педагогикалық субъектілікке баса назар аударуы) және Қазақстандағы үздіксіз реформалар контекстінде өзекті. Өзін білімнің белсенді қатысушысы ретінде қабылдайтын педагогтердің (бұйрықтарды орындаушы пассивті тұлғалар емес) кәсіби бірегейлігі неғұрлым тұрақты болады [73]. Педагогтердің зерттеу дағдыларын дамыту курстары, ғылыми журналдардағы педагогтердің жарияланымдарын қолдау немесе әріптестер арасында проблемаларды талқылау тәжірибесі сияқты бастамалардың барлығы рефлексиялық кәсіби қоғамдастықты қалыптастыруға ықпал етеді [1].

Тұжырымдамалар мен стандарттарды практикалық іске асыру педагогтерді даярлау мен кәсіби дамыту әдістемелерін жаңарту арқылы жүзеге асырылады. Қазақстанның педагогикалық жоғары оқу орындарында болашақ педагогтерге өздерінің кәсіби болмысын қалыптастыруға мүмкіндік беретін инновациялық оқыту нысандары енгізілуде. Оқу жоспарлары практикаға бағытталған: студенттердің педагогикалық практикасының ұзақтығы арттырылды, теорияны педагогтің нақты жұмысымен тығыз байланыстыру үшін «мектеп – жоғары оқу орны» дуалды жүйесі жолға қойылуда. Мысалы, студенттер тәжірибелі педагогтердің тәлімгерлігімен мектептерге ұзақ мерзімді тағылымдамаға жіберіледі, жастарды ерте кәсіптік бағдарлау үшін жоғары сыныптарда педагогикалық сыныптар ұйымдастырылады. Сонымен қатар, жоғары оқу орындарының бағдарламалары аясында зерттеу компоненті күшейтілді: болашақ педагогтердің курстық және дипломдық жұмыстары көбінесе мектеп практикасын талдауға, эксперименттік оқыту әдістемелеріне арналады, бұл олардың рефлексиялық ойлау қабілетін қалыптастыруға көмектеседі.

Педагогтердің біліктілігін арттыру да заманауи талаптарға сәйкес жетілдіріліп отырады. Негізгі провайдерлер ретінде «Өрлеу» АҚ және НЗМ ДББҰ жанындағы Педагогикалық шеберлік орталықтары танылды. Кәсіби даму бағдарламалары бір реттік дәрістерден педагогтерді ұзақ мерзімді сүйемелдеу мен тәлімгерлікке көшуде. Lesson Study және кәсіби қауымдастықтар тәжірибелері кеңінен таралуда: педагогтер сабақтарды бірлесіп жоспарлау, бақылау және талдау үшін топтарға бірігіп, осылайша ұжымдық түрде шеберліктерін жетілдіруде. Осындай зерттеу–практикалық тәсілдер (оның ішінде Action Research) педагогтерге өз тәжірибесін зерделеуге және туындаған педагогикалық мәселелерді өз бетінше шеше алатын жаңа бірегейлікті – инноватор–педагогті қалыптастыруға мүмкіндік береді. Халықаралық ынтымақтастық та қазақстандық педагогтерді дамыту үшін қолданылады: отандық педагогтер global online–платформаға (<https://teacherslab.kz>) – педагогтерге арналған пайдалы оқу материалдарының цифрлық маркетплейсіне

қол жеткізді. Мұндай кәсіби желілерге қатысу педагогтердің дүниетанымын кеңейтеді, оларды соңғы зерттеулермен таныстырады және жаһандық кәсіби қоғамдастыққа тиесілілік сезімін нығайтады.

Қазіргі уақытта Қазақстандағы педагогтердің кәсіби даму жүйесі айтарлықтай прогреске жетті. Біліктілікті арттыруға қатысу жоғары деңгейге көтерілді: қазір іс жүзінде барлық педагогтер курстарға тұрақты түрде қатысады және көпшілігі өз біліктілігін арттырды. Бастамашыл бағдарламалар дағдылардың белгілі бір салаларын жақсартты (мысалы, мындаған педагогтер базалық АКТ-педагогикалық дағдыларды меңгерді, бұл мектептер жабылған кезде онлайн оқытуға неғұрлым біртіндеп көшуге мүмкіндік берді [76]). Қоғамдағы педагогтердің жалпы кәсіби мәртебесі жақсарды. Сауалнамалар Қазақстандағы педагогтердің қабылданатын мәртебесі ЭЫДҰ бойынша орташа көрсеткішпен салыстырғанда салыстырмалы түрде жоғары екенін көрсетеді [71]. Сондай-ақ, оқыту практикасына оң әсері туралы алғашқы дәлелдер бар: мысалы, зерттеулерде оқушыға бағытталған жаңа әдістерді (көп апталық курстар мен тәлімгерлік арқылы) оқыған педагогтердің өз сыныптарында белсенді оқыту мен инклюзивті әдістерді қолдануға сенімділікпен қарай бастағаны айтылады [80].

Бірқатар мектептерде педагогтер тұрақты түрде тәжірибе алмасатын кәсіби оқу қауымдастықтары құрылған. Бұл педагогтер үшін үздіксіз оқыту мәдениетінің қалыптасып келе жатқанын көрсетеді.

Педагогтердің көшбасшылық қабілеттері мен олардың кәсіби қоғамдастығын дамыту – бірегейлікті нығайтудың маңызды бөлігі. ЮНЕСКО-ның қолдауымен «Білім беру сапасын арттыру мақсатында Қазақстанның ауылдық және шалғай мектептерінде педагогтердің позициялық емес көшбасшылығын енгізу» жобасы іске асырылғанын атап өткен жөн [88]. Ол педагогтерге кәсіби проблемаларды талқылауға және бірлесіп шешуге арналған ашық платформаларды ұсынады, бұл білім берудегі өзгерістерге жауапкершілік сезімін қалыптастыруға және педагогтердің өз рөліне деген сенімділігін арттыруға ықпал етеді. Педагогтердің үнін білім беру саясатына және мектепті басқаруға біріктіру – тағы бір маңызды тәжірибе: педагогтер оқу бағдарламаларын әзірлеуге, білім беру сапасын бағалауға, жас мамандарға тәлімгерлік жасауға белсенді түрде тартылуда. Осылайша, Қазақстанда әртүрлі әдістемелер, университет инновациялары және желілік қоғамдастықтар арқылы педагогтерде рефлексияға, ынтымақтастыққа және көшбасшылыққа негізделген тұрақты кәсіби бірегейлікті қалыптастыру үшін жағдай жасалуда.

Қорытындылай келе, Қазақстандағы педагогтердің кәсіби бірегейлігін дамыту қалыптасу кезеңінде тұр. Рефлексиялық және эмоционалды аспектілерге бағытталған педагогтерді даярлау және біліктілігін арттырудың білім беру бағдарламалары да, мектептегі ынтымақтастық пен педагогтердің өсуіне ықпал ететін қолдау жүйелері де жетілдірілуде. Қазақстанның білім беру жүйесіндегі қазіргі зерттеулер мен реформалар педагогтердің тұрақты және серпінді кәсіби бірегейлігін қалыптастыруға перспективалық жол ашып отыр.

## 2. ЗЕРТТЕУДІҢ ӘДІСНАМАСЫ МЕН ҚҰРАЛДАРЫ

Қазіргі білім беру жүйелері оқушылардың тек академиялық нәтижелерін арттырып қана қоймай, сонымен қатар олардың мотивациясын, белсенділігін және тұлғалық дамуын қамтамасыз ету міндетімен бетпе-бет келіп отыр. Бұл тұрғыда оқушыларға шабыт беріп, табысқа бағытталған білім беру ортасын қалыптастыра алатын негізгі тұлға ретінде педагогтің рөліне ерекше назар аударылады. Қазақстанда орта білім беру саласындағы тұрақты реформалар (жаңартылған мазмұнды енгізу, 2025 жылғы өзектендірілген Педагогтің кәсіби стандарты, білім беруді цифрландыруды жандандыру) аясында «шабыттандыратын» педагогиканың ғылыми негізделген үлгілері мен мысалдарына мұқтаж.

Педагогтің кәсіби бірегейлігі (ПКБ) тұжырымдамасы педагогтердің өзін-өзі қабылдауын, мотивациясын және кәсіби дамуын түсінудің ажырамас бөлігі болып табылады. Қазақстанда білім беру саласындағы қазіргі реформалар саясат пен практиканы негіздеу үшін ПКБ-ны егжей-тегжейлі зерттеуді талап етеді. Бұл зерттеу қазақстандық педагогтердің кәсіби тәжірибесіне әсер ететін бірегей мәдени және жүйелік факторларды ескере отырып, олардың арасындағы ПКБ-ның ағымдағы жай-күйін бағалау үшін сенімді сауалнама құралын әзірлеуге бағытталған.

Сауалнама құралын әзірлеу кәсіби бірегейліктің қалыптасқан теорияларына негізделген. Бұл теориялар ПКБ-ны жеке, кәсіби және контекстік өлшемдерді қамтитын көп қырлы құрылым ретінде анықтайды [14].

Қазақстандық контексте ПКБ-ға жаңартылған білім беру мазмұнына көшу және неғұрлым автономды әрі рефлексиялық оқыту әдістері қосымша әсер етеді [13].

### 2.1 Зерттеудің әдіснамалық парадигмасы

*Зерттеудің мақсаты* әзірленген құрал негізінде педагогтердің бірегейлігінің сипаттамалық бейнелерін (профильдерін) анықтау және алынған эмпирикалық деректер негізінде білім беру саясаты мен кәсіби даму үшін ұсыныстар қалыптастыру болып табылады.

*Күтілетін нәтижелер:*

- 1) Қазақстандық педагогтердің кәсіби бірегейлігінің көп өлшемді құрылымын өлшеуге арналған валидацияланған құралды әзірлеу;
- 2) Педагогтер арасындағы бірегейліктің негізгі бейнелерін (профильдерін) анықтау;
- 3) Нақты деректерге негізделген білім беру саясаты мен педагогтердің кәсіби дамуы бойынша ұсыныстар.

*Зерттеу әдіснамасы* прагматикалық парадигма қағидаларына негізделген плюралистік тәсілді ұсынады, оның шеңберінде келесі зерттеу позициялары біріктірілген:

- 1) Конструктивистік;
- 2) Әлеуметтік–мәдени;
- 3) Сыни–рефлексиялық.

Бұл әртүрлі тұжырымдамалар педагог тұлғасының динамикалық және контекстік тұрғыда біріктірілген компоненті ретінде түсінілетін педагогтің кәсіби бірегейлігінің көп өлшемді сипатын жан–жақты зерттеу үшін таңдалды.

Бұл тәсілдердің үйлесімі педагогтің кәсіби бірегейлігі туралы қазіргі заманғы түсініктерге сүйенеді, оны оның кәсібилігінің, тұрақтылығының және қызметке белсенді қатысуының негізгі компоненті ретінде қарастырады. Кәсіби бірегейлік когнитивті, аффективті және мінез–құлықтық компоненттерді қамтитын, педагогтің өзінің кәсіби рөлін, миссиясын және қоғамдағы маңыздылығын сезінуін көрсететін интегративті құрылым ретінде анықталады [58]. Ол жеке ұстанымдар, кәсіби құндылықтар, әлеуметтік күтулер және өз қызметіне рефлексиялық баға беру тоғысында қалыптасады.

**Конструктивистік тәсіл** бірегейлікті жеке тәжірибе, рефлексия және ішкі мағына қалыптастыру арқылы уақыт өте келе дамитын процесс ретінде қарастырады. Осы тұрғыдан алғанда, педагогтің бірегейлігі тұрақты емес, ол педагогикалық практика және тұлғалық өсу арқылы үздіксіз қалыптасып, өзгереді [58]. Бұл көзқарас педагогтерге өз қанағаттануын, кәсіби мақсаттарын және оқытуға деген эмоционалды белсенділігін бағалауды ұсынатын сұрақтарда көрініс табатын, зерттеудің жеке құндылықтарға, мотивацияға және рефлексиялық тәжірибеге назар аударуын негіздейді.

Аккерман мен Мейер [89] тұжырымдаған конструктивистік перспектива кәсіби бірегейлікті жеке тәжірибе, рефлексия және ішкі мағына қалыптастыру арқылы құрылатын динамикалық және дамып келе жатқан процесс ретінде тұжырымдайды. Бұл құрылым педагогтердің кәсіби траекторияларын қалыптастыруда жеке қызметтің, жеке мақсаттардың және өзін–өзі қабылдаудың рөлін ерекше атап көрсетеді.

Конструктивистік тұрғыдан алғанда, педагог бірегейлігі жеке тәжірибе, кәсіби рефлексия және өзін–өзі қабылдау арқылы үздіксіз қалыптасу және қайта құру процесі ретінде түсініледі [89]. Бұл көзқарас педагогтердің ішкі мотивациясын, эмоционалды белсенділігін, өзін–өзі бағалауын және олардың кәсіби миссиясына қатысты сенімдерін зерттейтін сауалнама тармақтарын енгізуді негіздейді. Мұндай көзқарас педагогтердің уақыт өте келе өздерінің кәсіби «менін» қалай түсінетініне назар аудара отырып, бірегейліктің жеке өлшемін зерттеуді қолдайды.

Педагогикалық бірегейлік практика барысында, тәжірибе, рефлексия және мағынаны ішкі қайта өңдеу арқылы қалыптасады. Осы зерттеуге конструктивистік тәсілді қолдану эмпирикалық жұмыстармен, соның ішінде Teacher Education Curriculum Studies және Скандинавия елдеріндегі, Канададағы, Австралиядағы зерттеулермен негізделеді, мұнда бұл тәсіл мотивацияны, рефлексияны, эмоционалды қатынасты және ішкі ұстанымдарды бағалау үшін қолданылады.

Қазақстан жағдайында педагогтер қарқынды реформалармен және өз рөлдерін қайта қарау қажеттілігімен бетпе-бет келгенде, зерттеудегі конструктивистік тәсіл мұғалімнің кәсіби тәжірибесі аясындағы жеке мәндерді анықтауға мүмкіндік береді.

**Әлеуметтік-мәдени тәсіл** тұрғысынан бірегейлік тек ішкі сезіммен ғана емес, сонымен қатар әлеуметтік өзара іс-қимыл және мәдени контекст арқылы да қалыптасады. Яғни, бірегейлік «ішкі» факторлармен қатар, мектептің, әріптестердің, кәсіп мәдениетінің және жүйенің күтулері арқылы сыртқы шынайылықпен диалогта да қалыптасады.

Әлеуметтік-мәдени тәсіл ірі халықаралық эмпирикалық зерттеулермен [90] қолдау тапқан, сондай-ақ трансформациялық білім беру жүйелерінде (Өзбекстан, Моңғолия, Эстония) белсенді қолданылады.

Колдрон мен Смиттің [90] пікірінше, педагогтер өз бірегейлігін мектеп жағдайында, қоғамдық нормалар және саяси контекст арқылы белсенді түрде қалыптастырады. Зерттеулерге [90] сүйенетін әлеуметтік-мәдени перспектива педагогтің кәсіби бірегейлігін әлеуметтік тұрғыдан қалыптасқан және контекстке негізделген процесс ретінде қарастырады. Бұл парадигмада кәсіби бірегейлік тұлғаның тұрақты сипаттамасы емес, керісінше, қоршаған кәсіби ортамен үздіксіз өзара іс-қимыл барысында қалыптасады.

Педагогтің бірегейлігі мыналар арқылы қалыптасады: кәсіби қауымдастықтар мен практикаларға қатысу арқылы – бірлескен қызмет, тәжірибе алмасу, педагогикалық шешімдерді талқылау процесінде; кәсіптің нормалары, құндылықтары мен күтулері бекітілген тіл және дискурсивті практикалар арқылы; білім беру саясатын, мәдени ұстанымдарды және білім беру жүйесінің ұйымдастырушылық құрылымын қоса алғанда, нақты әлеуметтік-мәдени және институционалдық контекст жағдайында.

Қазіргі зерттеуде әлеуметтік-мәдени негіз қазақстандық педагогтердің мектептегі өз рөлдерін қалай қабылдайтынын, білім беру реформаларына қалай жауап беретінін және педагог мамандығына деген қоғамдық көзқарасқа қалай бейімделетінін зерттеу үшін қолданылады. Бұл бірегейліктің әлеуметтік өлшемін түсіну үшін, әсіресе жылдам жаңғыртуды бастан кешіп жатқан посткеңестік елдерде өте маңызды. Бұл иерархиялық басқару мұрасынан қалыптасып келе жатқан іс-әрекетшіл кәсіби қоғамдастыққа ауысу жағдайында әрекет ететін Қазақстан үшін өзекті. Әлеуметтік-мәдени тәсіл педагогтердің мәртебеге деген көзқарасын, әріптестерімен өзара іс-қимылын, саясаттың әсерін, қоғамдағы рөлін зерттеуге мүмкіндік береді.

**Зерттеуге сыни-рефлексиялық тәсіл** бірегейлікті тек жеке санат ретінде ғана емес, сонымен қатар идеологиялармен, саясатпен және реформалармен өзара әрекеттесудің нәтижесі ретінде қарастыруды ұсынады [92]. Педагог бірегейлігіне әсер ететін сыртқы және ішкі аспектілерді қамту үшін зерттеу Сакстың ұсынған үлгісін [92] қамтиды. Оның жеке және ұжымдық бірегейліктің қос құрылымы



кәсіби өзін-өзі тануды қалыптастыратын ішкі (құндылықтар, сенімдер, субъектілік) және сыртқы (рөлдік күтулер, саясат) факторларды талдауға мүмкіндік береді.

Бұл құрылым, әсіресе жоғарыдан төмен қарай жүргізілетін білім беру реформалары педагогтердің кәсіби автономиясы мен тұрақтылық сезімімен жиі қиылысатын Қазақстан контекстінде өте өзекті. Сакс үлгісі сондай-ақ ішкі және сыртқы әсерлерге сәйкес келетін сауалнаманың жеке бөлімдерінің дизайнын қолдайды. Бұл Қазақстан үшін маңызды, себебі елде жаңа педагог кәсіби стандарттары әзірленген, ЖБМС (жалпы білім беру мазмұнының стандарттары) жаңартылып, аттестаттау жүйесі жетілдірілуде, нәтижесінде педагог еңбегін «қайта қарау» жүріп жатыр..

Сакс [92] әзірлеген сыни-рефлексиялық тәсіл педагог тұлғасын неғұрлым кең саяси және идеологиялық контексте орналастыра отырып, маңызды өлшемді қосады. Сыни-рефлексиялық тәсіл педагогтердің жоғарыдан қойылған талаптар мен нақты жағдайлар арасындағы айырмашылықты қалай бастан кешіретінін және олардың осы процестердегі позициясын анықтауға мүмкіндік береді. Бұл тәсілді білім беру саясатының, реформалардың, сондай-ақ мемлекеттің педагогке деген күтулерінің өзгеруінің әсерін талдау кезінде пайдаланған орынды.

Осы үш теориялық тұжырымдаманы (конструктивистік, әлеуметтік-мәдени және сыни-рефлексиялық) біріктіру арқылы зерттеу Қазақстандағы педагогтің кәсіби бірегейлігіне тұтас және эмпирикалық негізделген талдау жасауға қабілетті. Бұл интеграцияланған негіз педагогтердің кәсіби бірегейлігінің қалыптасуы туралы шындықты сипаттау кезінде жеке құндылықтар да, институционалдық позиция да ескерілуін қамтамасыз етеді.

Осы үш тәсілді аралас әдіснамалық негіз аясында біріктіру әдістемелік тұрғыдан негізделген және халықаралық деңгейде танылған стратегия болып табылады. Мұндай интегративті негіздер білім беру бірегейлігін зерттеуде бір өлшемді талдаудың шектеулерін жеңу үшін жиі қолданылады. Сондай-ақ, [58; 93] сияқты зерттеушілер педагог бірегейлігін зерттеуде жеке, кәсіби және контекстік аспектілерді біріктірудің құндылығын атап өтті. Бұл келесі мүмкіндіктерді береді: бірегейліктің тұтас суретін алу; ішкі және сыртқы факторларды ескеру; білім беру саясатын, кадрларды даярлауды және біліктілікті арттыруды әзірлеу үшін пайдалы деректер ұсыну.

Қолданылған тәсілдерді зерттеудің орындылығын талдау нәтижесінде SWOT-талдау әзірленді (3-қосымша).

### **Теориялық негіз үлгісі**

Концептуалды тұрғыдан, зерттеу *Кортхаген* [94] ұсынған педагогтің кәсіби бірегейлігінің *көп аспектілі үлгісіне* негізделген, онда педагог «бес деңгейдің» иесі ретінде қарастырылады:

- Орта;
- Мінез-құлық;
- Құзыреттіліктер;
- Сенімдер;

- Өзін-өзі тану.

Зерттеу осы компоненттерді мотивацияға, құндылық бағдарларына, кәсіби қиындықтарға, рефлексияға және дамуға қатысты зерттеу құралының блоктары арқылы зерттейді.

Зерттеу педагогтің кәсіби бірегейлігіне қатысты бірнеше жетекші көзқарастарды біріктіретін күрделі теориялық құрылымға негізделген. Әдіснамалық негіз ретінде *Сакс зерттеу шеңберінің үлгісі* [92] пайдаланылды, онда педагогтің кәсіби бірегейлігі екі өзара байланысты өлшем аясында қарастырылады: жеке (индивидуалды) (ішкі сенімдер, құндылықтар, жеке мотивация және кәсіпке эмоционалды белсенділік); әлеуметтік (қоғамдағы педагогтің рөлі, мүдделі тараптармен өзара қарым-қатынас, кәсіби мәртебені қабылдау және жүйелік және ұйымдастырушылық өзгерістерге реакциялар).

Сонымен, жеке өлшем біз әзірлеген сауалнамада педагогтің өзін қабылдауы, оның жеке құндылықтары, эмоциялары және кәсіби өзін-өзі анықтауы арқылы көрінеді. Бұл өлшем педагогтің өзін кім деп санайтынын, неліктен осы мамандыққа келгенін және неліктен қалғанын, сондай-ақ ол өзінің педагогикалық рөлін жеке және рефлексиялық тұрғыдан қалай түсінетінін көрсетеді [92]. Ол педагог бірегейлігін қалыптастырудың ішкі «Мен», сенімдер жүйесіне және мотивациялық ұмтылыстарға назар аударатын когнитивті және психологиялық перспективалармен тығыз байланысты [95].

Сауалнама бірегейліктің осы ішкі құрылымдарын қамту үшін әзірленді. Ол мотивацияға, жеке құндылықтарға, эмоционалды өзін-өзі бағалауға, кәсіби қанағаттануға және рефлексиялық практикаға қатысты белгілі бір сұрақтар кластері арқылы іске асады.

Осылайша, «Мотивация және кәсіби таңдау» атты бірінші бөлімге педагогтің ішкі және альтруистік себептерін зерттейтін сұрақтар енгізілген, мысалы: «Мен оқытуды жалғастырамын, себебі бұл менің жеке құндылықтарыма сәйкес келеді», «Оқыту маған жеке қанағаттану сезімін береді». Бұл сұрақтар кәсіби бірегейлікті ішкі моральдық мақсат және сенім ретінде сипаттайтын Дэй мен Гудің [96] идеяларын жалғастырады. Бұл мақсаттар мен сенімдер педагогтің ұзақ мерзімді қатысуы мен кәсіби бірегейлігінің үйлесімділігінің негізгі компоненттері болып табылады.

«Құндылықтар және кәсіби өзін-өзі қабылдау» бөлімінде педагогтердің өздерінің кәсіби рөлі мен этикалық міндеттемелеріне қатысты сенімдері қарастырылады, мысалы: «Менің жеке тұлға ретіндегі құндылықтарым педагог ретіндегі әрекеттеріммен толық сәйкес келеді», «Педагог болу – менің кім екенімнің ажырамас бөлігі».

Бұл сұрақтар оқытуды жай ғана рөл ретінде емес, жеке бірегейліктің көрінісі ретінде қарастыратын бірегейлік теорияларына сәйкес келеді. Бұл теорияларға сәйкес, ішкі құндылықтар мен кәсіби практика арасындағы сәйкестік шынайылық пен тұрақтылыққа әкеледі [14].

«Сын–қатерлер және кәсіби қиындықтар» бөлімінде бірегейліктің рефлексиялық және эмоционалдық компоненттері келесі тұжырымдар арқылы көрінеді: «Мен жиі қандай педагог болып бара жатқаным туралы ойланамын», «Мен педагог ретіндегі жұмысымды мақтан тұтамын», «Мен оқушыларымның жетістіктерінен эмоционалдық қанағат аламын». Бұл бөлімде бірегейлік өмірлік тәжірибемен өзара әрекеттесу арқылы дамитын динамикалық, эмоционалдық тұрғыдан күшейтілген құрылым ретінде қарастырылады. Ғалымдар [99] атап өткендей, бұл тармақтар педагогтердің кәсіби сенімділігі мен өзін–өзі тиімділік туралы түсініктерін анықтауға мүмкіндік береді.

«Кәсіби даму» деп аталатын төртінші бөлім педагогтердің кәсіби қызметке берілгендігі мен жеке даму мақсаттарына қатысты сұрақтарды қамтиды, бұл педагогтердің өздерінің кәсіби жолын қалай қабылдайтынын көрсетеді. Мысалы: «Мен кәсіби өсу үшін мүмкіндіктерді белсенді іздеймін», «Мен соңғы бірнеше жылда педагог ретінде айтарлықтай өскенімді сезінемін» және т.б. Бұл сұрақтар кәсіби бірегейліктің даму аспектісін көрсетеді, яғни бірегейлік тұрақты емес, ол тұрақты тәжірибе мен рефлексия арқылы үнемі талқыланып, қайта құрылып отырады [94].

Жеке мотивацияға, құндылықтарға, өзін–өзі рефлексиялауға және кәсіби дамуға бағытталған бөлімдерді қамти отырып, сауалнама педагогтің кәсіби бірегейлігінің жеке (тұлғалық) өлшемінің аспектілерін қосады. Бұл тармақтар зерттеушілерге педагогтердің не істейтінін ғана емес, сонымен қатар оларды не үшін істейтінін, олардың бұл туралы не сезінетінін және өздерінің қалай дамып келе жатқанын қалай көретінін де бағалауға мүмкіндік береді. Бұл бағыт ішкі және сыртқы аспектілерді ескеретін бірегейлік туралы жан–жақты түсінік қалыптастыру үшін қажет. Әлеуметтік өлшеммен үйлестірілген бұл ішкі бағыт педагогтің бірегейлігін тұтас зерттеуге мүмкіндік береді.

Бұл зерттеуде әлеуметтік өлшем сауалнаманың бірнеше бөліміне енгізілген. Құрал тек ішкі сенімдер мен мотивацияларды зерттеу үшін ғана емес, сонымен қатар педагогтердің бірегейлігінің қалыптасуына әсер ететін сыртқы факторларды зерттеу үшін де әзірленді [92].

Әлеуметтік өлшемге сәйкес, «Құндылықтар және кәсіби өзін–өзі қабылдау» бөліміне педагогтердің қоғамдағы өз рөлін және педагог мамандығының мәртебесін қалай қабылдайтынын көрсететін сұрақтар енгізілген. Бұл бөлімдегі элементтер келесі аспектілерді қамтиды: «Менің мамандығым қоғамдық құрметке ие деп санаймын», «Педагогтердің қоғамдық имиджі менің өзімді кәсіби маман ретінде қабылдауыма әсер етеді», «Менің ойымша, қоғамның педагогтерге қатысты күтулері шынайы емес болып барады». Мұндай тармақтар макроәлеуметтік аспектілердің (мамандықтың беделі, медиадағы сенімдер және қоғамның көзқарасы) педагогтің жеке бірегейлігіне қалай әсер ететінін бағалайды. Бұл педагогтердің кәсіби өзін–өзі бағалауы олардың қоғамдастықтан алатын мойындауымен (немесе оның болмауымен) қалыптасатынын атап көрсеткен ғалымдардың (2006) жұмысымен сәйкес келеді [98].

Сауалнаманың «Рефлексия және өзін-өзі талдау» бөлімінде педагогтің жеке педагогикалық тәжірибесін зерделеуге қатысты тармақтар қамтылған. Оларға: «Мен оқушыларға күрделі тақырыптарды жақсы және түсінікті етіп түсіндіре аламын», «Мен оқушылардың сыни ойлауын ынталандыратын сұрақтар құрастыра аламын», «Мен оқуға қызығушылық танытпайтын оқушыларды ынталандыра аламын» сияқты тұжырымдар жатады. Бұл тұжырымдар педагогтің өз күшіне деген сенімін көрсетеді, бұл оның материалды анық түсіндіру, пассивті оқушыларды ынталандыру және оқушылардың сыни ойлауын ынталандыру қабілетімен тікелей байланысты. Мұндай сұрақтардың маңыздылығы педагогтің кәсіби тиімділігі туралы әлеуметтік-мәдени әдебиетте [99] атап көрсетілген, онда педагогтің өз дағдылары мен жетістіктерін өзін-өзі бағалауы оның кәсіби бірегейлігін қалыптастырумен тікелей байланысты.

Үшінші бөлімдегі «Сын-қатерлер және кәсіби қиындықтар» бөлімінде педагогтердің бірегейліктің тұтас сезімін сақтау қабілетіне әсер ететін сыртқы шектеулер зерттеледі. Оларға келесідей тұжырымдар кіреді: «Білім беру реформалары маған өзімнің кәсіби рөлімді анықтауға кедергі келтіреді», «Маған мектеп басшылығы мен ата-аналар тарапынан кәсіби сенімділігіме әсер ететін қысым көрсетіледі», «Әкімшілік жүктеме маған өзімнің оқыту қызметімнің негізі деп санайтын нәрсеге назар аударуға мүмкіндік бермейді». Бұл сенімдерге берілген жауаптар педагогтердің білім беру саясатының талаптарына, жұмыс жүктемесіне және бірегейліктің әлеуметтік өлшемінде орталық рөл атқаратын институционалдық қақтығыстарға қатынасын көрсетуге мүмкіндік береді [90].

Сауалнаманың «Кәсіби даму» атты төртінші бөлімі педагогтің кәсіби бірегейлігін зерттеуде негізгі рөл атқарады. Себебі, бұл бөлім педагогтің тек қазіргі құзыреттілік деңгейін ғана емес, сонымен қатар оның жеке және кәсіби өсуге деген ұмтылысын да көрсетеді. «Әрі қарай кәсіби өсу үшін сізге қандай тақырыптар қызықты?» және «Педагог үшін әріптестермен өзінің оқыту әдісін талқылау маңызды» сияқты сұрақтар педагогтің өз мамандығына деген саналы қарым-қатынасының деңгейін, оның рефлексияға дайындығын, ынтымақтастыққа және ашық кәсіби диалогқа деген дайындығын анықтауға мүмкіндік береді. Бірегейліктің заманауи теорияларына сәйкес, педагогтің тұрақты кәсіби «Мені» кәсіби қауымдастықтарға белсенді қатысу, тұрақты өзін-өзі дамыту және болашақ ұрпақты тәрбиелеудегі өз миссиясын мойындау арқылы қалыптасады.

Бұл тәсіл Beauchamp & Thomas-тың [14] жұмысында расталған. Осы мақалада кәсіби бірегейлік мамандыққа тиесілілік сезімін дамытумен, бірлескен жұмысқа дайындықпен, сондай-ақ рефлексиямен және үздіксіз білім алуға ұмтылыспен тығыз байланысты екендігі атап көрсетілген. Осылайша, «Кәсіби даму» бөлімін сауалнамаға қосу заманауи білім беру контекстінде педагог бірегейлігін кешенді бағалау үшін орынды ғана емес, сонымен қатар қажетті болып табылады.

Бұл тәсіл педагогтердің Қазақстанның жылдам өзгеріп жатқан білім беру ортасында өздерінің кәсіби бірегейлігін қалай қалыптастыратынын және

үйлестіретінін түсіну үшін терең әрі көп өлшемді концептуалды негізді қамтамасыз етеді.

Бұл екі жақтылық педагогтердің өз бірегейлігін оқшауланып дамытпайтынын көрсетеді. Керісінше, олар жеке мәндер мен институционалдық құрылымдар арасында үнемі келіссөздер жүргізеді, осылайша жеке өмірбаянында да, әлеуметтік контексте де қалыптасатын динамикалық бірегейлікті құрайды [92].

Біздің зерттеуімізде бұл модель зерттеу құралын құрылымдау және нәтижелерді түсіндіру үшін негізгі базаны қамтамасыз етеді. Сауалнама қазақстандық педагогтердің өздерінің кәсіби рөлдерін қалай қабылдайтынын, меңгеретінін және іске асыратынын жан-жақты түсінуге мүмкіндік беретіндей етіп, осы екі өлшемді көрсету үшін арнайы әзірленді.

Сонымен қатар, зерттеуге *Л.С. Выготскийдің мәдени-тарихи психологиясының идеялары* негіз болды [100]. Бұл идеялар кәсіби бірегейліктің тұлғаның әлеуметтік және мәдени контекстпен өзара әрекеттесу процесінде қалай қалыптасатынын түсінуге мүмкіндік берді. Выготскийдің пікірінше, тұлғаның дамуы, оның ішінде кәсіби өзін-өзі тануы, бірлескен қызметте қоғамдық тұрғыдан қалыптасқан мәндерді, нормаларды және рөлдерді игеру арқылы жүзеге асады. Педагогикалық мамандықта бұл білім беру ортасында қабылданған құндылықтар мен мәндерді меңгеру арқылы, сондай-ақ қарым-қатынас, тәлімгерлік және рефлексия арқылы кәсіби рөлдерді іштей игеру арқылы көрінеді.

Зерттеуде *Қазақстан контекстіне* және отандық зерттеулердің нәтижелеріне ерекше назар аударылған. Қазақстандық ғалымдардың тұжырымдары педагогтердің кәсіби бірегейлігін және іргелес аспектілерді (мотивация, даму) зерттеудің өзектілігін растайды. Мысалы, Қазақстандағы оқытушылардың мотивациясын зерттеу педагогтердің кәсіби мотивациясының бұрын-соңды дерлік зерттелмегенін және психологиялық-педагогикалық ғылым үшін жаңа екенін көрсетті [101]. Ғалымдар білім беруді реформалау жағдайында педагогтердің мотивтерін зерттеу және қалыптастыру маңызды екенін, себебі мотивациялық сала кәсіби қызметтің табысын айтарлықтай анықтайтынын атап көрсетеді [101]. Бұл тұжырым біздің сауалнамаға педагогикалық мансапты таңдау және жалғастыру мотивтеріне арналған жеке бөлімді қосуды негіздейді. Сонымен қатар, отандық әдебиетте педагогтердің мотивациясы мен олардың еңбек сапасы арасындағы байланыс атап өтіледі: педагогтің еңбегі күрделі және көп қырлы, бұл мотивациялық саланы қолдау және дамыту бойынша арнайы шараларды талап етеді [101]. Біздің зерттеуіміз педагогтердің ішкі қалауларын, сондай-ақ олардың мамандыққа деген адалдығына әсер ететін сыртқы ынталандырушы факторлар мен кедергілерді анықтай отырып, осы аспектілерді ескереді.

Қазақстандық жарияланымдарда көрініс тапқан тағы бір маңызды бағыт – бұл педагогтің кәсіби дамуы. Атап айтқанда, ғалымдардың [102] жұмысында педагогтің тұрақты кәсіби өсуі мен өзін-өзі жетілдіруі мектеп білімінің сапасын арттырудың негізгі факторы екені атап көрсетілген.

Педагогтер өз дағдылары мен білімін белсенді дамытқан кезде, олар неғұрлым құзыретті және сенімді болады, бұл оқушылардың жетістіктеріне оң әсер етеді [102]. Авторлар кәсіби өсуді бағалаудың өлшемдері мен көрсеткіштерін келтіре отырып, инновацияға ұмтылу, рефлексия, сондай-ақ педагогтің hard және soft skills дағдыларын дамыту сияқты қасиеттердің маңыздылығын атап көрсетеді [102]. Бұл идеялар біздің құралдарымызда көрініс тапты: сауалнаманың рефлексия мен кәсіби дамуға арналған бөлімдері қазақстандық педагогтердің үздіксіз білім алу, өзін-өзі талдау және өз тәжірибесін жетілдіру процесіне қаншалықты белсенді қатысатынын бағалауға мүмкіндік береді. Алынған деректер педагогтердің кәсіби өсуін қолдау бойынша ұсыныстар үшін эмпирикалық негіз болады. Бұл ұлттық сарапшылардың осы салада жүйелі жұмыс қажеттілігі туралы тұжырымдарымен үндеседі [102].

Қазақстандық ғалымдар болашақ және қазіргі педагогтердің кәсіби бірегейлігінің қалыптасу феноменін зерттейді. Мысалы, отандық зерттеуінде [103] студент-педагогтердің бірегейлігін қалыптастырудың педагогикалық шарттары негізделген. Авторлар кәсіби бірегейліктің үш құрылымдық компонентін – когнитивті, эмоционалды және мінез-құлықты – бөліп көрсетеді және олардың әрқайсысын дамыту үшін белгілі бір шарттар қажет екенін көрсетеді. Атап айтқанда, болашақ педагогтерде өзін-өзі рефлексиялау және өзін-өзі дамыту қабілетін дамытуға, тұрақты кәсіби сенімдерді қалыптастыруға және кәсіби дағдыларды пысықтау үшін жағдаяттарды модельдеуге баса назар аударылады [103]. Бұл тұжырымдар халықаралық тәсілдермен үйлеседі және біздің зерттеуіміздің мазмұнымен тікелей сәйкес келеді. Біздің сауалнамадағы «Рефлексия және өзін-өзі талдау» және «Кәсіби даму» бөлімдері осы сипаттамаларды – өз қызметі туралы сыни ойлауды, өзін-өзі жетілдіруге ұмтылуды, саналы кәсіби мақсаттардың болуын бағалауға арналған. Осылайша, зерттеудің әдіснамалық негіздемесі жалпы әлемдік ғылыми тәсілдерге ғана емес, сонымен қатар ұлттық педагогикалық контекстті ескеруге негізделген. Біздің нәтижелерімізді сабақтас тақырыптар бойынша (педагогтердің мотивациясы, кәсіби өсу, жас мамандардың бірегейлігі) қазақстандық жұмыстардың нәтижелерімен салыстыру Қазақстанның білім беру жүйесінің ерекшелігін ескере отырып, арнайы ұсыныстарды тұжырымдауға мүмкіндік береді.

## 2.2 Зерттеу дизайны

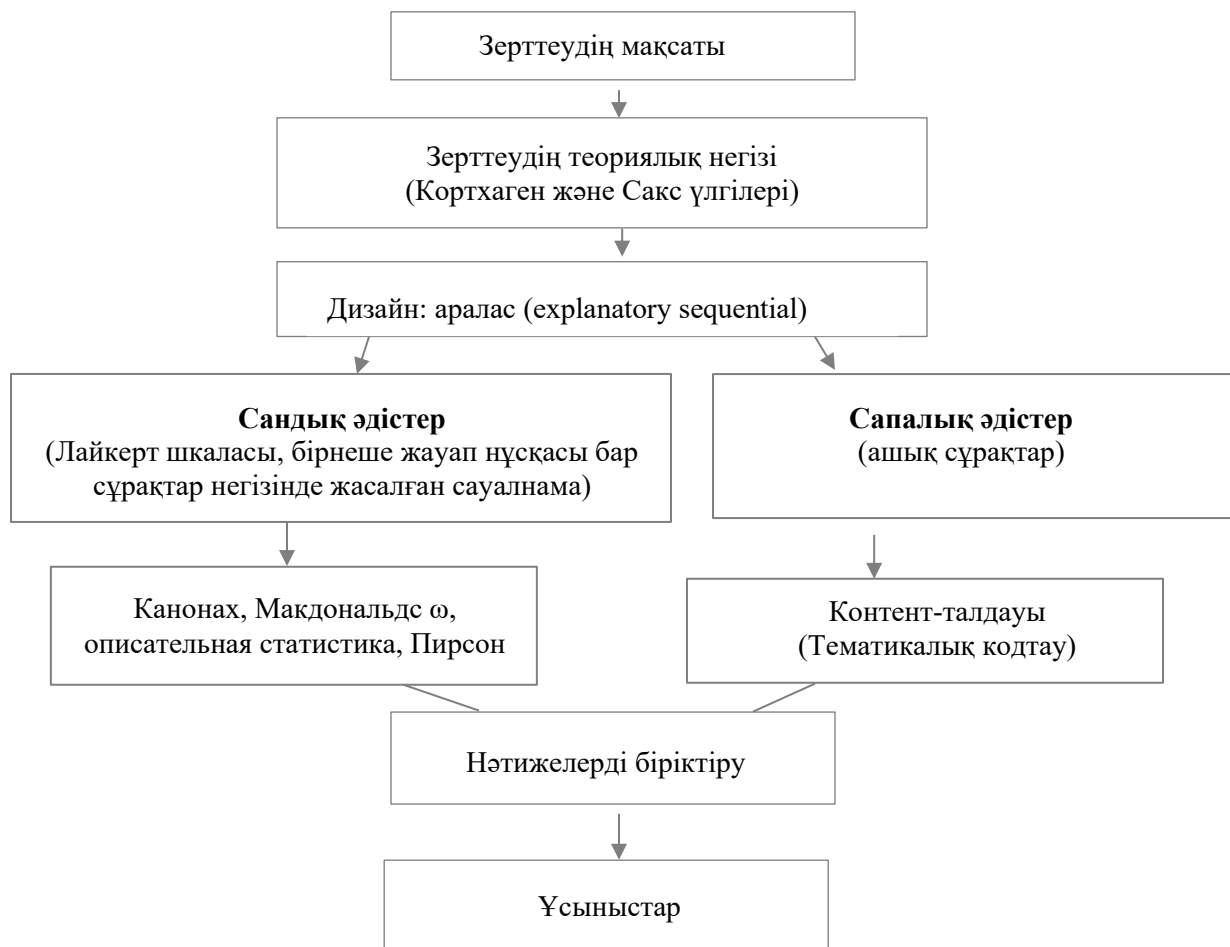
В Зерттеуде сандық сауалнама деректерін сапалы деректерді талдаумен біріктіретін жүйелі аралас әдіс қолданылады (3–сурет).

Қазақстандағы педагогтердің кәсіби бірегейлігін зерттеуде әдіснамалық қатаңдық пен талдаудың сенімділігін қамтамасыз ету үшін келесі әдістерді біріктіретін аралас тәсіл іске асырылды:

*Сандық деректер үшін:*

- Кронбахтың альфа-факторлық сенімділігін және Макдональдтің  $\omega$  талдауын жүргізу;

- Сипаттамалық статистика;
  - Корреляциялық талдау (Пирсон корреляция коэффициенті).
- Сапалық деректер үшін:*
- Ашық сұрақтардың контент-талдауы.



3-сурет. Зерттеудің дизайны

Бұл әдістер білім беру зерттеулері саласындағы халықаралық стандарттарға сәйкес келеді және педагог бірегейлігіне қатысты көзқарастар мен жасырын құрылымдар туралы сауалнама деректерін тексерудегі тиімділігі үшін кеңінен танылған [104].

Талдауға таңдалған аралас зерттеу әдісі педагогтердің кәсіби бірегейлігін кешенді зерттеуді қамтамасыз етеді. Бұл әдіс жалпы заңдылықтар мен құрылымдық өзара байланыстарды анықтауға мүмкіндік беретін сандық деректерді контекстік мағыналар мен жеке тәжірибені ашатын сапалық бақылаулармен біріктіреді. Мұндай тәсіл зерттеу мақсаттарына толық сәйкес келеді, өйткені ол өлшенетін көрсеткіштерді де, бірегейліктің күрделі, әлеуметтік тұрғыдан қалыптасқан

табиғатын да ескереді. Ол кәсіби бірегейліктің жеке, әлеуметтік және институционалдық өлшемдерде көптеген факторлардың әсерінен қалай қалыптасатыны, үйлесетіні және трансформацияланатыны туралы тұтас түсінік алуға мүмкіндік береді [105].

Бұдан басқа, зерттеу дизайны статикалық күй емес, процесс ретіндегі бірегейлік тұжырымдамасына [106] негізделген. Бұл Қазақстанның өзгермелі білім беру контекстіндегі педагогтердің кәсіби өзін-өзі анықтауының динамикасын көрсетуге мүмкіндік берді.

Қазақстандағы педагогтердің кәсіби бірегейлігін зерттеу терең теориялық базаға, мұқият таңдалған құралдарға, тексерілген сандық және сапалық талдау әдістеріне сүйенеді, сондай-ақ халықаралық және отандық ғылымның озық тәжірибесін ескереді. Осындай интегративті әдіснамалық тәсіл алынған деректердің сенімділігін және тұжырымдардың негізділігін қамтамасыз етуге бағытталған. Бұл сайып келгенде, зерттеудің негізгі мақсатына жетуге ықпал етеді, яғни қазақстандық педагогтердің кәсіби бірегейлігінің қазіргі жай-күйі мен оның қалыптасу факторларын жан-жақты түсінуге мүмкіндік береді.

Сипаттамалық статистиканың, Кронбах альфаның және Пирсон корреляциялық талдауының сенімді үйлесімін пайдалана отырып, біз қазақстандық педагогтердің ішкі әлеміне эмпирикалық тұрғыдан шолу жасаймыз. Бұл олардың өздерін қалай көретінін, оларды не итермелейтінін, не кедергі келтіретінін және қалай өсіп келе жатқанын анықтауға көмектеседі.

Біріншіден, Кронбах альфасы зерттеу құралының жай ғана топтастырылған идеялар емес екеніне сенімділік береді. Ол педагогтің кәсіби бірегейлігінің қалай қалыптасатынын және мектептерде қалай көрініс табатынын көрсететін психометриялық негізделген индикаторлар болып табылады. Сенімді құрал біздің тұжырымдарымыздың маңызы бар екенін көрсетеді. Оларды келтіруге, ауқымдауға, педагогтерді дамытудың ұлттық стратегияларына біріктіруге болады. Негізгі салалардағы альфа коэффициенттері 0,80–ден асатындықтан, біз өлшеудегі тұтастықты қамтамасыз етеміз, бұл эмпирикалық сенімділіктің «алтын стандарты» болып табылады.

Екіншіден, сипаттамалық статистика Қазақстанның әртүрлі аймақтарындағы педагогтердің жас, біліктілік санаттары және басқа да критерийлер бойынша кім екенін түсінуге мүмкіндік береді.

Үшіншіден, Пирсон корреляциялық талдауы педагог бірегейлігінің ішкі мәнін ашады. Пирсон корреляциялық талдауы арқылы біз рефлексиясы жоғары педагогтердің өздеріне сенімді болатынын, өз жұмысын мақтан тұтатындардың басқаларға тәлімгерлік жасауға бейім екенін, ал инновацияларды жоғары бағалайтындардың кәсіби тұрғыдан қанағаттану сезіміне жиі бөленетінін айта аламыз. Бұл тұжырымдар статистикалық деректерге негізделген және дәлелдермен ( $r > 0,50$ ;  $p < 0,001$ ) расталған. Бұл бізге кәсіби дамуды қайта құрылымдауға және бірегейлікке шынымен әсер ететін факторларға – ынтымақтастыққа, рефлексияға және мойындауға – басымдық беруге мүмкіндік береді.



Төртіншіден, сауалнаманың ашық жауаптарына жасалған контент–талдау зерттеуге педагогтердің кәсіби бірегейлігіне қатысты көзқарастары, құндылықтары және ой–толғаныстары туралы сапалы ақпарат алуға мүмкіндік береді. Бұл әдіс жабық сұрақтарды қолдану кезінде қол жетімді емес қайталанатын тақырыптарды, мағыналық үлгілерді және контекстік ерекшеліктерді анықтауға мүмкіндік береді. Жауаптарды жүйелі түрде кодтау және жіктеу арқылы контент–талдау сандық нәтижелердің интерпретациясын байытады және педагогтердің өз бірегейлігін қалай қалыптастыратыны және өз сөздерімен қалай жеткізетіні туралы толық түсінік береді. Сондай–ақ, ол деректерді триангуляциялау есебінен зерттеудің сенімділігін арттырады.

Нәтижесінде біз педагог бірегейлігінің тексерілген, ұлттық үлгісін аламыз. Бұл үлгі педагогтердің кәсіби дамуына және педагогикалық практиканы жетілдіруге қатысты саясатты анықтау үшін негіз болады.

### 2.3 Қатысушылар

Ұлттық репрезентативтілікті қамтамасыз ету және іріктеу кезіндегі ықтимал қателіктерді азайту мақсатында, бұл зерттеуде бүкіл ел бойынша педагогтерді іріктеу үшін стратификацияланған кездейсоқ іріктеу әдісі қолданылды. Стратификация білім беру жүйесіндегі әкімшілік әртүрлілікті көрсететін 12 аймақтың негізінде жасалды. Бұл іріктеу келесідей құрылды: әрбір аймақтың білім басқармалары 7 мектепті таңдауы керек болды, оның ішінде 4 қалалық мектеп (*жалпы білім беретін, аралас, мамандандырылған*) және 3 ауылдық мектеп (*жалпы білім беретін, тірек мектеп, шағын жинақты*).

Содан кейін, әрбір стратада мектептер кездейсоқ түрде іріктелді. Таңдалған орта білім беру ұйымдарының әкімшілігі қатысу үшін педагогтерді өз бетінше таңдады. Бұл таңдау жынысы, оқыту тілі, жұмыс өтілі, біліктілік санаты, пән мамандануы және т.б. бойынша әртүрлілікті қамтамасыз етті.

Зерттеуде қолданылған іріктеу әдісі педагогтердің кәсіби бірегейлігі, рефлексиялық практикалары және кәсіби даму қажеттіліктері бойынша ұлттық тенденциялар туралы неғұрлым сенімді тұжырымдар жасауға мүмкіндік береді. Стратификацияланған кездейсоқ іріктеу әдісі аймақтар арасындағы жүйелік айырмашылықтарды анықтауға бағытталған білім беру зерттеулерінің ең сенімді әдістерінің бірі болып саналады [104]. Зерттеудің іріктеу дизайны сипаттамалық талдауды қолдайды және білім беру бағалауларының халықаралық практикасына сәйкес келеді [107].

Сауалнамаға қатысушыларға өздерінің тұратын аймағын, жынысын, жасын, оқыту тілін және басқа да сипаттамаларын көрсету ұсынылды. Бұл демографиялық ақпарат сипаттамалық талдау үшін және кәсіби бірегейлікке байланысты ықтимал заңдылықтарды зерттеу үшін пайдаланылды.

Іріктеу  $N = 687$  орта білім беру ұйымдарының педагогтерінен тұрды, оның ішінде 667 (97%) педагог сауалнамадан өтті (1–кесте), ал 20 (3%) педагог сауалнамаға қатысудан бас тартты.

## Кесте 1. Зерттеуге қатысушылар

| Аймақ                  | Қатысушылардың<br>саны | Оқыту тілі       |                  |                |
|------------------------|------------------------|------------------|------------------|----------------|
|                        |                        | қазақ            | орыс             | ағылшын        |
| Астана                 | 6                      | 3                | 2                | 1              |
| Алматы                 | 11                     | 6                | 5                | –              |
| Шымкент                | 21                     | 17               | 4                | –              |
| Абай облысы            | 73                     | 48               | 23               | 2              |
| Актөбе облысы          | 53                     | 38               | 13               | 2              |
| Атырау облысы          | 86                     | 51               | 33               | 2              |
| Батыс–Қазақстан облысы | 43                     | 27               | 16               | –              |
| Жамбыл облысы          | 14                     | 3                | 10               | 1              |
| Қостанай облысы        | 48                     | 12               | 36               | –              |
| Қызылорда облысы       | 297                    | 248              | 4                | 45             |
| Манғыстау облысы       | 14                     | 10               | 4                |                |
| Түркістан облысы       | 1                      | 1                |                  |                |
| <b>Барлығы</b>         | <b>667</b>             | <b>464 (70%)</b> | <b>150 (22%)</b> | <b>53 (8%)</b> |

### 2.4 Зерттеу құралы

Зерттеуде деректерді жинаудың негізгі құралы – қазақ және орыс тілдерінде әзірленген құрылымдалған сауалнама. Ол төмендегі алты тақырыптық блокқа топтастырылған 27 сұрақтан тұрады. Блоктардың қатарында:

- 1) Жалпы мәліметтер (педагогтің әлеуметтік–демографиялық және кәсіби сипаттамалары);
- 2) Мотивация және кәсіби таңдау (педагог мамандығын таңдау себептері және оны жалғастыруға итермелейтін мотивтер);
- 3) Құндылықтар және кәсіби өзін–өзі қабылдау (педагогикалық құндылықтар, мамандыққа сәйкестігін өзін–өзі бағалау және жұмыстың мағыналық аспектілері);
- 4) Сын–қатерлер және кәсіби қиындықтар (педагогтер кездесетін негізгі кәсіби кедергілер, стресс тудыратын факторлар және проблемалар);
- 5) Рефлексия және өзін–өзі талдау (педагогтің өз тәжірибесін, сабақтарын, қателіктерін талдау қабілеті және өз қызметіне сыни тұрғыдан қарау деңгейі);
- 6) Кәсіби даму (біліктілікті арттыруға, шығармашылық тұрғыда өсуге ұмтылысы және әрі қарай кәсіби жетілу жоспарлары).

Анкета педагогтің кәсіби бірегейлігінің күрделі табиғатын көрсету үшін жасалған. Ол жеке өлшемді, әлеуметтік өлшемді және институционалдық–саяси аспектіні қамтиды. Жеке өлшем педагогтің ішкі сенімдері мен мотивтерін көрсетеді. Әлеуметтік өлшем әріптестермен ынтымақтастықты, мотивацияны және қоғамдағы қабылданған рөлді бағалайды, бұл ынтымақтастық, мойындау және кәсіби нормаларға сәйкестік арқылы өлшенеді. Ал, Сакс [92] сипаттаған институционалдық–саяси аспект білім беру реформаларының, ұлттық стандарттардың және білім беру саясатының ықтимал әсерін қарастырады.

Сонымен қатар, зерттеу құралын әзірлеу кезінде TALIS (Teaching and Learning International Survey) OECD (2018) сияқты халықаралық зерттеулердің тәжірибесі ескерілді. Бұл кәсіби өзін–өзі қабылдауға, мамандыққа қанағаттануға, кездесетін қиындықтарға және кәсіби өсуге қатысты сұрақтарда байқалады. Осы тәсілдің арқасында жиналған деректерді жаһандық трендтермен салыстыруға мүмкіндік туды.

Сауалнаманы әзірлеу үшін мұғалімдердің пікірлерін зерттейтін халықаралық құралдарға, соның ішінде ЭЫДҰ–ның оқыту және оқу мәселелері бойынша халықаралық зерттеуі (TALIS) және Education Development Trust ұйымының зерттеулеріне талдау жүргізілді.

TALIS – бұл Экономикалық ынтымақтастық және даму ұйымының (OECD) халықаралық салыстырмалы зерттеуі, ол мұғалімдер мен мектеп директорларының жұмыс жағдайларын, кәсіби ұстанымдарын және оқыту тәжірибесін зерттейді. Зерттеудің негізгі мақсаты – педагогтердің әртүрлі елдерде қандай жағдайда жұмыс істейтіні, қандай оқыту әдістерін қолданатыны, өз мамандығын және жеке тиімділігін қалай қабылдайтыны, сондай–ақ мектепте қаншалықты қолдау мен дамуға ие болатыны туралы объективті деректер алу. TALIS–2017 зерттеуіне 58 елдің 5–10 сынып педагогтері қатысқан.

TALIS–2018 зерттеуінің негізгі тұжырымдары (әлем және Қазақстан бойынша):

- көптеген елдерде педагогтер мойындау мен қолдаудың жетіспеушілігін сезінеді;
- Педагогтердің басым бөлігі, соның ішінде Қазақстандағылар да, бұл мамандыққа ішкі қалаумен келеді;
- педагогтер мектепте шешім қабылдау процестеріне көбірек қатысқысы келеді;
- кәсіби дамудағы негізгі қажеттіліктер: сыныпты басқару, АКТ және инклюзия.
- Қазақстандық педагогтер көбінесе дәстүрлі әдістерді қолданады, бірақ заманауи тәсілдерді үйренуге дайын.

TALIS зерттеуі білім беру жүйелерін халықаралық деңгейде салыстыру үшін негіз болып табылады. Ол елдерге эмпирикалық деректерге негізделген саясатты

әзірлеуге мүмкіндік береді, сондай-ақ педагогтерге жаһандық білім беру жүйесінде «дауыстарын жеткізуге» жол ашады.

Өз кезегінде, педагогтер туралы зерттеу «Inspiring Teachers: Perspectives and Practices» [108] есебінде көрсетілген. Бұл есеп – Ұлыбританияда өткізілген эмпирикалық зерттеу, ол оқушыларды оқу мен дамуға ынталандыратын педагогтерді ерекшелейтін сипаттамаларды, практикаларды және жағдайларды анықтауға бағытталған. Зерттеу басқа ұлттық контексте жүргізілгенімен, оның әдіснамасы мен тұжырымдары Қазақстанда қолдану үшін, әсіресе қазақстандық педагогтердің кәсіби бірегейлігі мен рефлексиялық практикасын дамыту аясында айрықша маңызға ие.

Зерттеудің негізгі мақсаты – педагогтерді оқушылардың оқуы мен дамуына ықпал ететін мотивациялық факторларды, сонымен байланысты мінез-құлық және әдістемелік практикаларды тереңірек түсіну, сондай-ақ олардың оқушылармен қалай қабылданатынын анықтау.

Зерттеудің негізгі тұжырымдары оқу мен дамуға ынталандыратын педагогтің бейнесін сипаттайды. Мұндай педагогтер кәсіби құзыреттілігі жоғары болумен қатар, осындай бірқатар тұрақты жеке және мінез-құлықтық ерекшеліктерге ие: кәсіби миссиясын тұтас түсіну; эмоционалды тұрақтылық және ынта-жігер; оқушылармен жылы, сенімді қарым-қатынас орнату қабілеті; оқушылардың жеке қажеттіліктеріне бағдарлану; тұрақты кәсіби дамуға және рефлексияға ұмтылу.

Мұндай педагогтердің білім беру тәжірибесі келесі ерекшеліктермен сипатталады:

- Икемді элементтері бар сабақтың нақты құрылымы (сұрақтарды, кері байланысты және метакогнитивті стратегияларды белсенді қолдану);
- Әртүрлі іс-әрекет түрлерінің (жеке, топтық, жобалық) болуы;
- Оқу тәуекеліне, бастамашылыққа және ынтымақтастыққа ықпал ететін ахуалды қалыптастыру.

Сауалнамаға жүргізілген талдау оқушылар келесі аспектілерді жоғары бағалайтынын көрсетті: педагог тарапынан құрметті және әділ қарым-қатынас; өзінің маңыздылығы мен қолдауды сезіну; сабақтың нақты мақсаттары мен күтулері; эмоционалды қауіпсіздік және жетістік сезімі. Ынталандыратын педагогтерден білім алған оқушылар оқу процесіне қанағаттану және академиялық жетістіктер бойынша жоғары деңгей көрсетті.

Inspiring Teachers есебінің нәтижелері Қазақстан контекстінде зор практикалық құндылыққа ие, өйткені олар келесі бағыттарда қолданылуы мүмкін: халықаралық тұжырымдарға сәйкес мұғалімдердің құзыреттілігі мен қасиеттеріне қойылатын талаптарды қайта қарау және жаңарту негізінде педагогтің кәсіби стандартын өзектендіру; тұрақты кәсіби бірегейлікті қалыптастыруға бағытталған мұғалімдердің біліктілігін арттыру бағдарламаларын әзірлеу; мұғалімнің оқушыларды ынталандыру қабілетіне негізделген бағалау критерийлерін енгізу, сондай-ақ жас мамандарды қолдау құралы ретінде тәлімгерлікті дамыту мақсатымен аттестаттау және тәлімгерлік тәсілдерін жетілдіру; педагогикалық

практиканы объективті бағалауға және жақсартуға мүмкіндік беретін әдістерді қолдану негізінде мектептерде бақылау және кері байланыс құралдарын енгізу; ынтымақтастық пен өзін–өзі дамыту педагогикалық мәдениетін қалыптастыру.

Inspiring Teachers зерттеуі ынталандыру қабілеті туа біткен қасиет емес, керісінше, оқушылардың дамуы мен қолдауына ықпал ететін саналы, рефлексиялық, кәсіби тәжірибенің нәтижесі екенін растайды. Бұл процесте мұғалімнің кәсіби бірегейлігі негізгі рөл атқарады. Ол педагогке сын–қатерлер, жаңарулар және оқушылар ұрпағының ауысуы жағдайында тұрақты жұмыс істеуге мүмкіндік беретін жеке және жүйелік ресурс болып табылады. Күшті кәсіби бірегейлік мұғалімге мотивациясын сақтауға, қиындықтарды жеңуге және үнемі жетіліп отыруға көмектеседі.

Қазақстан үшін мұғалім миссиясына және бәсекеге қабілетті мектеп құрудағы оның рөліне ерекше назар аударылатындықтан, бұл есептің тұжырымдары әдіснамалық және стратегиялық тұрғыдан өте құнды болып табылады. Олар оқыту сапасын кешенді, гуманистік және кәсіби тұрғыдан мағыналы құбылыс ретінде түсінуді кеңейтуге негіз береді.

ЭЫДҰ–ның оқыту және оқу мәселелері бойынша халықаралық зерттеуі (TALIS) және Inspiring Teachers зерттеуі сияқты қолданыстағы құралдарға шолу жасау педагогтердің кәсіби бірегейлігінің қазіргі жай–күйін зерттеуге қатысты сұрақтар жиынтығын қалыптастыруға мүмкіндік берді. Бұл құралдар сұрақтарды қазақстандық контекстке бейімдеу үшін негіз болды, бұл олардың өзектілігін және мәдени сезімталдығын қамтамасыз етті [109].

Өзірленген сауалнама кәсіби бірегейліктің негізгі аспектілерін көрсететін алты блоктан тұрады:

1. *Жалпы мәліметтер* (педагогтің демографиялық және кәсіби сипаттамалары. Бұл блок жұмыс өтілі, аймақ, білім беру ұйымының түрі, оқытатын пәні және т.б. бойынша айырмашылықтарды талдау үшін қажет);

2. *Мотивация және кәсіби таңдау* (Deci & Ryan–ның [110] педагогикалық қызметтегі ішкі және сыртқы мотивация туралы зерттеулеріне негізделген);

3. *Құндылықтар және кәсіби өзін–өзі қабылдау* (Erikson–ның [111] бірегейлік теориясына және Schön–нің [112] кәсіби рефлексия үлгісіне сүйенеді);

4. *Кәсіби сын–қатерлер* (эмоционалдық күйзеліс [113] және заманауи мектептің сын–қатерлері [114] бойынша өзекті зерттеулерді ескере отырып әзірленген);

5. *Рефлексия және өзін–өзі талдау* (кәсіби шеберліктің тұрақты даму механизмі ретінде метатаным және өзін–өзі рефлексиялау теориясына негізделген);

6. *Кәсіби даму* (үздіксіз білім беру (Lifelong Learning) тұжырымдамасын көрсететін дамудың формалары мен тақырыптары туралы сұрақтарды қамтиды).

Дәл осы бөлімдердің таңдалуы педагог бірегейлігінің негізгі аспектілерін кешенді қамту қажеттілігімен негізделген. Халықаралық зерттеулер де осындай көпфакторлы үлгілерді ұсынады. Мысалы, шолуларда мұғалім бірегейлігінің мотивация, мамандыққа берілгендік, өзін–өзі тиімділік және кәсіби бағдар сияқты

компоненттері ерекшеленеді [115]. Әзірленген сауалнама осы компоненттерді ескереді: мотивация бөлімі мамандықты таңдаудың ішкі, сыртқы және альтруистік мотивтерін көрсетеді (Watt және Richardson [116] ұсынған FIT–Choice үлгісіне сәйкес). Бұл тәсіл педагог мансабын таңдаудағы ішкі қалауды, сыртқы факторларды (мәртебе, жалақы) және әлеуметтік мотивтерді бөлек бағалауға мүмкіндік береді [116].

Құндылықтар және өзін–өзі қабылдау бөлімі мұғалімнің кәсіби бағдарымен, яғни оның жұмыстағы өз миссиясы мен құндылықтық басымдықтарын түсінуімен тығыз байланысты [117]. Қиындықтар мен сын–қатерлер туралы сұрақтар кәсіби қанағаттану мен мамандыққа берілгендік деңгейін анықтауға, сондай–ақ бірегейліктің ықтимал дағдарыстарын айқындауға бағытталған. Жұмысқа қанағаттану және кәсіби қиындықтар сияқты аспектілер бірегейлікке арналған сауалнамаларға дәстүрлі түрде енгізіледі, өйткені олар педагогтің кәсіби бейнесінің тұрақтылығымен тығыз байланысты [115]. Рефлексия және даму бөлімдері өзін–өзі жетілдіру және өзін–өзі рефлексиялау қабілетін бағалауға арналған. Бұл өзін–өзі тиімділік және кәсіби өсуге ұмтылу компоненттерімен өзара байланысты. Аталған компоненттер кәсіби бірегейліктің жалпы мойындалған индикаторлары болып табылады [117].

Сауалнаманы әзірлеу әдіснамасы құралдың тексерімділігі, сенімділігі және мазмұндық негізділігі принциптеріне сүйенеді. Сауалнама құрылымы педагогикалық психология және кәсіби диагностика саласындағы стандартталған сауалнамалардың талаптарына сәйкес келеді [105]. Сондай–ақ, зерттеу үшін әзірленген сауалнаманың Қазақстандағы мұғалімдердің кәсіби бірегейлігін тұтас зерттеу үшін бірнеше сұрақ түрлерін біріктіретін аралас формат құрылымын қолданатынын атап өткен жөн. Бұл дизайн білім беру және психологиялық өлшемдер саласындағы үздік тәжірибелерге сәйкес келеді, бұл сандық және сапалық деректерді жинауға мүмкіндік береді [118; 119].

Сауалнама келесі сұрақ типтерін қамтиды:

1) *Жабық нақты сұрақтар* (демографиялық айнымалылар). Респонденттер туралы жалпы ақпаратты қамтиды. Мұндай деректер респонденттердің әртүрлілігін түсіну және қосалқы топтарды талдау үшін маңызды контекстік факторлар болып табылады. Демографиялық деректерді қосу зерттеушілерге бірегейліктің қалыптасуы мұғалімдердің әртүрлі топтары арасында қалай өзгеруі мүмкін екенін зерттеуге мүмкіндік береді [105].

2) *Бірнеше жауап нұсқасы бар сұрақтар*. Бұл тармақтар күрделі қарым–қатынастар мен мінез–құлықты зерттеу үшін қолданылады. Олар респонденттерге өз көзқарастарын немесе тәжірибесін ең жақсы көрсететін үш нұсқаға дейін таңдауға, сондай–ақ басым құндылықтарды анықтауға мүмкіндік береді (мысалы, мұғалім мамандығын таңдау себептері, кәсіби өзін–өзі жүзеге асырудың негізгі көздері, заманауи педагогтің тізімнен ең маңызды қасиеттерін таңдау және т.б.). Бұл формат адамның жеке сенімдері мен құндылықтарының көп өлшемді табиғатын қамтуға қолайлы [120].

3) *Лайкерт шкаласы бойынша сұрақтар*. Бұл бөлімдер құндылықтар және кәсіби өзін-өзі қабылдау, рефлексия және өзін-өзі талдау, педагогтің кәсіби дамуы сияқты бөлімдерді өлшеуге бағытталған Лайкерт типті бірнеше тұжырымнан тұрады. Бұл элементтер «Мүлдем келіспеймін»–нен «Толықтай келісемін»–ге дейінгі 5–балдық шкала бойынша бағаланады, бұл психометриялық талдауға (мысалы, Кронбах альфасы, Макдональдс ω арқылы ішкі үйлесімділік) қолайлы аралық деңгейдегі деректерді ұсынады. Лайкерт шкаласын қолдану білім беру зерттеулеріндегі субъективті қабылдаулар мен ұстанымдарды сандық бағалаудың жалпыға бірдей танылған әдісі болып табылады [121]. Бұл формат педагогикалық зерттеулерде кеңінен таралған, ол мұғалімдердің ұстанымдары мен тәжірибелерін сандық өлшеуге мүмкіндік береді [116].

Сауалнамадағы Лайкерт шкалаларын әзірлеу кезінде сингапурлық ғалымдардың [117] зерттеу нәтижелері негізге алынды. Олар студент–педагогтердің кәсіби бірегейлігін анықтауға арналған сауалнаманы әзірлеген. Бұл сауалнама үш қосалқы шкаладан тұрды: мұғалімнің өзін-өзі тиімділігі, оқытуға деген берілгендігі және кәсіби бағдары:

1) *Ашық сұрақтар*. Зерттеуге ашық сұрақтарды қосу сандық нәтижелерді тереңдету және сапалық деректер (қатысушылардың пікірлері, тұжырымдары) алу мақсатында жүзеге асырылды. Бұл аралас әдіснаманың принциптеріне сәйкес келеді. Мұғалім бірегейлігіне арналған халықаралық сауалнамалар да құбылысты толық көрсету үшін сандық шкалалар мен ашық сұрақтардың үйлесімін қолданады [116]. Сауалнамаға келесідей ашық сұрақтар енгізілді: «Мен мұғаліммін, себебі...» деген сөйлемді аяқтаңыз» немесе «Өзіңіздің педагогикалық бірегейлігіңізді бір сөзбен немесе сөз тіркесімен сипаттаңыз». Бұл сұрақтар тұрақты санаттарға енгізуге болмайтын педагогтердің жеке ой–толғаныстарын және бірегейлік туралы әңгімелерін қамтуға арналған. Ашық сұрақтар сандық нәтижелерді толықтыратын және бірегейлікті тақырыптық талдауға мүмкіндік беретін сапалық деректерді береді [14].

Бұл жүйелік тәсіл бір сауалнама шеңберінде бірнеше деректер түрін айкастыра тексеру арқылы құралдың валидтілігін арттырады. Ол когнитивті, эмоционалды, әлеуметтік және институционалдық өлшемдерді қамтитын кәсіби бірегейлік сияқты күрделі құрылымды зерттеу үшін өте қолайлы. Сауалнама құрылымы бірегейліктің педагог тұлғасының бір өлшемді қасиеті емес, керісінше жеке тарихқа, жұмыс ортасына және әлеуметтік–мәдени күтулерге байланысты дамып отыратын процесс екендігін көрсетеді [93; 117].

Сауалнаманың осындай логикамен құрылуы (жалпы параметрлерден мотивацияға, құндылықтарға, проблемалар мен дамуға қарай) педагогтің онтогенезіндегі кәсіби бірегейліктің даму тұжырымдамасын көрсетеді: мамандықты таңдау мен құндылықтық базадан бастап, қиындықтарды жеңу, рефлексия және кәсіби өсуге дейін. Сауалнаманың құрылымдалған және ашық компоненттерін біріктіру деректердің талдануы мен респонденттер арасында салыстырылуына қарамастан, жеке сенімдер мен көзқарастардың әртүрлілігінің

жоғалмауын қамтамасыз етеді. Бұл білім берудегі аралас әдістер зерттеулерінің заманауи әдіснамалық ұсыныстарына сәйкес келеді [118].

Ы. Алтынсарин атындағы Ұлттық білім академиясы әзірлеген сауалнама алты тақырыптық бөлімге бөлінген 27 сұрақтан тұрды (4–қосымша).

Зерттеу құралын әзірлеу Қазақстандағы педагогтердің кәсіби бірегейлігін түсіну және қолдау жолындағы маңызды қадам болып табылады. Оқытушылардың тәжірибесі мен пікірлерін пайдалана отырып, сауалнама сенімді және рефлексиялық педагогикалық жұмыс күшін құруға мүдделі тараптар үшін құнды ақпарат береді.

Осылайша, сауалнаманың теориялық және әдіснамалық негізі кәсіби бірегейлікті зерттеудің заманауи тәсілдерінің синтезі болып табылады. Ол бірегейліктің көп деңгейлі сипатын, динамикасын және әлеуметтік–мәдени контекстке тәуелділігін көрсетеді. Сауалнама қазақстандық педагогтердің кәсіби бірегейлігінің қалыптасуына әсер ететін ерекшеліктер мен факторларды анықтау үшін эмпирикалық негізделген деректерді алуға мүмкіндік береді. Сондай-ақ, ол педагогтерді кәсіби қолдау стратегияларын кейіннен мониторингтеу және әзірлеу үшін құрал ретінде қызмет ете алады [34].

## **2.5 Өткізу тәртібі**

Деректер Google Forms сауалнамасы арқылы онлайн түрде жиналады.

Этикалық талаптар зерттеу дизайнында маңызды рөл атқарады. Барлық қатысушылардан құпиялылыққа, ерікті қатысуға және қатысудан бас тарту құқығына кепілдік беретін хабардар етілген келісім алынады.

Сауалнаманың басында барлық қатысушылардың зерттеудің мақсаты мен сипаты туралы толық хабардар болуына кепілдік беретін хабардар етілген келісім туралы мәлімдеме көрсетілген. Сұрақтарға көшпес бұрын, қатысушыларға зерттеудің мақсаттары мен міндеттері нақты баяндалған қысқаша шолу ұсынылады. Қатысудың толық ерікті екендігі және респонденттердің кез келген уақытта «Келіспеймін» нұсқасын таңдау арқылы бас тартуға құқығы бар екендігі анық көрсетілген. Бұл этикалық нормалардың сақталуын қамтамасыз етеді және қатысушылардың автономиясын құрметтейді.

Келісім формасында құпиялылыққа және деректерді пайдалануға қатысты кепілдіктер де бар. Онда жиналған барлық деректердің жеке жауаптарды анықтау мүмкіндігін болдырмайтын жинақталған түрде талданатыны және ұсынылатыны хабарланады. Бұл қатысушылардың құпиялылығын қорғау және олардың сенімін нығайту үшін жасалады.

Хабардар етілген келісімнен кейін сауалнаманың құрылымы қысқаша сипатталады. Қатысушыларға олар кездесетін сұрақтардың түрлері, соның ішінде демографиялық сұрақтар, бірнеше жауап нұсқасы бар сұрақтар, Лайкерт шкаласы бойынша тұжырымдар және ашық сұрақтар туралы ақпарат беріледі. Лайкерт шкаласы бойынша сұрақтарға жауап беру бойынша нұсқаулар ұсынылған. Онда қатысушыларға стандартталған «Мүлдем келіспеймін»–нен «Толықтай келісемін»–



ге дейінгі шкала арқылы келісу деңгейін немесе мінез–құлық жиілігін көрсету ұсынылады.

Сауалнамаға осындай анық және ашық кіріспе қатысушыларға қатысу туралы негізделген шешім қабылдауға көмектесуге және деректерді жинауға дәйекті әрі сенімді тәсілді қамтамасыз етуге бағытталған.

Зерттеу жоспарына сәйкес, Қазақстан облыстарына хат жіберілді (5–қосымша). Сауалнама жүргізу мерзімі 2025 жылдың 26 мамыры мен 6 маусымы аралығында, яғни 2 аптаға созылды.

## **2.6 Деректерді талдау әдістері**

Өткізілген зерттеуде алынған сандық деректер Jamovi платформасын қолдану арқылы талданатын болады. Бұл платформа – тегін және ашық статистикалық бағдарламалық қамтамасыз ету, ол деректердің айқындығы мен қайталануы саласындағы үздік тәжірибелерге сәйкес келеді [119].

Талдау барысында келесі статистикалық әдістер қолданылады:

- Кронбах альфасы және Макдональдс омегасы ( $\omega$ ): сәйкестендіру шкалаларының ішкі келісімділігінің сенімділігін бағалау үшін қолданылады.  $\alpha$  және  $\omega \geq 0.70$  коэффициенті қолайлы болып саналады [98];

- Сипаттамалық статистика: сәйкестендіру айнымалылары бойынша таралулар, орташа мәндер және дисперсиялар туралы жалпы мәліметтерді қорыту үшін қолданылады;

- Пирсонның корреляциялық коэффициенті: Jamovi–ді қолдану арқылы мотивация мен жұмысқа қанағаттану немесе құндылықтар мен қабылданған автономия сияқты айнымалылар арасындағы сызықтық байланыстарды зерттейді. Бұл әдіс сәйкестендіру аясындағы құрылымдық қауымдастықтар туралы гипотезаларды негіздеуге мүмкіндік береді;

- Ашық сұрақтардың контент–талдауы: ашық жауаптардағы сапалық деректер тақырыптық талдау әдісі арқылы талданады. Бұл әдіс қайталанатын тақырыптарды және мұғалімдердің кәсіби сәйкестендіруі туралы деректерді анықтауға көмектеседі [120].

Қорыта айтқанда, зерттеу теориялық тәсілдерге сүйене отырып, сандық және сапалық әдістерді біріктіретін аралас әдістер әдіснамасын қолданады. Сауалнамадан алынған сандық деректер сәйкестендіру өлшемдері мен олардың өзара байланыстарын статистикалық тұрғыдан өлшеуге мүмкіндік береді. Сонымен қатар, сапалық компоненттер (мысалы, ашық жауаптар) мұғалімдердің өмірлік тәжірибесі мен ой–пікірлері туралы баяндамалық түсінік береді. Мұндай әдіснамалық тәсіл ғалымдар арасында педагогтердің көп деңгейлі және дамып келе жатқан сәйкестендіруін зерттеу үшін өте қолайлы әдіс ретінде кеңінен қолданылады [89; 121].

**1) Кронбах альфасы және Макдональдс омегасы бойынша сенімділік талдауы**

Мұғалімдерге арналған сауалнаманың бөлімдері бойынша («Кәсіби құндылықтар мен сәйкестендіру», «Рефлексия және өзін-өзі талдау», «Кәсіби даму» сияқты) бағалау шкаласының элементтерінің сенімділігін бағалау үшін Кронбах альфасының сенімділігі есептелді. Бұл өлшем сауалнама ішіндегі элементтер арасындағы өзара байланыстарды зерттеу арқылы ішкі келісімділікті бағалайды. Альфа мәндері 0,7–ден жоғары болса, зерттеулер үшін қолайлы болып саналады, ал 0,8–ден асатын мәндер шкаланың жоғары сенімділігін көрсетеді [122]. Мысалы, «Рефлексия және өзін-өзі тиімділік» бөлімі (сыни ойлау, оқуға ынтасыз оқушылардың мотивациясы және оқытудың айқындығы бойынша элементтер) 0,84 альфа көрсетті. Бұл ішкі келісімділіктің сенімділігін білдіреді. Бұл нәтиже осы шкалаларды мұғалімдердің ішкі сәйкестендіру құрылымдарының дәйекті көрінісі ретінде түсіндірудің негізділігін күшейтеді.

Психометриялық зерттеулерде, әсіресе білім беру және әлеуметтік ғылымдар контекстінде, Кронбах альфасы ( $\alpha$ ) шкаланың немесе сауалнаманың ішкі келісімділігінің сенімділігін бағалау үшін негізгі статистикалық коэффициент ретінде кеңінен танылған. Ол сауалнамадағы элементтердің біртекті және өзара байланысты болу дәрежесін өлшейді, осылайша бірыңғай негізгі жасырын айнымалыны қамтиды [118; 122].

Кронбах альфасы (Cronbach's Alpha) және Макдональдс омегасы ( $\omega$ ) коэффициенттерін есептеу нәтижесінде 0–ден 1–ге дейінгі аралықтағы мән алынады, мұндағы жоғары мәндер элементтер арасындағы ішкі келісімділіктің күшті екенін көрсетеді [120]. Жалпы интерпретация келесідей болады:

- $\geq 0,90$  (өте жақсы сенімділік);
- 0,80–0,89 (жоғары сенімділік);
- 0,70–0,79 (қолайлы);
- 0,60–0,69 (күмәнді);
- $< 0,60$  (зерттеу мақсаттары үшін қолайсыз) [122].

Мысалы, Қазақстандағы мұғалімдердің кәсіби сәйкестендіруін зерттеу аясында Кронбах альфасы мен Макдональдс омегасы сауалнама құралының әр бөлімі үшін, мысалы, «Рефлексия және өзін-өзі талдау», «Кәсіби құндылықтар» және «Кәсіби дамуға бағдарлану» үшін есептелетін болады. Егер «Рефлексия» бөліміндегі сұрақтар бойынша, мысалы, «Мен күрделі тақырыптарды студенттерге түсінікті етіп түсіндіре аламын» және «Мен ынтасыз оқушыларды ынталандыра аламын» сияқты тұжырымдамалар бойынша Кронбах альфасы 0,84 болса, бұл шкала келісімді деп бағаланып, оқытушының кәсіби сәйкестендіруінің рефлексиялық аспектісінің жоғары ішкі келісімділігін көрсетеді.

Сонымен қатар, Кронбах альфасы мен Макдональдс омегасын қолдану зерттеушілерге «элемент жойылса, альфа қалай өзгереді?» деген диагностика арқылы шкала сенімділігінің жақсаруын бағалауға мүмкіндік береді. Бұл функция құрылымның валидтілігін төмендетуі мүмкін тиімсіз немесе екіұшты элементтерді

анықтауға көмектеседі [118]. Зерттеу құралын түзету кезінде бұл сауалнаманың психометриялық сенімділігін қамтамасыз етуде маңызды қадам болып табылады.

Ішкі келісімділіктің сенімділігі – жай ғана статистикалық формальдылық емес, бұл зерттеу нәтижелері бойынша негізделген қорытындылар алудың басты шарты. Жеткілікті сенімділіксіз, мұғалімдердің өзін-өзі қабылдауы, құндылықтары немесе мәселелері туралы кез келген байқалған тенденциялар нақты психологиялық құрылымдар емес, дәйексіз өлшемдердің артефактілері болуы мүмкін [123].

Осылайша, Кронбах альфасы мен Макдональдс омегасы екі жақты рөл атқарады:

- Топтастырылған сауалнама тармақтарының бір-бірін толықтыратынын растайды;

- Құралдың дәйектілігі мен ғылыми сенімділігін белгілейді.

Дәлелді білім беру саясатына және жаһандық салыстырмалылыққа артып отырған көңіл бөлуді ескерсек, талдау арқылы ішкі келісімділікті қамтамасыз ету академиялық эмпирикалық зерттеудің ажырамас бөлігі болып табылады [123];

## **2) Сипаттамалық статистика**

Сипаттамалық статистика респонденттердің демографиялық сипаттамаларын (мысалы, жынысы, өңірі, педагогикалық тәжірибесі, біліктілік деңгейі) жинақтау және сауалнаманың алты бөлімі бойынша, соның ішінде мотивация, кәсіби мәселелер, рефлексия және даму сияқты жауаптар тенденцияларын талдау үшін қолданылды. Жиіліктер, орташа мәндер, стандартты ауытқулар мен пайыздар сияқты көрсеткіштер деректер жинағындағы орталық тенденциялар мен өзгергіштік туралы негізгі түсінік берді. Бұл әдіс «Мен күрделі тақырыптарды анық түсіндіре аламын» сияқты құзыреттілікті өзін-өзі бағалауда және «Мен жиі жұмысымның мәні туралы ойланамын» сияқты рефлексиялық мінез-құлықтағы таралу заңдылықтарын анықтау үшін өте маңызды, себебі бұл көрсеткіштер кәсіби сәйкестендірудің негізгі өлшемдерін қалыптастырады [97; 58];

## **3) Корреляциялық талдау (Correlational Analysis). Пирсонның корреляциялық коэффициенті**

Кәсіби сәйкестендірудің негізгі өлшемдері арасындағы өзара байланыстарды бағалау үшін Пирсонның корреляциялық коэффициенттері есептелетін болады. Бұл әдіс интервалды шкала айнымалылары арасындағы сызықтық ассоциациялардың күші мен бағытын сандық түрде анықтайды. Зерттеуде бұл мұғалімдердің қабылданатын құзыреттілігі мен олардың бірлескен практикаға қатысуы сияқты өзара әрекеттестікке қатысты гипотезаларды тексеруге мүмкіндік береді (мысалы, «Әріптестеріммен оқыту әдістерімді талқылау маңызды»). Мүмкін, сәйкестендіруге қатысты сұрақтар мен белсенді кәсіби даму көрсеткіштері арасында маңызды оң корреляциялар ( $r=0,51$ ,  $p<0.001$ ) байқалуы мүмкін, бұл ғалымдардың қорытындыларымен сәйкес келеді [89; 98]. Мұндай статистикалық ассоциациялар өзін-өзі түсінудің, рефлексиялық практиканың және кәсіби қатысудың сәйкестендіруді қалыптастыру процесіндегі өзара тәуелділігін көрсетеді.

Пирсонның корреляциялық коэффициенті ( $r$ ) – екі үздіксіз айнымалы арасындағы сызықтық байланыстың күшін және бағытын сандық түрде анықтайтын, кеңінен қолданылатын статистикалық өлшем. Білім беру және психологиялық зерттеулер аясында ол мұғалімнің өзін-өзі тиімді сезінуі мен жұмысқа қанағаттануы немесе рефлексия мен кәсіби дамуға қатысуы сияқты құрылымдар арасындағы байланыстарды зерттеу үшін маңызды құрал болып табылады [104].

Пирсонның корреляциялық коэффициенті ( $r$  деп белгіленеді)  $-1$ -ден  $+1$ -ге дейінгі аралықта болады:

- $r=+1$  – мінсіз оң сызықтық корреляцияны көрсетеді (бір айнымалы ұлғайған сайын, екіншісі де пропорционалды түрде ұлғаяды);
- $r=-1$  – мінсіз теріс сызықтық корреляцияны көрсетеді (бір айнымалы ұлғайған сайын, екіншісі пропорционалды түрде кемиді);

-  $r=0$  – айнымалылар арасында сызықтық байланыстың жоқтығын білдіреді.  $\pm 0,5$  немесе одан жоғары мәндер орташа немесе күшті корреляция болып саналады, алайда оның күшін әрқашан контекстке, іріктеу көлеміне және теориялық маңыздылығына байланысты түсіндірген жөн [124].

Қазіргі зерттеуде мұғалімдердің кәсіби сәйкестендіруі үшін педагогикалық құзыреттілікті өзін-өзі бағалау және бірлескен оқытуға қатысуға дайындық сияқты айнымалылар арасындағы корреляцияны бағалау мақсатында Пирсонның  $r$  коэффициенті қолданылды. Мысалы, «*Мен күрделі тақырыптарды анық түсіндіре аламын*» және «*Мен сабақ беруімді әріптестеріммен талқылаймын*» деген тармақтар арасындағы маңызды оң корреляция ( $r=0,52$ ,  $p<0.001$ ) педагогикалық қабілеттерге деген жоғары сенімділіктің кәсіби өзара іс-қимылмен және рефлексиямен байланысты екенін көрсетеді. Бұл мұғалімнің сәйкестендіруінің әлеуметтік, рефлексиялық және дамуға негізделген сипаты туралы көзқарасты растайды [125].

Корреляция себеп-салдарлық байланысты білдірмейтінін атап өткен маңызды. Дегенмен, шкалалар мен сәйкестендіруді дамыту зерттеулерінде статистикалық тұрғыдан маңызды корреляциялар байланысты айнымалылардың күтілгендей әрекет ететінін көрсете отырып, құрылымның валидацияны растайды [118].

Осылайша, бұл үш әдісті таңдау мұғалімнің сәйкестендіруін ішкі сенім жүйелері мен сыртқы кәсіби контекстердің әсеріне ұшырайтын көп өлшемді және динамикалық құрылым ретінде теориялық тұрғыда түсінуге негізделген [14]. Құрылымдалған сауалнама жауаптарының сандық талдауы сәйкестендіруге байланысты мәселелердің күрделілігін қамту үшін сенімділікті тексеруді (Кронбах альфасы мен Макдональдс омегасы арқылы) және корреляциялық талдауды (Пирсонның  $r$ -ы арқылы) қажет етеді. Бұл стратегия нәтижелердің психометриялық сенімділігіне ықпал етеді және мұғалімдердің ұлттық іріктемесі негізінде жасалған қорытындылардың сенімділігін қамтамасыз етеді.

Сауалнаманың ашық сұрақтары сапалық талдау әдістері, атап айтқанда тақырыптық талдау арқылы талданатын болады. В. Браун мен В. Кларктың пікірінше, тақырыптық талдау – бұл деректер жинағындағы қайталанатын тақырыптарды (үлгілерді) анықтау, талдау және түсіндіру әдісі [126].

Бұл тәсіл педагогтердің әртүрлі пікірлерін өңдеуге икемді болғандықтан таңдалды. Талдау Браун және Кларктың классикалық алты кезеңдік схемасы бойынша жүргізілетін болады [126].

Сапалық талдаудың валидтілігі мен қайталануын қамтамасыз ету үшін келесі шаралар қолданылады:

*Біріншіден*, процедуралардың ашықтығы қамтамасыз етіледі. Кодтаудың барлық қадамдары, жауаптарды тақырыптарға жатқызу критерийлері, сондай-ақ мағыналық бірліктерді бөліп көрсету мысалдары құжатталады.

*Екіншіден*, Сапалық қорытындылардың валидтілігін растау үшін үштік тексеру әдісін (triangulation) қолдану жоспарлануда. Сапалық қорытындылардың валидацияны растау мақсатында ашық сұрақтардың деректерін сауалнаманың сандық нәтижелерімен салыстыру әдісі қолданылады. Егер сапалық және сандық нәтижелер кәсіби сәйкестендірудің белгілі бір сипаттарын ұқсас көрсететін болса (мысалы, жиі айтылатын құндылықтар құндылықтар шкаласы бойынша ең жоғары бағаланғандармен сәйкес келсе), бұл интерпретацияның негізділігін күшейтеді.

Ашық сұрақтарды өңдеуге арналған осындай кешенді тәсіл сапалық деректердің сандық нәтижелерді толықтырып, тереңдете түсуіне кепілдік береді, сонымен қатар ғылыми қатаңдық, сенімділік және қайталану талаптары сақталады;

#### **4) Ашық сұрақтардың контент–талдауы**

Контент–талдау – бұл көлемді мәтіндік деректерді нақты кодтау ережелеріне сүйене отырып, аз санды контент–санаттарға біріктірудің жүйелі, қайталанатын әдісі [125]. Білім беру зерттеулері контекстінде сауалнаманың ашық сұрақтарына контент–талдау жасау зерттеушілерге қатысушылар білдірген терең мағыналарды, мотивацияларды және субъективті тәжірибелерді түсіндіруге, сонымен қатар сандық нәтижелерді сапалық бақылаулармен толықтыруға мүмкіндік береді.

Аталған зерттеуде контент–талдау педагогтерден алынған ашық жауаптарға, атап айтқанда, жеке сенімдерге, кәсіби қиындықтарға және т.б. қатысты жауаптарға қолданылады. Процесс зерттеушілер деректер туралы жалпы түсінік алу үшін барлық жауаптарды оқып шығатын танысудан басталады. Содан кейін мәнді сөз тіркестері, сөздер немесе сөйлемдер сипаттамалық кодтармен белгіленетін кодтау кезеңі жүреді. Одан кейін бұл кодтар санаттарға топтастырылып, соңында қатысушылар білдірген негізгі мәселелерді көрсететін кеңірек тақырыптарға синтезделеді [127]. Кодтау қолмен жүргізілетін болады.

Контент–талдаудың құндылығы оның құрылымдалған жауаптар форматында жиі жоғалып кететін жасырын заңдылықтарды, контекстік нюанстарды және эмоционалды реңктерді анықтау қабілетінде. Кластерлік талдаумен бірге қолданылса, ол респонденттер жауаптарының сандық заңдылықтарының негізінде

жатқан себептерді түсіндіре отырып, кластерлердің интерпретациясын байыта алады [128–130].

## **2.7 Шектеулер**

Кез келген эмпирикалық зерттеу сияқты, бұл зерттеудің де нәтижелерін талдау кезінде ескеру қажет белгілі бір шектеулері бар.

Біріншіден, *әлеуметтік жағымды жауаптардың* ықтималдығы бар. Бұл ретте қатысушылар шындыққа сәйкес келмейтін, бірақ қоғамда неғұрлым қолайлы немесе ұнамды болып саналатын жауаптар бере алады. Бұл жағдай әсіресе кәсіби сәйкестендіру немесе білім беру құндылықтарына қатысты зерттеулерде жиі кездеседі. Крумпалдың [131] атап өткеніндей, әлеуметтік жағымдылық, әсіресе нәзік немесе нормативтік тақырыптар бойынша респонденттердің өздері хабарлаған деректердің шынайылығын айтарлықтай бұрмалауы мүмкін.

Екіншіден, сауалнама деректерінің сипатына байланысты *интерпретациялық шектеулер* бар. Сандық жауаптар (мысалы, Лайкерт шкаласы) жалпы заңдылықтарды анықтауға мүмкіндік бергенімен, олар жауаптардың терең мағынасын аша алмайды. Керісінше, сапалық жауаптар бай ақпарат бере алады, бірақ интерпретациялық субъективтілікке ұшырауы мүмкін. Ғалымдардың [105] қорытындыларына сәйкес, аралас әдістер қолданылатын зерттеулер адастыратын немесе қарама–қайшы интерпретациялардан аулақ болу үшін сапалық және сандық компоненттерді мұқият біріктіруі тиіс.

Үшіншіден, бұл зерттеудің *уақытша және контекстік шектеулері* бар. Деректер белгілі бір уақыттағы қабылдау мен жағдайларды көрсетеді және МЖМБС жанаруы, әлеуметтік–саяси жағдайлар және т.б. сияқты сыртқы оқиғаларға тәуелді болуы мүмкін. Максвелл [132] сапалық және аралас әдістермен жүргізілген зерттеулердің нәтижелері жиі белгілі бір жағдайларға байланысты болып, сол контекстерден тыс жерде оңай жалпыланбайтынын ескертеді.

Соңында, *зерттеушінің субъективтілігі тәуекелі* бар, әсіресе ашық жауаптарды немесе сапалық деректерді талдау кезінде. Зерттеушінің тәжірибесі, болжамдары мен ұстанымы деректердің қалай кодталатынына және интерпретацияланатынына әсер етуі мүмкін. Интерпретациядағы мұндай шектеулерді азайту үшін рефлексия қажет, және зерттеушілер өз ұстанымы мен зерттеу процесіне ықпалына қатысты бейтарап болуы тиіс [133].

### 3. ПЕДАГОГТИҢ КӘСІБИ БІРЕГЕЙЛІГІНІҢ ҚАЛЫПТАСУЫН ЗЕРТТЕУ

#### 1. СЕНІМДІЛІКТІ ТАЛДАУ (КРОНБАХ АЛЬФАСЫ ЖӘНЕ МАКДОНАЛЬДС $\Omega$ )

Анкетадағы ішкі келісімділікті және өлшемдер сапасын қамтамасыз ету үшін Лайкерт шкаласы бойынша бағаланған барлық көп элементті сұрақтарға сенімділік талдауы жүргізілді.

Анкетадағы Лайкерт шкаласы типті сұрақтар «Құндылықтар және кәсіби өзін-өзі қабылдау» (15-сұрақ), «Рефлексия және өзін-өзі талдау» (22-сұрақ), «Кәсіби даму» (26-сұрақ) бөлімдерінде қолданылды.

Деректерді әрі қарай талдамас бұрын, осы тармақтардың бір тақырыптағы мәселелерді біртұтас көрсететінін растау үшін олардың ішкі келісімділігін бағалау маңызды болды.

Осы мақсатта қолданылған негізгі статистикалық көрсеткіштер Кронбах альфасы ( $\alpha$ ) және Макдональдс омегасы ( $\omega$ ) коэффициенттері болды. Лайкерт шкаласы бойынша мәтіндік жауаптар 1-ден 5-ке дейінгі сандық балдарға қайта кодталды (мұнда 1 – мүлдем келіспеймін, 3 – жауап беруге қиналамын, 5 – толықтай келісемін). Есептеу кезінде «жауап беруге қиналамын» деген жауаптар бейтарап 3 мәні ретінде ескерілді, ал блок бойынша жауабы жоқ респонденттер есептеуге қосылған жоқ. Талдау Jamovi бағдарламалық қамтамасыз етуінің 2.5 нұсқасын пайдалана отырып жүргізілді.

Әрбір Лайкерт-шкалалар блогы үшін (анкетаның №15, №22 және №26 сұрақтары) тұжырымдамалар жиынтығының ішкі келісімділігін (сенімділігін) сипаттайтын Кронбах альфасы мен Макдональдс омегасы коэффициенттері есептелді.

1) **№15 сұрағы бойынша «Құндылықтар және кәсіби өзін-өзі қабылдау» шкаласы** (бұл шкала мұғалімнің өзін-өзі қабылдауын көрсететін 7 тұжырымнан тұрады. Оларға *«Мұғалім болу – бұл жай кәсіп емес, бұл – өмір салты» және «Менің жеке құндылықтарым мен кәсібім арасында тығыз байланыс бар екенін сезінемін»* сияқты тұжырымдар кіреді). Нәтижелер  $\alpha = 0,85$ ,  $\omega = 0,839$ –дан  $0,880$ –ге дейін. Бұл көрсеткіштер шкаланың жақсы ішкі келісімділігін көрсетеді (2-кесте). Яғни, осы 7 тармаққа берілген жауаптар өзара жеткілікті түрде келісімді, бұл өлшемнің жоғары сенімділігін білдіреді [118].

#### Кесте 2. №15 сұрағы бойынша шкаланың сенімділік статистикасы

|       | Кронбах $\alpha$ |
|-------|------------------|
| шкала | 0,855            |

### Элементтердің сенімділік статистикасы

|   | Кронбах $\alpha$ |                        | Макдональдс $\omega$ |
|---|------------------|------------------------|----------------------|
|   | Орташа мән       | Стандартты ауытқу (SD) | Егер элемент жойылса |
| A | 4,00             | 0,873                  | 0,880                |
| B | 4,10             | 0,726                  | 0,857                |
| C | 3,97             | 0,791                  | 0,879                |
| D | 4,26             | 0,594                  | 0,846                |
| E | 4,06             | 0,717                  | 0,846                |
| F | 4,15             | 0,613                  | 0,839                |
| G | 4,15             | 0,571                  | 0,849                |

2–Кесте деректерін талдау бойынша, ұсынылған тұжырымдардың ешқайсысын алып тастау қажет емес, өйткені барлық Макдональдс омега ( $\omega$ ) мәндері 0,839–0,880 аралығында қалады.

Сонымен қатар, А сұрағында стандартты ауытқу ( $SD=0,873$ ) ең жоғары, яғни респонденттер жауаптарының арасында айырмашылық ең үлкен. Дегенмен, А сұрағын алып тастаған жағдайда  $\omega$  мәні ең жоғары болады (0,880), яғни бұл сұрақтың педагогтің кәсіби сәйкестендіруінің құрылымдық компонентін өлшеуге қосқан үлесі өте жоғары.

G сұрағында стандартты ауытқу ( $SD=0,571$ ) ең төмен, бұл бір типтес жауаптардың көп болғанын көрсетуі мүмкін. Алайда, оны алып тастаған кезде  $\omega$  мәні жоғары болып қалады (0,849), яғни бұл сұрақ тұрақты жұмыс істейтін элемент болып табылады.

**2) №22 сұрақ: «Рефлексия және өзін-өзі талдау» шкаласы** (бұл шкала мұғалімнің кәсібіне деген тиесілілік сезімін және рефлексиялық жетілуге қабілетін бағалайтын 7 тұжырымнан тұрады. Мысалы, «Мұғалімдер өз оқытуына инновацияларды біріктіруі керек» және «Мұғалімдер үшін оларға бағыт–бағдар беретін тәлімгерлердің болуы маңызды» сияқты тұжырымдар қамтылған. Шкаланың басты мақсаты – оқытуға және педагогикалық өсуге кәсіби бағдардың бар–жоғын анықтау). Талдау нәтижесінде  $\alpha=0,92$ ,  $\omega=0,908$ –ден **0,918**–ге дейін болды. Бұл көрсеткіштер осы шкаланың өте жоғары (тамаша) сенімділігін көрсетеді (3–кесте). Мұндай мән жоғарғы шекке жақын және респонденттердің барлық тұжырымдарға берген жауаптарының өте күшті келісімділігін білдіреді.

### Кесте 3. №22 сұрағы бойынша шкаланың сенімділік статистикасы

|       | Кронбах $\alpha$ |
|-------|------------------|
| шкала | 0,923            |



### Элементтердің сенімділік статистикасы

|   | Кронбах $\alpha$ |                        | Макдональдс $\omega$ |
|---|------------------|------------------------|----------------------|
|   | Орташа мән       | Стандартты ауытқу (SD) | Егер элемент жойылса |
| A | 4,15             | 0,553                  | 0,915                |
| B | 4,06             | 0,539                  | 0,916                |
| C | 4,11             | 0,528                  | 0,908                |
| D | 4,10             | 0,599                  | 0,918                |
| E | 4,03             | 0,575                  | 0,912                |
| F | 4,04             | 0,533                  | 0,910                |
| G | 4,11             | 0,536                  | 0,914                |

Сұрақтар стандартты ауытқуға сәйкес ( $SD=0,528-0,599$ ) орташа шашыраңқылыққа ие, яғни сұрақ тармақтары бір типті емес, және респонденттер оларға әртүрлі жауап берген. Сонымен қатар, сұрақтарды алып тастаудың қажеті жоқ, себебі олардың барлығы жоғары омега ( $\omega$ ) мәніне ие ( $0,908-0,918$ ). Бұл әрбір сұрақтың педагогтің кәсіби сәйкестендіруінің құрылымдық компонентін өлшеуге қосқан үлесі өте жоғары екенін көрсетеді. Шкала тамаша ішкі келісімділікке ие және барлық тармақтар дұрыс әрі сенімді жұмыс істейді.

3) **№26 сұрақ: «Кәсіби даму» шкаласы** (бұл шкала әріптестермен ынтымақтастыққа және болашаққа бағытталған жауапкершілікке деген көзқарасты бағалайтын 5 тұжырымнан тұрады. Олардың қатарында «*Мұғалімдер болашақ ұрпаққа үлес қосу үшін жауапкершілік сезінуі керек*» және «*Әріптестермен оқыту әдістерін талқылау маңызды*» сияқты тұжырымдар бар. Бұл шкала кәсіби әлеуметтенуді де, білім беру міндеттерін шешуге белсенді қатысуды да көрсетеді). Талдау нәтижесінде  $\alpha=0,90$ ,  $\omega=0,908$ –ден **0,918**–ге дейін болды. Бұл көрсеткіштер шкала тармақтарының жоғары ішкі келісімділігін көрсетеді (4–кесте). Бұл мән шкаланың тиісті сұрақты өлшеуде тамаша сенімділікке ие екендігін білдіреді.

### Кесте 4. №26 сұрағы бойынша шкаланың сенімділік статистикасы

|       | Кронбах $\alpha$ |
|-------|------------------|
| шкала | 0,904            |

### Элементтердің сенімділік статистикасы

|  | Кронбах $\alpha$ |                        | Макдональдс $\omega$ |
|--|------------------|------------------------|----------------------|
|  | Орташа мән       | Стандартты ауытқу (SD) | Егер элемент жойылса |

|   |      |       |       |
|---|------|-------|-------|
| A | 4,19 | 0,508 | 0,882 |
| B | 4,16 | 0,519 | 0,876 |
| C | 4,18 | 0,535 | 0,881 |
| D | 4,13 | 0,579 | 0,904 |
| E | 4,27 | 0,523 | 0,885 |

Әрбір алынған Кронбах альфасы ( $\alpha$ ) коэффициенті шкаланың сенімділігін растау үшін жеткілікті болып саналатын жалпы қабылданған 0.7 шегінен асып түсті. Бұл сенімділік деңгейлері құралдың психометриялық негізділігін растайды және таңдалған элементтер мұғалімнің кәсіби сәйкестендіруінің ішкі келісімді өлшемдерін тиімді қамтитынын көрсетеді.

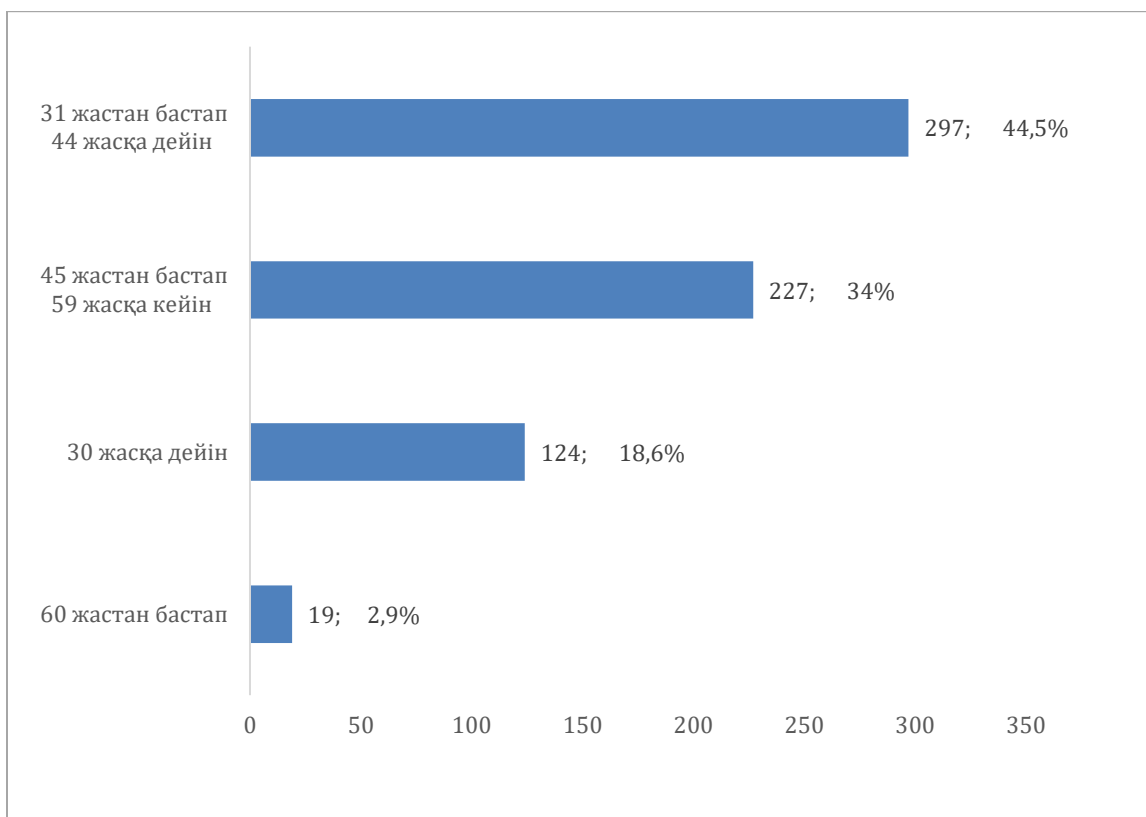
Осылайша, қарастырылған үш шкалалық сұрақтар блогының барлығы қолайлы, тіпті жоғары дәрежедегі ішкі келісімділікке ие. Бұл әрбір блоктың ішіндегі тұжырымдардың педагогтердің кәсіби сәйкестендіруі мен қызметінің біртұтас психологиялық аспектісін дәйекті түрде өлшейтінін білдіреді және жалпы алғанда, Лайкерт шкаласы бойынша сұрақтар зерттеу үшін сенімді құрал болып табылады.

## 2. СИПАТТАМАЛЫҚ СТАТИСТИКА

Соңғы іріктеуге 667 педагог қатысты. Алынған сауалнама деректері бірнеше критерий бойынша талданды:

1) *Жасы*. Респонденттердің басым бөлігі – 297 адам (44,5%) – 31 мен 44 жас аралығындағы педагогтер. Қатысушылардың ең аз бөлігі – 19 адам (3%) – 60 жастан асқан және одан жоғары жастағы педагогтер (4-сурет).

Анкетада қолданылған жас санаттары педагогтің кәсіби дамуының негізгі кезеңдерін көрсетеді және білім беру саласындағы зерттеулерде кеңінен қолданылады. Мәселен, 30 жасқа дейінгі педагогтер – мансабын жаңадан бастаған мұғалімдер. Бұл кезең сәйкестендіруді қалыптастыру және жұмысты жалғастыру туралы шешім қабылдау үшін өте маңызды [93]. 31 бен 44 жас аралығындағы педагогтер – мансабын дамытып, көбірек жауапкершілік алатын кәсіби мамандар [134]. 45–59 жас аралығындағы педагогтер – басшылық және тәлімгерлік қызметтерді атқаратын мұғалімдер. Бұл жас санаты Дүниежүзілік денсаулық сақтау ұйымының орта жастық классификациясына сәйкес келеді [135]. Келесі санат (60+ жас аралығындағы педагогтер) – мансабын аяқтауға жақындаған немесе зейнетке шыққаннан кейін өз тәжірибесі мен институционалдық білімі арқасында білім беруге үлес қосатындар [126]. Бұл жіктеу мансаптың әртүрлі кезеңдеріндегі мұғалімдердің қажеттіліктері мен сәйкестендіруін мақсатты түрде талдауға ықпал етеді.



4—сурет. Респонденттердің жас бойынша бөлінуі

2) **Жынысы.** Сауалнама деректеріне сәйкес, зерттеуге басым көпшілігі әйел мұғалімдер қатысты – 593 адам (89%). Еркек мұғалімдердің үлесі аз болды – 74 адам (11%).

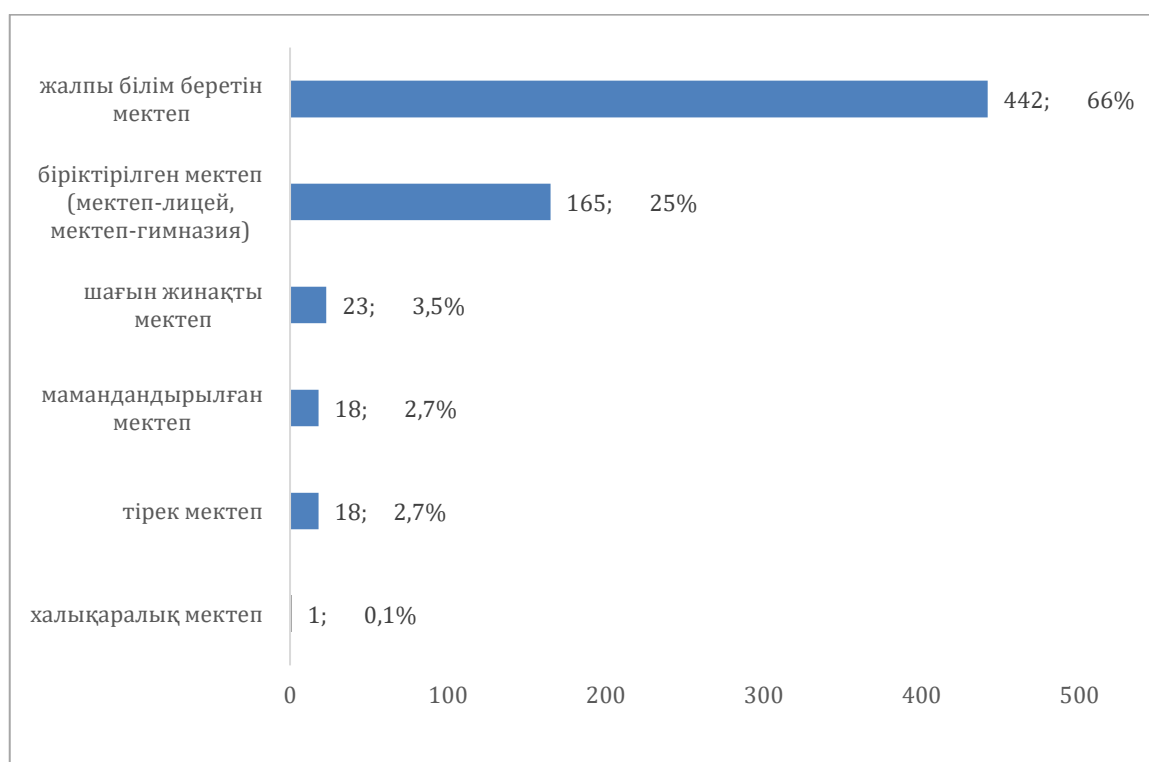
3) **Білімі.** Респонденттердің басым бөлігі – 579 адам (87%) – жоғары білімді педагогтер. 71 адам (10,6%) жоғары оқу орнынан кейінгі білім алған, ал 17 адам (2,4%) – кәсіптік колледж түлектері.

4) **Оқыту тілі.** Сауалнама барысында педагогтердің сабақ беретін тілі туралы да деректер жиналды. Нәтижелер көрсеткендей, сұралған мұғалімдер арасында басым оқыту тілі – қазақ тілі: 464 респондент (69,6%). Орыс тілін оқыту тілі ретінде 191 педагог (28,6%) көрсетті. Ағылшын тілін тек 12 қатысушы (1,8%) таңдады. Бұл нәтижелер алынған деректердің, ең алдымен, қазақ тілінде сабақ беретін мұғалімдердің пікірін ескеретінін көрсетеді.

5) **Мектептің қаржыландыру және орналасу түрі.** Сауалнамаға қатысқан барлық педагогтер мемлекеттік мектептерде жұмыс істейді. Олардың арасында 401 мұғалім (60,1%) қала мектептерінде, ал 266 мұғалім (39,9%) ауыл мектептерінде қызмет етеді. Ауыл педагогтерінің 40%–ға жуық үлесі ұсыныстарды ауыл мектептері мұғалімдерінің пікірін ескере отырып әзірлеуге мүмкіндік береді.

6) **Мектеп түрі.** Сауалнамаға қатысушылар әртүрлі типтегі мектептерде жұмыс істейді. Мұғалімдердің басым бөлігі – 442 адам (66,27%) – жалпы білім

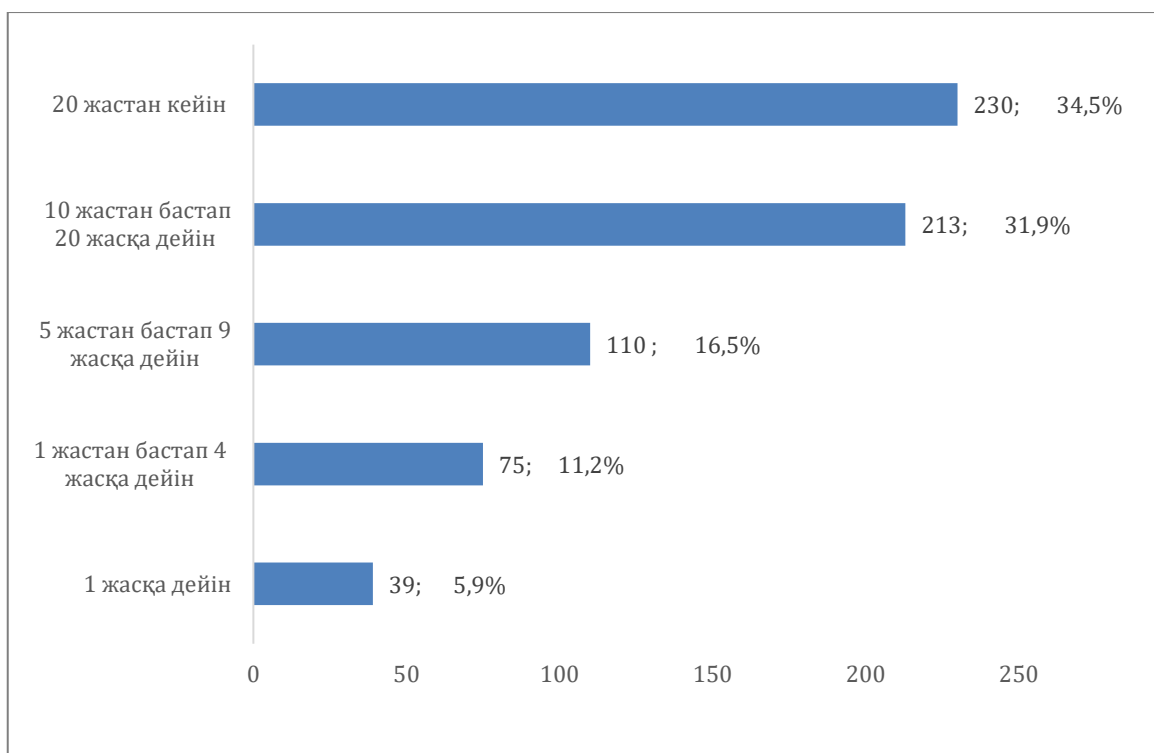
беретін мектептерден. Бұл іріктемедегі ең үлкен топ. 165 респондент (24,74%) – аралас типтегі мектептердің мұғалімдері. Шағын жинақты мектептердің мұғалімдері 23 адамды (3,45%) құрады, ал тірек мектептер мен мамандандырылған мектептердің әрқайсысынан 18 мұғалімнен (2,70%) қатысты. Тек бір ғана респондент (0,15%) халықаралық мектепте жұмыс істейтінін көрсетті, бұл мұндай мектептердің бұл сауалнамада өте аз ұсынылғанын білдіреді (5–сурет).



5–сурет. Респонденттердің мектеп түрлері бойынша бөлінуі

Респонденттердің осылай бөлінуі мемлекеттік мектептер педагогтары арасында жалпы білім беретін және аралас типтегі мектептердің басым екенін көрсетеді. Бұл білім беру саясаты мен әдістемелік ұсыныстарды бейімдеу үшін маңызды контекст болып табылады.

**7) Жұмыс өтілі.** Сауалнамаға педагогтердің жұмыс өтілі туралы деректер енгізілді. Респонденттердің ең үлкен тобы – 230 мұғалім (34,5%) – 20 жылдан астам жұмыс тәжірибесі бар екенін көрсетті. Бұл іріктемеге білікті педагогтердің қатысқанын білдіреді (6–сурет). Сонымен қатар, мұғалімдердің едәуір бөлігінің (213 адам, 31,9%) жұмыс өтілі 10 жылдан 20 жылға дейін. Бұл екі санат бірігіп, барлық қатысушылардың үштен екісінен астамын (66,4%) құрайды, бұл сауалнамаға қатысқан педагогтердің көпшілігінің кәсібінде көпжылдық тәжірибесі бар екенін көрсетеді.



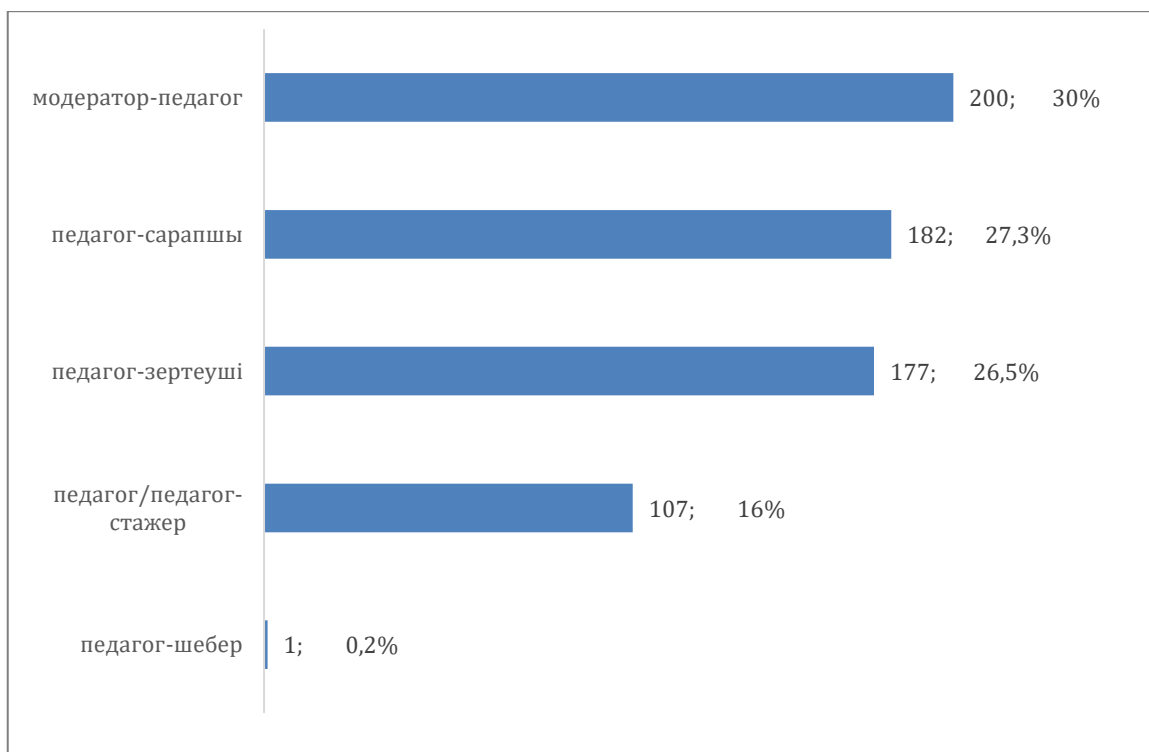
6–сурет. Респонденттердің жұмыс өтілі бойынша бөлінуі

Жұмыс өтілі 5 жылдан 9 жылға дейінгі мұғалімдердің саны 110 респондентті (16,5%) құраса, 1 жылдан 4 жылға дейін жұмыс істеген мұғалімдер 75 адамды (11,2%) құрады. Ең аз топ – жұмыс өтілі бір жылдан кем 39 респондент (5,9%). Бұл бөлініс зерттеуге тәжірибелі педагогтердің басым қатысқанын көрсетеді. Бұл жағдай олардың кәсіби сәйкестігі туралы пікірлері мен көзқарастарын зерттеу және педагогикалық білім беруді жетілдіру бойынша ұсыныстар әзірлеу үшін өте маңызды.

#### **8) Біліктілік санаты**

Сауалнамаға барлық біліктілік санаттарындағы педагогтер қатысты (7–сурет).

Респонденттердің ішінде 107–сі (16%) – санатсыз педагогтер. Ең көп санды топты 200 мұғалім (30%) құрады, олардың біліктілігі – «педагог–модератор». Педагог–сарапшылар 182 респондентпен (27,3%), педагог–зерттеушілер 177 респондентпен (26,5%) ұсынылған, ал педагог–шебер санатындағылардың саны – 1 (0,2%).



7–сурет. Респонденттердің біліктілік санаттары бойынша бөлінуі

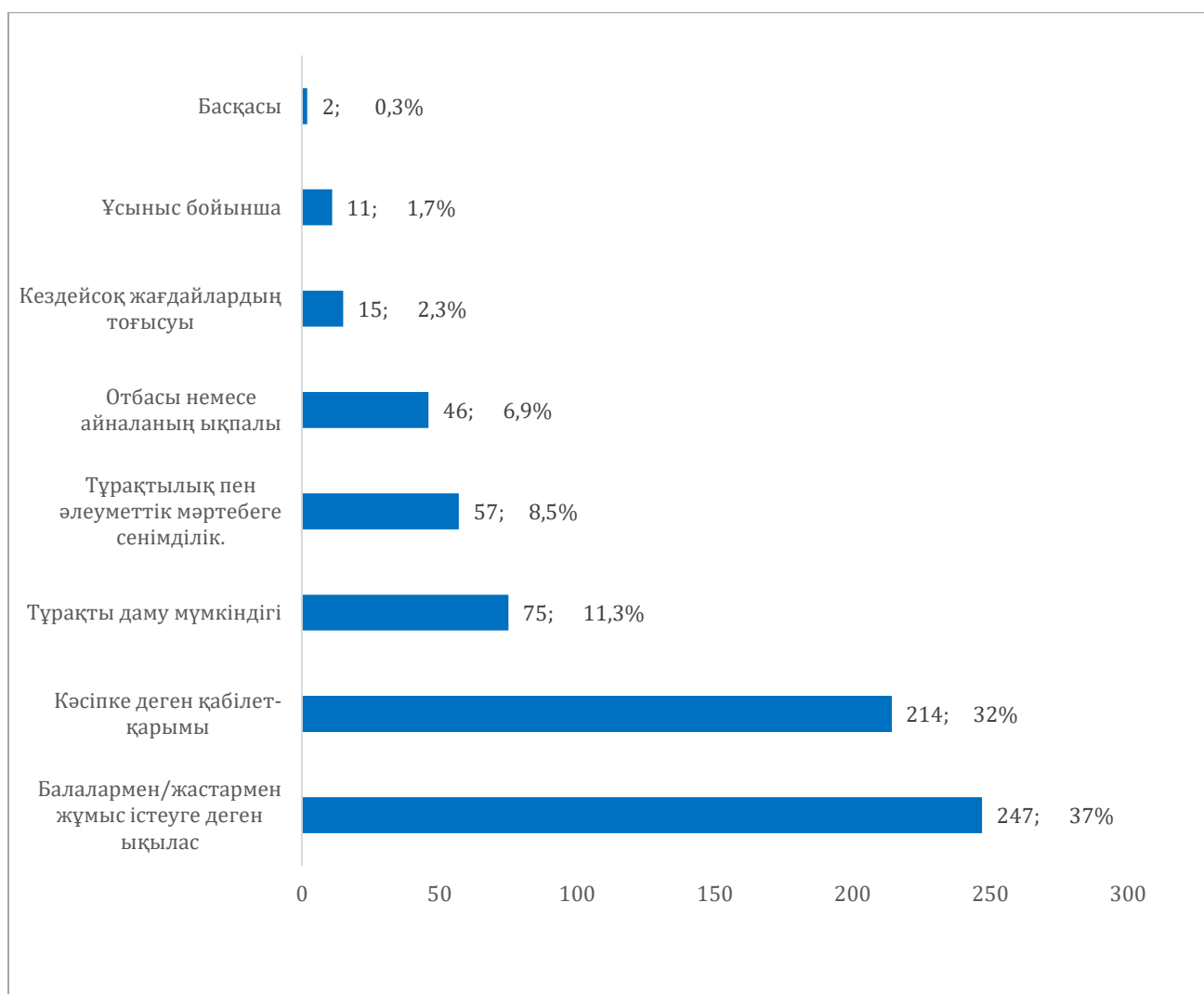
## 2–бөлім. «Мотивация және кәсіби таңдау»

### ***Сұрағы: Неліктен педагог мамандығын таңдадыңыз?***

Сауалнама нәтижелері респонденттердің мұғалім мамандығын таңдауына түрткі болған негізгі себептердің ішкі және альтруистік екенін көрсетті. Атап айтқанда, 247 қатысушы (37%) балалармен және жастармен жұмыс істеуге деген ықыласын білдірсе, 214 адам (32%) жеке «қабілет–қарымына» сүйенген. Респонденттердің аз бөлігі тұрақты өсу мүмкіндігін (75 адам, 11,3%) немесе жұмыстың тұрақтылығын (57 адам, 8,5%) атап өткен. Отбасы ықпалы, кездейсоқ жағдайлар немесе ұсыныстар сияқты сыртқы себептер жауаптардың 10%–дан азын құрады (8–сурет).

Бұл нәтижелер қазақстандық педагогтердің әлеуметтік–экономикалық қысыммен емес, негізінен ішкі құндылықтармен уәжделетінін көрсетеді. Бұл олардың кәсіби сәйкестігін құндылыққа негізделген тұлға ретінде нығайтады [137].

Бұл мотивация үлгісі FIT–Choice шкаласы бойынша жүргізілген шетелдік зерттеулердің нәтижелерімен сәйкес келеді. Бұл зерттеулерде ішкі құндылық пен әлеуметтік пайдалылық (мысалы, балаларға көмектесуге деген ұмтылыс) мұғалім мамандығын таңдаудың негізгі факторлары ретінде қарастырылады, ал сыртқы факторлар (мысалы, жалақы, мәртебе) екінші кезекте тұрады [138, 139].



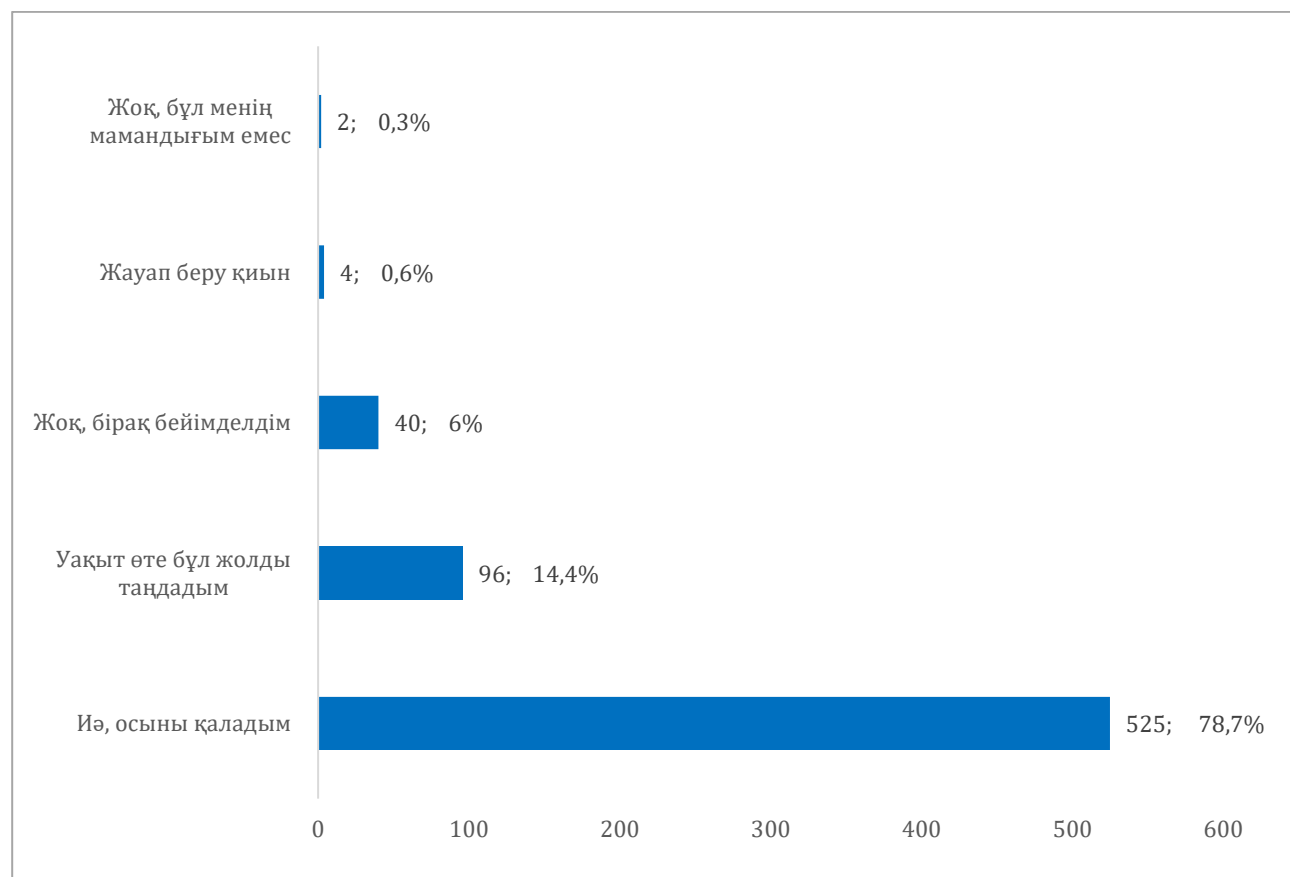
8–сурет. Респонденттердің педагог мамандығын таңдау себептері бойынша бөлінуі

***Сұрақ: Сіздің ойыңызша, Сіз педагогикалық мамандықты саналы түрде таңдадыңыз ба?***

Респонденттердің жауаптарына сүйенсек, мамандықты саналы таңдау педагогтерде тұрақты кәсіби бірегейлікті және өз ісіне адалдықты қалыптастыруда негізгі рөл атқарады. Мысалы, педагогтердің 78,7%–ы ( $n = 525$ ) «мұғалім мамандығын басынан бастап саналы түрде таңдадық» деп хабарлады. Бұл тұрақты, саналы кәсіби шешім ішкі уәжді де, мамандыққа ұзақ мерзімді адалдықты да көрсететін терең кәсіби бірегейлікті айқындайды (9–сурет).

Сонымен қатар, педагогтердің 21,3%–ы ( $n = 142$ ) мамандықты санасыз таңдағанын көрсететін теріс факт анықталды: «бұл таңдауға біртіндеп келдік» (14,4% ( $n = 96$ )), «уақыт өте келе бейімделдік» (6% ( $n = 40$ )), «жауап беруге қиналамын» (6% ( $n = 40$ )), «оны өзімдікі деп сезінбеймін» (0,9% ( $n = 2$ )). Бұл

ықтимал күрделі мәселе әрбір бесінші педагогтің мамандықты санасыз таңдайтынын көрсетеді, бұл оның кәсіби бірегейлігіне теріс әсер етіп [116] және кейіннен тез кәсіби шаршауға және кадрлардың ауысуына әкелуі мүмкін [140].



9–сурет. Респонденттердің мамандық таңдауды саналылық деңгейіне қарай бөлінуі

Мамандықты санасыз таңдаған педагогтердің жас ерекшелігі бойынша бөлінуі:

– 30 жасқа дейінгілер – 38 адам, бұл осы жас тобындағы педагогтердің жалпы санының 30,6%–ын құрайды;

– 31–ден 44 жасқа дейінгілер – 65 адам (21,8%);

– 45–тен 59 жасқа дейінгілер – 36 адам (15,8%);

– 60 жастан асқандар – 3 адам (15,78%).

Бұл санаттағы респонденттердің жұмыс өтілі бойынша орналасуы келесідей:

– 1 жылдан 4 жылға дейін – 32 адам (42,6%);

– 1 жылдан аз – 13 адам (33,3%);

– 5 жылдан 10 жылға дейін – 24 адам (21,8%);



- 10 жылдан 20 жылға дейін – 44 адам (20,6%);
- 20 жылдан жоғары – 28 адам (12,2%)

### **Мамандықты санасыз таңдаған педагогтің портреті:**

Басым көпшілігі келесі сипаттағы педагогтер:

1. 30 жасқа дейінгі жастағылар;
2. 5 жылға дейінгі еңбек өтілі барлар;
3. Біліктілік санаты жоқ педагогтер (38 адам - 35,5%) немесе педагог-модераторлар (44 адам - 22%);
4. Қалалық (94 адам – 23,4%, ауылдық мектептердегі 46 адаммен салыстырғанда – 17,3%) жалпы білім беретін мектептерде (100 адам, бұл осы типтегі мектептердегі педагогтердің жалпы санының 22,6%-ын құрайды) жұмыс істейтіндер.

Алынған деректер жастардың педагог мамандығын сыртқы факторлардың әсерімен таңдау мәселесінің әлі де сақталып отырғанын көрсетеді. Ғалымның [141] зерттеуінде педагог мамандығын таңдаудың негізгі уәждері (кему реті бойынша) атап өтіледі: жұмыспен қамту кепілдігі және ресми мәртебе; балаларды тәрбиелеуге деген құштарлық, балалармен жұмыс істеуге деген құштарлық, сондай-ақ отбасы мен мансаптың үйлесімділігі. Мамандық таңдаудағы «жұмыспен қамту кепілдігі және ресми мәртебе» сияқты сыртқы уәж, жұмыс орындарының болуымен, әлеуметтік қорғалумен және педагог мамандығының мәртебесімен, сондай-ақ қаржылық тұрақтылықпен байланысты екені анық. Бұл бастапқыда оқытушылық қызметпен айналысуды көздемеген жастарды қызықтыруы мүмкін.

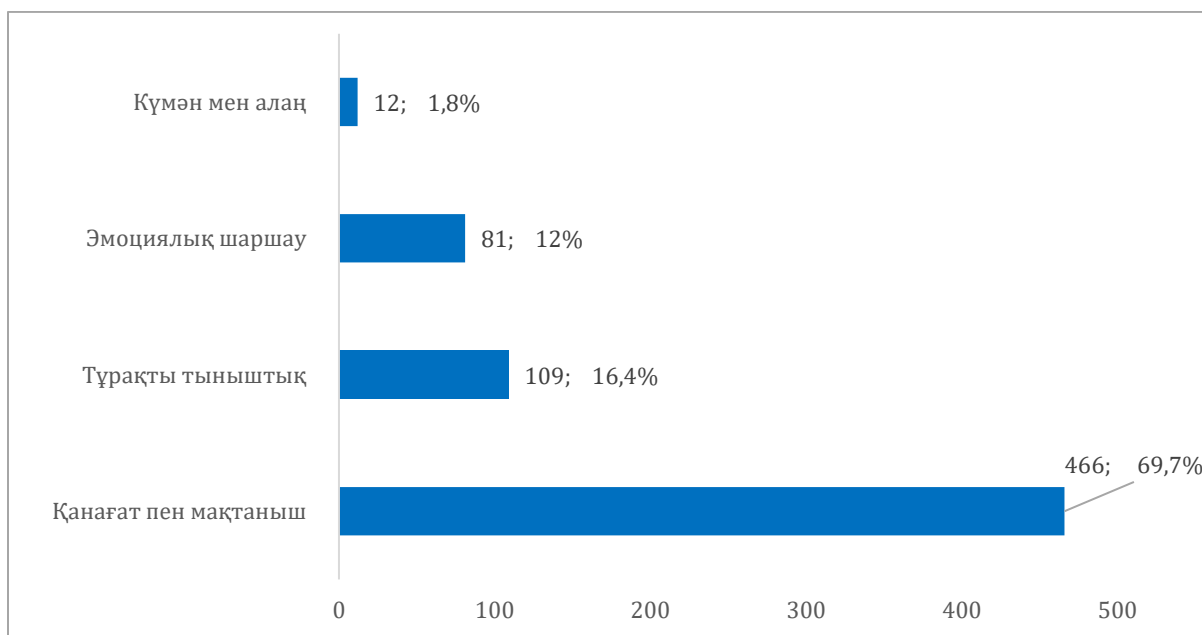
Осындай жағдайды болдырмау мақсатында ғалымдар болашақ педагогтерді жоғары оқу орнына қабылдау кезінде олардың педагог болуға деген уәждерін анықтау үшін сауалнама жүргізуді ұсынады. Бұл көптеген елдерде қолданылатын және уәждеуші факторларды үш санатқа бөлуге негізделген (ішкі (жеке пайдалылық), альтруистік (әлеуметтік пайдалылық) және сыртқы) Лайкерт шкаласы бойынша жүргізілетін FIT–Choice өзін-өзі бағалау сауалнамасы болуы мүмкін [142].

ЭЫДҰ-ның TALIS зерттеулерінде кәсіби бірегейлікті қалыптастырудағы мамандықты саналы таңдаудың маңыздылығы атап өтіледі. Мұндай мұғалімдер жиі рефлексивті оқытуды қолданып, кәсіби дамуға ұмтылады [1]. Сонымен қатар, [143] зерттеуі өзін кәсіпқой ретінде саналы түрде қалыптастыратын мұғалімдердің жүйелі қиындықтарға қарамастан, сабақ беруді жалғастыратынын көрсетті.

### **Сұрақ: 14. Өз кәсіби қызметіңізге қатысты қандай сезімдесіз?**

Сауалнама көрсеткендей, педагогтердің басым көпшілігі (69,7%, n = 465) өздерінің кәсіби қызметіне қанағаттану және мақтаныш сезімін білдірген. Тағы

16,4%–ы (n = 109) тұрақты тыныштық байқайды. Бұл деректер жалпы алғанда, педагогтер арасында оң эмоционалдық ахуалдың бар екенін көрсетеді (10–сурет).



9–сурет. Респонденттердің кәсіби қызметіне эмоционалдық қарым–қатынасы бойынша бөлінуі

Сонымен қатар, кәсіби шаршау немесе кәсіби қанағаттанбаушылық тәуекеліне бейім педагогтердің осал тобы (шамамен 14%, яғни әрбір 7–ші педагог) анықталды.

### **Кәсіби шаршау тәуекеліне бейім педагогтің портреті:**

Басым көпшілігі келесі сипаттағы педагогтер:

- 30 жасқа дейінгі жастағылар (бұл жас тобындағы педагогтердің жалпы санының 8,1%-ы);
- Бір жылдан аз (6 адам - 15,4%) немесе 1 жылдан 4 жылға дейінгі (6 адам - 8%) жұмыс өтілі барлар;
- Біліктілік санаты жоқ педагогтер (11 адам – 10,3%);
- Қалалық (31 адам – 7,7%) және ауылдық (15 адам – 6,6%) мамандандырылған (2 адам – 11,1%) және жалпы білім беретін мектептерде (34 адам, бұл осы типтегі мектептердегі педагогтердің жалпы санының 7,6%-ын құрайды) жұмыс істейтіндер.

Осылайша, зерттеулер көрсеткендей, педагогтердің 12%-ы ( $n = 81$ ) эмоционалдық шаршауды сезінеді және 1,8%-ы ( $n = 13$ ) өз жұмысына қатысты күмән немесе алаңдаушылық сезімін сезінеді. Педагогтердің алаңдаушылық деңгейі (1,8%) ЭЫДҰ-ның көптеген елдеріне қарағанда төмен, онда стресс деңгейі мұғалімдердің 20–30%-ына жетеді [144]. Алайда, эмоционалдық сарқылуды сезінетін 12%-ды назардан тыс қалдырмау керек. Зерттеулер [145] көрсеткендей, тіпті орташа шаршау деңгейінің өзі де, егер шара қолданбаса, кәсіби шаршау синдромына және кейбір жағдайларда еңбекке қабілеттілігінен айырылуға әкеледі.

### **3-бөлім. «ҚҰНДЫЛЫҚТАР МЕН КӘСІБИ ӨЗІН-ӨЗІ ҚАБЫЛДАУ»**

#### ***Сұрақ: Сіз келесі тұжырымдармен келісесіз бе?***

Бұл сұрақ Лайкерт шкаласы негізінде әзірленген. Алынған деректер 11-суретте көрсетілген. Сұрақтарға берілген жауаптардың бөлінуі келесідей:

- «Мен өзімнің тұлғам мен мамандығым арасында ішкі байланыс бар екенін сезінемін». Респонденттердің басым көпшілігі (616 педагог – 92,3%) оң байланысты көрсетті. Бұл сауалнаманың алдыңғы бөлімінің нәтижелерімен сәйкес келеді, ол кәсіби бірегейліктің жоғары деңгейін көрсетеді, яғни мамандық сыртқы рөл ретінде емес, «Мен-тұжырымдамасының» бір бөлігі ретінде қабылданады;

- «Менің мамандығым өмірлік құндылықтарыма сәйкес келеді». Сол сияқты, жауаптардың басым бөлігі (607 адам – 91%) сәйкестікті көрсетеді. Бұл педагог мамандығы ішкі сенімдері мен басымдықтарына сәйкес келетін құндылықты маңызды қызмет ретінде қабылданатынын айғақтайды;

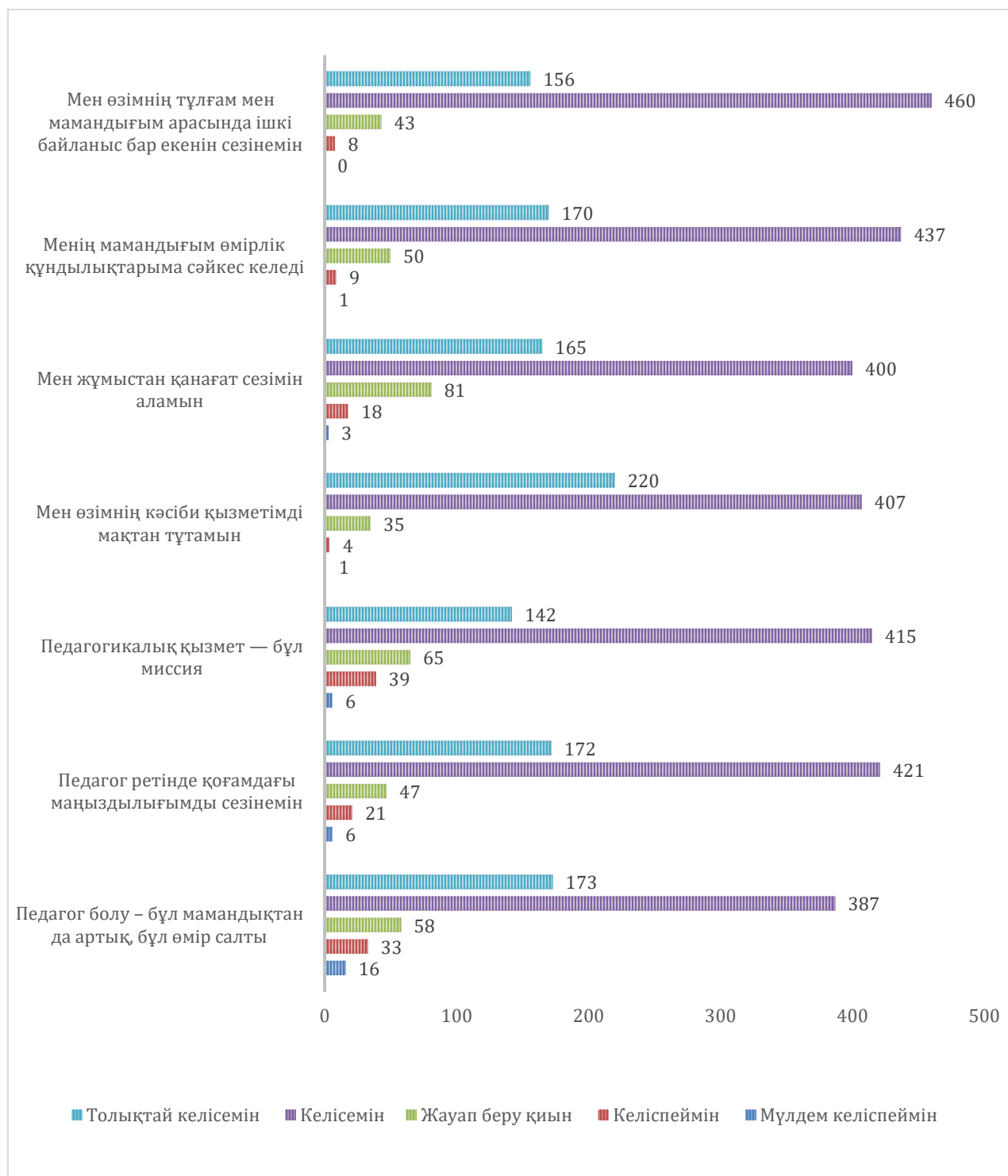
- «Мен жұмыстан қанағат сезімін аламын». Оң жауаптар саны да көп, бірақ сәл аз (565 адам – 84,7%). Бұл қанағаттану деңгейінің жоғары, бірақ абсолютті емес екенін көрсетеді. «Құндылықты үйлесімділік» пен «эмоционалдық қанағаттану» арасындағы айырмашылықтың болуы ықтимал сыртқы кедергілердің (жұмыс жүктемесі, танылу, еңбек жағдайлары) бар екенін көрсетеді;

- «Мен өзімнің кәсіби қызметімді мақтан тұтамын». Мамандыққа деген айқын мақтаныш байқалады (627 педагог – 94%), бұл ретте басқа тұжырымдамалармен салыстырғанда бейтарап және теріс жауаптардың ең аз мөлшері (40 педагог – 6%) тіркелген. Бұл қоғамдағы педагогтің рөлін түсінумен және мамандықтың қазіргі мәртебесімен байланысты;

- «Педагогикалық қызмет – бұл қызмет ету». Бұл сұраққа жауап беру кезінде респонденттердің аз бөлігі (110 педагог – 16,5%) қиналғанын білдірді немесе теріс позицияны таңдады, ал қалған 557 адам (83,5%) тұжырымдамамен келісті. Мұнда мамандықты жай еңбек емес, миссия ретінде қабылдау айқындалады. Бұл «ішкі уәж» ұғымымен сәйкес келеді [137; 116];

- «Педагог ретінде қоғамдағы маңыздылығымды сезінемін». 74 педагог (11,1%) күмән немесе бейтараптылық білдірді. Алайда, негізгі бөлігі өз жұмысының әлеуметтік маңыздылығын мойындады (593 педагог – 88,9%). Бұл көрсеткіш

бірегейліктің әлеуметтік компоненті, яғни қоғамдағы мамандықтың танылуы мен мәртебесін сезіну ретінде түсіндіріледі.



11–сурет. Респонденттердің мамандыққа құндылықтар тұрғысынан қарым–қатынасы бойынша бөлінуі

– «Педагог болу – бұл мамандықтан да артық, бұл өмір салты». Бұл тұжырымдамамен 560 педагог (83,9%) толығымен келісті. Бұл – кәсіби рөлдің жеке өмірге бірігуінің мықты индикаторы, ол ғылымда «мамандыққа өмір бойы адалдық» деп сипатталады. Бұл болашақ педагог мамандықты уақытша жұмыс ретінде емес, өмірлік іс ретінде саналы түрде таңдап, сыртқы жағдайларға (жалақы, еңбек жағдайлары) қарамастан одан әрі дамып, жетілуді жалғастыратынын, яғни «мамандығымен өмір сүретінін» білдіреді. Бұл ретте қиындықтарға, кәсіби шаршауға немесе күнделікті жұмысқа қарамастан, жоғары уәж сақталады [143]. Алайда, келіспеушілік білдірген немесе жауап беруге қиналған респонденттердің ең көп саны (107 адам – 16%) анықталды.

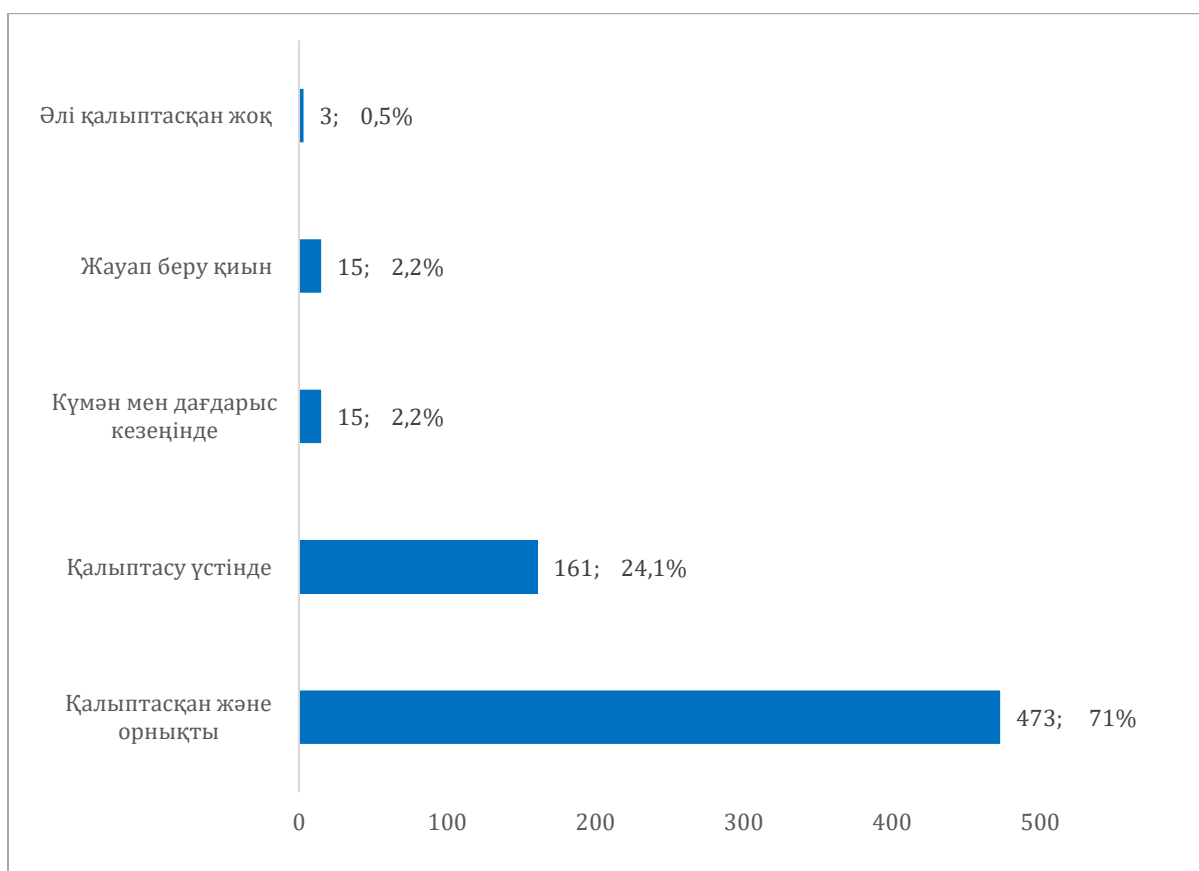
Бұл нәтижелер мұғалімдердің кәсіби бірегейлігі жұмысқа деген ықыласымен және мансапқа қанағаттанушылықпен оң корреляция жасайтынын көрсететін халықаралық зерттеулердің нәтижелерімен сәйкес келеді [146]. Педагогтер өздерін мамандықпен теңейді, оны бағалайды, мақтан тұтады және миссия ретінде қабылдайды, бұл ішкі уәж және қоғамға қызмет етудің әлемдік тенденцияларын көрсетеді [16].

Алайда, бірқатар индикаторлар шиеленіс аймақтарына нұсқайды: эмоционалдық қанағаттану, қоғамдық танылуды сезіну және мамандықты мақтан тұту деңгейі «құндылықты қабылдаудан» төмен. Бұл сыртқы жағдайлардың (жалақы, әкімшілік жүктеме) мамандықты субъективті қабылдауға әсер етуі мүмкін екенін болжауға мүмкіндік береді. Бұл сыртқы кедергілер жұмысқа қанағаттануға әсер етеді.

#### ***Сұрақ: 16. Кәсіби бірегейлігіңізді қалай сипаттар едіңіз?***

12-сурет мұғалімдер арасындағы кәсіби бірегейліктің берік және тұрақты қалыптасқанын көрсетеді. Олардың басым көпшілігі (71%) кәсіби бірегейлігінің қалыптасып, тұрақталғанын айтқан, ал тағы 24,1% оның әлі де қалыптасу үстінде екенін көрсеткен. Сұралғандардың өте аз ғана бөлігі (2,2%) сенімсіздік білдірген, күмән немесе дағдарыс (2,2%) кезеңін бастан кешіріп жатқанын, немесе өз бірегейлігінің әлі қалыптаспағанын (0,5%) мойындаған.

Бұл нәтижелер мұғалімдердің өз кәсіби бірегейлігін тұрақты жұмысқа араласу, рефлексиялық тәжірибе және жеке құндылықтарын кәсіби рөлдерімен үйлестіру арқылы қалыптастыратынын көрсететін халықаралық зерттеулермен сәйкес келеді [58; 147]. Дағдарыс немесе белгісіздік деңгейінің салыстырмалы түрде төмен болуы ішкі мотивациясы жоғары, жетілген педагогтердің барын көрсетеді, бұл ЭЫДҰ-ның (Экономикалық Ынтымақтастық және Даму Ұйымы) мұғалімдердің кәсібилігі мен адалдығын талдауына сәйкес келеді [148]. Сонымен қатар, бірегейлігін әлі де қалыптастырып жатқан 24% мұғалімдерге кәсіби «менін» нығайту үшін тұрақты кәсіби даму, ұстаздық (наставничество) және қолдаушы институционалдық орта қажет екенін көрсетеді [149].



12–сурет. Респонденттердің өз бірегейлігінің сипаты бойынша бөлінуі

***Сұрақ: 17. Қазіргі педагогке қандай қасиеттер аса маңызды деп есептейсіз?***

Педагогтер ең басым қасиет ретінде жауапкершілікті (275 адам – 41,2%) таңдаған, бұл отандық педагогтердің кәсіби бірегейлігінің этикалық және әлеуметтік бағытын көрсетеді (13–сурет). Бұл жағдай ғалымдардың еңбектерімен [92; 150] сәйкес келеді, онда педагог қоғам, оқушылар және өз мамандығы алдындағы моральдық міндеттерді арқалайтын тұлға ретінде қарастырылады.

Педагогтер жауапкершілікті тек жеке тұлғаның қасиеті ретінде ғана емес, сонымен қатар мамандықты «қызмет» ретінде қабылдаудың көрінісі деп санайды. Қазақстанның педагогтері фин педагогтерінің үлгісімен ұқсас, қоғамдық миссияға деген күшті ұмтылысын көрсетеді [151].

Одан кейінгі басымдылық бойынша педагогтер «креативтілік» пен «құзыреттілікті» таңдаған, бұл қасиеттер кәсіби тұрғыда өмір сүру құралдары болып табылады. Креативтілік (120 адам – 17,9%) пен құзыреттілік (108 адам – 16,2%) педагогтер үшін басым қасиеттердің алғашқы үштігіне кіреді. Бұл жағдай педагогтердің тұрақты реформалар жағдайында инновациялық ойлау мен кәсіби құзыреттіліктің маңыздылығын жоғары деңгейде түсінетінін көрсетеді.



13–сурет. Респонденттердің педагог үшін маңызды қасиеттерді таңдауы бойынша бөлінуі

Білім беру көрсеткіштері жоғары елдерде (Сингапур, Канада, Эстония) дәл осы қасиеттер тұрақты кәсіби даму (ТКД) бағдарламалары аясында мақсатты түрде дамытылады. Сингапур карьералық кезеңдерге бейімделген, құрылымдалған, орталықтан басқарылатын ТКД бағдарламасын ұсынады [152], ал Эстония мен Финляндия мұғалімдер жұмысының сапасын стандарттау үшін жуырда құзыреттілікке негізделген ТКД-ны енгізді [152]. Бұл тәжірибелер реформалар жағдайында мұғалімдердің тиімділігі мен тұрақтылығын сақтауда кәсіби оқытудың маңыздылығын көрсететін әлемдік үрдістермен сәйкес келеді [153].

Алайда, әлеуметтік-эмоционалдық қасиеттер қауіпті аймақта қалды. Респонденттердің аз пайызы эмпатияны (18 адам – 2,7%), руханилықты (12 адам – 1,8%) және патриотизмді (18 адам – 2,7%) таңдаған. Бұл жағдай алаңдаушылық туғызады, себебі эмоционалды интеллект пен құндылықты көшбасшылық ХХІ ғасырдың негізгі құзыреттіліктері болып танылған [154]. Бұл педагогтердің аталған қасиеттерді табиғи нәрсе деп қабылдауымен, немесе олардың білім алушылардың

әл-ауқатына және мектеп мәдениетіне стратегиялық әсерін түсінбеуімен байланысты болуы мүмкін.

**Әлеуметтік-эмоционалдық қасиеттер мен руханилықты таңдаған педагогтің портреті:**

Басым көпшілігі келесідей педагогтер:

- 1) 44 жасқа дейінгі жастағылар;
- 2) 10 жылға дейінгі жұмыс өтілі барлар;
- 3) біліктілік санаты - сарапшы (10 адам – 5,5%) немесе педагог-модератор (8 адам – 4%);
- 4) қалалық (17 адам – 4,2%), аралас үлгідегі мектептерде (10 адам, бұл осы типтегі мектептердің жалпы санының 6,06%-ын құрайды) немесе шағын жинақты мектептерде (ШЖМ) жұмыс істейтіндер.

Айта кету керек, 38 педагог (5,7%) кәсіби еркіндікті құндылық ретінде таңдаған. Бұл тек нұсқауларды орындаушы ғана емес, сонымен қатар автономды маман ретінде өзін-өзі танудың өскенін көрсетеді. Педагогикалық бірегейлігі дамыған елдерде (мысалы, Швеция, Нидерланды) кәсіби автономия мамандықтың жетілгендігінің көрсеткішіне айналады.

Осылайша, алынған нәтижелер Қазақстан педагогтерінің кәсіби этикалық және тәртіптік тұрақтылықты көрсетіп, мамандықты моральдық таңдау ретінде қабылдайтынын дәлелдейді. Алайда, эмоционалды интеллектке, гуманистік бағдарларға және педагогикалық автономияға қатысты құзыреттіліктер нормативтік құқықтық құжаттар, педагогтерді даярлау және олардың біліктілігін арттыру шеңберінде қосымша қолдауды қажет етеді. Әлемдік үрдістермен салыстыру Қазақстанда педагогикалық бірегейлікті одан әрі дамыту үшін икемді, эмоционалды және құндылықты құрамдас бөліктерге баса назар аудару қажеттігін көрсетеді.

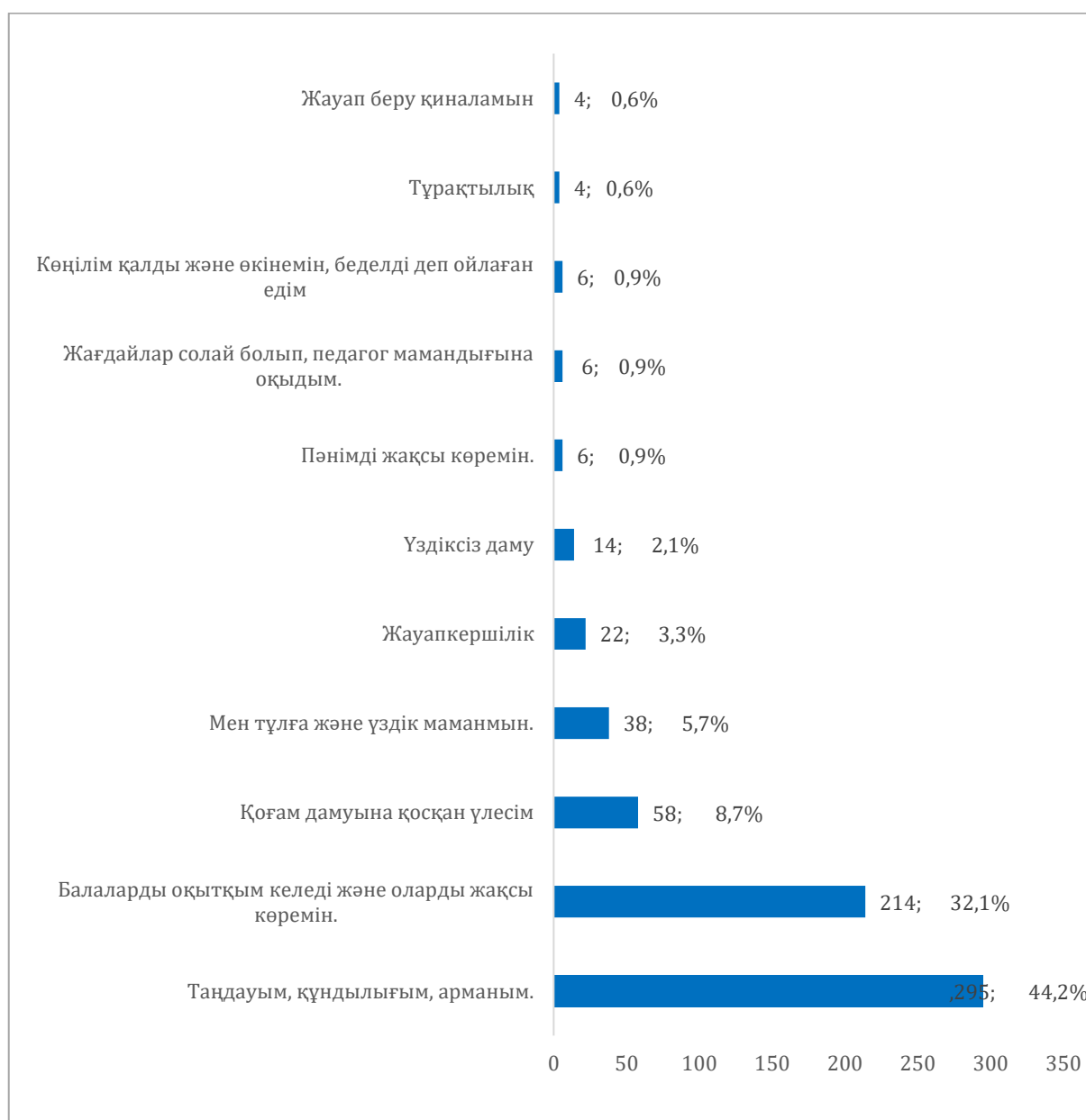
**Сұрақ: 18. Мына сөйлемді аяқтаңыз: «Мен педагогпын, себебі...»**

Алынған деректер педагогтердің ішкі кәсіби мотивациясының жоғары деңгейін көрсетеді. Респонденттердің ең көп саны (295 адам – 44,2%) педагог мамандығын таңдау саналы, құндылықты және арманға негізделген деп көрсеткен (14-сурет).

Маңыздылығы жағынан екінші орында балаларды оқытуға деген ықылас пен оларға деген сүйіспеншілік тұр, оны 214 респондент (32,1%) таңдаған. Бұл екі фактор жиынтығы ішкі мотивацияның басым екенін көрсетеді, бұл TALIS зерттеулерінің [155] қорытындыларына және ЮНЕСКО-ның тұрақты және құндылыққа бағытталған білім беру саласындағы ұсыныстарына толық сәйкес



келеді. Халықаралық деректерге сәйкес [156], жеке сенімдері, құндылықтары және балаларға деген эмоционалдық құштарлығы бар педагогтер мамандыққа қанағаттанушылықтың, кәсіби күйзеліске төзімділіктің және тұрақты оқытуға дайындықтың жоғары деңгейін көрсетеді. Мұндай мотивтер кәсіби бірегейліктің негізін қалыптастырады, бұл ЮНИСЕФ зерттеулері көрсеткендей [157], реформалар жағдайында кадрларды мамандықта ұстап тұру үшін ерекше маңызды.



14—сурет. Респонденттердің өзін педагог ретінде анықтауы бойынша бөлінуі

Сұралғандардың бір бөлігі (58 адам, 8,7% – қоғам дамуына қосқан үлес, 38 адам, 5,7% – мен тұлға және маманмын, 22 адам, 3,3% – жауапкершілік) өз мотивациясының әлеуметтік бағытталған және кәсіби–этикалық негіздерін көрсеткен. Бұл педагогтердің бойында әлеуметтік миссияның бар екенін және ЮНЕСКО–ның «педагогтерді өзгерістердің агенті ретінде қалыптастыру» [157] жөніндегі ұсыныстарымен сәйкес келетінін көрсетеді. Халықаралық тәжірибе қоғамдағы өз маңыздылығын сезіну және өзін құндылықтар мен білімді жеткізуші ретінде тану оқытудың тиімділігін арттырумен тікелей байланысты екенін көрсетеді.

Үздіксіз даму (14), пәнге деген сүйіспеншілік (6) және жағдайлар/көңіл қалу (6) санаттары бойынша жауаптардың салыстырмалы түрде төмен деңгейі ерекше назар аударуды қажет етеді. Бұл кәсіби өсу мәдениетінің жеткіліксіз тамыр жайғанын немесе даму мүмкіндіктерінің шектеулі екенін көрсетуі мүмкін. Білім беру деңгейі жоғары елдерде (Финляндия, Канада, Сингапур) мұғалімдерді ынталандыру жүйесі, соның ішінде, дамуға үздіксіз қолдау көрсетуге негізделген, бұл ЮНЕСКО–ның (2023) педагогтерді дамыту жөніндегі стратегияларында көрініс тапқан.

Алынған деректер мынадай қорытынды жасауға мүмкіндік береді: Қазақстан педагогтері ішкі мотивацияның жоғары деңгейіне ие, бұл ұлттық білім беру жүйесінің күшті жағы болып табылады. Алайда, кәсіби тұрақтылықтың негізгі факторларының бірі ретінде кәсіби дамуды стратегиялық тұрғыдан қолдауды күшейту және үздік білім беру жүйелерінде қолданылатындай [159] менторлық, коучинг және рефлексиялық тәжірибе бағдарламаларын енгізу қажет.

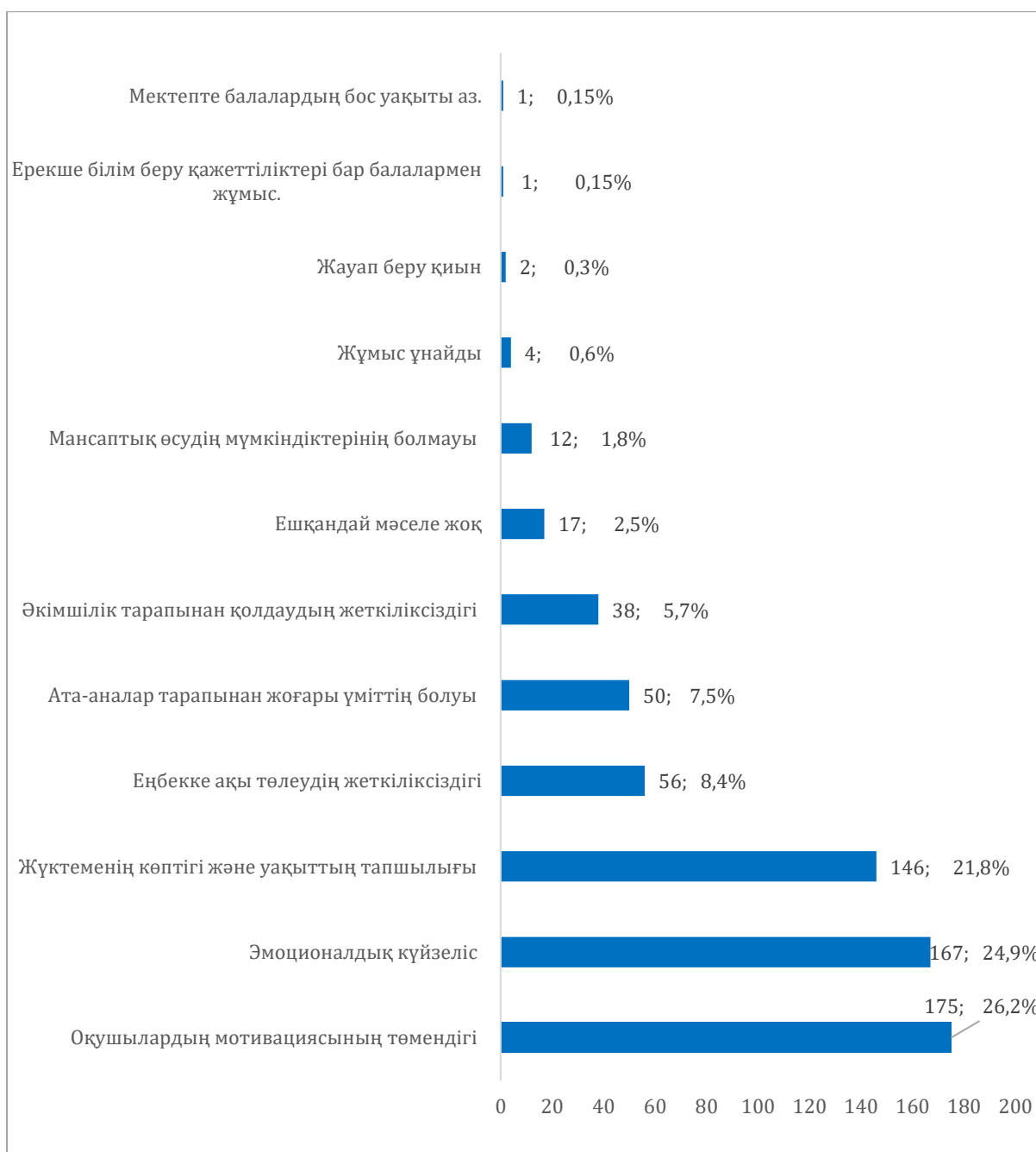
#### **4–бөлім. «КӘСІБИ ҚИЫНДЫҚТАР МЕН СЫН–ҚАТЕРЛЕР»**

***Сұрақ: Кәсіби қызметіңізде жиі кездесетін негізгі қиындықтар қандай?***

Сұрауға қатысқан педагогтер арасында ең көп кездесетін қиындықтар: білім алушылардың мотивациясының төмен деңгейі – 175 адам (26,2%), эмоционалдық күйзеліс – 167 адам (25,03%), жоғары жұмыс жүктемесі мен уақыттың жетіспеушілігі – 146 адам (21,9%) (15–сурет).

1) Бірінші орында педагогтер білім алушылардың мотивациясының төмендігі мәселесін атап өткен – 175 адам (26,2%).

Бұл мәселе ЮНЕСКО–ның «Жаһандық білім мониторингі» [156] зерттеулерінде және OECD TALIS [159] есебінде көрсетілгендей, әлемдік деңгейдегі қиындық, әсіресе COVID–19 пандемиясынан кейін күшейген. Зерттеулерде атап өткендей, бүкіл әлемде көптеген оқушылардың оқуға деген ынтасы мен мотивациясының төмендігі алаңдатарлық үрдіске айналған. Бұл мәселе цифрландыру деңгейі жоғары елдер үшін де, сондай–ақ мектептерді қаржыландыру жеткіліксіз және оқытуда инновациялық тәсілдер жетіспейтін дамушы елдер үшін де өзекті.



15–сурет. Респонденттердің кәсіби қиындықтардың басымдығы бойынша бөлінуі

Білім беру жүйесінде цифрландыру деңгейі жоғары елдерде технологиялар екіжақты рөл атқарады: олар оқыту үшін жаңа мүмкіндіктер ұсына отырып, сонымен қатар жаңа кедергілер мен алаңдатушы факторлар туғызады. Зерттеулер мектептердегі смартфондар мен басқа да цифрлық құрылғылардың кеңінен таралуы оқушылардың зейінін төмендететінін көрсетеді. Мысалы, PISA–2022 халықаралық

тестілеу деректері бойынша, ЭЫДҰ елдеріндегі оқушылардың орташа есеппен 65%–ы сабақ кезінде цифрлық құрылғыларды қолдануға алаңдайтынын айтады [160]. Кейбір елдерде бұл көрсеткіш 80%–дан асады. Оған қоса, гаджеттері бар сыныптастарына алаңдайтын оқушылардың академиялық көрсеткіштері төмен болады: олардың математика бойынша нәтижелері шамамен 15 баллға төмен, бұл оқу жылының төрттен үш бөлігіне тең [160]. Бұл деректер цифрлық алаңдатушылықтың зейінге және үлгерімге айтарлықтай әсер ететінін көрсетеді.

PISA статистикасынан басқа, Оңтүстік Кореяда жүргізілген [161] зерттеу смартфондарды пайдалану мен жоғары сынып оқушыларының оқуға деген мотивациясы/зейіні арасындағы байланысты егжей–тегжейлі қарастырған. Зерттеуге қатысқан 3 600 оқушының арасында цифрлық құрылғыларды пайдалану мақсатына қарай үш топ бөлінген: оқу үшін, аралас мақсатта және негізінен ойын–сауық үшін. Зерттеудің негізгі қорытындысы: гаджеттерді оқу мақсатында қолданатын оқушылармен салыстырғанда, оларды жиі оқуға қатысы жоқ мақсаттарда қолданатын оқушылардың оқуға деген мотивациясы мен ынтасы айтарлықтай төмен болған [161]. Оқуға қатысы жоқ мақсаттар басым болған топтағы оқушылардың зейін шоғырландыру ұзақтығы аз және сабаққа деген қызығушылығы төмен болған. Басқаша айтқанда, смартфондарды мақсатсыз пайдалану сабақ кезіндегі зейіннің төмендеуіне және оқуға деген мотивацияның әлсіреуіне әкеледі. Авторлар құрылғылардағы оқуға қатысы жоқ әрекеттерді шектеу және өзін–өзі реттеу дағдыларын дамыту цифрлық алаңдатушылықтың жағымсыз әсерін азайтуға көмектеседі деп атап өткен.

Мұндай цифрлық алаңдатушы факторлар зейінді шоғырландыруды және оқуға деген ынтаны бұзуы мүмкін. Сонымен қатар, технологияның қарапайым болуы мотивацияға кепілдік бермейді – адамдар арасындағы қарым–қатынас пен интерактивті педагогика негізгі фактор болып қала береді. ЮНЕСКО–ның 2023 жылғы «Білім берудің жаһандық мониторингі» баяндамасында [159] технологиялар «оқыту мен білім беруге негізделген адамдық қарым–қатынастарды қолдауы керек, бірақ ешбір жағдайда алмастырмауы тиіс» деп ескертілген.

Экономикасы дамыған көптеген елдерде педагогтер білім алушылардың цифрлық дәуірдегі қызығушылығын сақтау үшін оқыту әдістерін бейімдеу қажет екенін анықтаған. Пандемиядан кейін педагогтер сыныптан тыс сабақтар мен жеке қарым–қатынасыз оқушылардың мотивациясын, белсенділігін және ынтасын жоғалтатынын атап өткен [162; 163]. Бұл жағдай ресурстар жақсы қамтамасыз етілген жағдайда да, егер оқыту қызықты болмаса немесе әлеуметтік–эмоционалдық қажеттіліктер қанағаттандырылмаса, білім алушылардың мотивациясын жоғалтуы мүмкін екенін көрсетеді.

Екінші жағынан, елдердің өз қиындықтары бар, олар оқушылардың мотивациясын төмендетеді. Мектептерді жеткіліксіз қаржыландыру, үлкен сыныптар, оқу материалдарының тапшылығы және дәстүрлі жаттау әдістері оқу ортасын ынталандырмайтын жағдайға келтіруі мүмкін. Табыс деңгейі төмен көптеген аймақтарда оқушылардан көбінесе фактілерді пассивті түрде жаттау талап

етіледі, бұл жалықтыру мен оқуға деген теріс көзқарасты тудыруы мүмкін. Инновациялық, білім алушыларға бағытталған тәсілдердің болмауы сабақтарды оқушылардың өмірінен алшақ етіп көрсетіп, қызығушылығын жоғалтуына әкеледі [164].

Мұндай жағдайлар шеңберлі қайталанбалы айналымды туғызады: кедейлік білім алуға деген мотивацияны төмендетеді, бұл өз кезегінде оқытуға кедергі келтіріп, адам капиталының төмен деңгейін сақтап қалады. Жалпы алғанда, қолайсыз жағдайларда оқушылардың мотивациясы сыртқы қысым мен мектептегі қанағаттанарлықсыз оқыту тәжірибесінің үйлесімінен төмендейді.

**Қазақстанның** білім беру жүйесіне қатысты соңғы зерттеулер оқушылардың мотивациясының төмен деңгейіне әсер ететін бірқатар факторларды анықтады.

Толық сыныптар, әсіресе қарқынды дамып келе жатқан қалалық аудандарда, педагогтерге қосымша жүктеме түсіріп, оқыту сапасын төмендетуі мүмкін, бұл оқушылардың оқуға деген ынтасының төмендеуіне әкеледі [165].

Қазақстан мектептерінде әлі де педагогке бағытталған дәстүрлі педагогика басым, бұл белсенді оқытудан гөрі жаттау мен жаттығуға басымдық береді. Мәселен, [166] зерттеуі технологиялар енгізілгеннен кейін де дәстүрлі, оқытушыға бағытталған тәсілдің сақталғанын растады, бұл білім беру дәстүрлерінің терең тамыр жайғанын және олардың өзгеріске төзімділігін көрсетеді. Бұл механикалық тәсіл көбінесе оқушыларды пассивті етеді, ал оқушыларға бағытталған жаңа оқыту әдістерін енгізу білім алушылардың мотивациясы мен оқу процесіне қатысуын арттыратыны дәлелденген [167].

Сонымен қатар, білім беру жүйесі сыныптан тыс немесе қосымша білім беруге қатысты мүмкіндіктерді аз ұсынады, бұл білім алушыларды академиялық бағдарламадан тыс мүмкіндіктерден айырады. Мұндай жетіспеушілік жоғары мотивацияны дамыту үшін жіберіп алған мүмкіндік ретінде қарастырылады [168]. Сондай-ақ, көптеген мектептерде (әсіресе ауылдық жерлерде) әлі де ресурстар жетіспейді, тиісті инфрақұрылым, материалдар және жеткілікті дайындығы бар педагогтер жоқ, бұл білім беру ортасына нұқсан келтіріп, оқушылардың мотивациясының төмендеуіне одан әрі ықпал етеді [165].

ЮНЕСКО-ның 2023 жылғы «Білім берудің жаһандық мониторингі» жаһандық баяндамасына сәйкес, оқушылардың мотивациясының төмендігінің маңызды көздерінің бірі – мектеп бағдарламасы мен оқушылардың нақты қызығушылықтары мен тәжірибесі арасындағы байланыстың болмауы [156]. Оқу материалы абстрактілі және оқушылардың күнделікті өмірінен алшақ болып көрінген кезде, ол олардың мағыналы қатысуын қамтамасыз ете алмайды. ЭЫДҰ [169] оқу бағдарламалары дәйекті, ауыстырымды және шынайы, яғни оқушылардың контексті мен қызығушылықтарын ескере отырып әзірленуі тиіс екенін атап көрсетеді. Дегенмен, көптеген жүйелерде, соның ішінде Орталық Азияда, оқу бағдарламалары практикалық мағынасынан айырылған, тым теориялық және жалпы сипатта қалып отыр. Мұндай бағдарламалар көбінесе академиялық

жетістіктерге аз бейім оқушыларды қорқытады, бұл олардың мотивациясын одан әрі төмендетеді [169; 156].

Бұл мәселе Қазақстанда ерекше байқалады. 2016 жылдан бастап еліміз құзыреттілікке бағытталған практикалық тәсілге көшуде айтарлықтай жетістіктерге жеткенімен, әлі де елеулі проблемалар сақталуда. ЭЫДҰ шолуларында ұлттық оқу бағдарламасының тым теориялық және үстіртін екені атап өтілген, бұл әсіресе элиталық академиялық бағыттардан тыс студенттердің қызығушылығын төмендетеді [169].

PISA деректері көптеген қазақстандық оқушылардың мектепті қажетті дағдыларды меңгермей аяқтайтынын, ал әртүрлі өңірлердегі оқу нәтижелерінің біркелкі емес екенін растайды [170]. ЮНИСЕФ есептерінде де COVID–19 пандемиясы кезіндегі оқудағы олқылықтар оқушылардың мотивациясы мен ынтасының төмендеуіне әкелгені атап өтілген [171]. Жалпы алғанда, бұл деректер оқушылардың өмірлік тәжірибесіне негізделмеген оқу бағдарламаларының Қазақстанда олардың оқу процесіне деген ынтасын төмендетуге ықпал ететінін көрсетеді.

2) Бірінші орында педагогтер эмоционалдық күйзеліс мәселесін атап өткен – 167 адам (25,03%).

TALIS 2018/2024 деректері мұны растайды: ЭЫДҰ елдеріндегі педагогтердің 30%–дан астамы эмоционалдық күйзелістің тұрақты белгілері бар екенін айтады. Негізгі себептері – артық жұмыс жүктемесі, кәсіби танудың жетіспеушілігі, ата–аналар мен әкімшіліктің тарапынан қысым [172]. ЮНИСЕФ–тің пікірінше [157], білім берудегі күйзеліс жүйенің қолайсыздығының ең маңызды көрсеткіштерінің бірі болып табылады.

Жақында жүргізілген зерттеулер 2020 жылдан бастап әртүрлі елдерде педагогтердің кәсіби күйзелісінің кеңінен таралуын тіркеген. Мысалы, жаһандық шолу шамамен 25–74% педагогтердің кәсіби күйзелістің орташа немесе ауыр белгілерін (эмоционалдық шаршау, деперсонализация және т.б.) бастан кешіретінін көрсетті, бұл ретте әсер еткен педагогтердің әдеттегі таралуы төрттен бірден үштен бір бөлігін құрайды [173].

COVID–19 пандемиясы педагогтердің стресі мен эмоционалдық шаршауын одан әрі күшейтті, дегенмен 20 елде жүргізілген жүйелі шолу педагогтердің күйзеліс деңгейі басқа мамандықтардың көрсеткіштерімен қатар өскенін, бірақ күрт артпағанын көрсетті [174]. Бұған жауап ретінде білім беру жүйелері күйзеліспен күресу үшін жеке және жүйелік шараларды енгізе бастады. Көптеген елдер мен округтер педагогтерге осы мәселені шешуге көмектесу үшін психологиялық қолдау және кәсіби даму бағдарламаларын ұсынады. Мысалы, стресті басқаруды оқыту білім беру технологияларын оқытумен үйлескенде, пандемия кезінде педагогтердің стресін азайтуда жақсы нәтижелер көрсетті [174]. Мектептерде педагогтердің тұрақтылығы мен психикалық денсаулығын нығайтуға бағытталған жалпы мектептік әл–ауқатты арттыру бастамалары (мысалы, кеңес беру қызметтері,

қолдау топтары, саналылық немесе позитивті психология бағдарламалары) іске асырылуда [173].

Саяси деңгейде үкіметтер мен мекемелер жұмыс жүктемесі мен еңбек жағдайларына ерекше назар аударады. Мысалы, Ұлыбритания педагогтерге қажетсіз жүктемені азайту бойынша шаралар қабылдады [175] және еуропалық билік мүше мемлекеттерді кадрларды сақтап қалу үшін педагогтердің әл-ауқаты мен тұрақтылығын негізгі басымдыққа айналдыруға шақырды [176].

АҚШ пен басқа елдердегі педагогтер кәсіподақтары да әкімшілік жүктемені азайтуға және педагогтердің психикалық денсаулығын қолдау үшін мектептерге денсаулық мәселелері жөніндегі үйлестірушілерді жұмысқа алуға қол жеткізуде [177]. Халықаралық есептерде жалақыны жақсарту, ресурстарды кеңейту және автономияны арттырудың шешуші маңызы бар екені атап өтілген, өйткені нашар еңбек жағдайлары, төмен жалақы және оқшаулану күйзеліспен және мамандықтан мерзімінен бұрын кетумен тығыз байланысты [178]. Жоғары стресс жағдайында (мысалы, қақтығыстарға ұшыраған аймақтарда) педагогтерге арналған мамандандырылған қолдау бастамалары, мысалы, менторлық және коучинг бағдарламалары, олардың өзін жақсы сезінуін және кәсіби тиесілілік сезімін жақсартатыны көрсетілді [178].

Жалпы алғанда, педагогтердің күйзелісімен күресу үшін олардың әл-ауқаты мен ынтасын сақтау мақсатында жеке психологиялық араласуларды білім беру жүйесіндегі жүйелі реформалармен үйлестіретін кешенді тәсіл қажет [173; 178].

Жақында жүргізілген зерттеулер *Қазақстандағы* педагогтер арасында айтарлықтай эмоционалдық күйзелісті, сондай-ақ оның себептері мен оны азайту шараларын анықтады. Мысалы, сұралған орта мектеп педагогтерінің жартысынан астамы (52%) күйзелістің жоғары деңгейін көрсеткен, әсіресе әйел педагогтер үлкен жүктеме мен жұмыс пен жеке өмір арасындағы теңгерімді сақтау қиындықтарына байланысты осал болып табылады [179]. Күйзеліске ықпал ететін негізгі факторлар – жұмыс күнінің шамадан тыс ұзақтығы, әкімшілік қысым және жеткіліксіз қолдау. Бұл факторлар контекстке байланысты күшеюі мүмкін. COVID–19 пандемиясы кезінде қалалық аудандардағы әйел педагогтер ауылдық жерлердегі әріптестеріне қарағанда, үрей мен депрессияның жоғары деңгейі туралы хабарлаған [180], бұл ауылдық және қалалық аудандар арасындағы стресске бейімділіктің айырмашылығын көрсетеді [180]. Қиындықтарды жеңу тұрғысынан стресске төзімділік негізгі қорғаныс факторына айналған: 400 дене шынықтыру педагогтеріне жүргізілген зерттеу күйзеліс пен стресске төзімділіктің кері байланыста екенін көрсетті: стресске төзімділігі жоғары екенін айтқан педагогтер (әсіресе осы іріктеудегі әйел педагогтер) эмоционалдық шаршау мен деперсонализацияны сирек бастан кешіреді [181].

Бұл мынаны көрсетеді: тұрақтылықты дамыту бойынша тренингтер, стресті басқару семинарлары және әріптестер мен басшылықтың белсенді қолдауымен тұрақты кәсіби даму сияқты мақсатты шаралар күйзеліс белгілерін тиімді азайта алады [181]. Мысалы, осындай шараларды іске асыратын эксперименттік

бағдарлама эмоционалдық шаршау деңгейі жоғары педагогтердің үлесін 31%—дан 25%—ға дейін төмендеткен [179].

Институционалдық деңгейде ұлттық саясат шаралары қабылданған: 2020 жылғы «Педагог мәртебесі туралы» Қазақстан Заңы педагогтердің беделін арттыруға, оқытуға қатысы жоқ артық жүктемені шектеуге және кәсіби күйзеліске қарсы шара ретінде еңбек жағдайларын жақсартуға бағытталған. Алайда, зерттеулер саясат пен тәжірибе арасында алшақтық бар екенін көрсетеді: кәсіби күйзелістің алдын алудың сәттілігі осы реформаларды тиімді жүзеге асыруға және педагогтер жергілікті жерлерде өздерін құнды және қолдауды сезінуі үшін мектеп басшылығы тарапынан батыл қолдау көрсетуге байланысты [71].

Жалпы алғанда, қолда бар деректер Қазақстандағы педагогтердің кәсіби күйзелісі проблемасын шешу үшін, олардың әл-ауқаты мен кәсіби өзін-өзі жүзеге асыруын қамтамасыз ету мақсатында жұмыс жүктемесін азайтуды, психоәлеуметтік қолдауды (мысалы, кеңес беру және менторлық) және оқыту мен мансаптық өсу мүмкіндіктері арқылы құқықтарын кеңейтуді біріктіретін көпқырлы тәсілді қажет ететінін көрсетеді.

3) Үшінші орында респонденттер педагогтердегі үлкен жүктеме мен уақыттың жетіспеушілігі мәселесін атап өткен – 146 адам (21,9%).

Бұл мәселе педагогтерге жүргізілген барлық халықаралық сауалнамаларда дәстүрлі түрде ең өзекті қиындықтардың үштігіне кіреді. Мысалы, TALIS [155] зерттеуінде Қазақстан, Жапония, Франция және Бразилия педагогтері сабаққа сапалы дайындалуға, ата-аналармен сөйлесуге және өзін-өзі дамытуға үнемі уақыттың жетіспейтінін көрсеткен. ЮНЕСКО-ға [182] сәйкес, бұл оқыту сапасына және жұмысқа қанағаттанушылыққа тікелей әсер етеді.

Көптеген елдер педагогтерге түсетін шамадан тыс жүктеме мен уақыттың жетіспеушілігін олардың әл-ауқатына және жұмыста тұрақтап қалуына әсер ететін маңызды мәселелер деп таныған.

Салыстырмалы зерттеулер [176] педагогтердің айтарлықтай бөлігі аптасына 50 сағаттан артық жұмыс істейтінін көрсетеді, бұл педагогтердің міндеттерін қайта бөлуге бағытталған саяси шараларды қабылдауға итермелейді.

Реформалар көбінесе оқу жүктемесін түзетуге және міндеттерді қайта бөлуге бағытталған. Мысалы, Сингапурда жас педагогтерге сабаққа дайындалуға және бастапқы нұсқаулықтарға көбірек уақыт бөлу үшін оқыту сағаттары айтарлықтай қысқартылған [183].

Сондай-ақ, Португалия тәжірибелі педагогтерге жасына байланысты оқыту сағаттарын біртіндеп қысқартуды ұсынады, бұл олардың жүктемесін төмендетіп, менторлықпен айналысуға мүмкіндік береді [184].

Басқа да стратегиялар оқытуға байланысты емес міндеттерді қайта бөлуді немесе үлестіруді қамтиды. 2003 жылдан бастап Англия педагогтерді педагогикалық жұмысқа босату мақсатында әкімшілік міндеттерді орындау үшін оқытушы көмекшілерін пайдалануды кеңейтті, дегенмен бағалаулар жүктемені азайтуға әсерінің әртүрлі болғанын көрсеткен [184].



Кейбір білім беру жүйелерінде жүктемені азайту бойынша нақты бастамалар да енгізілген. Ұлыбританияда Білім министрлігі жүктемені талдау топтарын құрып, қажетсіз қағазбастылық пен деректер жинауды қысқарту, көп еңбекті қажет ететін жазбаша бағалаудың орнына ауызша кері байланысқа ынталандыру және педагогтерге бірлесіп жоспарлауға уақыт бөлу бойынша ұсыныстары бар «Жүктемені азайту құралдар жинағын» әзірледі [184]. Словакия Республикасындағы реформалар да педагогтерге түсетін бюрократиялық жүктемені азайту үшін көптеген әкімшілік процестерді жойды немесе автоматтандырды [176].

Саясатты талдау педагогтердің негізгі міндеттерін нақты анықтау және педагогтердің оқытуға көңіл бөлуі үшін басымдығы төмен міндеттерді беру немесе оңтайландыру қажеттілігін көрсетеді. Мектеп басшылары мен педагогтерге уақытты басқаруда (шамадан тыс микроменеджменттен аулақ бола отырып) көбірек дербестік беретін икемді құрылымдар, әсіресе уақытты үнемдеу үшін менторлық және деректер жүйелерімен үйлескенде, перспективалы деп саналады [185; 183].

Педагогтердің жағдайы туралы ЮНЕСКО–ның жаһандық баяндамасында педагогтердің созылмалы тапшылығы көбінесе қалған қызметкерлерге түсетін жүктеменің артуына және стресс деңгейінің жоғарылауына әкелетіні атап өтілген, бұл жұмыс жүктемесін бөлу жүйесін реформалаудың шұғылдығын растайды [186].

Жалпы алғанда, әртүрлі елдерде педагогтердің уақытының жетіспеушілігі мәселесін шешу үшін бірқатар саяси шаралар іске асырылды – міндеттерді қайта бөлу және қосалқы қызметкерлерді жалдаудан бастап, кестелерді түзетуге, жоспарлау үшін арнайы уақыт бөлуге және әкімшілік тәжірибені жаңғыртуға дейін. Алдын ала нәтижелер оларды тұрақты қолданған жағдайда жұмысқа қанағаттанушылықтың артуы мен педагогтердің жұмыста тұрақтап қалу деңгейінің әлеуетті өсуін көрсетеді [176; 185].

**Қазақстанда** педагогтерге түсетін жүктемені азайтуға және уақыт тапшылығын қысқартуға бағытталған жалпыұлттық реформалар мен жергілікті бастамалар кешені іске асырылды. Ұлттық деңгейде 2019 жылы «Педагог мәртебесі туралы» Заң [187] қабылданып, ол педагогтердің еңбек жағдайын жақсартады, апталық оқыту сағаттарының санын шектейді (шамамен 16–18 сағат) және педагогтерге оқытуға қатысы жоқ міндеттерді жүктеуге заңды түрде тыйым салады.

Педагогтердің жалақысын айтарлықтай арттырумен (2020–2023 жылдар аралығында орташа жалақыны екі есеге жуық арттырады) қатар жүретін бұл заңнамалық реформа мамандықтың мәртебесін арттыруға және кәсіби күйзелісті төмендетуге бағытталған. Сондай-ақ, Заң қызметке кіріскен кезде ресми қолдауды енгізді: енді жас педагогтер тәжірибелі менторлармен бір жыл бойы бірге жұмыс істейді, ал менторлар осы басшылығы үшін қосымша стипендия алады [188].

Сондай-ақ, көптеген мектептер педагогикалық міндеттердің қызметкерлер арасында бөлінуі үшін бірлесіп жоспарлауға және бірлесіп оқытуға ынталандырады, дегенмен бұл шаралардың табысты болуы басшылықтың қолдауы мен жеткілікті ресурстарға байланысты [189]. Алдын ала деректер бұл күш–

жігердің педагогтердің әл-ауқаты мен тиімділігіне пайда әкелетінін көрсетеді, бірақ зерттеушілер кейбір жағдайларда саясат пен тәжірибе арасындағы алшақтық сақталатындықтан, дәйекті енгізудің шешуші маңызы бар екенін атап өтеді [71].

Келесі үш критерийді педагогтер аз мөлшерде таңдаған.

4) Респонденттер педагогтердің еңбекақысының жеткіліксіздігі мәселесін атап өткен – 56 адам, бұл сұралғандардың 8,4%–ын құрайды.

Халықаралық зерттеулер педагогтердің еңбекақысының жеткіліксіздігі білікті педагогтерді тартуға да, оларды жұмыста ұстап тұруға да нұқсан келтіретінін, бұл өз кезегінде оқушылардың оқу нәтижелеріне теріс әсер ететінін көрсетеді. Мысалы, Руандадағы [190] зерттеу оқушылардың нәтижелері бойынша төлем енгізу олардың үлгерімін 0,20 стандартты ауытқуға арттырғанын анықтаған, бұл төмен базалық жалақының қабілетті педагогтерді тарта алмайтынын немесе ынталандыра алмайтынын көрсетеді.

Англиядағы [191] зерттеу Англияның орталықтандырылған тұрақты жалақыдан нәтижеге бағытталған икемді сыйақы жүйесіне көшуі тәжірибелі педагогтерді ұстап тұруға айтарлықтай әсер еткенін хабарлаған.

Америка психологиялық қауымдастығы жалақы деңгейінен басқа, жеткіліксіз қаржылық өтемақының педагогтер арасында стресске, күйзеліске және кадрлардың ауысуына ықпал ететінін алға тартады. Ұстап қалуға бағытталған ынталандыру жүйелері бойынша ұсыныстар жай ғана психологиялық қолдаусыз педагог кадрларын жинауға емес, осы психологиялық қысымды жоюға бағытталған [192].

Зерттеулер үнемі педагогтердің төмен жалақысымен байланысты төмен әлеуметтік–экономикалық мәртебе оқушылардың төмен академиялық нәтижелерімен байланысты екенін, бұл білім берудегі теңсіздікті күшейтетінін көрсетеді.

Негізгі зерттеулердің бірі педагогтердің жалақысы неғұрлым жоғары болса, оқушылардың үлгерімі соғұрлым артатынын көрсетеді. Ғалымдар [193] бұл мәселені «Экономика және статистика шолуында» зерттеп, педагогтердің жалақысын 10%–ға арттыру жұмыстың жалақыға байланысты емес сипаттамаларын және еңбек нарығындағы баламалы мүмкіндіктерді ескергеннің өзінде жоғары сынып оқушыларының «тастап кету» көрсеткішін 3–4%–ға төмендететінін анықтаған. Олардың зерттеуі педагогтердің жалақысын арттыру оқушылардың оқу нәтижелеріне айтарлықтай және өлшенетін әсер ететінін көрсетеді.

Зерттеу [194] бойынша мектептердегі өнімділікке бағытталған кешенді төлем жүйесі білім беру жетістіктерін жақсартатынын және оқушылардың білім деңгейі мен әлеуметтік–экономикалық көрсеткіштеріне ұзақ мерзімді оң әсер ететінін көрсеткен.

Бұл нәтижелер жиынтығы педагогтердің еңбекақысын жақсарту, әсіресе мақсатты ынталандырулармен және мансаптық өсуді қолдаумен үйлескенде, жұмыс күшінің тұрақтылығын нығайтып қана қоймай, сонымен қатар білім беру нәтижелерін жақсартатынын растайды.

Сондай-ақ, зерттеулер еңбекақының жеткіліксіздігі жұмыс орнындағы созылмалы стресске және педагогтердің кәсіби күйзелісіне айтарлықтай ықпал ететінін көрсетеді. Бұл жағдайлар жеке денсаулық проблемалары ретінде ғана емес, сонымен қатар эмоционалдық шаршаумен, деперсонализациямен және жеке жетістіктердің төмендеуімен сипатталатын, жұмысқа байланысты тұрақты стресс нәтижесінде туындайтын жүйелік кәсіби синдромдар ретінде қарастырылады.

Мақалаларының мета-талдауына [173] сәйкес педагогтердегі созылмалы стресстің себептерінің бірі ретінде төмен жалақыны анықтаған. Жалақысы төмен және жүктемесі жоғары болған кезде педагогтер созылмалы стресс пен күйзелісті бастан кешіреді (күйзеліс 25–74%, стресс 8–87%) [173].

Құрылымдық қолдаусыз жеткіліксіз еңбекақы педагогтердің кәсіби күйзелісін болдырмауға мүмкіндік бермейтін жағдайлар жасайтынын атап өткен жөн. Еңбекақының жеткіліксіздігі барлық халықаралық зерттеулерде кадрлардың тұрақсыздығы мен мамандық беделінің төмендеуінің факторларының бірі ретінде аталады. Педагог мамандығына деген сенім деңгейі жоғары елдерде (мысалы, Финляндия, Корея, Сингапур) қаржыландыру педагогтің жүктемесімен және оның кәсіби даму мүмкіндіктерімен теңестірілген.

Сұралған респонденттердің 8,4%-ы (56 адам) жалақының төмендігін атап өтуі кеңірек жүйелік проблеманы көрсетеді. Осыған ұқсас үрдістер Польшадан да байқалады: педагогтердің жеткіліксіз жалақысы кадрлардың ауысуына, мотивацияның төмендеуіне және оқыту сапасының нашарлауына әкеледі. Қазақстандағы жағдай бұған сәйкес келеді: оң заңнамалық реформалар мен мемлекеттік бастамаларға қарамастан, жалақы деңгейі мен еңбек жағдайлары ЭЫДҰ және Орталық Азия елдерінің стандарттарынан артта қалып отыр.

Осы кезеңде бәсекеге қабілетті жалақыны енгізу ұсынылады (мүмкін, тиімділік үшін ынталандыру жүйесін өлшенетін нәтижелермен байланыстыру арқылы). Сондай-ақ, Англияда көрсетілгендей, еңбекақы реформаларын бағалау үшін кадрларды ұстап қалу және олардың тиімділігі туралы деректерге мониторинг жүргізу мүмкіндігін қарастыру қажет.

Озық халықаралық тәжірибе мен психологиялық идеяларға (АПА) негізделген мұндай реформалар педагог мамандығының тиімділігін арттыруға ықпал ете алады.

5) Келесі қиындық педагогтер үшін ата-аналар тарапынан жоғары күтулермен байланысты, оны 50 респондент, яғни сұралғандардың жалпы санының 7,9%-ы атап өткен. Яғни, әрбір сегізінші педагог бұл қиындықты өзінің тиімді жұмысына кедергі келтіретін негізгі фактор деп санайды.

Бүкіл әлемдегі педагогтер көптеген қиындықтарға тап болады, ал жаңа проблемалардың бірі – ата-аналардың жоғары күтулерінен туындайтын қысым. Зерттеулерде жүргізілген сауалнамалар барысында педагогтердің 8%-ға жуығы ата-аналардың шынайы емес күтулерін өз жұмыстарына әсер ететін негізгі мәселелердің бірі деп атаған [195]. Мұндай күтулерге оқудағы мінсіз үлгерімді

талап ету, педагогтің үнемі байланыста болуы немесе тіпті дәстүрлі ата–ана міндеттерін мектептерге жүктеу сияқты мәселелер кіруі мүмкін [195].

Бұл мәселе бүкіл әлемге тән: Еуропадан бастап Азия мен Америкаға дейінгі педагогтер ата–аналардың қатты қысымы олардың әл–ауқаты мен тиімділігіне әсер ететінін айтады. Зерттеулер ата–аналардың шамадан тыс талаптары педагогтер үшін стресс тудыратын негізгі факторлардың қатарына кіретінін көрсетеді [195].

Бұл көбінесе қақтығыстар мен көңіл қалуға әкеледі. Оқушылардың нашар мінез–құлқы сияқты факторлармен қатар, ата–аналардың күтулері мен қысымы педагогтердің кәсіби күйзелісіне ықпал ететін негізгі факторлар болып табылады [195].

Сонымен қатар, бастауыш сынып педагогтері бұл қысымды негізгі мектеп педагогтеріне қарағанда қаттырақ сезінеді, себебі бастауыш сыныптардағы ата–аналар белсендірек және талапшыл болады [195]. Оқушылар неғұрлым жас болса, ата–аналар мен педагогтердің арасындағы өзара әрекеттестік соғұрлым тығыз болып, ата–аналардың күтуіне байланысты әлеуетті стресс соғұрлым күшейе түседі. Жоғары күтулер жиі шағымданудан, балаға ерекше назар аударуды шынайы емес талап етуден немесе баланың нақты жетістіктеріне қарамастан, одан жоғары бағалар алуды талап етуден көрінуі мүмкін. Уақыт өте келе бұл педагогтердің эмоционалдық ресурстарын сарқып, жұмысқа қанағаттанушылықтың төмендеуіне, тіпті денсаулық проблемаларына әкеледі [196].

Мысалы, Нидерландыда жүргізілген зерттеу «қанағаттанбаған ата–аналар, баласын шамадан тыс қамқорлайтын ата–аналар, немқұрайлы қарайтын ата–аналар және шамадан тыс алаңдайтын ата–аналар педагогтердегі стресс деңгейіне ең үлкен әсер етеді» деп көрсетті [196]. Ата–аналардың осындай күрделі мінез–құлқына байланысты стресске ұшыраған педагогтер ата–аналарға қатысты жағымсыз сезімдері, жұмысына көңілі толмауы және оқытудан алған қанағаттанушылығын жоғалтқаны туралы хабарлаған.

Педагогтер ата–аналардың шамадан тыс немесе орындалмайтын күтулерін үнемі қанағаттандыруға мәжбүр болған кезде, бұл олардың моральдық рухын бұзатыны және кәсіби күйзеліске ықпал ететіні анық. Ата–аналардың қысымы жай ғана қосымша тітіркендіргіш емес, білім беру саласындағы оқушылармен және әкімшілік факторлармен байланысты стресс факторларымен қатар назар аударуға тұрарлық маңызды кәсіби қауіп болып табылатыны туралы деректер көбейіп келеді.

Көптеген елдердегі педагогтер ата–аналардың күтулеріне қатысты осындай алаңдаушылық білдіреді.

Нидерландылық бастауыш сынып педагогтеріне жүргізілген зерттеу барысында ғалымдар «қанағаттанбаған» немесе шамадан тыс талапшыл ата–аналар педагогтің эмоционалдық және физикалық ресурстарын айтарлықтай сарқуы мүмкін екенін анықтады [196]. Бұл ата–аналардың жоғары күтулері (мейлі ол тұрақты назар аудару немесе ерекше академиялық нәтижелер болсын) педагогтердегі стресс деңгейімен тікелей байланысты екенін көрсетеді.

АҚШ пен басқа батыс елдерінде «гиперқамқорлық» феномені мектептерге әсерімен назар аударған. Гиперқамқорлық өте жоғары және шынайы емес ата–аналардың академиялық күтулерімен, шамадан тыс араласумен және мектептің балаға қалай қарайтынына қатысты өзіндік ерекшелігін сезінуімен сипатталады [197]. Соңғы зерттеулер ата–аналардың шамадан тыс қысымын олар мен педагогтер арасындағы қақтығыстардың өсуімен байланыстырады. Мысалы, баласының жетістіктеріне жоғары талап қоятын ата–аналар ерекше қарым–қатынас пен тұрақты кері байланысты күтіп, педагогтерді жиі сынауы мүмкін [197]. Мұндай өзара әрекеттестік жиі текетіреске ұласады, тіпті педагогтер мұндай ата–аналармен диалогқа құлықсыз кіріседі.

АҚШ–тың орта және жоғары мектептерінде 2024 жылы жарияланған зерттеу [197] ата–аналардың мұндай шамадан тыс мінез–құлқы педагогтерді «өз беделінің төмендеуіне және дербестігін жоғалтуына байланысты дәрменсіз және сенімсіз» сезінуге мәжбүрлейтінін көрсеткен, өйткені ата–аналар әдетте педагогтер қабылдайтын шешімдерге араласады.

Осылайша, бастапқыда оқушылардың үлгеріміне қатысты жоғары күтулер ата–аналардың педагогтердің жұмысын бақылауына дейін ұласуы мүмкін. Бұл педагог пен ата–ана арасындағы қарым–қатынасты шиеленістіріп қана қоймай, педагогке сыныпты тиімді басқаруға да кедергі келтіруі мүмкін.

Осындай үрдістер басқа елдерде де байқалады. Австралияда педагогтердің әл–ауқатын зерттеу ата–аналар тарапынан болатын қысым педагогтердің жүктемесі мен стрессін арттыратынын, ал ата–аналардың күтулері елеулі шиеленіс көзі ретінде аталатынын көрсетті [198]. Зерттеуге қатысқан педагогтердің бірі: «Ата–аналар... ата–ананың міндеті болуы керек нәрсені орындау үшін педагогтерге тым көп жауапкершілік жүктейді» деп шағымданған [198]. Бұл дәйексөз педагогтердің кейбір ата–аналар мектептен балаларын тәрбиелеуді де, тек білім беруді ғана емес, күтеді деген кең таралған пікірін көрсетеді. Сонымен қатар, педагогтер мектеп басшылығы кейде талапшыл ата–аналарға жол беретінін (мысалы, педагогтерге олардың өтініші бойынша бағаларды немесе тәртіпті түзету үшін қысым жасау арқылы) атап өткен, бұл педагогтердің беделіне одан әрі нұқсан келтіріп, стресті күшейтеді.

Бұл проблемалар басқа елдердегі есептермен үндес – мысалы, Израильде зерттеушілер педагогтер ата–аналардың шамадан тыс қатысуы мен олардың күтулерін елеулі стресс факторы деп санайтынын және күтулер сәйкес келмеген кезде ата–аналар мен мектептің берік әріптестігіне қол жеткізу қиынға соғатынын тіркеген [195].

**Қазақстанның** білім беру жүйесі бұл динамикадан тыс қалмаған. Соңғы онжылдықта Қазақстан елеулі білім беру реформаларын жүргізіп, оқушылардың ұлттық емтихандар мен халықаралық аттестациялардағы жетістіктеріне үлкен мән берді. Мұндай жағдайда әрбір баладан ерекше нәтиже күтетін ата–аналардың педагогтерге деген күтуі күшеюі мүмкін. Расында да, қазақстандық педагогтер ата–

аналардың шынайы емес талаптарына байланысты қиындықтар туралы айта бастады.

Назарбаев Университетінің зерттеуінде ата–аналардың негізсіз күтулері педагогтердегі стресстің негізгі себебі ретінде атап өтілген. Педагогтер көптеген ата–аналар балаларынан «шынайы емес» және «әділетсіз» жоғары бағалар күткенін және бұл күтулер ақталмаған жағдайда жоғары тұрған органдарға шағым түсіргенін хабарлаған [199]. Зерттеуге сәйкес [199], «кейбір ата–аналармен қарым–қатынас педагогтер үшін жұмыстағы орташа немесе қатты негізсіз стресстің негізгі себептерінің бірі болып табылады».

Педагогтер ерекше білім беру қажеттіліктері бар балалардың кейбір ата–аналары жылдам ілгерілеуді немесе үнемі жеке көңіл бөлуді күткенін, ал бұл ресурстардың шектеулігіне байланысты жиі мүмкін болмағанын атап өткен [200].

Тіпті жалпы білім беру жүйесінде де ата–аналар кейде педагогтерге балаларынан жоғары баға немесе ерекше қарым–қатынас талап ету арқылы қысым жасайды. Мысалы, педагогтер кейбір ата–аналар өз балалары үшін еңбек етпеген жоғары бағаны күтетінін, ал төменде көрсетілгеннің бәрін педагогтің сәтсіздігі деп санайтынын байқаған [199].

Мұндай көзқарас педагогтерді, әсіресе академиялық стандарттарды сақтауға тура келгенде, қиын жағдайға қояды. Осы мәселелерді түсінген Қазақстан Үкіметі педагогтерді қорғау бойынша шаралар қабылдады. 2019 жылы Қазақстанда педагогтердің беделін арттыруға және олардың құқықтарын қорғауға бағытталған заңнамалық шара – «Педагог мәртебесі туралы» Заң қабылданды. Бұл заң педагогтердің қызметіне «заңсыз араласудан қорғалуға» және білім алушылар мен ата–аналар тарапынан құрметпен қарауға құқығына тікелей кепілдік береді.

Практикада бұл ата–аналардың педагогтерді қудалағаны немесе жала жапқаны үшін жазаға тартылуы мүмкін екенін білдіреді. Мысалы, енді педагогтердің кәсіби құқықтарын бұзғаны немесе олардың қадір–қасиетіне нұқсан келтіргені үшін айыппұлдар қарастырылған, бұл педагогтер ата–аналардың заңсыз қысымына ұшырамауы керек деген саяси ұстанымды көрсетеді. Заңның жалғыз өзі мәселені шеше алмаса да, ол педагогтердің өздерінің кәсіби пайымдауларында автономия мен құрметке лайық екендігі туралы күшті сигнал береді. Сонымен қатар, Қазақстанның мектеп басшылары күтулерді басқаруға және келісуге болатындай етіп, үй мен мектеп арасындағы тиімді қарым–қатынас арналарын құруға шақырылады. Мақсат – ата–аналармен неғұрлым конструктивті әріптестік құру: оқушылардың оқуына қатысты жоғары күтулер бар, бірақ олар шынайы шеңберде және өзара сенімге негізделген әріптестік. Сондай–ақ, Қазақстан ЭЫДҰ–ның Халықаралық оқыту және білім беру зерттеуі (TALIS) сияқты халықаралық зерттеулерге қатысатынын атап өткен жөн, бұл педагогтердің еңбек жағдайлары туралы ақпарат береді. TALIS–2018 деректері бойынша, қазақстандық педагогтер жалпы алғанда ата–аналармен жақсы қарым–қатынас туралы хабарлаған, бірақ олардың кейбірі ата–аналардың қолдауының болмауы немесе ата–аналар тарапынан шамадан тыс сынның олардың стрессін күшейтетінін атап өткен (OECD,

2019). Сапалы деректер мұны растайды: басқа елдердегі сияқты, қазақстандық педагогтер ата–аналардың шағын, бірақ белсенді тобының пропорционалды емес үлкен әсер ететінін, кейде мектептерге қысым көрсету үшін әлеуметтік желілерді немесе билікке шағымдарды қолданатынын атап өтеді. Талдамалық есептердің бірінде хабарланғандай, мұндай әрекеттер көбінесе жанжалдарды орынсыз ушықтырып, «жағдайды қиындатады» [199].

Екінші жағынан, Қазақстанда көптеген ата–аналар педагогтердің беделін құрметтейді; негізгі мәселе мұны істемейтін бірлі–жарым адамдарда және жоғары күтулерді тиімді басқаруда.

Білім беру саласындағы ата–аналардың жоғары күтуі – екі жақты қылыш. Бір жағынан, ата–аналардың белсенділігі мен балаларға қатысты жоғары күтуі оқушыларды ынталандырып, оқытуға ықпал ете алады. Екінші жағынан, күтулер шамадан тыс күтулерге немесе жанжалды талаптарға айналғанда, олар педагогтерге зиянды қысым жасайды. Ғылыми әдебиеттер мен халықаралық тәжірибе педагогтердің әл–ауқаты мен жұмыс тиімділігі ата–аналар мен педагогтер арасындағы қарым–қатынастың сапасымен тығыз байланысты екенін көрсетеді.

Ата–аналардың шынайы емес талаптары мен тұрақты қысымы педагогтердің стрессіне, кәсіби күйзелісіне және тіпті мамандықтан кетуіне ықпал етеді. Білім беру нәтижелерін жақсартуды көздейтін Қазақстан сияқты елдер үшін бұл мәселені шешу өте маңызды. Бұл ата–аналар мен мектептер арасында нақты шекаралар орнатуды және өзара түсіністікке қол жеткізуді білдіреді. Саясаткерлер мен мектеп басшылары педагогтердің кәсіби дербестігін қорғайтын стандарттардың сақталуын қамтамасыз етуді жалғастыруы керек (Қазақстандағы педагог мәртебесі туралы заң сияқты) және сонымен қатар ата–аналарға балаларының білім алуына қалай конструктивті түрде қолдау көрсету керектігі туралы кеңес беруі тиіс.

Жаһандық тұрғыдан алғанда, педагогтер, ата–аналар және оқушылар білім беру процесінде үштік одақты құрайтыны туралы консенсус бар. Ата–аналар мен педагогтер шынайы күтулерді бөлісе отырып, үйлесімді жұмыс істегенде, оқушылардың үлгерімі барынша жоғары болады. Керісінше, қарым–қатынас сенімсіздікпен немесе шамадан тыс қысыммен сипатталғанда, бұл білім беру ортасына нұқсан келтіреді. Ата–аналардың жоғары күтуі заманауи білім беру жүйесінің сипаты болып қала бермек – бұған бәсекелестік ахуал мен ата–аналардың белсенді қатысуы ішінара ықпал етеді – бірақ бастысы бұл күтулерді оң арнаға бағыттау. Ғалым және педагог ретінде ата–аналармен өзара іс–қимылдың тиімді бағдарламалары, мектеп саясаты туралы нақты ақпараттандыру және мектептің қолдаушы басшылығы күтулерді үйлестіруге ықпал ете алады деп атап өтуге болады. Халықаралық зерттеулер мен Қазақстанның жергілікті тәжірибесіне сүйене отырып, мүдделі тараптар педагогтерге шамадан тыс қысым көрсетпестен ата–аналардың қолдауын ынталандыратын стратегияларды әзірлей алады.

Қорытындылай келе, жоғары мақсаттар мен өзара құрмет арасында тепе–теңдік табу қажет. Педагогтерді ата–аналардың шамадан тыс күтуінің жағымсыз әсерінен қорғау олардың әл–ауқатына қамқорлық жасау ғана емес, сонымен қатар

ұзақ мерзімді перспективада оқушылар үшін сапалы білім беруді қолдау болып табылады.

Бұл мәселе соңғы жылдары күшейе түскен. ЮНИСЕФ деректері бойынша (2022), ата–аналар қысымының өсуі педагогтердің арасындағы жанжалдарға және моральдық жағдайының нашарлауына әкеледі. Бұл әсіресе білім беру жүйесі әлеуметтік келісім емес, қызмет ретінде қарастырылатын елдерде айқын көрініс табады.

Білім беруді қоғамдық келісім және қызмет ретінде ұсынылатын тауар ретінде қабылдау арасындағы қайшылық Қазақстанның білім беру жүйесі қазіргі уақытта кездесіп отырған проблемалардың негізінде жатыр. Елдің заңдары мен дәстүрлері білім беруді негізгі құқық және ұжымдық жауапкершілік ретінде қарастырса да, посткеңестік экономикалық өзгерістер мен жаһанданудың шынайы жағдайлары ата–аналар мен мектеп арасындағы қарым–қатынасқа тұтынушылық сипат берді. Бұл кейде педагогтердің кәсіби дербестігі мен моральдық рухына қайшы келетін ата–аналар тарапынан қысымның күшеюінен көрінді. Қазақстанның тәжірибесі – кәсіби күйзелістің жоғары деңгейі, ата–аналар арасындағы «қанағаттанбаған клиенттерден» туындаған жанжалдар – мектептерге тек қызмет көрсетуші ретінде қарау ұзақ мерзімді перспективада зиянды болуы мүмкін екенін көрсетеді. Бұл оқушылардың үлгерімінде шешуші рөл атқаратын кәсіби мамандарды алшақтату қаупін тудырады.

Дегенмен, «Педагог мәртебесі туралы» Заң сияқты саяси реформалардың және ата–аналарды маңыздырақ тарту жөніндегі бастамалардың арқасында ел білім берудің әлеуметтік құрылымын нығайтуға белсенді ұмтылуда. Алға қарайғы жол – білім беруді ортақ қоғамдық игілік ретінде қарастыруға ерекше назар аударуды білдіреді: онда мемлекет, педагогтер және отбасылар өз рөлін атқарады және өзара құрмет бірінші кезекте тұрады. Педагогтердің құқықтарын қорғай отырып, олардың мәртебесін арттыру және сонымен бірге ата–аналарды оң қатысуға бағыттау арқылы Қазақстан ата–аналар қысымының жағымсыз аспектілерін азайта алады. Бұл тепе–теңдік білім берудегі қоғамдық келісімді, яғни құқықтар мен міндеттер теңгерімін жаңарту болып табылады.

Бәсекеге қабілетті, жан–жақты дамыған оқушылар ұрпағын тәрбиелеуді мақсат еткен Қазақстан үшін осы тепе–теңдікті қалпына келтіру аса маңызды. Шараларды дәл түзету үшін педагогтердің моральдық рухы мен ата–аналардың белсенділігінің көрсеткіштеріне мониторинг жүргізуді жалғастыру қажет (TALIS сауалнамалары және жергілікті зерттеулер сияқты деректерді пайдалана отырып). Жоғарыда келтірілген ұсыныстар, яғни қарым–қатынас арналарын жақсартудан бастап педагогтердің әл–ауқатына инвестиция салуға дейін – барлық мүдделі тараптарды серіктестік қарым–қатынасқа біріктіруге бағытталған. Халықаралық тәжірибе де, Қазақстанның тәжірибесі де көрсеткендей, педагогтер қолдауды сезінгенде, ал ата–аналар белсенді болғанда, балалардың білім беру нәтижелері жақсарады [201].



Білім беруді тұтынушылық қызмет ретінде емес, қоғамдық келісім – ата-аналар, мұғалімдер және мемлекет келесі ұрпақтың білім алуы мен дамуына қолдау көрсетуге міндеттенетін келісім ретінде қарастыру керек. Бұл философияны саясатта да, тәжірибеде де бекіту жанжалдарды шешуге, мұғалімдердің моральдық рухын нығайтуға және сайып келгенде, оқушылар мен қоғамға пайда әкелуге көмектеседі. Қазақстандағы жүргізіліп жатқан реформалар – осы бағыттағы қадамдар. Қазіргі міндет – білім беруді қабылдау және оның шындығы қақтығысқа емес, ынтымақтастыққа бағытталғанына кепілдік бере отырып, бұл күш-жігерді тереңдету. «Ұстазы жақсының – ұстанымы жақсы» деген қазақ мақалында айтылғандай, мұғалімдерімізді бағалау және олардың мүмкіндіктерін кеңейту – принципшіл, білімді жастарды тәрбиелеудің негізі.

б) Біз қарастырған соңғы мәселе – педагогтерге әкімшілік тарапынан қолдаудың жеткіліксіздігі. Бұл мәселені 38 респондент атап өткен, бұл сауалнамаға қатысушылардың жалпы санының 5,7%-ын құрайды.

Мектеп басшылығы тарапынан қолдаудың болмауы – мұғалімдердің ынтасын төмендететін "жасырын" факторлардың бірі. UNESCO (2022) ұйымы кадрларды сәтті ұстап қалу үшін институционалдық қолдау мәдениетінің, мектепшілік ынтымақтастық пен әріптестіктің маңыздылығын ерекше атап көрсетеді.

Көптеген елдерде мектеп әкімшілігі тарапынан қолдаудың болмауы мұғалімдердің моральдық рухын айтарлықтай төмендететіні, олардың тиімділігін азайтатыны және жұмыстан кетуіне себеп болатыны дәлелденген. Мектеп директорлары немесе басшылығы қолдау көрсетпейді деп санайтын мұғалімдердің мамандықтан кету ықтималдығы әлдеқайда жоғары. Бұны әкімшілік тарапынан әлсіз қолдауды кадрлардың ауысуының негізгі факторы ретінде анықтаған зерттеулер растайды [202].

Мұғалімдер көбінесе басшылық тарапынан тәртіпті жеткіліксіз қолдау, назар аудармау немесе шешім қабылдау процесінен тыс қалдыру сияқты тәсілдер күйзелісті күшейтіп, олардың мектепке деген адалдығын төмендететінін атап көрсетеді. Керісінше, директор тарапынан көрсетілетін мықты қолдау жұмысқа қанағаттанушылықты арттырып, кәсіби күйіп-жану ықтималдығын төмендетеді. Әкімшілік қолдаудың созылмалы жетіспеушілігі, әдетте, мұғалімдердің жұмысындағы басқа да күйзеліс факторларымен ұштасады. Көптеген білім беру жүйелерінде мұғалімдер тиісті көмексіз шамадан тыс жүктемемен және үлкен сыныптармен бетпе-бет келеді. Оларға тиісті қолдаусыз немесе ресурстарсыз әкімшілік жұмыстар, сабақтан тыс міндеттер және үнемі өзгеріп отыратын тапсырмалар жүктелуі мүмкін. Мұндай теңсіздік мұғалімдердің кәсіби күйіп-жануына тікелей ықпал етеді. Білім беру саясаты институтының баяндамасында, күрделі еңбек жағдайларымен қатар, жеткіліксіз әкімшілік қолдау АҚШ-тағы жұмыстан босатылған мұғалімдердің 20%-дан астамы үшін «өте маңызды» себеп ретінде аталғаны көрсетілген [202]. Зерттеулер жұмыс жүктемесі мен әкімшілік ахуалдың өзара байланысты факторлар екенін көрсетеді: бюрократиялық жүктемесі

жоғары және қолайсыз басшылығы бар мектептерде кадрлардың ауысуы жоғары болады [202].

Административтік қолдауды еңбекақы және жұмыс жүктемесімен қатар мұғалімдердің еңбек жағдайының маңызды көрсеткіші ретінде қарастыру қажет.

**Қазақстан** осы динамиканың айқын мысалы болып табылады, өйткені соңғы жылдары елдің білім беру жүйесі мен зерттеу секторы қарқынды өзгерістерге ұшырады. Тарихи тұрғыдан алғанда, қазақстандық педагогтер институционалдық қолдауға қатысты айтарлықтай қиындықтармен бетпе-бет келген. Соңғы зерттеулер мен есептер реформаларға қарамастан, әкімшілік тарапынан қолдаудың жеткіліксіздігі әлі де өзекті мәселе болып отырғанын көрсетеді.

Зерттеуіне [201] сәйкес көптеген мұғалімдердің жұмыс жүктемесінің шамадан тыс екенін және мектеп әкімшілігі тарапынан тиісті қолдау болмағандықтан, өз бетімен қалғандай сезінетінін көрсетті.

Назарбаев Зияткерлік мектептерінде де осыған ұқсас мәселелер бар. Ресурстармен жақсы қамтамасыз етілген және іріктеу деңгейі жоғары мемлекеттік мектептер болып табылатын НЗМ ДББҰ-да аралас әдістерді қолдана отырып жүргізілген зерттеу мұғалімдердің жұмысының кейбір аспектілерін жоғары бағалағанымен, әкімшілік қолдауға қанағаттанбау деңгейінің төмендігін көрсетті [203]. NIS-тегі жергілікті және шетелдік педагогтер мектеп басшылығы әрдайым қажетті қолдау көрсетпейді және мұғалімдердің пікіріне құлақ аспайды деп есептеген. Бұл мұғалімдердің жұмыстан кету шешіміне әсер ететін «ең басым факторлардың» бірі болған [203].

Демек, жалақы мен материалдық-техникалық база салыстырмалы түрде жоғары болса да, әкімшілік қолдаудың сапасы (немесе оның жоқтығы) мұғалімдердің қанағаттанушылығын төмендетуі мүмкін. Жалпы білім беретін мемлекеттік мектептерде бұл мәселе әлдеқайда өткір болуы мүмкін. Қазақстанның жалпы білім беретін мектептері тарихи тұрғыдан қаржыландырудың жеткіліксіздігінен және бюрократиялық жүктемеден зардап шеккен. Бұл көбінесе әкімшіліктің мұғалімдерге бағыт-бағдар беріп, қолдау көрсетудің орнына, жоғары тұрған басшылықтың нұсқауларын орындаумен айналысуына әкеледі. ЭЫДҰ-ның 2020 жылғы шолуында Қазақстандағы мектеп директорларының көп уақытын қағазбастылық пен талаптарды орындауға жұмсайтыны, соның салдарынан мұғалімдерге кәсіби қолдау көрсетілмейтіні атап өтілген [204].

Сонымен қатар, жақында ғана мектеп басшыларына арналған ресми қызметке кірістіру немесе оқыту бағдарламалары болмады. Бұл көптеген директорлардың педагогтерге тиісті басшылық пен тәлімгерлік жасауға дайын болмағанын білдіреді [204]. Осының салдарынан, мұғалімдер өздерін әкімшілік тарапынан "қараусыз қалғандай" сезінетін мәдениет қалыптасты [204].

Қазақстан Үкіметі бұл мәселелерді мойындап, 2019 жылы қабылданған "Педагог мәртебесі туралы" Заң сияқты бастамалар арқылы мұғалімдердің беделін арттыруға бағытталған шаралар қабылдады. Бұл заң мұғалімдердің оқытумен байланысты емес шамадан тыс жүктемесін азайтуға және оларды кәсіби

міндеттерінен тыс міндеттерді орындаудан қорғауға бағытталған шараларды енгізіп, жалақыны арттыруды көздеді.

Бұл реформалар мұғалімдерге көбірек қолдау мен жақсы еңбек жағдайлары қажет екенін түсінгенін көрсетеді. Алғашқы нәтижелер жалақыға оң әсер етті (мұғалімдердің жалақысы біртіндеп өсіп, жалақыға қанағаттану деңгейінің артуына ықпал етті). Алайда, әкімшілік қолдау саласындағы мәдени өзгерістер баяу жүруде: мұғалімдер әлі де мектептерде шешім қабылдау процесіне көбірек қатысуды және басшылық тарапынан көбірек құрмет көрсетуді қажет ететінін айтады. Өйткені, егер педагогтердің еңбегі көпшілік алдында бағаланбаса және олар негізсіз қысымнан қорғалмаса, жалақыны көтерудің нәтижелері жоққа шығарылуы мүмкін.

Қорыта айтқанда, Қазақстандағы жағдай әлемдік үрдістерді көрсетеді: әкімшілік қолдаудың жеткіліксіздігі прогреске елеулі кедергі болып табылады. Алайда, бұл мәселелердің қазір ашық зерттеліп, шешілуі (саяси реформалар мен ғылыми зерттеулер арқылы) оңды жағдай. Бұл мүдделі тараптардың әкімшілік қолдаудың маңыздылығын мойындап, шешім іздеп жатқанын көрсетеді.

***Сұрақ: 20. Соңғы жылдары білім беру ортасындағы қандай өзгерістер сіздің кәсіби бірегейлігіңізге елеулі әсер етті?***

Соңғы жылдары Қазақстанның білім беру жүйесі қарқынды реформалардан өтті. Оқу бағдарламаларының жаңа стандарттарынан бастап цифрландыру бастамаларына дейінгі бұл өзгерістер мұғалімдердің өз рөлін, мәртебесін және кәсіби болмысын қабылдауына айтарлықтай әсер етті.

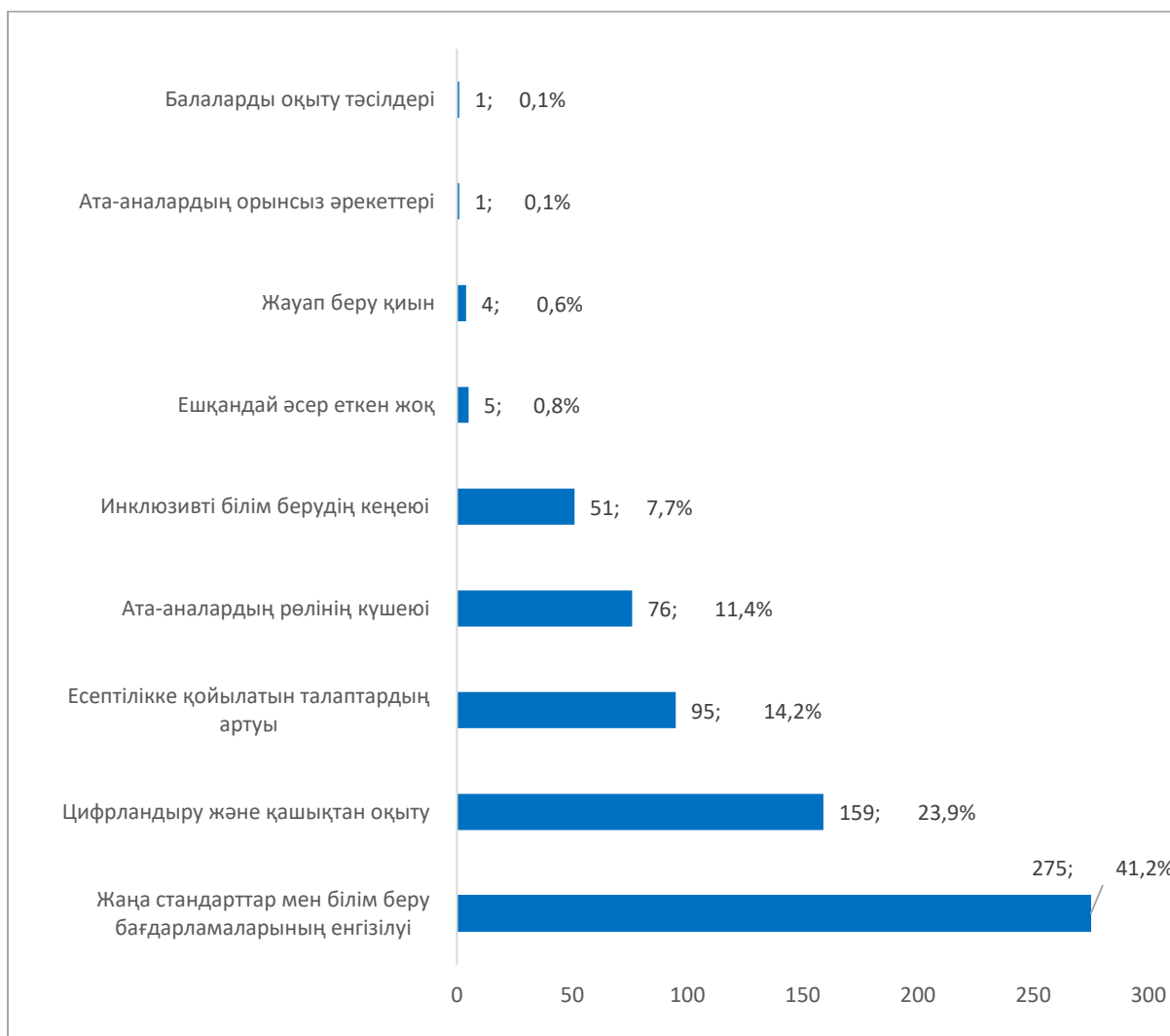
Қазақстандық мұғалімдер арасында жүргізілген сауалнама білім беру ортасындағы олардың кәсіби болмысына ең көп әсер еткен бес негізгі өзгерісті анықтады: жаңа стандарттардың енгізілуі; цифрландыру; жауапкершіліктің артуы; ата-ана рөлдерінің өзгеруі; инклюзивтіліктің кеңеюі.

Қазақстандағы мұғалімдердің кәсіби болмысына ең көп әсер еткен фактор – жаңа білім беру стандарттары мен оқу бағдарламаларының енгізілуі. Соңғы онжылдықта Қазақстанда барлық сыныптарда білім беруді жаңғыртуға бағытталған «Жаңартылған білім беру мазмұны» реформасы жүзеге асырылды. Бұл реформа құзыреттілікке негізделген және үштілді білім беруге бағытталған. Осыған байланысты, мұғалімдер тұлғаға бағытталған әдістер мен жаңартылған мазмұнды қолдануға бағытталған оқыту курстарынан өтуге міндетті болды.

Бұл үдерістің екі жағы бар. Бір жағынан, мұғалімдер заманауи педагогикалық тәсілдерді меңгеру арқылы ұлттық білім беруді жаңғыртудың бір бөлігі ретінде сезінді. Екінші жағынан, өзгерістердің қарқындылығы мен бастапқыда жоғарыдан төмен қарай енгізілуі салдарынан мұғалімдер өздерін жеке кәсіби маман ретінде емес, «оқу бағдарламасын орындаушы» ретінде сезінді [205].

Қазақстанда реформалардың алғашқы кезеңдері орталықтандырылған түрде басталды, бұл мұғалімдерді сырттан әзірленген жаңалықтарды қабылдаушы ретінде көрсетті. Бұл кейбір мұғалімдердің кәсіби болмысына теріс әсер етті, өйткені оларда өздерінен күтілетін реформаларды іске асыруда еркіндік аз болды. Мұғалімдердің реформаға қатысты қабылдауы әртүрлі болды. Жаңа стандарттарды

меңгерген мұғалімдер өздеріне деген сенімділіктерін арттырып, жаңа тиімділік сезімін сезінді. Ал басқалары болса, өздерінің қалыптасқан мұғалімдік болмыстарына сенімсіздік танытып, күйзеліске ұшырады. Сауалнамаға қатысқан 275 педагог (41,2%) «жаңа стандарттар мен бағдарламалардың енгізілуін» өздерінің кәсіби болмысына әсер еткен ең маңызды фактор деп атады (16–сурет).



16–сурет. Респонденттердің кәсіби бірегейлігіне сыртқы әсер ету факторларының таралуы

1) Стандарттар мен оқу бағдарламаларының өзгеруі – жаһандық құбылыс, сондықтан көптеген елдердегі мұғалімдер кәсіби болмысына қатысты осыған ұқсас өзгерістермен бетпе–бет келеді. Мысалы, Финляндияда 2016 жылы енгізілген жаңа ұлттық оқу бағдарламасы (феноменологиялық оқытуға бағытталған) мұғалімдерден белсенді модератор рөлін атқаруды талап етті [205]. Бұл процесте фин

мұғалімдеріне айтарлықтай еркіндік пен оқыту мүмкіндігі берілді, бұл олардың көпшілігіне өздерін жай ғана оқу бағдарламаларын таратушы емес, оларды әзірлеуші ретінде сезінуге көмектесті [205]. Мұғалімдерді оқу бағдарламасын әзірлеуге тарта отырып, Финляндия кәсіби болмыстағы дағдарыстарды жеңілдетіп, олардың кәсіби дербестігін нығайтты.

Керісінше, өте жылдам немесе жоғарыдан таралған реформалар, енгізілген жүйелердегі мұғалімдерге қиындық туғызады. Польшада 2017 жылдары оқу бағдарламалары мен құрылымына елеулі өзгерістер енгізілді. Есептерде мұғалімдердің наразылығы мен қарсылықтары айтылды, себебі реформалар мұғалімдердің қатысуынсыз, жоғарыдан төмен қарай жүргізілді. Зерттеулер оқу реформалары басқару тәсілін (мысалы, ұлттық тестілеу және жарияланған мектеп рейтингтері) қабылдаса, олар әдетте мұғалімдердің дербестігін төмендетіп, «мұғалімдердің жеке және ұжымдық кәсіби болмысына сын» болатынын растайды [205].

Жалпы Қазақстан тәжірибесі мұғалімдердің кәсіби болмысы оқу бағдарламаларының өзгеруіне өте сезімтал екендігі туралы халықаралық бақылаулармен сәйкес келеді. Айырмашылық көбінесе реформалардың қалай жүргізілетініне байланысты: педагогтердің қатысуымен және жақсы қолдаумен өткізілетін реформалар мұғалімдерді негізгі мүдделі тұлғалар ретінде қарастыра отырып, олардың кәсіби болмысын арттыра алады; кенеттен енгізілген және емтиханға бағытталған реформалар мұғалімдерді кәсіби мақсаттарынан алшақтатады [205].

2) Сауалнамада ең көп айтылған екінші өзгеріс – цифрландыру, яғни білім беру технологияларының жылдам дамуы. Сауалнамаға қатысқан 159 мұғалім (23,9%) цифрландыру (соның ішінде қашықтан оқыту) олардың кәсіби болмысына қатты әсер еткенін атап өтті. Бұл өзгеріс пандемия кезіндегі тәжірибені ғана емес, сонымен қатар e-learning платформаларын және электрондық бағалау жүйелерін қолдауға бағытталған қазіргі ұлттық бастамаларды (мысалы, Қазақстандағы «Цифрлық білім беру» бағдарламалары) көрсетеді. Мұғалімдер дәстүрлі рөлдерін онлайн-контенттің кураторы, Zoom сабақтарының модераторы және оқытуды басқару жүйелерінің қолданушысы сияқты жаңа рөлдермен теңестіруге мәжбүр болды. Бұл өзгеріс күйзеліс тудырғанымен, кейбір мұғалімдерге жаңа мүмкіндіктер ашты: технологияны меңгерген мұғалімдер өздерінің сабақ беру әдістерінде инновацияның өскенін және өмір бойы үйренуші ретінде жаңа сезімге ие болғанын айтады; қолдау таппаған мұғалімдер кейде артта қалып бара жатқандай сезінді [206].

Қазақстанда цифрландырудың мұғалімдердің кәсіби болмысына әсері басқа елдердегі тәжірибемен салыстыруға болады, дегенмен кейбір контекстік айырмашылықтар бар. Технологияны білім беруге енгізуімен танымал Финляндияда мұғалімдер цифрлық құралдарды бұрыннан қолдануға дағдыланған. Фин мұғалімдері өздерінің жоғары дербестігін цифрлық педагогикамен тәжірибе жасау үшін пайдаланып, өздерінің инновациялық маман ретіндегі кәсіби болмысын

нығайтты. Алайда, фин мектептері де цифрландырудың шектеулерін түсінді. Қызығы сол, кейбір фин мектептері экран алдында тым көп уақыт өткізу оқуға кедергі келтіруі мүмкін екенін түсініп, жуырда цифрлық және дәстүрлі әдістер арасындағы тепе–теңдікке қайта оралды [206].

Бұл жағдай бүкіл әлемдегі мұғалімдердің заманауилық пен технологиялық құзыреттілікті негізгі педагогикалық құндылықтарды сақтаумен ұштастырып, тепе–теңдік іздейтінін көрсетеді. Жапонияда цифрландыру бастапқыда баяу жүрді (2020 жылға дейін көптеген мектептерде онлайн–оқыту өте аз болды), сондықтан пандемия кезінде мұғалімдердің кәсіби болмысына күрт өзгерістер әкелді. Олар қағаз құжаттарға негізделген дәстүрлі күндізгі оқыту мәдениетінен асып түсуге мәжбүр болды. Жапон мұғалімдері қашықтықтан сабақ өткізу үшін өте көп жұмыс істеді және жеке, кәсіби шекараларына қысым түскенін сезінді, бұл бүкіл әлемде айтылып жүрген мәселе [206].

Польшада педагогтердің айтуынша, электронды оқытуға жылдам көшу жұмыс жүктемесін арттырып, жұмыс пен жеке өмір арасындағы шекараны бұлдыратқан. Себебі, оларға жұмыс уақыты аяқталғаннан кейін де онлайн режимде қолжетімді болуға тура келген [206]. Барлық елдерде ортақ бір белгі бар: мұғалімдердің кәсіби болмысы цифрлық құзыреттерді қамту арқылы кеңейді. Ал оқытудан өтіп, институционалдық қолдау алғандар бұл кеңеюді оң қабылдайды.

Қазақстанның әлемдік үрдістерге сәйкестігі айқын: басқа елдердегідей, қазақстандық мұғалімдер де «цифрлық мұғалім» болмысын игеруге тура келді. Бұл ретте педагог: онлайн–оқытудың модераторы және дизайнері ретінде жаңа цифрлық рөлді меңгереді; кәсібилікке деген көзқарас өзгереді, себебі енді мазмұн ғана емес, медиа–құзыреттілік те маңызды; нәтижесінде, «Мен технологияны меңгерген педагогпін бе?» деген ішкі дилемма туындайды; егер бұл үдеріс оқыту және қолдаумен қамтамасыз етілмесе, кәсіби болмыста дағдарыс пайда болады. Осылайша, Қазақстандағы әрбір төртінші педагог цифрлық қолдауға және цифрлық дағдыларды оқытуға өте мұқтаж.

3) Білім беру саласындағы тағы бір маңызды өзгеріс – мұғалімдердің жұмыс тиімділігіне қойылатын талаптардың артуы мен жауапкершіліктің күшеюі. Қазақстанда бұл құбылыс мұғалімдерді аттестаттау жүйесінде, есеп берудің жиілеуінде және оқушылардың жетістіктеріне, нәтижелеріне баса назар аударуда көрініс тапты.

Көптеген мұғалімдер бюрократиялық қысым мен қатаң бақылаудың кәсіби сенімділіктерін төмендеткенін және олардың өздерін «тексерілетін қызметкерлер» ретінде сезінуіне әкелгенін айтты. Сауалнама нәтижелері көрсеткендей, 95 мұғалім (14,2%), яғни әрбір жетінші педагог «жоғары талаптар мен есеп беруді» өздерінің кәсіби болмысына әсер ететін негізгі фактор ретінде көрсетті. Бұл нәтижелер мұғалімдердің бір жағынан өздерінің оқытуға қатысты идеалдары мен екінші жағынан, мақсаттарға жету немесе әрбір қадамын құжаттау қажеттілігімен байланысты қысым арасында қалғанын көрсетеді. Педагогтер есеп беру мәдениетін

күйзеліс тудыратын, жүктемені арттыратын және өз-өзіне сенімсіздік тудыратын фактор ретінде қабылдайды [206].

Халықаралық зерттеулер жауапкершіліктің мұғалімнің кәсіби болмысына әсері екіұшты екенін растайды: тым қатаң жауапкершілік кәсіби дербестік пен жұмысқа қанағаттануды төмендетуі мүмкін, алайда дамуға бағытталған жауапкершілік ынталандырушы фактор бола алады [206].

Қазақстанда қабылданған «Педагог мәртебесі туралы» Заң мұғалімдердің жүктемесін азайтуға (мысалы, негізсіз міндеттерді шектеу және сабақ беруге уақыт қалдыру) және олардың беделін арттыруға бағытталған, бұл мәселені шешудегі маңызды қадам. Бұл заңнамалық деңгейде шамадан тыс талаптардың мамандыққа зиян екендігін мойындауды көрсетеді. Шынында да, мұғалімдер бұл заң қабылданғаннан кейін қағазбастылықтың азайғанын айтады, бірақ мәдени нормалар (мысалы, мұғалімдердің сабақтан тыс көптеген міндеттерді орындайтыны) баяу өзгеруде. Жалпы алғанда, есеп беру реформалары қазақстандық мұғалімдерді өз болмыстарын қайта қарауға итермеледі: олар сенімді кәсіпқойлар ма, әлде тек көрсеткіштерді орындайтын техникалық мамандар ма? Бұл екі көзқарас арасындағы қарама-қайшылық мектептерде әлі де сезіліп тұр.

Мұғалімдердің жауапкершілігі мен оның кәсіби болмысқа әсері туралы мәселе кеңінен талқыланады. Әр түрлі елдерде әртүрлі тәсілдер қолданылады, бұл қызықты контрасттарды көрсетеді. Финляндияда жауапкершілік формальді түрде минималды: мектептер мен мұғалімдерге сыртқы тексерулер жүргізілмейді, ал сенім сапаны қамтамасыз етудің негізі болып табылады. Фин мұғалімдеріне жоғары дәрежеде дербестік беріледі, бұл ретте олардың өз жауапкершілік сезімі («ішкі жауапкершілік») сапаны қамтамасыз етеді деп болжанады [205]. Нәтижесінде, фин мұғалімдері өздерін дербес кәсіпқойлар ретінде айқын сезінеді және құрметке ие болады; олардың кәсіби болмысы қатаң бақылаудан емес, сенім атмосферасынан пайда көреді.

Бұған қарама-қарсы, Англия немесе АҚШ сияқты елдерде соңғы жиырма жылда қатаң жауапкершілік жүйелері (стандартталған тестілеу, Англиядағы Ofsted сияқты инспекциялар және мектептердің жария рейтингтері) енгізілді. Осы жағдайда жүргізілген зерттеулер мұндай «орындаушылық» реформалар мұғалімдердің тиімділік сезімі мен кәсіби ынтасын төмендетуі мүмкін екенін көрсетті, себебі мұғалімдер өздерін шығармашыл педагог емес, тек тест нәтижелері бойынша менеджер ретінде сезінеді [205].

Мысалы, Швециядағы мектептерде жүргізілген зерттеу тексерулер мен бағалаудың тұрақты қысымы мұғалімдердің күйзелісін арттырып, жұмысқа деген қанағаттанушылығын төмендететінін көрсетті [206].

Сол сияқты, АҚШ-тағы жоғары деңгейлі тестілеу жағдайында жұмыс істейтін мұғалімдер өздерінің кәсіби болмысы «тек тест нәтижелеріне бағытталған оқытумен» шектеліп, бұл олардың кеңірек білім беру құндылықтарына қайшы келетінін айтады [207].

Алайда, қолдаумен ұштасқан орташа деңгейдегі жауапкершілік кәсіби болмысты нығайта алады. Канаданың Онтарио провинциясында педагогтерді жазалау емес, дамытуға бағытталған (қалыптастырушы) бағалау қолданылады. Көптеген мұғалімдер бағалауды қауіп ретінде емес, жетілу жолы ретінде қабылдайды, бұл олардың кәсіби өсуіне ықпал етеді. ЭЫДҰ-ның TALIS деректері бойынша, егер педагогтер алған бағалары мен кері байланысты оқыту сапасын жақсартады деп есептесе, олардың жұмысқа деген қанағаттанушылығы мен тиімділік сезімі сақталады [206].

Бұл жағдай Қазақстанның осы екі модельдің ортасында тұрғанын көрсетеді. Бір жағынан, ел қатаң талаптар қоятын жүйелердің кейбір элементтерін (аттестаттау емтихандары, оқушылардың нәтижелеріне баса назар аудару) қабылдаған. Екінші жағынан, жалақыны арттыру және жүктемені азайту арқылы мұғалімдердің мәртебесі мен ынтасын сақтауға тырысады. Алайда, жауапкершіліктің артуы мен әкімшілік қысым жұмыстан жалығуға және кәсіптен алшақтауға әкелуі мүмкін [92]. Бұл дұрыс тепе-теңдікті табудың жаһандық мәселе екенін көрсетеді. Жалпы, Қазақстан да көптеген елдер сияқты мұғалімдердің кәсіби болмысына жауапкершіліктің артуынан туындаған қиындықтарды сезінуде. Енді ел алдында тұрған міндет – осы жүйелерді жетілдіру арқылы мұғалімдердің кәсіби өзін-өзі тануын бұзу емес, қолдау.

4) Қазақстандағы мұғалімдер білім беру процесінде ата-аналардың рөлі айтарлықтай өзгергенін атап өтеді. Бұрын ата-аналар мұғалімдерді беделді тұлға ретінде толық сеніп, салыстырмалы түрде «шетте» болса, бүгінде олар белсендірек қатысып, жоғары талап қояды. Сауалнамаға қатысқан 76 мұғалім (11,4%) «ата-аналардың рөлінің артуын» өздерінің кәсіби болмысына әсер еткен негізгі фактор ретінде атап өтті. Бұл өзгеріс әртүрлі көрініс табады: ата-аналар мұғалімдердің әдістеріне жиі күмәнмен қарап, мектеп басшылығына өз алаңдаушылықтарын білдіреді. Мұғалімдердің айтуынша, ата-аналардың қатысуы оң (мысалы, ата-аналардың үйде білімді бекітуіне қолдау көрсетуі) болғанымен, кейде олардың кәсіби дербестігіне нұқсан келтіреді. Кейбір қазақстандық мұғалімдер өздерін клиенттерге қызмет көрсетуші рөлінде сезініп, ата-аналардың алдында өз шешімдерін ақтауға мәжбүр болады.

Қазақстанда ата-аналардың мектеп кеңестері мен ата-аналар комитеттері арқылы қатысуына жағдай жасалған. Бұл прогрессивті қадам болғанымен, көптеген мұғалімдер мұндай қарым-қатынастарды басқаруға дайын болмады. Дегенмен, бұл өзгерістерде оң жақтары да болды: ата-аналармен ынтымақтастықты қабылдаған мұғалімдер өз рөлінің кеңейіп, балаға қолдау көрсететін үлкен команданың бір бөлігі ретінде бірлескен, қоғамдастыққа бағытталған кәсіби болмысты сезінді. Соған қарамастан, жалпы алғанда, ата-аналардың күткен талаптарының жылдам артуы қазақстандық педагогтер үшін күйзеліс пен кәсіби болмыс дағдарысының көзіне айналды, әсіресе ата-аналардың талаптары педагогикалық ұстанымдарға қайшы келген жағдайда.



Ата–аналар мен мұғалімдер арасындағы қарым–қатынасты дамыту – жаһандық үрдіс. Канада мен Финляндия сияқты елдер әдетте ата–аналар мен мұғалімдер арасындағы әріптестікті нығайтуға ықпал етеді. Мұғалімдер ата–аналармен тұрақты байланыста болады және кейде оқушыларға арналған оқу жоспарларын бірлесіп жасайды. Мұндай жағдайда ата–аналардың белсенді араласуы қалыпты жағдай болып саналады, ал мұғалімдер өздерінің кәсіби қызметінің бір бөлігі ретінде қарым–қатынас дағдыларына үйренеді. Көптеген канадалық мұғалімдер ата–аналармен өзара іс–қимылды өздерінің кәсіби болмысының бір бөлігі ретінде, яғни қоғаммен байланыс және оқушылар мүддесін қорғаушы ретінде қабылдайды. Алайда, бұл елдерде де ата–аналар білім беру қызметіне тым белсенді араласа бастаса, тепе–тендік бұзылуы мүмкін.

Жапония ата–аналардың жоғары талап қою құбылысының айқын мысалы болып табылады. Мұндай ата–аналар шектен тыс талаптар қойып, мұғалімдерді агрессивті түрде сынайды (мысалы, кез келген уақытта шағымданады, бағалар мен тәртіпке күмәнмен қарайды). Бұл құбылыстың Жапония мен Оңтүстік Кореяда кең таралуы мұғалімдердің ата–аналар тарапынан өсіп келе жатқан қысымға тап болғанын көрсетеді. Бұған жауап ретінде, Токио үкіметі мұғалімдерге қиын ата–аналармен жұмыс істеуге көмектесетін нұсқаулықтар шығарды, ал корейлік мұғалімдер заңды қорғауды сұрады.

Польшада және көптеген еуропалық елдерде жүргізілген сауалнамалар ата–аналардың мектептерді қызмет көрсетуші ретінде қабылдайтын көзқарасының өскенін көрсетеді. Мұғалімдер өз кезегінде, кезінде ие болған құрметінің азайғанын сезініп, олардың құзыреттілігіне күмән келтірілгенін байқайды. Бұл жағдай әлеуметтік желілердің әсерімен ұштасып отыр: көптеген елдерде ата–аналар мұғалімдерді Facebook немесе WhatsApp желілерінде талқылап, сынайды, бұл мұғалімдердің қоғамдық беделіне әсер етеді.

Екінші жағынан, ынтымақтастық модельдері пайда болуда. Мысалы, Финляндияда мұғалімдер ата–аналармен ашық диалогты қолдайды, бірақ нақты шеңберде: фин мектептері өзара сенімге баса назар аударып, мұғалімдердің еркіндігін сақтайтын, артық жүктемеге жол бермейтін нұсқаулықтарға сүйенеді. Сол сияқты Канадада ата–аналар кеңестері бар, бірақ негізгі педагогикалық шешімдер педагогтердің құзырында қалады.

Қазақстанда ата–аналардың мұғалімдерге қоятын талаптарының артуы мәселесі бар. Халықаралық құжаттар (мысалы, UNICEF–тің балаларға қолайлы мектептер бойынша ұсыныстары) ата–аналардың қатысуын оқушылардың үлгерімі үшін оң фактор ретінде бағалайды. Бірақ, сонымен қатар, мұғалімдерді осы процесті конструктивті басқаруға үйретудің маңыздылығын да атап өтеді.

Қазақстанның тәжірибесі ата–аналардың белсенділігі артқан жағдайда, мұғалімдердің өз кәсібилігіне нұқсан келтірмей, олардың құрметі мен ынтымақтастығын сақтай отырып, осы жағдайды тиімді басқару дағдыларын қалыптастырудың жаһандық қажеттілігін көрсетеді.

Сонымен, білім беруде ата–аналар рөлінің күшеюі – бұл жалпы үрдіс, ол: конструктивті қарым–қатынас кезінде мұғалімдердің біліктілігін арттыруға ықпал етеді; мұғалімдер өздерін қолдаусыз қалғандай сезінгенде олардың моральдық рухын төмендетеді. Айырмашылық ұтымды шекараларды белгілеуде және өзара күтулерді айқындауда. Яғни, бұл мәселені шешу үшін тұрақты диалог пен саяси қолдау қажет.

5) Мұғалімдердің кәсіби болмысына әсер ететін соңғы маңызды өзгеріс – инклюзивті білім берудің кеңеюі. Қазақстан өзінің ұлттық стратегиясы аясында (UNESCO–ның «Білім–2030» бағдарламасына сәйкес) инклюзивті білім беруді енгізуге міндеттенді. Бұл ерекше қажеттіліктері бар балалардың бөлек мекемелерде емес, жалпы білім беретін мектептерде оқитынын білдіреді.

Соңғы бірнеше жылда көптеген қазақстандық мұғалімдер алғаш рет өз сыныптарында ерекше білім беру қажеттіліктері бар балалармен жұмыс істеуге тура келді. Сауалнама нәтижелеріне сәйкес, 51 педагог (7,7%) «инклюзивті білім берудің кеңеюін» өздерінің кәсіби болмысына әсер ететін маңызды фактор деп атады. Бұл өзгеріс мұғалімдерді өз рөлдерін қайта қарауға мәжбүрлейді: біртекті топқа стандартты сабақ беруден, әртүрлі оқушыларға арналған оқытуды бейімдеу мен саралауға көшу. Кейбір мұғалімдер үшін бұл өзгеріс олардың кәсіби болмысын нығайтты. Олар өздерін барлық балалар үшін қамқор және қолдаушы маман ретінде сезінді. Олар инклюзивті тәжірибеші бола бастағандарын мақтан тұтады және кәсіби құзыреттерін кеңейтетін жаңа дағдыларды (мысалы, жеке оқыту әдістері, дефектолог–педагогтермен бірлесіп оқыту) меңгергенін айтады. Алайда, көптеген мұғалімдер өздерін дайын емес және қолдаусыз қалғандай сезінеді, бұл олардың тиімділікке деген сенімін төмендетуі мүмкін. Зерттеуде айтылғандай [208], инклюзивті әдістемелер бойынша оқытудың жеткіліксіздігі және мұғалімдердің дайындығының төмендігі Қазақстан үшін инклюзияға кедергі болып отыр.

Жаһандық ауқымда инклюзивті білім беру білім саласындағы маңызды бағытқа айналды және мұғалімдердің кәсіби болмысына әсер етуде. Соңғы онжылдықта көптеген елдер сегрегацияланған арнайы білім беруден инклюзивті модельдерге көшті. Канадада (мұнда инклюзивті білім беру негізінен мемлекеттік мектептерде іске асырылады) мұғалімдерден оқушылардың әртүрлілігін ескеру талап етіледі. Канадалық мұғалімдер оқушылардың жеке қажеттіліктерін қанағаттандыру мұғалім жұмысының бір бөлігі екенін мойындайды.

Финляндияда инклюзивті білім беру жүйесі жақсы дамыған, мұнда арнайы білім беру мұғалімдері мен ассистенттер сынып жетекшілерімен бірге жұмыс істейді. Сондықтан фин мұғалімдері инклюзияны жекелеген мұғалімдердің кәсіби болмысындағы кернеуді азайтатын командалық жұмыс және бірлескен кәсіби мәдениеттің бір бөлігі ретінде қарастырады.

Польшада инклюзивті білім беруге қадамдар мұғалімдердің тарапынан белгілі бір қарсылыққа тап болды, себебі дайындықтың шектеулігі және сыныптардың үлкендігі Қазақстанға ұқсас сценарийді көрсетеді. Бұл мысалдар Қазақстанның әлемдік тәжірибелермен сәйкес келетінін көрсетеді: инклюзивтілік

мұғалімдердің кәсіби болмысына оң да, теріс те әсер ете алады. Оң әсер ету үшін мұғалімдерге жеткілікті дайындық, қолдау және білім беру қажет.

Жапонияда тарихи тұрғыдан инклюзивті жүйе аз дамыған (арнайы мектептер көп болған), алайда соңғы саяси өзгерістер инклюзивтілікті арттыруға ықпал етуде. Жапон мұғалімдері оқытуды саралау әдістерін қолдана бастады, бірақ Қазақстан мұғалімдері сияқты олар да инклюзивті білім берудің алғашқы кезеңдерінде өздерін білікті емес сезінеді. UNESCO есептеріне сәйкес, инклюзивті тәжірибедегі мұғалімдердің дайындығы мен қолдауының жеткіліксіздігі кең таралған халықаралық мәселе болып табылады, бұл олардың кәсіби рөліне сенімсіздік тудыруы мүмкін [206].

Инклюзивтілікке қатысты Қазақстанның бағыты он–жиырма жыл бұрынғы көптеген елдердің бағытына ұқсас. Басқа елдермен салыстырғанда, Қазақстан орта топта тұр: инклюзивті тәжірибеде Финляндия немесе Канада сияқты алдыңғы қатарлы емес, бірақ бұл жолда нық тұр және мұғалімді «барлығына білім беруге» ұмтылған инклюзивті маман ретінде қабылдайтын жаһандық көзқарасқа сәйкес келеді.

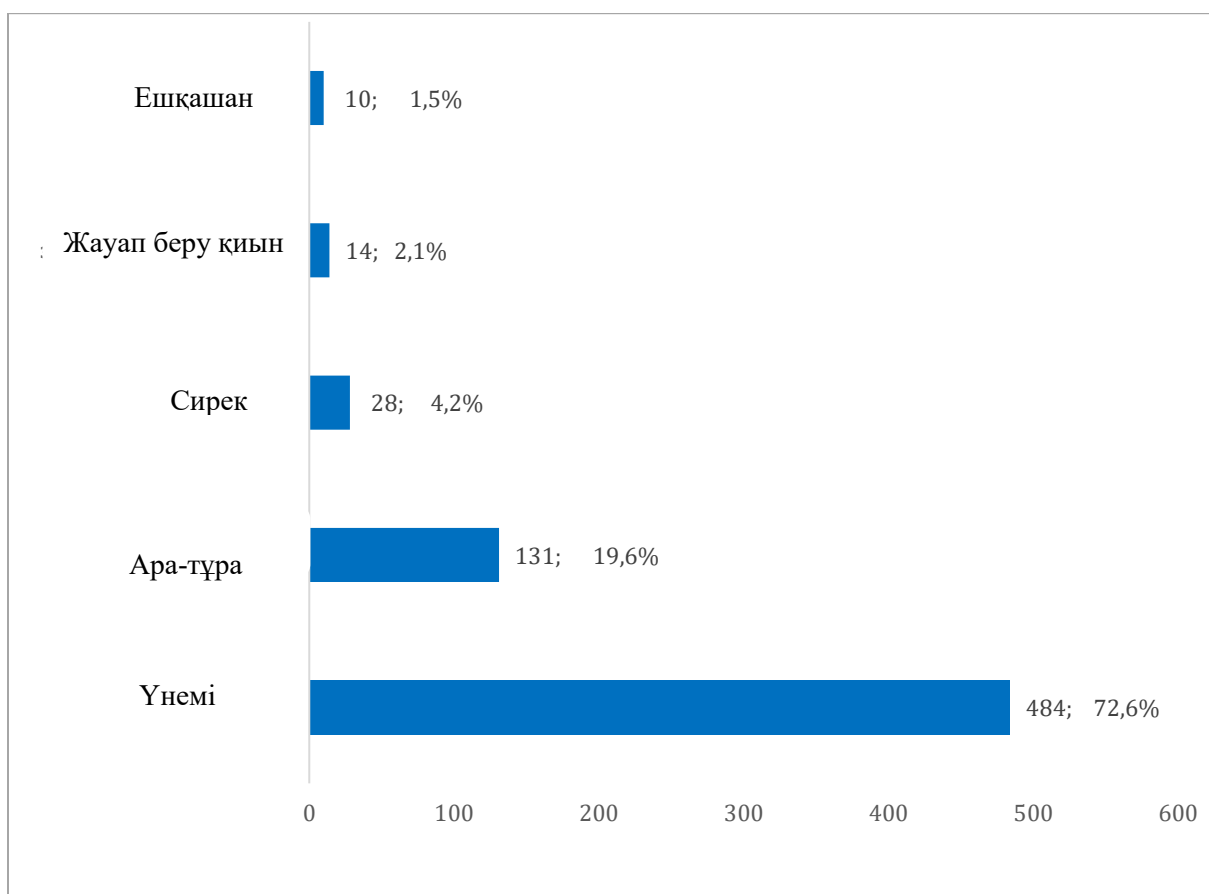
Жоғарыда айтылғандарды қорытындылай келе, Қазақстандағы білім беру бастамалары мұғалімдердің кәсіби болмысына айтарлықтай әсер еткенін атап өту қажет. Қазақстанның цифрландыру, жауапкершілік және инклюзивтілік сияқты салалардағы әлемдік үрдістермен сәйкестігі айқын көрінеді (6–қосымша). Қазақстандағы айырмашылықтар көбінесе контекстік сипатта болады: мысалы, оқу бағдарламасы реформаларының жылдам қарқыны және орталықтандырылған жүйенің мұрасы жаңа стандарттардың кәсіби болмысқа әсерін ерекше байқатты. Ал цифрлық алшақтық онлайн–оқытуға көшуді кейбір елдерге қарағанда күрт өзгертті (6–қосымша). Салыстырулар көрсеткендей, реформалар мұғалімдер үшін емес, олармен бірге жүргізілгенде ғана оң нәтиже береді. Сондықтан, жай ғана өзгерістерді енгізу емес, педагогтің кәсіби болмысын автономды, рефлексия жасайтын маман ретінде қолдау маңызды. Барлық реформалар институционалдық және эмоционалдық қолдаумен, мойындаумен және дамуымен қатар жүретін "teacher agency" (мұғалімнің белсенділігі) моделіне көшу қажет.

## **5–бөлім. «РЕФЛЕКСИЯ ЖӘНЕ ӨЗІН–ӨЗІ ТАЛДАУ»**

### ***Сұрақ: Кәсіби қызметіңіздің мәні туралы қаншалықты жиі ойланасыз?***

Қазақстандық мұғалімдердің рефлексиялық мәдениеті жоғары екенін сауалнама нәтижелері көрсетеді: респонденттердің 72,5%–ы өз кәсібінің мәні туралы үнемі ойланады (17–сурет).

Бұл – өте жоғары көрсеткіш. Халықаралық зерттеулерге сәйкес, бүкіл әлемде мұғалімдердің орташа есеппен 40%–дан 70%–ға дейін кәсіби мән–мағына туралы ойланады [3; 155]. Жұмысының мәні туралы ойлану: кәсіби бірегейлікті нығайтады [14], қызметке деген құлшынысын арттырады және кәсіби тозуға төзімділікті күшейтеді [92], этикалық дербестікті және миссия сезімін қалыптастырады [209].



17–сурет. Респонденттердің рефлексиялық мәдениет бойынша бөлінуі

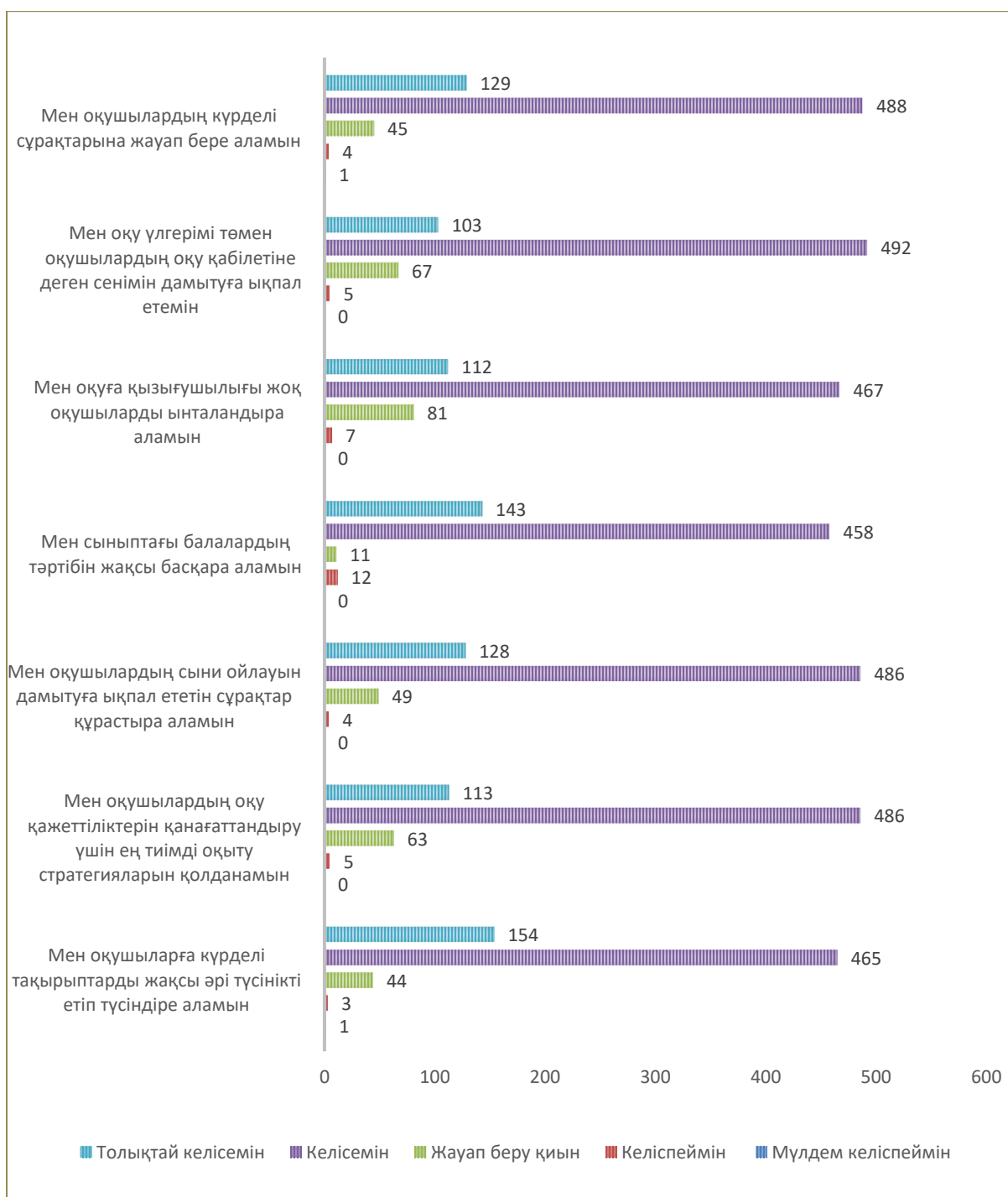
***Сұрақ: Сіз келесі тұжырымдармен келісесіз бе?***

Сауалнама нәтижелеріне сәйкес, мұғалімдердің басым бөлігі өздерінің кәсіби қабілеттеріне сенімді, барлық тармақтар бойынша оң жауаптардың көрсеткіші 70%–дан асады (18–сурет).

Сонымен бірге, деректер мынадай жағдайларды көрсетеді:

- 118 респондент (17,7%) оқушылардың сыни тұрғыдан ойлауын ынталандыратын сұрақтар құрастыру дағдысына ие екендігі жөнінде жауап беруде қиналған немесе келіспейтінін білдірген;
- 102 педагог (15,3%) оқуға қызығушылығы жоқ білім алушыларды ынталандыру қабілетіне ие екендігімен келісуде немесе жауап беруде қиналған;
- 74 адам (11,1%) білім алушылардың қажеттіліктерін қанағаттандыру үшін ең тиімді оқыту стратегияларын қолданатынына қатысты жауап беруде қиналған немесе келіспейтінін білдірген.

Қазақстан педагогтері кәсіби сенімділіктің жоғары деңгейін көрсетіп отыр, әсіресе дәстүрлі педагогикалық функциялар аясында. Алайда құзыреттер мен мәлімделген қиындықтар (білім алушылардың төмен мотивациясы) арасындағы алшақтық белгілі бір қайшылықтардың бар екеніне меңзейді.



18–сурет. Респонденттердің педагогикалық құзыреттер бойынша бөлінісі

Халықаралық зерттеулер мұғалімдердің өзіндік тиімділігі вакуумда дамымайтынын айқындайды. ЭЫДҰ есебінде мұғалімдердің құзыреттілікке берген өзіндік бағасы сыныптағы нақты нәтижелермен жиі сәйкес келмейтіні атап өтіледі, себебі бұл жағдай мұғалімдердің бақылауынан тыс жүйелік кедергілермен байланысты [169]. Мысалы:

– Отбасылық шығу тегі мен әлеуметтік–экономикалық факторлар білім алушылардың мотивациясына айтарлықтай әсер етеді, сондықтан оқушылардың оқудан алшақтауын мұғалімдердің жалғыз өзі еңсеруі қиынға соғады;

– Цифрлық алаңдатушылар мен әлеуметтік желілердің шамадан тыс ықпалы ХХІ ғасыр оқушылары үшін жаңа мотивациялық мәселелер туындатады [210];

– Қатал мектеп саясаты мұғалімдердің инновация енгізу немесе оқытуды дербестендіру мүмкіндіктерін шектеуі мүмкін.

Қазақстанда мұғалімдер реформаларға, есептіліктің жоғары талаптарына және оқыту саласындағы автономияның шектеулігіне тап болып отыр. Мұндай жағдайлар көбінесе «перформативті оқытуға» әкеледі, яғни мұғалімдер педагогикалық дағдыларды терең меңгеруден гөрі ережелерді сақтауға көбірек көңіл бөледі [92].

UNESCO–ның «Білім беруді ғаламдық мониторингі» (2023) баяндамасында мұғалімдердің өз оқушыларының сыни тұрғыдан ойлауын дамытудағы сенімділігі тұрақты кәсіби қауымдастықтарға және тәлімгерлікке қолжетімділікпен тығыз байланысты екені атап өтіледі. Мысалы, Финляндия мен Канадада мұғалімдер үнемі сабақ зерттеуіне, өзара коучингке және бірлескен жоспарлауға қатысады, бұл олардың зерттеуге негізделген педагогикаға деген сенімділігін нығайтады.

Сонымен қатар, Қазақстанда мұғалімдердің біліктілігін арттыру тарихи тұрғыдан теориялық сипатта болып, практикалық тұрғыда ұғыну мүмкіндіктері шектеулі болды [211]. Осыған байланысты мұғалімдер сыни тұрғыдан ойлау стратегиялары немесе саралап оқыту әдістері туралы білсе де, оларды тиімді қолдануға арналған контекстуалды нұсқаулықтарға ие емес.

Бұл жағдай Оңтүстік Корея мен Жапониядағы тұжырымдармен сәйкес келеді, онда мұғалімдердің шамадан тыс жұмысбастылығы білім алушылардың мотивациясын қолдау қабілетін төмендететіні анықталған [212]. Осылайша, қазақстандық мұғалімдердің өздеріне деген сенімсіздігі туа біткен дағдылардың жетіспеушілігінен гөрі, жүйелік күйзелісті көрсетуі мүмкін.

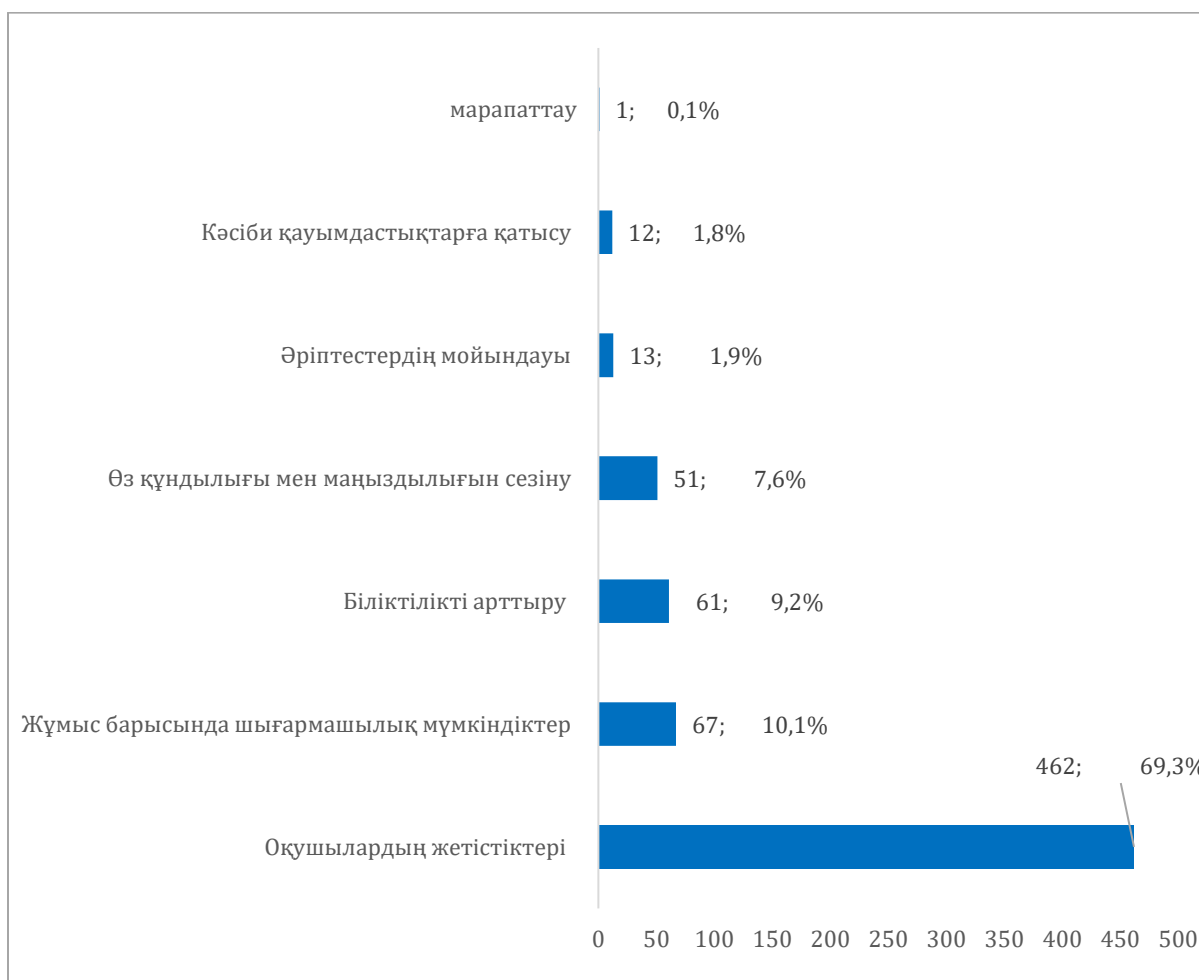
UNESCO–ның «Білім беруді ғаламдық мониторингі» [156] баяндамасында білім алушылардың мотивациясы тек мұғалімдердің әрекеттерімен ғана емес, мектептегі ахуал мен тиесілік сезімінің ықпалымен қалыптасатыны атап өтіледі. Егер мектептерде инклюзивті, тартымды мәдениет болмаса немесе оқу бағдарламалары өзекті емес болып көрінсе, жоғары білікті мұғалімдердің өздері де оқушыларды ынталандыруда қиындықтарға тап болуы ықтимал.

Сауалнама деректері қазақстандық педагогтердің базалық және сыныпты басқару дағдылары бойынша кәсіби сенімділігінің жоғары деңгейін көрсетеді, бірақ сонымен қатар посткеңестік кеңістікке тән осал тұстарды да айқындайды. Әсіресе, бұл оқушыларды ынталандыру, сыни тұрғыдан ойлау және оқытуды жекелендіру салаларына қатысты. Аталған бағыттар UNESCO мен ЭЫДҰ стратегияларында да, сондай–ақ алдағы уақытта Қазақстан Республикасында жүзеге асырылатын

біліктілікті арттыру бағдарламаларында да негізгі даму векторлары ретінде қарастырылады.

**Сұрақ: Сізге кәсіби тұрғыдан жүзеге асқандық сезімін не береді?**

Респонденттердің жартысынан астамы (462 адам; 69,3%) жұмысындағы негізгі қанағаттану көзін білім алушылардың нәтижелерімен байланыстырады (19–сурет).



19–сурет. Респонденттердің кәсіби жүзеге асуды түсінудегі басымдықтар бойынша бөлінісі

Бұл TALIS нәтижелерімен сәйкес келеді, онда білім алушылардың жетістігі кәсіби мәннің басты қайнар көзі ретінде көрсетіледі.

67 педагог (10,1%) жұмыстағы шығармашылық мүмкіндігін қанағаттанудың маңызды факторы ретінде атап өтті. Бұл кәсіби еркіндікке ұмтылысты білдіреді.

Біліктілікті арттырумен байланысты (61 адам; 9,2%) және өзінің құндылығы мен маңыздылығын сезінумен байланысты (51 адам; 7,6%) жұмысқа қанағаттану

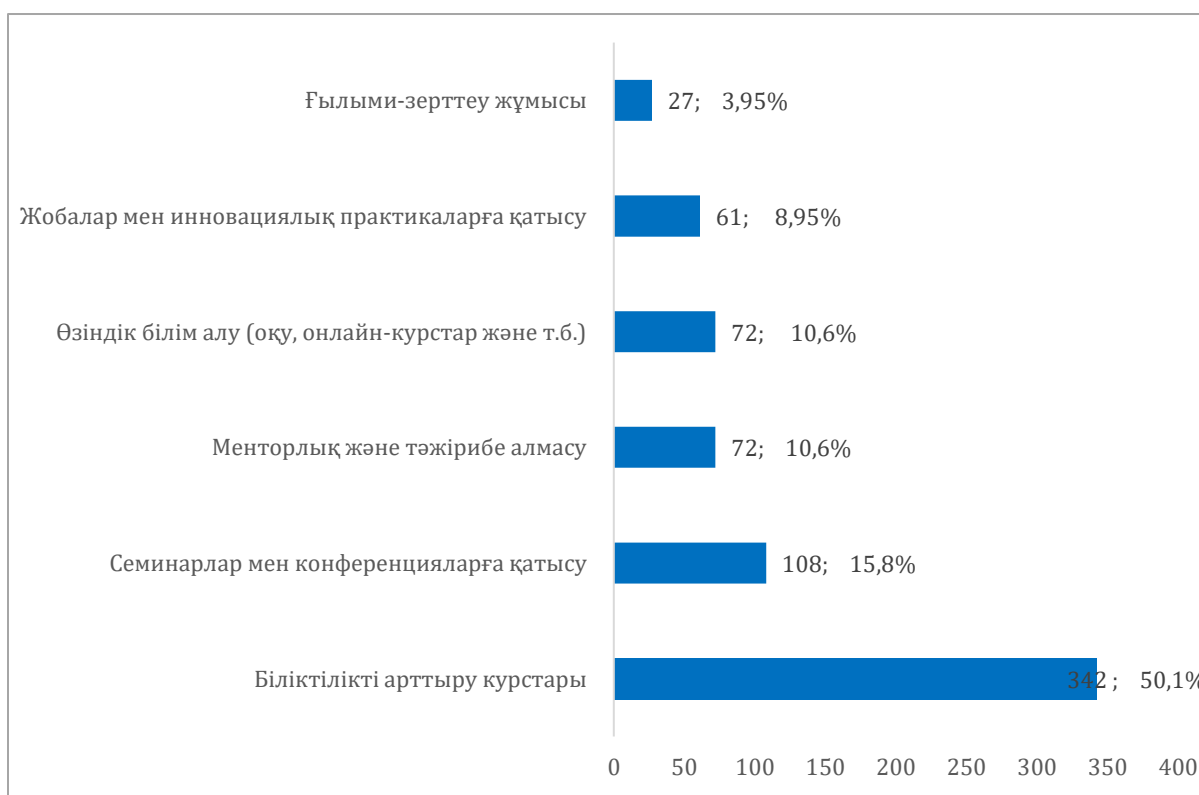
критерийлері респонденттердің ішкі рефлексивті мотивацияға бағытталғанын көрсетеді.

Мұндай критерийлер – әріптестердің мойындауы (13 адам, 1,9%), қауымдастықтарға қатысу (12 адам, 1,8%), марапаттар (1 адам, 0,1%) – респонденттердің аз бөлігі тарапынан аталды. Бұл көлденең мойындау мәдениетінің, кәсіби қауымдастықтардың рөлінің жеткілікті дамымағанын, сондай-ақ ресми мойындау тетіктеріне сенімсіздікті көрсетуі мүмкін.

## 6–бөлім. «КӘСІБИ ДАМУ»

**Сұрақ: Сіздің ойыңызша, кәсіби дамудың қай түрлері ең тиімді болып табылады?**

Дәстүрлі біліктілікті арттыру курстарының басым болуы (342 респондент, яғни 50,1%) мұғалімдердің ресми оқу бағдарламаларына тәуелділігінің басым екенін көрсетеді (20–сурет).



20–сурет. Кәсіби дамудың формалары бойынша бөлініс

Сонымен бірге, ЭЫДҰ елдерінде (мысалы, Эстония, Финляндия, Канада) мұндай курстардың үлесі төмендеп, жеке даму жоспарларына (ЖДЖ), мектеп



базасындағы бірлескен кәсіби даму формаларына және күнделікті тәжірибеге кіріктірілген үздіксіз оқытуға көшу үрдісі байқалады [213]. Бұл мұғалімдердің белсенділігін дамытуға және контекстуалды оқытуға ықпал етіп, кәсіби өсудің тиімділігі мен өзектілігін арттырады.

Жалпыға арналған бағдарламалардан дараландырылған бағдарламаларға көшу педагогтің қажеттіліктеріне бағдарланған, құзыреттерге негізделген модельдерге өтуге жағдай жасайды. Мұндай қадам білім беру мен оқытуды еңбек нарығының талаптарымен де үйлестіреді.

Осылайша, Қазақстанға дәстүрлі біліктілікті арттыру курстарының басымдығынан мектеп пен сынып шындығына сәйкес келетін, жұмыс практикасына кіріктірілген циклдік кәсіби даму формаларына көшу қажет.

Сауалнама нәтижелері мұғалімдердің зерттеу және инновациялық қызметке төмен қызығушылығын көрсетті. Бар болғаны 27 адам (3,95%) ғылыми–зерттеу қызметін, ал 61 адам (8,95%) инновациялық жобаларға қатысуды таңдады. Бұл көптеген елдерде педагогтердің өзін зерттеуші ретінде қабылдамайтынын көрсететін UNESCO тұжырымдарын қуаттайды және мұғалімдердің сыни тұрғыдан ойлауын, сондай–ақ білімді бірлесіп өндіруін дамыту қажеттігін айқындайды [214]. Жапония, Нидерланд және Ұлыбритания сияқты елдер қолданбалы зерттеу, сабақты зерттеу және сыныптағы шағын зерттеу жобалары сияқты стратегиялар арқылы кәсіби дамудың өз модельдеріне практикалық зерттеуді табысты енгізіп отыр [148]. Қазақстан да осыған ұқсас тәсілдерді енгізу арқылы рефлексивті тәжірибені және деректерге негізделген педагогиканы дамытуға мүмкіндік ала алады, бұл мектептерде тереңірек оқыту мен инновациялардың дамуына ықпал етеді.

Қазақстанда бейресми және өзара оқытуға, мысалы, тәлімгерлік пен өзіндік білім алуға қызығушылық әлі де жеткілікті деңгейде дамымаған: бейресми білім беру формаларына (тәлімгерлік пен тәжірибе алмасу, сондай–ақ өзін–өзі дамыту) мұғалімдер қызығушылық танытқанымен, ол жаппай сипатқа ие бола қойған жоқ. Мәселен, бар болғаны 72 педагог (10,6%) осы кәсіби даму формаларын таңдаған. Бұл жіберілген мүмкіндікті көрсетеді, себебі бейресми, бірлескен және практикалық кәсіби оқыту барған сайын қажеттілік ретінде мойындалуда. ЭЫДҰ–ның Халықаралық зерттеуіне (TALIS) сәйкес, мұғалімдердің ынтымақтастығы мен бейресми кәсіби оқытуы – өзара бақылау, кері байланыс және бірлескен оқыту сияқты тәжірибелер – мұғалімдердің қанағаттануына және оқытудың тиімділігіне оң ықпал етеді, әр елдегі қатысу көрсеткіштері едәуір ерекшеленгеніне қарамастан [155]. Мысалы, Сингапур мен Финляндияда кәсіби даму көбіне мектеп деңгейінде институционалды қолдау тапқан өзара оқыту мен тәлімгерліктің кіріктірілген түрінде жүзеге асады [202]. Бұл үлгілер кәсіби автономияға, өзара жауапкершілікке және үздіксіз өзін–өзі жетілдіруге баса назар аударады.

Осылайша, Қазақстан педагогтері әлі де дәстүрлі, ресми біліктілікті арттыру курстарына басымдық беруде, ал көптеген ЭЫДҰ елдерінде басым бағыт болып

табылатын икемді, инновациялық және өзара оқытуға негізделген форматтар әзірге жеткілікті деңгейде дамымаған.

***Сұрақ: Болашақ кәсіби дамуға арналған қай тақырыптар Сізге ең қызықты?***

Ұсынылған деректер педагогтердің кәсіби даму бағыттарын таңдаудағы өзін-өзі бағалауын және басымдықтарын көрсетеді. Олар мұғалімдердің өз тиімділігін және қанағаттанушылығын арттыру үшін нені маңызды деп санайтынын түсінуге мүмкіндік береді. Барлығы жеті бағыт бағаланған, олар респонденттер санына қарай бөлінген. Көш басында заманауи педагогикалық технологиялар мен цифрлық дағдыларды дамыту тұр, ал инклюзивтілікті зерделеу мен басқарушылық дағдыларды қалыптастыру мұғалімдер тарапынан аз қызығушылық тудырды.

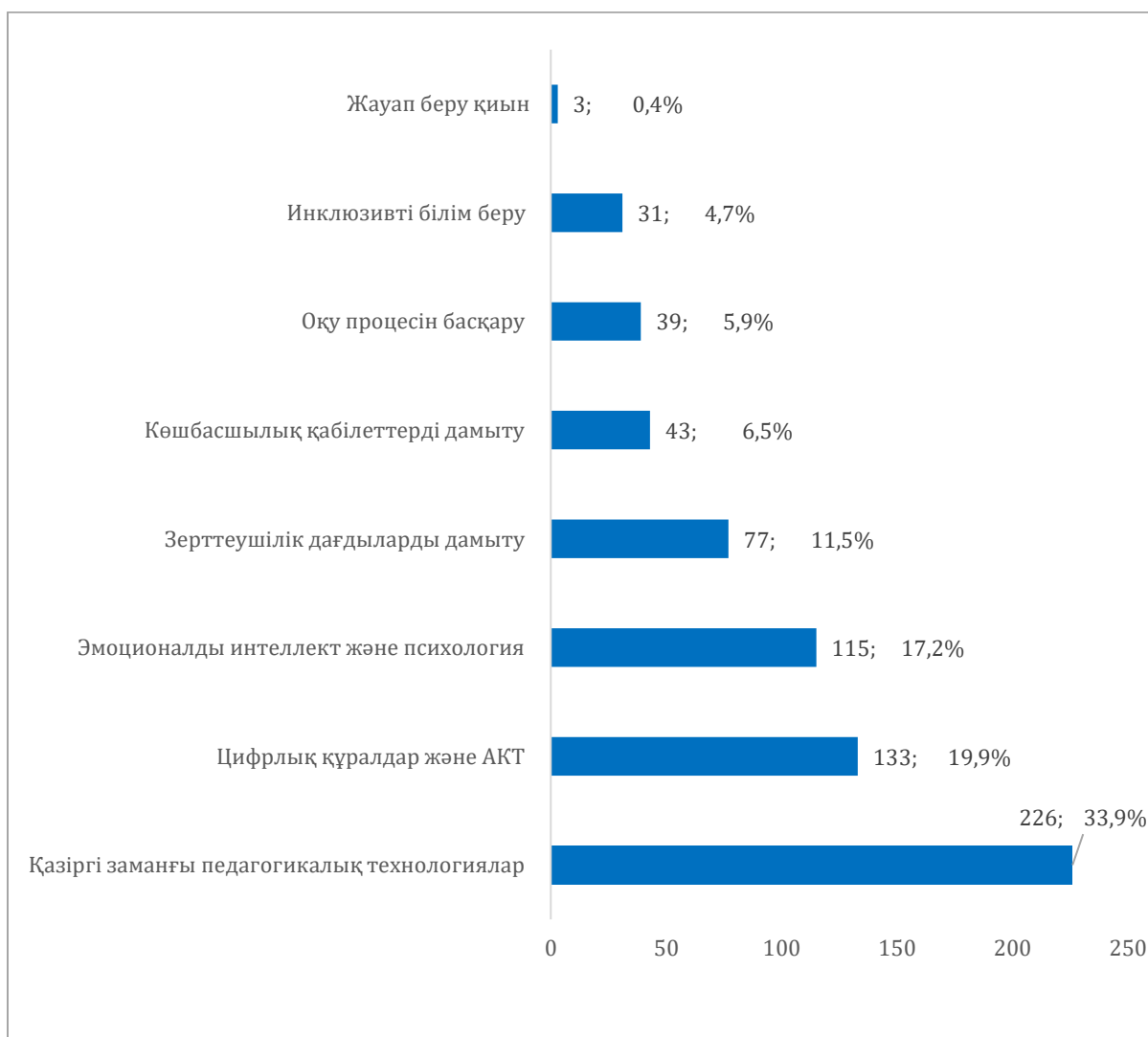
Атап айтқанда, 226 респондент (33,9%) заманауи оқыту әдістерін, ал 133 педагог (19,9%) кәсіби дамудың келесі кезеңінде басымдық ретінде цифрлық технологияларды таңдаған (21–сурет). Бұл құзыреттілікке негізделген, икемді және цифрлық білім беруге қарай жаһандық бетбұрысқа сәйкес келеді.

Сауалнама мұғалімдердің заманауи педагогикалық тәжірибелерді қолдануға дайындықтағы сақталып отырған олқылықтарды анықтады: заманауи оқыту әдістері мен цифрлық технологияларды меңгеру саласында. Қазақстан педагогтерінің сауалнама нәтижелері бүкіл әлем мұғалімдерінің қажеттіліктерімен өзара сәйкес келеді. TALIS деректеріне сәйкес, мұғалімдердің тек 40–45%–ы ғана цифрлық құралдарды оқытуда пайдалануға өздерін жақсы дайындалған деп есептеген, сондай-ақ олардың басым бөлігі аралас оқыту, қалыптастырушы бағалау және цифрлық педагогика бойынша оқуға жоғары қажеттілікті атап өткен [3; 155]. Сонымен бірге, UNESCO–ның Білім беруді ғаламдық мониторинг жөніндегі баяндамасында [156] педагогтер технологиялармен қамтамасыз етілген білім беру орталарын әзірлеушілерге айналуы тиіс екені, цифрлық құралдарды шебер кіріктіріп, оқушыға бағдарланған қызықты тәжірибені қалыптастыру қажеттігі ерекше атап өтіледі. Технологиялар мұғалімнің рөлін күшейтіп, оқушыларға жекелендірілген әрі тиімді оқытуды қамтамасыз етуге тиіс.

Soft skills (эмоционалды интеллект және психологиялық төзімділік) дамыту қажеттігін 115 респондент білдірген, бұл жалпы педагогтердің 17,2%–ын құрайды. Бұл пандемиядан кейінгі сын-қатерлерге және мұғалімдердің әл-ауқатын (teacher well-being) қамтамасыз ету мен әлеуметтік-эмоционалды оқытуды дамытуға бағытталған халықаралық үрдіске сәйкес келеді [144].

Педагогтердің әл-ауқаты – көпқырлы ұғым, ол мұғалімдердің физикалық және психикалық денсаулығын, когнитивтік және субъективті қанағаттанушылығын, сондай-ақ олардың кәсіби ортадағы әлеуметтік өзара байланысын қамтиды. Әл-ауқат төрт өлшем бойынша (физикалық/психикалық, когнитивтік, субъективті және әлеуметтік) айқындалады және жүйе мен мектеп деңгейіндегі еңбек жағдайларының стресс деңгейіне, кәсіби қызметті жалғастыруға деген уәждемеге және оқыту сапасына қалай әсер ететінін көрсетеді [144]. ЭЫДҰ мұғалімдердің әл-ауқаты оқытудың тиімділігімен және білім алушылардың

нәтижелерімен тікелей байланысты екенін атап өтеді. Жұмыс жүктемесі, дербестік, еңбек ұжымындағы қарым–қатынастар және қолдау сияқты факторлар ішкі (мұғалімнің күйзеліске ұшырауы және мамандықта сақталуы) және сыртқы (оқу үдерісі мен білім алушылардың әл–ауқаты) өлшемдерге айтарлықтай ықпал етеді.



21–сурет. Респонденттердің кәсіби даму тақырыптары бойынша бөлінісі

Education International зерттеуінің есебінде мұғалімдердің әл–ауқатына қатысты алаңдатарлық мәселелер көрсетілген, себебі көптеген педагогтер шамадан тыс жұмыс жүктемесін, мойындаудың болмауын, психикалық денсаулықты қолдаудың жеткіліксіздігін және психологиялық күйзелістің жоғары деңгейін атап өткен [215]. Есепте мұғалімдердің еңбек жағдайларын жақсарту, психикалық денсаулық қызметтерінің сапасын арттыру және шешім қабылдаудағы дербестігін

күшейту үшін шұғыл шаралар қабылдау жөнінде ұсынымдар берілген [215]. Авторлар жергілікті мәдени ерекшеліктерді ескеретін, бірақ сонымен бірге халықаралық салыстыру жүргізуге және саясатты зерделеуге мүмкіндік беретін мұғалімдердің әл-ауқатының икемді жаһандық индикаторын әзірлеуді ұсынады.

Респонденттердің бар болғаны 77-сі (жалпы санының 11,5%) зерттеу дағдыларын дамытуды таңдаған. Ал Lesson Study, Action Research, reflective practice сияқты тәсілдер қолданылатын елдерде (Жапония, Нидерланд) бұл кәсіби мәдениетке кіріктірілген [216].

Сонымен қатар, зерттеу дағдыларын дамыту мұғалімдерге өзінің педагогикалық қызметін сыни тұрғыдан бағалайтын және оны білім алушылардың қажеттіліктеріне бейімдейтін рефлексивті практиктер болуға мүмкіндік береді. Зерттеу жүргізу және деректерге негізделген практиканы қолдану арқылы олар өздерінің нақты контекстіне ең қолайлы әдістерді анықтап, оқыту нәтижелерін жақсартып алады және бүкіл мектеп аясындағы инновацияларға үлес қоса алады. Бұдан бөлек, зерттеу дағдылары дамыған мұғалімдер жаңа білімді өндіре және тарата отырып, білім беру саясатына ықпал ете алады және оқытудың ғылым ретіндегі кәсіби мәртебесін нығайта алады.

Ең аз қызығушылық педагогтерде келесі бағыттарға қатысты байқалды:

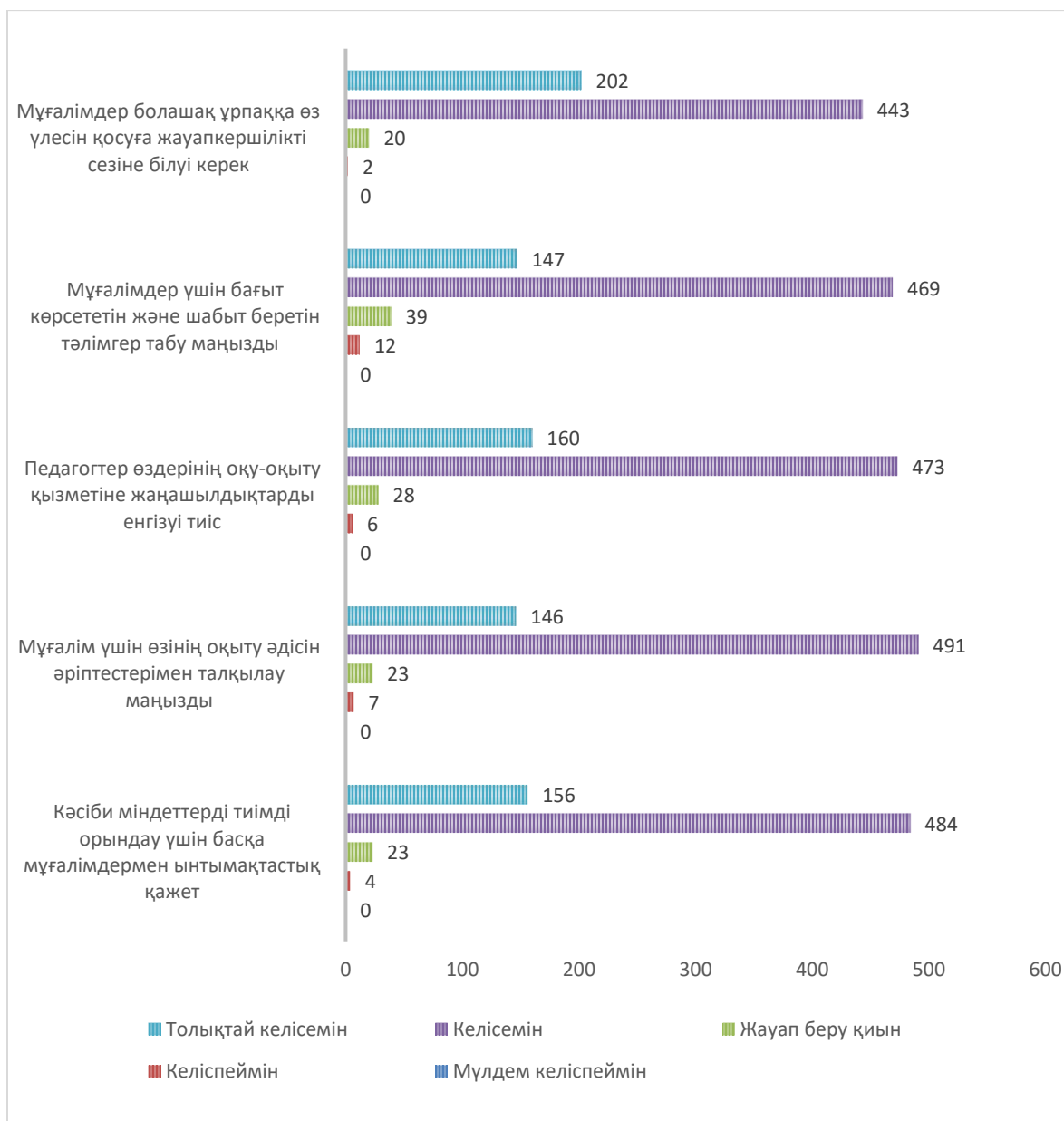
- көшбасшылық қасиеттерді дамыту (43 адам, 6,5%),
- оқу үдерісін басқару (39 адам, 5,9%),
- инклюзивті білім беру (31 адам, 4,7%) (21-сурет).

Бұл жағдай, мүмкін, мектептегі мұғалімнің осы рөлдерінің бағаланбауымен немесе педагогтердің аталған міндеттерді орындауға дайындықтарына сенімсіздігімен байланысты болуы ықтимал. Сонымен бірге, инклюзия мен көшбасшылықты педагогтердің біліктілігін арттырудың барлық бағдарламаларына тоғыспалы тақырыптар ретінде кіріктіру қажет; мұғалімдер өзгерістердің көшбасшысы ретінде әрекет ететін кәсіби қауымдастықтарды қалыптастыру маңызды; сондай-ақ (әсіресе Қазақстанның ауыл мектептерінде) инклюзивті тәжірибенің табысты жергілікті кейстерін жасау қажеттігі туындайды.

### ***Сұрақ: Сіз келесі тұжырымдармен келісесіз бе?***

Сауалнама нәтижелері мұғалімдердің өз мамандығына деген көзқарасын көрсетеді. Респонденттердің 90%-дан астамы кәсіби бірегейлік пен дамудың негізгі аспектілерін көрсететін тұжырымдармен келіскен немесе толығымен келіскен: болашақ ұрпақ үшін жауапкершілік, әріптестермен ынтымақтастық, инновацияларға ашықтық, тәлімгерліктің маңыздылығы және педагогикалық диалог қажеттілігі (22-сурет). Сонымен қатар, келіспейтіндігін немесе сенімсіздігін білдірген респонденттердің үлесі барлық сұрақтар бойынша 8%-дан төмен болды.

Дегенмен, алынған деректерді егжей-тегжейлі зерттеу жүйелі қолдау және саяси шешімдер арқылы жоюды талап ететін бірнеше жасырын «қауіп аймақтарын» анықтады:



22–сурет. Кәсіби дамудағы басымдықтар бойынша респонденттердің бөлінуі

1) Ең айқын «қауіп аймағы» – тәлімгерліктің маңыздылығымен келіспейтіндігін немесе сенімсіздігін білдірген мұғалімдердің ең көп саны (51 адам, 7,6%). Бұл, әсіресе, өз мансабын жаңадан бастаған мұғалімдер немесе ауылдық жерлердегі мұғалімдер үшін кәсіби экожүйенің әлсіз тұсы болуы мүмкін. 2019 жылдан бастап Қазақстанда тәлімгерлік жүйесі заңды түрде енгізілді. Алайда оны Қазақстан мектептерінде іске асыруда іс жүзінде айтарлықтай қиындықтар туындап отыр. Жақында жүргізілген зерттеулер бірнеше сақталып отырған мәселелерді анықтады. Мектептер әрбір жаңадан бастаған мұғалім үшін коучинг, сабақты

зерделеу немесе бірлесіп сабақ беру сияқты қызмет түрлерін сипаттайтын тәлімгерлік бойынша жұмыс жоспарын әзірлеуге міндетті. Алайда, деректер көрсеткендей, осы іс–шаралардың көпшілігі «формальды сипатта» болады немесе іс жүзінде сирек орындалады [217].

Зерттеуінің [217] нәтижелеріне сәйкес тәлімгерліктің ресурсты қажет ететін тәжірибелер (сабақтарды тұрақты бірлесіп талдау немесе топтық оқыту) көптеген мектептерде өте сирек кездеседі немесе мүлдем жоқ. Іс жүзінде тәлімгерлер, әдетте, қолдаудың қарапайым түрлерімен шектеледі: сабақтарды жоспарлау немесе құжаттарды ресімдеу бойынша кеңестер, сыныпты басқару бойынша базалық ұсыныстар және сыныптағы жұмысты мезгіл–мезгіл бақылау [217]. Тәлімгерліктің толық әлеуеті (үзіліссіз, мағыналы коучинг процесі ретінде) уақыт пен ресурстардың шектеулігіне байланысты жиі іске аспайды. Бұл әріптестік мәдениетінің үлкен рөл атқаратынын көрсетеді. Тәжірибе алмасуға негізделген ашық кәсіби мәдениетті құру күрделі мәселе болып қала береді.

Алайда, тәлімгерлердің өздері үшін біліктілікті арттыру бойынша оқыту қарастырылмаған. «Өрлеу» АҚ арқылы біліктілікті арттыру бойынша кейбір курстар бар, бірақ олар ерікті және тәлімгерлердің қажеттіліктерімен байланысты емес [218]. Нәтижесінде, көптеген тәлімгерлер өз қызметін жеткілікті түрде ресми дайындықсыз бастайды. Бұл, әсіресе, озық әдістерді қолданған жағдайда, тәлімгерліктің тиімділігін шектеуі мүмкін.

Зерттеуі [219] көптеген жас мұғалімдердің берік теориялық білімі бар педагогикалық білім алатынын, бірақ оларда іс жүзінде сабақ беру дағдылары мен «кәсіби маңызды қасиеттері» жоқ екенін көрсетеді. Бұл тәлімгерлерге қосымша жүктеме түсіреді, өйткені олар көбінесе сыныптағы жұмыстың негізгі әдістерін үйретуден немесе тіпті пән бойынша білімдегі олқылықтарды толтырудан бастауға мәжбүр болады. Егер жаңадан келген мұғалімге өте үлкен жүктеме берілсе, жағдай қиындай түседі. Кейбір мектептерде (әсіресе ауылдық немесе мамандарға қажеттілігі жоғары қалалық мектептерде) жас педагогтерге ең күрделі сыныптарды (саны көп оқушысы бар сыныптар, тәртіпсіз оқушылар немесе түлектер сыныптары) оқыту тапсырылады, өйткені тәжірибелі мұғалімдер мұндай тапсырмалардан аулақ болады [217].

Қазақстан ұлттық тәлімгерлік жүйесінің негізін қалады, алайда оның әлеуетін толық іске асыру үшін енді назарды формальды сәйкестіктен сапаға, тереңдікке және тұрақтылыққа ауыстыру қажет.

2) Тағы бір мәселе сауалнамада анықталды: 34 респонденттен (5,1%) тұратын топ өздерінің педагогикалық тәжірибесінде инновацияларды енгізуді қолдамайды (21–сурет). Бұл үлес салыстырмалы түрде аз болғанымен, білім беру сапасының факторы ретінде инновацияларға халықаралық назар аударылғанын ескерсек, бұл нәтиже маңызды болып табылады.

ЭЫДҰ (2021) және UNESCO–ның «Білім берудің жаһандық мониторингі» баяндамасы (2023) инновациялардың кеңірек анықтамасын қолдайды, ол цифрлық құралдарды ғана емес, сонымен қатар педагогикалық эксперименттерді, оқытуды

бірлесіп жобалауды және рефлексиялық тәжірибені қамтиды. Жапония мен Нидерланды сияқты елдерде инновациялар Lesson Study және сыныптағы практикалық зерттеулер сияқты әдістер арқылы кәсіби дамуға енгізіледі. Қазақстан инновацияларға микрогранттарды қаржыландыру, Lesson Study моделін ауқымдау және мұғалімдердің қызметін бағалауда инновациялық тәжірибелерді мойындау арқылы осы үлгіні ұстана алады.

3) Үшінші қауіп аймағы – әріптестерімен бірге оқыту әдістерін талқылаудың құндылығына күмәнмен қараған 30 мұғалім (4,5%). Олардың көпшілігі ынтымақтастықты қажетті деп санағанымен, 4,5% кәсіби өсуді шектейтін оқшауланған оқыту әдістерінің сақталғанын көрсетеді.

TALIS (2018) деректері бойынша мұғалімдер арасындағы бірлескен диалог оқыту сапасының артуымен, кәсіби қанағаттанушылықпен және кадрлар ауысуының азаюымен тікелей байланысты.

Осы қауіп аймақтарына қарамастан, деректер өсу үшін берік негізді көрсетеді. Кәсіби жауапкершілік, ынтымақтастық және инновациялар мәселелеріндегі басым көпшілік қазақстандық мұғалімдердің тереңірек араласуға және реформаларға дайын екенін көрсетеді. Енді олардың дайындығын тұрақты кәсіби дамуды қамтамасыз ететін жүйелі инфрақұрылыммен нығайту қажет.

Қазақстанның кәсіби даму жүйесін талаптарды сақтауға бағытталған жүйеден бірлескен кәсіби мәдениетке көшуге мүмкіндігі бар [220]. Бұл үшін бірнеше озық халықаралық тәжірибені басшылыққа алу қажет: бөлінген, бір реттік оқытудан үздіксіз, интеграцияланған кәсіби оқытуға көшу, сондай-ақ мектепті мұғалімдердің ойластырылған практик ретінде дамуына ықпал ететін оқыту ұйымы ретінде қайта қарау.

***Сұрақ: Сіздің педагогикалық болмысыңызды сипаттайтын бір сөз немесе сөз тіркесі қандай?***

Сауалнама нәтижелері Қазақстан мұғалімдерінің бірегейлігінің мотивациялық-құндылық негіздерін көрсетеді. Респонденттердің жауаптары мұғалімдердің көпшілігі өздерінің педагогикалық «менін» терең ішкі уәж арқылы анықтайтынын көрсетеді (23-сурет):

– 295 респондент (44,2%) өздерінің педагогикалық бірегейлігін «менің таңдауым, құндылығым, арманым» деп сипаттады, бұл мақсатқа бағытталған кәсіби бірегейліктің жоғары дәрежесін көрсетеді.

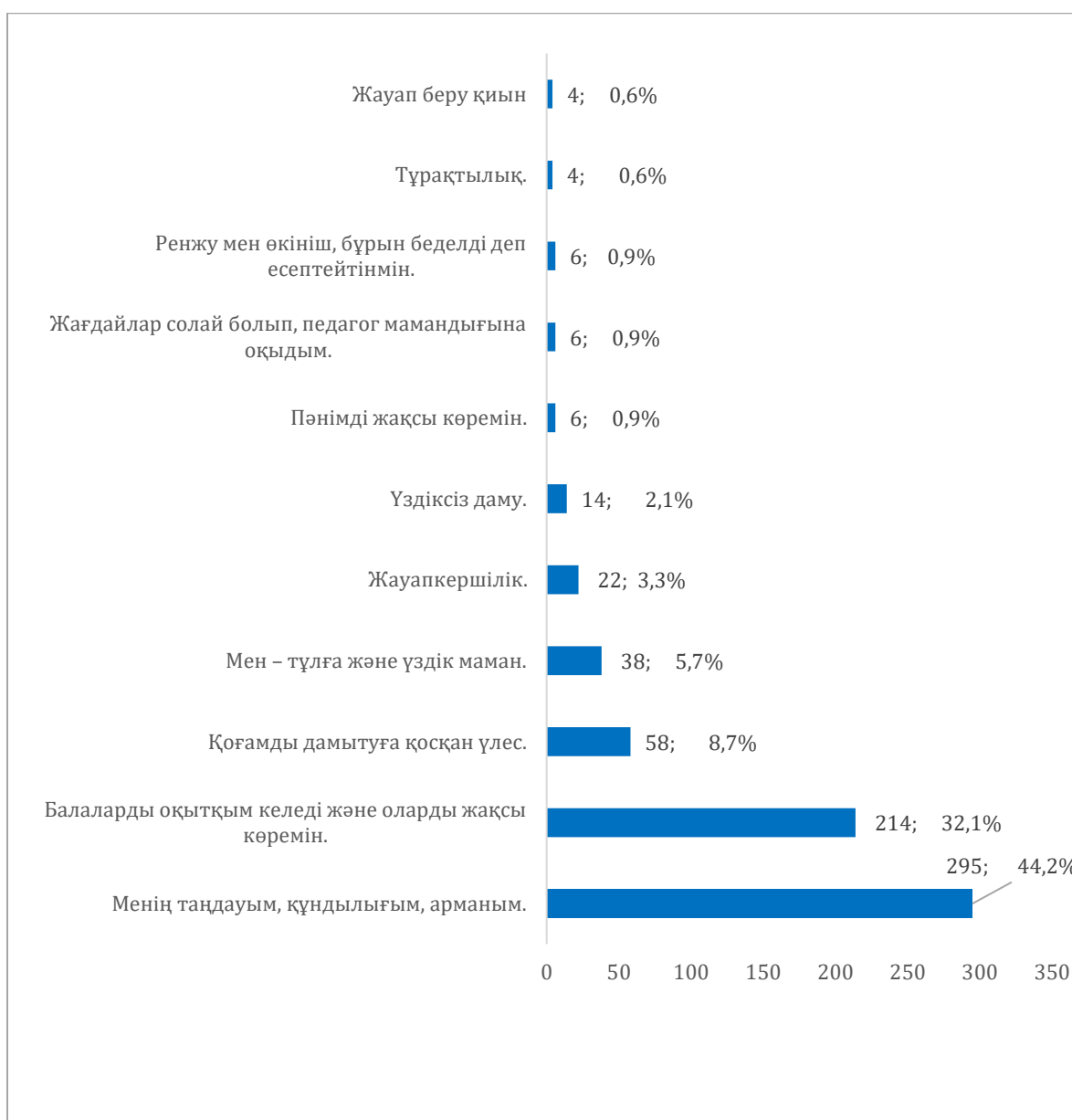
– 214 педагог (32,1%) балаларды оқытқысы келетінін және оларды жақсы көретінін атап өтті, бұл оқушылармен эмоционалды байланыстың мұғалімнің өзін-өзі бағалауындағы басым элемент екенін көрсетеді.

– Басқа жауаптар аз таралған, бірақ соған қарамастан көрсеткіш болып табылады: 8,7% өз рөлін «қоғамға қосқан үлес» деп анықтады, ал 5,7% бірегейлікті кәсіби шеберлікпен байланыстырды («Мен – тұлға және маманмын»).

Керісінше, сыртқы уәждемеге негізделген себептер, мысалы, кездейсоқ мамандыққа келу, жұмыс тұрақтылығы немесе бедел, жиынтығында 3%-дан аз, бұл

сауалнамаға қатысқан педагогтер арасында сыртқы уәждемелердің маңызды емес екенін көрсетеді.

ЭЫДҰ–ның [221] зерттеуіне сәйкес, құндылықтарға, автономияға және қоғамдық мақсатқа негізделген күшті кәсіби бірегейлік үлкен тұрақтылықпен, жұмысқа қанағаттанумен және кадрлардың сақталуымен өзара байланысты. Қазақстан бойынша деректер осы идеалды сәйкестікті көрсетеді. Сонымен қатар, оқытумен «арман» немесе «адамгершілік миссия» ретінде жоғары деңгейде өзін-өзі тану, мұғалімдердің белсенді қатысуы мен адалдығы жүйелі түрде қолдау табатын жоғары тиімді жүйелерде алынған нәтижелермен сәйкес келеді [114].



23–сурет. «Педагогикалық болмысыңыз» басымдықтары бойынша респонденттердің бөлінуі



Алынған сауалнама нәтижелері қазақстандық педагогтердің реформаларды, тәлімгерлікті және көшбасшылық қасиеттерді дамытуды ілгерілету үшін пайдалануға болатын елеулі ішкі уәжге ие екенін көрсетеді. Алайда, осы уәжді кәсіби шаршаудан, жұмыс жүктемесінен және мойындаудың болмауынан төмендеуден қорғау үшін одан әрі қадамдар қажет.

### **3. КОРРЕЛЯЦИЯЛЫҚ ТАЛДАУ (ПИРСОННЫҢ КОРРЕЛЯЦИЯ КОЭФФИЦИЕНТІ)**

Педагогтерге жүргізілген сауалнаманың негізгі параметрлері арасындағы ішкі байланыстарды зерттеу үшін сауалнаманың үш шкаласы бойынша Пирсонның корреляциялық талдауы жүргізілді. Бұл шкалалар 15–сұраққа, 22–сұраққа және 26–сұраққа сәйкес келеді. 15–сұрақ пен 22–сұрақ Лайкерт типті 7 балдық шкаламен (әрқайсысы 7 тармақтан жинақталған) өлшенді, ал 26–сұрақ 5 балдық шкаламен (5 тармақ) өлшенді. Әрбір респондент үшін ( $n = 667$ ) әр сұрақтың тармақтары бойынша орташа балл есептелді (тармақтарға берілген жауаптардың сызықтық жиынтығы). Жоқ деректер жұптық жою арқылы өңделді, бұл әрбір корреляция осы шкалалар жұбы үшін жарамды деректермен барлық жағдайларды пайдалана отырып есептелгенін білдіреді (осылайша, жауаптың ішінара болмауы үшін барлық жазбаларды жоймай, қолжетімді жауаптарды пайдалану).

Сауалнамадағы 15–сұрақ, 22–сұрақ және 26–сұрақтарға берілген жауаптардың орташа мәндері арасындағы Пирсон корреляция коэффициенттері келесідей:

- Q15 және Q22:  $r = 0,634$   $p < 0,001$
- Q15 және Q26:  $r = 0,762$ ,  $p < 0,001$
- Q22 және Q26:  $r = 0,762$ ,  $p < 0,001$

Үш коэффициент те оң және айтарлықтай мәнге ие (шамамен 0,63–0,76).

Бұл мәндер әрбір шкала жұбы арасында күшті оң сызықтық байланыс бар екенін көрсетеді. Осы құрама сұрақтардың бірі бойынша жоғары балл жинаған мұғалімдер, әдетте, басқалары бойынша да жоғары балл жинады, және керісінше. Мысалы, 15–сұрақ бойынша орташа баллы жоғары респонденттердің 22– және 26–сұрақтар бойынша да орташа баллдан жоғары балл жинағаны анықталды. Керісінше, параметрлердің бірі бойынша төмен балл жинаған мұғалімнің басқалары бойынша да төмен балл жинауы ықтимал. Бұл заңдылық деректерде ортақ негізгі үрдістің бар екенін көрсетеді.

Осы корреляциялардың кездейсоқ пайда болу ықтималдығы статистикалық тұрғыдан нөлге тең. Әрбір  $r$  мәні үшін 0,001 деңгейінен айтарлықтай төмен  $p$ –мәні сәйкес келеді (шамамен 10–64), бұл дәстүрлі 0,05 маңыздылық шегінен бірнеше есе төмен. Осылайша, 15, 22 және 26 сұрақтары арқылы өлшенетін конструктілер арасында нақты, сенімді сызықтық байланыстар бар деп жоғары дәрежедегі сеніммен қорытынды жасауға болады.

Ғылыми тұрғыдан алғанда, бұл нәтижелер өлшенетін психологиялық және мінез–құлық параметрлерінің біртұтас және өзара тәуелді құрылымын көрсетеді.

Тұрақты жоғары өзара корреляция сауалнаманың мұғалімдердің кәсіби ойлауының өзара байланысты аспектілерін қозғайтынын көрсетеді. Басқаша айтқанда, 15, 22 және 26 сұрақтары педагогтің кәсіби бірегейлігінің әртүрлі аспектілерін қозғағанымен, мұғалімдер оларға келісілген түрде жауап берді. Бұл қарастырылатын конструктілердің (кәсіби көзқарастың, уәждеменің және өзін-өзі тиімділіктің элементтерін қамтитын) қиылысатынын және бір-бірін күшейтетінін білдіреді.

Өткен зерттеулерде де осындай заңдылықтар байқалды: мысалы, халықаралық деректер мұғалімдердің ынтымақтастық тәжірибесі олардың жұмысқа қанағаттануымен және тиімділік сезімімен оң байланыста екенін көрсетеді [1].

Жалпы, кәсіби бірегейліктің бір саласын оң бағалаған педагогтер, әдетте, басқа саланы да солай бағалайды, бұл біртұтас кәсіби бірегейлікті көрсетеді [1].

Бұл жерде байқалған күшті байланыстар бір аспектіні жақсарту басқаларының автоматты түрде жақсаруына әкеледі дегенді білдірмейді. Негізгі факторлар (мысалы, қолайлы мектеп мәдениеті, күшті басшылық немесе оқытуға деген жеке адалдық) үш айнымалының барлығын бір мезгілде арттыруы мүмкін. Дегенмен, корреляциялар бұл үш сауалнама көрсеткішінің бірге өсетінін және төмендейтінін көрсетеді, бұл мұғалімдердің қатысуының біртұтас бейнесін жасайды. Бұл үйлесімділік бір салада пайда әкелетін қолдау немесе жағдайлардың басқаларға оң жанама әсер етуі мүмкін екенін болжайды. Уәждемесі жоғары және оң көзқарастағы мұғалім (15-сұрақ бойынша жоғары көрсеткіш) әдетте өз жұмысына қанағаттанады немесе адал болады (22-сұрақ бойынша жоғары көрсеткіш) және жиі кәсіби тәжірибеге қатысады (26-сұрақ бойынша жоғары көрсеткіш). Бұл уәждеме, кәсіби көзқарас және тиімділікке сенім мұғалім кәсібилігінің өзара байланысты компоненттері болып табылады деген идеяға сәйкес келеді [1].

Осы шкалалардың құрылымдық біртұтастығы мұғалімдердің кәсіби тәжірибесінің бір аспектісін нығайту бойынша күш-жігер басқаларын да нығайтуы мүмкін екенін білдіреді. Мысалы, егер 15-сұрақ мұғалімнің кәсіби қарым-қатынасына немесе уәжіне қатысты болса, уәжді нығайтуға бағытталған бастама (мүмкін, тәлімгерлік бағдарламасы немесе кеңейтілген әріптестік ынтымақтастық арқылы) 22- және 26-сұрақтармен өлшенетін нәтижелерді жанама түрде жақсартуы мүмкін. Керісінше, егер осы салалардың бірі назардан тыс қалса немесе сәтсіздікке ұшыраса (мысалы, 26-сұрақпен өлшенетін мінез-құлықтың төмендеуі), бұл қатысудың басқа салаларындағы төмендеудің ескерту белгісі болуы мүмкін. Бұл өзара байланыстар мұғалімдерді дамытуға тұтас қарау керек деген пікірді растайды.

Әрбір жұптық корреляцияны графикалық талдау үшін Jamovi көмегімен  $r$  және  $p$  мәндерінің кестесі дайындалды.

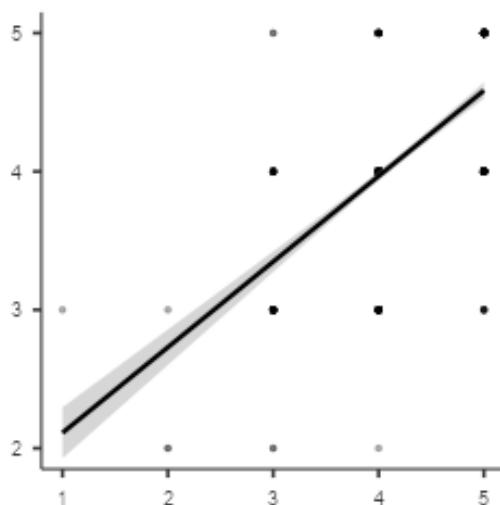
5-кестеде және 24-суретте 15- және 22-сұрақтар бойынша орташа ұпайлар арасындағы өзара байланысты көрсететін Пирсонның  $r$  және  $p$  мәндері берілген.

Мәліметтер 15-сұраққа берілген жоғары орташа жауаптар, әдетте, 22-сұрақ бойынша жоғары орташа нәтижелерге сәйкес келетінін көрсетеді. Бұл оң үрдіс осы

екі 7–балдық шкала арасындағы күшті корреляцияны ( $r \approx 0,634$ ) растайды. Респонденттер оқшауланған кластерлерде орналаспаған, керісінше, 15–сұрақ бойынша жоғары баға берген мұғалімдердің басым көпшілігі 22–сұрақ бойынша да жоғары баға берді, ал 15–сұрақ бойынша төмен баға берген мұғалімдердің 22–сұрақ бойынша бағалары төмен. Сондай-ақ, график (23–сурет) жеке деректер нүктелерін және 15–сұрақ пен 22–сұраққа берілген жауаптар арасындағы оң сызықтық байланысты көрсететін тренд сызығын көрсетеді. Пирсон корреляциясы статистикалық тұрғыдан маңызды болып көрінеді, бұл өрлеу беткейімен және регрессия сызығының айналасындағы нүктелердің жақын орналасуымен расталады.

#### 5–кесте. Пирсонның корреляция коэффициенті (15– және 22–сұрақтар)

| Корреляция матрицасы |                        | А      |
|----------------------|------------------------|--------|
| В                    | Пирсон r               | 0,634  |
|                      | df (еркіндік дәрежесі) | 665    |
|                      | p–мәні                 | < .001 |



24–сурет. Пирсонның корреляция коэффициенті (15– және 22–сұрақтар)

15– және 26–сұрақтар бойынша орташа ұпайлар арасындағы өзара байланысты көрсететін Пирсон мәндері 6–кестеде және 25–суретте келтірілген.

## 6–кесте. Пирсонның корреляция коэффициенті (15– және 26–сұрақтар)

| Корреляция матрицасы |                        | А      |
|----------------------|------------------------|--------|
| В                    | Пирсон r               | 0,762  |
|                      | df (еркіндік дәрежесі) | 665    |
|                      | p–мәні                 | < .001 |

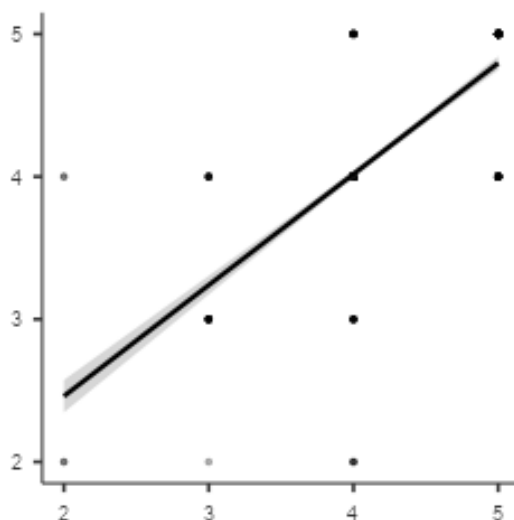


Рисунок 25. Коэффициент корреляции Пирсона (вопросы 15 и 26)

Кәдімгідей, 26–сұрақ басқа шкалаға ие болғанына (5 балдық) қарамастан, 15–сұрақпен байланысы да өсу үрдісіне ие. Бұл жерде біз 15–сұрақ бойынша орташа ұпайлары жоғары мұғалімдердің 26–сұрақ бойынша да жоғары орташа ұпайларды көрсеткенін көреміз. Ұсынылған деректер 15–сұрақ пен 26–сұрақтың күшті оң корреляцияға ие екендігі туралы қорытындыны растайды ( $r = 0,762$ ). Мысалы, 15–сұрақта көрсетілген көзқарастар бойынша өзін жоғары бағалаған мұғалім 26–сұрақта көрсетілген сол нәтижелерді көрсетеді. Сондай-ақ, график (24–сурет) 15–сұрақ пен 26–сұраққа берілген жауаптар арасындағы оң сызықтық байланысты көрсететін деректер нүктелері мен тренд сызығын көрсетеді. Бұл заңдылықты бұзатын респонденттердің айқын ішкі топтары анықталмады, бұл осы үрдістің бүкіл іріктемеде сақталғанын көрсетеді.

22– және 26–сұрақтар бойынша орташа ұпайлар арасындағы өзара байланысты көрсететін Пирсон мәндері 7–кестеде және 26–суретте келтірілген.

Бұл график қалған екі шкала арасындағы өзара байланысты көрсетеді, онда 22–сұрақтың орташа мәні (7 балдық шкала) мен 26–сұрақтың орташа мәні (5 балдық шкала) көрсетілген. Тағы да айқын оң сызықтық тренд байқалады: 22–сұрақ

бойынша жоғары балл жинаған респонденттер (бұл, мысалы, олардың жұмысқа қанағаттану немесе адалдық деңгейін көрсетуі мүмкін) 26–сұрақ бойынша да жоғары балл жинауға бейім (мүмкін, кәсіби тәжірибелердің жиілігі немесе өзін–өзі рефлексиясы). Деректер үш корреляцияның ішіндегі ең күштісін көрсетеді ( $r = 0,762$ ). Бұл 22– және 26–сұрақтардың конструктілері арасындағы ерекше тығыз сәйкестікті білдіреді. 25–суреттегі график дисперсияның өте тар екенін көрсетеді. Бұл күшті корреляцияны білдіреді, мұнда 22–сұрақтағы жеке айырмашылықтар 26–сұрақтағы айырмашылықтарға тұрақты түрде сәйкес келеді. Мұндай заңдылық 22– және 26–сұрақтар арқылы өлшенетін негізгі конструктілердің педагогтердің жауаптарында тығыз байланысты екенін растайды.

### 7–кесте. Пирсонның корреляция коэффициенті (22– және 26–сұрақтар)

| Корреляция матрицасы |                        | А      |
|----------------------|------------------------|--------|
| В                    | Пирсон r               | 0,762  |
|                      | df (еркіндік дәрежесі) | 665    |
|                      | p–мәні                 | < .001 |

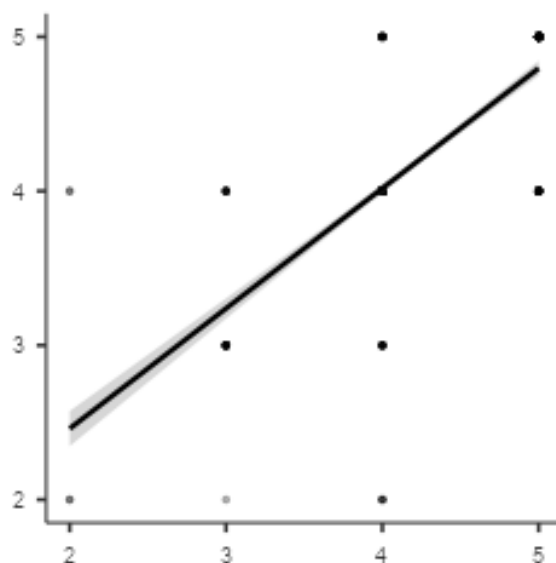


Рисунок 26. Коэффициент корреляции Пирсона (вопросы 22 и 26)

Қорытындылай келе, талдау 15, 22 және 26–сұрақтардың бір–бірімен тығыз байланысты екенін, мұғалімдердің қатысуының тұтас бейнесін жасайтынын көрсетеді. Күшті оң корреляциялар ( $r = 0,63–0,76$ ) осы сауалнама шкалаларының

ортақ негізгі тақырып – мұғалімдердің кәсіби бірегейлігі төңірегінде бірігетінін көрсетеді. Статистикалық тұрғыдан маңызды өзара байланыстар мұғалім бір аспектіде (мысалы, кәсіби ынта, адалдық немесе рефлексиялық тәжірибе) жоғары көрсеткіштер көрсеткенде, оның педагогтердің кәсіби бірегейлігінің басқа аспектілерінде де жоғары көрсеткіштер көрсететінін білдіреді. Керісінше, бір саладағы қиындықтар немесе төмен қатысу барлық бағыттардағы проблемалармен жиі сәйкес келеді.

Бұл жерде алынған деректер мұғалімдердің уәжі, жұмысқа қанағаттануы және тиімділікке деген сенімі іс жүзінде бір–бірін күшейте отырып, бір уақытта өсіп–өрбитіні немесе кемитіні туралы әдебиет деректерімен үндеседі [1].

Осылайша, педагог кәсібилігінің жекелеген компоненттерін (мұғалімдердің уәжі, оқыту әдістері, кәсіби оқыту және т.б.) қарастырудың қажеті жоқ, оларды педагогтердің негізгі әл–ауқатының әртүрлі көрсеткіштері ретінде зерттеген жөн. Демек, мұғалімдердің сапасын арттыру оқшауланған компоненттерді шешу емес, мұғалімдердің әл–ауқатының бүкіл экожүйесін тәрбиелеу болып табылады.

#### **4. АШЫҚ СҰРАҚТАРДЫҢ КОНТЕНТ–ТАЛДАУЫ**

Мұғалімдерге жүргізілген сауалнаманың төрт негізгі ашық сұрағы бойынша сапалық тақырыптық талдау жүргізілді:

- 1) Мұғалім мамандығын таңдау себептері («Мен мұғаліммін, себебі...» тіркесін аяқтаңыз);
- 2) Респонденттер кездескен негізгі кәсіби қиындықтар мен мәселелер;
- 3) Педагогтердің кәсіби бірегейлігіне әсер еткен білім беру бастамалары;
- 4) «Педагогикалық Менді» сипаттайтын сөз немесе сөз тіркесі.

Кодтау әдісін қолдана отырып, біз 1309 ашық жауапқа талдау жасадық (мотивация бойынша 660; ұсынылған нұсқалардан тыс проблемалар бойынша 30; білім беру бастамалары бойынша 8 және «педагогикалық Мен» сипаттамасы бойынша 649). Қайталанатын тұжырымдар мен тақырыптарды анықтау үшін деректерді кодтау жүргізілді. Негізгі тақырыптар жалпы идеяларды көрсететін белгілер арқылы нақтыланды және санатталды (мысалы, «құмарлық/шақыру», «балаларға деген сүйіспеншілік», «жұмыс жүктемесінен шаршау», «қиындықтардың болмауы», «тәлімгер рөлі» және т.б.).

*Ішкі уәждер мен миссия сезімі.*

Күшті ішкі уәж және миссия сезімі мұғалімдердің кәсіби бірегейлігінің шешуші сипаты болды. Көптеген респонденттер оқытуды шақыру немесе «жүректің бұйрығы» деп сипаттады. Мысалы, бір мұғалім: «Мұғалім болу менің арманым болды», – деп жазса, екіншісі: «Мен мұғаліммін, себебі бұл менің жүрегімнің шақыруы», – деп атап өтті. Бұл құмарлық пен шақырудың мұғалімнің бірегейлігін дамытуда шешуші рөл атқаратыны туралы түсінікпен сәйкес келеді.

Көптеген жауаптарда балаларға деген сүйіспеншілік пен өскелең ұрпақты тәрбиелеуге деген құштарлық баса айтылды. «Мен балаларды жақсы көремін», – деді респонденттердің бірі, ал екіншісі мұғалім болғанын «жас ұрпаққа білім беру

үшін» деп түсіндірді. Бұған қоғам мен мемлекеттің дамуына үлес қосуға деген ұмтылыс тақырыбы тығыз байланысты. Мұғалімдер өз жұмысында кеңірек әлеуметтік мақсатты көреді. Мысалы, «Мен өз елімнің болашағына үлес қосқым келеді» және «Мен ұлттың дамуына үлес қосамын» сияқты пікірлер жиі кездесті. Мұндай жауаптар бүкіл әлемдегі мұғалімдердің басым көпшілігі балалар мен қоғамға оң әсер ету үшін мамандықты таңдайтыны туралы халықаралық деректерді көрсетеді.

Сауалнамаға қатысқан мұғалімдер қоғамдық игіліктің иесі болғанын мақтан тұтады; респонденттердің бірі: «Мен мұғалім болғанымды мақтан тұтамын, себебі мен біздің болашақ азаматтарымызды қалыптастырамын», – деп жазды. Деректер мұғалімдердің кәсіби бірегейлігі ішкі, құндылыққа негізделген уәждерге: өзін-өзі жүзеге асыруға, моральдық мақсатқа және қоғамға әлеуметтік адалдыққа терең тамыр жайғанын көрсетеді. Бұл миссия сезімі мұғалімдерге қиындықтарға қарамастан жұмысты жалғастыруға көмектеседі. Әдебиетте атап көрсетілгендей, жеке бірегейлік пен кәсіби рөл негізгі құндылықтар төңірегінде келісілген кезде, мұғалімдер өз жұмысында үлкен мән мен тұрақтылыққа ие болады [1].

#### *Кәсіби қиындықтар мен тұрақтылық*

Кәсіби өмірдегі негізгі қиындықтар туралы сұраққа мұғалімдердің жауаптарында елеулі қиындықтардың бар екенін мойындайтындар мен олардың маңыздылығын төмендететіндер арасындағы айырмашылықтар анықталды. Кейбір педагогтер стресс факторларын атады, мысалы, үлкен жұмыс жүктемесі, әкімшілік мәселелер және оқушылардың уәжімен байланысты проблемалар. Бұл мұғалімдердің стрессі мен кәсіби шаршауына қатысты әлемдік үрдістерді көрсетеді. Кейбір мұғалімдер кедергі ретінде «жоғары жүктеме мен уақыттың жетіспеушілігін» және «оқушылардың төмен уәжін» атап өтті. Бір педагог: «Сабаққа дайындалудан және оны өткізуден басқа, негізгі жұмыстан көп нәрсе алаңдатады», – деп атап өтіп, сабақтан тыс іс-шараларға шамадан тыс жүктемені көрсетті. Екіншісі көптеген жүйелік проблемаларды атады: «оқушылардың төмен уәжі, мансаптық өсу мүмкіндіктерінің болмауы, жалақының жеткіліксіздігі, эмоционалды шаршау, шексіз есеп беруі бар үлкен әкімшілік жүктеме». Бұл шамадан тыс жүктеме мен жеткіліксіз мойындау мұғалімдердің тиімділік пен адалдық сезімін төмендетуі мүмкін екендігі туралы халықаралық алаңдаушылықпен – үндеседі.

Сонымен қатар, сауалнама өз жұмысында қиындықтардың жоқ екенін атап өткен педагогтердің бар екенін көрсетті. Бұл «Ешқандай қиындықтар жоқ», «Маған қиын емес», «Менде үлкен проблемалар жоқ» және «Мен жұмысыма ризамын» деген сөз тіркестерінде атап өтілген. Бір педагог: «Мен өз мамандығымды жақсы көремін, сондықтан ешқандай қиындықтар көрмеймін», – деп жауап берсе, екіншісі: «Менде қиындықтар бар деп айтпас едім... Мен әлі де үйреніп жатырмын», – деп қосты. Кейбіреулер тіпті оң сәттерді атап өтіп, олардың бірі: «Менде кәсіби шаршау жоқ екеніне көз жеткізіп келемін», – деп атап өтті. Мұғалімдердің бұл ішкі тобы оларды сыртқы стресстен қорғайтын берік кәсіби бірегейлікті көрсетеді. Қолайлы

мектеп ортасы да осы мұғалімдердің өркендеуіне ықпал етуі мүмкін. Зерттеулер көрсеткендей, өзін-өзі тиімділік және кәсіби бірегейлік сезімі күшті мұғалімдер қиындықтарды жақсы жеңеді және өз ісіне көбірек берілгендікті сақтайды [1].

«Қиындықтар» және «төзімділік» тақырыптарының қатар өмір сүруі екіжақты шындықты көрсетеді: көптеген мұғалімдер кәсіби мәселелерге (мысалы, кәсіби шаршау, уақыттың жетіспеушілігі және қолдаудың болмауы) тап болса, көптеген басқалары (мүмкін, бір жүйеде) жалпы алғанда оң көзқарасты сақтайды және бар мәселелерді өз жұмыстарына кедергі келтіреді деп санамайды. Бұл институционалды қолдаудың немесе қиындықтарды жеңудің жеке стратегияларының әртүрлі деңгейлерін көрсетуі мүмкін. Бұл сондай-ақ мұғалімнің бірегейлігі сыртқы қиындықтармен ғана емес, сонымен қатар мұғалімдердің бұл қиындықтарды қалай түсіндіретінімен және оларға қалай әрекет ететінімен қалыптасатынын көрсетеді. Өздеріне сенімді және жоғары бағаланатын мұғалімдер қиындықтарды қауіп ретінде емес, шешілетін немесе тіпті өсу мүмкіндіктері ретінде қарастыра алады. Оған қарама-қарсы, басқалар үшін қиындықтардың жинақталуы олардың бірегейлігін бұрмалап, көңілсіздік сезіміне әкелуі мүмкін. Айта кетерлігі, қиындықтарды мойындағандардың өзі де көбінесе мұны өз оқушыларына қамқорлық жасау контекстінде жасайды. Мысалы, бір мұғалім: «Маған қиын деп айтпас едім, бірақ инклюзивті оқушылармен жұмыс істегенде, олардың ілгерілеуіне қатты алаңдаймын», – деді. Бұл жерде міндет (ерекше қажеттіліктерді қанағаттандыру) оқушының табысқа жетуіне ұмтылу призмасы арқылы тұжырымдалады, бұл жеке көңілсіздік ретінде емес, қамқоршы педагог ретіндегі бірегейлікті нығайтады.

#### *Білім берудегі өзгерістердің бірегейлікке әсері*

Педагогтер олардың кәсіби бірегейлігіне айтарлықтай әсер еткен білім беру ортасындағы өзгерістерді атап өтті. Педагогтердің аз ғана бөлігі «ешқандай», «ешқандай өзгерістер менің бірегейлігіме әсер етпеді» немесе «маған ештеңе белгісіз» деп жауап берді. Бұл көптеген мұғалімдердің білім берудегі реформаларға немесе айналада болып жатқан өзгерістерге қарамастан, өздерінің кәсіби мәнін тұрақты деп қабылдайтынын білдіреді. Кейбіреулері реформалар оларға әсер етпегенін тікелей айтты: «Менің кәсіби бірегейлігіме ешқандай әсер еткен жоқ», – деп жазды респонденттердің бірі. Бұл саясаттағы өзгерістер мен жеке бірегейлік арасындағы алшақтықты немесе мұғалімдердің өзгерістерді трансформациялық деп қабылдамағанын немесе оларды байқамағанын білдіруі мүмкін. Бұл мұғалімнің бірегейлігі терең қалыптасқаны және білім берудегі өзгерістерді жеке түсінусіз сыртқы факторлардың әсер ете алмайтыны туралы идеямен сәйкес келеді [125].

Бір жағынан, бірнеше педагог оқушыларға бағытталған педагогикалық өзгерістердің әсері туралы атап өтті. Мысалы, бір педагог соңғы жылдары «оқушыға бағытталған тәсілдің күшеюі» оның педагогикалық бірегейлігіне әсер еткенін атап өтті. Оқушыларға көбірек бағытталған парадигманы қабылдау педагогтерді «қандай мұғалім болу керек» екендігін қайта қарауға мәжбүр етті, бұл кезде өздерін оқытуды ұйымдастырушы немесе жетекші ретінде қабылдайды. Бұл



оқушыға бағытталған білім беруге қатысты жаһандық үрдістермен сәйкес келеді және заманауи білім беру құндылықтарына сәйкес келу арқылы мұғалімдердің кәсіби бірегейлігін байыта алады.

Екінші жағынан, кейбір педагогтер олардың бірегейлігіне әсер ететін ата–аналармен және қоғаммен қарым–қатынастағы өзгерістерді атап өтті. Респонденттердің бірі ата–аналардың көзқарасынан туындаған «мұғалімді кәсіпқой ретінде нақты қолдаудың жоқтығын» сипаттады, ата–аналардың өзгергендігін және педагогтердің кәсіпқой ретінде өзіне деген құрмет сезімін төмендететінін атап өтті. Бұл пікір қоғамдағы мұғалімдердің мәртебесінің төмендеуі немесе оларға деген сенімнің әлсіреуі туралы кеңірек алаңдаушылықпен үндеседі. Бұрын атап өтілгендей, егер мұғалімдер ата–аналар мен қауымдастық оларды кәсіпқой деп санамайды деп ойласа, бұл бірегейлік қақтығысына немесе моральдық рухтың төмендеуіне әкелуі мүмкін.

Кейбір педагогтердің «+» деген қысқа жауабы түсініксіз болып қалды. Сонымен қатар, бірнеше мұғалім: «өзгеріссіз», – деп жауап берді. Жалпы, бұл сауалнамаға қатысқан көптеген педагогтер жақында болған білім беру мазмұнын өзгерту немесе инновациялар бастамаларын терең жеке трансформация ретінде қабылдамағанын көрсетеді – олардың негізгі бірегейлігі бұрыннан келе жатқан құндылықтар мен тәжірибелерге негізделген күйінде қалды. Нәтижелер білім берудегі өзгерістерді мұғалімдердің бірегейлігімен тығыз байланыстыру қажеттілігін көрсетеді, мысалы, мұғалімдерді реформаларға белсендірек тарту және қоғамдық қабылдауды ескеру арқылы. Реформалар мұғалімдердің өз сенімдерімен және уәждерімен, білім беру жүйелерінің «көрінбейтін бөлігімен» үндескен кезде ең үлкен табысқа жетеді.

#### *Педагогтің өзін–өзі қабылдауы*

Педагогтерден өздерінің педагогикалық «Менін» бір сөзбен немесе сөз тіркесімен сипаттауды сұрағанда, олар өзін–өзі қабылдаудың бай спектрін ұсынды. Жауаптардағы басым тақырып – жауапкершілік пен іске адалдық болды. Мұғалімдер өздеріне берген ең жиі сипаттама – «жауапты» деген сөз. Көптеген мұғалімдер «Жауапкершілік», «Борыш» сияқты сөздермен немесе «өте жауапты» деп жауап берді. Бұл мұғалімдердің негізінен өздерін маңызды міндеттер жүктелген адамдар ретінде санайтынын көрсетеді. Оқушылардың біліміне, олардың әлауқатына, қоғамдық күтулерге жауапты болу – бұл бірегейліктің негізгі элементі. Бұл оқытудың этикалық өлшемімен сәйкес келеді: мұғалімдер кәсіби тұрғыда «кім екендіктерінің» бір бөлігі ретінде жауапкершілік пен сенімділіктің күшті сезімін бойына сіңіреді. Бұл қорытынды әдебиетте мұғалімдердің қамқорлық пен жауапкершілікті өз рөлінің орталық бөлігі деп санайтыны туралы айтылған пікірлермен үндеседі [125].

Өзін–өзі қабылдаудың тағы бір кең таралған жиынтығы тәлімгерлік және бағыттаушы болумен байланысты болды. «Тәлімгер», «бағыттаушы», «көшбасшы», «жаттықтырушы» сияқты сөздер немесе «көмекші, кеңесші, дос» сияқты сөз тіркестерін бірнеше респондент атап өтті. Мысалы, бір мұғалім өзін

оқушылар үшін «көмекші, тәлімгер, дос» деп сипаттады. Басқалары: «Мен үлгілімін» немесе «балаларға үлгімін» деді. Бұл терминдер мұғалімдердің туысқандық бірегейлігін көрсетеді – көпшілігі өздерін оқушыларды тек оқуда ғана емес, сонымен қатар жеке өсуінде де бағыттаушы ретінде таниды. Үлгілі болу ұғымы айқын аталды (мысалы, «Мен үлгілі мұғаліммін», «Мен оқушыларыма жарқын үлгімін»). Бұл оқушылардың құндылықтары мен өміріне әсер ететін өзін-өзі тануды көрсетеді, бұл көптеген адамдарды оқытуға әкелген жоғары идеалдарға сәйкес келеді.

Мұғалімдер жиі өздерін эмпатия және қамқорлық сияқты қасиеттермен сипаттады. Жауаптарда «мейірімді», «жанашыр», «қамқор» және «тәрбиеші» сияқты терминдер кездесті. Мысалы, «мейірімді жүрек» және «эмпатиялық» сөздері, сондай-ақ «жанашырлық» қолданылды. Бір мұғалім өзін «қамқор және жанашыр педагог» деп айтса, екіншісі жеке қасиеттерін: «сабырлы, білімді, мейірімді, ізгілікті» деп тізіп шықты. Бұл оқытуды жанашырлық пен эмоционалды еңбекті қажет ететін, эмоционалды түрде қаныққан мамандық ретіндегі жаһандық сипаттамалармен сәйкес келеді. Бұл мұғалімдер үшін педагог болу тек контент беру ғана емес, сонымен қатар мейірімділік пен түсінікті көрсету – олардың өздерін кәсіби тұрғыда қалай анықтайтынының ажырамас бөлігі екенін көрсетеді.

Тағы бір маңызды тақырып – бірегейліктің бөлігі ретінде үздіксіз оқыту және өзін-өзі жетілдіру идеясы болды. Мұғалімдер «тұрақты өзін-өзі жетілдіру», «тұрақты оқыту» немесе «тұрақты ізденіс» сияқты сөз тіркестерін қолданды. Бірнеше респонденттер «үнемі білімге ұмтылудамыз» немесе «тұрақты жетілдірудеміз» деп жазды. Бұл мұғалімнің өсуге бағытталған бірегейлігін көрсетеді. Мысалы, бір педагог «Үздіксіз даму» деп жазса, екіншісі: «Мен – шығармашылықпен айналысатын зерттеуші-мұғаліммін», – деді. Олар өздерінің қызығушылығын, жаңашылдығын және кәсіби өсуге ұмтылысын мақтан тұтады. Мұндай өзін-өзі қабылдау ЭЫДҰ-ның мұғалімдерді өз дағдыларын үнемі жетілдіретін «білімнің озық қызметкерлері» ретінде қарастыруымен үндеседі.

Бұл сонымен қатар бейімделгіштікті дамытуға ықпал етеді: өзін өмір бойы оқушымын деп санайтын мұғалімдер жаңа педагогикалық әдістерге және тұрақты кәсіби дамуға ашық болады. Көптеген мұғалімдер өздерінің кәсіби құзыреттілігі мен тәжірибесін атап өтті. «Кәсіпқой», «білікті маман», «білімді», «өз саласының сарапшысы» сияқты дескрипторлар кездесті. Мысалы, «Білікті маман» және «кәсіпқойлық» анықтаушы белгілер ретінде көрсетілді. Бұл мұғалімдердің өз білімдері мен дағдыларымен мақтанатынын көрсетеді. Олар құзыреттілік пен білімді өз бірегейлігінің кілті деп санайды – бұл тек қамқорлық қана емес, сонымен қатар өз пәні мен шеберлігін меңгеру.

Кейбіреулері инновация мен креативтілікті де атап өтті, өздерін «креативті мұғалім», «жаңашыл» деп атады немесе «шығармашылық ізденісті» атап өтті. Өзін шығармашыл адам ретінде тану сыныпқа жаңа идеялар әкелуге бағытталғанын көрсетеді, бұл кәсіби мақтаныш көзі болуы мүмкін.

Сонымен қатар, өзін жай ғана «Мұғалім» деп атайтын топ та назар аударарлық. Олар өздерінің бірегейлігін толығымен осы сөзбен жеткізеді. Бұл олардың мұғалім мамандығын өз тұлғасының орталық бөлігі ретінде толық қабылдағанын көрсетеді. Респонденттердің бірі мақтанышпен: «Мен ұстазбын!» – деді. Бұл бұрын айтылған күшті кәсіби бірегейлікпен үндеседі. Сонымен қатар, бұл «ұстаз» сөзінің өзі құрметті мағынаға ие болатын мәдени ерекшеліктерді де көрсетеді.

Қорытындылай келе, педагогтердің өз-өзін қабылдауы бірегейліктің бірнеше аспектілері төңірегінде қалыптасады: этикалық адалдық (жауапкершілік, сенімділік), моральдық және жеке кредо (қамқорлық, тәлімгерлік, үлгі болу), кәсіби құзыреттілік (білім, дағдылар, креативтілік) және өсуге бағытталған көзқарас (үздіксіз оқу). Бұл аспектілер мұғалімнің жеке және кәсіби аспектілерін қамтитын бірегейлік тұжырымдамаларымен сәйкес келеді.

Жалпы алғанда, нәтижелер мұғалімдердің оқушыларға және қоғамға көмектесу арқылы қалыптасатын, жауапкершілігін, қамқорлығын және құзыреттілігін мақтан тұтатын, ынталы, мақсатқа ұмтылған кәсіпқойлар екенін көрсетеді. Сонымен қатар, олардың оң бірегейлігінің тұрақтылығы қолайлы жағдайларға байланысты. Егер қолдау шамадан тыс жүктеме, жеткіліксіз құрмет немесе жеткіліксіз қолдау салдарынан әлсіресе, мұғалімдер таңқаларлық төзімділік танытады (көбінесе олардың ішкі уәждеріне негізделген) немесе өздерінің кәсіби бірегейлігінде шиеленістің белгілерін көрсетеді. Бұл қорытындылар ЭЫДҰ атап өткен жалпы үрдістерді растайды және жекелендіреді: тиімді мұғалімдерді тәрбиелеу үшін біз олардың кәсіби бірегейлігін дамытуымыз керек, оның ішкі компоненттеріне (уәж, өзін-өзі тиімділік, құндылықтар) және сыртқы факторларға (жұмыс жағдайлары, қоғамдық мойындау, саяси қолдау) назар аударуымыз керек [1].

## 4. ПЕДАГОГТИҢ КӘСІБИ БІРЕГЕЙЛІГІН ДАМУ БОЙЫНША ӘДІСТЕМЕЛІК ҰСЫНЫМДАР

Жүргізілген зерттеу нәтижелері негізінде педагогтің кәсіби бірегейлігін дамыту бойынша тұжырымдар мен ұсыныстар жасалды.

Ұсыныстарды әзірлеу Day және Gu [96; 114] педагогтерді кәсіби дамыту кезеңдерінің теориясына негізделген. Бұл тәсіл Қазақстандағы педагогтердің кәсіби бірегейлігін қалыптастырудың анықталған проблемаларына сәйкес бейімделген.

Нәтижесінде 4 бөлім бөлінді:

1. Болашақ педагогтерді жоғары оқу орындарына қабылдау және оқыту;
2. Жұмыстың бастапқы кезеңі және үздіксіз кәсіби даму;
3. Педагогтердің кәсіби әл-ауқаты;
4. Мансаптық өсу және көшбасшылық.

### 1. БОЛАШАҚ ПЕДАГОГТЕРДІ ЖОҒАРЫ ОҚУ ОРЫНДАРЫНА ҚАБЫЛДАУ ЖӘНЕ ОҚЫТУ

Қазақстандық педагогтердің көпшілігі оқуға түскен кезде ішкі уәжге сүйенеді, алайда шамамен 20%–ы оқытуға деген нақты кәсіби уәжсіз жұмысқа кіріседі, бұл ерте кәсіби шаршауға және қызмет түрін өзгертуге әкелуі мүмкін. Сондай-ақ, педагогтердің тұлғасының әлеуметтік-эмоционалдық қасиеттерін қалыптастыру қауіпті аймақта қалып отыр. Сонымен қатар, педагогтердің 26,2%–ы оқушылардың уәжінің төмендеу проблемасын атап өтті.

Осы мәселелерді шешу үшін бірқатар жүйелі ұсыныстар ұсынылады.

#### Қазақстан Республикасының Оқу–ағарту министрлігі

Қазақстандағы мұғалімнің кәсіби стандартын жаңарту қажет. Оған педагогтік тек оқушылардың академиялық үлгеріміне ғана емес, олардың күрделі білім беру қажеттіліктерін шешуге дайындайтын құзыреттерді қосу керек:

1) Жаңартылған кәсіби стандартқа *педагогтердің әлеуметтік-эмоционалдық қасиеттерін* енгізу қажет. Мұғалімдер эмоционалды реттеу, эмпатия, қарым–қатынас құру және сыныпта қауіпсіз әрі инклюзивті орта құру қабілеттерін мынадай көрсеткіштер арқылы көрсете білуі керек: *«Өзін–өзі реттеу, эмпатия және жанжалды шешуді үлгілеу және оқыту қабілетін көрсетеді»; «Эмоционалды сауаттылық пен психологиялық қауіпсіздікке ықпал ететін оқыту стратегияларын жүзеге асырады»;*

2) Оқытушылар оқу мазмұнын *оқушылардың қажеттіліктеріне бейімдеуге және жекелендірілген оқытуды* ұйымдастыруға дайын болуы керек, яғни оқушылардың әртүрлі білім беру қажеттіліктеріне, білім деңгейіне және қабілеттеріне жауап беруі қажет. Кәсіби стандарт «бейімделгіштікті» негізгі педагогикалық талап ретінде нақты анықтауы тиіс. Негізгі құзыреттерге мыналар кіруі мүмкін: *«Оқушылардың бағалау деректеріне, дайындығы мен*

қызығушылықтарына негізделген оқыту мазмұнын және стратегияларын бейімдейді»; «Барлық оқушылар үшін қолжетімділікті қамтамасыз ету үшін оқытудың әмбебап дизайнының қағидаттарын қолданады». Австралиядағы AITSL стандарттары саралауды білікті мұғалімдер үшін негізгі критерий ретінде көрсетеді; Қазақстандағы педагог стандарты «орташа оқушыны оқытудан» әр оқушыға қолдау көрсетуге көшуді көрсетуі тиіс;

3) Кәсіби стандарт мұғалімдерден оқушылардың зерттеушілік қызметін, **ойлауын және метатануын мақсатты түрде** дамытуды талап етуі керек. Бұл стандартты «Оқытуды жобалау және жоғары деңгейлі ойлауды дамытуға жәрдемдесу» арқылы жүзеге асыруға болады. Құзыреттерге мыналар кіруі мүмкін: «Идеяларды талдауды, бағалауды және синтездеуді талап ететін оқу тапсырмаларын әзірлейді»; «Сұрақтар қоюға, пайымдауға және әртүрлі көзқарастарды қабылдауға ықпал ететін сыныптағы диалогқа жәрдемдеседі». Финляндияда мұғалімдерге арналған стандарттар мұғалімнің үздіксіз оқыту және ойлау дағдыларын дамытудағы рөлін баса айтады. Қазақстан да бұл үлгіге ілесіп, сабақ жоспарларында Сократтық сұрақтар, дебат форматы немесе проблемаға бағытталған оқыту сияқты стратегияларды көрсетуді талап ете алады.

### **Жоғары және жоғары оқу орнынан кейінгі білім беру ұйымдары**

1) Ынталы үміткерлерді іріктеуді жақсарту үшін педагогикалық жоғары оқу орындарына қабылдау кезінде **уәждемелік скрининг құралдарын** (мысалы, Финляндияда қолданылатын FIT–Choice өзін–өзі бағалау сауалнамасы) енгізу ұсынылады.

Бұл сауалнаманы педагог мамандығын тандағанда да, жұмысқа қабылдау кезінде де қолданған жөн.

*FIT–Choice сауалнамасын* (Factors Influencing Teaching Choice) Хелен М. Г. Уотт пен Пол У. Ричардсон [116] әзірлеген. Ол 17 шкаладан және оған сәйкес топтастырылған 38 сұрақтан тұрады. Сұрақ–тұжырымдар 1–ден (мүлдем келіспеймін) 5–ке дейінгі (толық келісемін) Лайкерт шкаласы бойынша бағаланады, ал 3–мәні (жауап беруге қиналамын) дегенді білдіреді.

### **I. МОТИВАЦИЯ**

#### **1. Оқыту қабілетіне сенім**

Менің педагогикалық дағдыларым жақсы.

Мен балалардың өмірін жақсы жаққа өзгерте алатыныма сенемін.

Менің жақсы педагог болуға қабілетім бар.

#### **2. Мансаптың ішкі құндылығы**

Маған оқыту қызықты.

Маған оқыту ұнайды.

Мен оқыту арқылы балалардың өмірін жақсы жаққа өзгерткім келеді.

#### **3. Балама нұсқа**

Мен оқытуды қосымша нұсқа ретінде таңдадым.

Мен қалаған білім беру бағдарламасына түсе алмадым, сол себепті педагог мамандығын таңдадым.

Мен педагог мамандығын бірден таңдаған жоқпын.

4. Жұмыспен қамту кепілдігі

Бұл мамандық маған тұрақты жұмыспен қамтамасыз етеді.

Мамандық тұрақты мансаппен байланысты.

5. Отбасыға арналған уақыт

Жұмыс маған отбасыммен уақыт өткізуге мүмкіндік береді.

Педагог жұмысы отбасылық міндеттермен үйлесімді.

6. Пәнаралық дағдылар

Педагог мамандығы барлық елдерде сұранысқа ие.

Педагогтің кәсіби дағдылары басқа мамандықтарда да өзекті.

7. Балалар/жасөспірімдердің болашақ тұлғасын қалыптастыру

Оқыту маған балалар/жасөспірімдердің болашағын қалыптастыруға мүмкіндік береді.

Мен балаларға өз әлеуетін ашуға көмектескім келеді.

8. Қоғам дамуына үлес қосу

Оқыту – қоғамдық пайдалы жұмыс.

Мен балаларды оқыту арқылы қоғамның дамуына үлес қосқым келеді.

9. Балалар/жасөспірімдермен жұмыс

Маған балалар/жасөспірімдермен жұмыс істеген ұнайды.

Маған жастармен жұмыс істеуге байланысты жұмыс қажет.

10. Бұрынғы оқыту тәжірибесі

Менің үлгі тұтар жақсы мұғалімдерім болды.

Менің балаларға, достарыма оң әсер ету тәжірибем болды.

11. Әлеуметтік әсер

Менің отбасым менің педагог болуым керек деп санайды.

Менің достарым менің педагог болуым керек деп санайды.

Менің мұғалімдерім мені педагог болуға шабыттандырды.

## II. ҰСТАЗДЫҚ МАМАНДЫҚТЫ ҚАБЫЛДАУ

12. Жоғары біліктілік

Оқыту жоғары деңгейлі білімді қажет етеді.

Оқыту – бұл жоғары білікті мамандық.

13. Еңбекақы

Мұғалімдер жақсы жалақы алады.

Мұғалімдердің жалақысы басқа мамандардың жалақысымен салыстыруға болады.

14. Әлеуметтік мәртебе

Мұғалімдердің әлеуметтік мәртебесі жоғары.

Оқыту – құрметті мамандық.

15. Әлеуметтік әсер

Мені педагог мамандығын таңдаудан бас тартуға көндірді.  
Менің айналам мұғалім болу туралы таңдауыма күмән келтірді.

### III. ҚАНАҒАТТАНУ

#### 16. Таңдауға қанағаттану

Мен мұғалім болу туралы шешіміме ризамын.

Мен дұрыс таңдау жасадым деп санаймын.

#### 17. Мамандыққа адалдық

Мен мұғалім болып жұмыс істеуге ниеттімін.

Мен тек балаларды оқытумен айналысуды жоспарлап отырмын.

Сауалнаманың әрбір 18 шкаласы бойынша тиісті тұжырымдардың орташа арифметикалық мәнін есептеңіз. Мұнда 4.0–5.0 (жоғары деңгей), 3.0–3.9 (орташадан жоғары деңгей), 2.0–2.9 (орташа деңгей), 1.0–1.9 (орташадан төмен деңгей – қауіпті аймақ), 0–0.9 (төмен деңгей) болып бағаланады. Мысалы, «Әлеуметтік әсер» шкаласы бойынша баллдар 3, 2, 2 болса, орташа мәні  $(3+2+2) / 3 = 2,33$  болады, бұл орташа деңгейді білдіреді. Бұл талапкердің мамандық таңдауына ортасының айтарлықтай әсері жоқ екенін көрсетеді.

Жоғары оқу орны мен колледжге түсуші талапкерлерге жүргізілген сауалнаманың алынған деректерін талдау сауалнаманың келесі бөлімдерінің басымдылығына негізделуі тиіс: «Оқыту қабілетіне сенім»; «Мансаптың ішкі құндылығы»; «Балалар/жасөспірімдердің болашақ тұлғасын қалыптастыру»; «Қоғам дамуына үлес қосу»; «Балалар/жасөспірімдермен жұмыс»; «Таңдауға қанағаттану»; «Мамандыққа адалдық».

Сауалнаманың осы бөлімдері бойынша жоғары балл жинаған үміткерлер ( $\geq 4$ ) күшті ішкі уәжділікті, альтруистік тұлғалық бағыттылықты, жоғары өзін-өзі тиімділікті және мамандыққа ұзақ мерзімді адалдықты көрсетеді.

Сонымен қатар, қауіптің индикаторы болып табылатын бөлімдердегі жоғары баллдарға назар аудару қажет. Олар: «Балама нұсқа», «Әлеуметтік әсер», «Әлеуметтік мәртебе», «Еңбекақы». Осы бөлімдер бойынша жоғары нәтижелер талапкердің ішкі ұмтылысының жоқтығын, айналасының қысымын және мамандық таңдауына қатысты қате түсініктерінің бар екенін көрсетеді.

2) Педагогтерді даярлаудың білім беру бағдарламаларын жаңарту қажет, онда әлеуметтік–эмоционалдық оқытуға (ӘЭО), құндылықтарға, оқушыларда сыни ойлауды дамытуға, оқу мазмұнын бейімдеу және жекелендірілген оқытуды жүзеге асыру дағдыларына баса назар аудару керек. Себебі, қазіргі педагогтердің қалыптасқан құзыреттері мектептегі оқушылардың уәжінің төмендеу проблемасын шешу үшін жеткіліксіз.

Мұғалімдерді даярлау бағдарламалары ӘЭО дағдыларын дамытуға арналған мазмұнды қамтуы тиіс. Біріншіден, болашақ мұғалімдерге өздерінің эмоционалды интеллектін, эмпатиясын және стресске төзімділігін дамытуға мүмкіндік беру қажет. Екіншіден, оқушылардың әлеуметтік–эмоционалдық дамуын қолдайтын педагогикалық стратегиялармен қаруландыру керек. Бұны, мысалы, «Эмпатиямен оқыту», «Сыныптағы климат және әл-ауқат» сияқты курстар арқылы жүзеге

асыруға болады. Жоғары оқу орындары CASEL–дің бес ӘЭО–құзыретінің (өзін–өзі тану, өзін–өзі басқару, әлеуметтік хабардарлық, қарым–қатынас құру дағдылары және жауапты шешім қабылдау) шеңберіне сүйеніп, оларды семинарларға, практикалық сабақтарға, рефлексияға және бағалауға біріктіре алады.

Бағдарламалар жауапкершілік, әділдік, адалдық және теңдік қағидасына адалдық сияқты *кәсіби құндылықтарды* қалыптастыруға бағытталуы тиіс. Бұған оқу курстарына мазмұн енгізу, әлеуметтік жобалар мен еріктілер жұмысын ұйымдастыру, «Мұғалім мамандығындағы этика және бірегейлік» сияқты модульдерді ұсыну арқылы қол жеткізуге болады. Мысалы, Сингапурдың Ұлттық білім институты студенттерге жеке сенімдер мен кәсіби міндеттер арасындағы қайшылықтарды зерттейтін сыни өзін–өзі бағалау күнделіктерін жүргізуді және жағдайларды талдауды ұсынатын «Этикалық педагог ретіндегі мұғалім» курсын қамтиды.

Білім беру бағдарламаларына *оқу материалының* ерекшеліктерін, оқыту стильдерін және оқушылардың дайындық деңгейін ескере отырып, оны *бейімдеу* бойынша мазмұнды енгізу ұсынылады. Бұл теориялық түсініктен тыс, адаптивті жоспарлаумен тұрақты өзара әрекеттесуді қажет етеді. «Инклюзивті оқу бағдарламасын әзірлеу» немесе «Тәжірибедегі оқытудың әмбебап дизайны» сияқты модульдер студенттердің тапсырмаларды бейімдейтін, ресурстарды әзірлейтін және оқушылардың әртүрлі білім беру қажеттіліктері үшін сабақтарды бейімдеуді модельдейтін практикалық сабақтарды қамтуы тиіс.

Тапсырмаларға оқушылардың ойдан шығарылған профильдері негізінде (әр оқушының қызығушылықтары мен қарқынын ескере отырып) жеке оқу жоспарларын (ЖОЖ) әзірлеу кіруі мүмкін. Мысалы, Аризона штатының университетінде болашақ мұғалімдер оқушылардың таңдауын, пәнаралық мазмұнды және бағалауды біріктіре отырып, жобаларға негізделген жекелендірілген оқу модульдерін әзірлейтін және сынайтын практикалық дайындықтан өтеді. Студенттер микрозерттеулер жүргізіп, оқушыларды ынталандырудың әртүрлі әдістерін (сабақ тақырыбының нақты өмірмен байланысы, ойындарды, технологияларды пайдалану және т.б.) тәжірибеде қолданып, нәтижелерін семинарларда талқылай алады. Бұл болашақ мұғалімдерді рефлексия мен инновацияларға баулиды.

Оқушылардың *сыни ойлауын* дамыту қабілеті ХХІ ғасыр білімінің маңызды міндеті болып табылады. Педагогикалық білім беру бағдарламалары болашақ педагогтерді зерттеушілік дағдыларды, бағалауды, дәлелдерді қалыптастыруды және метатануды дамытуға бағытталған педагогикалық әдістерге мақсатты түрде оқытуы тиіс. Бұны, мысалы, «Ойлау дағдыларын оқыту» сияқты модульдер арқылы жүзеге асыруға болады. Мысал ретінде Мельбурн университетін (Австралия) келтіруге болады, мұнда болашақ педагогтер сабақ жоспарларын сыни ойлау призмасы арқылы талдайды, әрбір іс–әрекеттің Блум таксономиясына негізделген жоғары деңгейлі ойлауды дамытуға қаншалықты ықпал ететінін бағалайды.



8–Кестеде жоғарыда аталған ұсыныстардың тізімі келтірілген.

## 8–кесте. Болашақ педагогтерді даярлау кезеңіндегі ұсыныстар

| Дайындық кезеңі                                    | Ұсынылатын шаралар                                                                                                                                                                              |
|----------------------------------------------------|-------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------|
| <i>Талапкерлерді іріктеу</i>                       | Мотивациялық сауалнамаларды (мысалы, FIT–Choice) немесе әңгімелесулерді қолдану арқылы уәждерді анықтау                                                                                         |
| <i>Құндылықтарды және икемді дағдыларды дамыту</i> | Білім беру бағдарламаларына эмпатия, этика, коммуникация бойынша курстарды енгізу. Практикалар: волонтерлік жобалар, эмоционалдық интеллект тренингтері және т.б.                               |
| <i>Адаптация және жекелендіру</i>                  | Болашақ педагогтердің оқу материалдарын әртүрлі қажеттіліктерге (оның ішінде МКШ мен «сыныптардың шамадан тыс толу» жағдайын ескере отырып) бейімдеу                                            |
| <i>Оқыту</i>                                       | дағдыларын дамыту. Білім алушылардың оқу қажеттіліктерін ескере отырып, ойдан құрастырылған оқушы бейіндері негізінде КПК әзірлеу, жеке оқу жоспарларын (ЖОЖ) жасауға арналған тапсырмалар беру |
| <i>Оқушылардың сыни ойлауын дамыту дағдылары</i>   | Сыни ойлауды дамыту әдістемесі бойынша модульді/курсты енгізу, сондай-ақ түрлі практикалар (мәселелік оқыту, пікірсайыс, зерттеулер) арқылы жүзеге асыру                                        |
| <i>Мектептермен тәжірибе және серіктестік</i>      | Кәсіби практиканы зерттеу әдістерімен (Lesson Study, Action research, жобалар) ұштастыру                                                                                                        |

## 2. ЖҰМЫСТЫҢ БАСТАПҚЫ КЕЗЕҢІ ЖӘНЕ ҮЗДІКСІЗ КӘСІБИ ДАМУ

### Қазақстан Республикасының Оқу–ағарту министрлігі

Қазақстанда «педагог» біліктілік санатынан «педагог–шеберге» дейінгі тік мансап жолдары бар.

Сонымен қатар, педагогтердің уәжін қолдау және кәсіби тоқырау мәселелерін шешу үшін «*көлденең бағыттарды*» әзірлеу ұсынылады (Сингапур, Гонконг, Австралия және т.б. елдердегідей). Көлденең бағыттар мұғалімдерге ресми басшылық қызметті атқармай-ақ, өз рөлін тереңдетуге немесе кеңейтуге мүмкіндік береді. Бұл рөлдер педагогикадағы, цифрландырудағы, зерттеулердегі

немесе оқу бағдарламаларын бейімдеудегі жетістіктерді мойындау болады. Бұл мынадай бағыттармен байланысты болуы мүмкін: оқу бағдарламаларының жетекшісі, зерттеулер жетекшісі, ӘЭО жетекшісі, цифрлық оқыту жетекшісі (9–кесте).

## 9–кесте. Педагогтің көлденең тректерінің үлгілері

| Атауы                                              | Сипаттамасы                                                                                                                                        | Міндеттердің мысалдары                                                                                                                   |
|----------------------------------------------------|----------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------|------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------|
| <i>Оқу бағдарламаларының көшбасшысы</i>            | Әртүрлі категориядағы білім алушыларға арналған оқу бағдарламасын бейімдеуді үйлестіреді                                                           | Оқушылардың қажеттіліктеріне бейімделген оқу контентін, соның ішінде тапсырмалар мен бағалау материалдарын дайындайды                    |
| <i>Зерттеулердің көшбасшысы</i>                    | Педагогикалық практиканы зерттеу саласында маманданған, зерттеу қорытындылары негізінде оқыту сапасын арттыруға бағытталған жұмыс жүргізетін маман | Сабақтарды зерттеу үдерісін үйлестіреді және педагогикалық тәжірибені бақылауды жүргізеді                                                |
| <i>Әлеуметтік–эмоционалдық әл–ауқат көшбасшысы</i> | Мектептегі игілікті орта мен эмоционалдық сауаттылықтың қалыптасуына жәрдемдеседі                                                                  | Әлеуметтік–эмоционалдық оқыту бойынша семинарлар ұйымдастырады, инклюзивті тәжірибелерді үлгілеумен айналысады                           |
| <i>Цифрлық оқытудың көшбасшысы</i>                 | Оқу технологиялары мен дербестендірілген оқытуды ықпалдастыруға жәрдемдеседі                                                                       | Заманауи білім беру технологияларын пайдалана отырып сабақтарды жобалайды және педагогтерді құралдармен жұмыс істеу дағдыларына үйретеді |

Педагогтерді «көлденең бағыттар» бойынша өсуге ынталандыру мақсатында, №83 бұйрыққа сәйкес педагогтерді аттестаттау кезінде (барлық біліктілік

санаттары бойынша нәтижелерге қол жеткізудің баламалы нұсқасы ретінде) көшбасшылардың қол жеткізген жұмыс нәтижелерін ескеруге болады [222].

*Мектепте* әрбір көшбасшы ынталы педагогтердің жобалық топтарын басқарып, әкімшілік алдында тұрақты түрде есеп беріп отыруы керек. Көшбасшылар мектеп ішінде семинарлар ұйымдастырып, озық халықаралық және отандық тәжірибемен бөліседі және әріптестері үшін тәлімгер рөлін атқарады.

*Желілік деңгейде (мектептер арасында)* бұл көшбасшылар мектептер аралық тақырыптық іс–шараларды ұйымдастыра алады.

Мысалы, мектептердегі оқу бағдарламаларының барлық жетекшілері ай сайын оқу бағдарламасын бейімдеу стратегияларын талқылау, пәнаралық жобаларды бірлесіп әзірлеу және сабақ жоспарларымен алмасу үшін кездесе алады.

Зерттеулер жетекшілері педагогикалық инновациялар бойынша бірлескен зерттеулер әзірлеп, деректерді жинау құралдарымен алмасады және үздік тәжірибелерді көрсететін жыл сайынғы зерттеу дайджестерін жасай алады.

ӘЭО жетекшілері оқушылардың өзара қолдау бастамаларын ұйымдастырып, оқушылардың білім беру қажеттіліктерін ескере отырып, оқыту әдістерін әзірлеуде ынтымақтастық орната алады.

Цифрлық оқыту жетекшілері кәсіби даму бойынша бірлескен іс–шараларды үйлестіріп, мектептерде бағдарламалау немесе жасанды интеллект клубтарын ұйымдастырып, олардың тиімділігін бірге бағалай алады.

Тұрақтылықты қамтамасыз ету үшін бұл қауымдастықтарды аймақтық деңгейдегі үйлестірушілер (білім басқармаларының әдістемелік орталықтары/кабинеттері) басқарып, жергілікті білім басқармаларынан немесе педагогтерді даярлайтын университеттерден қолдау ала алады. Бірлескен цифрлық платформалар (мысалы, бұлтты ресурстар) ынтымақтастықты нығайтуға ықпал ете алады.

### **Орта білім беру ұйымдарының басшылары**

1) Жұмыстың бастапқы кезеңі мұғалімдерді ұстап қалу және олардың тиімділігі үшін шешуші маңызға ие. Қазіргі уақытта Қазақстанда мектептерде **тәлімгерлік жүйесін** енгізу үшін құқықтық нормативтік актілер бекітіліп, қаржыландыру қарастырылған. Алайда, мұғалімдер тәлімгерліктің формальды сипатқа ие екенін атап өтеді. Сондай-ақ, осы зерттеу нәтижесінде әрбір 10 педагогтің бірі (респонденттердің 7,6%–ы) тәлімгерліктің құндылығына сенімсіз екені анықталды, бұл «қауіпті аймақ» болып саналады.

Ы. Алтынсарин атындағы Ұлттық білім академиясы орта білім беру ұйымдарындағы тәлімгерлікті жетілдіруге арналған әдістемелік ұсыныстарды әзірледі [223; 224]. Басылымда мектептегі тәлімгерлік қызметтің нысандары мен түрлері, жаңа бастаған педагогтермен жұмыс істеудің тиімді әдістері мен технологиялары сипатталған, тәлімгердің практикалық қолдануы үшін пайдалы материалдар дайындалған.

Әзірленген әдістемелік ұсыныстарға [223; 224] сүйене отырып, мектептерге тәлімгердің жұмыс жоспарын мұқият жасау ұсынылады. Бұл жоспарға сабақтарды бірлесіп жоспарлау, өткізу және талдау, сынып жетекшілігіне көмектесу, ата-аналармен қарым-қатынас орнату бойынша тұрақты кездесулер (қажет болса, Zoom арқылы да) енгізу керек. Тәлімгерлерді коучинг әдістемесіне және әріптестеріне психологиялық қолдау көрсету негіздеріне үйрету маңызды. Әкімшілік тәлімгерліктің нәтижелі болуын, формальды болмауын қадағалауы тиіс. Ол үшін жас мұғалімдерден тұрақты түрде кері байланыс алып отыру қажет.

2) Мектептерге кәсіби дамудың бірлескен үлгілерін – ***Lesson Study және Action Research*** (Жапония, Нидерланды, Ұлыбритания, Сингапур, АҚШ) белсенді қолдану ұсынылады. Lesson Study (LS) және Action Research (AR) – бұл мұғалімнің өзі әзірлеген тиімді кәсіби даму үлгілері. Олар білім беру тәжірибесін жетілдіреді, ынтымақтастыққа ықпал етеді және рефлексиялық зерттеу мәдениетін қолдайды. Жүйелі қолданылған жағдайда, олар оқушылардың материалды тереңірек меңгеруіне, педагогтердің уәжінің артуына және мектептердегі инновацияларды енгізуге ықпал етеді.

Lesson Study – бұл педагогтердің бірлесіп, циклдық процесс арқылы сабақты жоспарлауы, өткізуі, бақылауы және жетілдіруі.

Сабақты зерттеудің негізгі кезеңдері:

1. Практикалық проблеманы анықтау. 3–5 мұғалімнен тұратын топ ортақ оқу міндетін таңдайды (мысалы, «Оқушылардың сабаққа белсенділігін қалай арттыра аламыз?»).

2. Зерттеу сабағын бірлесіп жоспарлау. Топ анықталған проблемаға арналған сабақты бірге әзірлейді. Бұған оқу мақсаттарын қою, оқыту мен бағалау әдістерін таңдау және оқушылардың ықтимал жауаптарын болжау кіреді.

3. Сабақты өткізу және бақылау. Топтағы бір педагог сабақты өткізеді, ал қалғандары бақылайды. Бұл жердегі мақсат – мұғалімді бағалау емес, оқушылардың сабақтағы мінез-құлқы мен реакциясын зерттеу.

4. Сабақ аяқталғаннан кейінгі рефлексия. Топ нәтижелерді талқылау үшін жиналады. Бақылаушылар оқушылардың сабаққа қатысуына, туындаған проблемаларға және оларды шешу жолдарына қатысты өз қорытындыларымен бөліседі. Осы қорытындылар негізінде сабақ жоспары қайта қаралады.

5. Сабақты қайталау (міндетті емес). Бұл келесі кезең ретінде қарастырылуы мүмкін. Өңделген сабақ ұсынылған ұсыныстардың тиімділігін тексеру үшін топтың басқа педагогімен қайта өткізілуі мүмкін.

6. Есеп беру және тәжірибе тарату. Бұл кезеңде топ қысқаша есеп дайындайды немесе нәтижелермен бүкіл мектеппен бөліседі.

Біз Lesson Study сабағы кезіндегі сыныптағы оқу процесін бақылау бойынша нұсқаулық ұсынамыз. Онда басты назар балаларды оқытуға аударылған. Ол бақылау мақсатын, құралдарын, үлгілерін және бақылау жоспарларының мысалдарын қамтиды.

## Мұғалімдерге арналған Lesson Study бақылауы бойынша нұсқаулық

Lesson Study әдісінде бақылау оқушылардың сабақ барысындағы ойлауын, белсенділігін және жауаптарын зерттеу мақсатында қолданылады. Бақылаушы педагогтер келесі деректерді зерттейді:

- Оқушылар тапсырманы қалай орындайды және бір–бірімен қалай қарым–қатынас жасайды;
- Оқушылар қай жерде қиындық көреді немесе оңай орындайды;
- Оқыту әдістері білім беру процесіне қалай әсер етеді;
- Сабақтың мақсаттарына қол жеткізілді ме.

Lesson Study–ді мектепте қалай ұйымдастыруға болады:

а) Сыныптар немесе пәндер бойынша кәсіби оқу–әдістемелік бірлестіктер құру [225];

б) Сабақты бірлесіп жоспарлау және талқылау үшін ортақ уақыт аралығын белгілеу (мысалы, 2 аптада бір рет) [226];

в) Процесс үйлестірушісін (тәжірибелі педагог) анықтау;

г) Басшылықтың қолдауын қамтамасыз ету: мектеп әкімшілігі оқытуды басымдық ретінде тануы, кестеден уақыт бөліп, мұғалімдерге әдістемелік қолдау көрсетуі тиіс;

д) Кішкентайдан бастау. Бір пән немесе бір сынып бойынша сабақты зерттеуден бастаңыз.

Мысал: Ағылшын тілі мұғалімі «Аутентикалық сөйлеу тәжірибесін қалай дамытуға болады?» тақырыбын зерттейді. Педагогтер рөлдік ойынды қолдана отырып, бірлесіп сабақ әзірлейді. Бір мұғалім сабақты сыныпта өткізеді, ал қалған педагогтер оқушылардың қатысуын бақылап, анықталған қиындықтарға сүйене отырып, тапсырмаларды реттейді. Уақыт өте келе, бұл тәжірибе мектептегі барлық ағылшын тілі мұғалімдері қолданатын тиімдірек сөйлеу тәжірибелерін қалыптастыруға әкеледі.

Мектепте Lesson Study ұйымдастыру үшін келесі бақылау үлгілерін қолдану ұсынылады:

**а) Бақылау жүргізу жоспары (10–кесте)**

### 10–кесте. Мұғалімдердің сабақ бақылауын жүргізу жоспары

| Жұмыс кезеңі | Мазмұны |
|--------------|---------|
|--------------|---------|

|                                                      |                                                                                                                                                                                                      |
|------------------------------------------------------|------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------|
| Бастапқы кездесу                                     | Бақылаушылар мен мұғалім сабақ мақсатын бірлесе талқылап, бақылаудың негізгі бағытын анықтайды                                                                                                       |
| Сабақ жүргізу                                        | Мұғалім сабақ жүргізеді, ал басқа қатысушылар бақылау нәтижелерін алдын ала дайындалған үлгі кестелер арқылы жазып отырады                                                                           |
| Деректерді жинау                                     | Бақылаушылар тек білім алушылардың әрекеттерін, әңгімелерін, жауаптарын және туындаған мәселелерін ғана жазып отырады.                                                                               |
| Сабақ аяқталған соң қорытынды шығару (сол күні)      | Педагогтер тобы келесі сұрақтарды талқылау үшін кездеседі: білім алушылар қандай білім мен дағдыларды меңгерді? Мұны қандай дәлелдер растайды? Білім алушыларда қандай тұстарда қиындықтар байқалды? |
| Есептерді әзірлеу және жинақталған тәжірибені тарату | Топ идеяларды, дәйексөздерді және білім алушылардың жұмыстарынан алынған мысалдарды қамтитын қысқаша есеп әзірлейді                                                                                  |

Lesson Study процесіне қатысқанда педагогтерге тиімді бақылау үшін келесі ұсынымдарды ұстану ұсынылады:

- Назарды педагогқа емес, білім алушыларға аударыңыз;
- Білім алушының әрекетін сипаттағанда бейтарап, сипаттамалық тіл қолданыңыз (мысалы: «Оқушы абыржыған күйде болды», бірақ «Педагог нашар түсіндірді» емес);
- Оқушылардың не айтқанын, олардың дене қимылдарын және жұмыс нәтижелерін жазып отырыңыз;
- Сабақты үзбеңіз;
- Тиімділік үшін шартты белгілерді немесе қысқартуларды қолданыңыз;
- Қорытынды кезінде бақылауларды жүйелеңіз, заңдылықтарды анықтаңыз.

Сабақтан кейінгі ойлануға арналған сұрақтар үлгілері:

- Білім алушылардың оқуына қандай дәлелдерді байқадық?
- Сабақтың мақсаттары білім алушылар тұрғысынан орындалды ма?
- Оқушылардың мінез–құлқы мен түсінуінде бізді не таңқалдырды?
- Оқушылар қандай қиындықтарға тап болды?
- Сабақты қалай жетілдіруіміз керек?

#### ***б) Педагогтердің рөлдерін бөлу***

Сабақ басталар алдында бақылаушы педагогтер зерттеу саласын таңдайды (11–кесте). Бұл тапсырмаларды бөлуге және қайталануды болдырмауға көмектеседі.

### 11–кесте. Зерттеу салаларының мысалдары

| Педагог   | Фокус / Бағыт                       | Мақсат                                                         |
|-----------|-------------------------------------|----------------------------------------------------------------|
| Педагог А | Оқу үлгерімі төмен оқушылар         | Қолдауға және қатысуға деген қажеттіліктерді зерделеу          |
| Учитель Б | Оқушылардың ынтымақтастығы          | Топтық өзара іс–қимылды және коммуникативтік дағдыларды талдау |
| Учитель С | Оқушылардың жаңа лексиканы қолдануы | Жаңа білімді нақты уақыт режимінде кіріктіруді бағалау         |
| Учитель Д | Сұрақтар мен сын тұрғысынан ойлау   | Ашық сұрақтарға оқушылардың жауап қайтару тәсілдерін талдау    |

### в) Оқушыларды бақылау парағы

Бақылаушы педагогтер оқушылардың мінез–құлқын нақты уақыт режимінде бейнелеу үшін парақты пайдаланады (12–кесте).

### 12–кесте. Оқушыларды бақылау парағы

| Уақыт | Білім алушы/ топ | Сабақтағы мінез–құлық                                               | Ықтимал түсіндіру                                  | Оқушылардың әрекеті                                             |
|-------|------------------|---------------------------------------------------------------------|----------------------------------------------------|-----------------------------------------------------------------|
| 10:05 | А тобы           | Оқушылар тапсырманы талқылап жатты, бірақ абыржыған сияқты көрінді. | Тапсырмалар түсініксіз болуы мүмкін                | Оқушы қолын көтерді: «Біз не істеуіміз керек?»                  |
| 10:10 | Б білім алушы    | Көмекті мұғалімнен емес, сыныптасынан сұрады.                       | Оқушылар арасында ынтымақтастықтың артуы байқалады | Оқушы сұрады: «Маған мұны қалай жасағаныңды көрсете аласың ба?» |

|       |        |                                                                                      |                                                                                                  |                                              |
|-------|--------|--------------------------------------------------------------------------------------|--------------------------------------------------------------------------------------------------|----------------------------------------------|
| 10:15 | С тобы | Тапсырманы<br>уақытынан бұрын<br>және басқа топтарға<br>қарағанда ертерек<br>аяқтады | Жоғары деңгейдегі<br>қатысу ма?<br>Тапсырма жеңіл болды<br>ма?<br>Топтар дұрыс<br>бөлінбеген бе? | Біз тапсырманы<br>ертерек орындап<br>қойдық! |
|-------|--------|--------------------------------------------------------------------------------------|--------------------------------------------------------------------------------------------------|----------------------------------------------|

Сабақтан кейінгі талқылау барысында, бақылау деректерінің қорытындысы бойынша келесідей тұжырымдар жасауға болады:

– А тобы бойынша тапсырмаларды қайта қарау қажет. Олар тым күрделі емес пе? Көрнекі құралдар бар ма? Оқушылардың жақсы түсінуі үшін мысалдар немесе бақылау сұрақтары қажет пе?

– Б оқушысы бойынша мұндай әрекет сыныптағы ынтымақтастықтың артқанын көрсетеді. Бұл әрекетті одан әрі нығайту жолдарын талқылау керек, мысалы, өзара көмек стратегиялары («ойлан–талқыла–бөліс») немесе өзара тәлімгерлік;

– Педагогтерге сабақты жетілдіру барысында тапсырманы тез орындайтын оқушылар үшін сараланған қосымша тапсырмалар қосу мүмкіндігін қарастыру қажет. Балама ретінде жекелеген оқушылардың немесе топтардың танымдық күрделілік деңгейін арттыруға болады.

#### **г) Сабақ кезеңдері бойынша бақылау кестесі**

Бұл оқушылардың мінез–құлқын сабақтың әртүрлі кезеңдерінде (кіріспе, негізгі бөлім, қорытынды) бақылауға мүмкіндік береді (13–кесте).

### **13–кесте. Сабақ кезеңдері бойынша бақылау парағы**

| Сабақ кезеңі              | Оқушылардың мінез–құлқы                                                       | Белсенділік<br>деңгейі<br>(1–5) | Қиындықтар                                                 |
|---------------------------|-------------------------------------------------------------------------------|---------------------------------|------------------------------------------------------------|
| Кіріспе                   | Білім алушылардың басым бөлігі назар аударып отыр; бір топтың зейіні бөлінген | 4                               | Сабақтың мақсатын барлығы бірдей түсінген жоқ              |
| Жаңа материалды түсіндіру | Жалпы белсенді қатысу байқалады, нақтылау сұрақтарын қояды                    | 4                               | – Оқушылардың сөздік қорын қолдануда қиындықтар кездеседі; |



|                                 |                                                             |   |                                                          |
|---------------------------------|-------------------------------------------------------------|---|----------------------------------------------------------|
|                                 |                                                             |   | – Тыныш, белсенділігі төмен оқушылар сабаққа тартылмайды |
| Бекіту (топтық жұмыс)           | Көптеген топтарда ынтымақтастықтың жоғары деңгейі байқалады | 4 | Бір топ оқу тапсырмаларын белсенділіксіз орындап отыр    |
| Қорытынды шығару және рефлексия | 2 оқушы өз пікірін білдірді                                 | 2 | Тыныш оқушылар сабаққа қатыспайды                        |

Оқушылардың сабақ барысындағы әрекеттерін бақылау нәтижелері бойынша сабақтан кейінгі талқылаулар негізінде келесідей тұжырымдар жасауға болады:

- мұғалімдерге оқу мақсаттарын баяндауды қайта қарау қажет. Мақсаттарды оқушыларға түсінікті тілмен жеткізіп, сабақ кезеңін визуалды түрде көрнекі етіп жасау туралы ойланған жөн. Сонымен қатар, мақсаттың дұрыс түсінілгеніне көз жеткізу үшін жылдам тексеру стратегиясын (мысалы, қызыл/жасыл карточкалар) қолдану ұсынылады;

- оқушылардың сөздік қорындағы қиындықтарды жеңу үшін негізгі лексиканы қайталау керек. Қабырғалық лексика немесе көрнекі бейнелерді пайдалану мүмкіндігін қарастырып, күрделі терминдерге мысалдар келтіру қажет. Лексикаға бағытталған қыздыру жаттығуларын қосып, онлайн сауалнама нұсқаларын қолдануға болады;

- мұғалімдер бір топтың неліктен тапсырмадан шеттетілгенін бірлесіп анықтауы тиіс (тапсырма олар үшін тым күрделі болды ма? Топтар дұрыс бөлінді ме?). Жауапкершілікті арттыру үшін болашақ сабақтарда топтық рөлдерді (координатор, хатшы, баяндамашы) нақтылау ұсынылады. Сондай-ақ, «тоқта және кеңес бер» әдісін қолданып, топтардың тапсырманы орындау барысын үнемі тексеріп отырған жөн;

- мұғалімдерге рефлексияның инклюзивті тәжірибелерін қолдану ұсынылады, мысалы: «Жұпта ойлан», «Қысқа эссе», стикерлер немесе цифрлық сауалнамалар. Барлық идеялардың құпталуына назар аударып, ақпаратпен алмасудың қауіпсіз мәдениетін қалыптастыру қажет. Сөйлейтін оқушылардың кезекпен шығуын қамтамасыз ету немесе тыныш оқушыларды жұпта немесе шағын топтарда сөйлеуге ынталандыру керек. Алдағы жоспарлау кезінде рефлексия үшін балама форматтарды (стикерлер, онлайн құралдар) қолдануды ескеріңіз.

#### д) Бақылау тізімінің үлгісі (оқушылардың мінез–құлқы)

Өткізілетін сабақтың мақсатына сәйкес оқушылардың мінез–құлқын бақылауға арналған бақылау парағы (чек–лист) сабақ барысында қажетті оқу мінез–құлықтарының көрініс бергенін қадағалауға көмектеседі. Бұл құрал сабақта не сәтті өткенін және нені жетілдіру қажет екенін түсінуге мүмкіндік береді (14–кесте).

#### 14–кесте. Оқушылардың мінез–құлқын бақылау тізімінің үлгісі

| Көрсеткіштер                                                 | Иә/Жоқ | Ескертулер                                      |
|--------------------------------------------------------------|--------|-------------------------------------------------|
| Оқушылар сабақты терең түсіну мақсатында ойлы сұрақтар қойды | +      | «Бұл неліктен орын алуда?» – В тобы             |
| Оқушылар терминдерді қолданды                                | +      | «Біз заттың массасын салыстырдық...» – А оқушы  |
| Оқушылар бірлесе жұмыс істеді                                | –      | С тобы үнсіз, талқылаусыз жұмыс істеді          |
| Оқушылар оқу үдерісін шынайы өмірмен байланыстырды           | +      | Топырақ тәжірибесі барысында аталған егіншілік» |

«Action Research» – бұл педагогтердің өз тәжірибелерін зерттеу және жетілдіру мақсатында жүргізетін зерттеуі. Ол әрекетті (стратегияларды іске асыруды) зерттеумен (тиімділікті бағалау үшін деректер жинаумен) біріктіреді.

Іс–әрекеттік зерттеудің негізгі кезеңдері:

1. Зерттеу бағытын анықтау. Педагог зерттеу үшін проблеманы таңдайды (мысалы, «Балалардың оқуға деген ынтасын қалай арттыра аламын?»).

2. Әдебиеттерге/озық тәжірибеге шолу. Педагог оқыту әдістерін анықтау үшін бар зерттеулерді немесе әріптестерінің тәжірибелерін зерттейді.

3. Жоспар құру және деректер жинау. Педагог жаңа тәсілді қолданады (мысалы, оқушыларға оқуға ұсынылған кітаптар тізімін береді) және сауалнамалар, эсселер, бақылаулар немесе басқа да әдістер арқылы деректер жинайды.

4. Нәтижелерді талдау. Педагог әсерін бағалау үшін жиналған деректерді зерттейді.

5. Рефлексия және оқыту тәжірибесін жетілдіру. Алынған нәтижелер негізінде педагог оқыту тәжірибесін жалғастыру, бейімдеу немесе өзгерту туралы шешім қабылдайды.

6. Нәтижелермен және тәжірибемен бөлісу. Нәтижелер мектептегі семинарларда ұсынылуы немесе ұйым ішінде жариялануы мүмкін.

Мектепте зерттеу жұмысын ұйымдастыру үшін (мектеп әкімшілігіне арналған ұсыныстар) келесі қадамдарды қолдануға болады:

- Мұғалімдерді ынталандыру. Оқытушыларды өз сыныптарындағы тәжірибелеріне негізделген зерттеу сұрақтарын құрастыруға ынталандырыңыз;
- Құжаттама үлгілерімен қамтамасыз ету. Қажетті құжаттамалар үшін үлгілер ұсыныңыз (мысалы, зерттеу жоспары, нәтижелерді рәсімдеу үлгісі);
- Арнайы іс–шара ұйымдастыру. Мектеп каникулдары кезінде нәтижелермен алмасу үшін жалпы мектептік «Іс–әрекеттік зерттеу аптасын» өткізіңіз;
- Жоғары оқу орындарымен ынтымақтастық орнату. Зерттеу әдіснамасын жүзеге асыруды қолдау мақсатында педагогикалық жоғары оқу орындарымен серіктестік орнатыңыз;
- Педагогтерді кәсіби дамуы үшін мектеп немесе аймақтық деңгейде марапаттаңыз және ынталандырыңыз.

*Мысал:* Физика пәнінің мұғалімі «Төңкерілген сыныпта бейнематериалдарды қолдану үй тапсырмасының орындалуына қалай әсер етеді?» тақырыбында іс–әрекеттік зерттеу жүргізеді. Бірінші тоқсаннан кейінгі деректер үй тапсырмасының орындалу көрсеткішінің 20%-ға артқанын көрсетеді. Мұғалім тәсілін жетілдіріп, нәтижелерін жалпы мектеп жиналысында ұсынады.

Lesson Study және Action Research әдістері бір–бірін толықтырып тұрады (15–кесте). Lesson Study оқыту әдістерін бірлесіп, терең зерттеу үшін өте қолайлы болса, Action Research бір педагогқа немесе шағын топқа жиналған деректер негізінде тәжірибеге өзгерістер енгізуге мүмкіндік береді.

Мектеп әкімшілігіне арналған қорытындылар:

- LS (Lesson Study) және AR (Action Research) әдістерін мектептің жылдық кәсіби даму жоспарына енгізіңіз;
- Бұл әдістерді қолданыстағы оқытуға балама (тәжірибеге бағытталған және тиімді) немесе оған қосымша ретінде пайдаланыңыз;
- Педагогтерді кеңінен қатысуға ынталандыру үшін алғашқы пилоттық топтардан бастаңыз;
- Зерттеумен айналысатын мұғалімдерге үнемі уақыт бөліңіз және оларды ынталандырыңыз;
- Кәсіпқойлық пен зерттеу мәдениетін қалыптастыру үшін алынған нәтижелерді жариялау мүмкіндігін қарастырыңыз.

## **15–кесте. Lesson Study мен Action Research–тің ұқсастықтары мен айырмашылықтары**

| Индикаторлар | Lesson Study | Action Research |
|--------------|--------------|-----------------|
|--------------|--------------|-----------------|

|                            |                                          |                                                                 |
|----------------------------|------------------------------------------|-----------------------------------------------------------------|
| Мақсат                     | Топпен оқыту әдістерін зерделеу          | Мұғалімнің жеке оқыту мәселелерін шешу үшін жүргізетін зерттеуі |
| Назар аудару нысаны        | Жекелеген сабақты әзірлеу және жетілдіру | Оқыту мен тәрбиелеудегі кең ауқымды міндеттерді жетілдіру       |
| Зерттеу әдістері           | Оқушылардың оқуын бақылау                | Әртүрлі әдістер (сауалнамалар, сұхбаттар, бағалау)              |
| Зерттеушілер құрамы        | Топтық (3–5 мұғалім)                     | Жеке немесе бірлескен болуы мүмкін                              |
| Ұзақтығы                   | 2–4 апта                                 | Бірнеше аптадан алты айға дейін                                 |
| Күтілетін қорытынды нәтиже | Жетілдірілген сабақ, жалпы түсінік       | Сыныптағы мәселені практикалық тұрғыда шешу                     |

Мектептің мәдениетіне Lesson Study және Action Research әдістерін енгізу арқылы мектеп басшылары үздіксіз оқытуды ынталандырып, мұғалімдердің белсенділігі мен оқушыларға бағытталған инновациялар арқылы заманауи педагогикалық ұжымды қалыптастырады.

Жалпы алғанда, әкімшілік ұжымдық бақылау, бірлескен мәселелерді шешу және инновациялар арқылы мектепте үздіксіз кәсіби дамуды біріктіру арқылы педагогтердің өз тәжірибелерін жетілдіруге белсенді қатысуын қамтамасыз етеді. Бұл оқушылардың ынтасына оң әсер етеді.

Өз кезегінде, мектеп әкімшілігіне мұғалімдердің кәсіби дамуын ұйымдастыруды оқушыларда сыни ойлауды және оқытуды жекелендіруді дамытуға бағыттау ұсынылады.

### 3. ПЕДАГОГТЕРДІҢ КӘСІБИ ӘЛ-АУҚАТЫ

#### Мектеп әкімшілік

Мұғалімдердің кәсіби әл-ауқатын жақсарту – тиімді оқытудың маңызды факторларының бірі. Қазіргі жағдай бірқатар күрделі мәселелерді көрсетеді: әрбір төртінші мұғалім эмоционалдық күйікті күрделі проблема ретінде сипаттайды, ал 22% артық жұмыс жүктемесі мен уақыттың жетіспеушілігін негізгі кәсіби мәселелер деп санайды. Бұл стресс факторларын жою аса маңызды.

Мұғалімдердің әл-ауқатын арттыру үшін жан-жақты тәсіл қажет.

Басты басымдықтардың бірі – педагогтерге психоәлеуметтік қолдау көрсету, мысалы, жеке консультациялар беру және стресті басқару бойынша семинарлар өткізу.

Педагогтер мен ата-аналар арасындағы міндеттерді қайта бөлу де басымдыққа ие. Қазіргі таңда көптеген мұғалімдер білім беруді тұтынушылық қызмет ретінде қабылдауға байланысты ата-аналардың қысымын сезінеді. Білім

беру жүйесі мұғалімдер мен ата-аналардың баланың оқуын қолдау жөніндегі рөлдерін нақты анықтайтын «қоғамдық келісім» ұстанымын ілгерілетуі тиіс. Қазақстан мектептерінде мұғалімдерге ата-аналардың білім беруде клиент емес, серіктес екендігін талқылау ұсынылады.

Бұдан басқа, мектеп басшылығы мұғалімдердің әл-ауқатын қолдауда шешуші рөл атқарады. Директорлар мен әкімшілер жағымды мектеп климатын қалыптастыру үшін оқу көшбасшылығы және эмоционалды интеллект бойынша оқытудан өтуі, педагогтердің дербестігін тануы және сындарлы кері байланыс беруі қажет.

Білім беру мекемелерінің басшыларына аталған мәселені шешу үшін төмендегі жұмыс бағыттарын басшылыққа алу ұсынылады.

### ***1) Педагогтердің әл-ауқатын қолдау***

1) *Педагогтердің психоэмоционалды денсаулығын қолдау саясаты.* Педагогтердің әл-ауқатын қолдау бойынша жұмыс жоспарын (7-қосымша) әзірлеу қажет. Бұл жоспар мұғалімдердің көңіл-күйін жүйелі түрде қадағалауды (сауалнамалар және т.б.), психолог кеңесіне қолжетімділікті және стресті басқару бойынша оқыту іс-шараларын қамтуы тиіс. Бұл жұмысты педагогикалық жоғары оқу орындарымен және аймақтық білім басқармаларымен бірлесе отырып жүзеге асыруға болады. Мысалы, Сингапур Білім министрлігі мұғалімдерге тегін кеңес беруді қамтамасыз етеді және стресс-менеджмент бойынша тренингтер ұйымдастырады [227]. 2021 жылдан бастап әр мектепте оқытудан өткен және әріптестеріне қолдау көрсететін «Әл-ауқат елшілері» (Wellness Ambassadors) қызмет етеді.

Білім басқармаларының, әдістемелік кабинеттердің/орталықтардың және педагогикалық жоғары оқу орындарының қолдауымен мектеп әкімшілігіне педагогтердің әлеуметтік-эмоционалдық қасиеттерін дамыту бойынша семинарлар мен тренингтер ұйымдастыру ұсынылады;

2) *Жұмыс уақытын басқару.* Сабақ кестесін құру және міндеттерді бөлу кезінде тек оқу жүктемесін ғана емес, сонымен қатар дайындыққа, оқушылардың жұмысын тексеруге және әкімшілік міндеттерге кететін уақытты да ескеру қажет. ЭЫДҰ (OECD) атап өткендей, жұмыс жүктемесіне сай келетін және жұмыс уақытының шекарасын нақты анықтайтын «тұрақты» кестелер эмоционалдық күйікті азайтуға көмектеседі [228].

Есеп беру жұмысының үлкен көлемін және сабақтан кейін жұмыста ұзақ уақыт бөгелуді азайту қажет. Басымдықты тікелей оқытуға байланысты міндеттерге беру керек. Зерттеулер көрсеткендей, мұғалімдердің 66%-ы әкімшілік мәселелерге кететін уақытты қысқартуды армандайды [229]. Нақты тәжірибе ата-аналармен сабақтан кейін (шұғыл жағдайларды қоспағанда) қарым-қатынас жасамау ережелерін бекітумен және күнделікті есептерді автоматтандырумен байланысты [229]. Кәсіби күйіктің алдын алу үшін мұғалімдердің жұмыс уақытынан тыс қызметтік хабарламаларға жауап бермеу құқығын сақтау қажет. ЭЫДҰ

мектептерде мұғалімдердің сабақтан кейінгі жеке уақытын құрметтеу мәдениетін қалыптастыруды ұсынады [228].

Педагогтердің жұмыс уақытын басқару мақсатында әзірленген апталық басымдықтарды жоспарлау құралы ұсынылады (8-қосымша).

Әкімшіліктің өзара қолдау көрсететін кәсіби орта құрудағы рөлі өте маңызды. ЭЫДҰ сарапшылары атап өткендей, ұжым ішіндегі сенімді қарым-қатынас және педагогтердің мектеп мәселелерін шешуге қатысуы психологиялық ахуалды жақсартады [3; 155]. Мектептегі қолайлы психоэмоционалдық ахуалды сақтауға арналған қосымша құралдар ретінде әзірленген «Алғыс күнтізбесі» және «Бақылау тізімі» ұсынылады (9-қосымша).

3) *Сауалнамалар және кері байланыс.* Педагогтердің психологиялық әлауқатын анықтау үшін анонимді сауалнамалар жүргізу қажет. Мысал ретінде Ы. Алтынсарин атындағы Ұлттық білім академиясы әзірлеген сауалнаманы қолдануға болады (10-қосымша). Сауалнама проблемалық аймақтарды анықтауға және қолдау шараларын жоспарлауға көмектеседі. Мысалы, Ұлыбритания мектептерінде: «Біздің мектепте қолдау көрсететін кәсіби мәдениет қалыптасқан», «Мектеп жұмыс пен жеке өмірдің салауатты теңгеріміне ықпал етеді», «Біз жүктемені азайту үшін бірлесіп жұмыс істейміз» сияқты тұжырымдарды қамтитын сауалнамалар қолданылады [230].

### 3) *Кәсіби даму*

Оқушылардың кәсіби болмысын дамыту бойынша зерттеулерде анықталған өзекті мәселелерге сай педагогтердің кәсіби дамуын ұйымдастыру үшін Ы. Алтынсарин атындағы Ұлттық білім академиясы арнайы Педагогтердің кәсіби даму жоспарын (11-қосымша) әзірледі. Ұсынылған жоспар келесі жұмыс бағыттарын қамтиды: педагогтің әлеуметтік-эмоционалдық қасиеттерін дамыту, оқу мазмұнын оқушылардың қажеттіліктеріне бейімдеуге және жекелендірілген оқытуды ұйымдастыруға дайындығын арттыру, оқушылардың сыни ойлау қабілетін дамыту. Бұл басым бағыттар мектептерде келесі әдістер арқылы жүзеге асырылады:

1) *Мұғалімдердің тұрақты оқуы мен тәжірибе алмасуы.* Мектептің мақсаттарына сәйкес педагогтердің кәсіби даму жоспарын бекіту ұсынылады. Құжатта мақсаттар (мысалы, жаңа әдістемелерді енгізу), іс-шаралар тізімі (семинарлар, вебинарлар, конференциялар, мектепшілік курстар, шеберлік сыныптары, коучинг және тәлімгерлік) және олардың өткізілу кестесі көрсетілуі тиіс. Маңызды элемент – мұғалімдердің бірлесіп сабақ жоспарлайтын, тәжірибелерін талдайтын және бір-бірін оқытатын жобалық топтарды ұйымдастыру. Сонымен қатар, жас мұғалімдер үшін сабақты жоспарлау мен өткізуде және стресті жеңу техникаларын үйренуде тәлімгерлік маңызды рөл атқарады. Осылайша, жоспар педагогтердің өсу перспективаларын көруіне және әкімшіліктің түсіністігі мен қолдауының нығаюына ықпал етеді;

2) *Реформаларды әзірлеуге қатысу.* Педагогтердің оқу жоспары, сабақ кестесі немесе жалпы мектеп ережелері сияқты мәселелер бойынша шешім

қабылдауға қатысуы, оларға бастама көтеруге және өз пікірлерін білдіруге мүмкіндік беру олардың ынтасын арттырып, жұмысқа деген қанағаттануы мен белсенділігіне оң әсер етеді [228]. Бұл міндеттерді іске асыру үшін мектеп директорлары мен олардың орынбасарларына қолдау қажет. Олардың өздері де қызметкерлерге эмоционалдық қолдау көрсету, басқарушылық дағдыларды дамыту (мектептің даму стратегиясының нақты көрінісін қалыптастыру, жұмыс жүктемесін тиімді бөлу және педагогтердің көшбасшылық қасиеттерін дамыту) бойынша курстардан өтуі тиіс [228]. Ұсынылған ұсыныстар мен құжат үлгілері нақты мектептің жағдайына бейімделуі керек. Педагогтердің психоэмоционалдық денсаулығын қолдау, жұмыс жүктемесін ұтымды жоспарлау, жүйелі кәсіби өсу және ашық басшылықты сәтті үйлестіру арқылы мектепте әрбір мұғалімнің құндылығы қорғалатын мәдениет қалыптасады.

#### **4. МАНСАПТЫҚ ӨСУ ЖӘНЕ КӨШБАСШЫЛЫҚ**

Тұрақты дамитын мұғалім мамандығы мансаптық өсудің нақты мүмкіндіктерін және көшбасшылық қасиеттерін жүзеге асыруды талап етеді. Қазақстан бұл бағытта алғашқы қадамдар жасады (мысалы, жаңа бес деңгейлі мансап құрылымын енгізу және жалақыны арттыруды жоспарлау), бірақ мұғалімдердің көшбасшы ретіндегі құқықтарын кеңейту үшін әлі де көп жұмыс істеуге болады.

Негізгі тұжырымдардың бірі — оқу бағдарламалары мен стандарттарындағы жиі өзгерістер (мұғалімдердің 41%-ы атап өткендей) олардың кәсіби болмысына әсер еткен, алайда реформалар көбінесе жоғарыдан төмен қарай енгізіледі. Мұғалімдерді тек орындаушы ретінде емес, білім беру реформасының негізгі қатысушылары ретінде қарастыру қажет.

Елдегі озық тәжірибелер (мысалы, ЭЫДҰ-ның көптеген елдері) көрсеткендей, мұғалімдерді саясатты әзірлеуге тарту реформалардың сәтті және оң қабылдануына әкеледі. Ұсыныстар: Мұғалімдерді шешім қабылдау органдарына тарту: Тәжірибелі мұғалімдерді ресми түрде шешім қабылдау органдарының жұмысына тарту ұсынылады. Мысалы, ұлттық немесе аймақтық деңгейде Мұғалімдердің консультативтік кеңесін құру арқылы олар оқу бағдарламаларын жаңарту, стандарттар және басқа да бастамалар бойынша кеңес береді. Бұл реформалардың сыныптың нақты жағдайларымен сәйкес болуын қамтамасыз етеді.

Мектеп деңгейіндегі көшбасшылық рөлдер: Мектеп деңгейінде мұғалімдерге арналған басшылық рөлдер құру тәжірибелі мұғалімдердің білімін пайдалануға және олардың сыныптан тыс өсуін қамтамасыз етуге мүмкіндік береді. Бұл рөлдерге тәлімгер-мұғалім, жетекші мұғалім немесе бөлім басшысы сияқты қызметтер кіруі мүмкін. Олар әріптестерге тәлімгерлік жасау, кәсіби оқытуға жетекшілік ету немесе мектепті жақсарту бойынша жобаларды басқару сияқты қосымша міндеттерді қамтиды. Мұндай рөлдерді тану және марапаттау

(стипендиялар немесе мансаптық ұпайлар арқылы) жүйенің мұғалімдерді жаңашылдыққа және бастамашылдыққа ынталандыруына ықпал етеді.

Мұғалімдердің сыныптағы дербестігі – кәсіби өсудің тағы бір маңызды аспектісі. Оқытушыларға ұлттық оқу бағдарламасы шеңберінде өз оқушыларының қажеттіліктеріне сәйкес оқыту әдістері мен материалдарын өз қалауы бойынша бейімдеуге құқық беру қажет. Мұғалімдерге кәсіпқой ретінде сенім білдіру, мысалы, оларға оқу ресурстарын таңдауда немесе оқу қарқынын реттеуде икемділік беру, олардың жауапкершілік сезімін арттырады. Тым қатаң ережелер мен шамадан тыс микроменеджментті азайтып, оның орнына мұғалімдерге нәтижелер үшін жауапкершілік жүктейтін, бірақ оларға педагогикалық еркіндік беретін құрылымды енгізу керек.

Көшбасшылықты дамыту әріптестер мен кәсіби қауымдастық тарапынан тану мәдениетін нығайтуды білдіреді. Қазіргі уақытта мұғалімдердің өте азы ғана әріптестерінің тануын немесе кәсіби қауымдастыққа қатысуын жұмыстан қанағаттану көзі ретінде санайды (әр жағдайда шамамен 2% ғана). Бұл көлденең тану мәдениетінің әлі дамымағанын көрсетеді. Мектептер мен білім бөлімдері педагогикалық қауымдастықтарды ынталандырып, бірлескен жетістіктерді атап өтуі тиіс (мысалы, инновациялық командалық жобалар үшін марапаттар немесе тәлімгер-мұғалімдерді көпшілік алдында тану арқылы).

Тұтастай алғанда, мұғалімдердің көшбасшылық пен шешім қабылдау саласындағы құқықтарын кеңейту — сынып деңгейінен министрлік деңгейіне дейін – мамандықтың беделін арттырады және үздіксіз дамуға ықпал етеді. Себебі, мұғалімдер білім берудегі өзгерістердің пассивті қабылдаушылары емес, тең авторлары болып саналады.

Осылайша, Қазақстандағы педагогтердің кәсіби болмысының қазіргі жағдайын зерттеу нәтижесінде анықталған «тәуекел аймақтарындағы» өзекті мәселелерді шешу үшін Педагогтердің кәсіби болмысын дамыту жоспары (12-қосымша) әзірленді.

Бұл жоспар қосымша қаржы шығындарынсыз, қазіргі жағдайды ескере отырып жасалған. Жоспар аясында *Мұғалімдердің консультативтік кеңесін* енгізу ұсынылады.



## Қорытынды

15 елдегі (Австралия, Ұлыбритания, Германия, Канада, Нидерланды, Норвегия, Сингапур, АҚШ, Өзбекстан, Финляндия, Франция, Швейцария, Эстония, Оңтүстік Корея, Жапония) педагогтердің кәсіби болмысын дамыту бойынша халықаралық тәжірибеге сүйене отырып, Қазақстанда енгізу үшін ең үздік тәжірибелердің теориялық тәсілдері, құралдары және қысқаша сипаттамасы қарастырылды.

Қазақстан педагогтерінің кәсіби болмысын зерттеу әдіснамасы прагматикалық парадигма қағидаттарына негізделген кешенді тәсіл болып табылады, оның шеңберінде конструктивистік, әлеуметтік-мәдени және сыни-рефлексиялық зерттеу позициялары үйлестірілген.

Методологиялық негіз ретінде Sachs-тың зерттеу шеңберінің моделі қолданылған. Онда педагогтің кәсіби болмысы өзара байланысты екі өлшем шеңберінде қарастырылады: жеке өлшем (*педагогтің ішкі наным-сенімдері, құндылықтары, кәсіпке деген жеке мотивациясы және эмоционалдық қатысуы*); әлеуметтік өлшем (*мұғалімнің қоғамдағы рөлі, мүдделі тараптармен өзара қарым-қатынасы, кәсіби мәртебені қабылдауы және жүйелік пен ұйымдық өзгерістерге реакциясы*).

Деректер жинаудың негізгі құралы ретінде қазақ және орыс тілдерінде әзірленген құрылымдалған сауалнама пайдаланылды. Ол 27 сұрақтан тұрады және алты тақырыптық блокқа топтастырылған:

- Жалпы мәліметтер (*педагогтің әлеуметтік-демографиялық және кәсіби сипаттамалары*);
- Мотивация және кәсіби таңдау (*мұғалім мамандығын таңдау себептері және оны жалғастыруға ынталандыратын факторлар*);
- Құндылықтар және кәсіби өзін-өзі тану (*педагогикалық құндылықтар, мамандыққа сәйкестігін өзін-өзі бағалауы, жұмыстың мәндік аспектілері*);
- Сынақтар мен кәсіби қиындықтар (*мұғалімдер кездесетін негізгі кәсіби кедергілер, стресс-факторлар мен проблемалар*);
- Рефлексия және өзін-өзі талдау (*педагогтің өз тәжірибесін, сабақтарын, қателіктерін талдау қабілеті, қызметіне сыни тұрғыдан қарауы*);
- Кәсіби даму (*біліктілікті арттыруға, шығармашылық тұрғыда өсуге ұмтылысы, одан әрі кәсіби жетілуге арналған жоспарлары*).

Анкета педагогтің кәсіби болмысының күрделі табиғатын көрсету үшін әзірленген. Жеке өлшем – жеке наным-сенімдер мен мотивацияны көрсетеді. Әлеуметтік өлшем – әріптестермен ынтымақтастықты, мотивацияны және қоғамдық рөлді қамтиды, ол ынтымақтастық, тану және кәсіби нормаларға сәйкестік арқылы өлшенеді. Институционалдық және саяси аспект (Sachs сипаттаған) – білім беру реформаларының, ұлттық стандарттардың және білім беру саясатының болжамды әсерін қарастырады.

Сауалнамаға Қазақстанның 12 аймағынан (Астана, Алматы, Шымкент қалаларынан және Абай, Ақтөбе, Атырау, Жамбыл, Қостанай, Қызылорда, Маңғыстау, Түркістан, Шығыс Қазақстан облыстарынан) 667 педагог қатысты.

Қазақстан мұғалімдерінің кәсіби болмысын зерттеуде әдіснамалық қатаңдықты және талдаудың сенімділігін қамтамасыз ету үшін келесі зерттеу әдістерін біріктіретін аралас тәсіл іске асырылды:

- *Сандық деректер үшін* Кронбахтың альфа-факторы мен Макдональдтың  $\omega$  сенімділік талдауы, сипаттамалық статистика, корреляциялық талдау (Пирсон корреляция коэффициенті).

- *Саналық деректер үшін* ашық сұрақтардың контент-талдауы.

Сауалнама нәтижелері негізінде келесі **тұжырымдар мен ұсыныстар** қалыптастырылды:

1) Қазақстан педагогтерінің көпшілігі ішкі құндылықтарға сүйеніп жұмыс істейді. Алайда, әрбір бесінші педагог мамандықты саналы түрде таңдамаған, бұл оның кәсіби болмысына кері әсер етіп, тез күйзеліске және кадр тапшылығына әкелуі мүмкін.

*Ұсыныс:* Педагогикалық жоғары оқу орындарына саналы түрде таңдаған талапкерлерді тарту үшін Лайкерт шкаласы бойынша FIT-Choice өзін-өзі бағалау сауалнамасын қолдану қажет.

2) Педагогтердің әлеуметтік-эмоционалдық қасиеттерін қалыптастыру қауіпті аймақта қалып отыр. Респонденттердің аз ғана пайызы эмпатияны (18 адам – 2,7%), руханилықты (12 адам – 1,8%) және патриотизмді (18 адам – 2,7%) таңдаған.

*Ұсыныс:* Қазақстандағы педагогикалық болмысты одан әрі дамыту үшін педагогтердің soft skills (коммуникация, командада жұмыс істеу), эмоционалдық және құндылықты дағдыларын қалыптастыруға баса назар аудару қажет.

3) Қазақстан педагогтердің негізгі кәсіби қиындықтары:

- Оқушылардың мотивациясының төмендеуі. Бұл мәселені респонденттердің 26,2%-ы (175 адам) атап өткен.

*Ұсыныс:* Оқу бағдарламасы мен оқушылардың нақты қызығушылықтары мен тәжірибесі арасындағы байланысты қамтамасыз ету үшін оқу контентін қайта қарау қажет.

- Эмоционалды күйзеліс. Педагогтердің 25,03%-ы (167 адам) бұл мәселені маңызды деп есептейді.

*Ұсыныс:* Педагогтерге психоәлеуметтік қолдау (мысалы, кеңес беру және тәлімгерлік) көрсету, сондай-ақ олардың әл-ауқатын арттыру және мансаптық өсу жолдарын құру үшін оқыту және көшбасшылық мүмкіндіктерін кеңейту керек.

- Жұмыс жүктемесінің көптігі мен уақыттың жетіспеуі. Сауалнамаға қатысқандардың 21,9%-ы (146 адам) осы қиындықты айтады.

*Ұсыныс:* Міндеттерді қайта бөліп, тек сабақ беруге 100% көңіл бөлуге мүмкіндік беру қажет.

- Жалақының жеткіліксіздігі: Бұл мәселені 8,4%-ы (56 адам) атап өткен.

*Ұсыныс:* Жұмыстың тиімділігіне байланысты ынталандыру жүйесін енгізу арқылы икемді жалақы жүйесін енгізу.

- Ата-аналар тарапынан жоғары күту: Респонденттердің 7,9%-ы (50 адам) осыны проблема деп санайды.

*Ұсыныс:* Қазақстандағы білім беруді тұтынушылық қызмет ретінде емес, ата-аналар, мұғалімдер және мемлекет келесі ұрпақтың білімі мен дамуын қолдауға міндеттенетін қоғамдық келісім ретінде қарастыру керек. Бұл келісімде педагогтер мен ата-аналардың рөлін нақты көрсеткен жөн.

- Әкімшілік тарапынан қолдаудың жеткіліксіздігі: Бұл проблеманы 5,7%-ы (38 адам) атап өткен.

*Ұсыныс:* Мектеп басшыларын оқыту және іріктеу жүйесін жетілдіру қажет. Жалпы алғанда, білікті мамандарды әкімші қызметіне тарту және педагогтің вертикалды мансаптық өсуіне ықпал ету саясатын жүргізу керек.

4) Педагогтердің кәсіби болмысын қалыптастыруға келесі факторлар әсер еткен:

- Стандарттар мен оқу бағдарламаларының өзгеруі. Бұл факторды респонденттердің 41,2%-ы (275 адам) атап өткен.

*Ұсыныс:* Реформаларды педагогтердің қатысуымен жүргізу қажет, мұғалімдерді негізгі мүдделі тараптар ретінде қарастырған жөн.

- Цифрландыру. 23,9%-ы (159 адам) бұл фактордың әсерін айтқан.
- Есептілікке қойылатын талаптардың артуы: 14,2%-ы (95 адам) осыны маңызды деп санаған.

*Ұсыныс:* Есеп беру жүйесін жетілдіру қажет.

- Ата-аналардың білім беру процесіндегі рөлінің артуы: 11,4%-ы (76 адам) бұл мәселеге тоқталған.

- Инклюзивті білім берудің кеңеюі: 7,7%-ы (51 адам) бұл факторды атап өткен.

5) Қазақстан педагогтері классикалық педагогикалық функцияларда жоғары кәсіби сенімділікке ие. Алайда, олардың құзыреттіліктері мен айтылған қиындықтар (мысалы, оқушылардың мотивациясының төмендігі) арасындағы алшақтық оқушылардың мотивациясын, сыни ойлауын және жекелендірілген оқытуды дамытудағы қарама-қайшылықтарды көрсетеді.

*Ұсыныс:* Зерттеуге негізделген педагогикаға деген сенімділігін нығайту үшін мұғалімдердің сабақты зерттеуге, өзара коучингке және бірлескен жоспарлауға тұрақты қатысуы маңызды.

6) Сауалнамаға қатысқандардың жартысынан көбі (462 адам; 69,3%) жұмыстан қанағаттанудың негізгі көзі оқушылардың жетістіктері екенін айтты. Әріптестерінің тануы (13 адам, 1,9%), кәсіби қоғамдастықтарға қатысу (12 адам,

1,8%), марапаттар (1 адам, 0,1%) сияқты критерийлерді аз ғана респонденттер көрсеткен. Бұл нәтиже көлденең тану мәдениетінің, кәсіби қоғамдастықтардың рөлінің жеткіліксіз дамығанын және ресми марапаттау тетіктеріне деген сенімсіздікті көрсетуі мүмкін.

7) Кәсіби дамудың жекелендірілген бағдарламаларына көшу мұғалімнің қажеттіліктеріне бағытталған және құзыреттілікке негізделген модельдерге ауысуға ықпал етеді.

*Ұсыныс:* Қазақстанға дәстүрлі біліктілікті арттыру курстарынан бас тартып, мектеп пен сыныптың шынайы жағдайларына сәйкес келетін, жұмыс тәжірибесіне енгізілген, циклдік кәсіби даму формаларына көшу қажет. Сонымен қатар, Қазақстанға мектептерде тереңірек оқыту мен инновацияларға ықпал ететін рефлексивті тәжірибе мен нақты деректерге негізделген педагогиканы дамыту қажет.

8) Қазақстанға өзара оқыту және кәсіби даму модельдерін құру жұмыстарын жалғастыру қажет, бұл әріптестікке және рефлексияға ықпал етеді.

*Ұсыныс:* Қазақстан педагогтері әлі де біліктілікті арттырудың дәстүрлі, ресми курстарын көбірек қолданады, ал икемді, инновациялық және өзара оқыту форматтары жеткіліксіз дамыған.

9) Авторы жергілікті мәдени ерекшеліктерді ескеретін, сонымен қатар халықаралық салыстыру жүргізуге және саясатты зерттеуге мүмкіндік беретін мұғалімдердің әл-ауқатының икемді жаһандық индикаторын әзірлеуді ұсынады.

*Ұсыныстар:* Lesson Study, Action Research, reflective practice сияқты тәжірибелер қолданылатын елдерде бұл әдістер кәсіби мәдениеттің ажырамас бөлігіне айналған. Қазақстанға осы тәжірибелерді енгізу және соның негізінде мұғалімдердің әл-ауқатын өлшейтін, жергілікті ерекшеліктерді ескеретін, бірақ халықаралық стандарттарға сәйкес келетін икемді жаһандық индикаторды әзірлеу ұсынылады.

10) Зерттеу барысында келесі «қауіпті аймақтар» анықталды:

– Тәлімгерліктің маңыздылығына сенімсіздік: Респонденттердің 7,6%-ы (51 адам) тәлімгерліктің маңыздылығына сенімсіздік танытқан.

*Ұсыныс:* Қазақстанда тәлімгерліктің негізі қаланған, алайда оның әлеуетін толық жүзеге асыру үшін енді формалды сәйкестіктен сапаға, тереңдікке және тұрақтылыққа көшу қажет.

– Инновацияларға қарсылық: 5,1%-ы (34 адам) өз педагогикалық тәжірибесіне инновацияларды енгізуді қолдамайтынын айтқан.

*Ұсыныс:* Жапония мен Нидерланды сияқты елдерде инновациялар Lesson Study және іс-әрекеттік зерттеулер арқылы енгізіледі. Қазақстан бұл үлгіні ұстанып, инновацияларға арналған шағын гранттарды қаржыландыруды, Lesson Study моделін кеңейтуді және мұғалімдердің қызметін бағалау кезінде инновациялық тәжірибелерді ескеруі керек.

– Әдістемелерді талқылауға деген күмән: 4,5%-ы (30 адам) әріптестерімен оқыту әдістерін талқылаудың құндылығына күмәнмен қараған.

*Ұсыныс:* Бір реттік оқытудан үздіксіз, интеграцияланған кәсіби оқытуға көшу, сондай-ақ мектепті мұғалімдерді ойшыл практиктер ретінде дамытуға ықпал ететін оқыту ұйымы ретінде қайта қарастыру қажет.

## Пайдаланылған дереккөздердің тізімі

1. Suarez, V. and J. McGrath (2022), «Teacher professional identity: How to develop and support it in times of change», OECD Education Working Papers, No. 267, OECD Publishing, Paris, <https://doi.org/10.1787/b19f5af7-en>.
2. Karousiou, C., C. Hajisoteriou and P. Angelides (2019). Teachers' professional identity in super-diverse school settings: Teachers as agents of intercultural education, *Teachers and teaching*, Vol. 25/2, pp. 240–258
3. OECD (2020). TALIS 2018 Results (Volume II): Teachers and School Leaders as Valued Professionals, TALIS, OECD Publishing, Paris, <https://dx.doi.org/10.1787/19cf08df-en>
4. Schleicher, A. (2018). Key Topics of the 2018 International Summit on the Teaching Profession International Summit on the Teaching Profession Valuing our Teachers and Raising their Status – How Communities Can Help.
5. Minea-Pic, A. (2020). Innovating teachers' professional learning through digital technologies, OECD Education Working Papers, No. 237, OECD Publishing, Paris, <https://dx.doi.org/10.1787/3329fae9-en>
6. Murray, C. (2020). From isolation to individualism: Collegiality in the teacher identity narratives of experienced second-level teachers in the Irish context, <http://dx.doi.org/10.1080/03323315.2020.1739548>
7. Sachs, J. (2016). Teacher professionalism: Why are we still talking about it?, *Teachers and Teaching*, doi: 10.1080/13540602.2015.1082732, pp. 413–425, <http://dx.doi.org/10.1080/13540602.2015.1082732>
8. Valentina Suarez & Jason McGrath, 2022. "Teacher professional identity: How to develop and support it in times of change," OECD Education Working Papers 267, OECD Publishing. <https://doi.org/10.1787/b19f5af7-en>
9. Sachs, J. (2005). Teacher education and the development of professional identity: Learning to be a teacher, *Connecting policy and practice: Challenges for teaching and learning in schools and universities*, pp. 5–21
10. Cordingley, P. et al. (2019). Constructing Teachers' Professional Identities, Education International,, Educational International & UNESCO.
11. Mockler, N. (2020). Teacher professional learning under audit: reconfiguring practice in an age of standards, *Professional Development in Education*, pp. 1–15, <http://dx.doi.org/10.1080/19415257.2020.1720779>.
12. Rodrigues, F. and M. Mogarro (2019). Student teachers' professional identity: A review of research contributions, *Educational research review*, Vol. 28, p. 100286.
13. Khegay, Y. (2017). Exploration of Teacher Identity in the Context of Current School Reforms in Kazakhstan: perceptions of NIS teachers (Doctoral dissertation, Nazarbayev University).
14. Beauchamp, C., & Thomas, L. (2009). Understanding teacher identity: an overview of issues in the literature and implications for teacher education. *Cambridge Journal of Education*, 39(2), 175–189. <https://doi.org/10.1080/03057640902902252>

15. Ndebele, Clever. (2014). Using Evaluation as Action Research: Reflections on Teaching Practice Using Brookfield's Four Lenses Model. *Anthropologist*. 17. 533–541. [10.1080/09720073.2014.11891462](https://doi.org/10.1080/09720073.2014.11891462).
16. Zhang, J., Li, Y., Zeng, Y. *et al.* (2024). Exploring the mediating role of teacher identity between professional learning community and teacher resilience: evidence from Eastern China. *Humanit Soc Sci Commun* **11**, 1290 <https://doi.org/10.1057/s41599-024-03800-0>
17. Zhang, Fengjuan & Wang, Jing. (2022). Negotiating the impact of international experiences on professional identity development: A case study of Chinese college English teachers. *Frontiers in Psychology*. 13. <https://doi.org/10.3389/fpsyg.2022.1007649>
18. Bolat, Ö., & Toytok, E. H. (2023). Exploring Teacher's Professional Identity in Relationship to Leadership: A Latent Profile Analysis. *Sustainability*, 15(18), 13837. <https://doi.org/10.3390/su151813837>
19. Tao, J. & Gao, X. (2018). Identity constructions of ESP teachers in a Chinese university. *English for Specific Purposes*, 49, 1–13. <https://doi.org/10.1016/j.esp.2017.09.003>
20. Lo, N. P., & To, B. K. (2023). To Learn or Not to Learn: Perceptions Towards Continuing Professional Development (CPD) and Self-identity Among English Language Teachers During the COVID-19 Pandemic. *SN computer science*, 4(3), 317. <https://doi.org/10.1007/s42979-023-01779-0>
21. Chea, C. (2024). Mentorship's role in shaping professional identity: insights from Cambodian teaching practicums. *Cogent Education*, 11(1). <https://doi.org/10.1080/2331186X.2024.2419710>
22. Lai, C., & Jin, T. (2021). Teacher professional identity and the nature of technology integration. *Computers & Education*, 175, Article 104314. <https://doi.org/10.1016/j.compedu.2021.104314>
23. Gong, Y., Young, A. M., & MacPhail, A. (2021). The complexity of professional identity: Chinese university teachers teaching in physical education teacher education (PETE) programmes. *European Journal of Teacher Education*, 46(4), 707–726. <https://doi.org/10.1080/02619768.2021.1972967>
24. Papadopoulou, K., Palaiologou, N., & Karanikola, Z. (2022). Insights into Teachers' Intercultural and Global Competence within Multicultural Educational Settings. *Education Sciences*, 12(8), 502. <https://doi.org/10.3390/educsci12080502>
25. Beijaard, D., Koopman, M., Schellings, G. (2022). Reframing Teacher Professional Identity and Learning. In: *The Palgrave Handbook of Teacher Education Research* . Palgrave Macmillan, Cham. [https://doi.org/10.1007/978-3-030-59533-3\\_28-1](https://doi.org/10.1007/978-3-030-59533-3_28-1)
26. Shand, J. (2023). Professional Voices: Building Professional Identity in an Initial Teacher Education Programme. *Australian Journal of Teacher Education*, 48(7). <https://doi.org/10.14221/1835-517X.5881>



27. Rowe, E., Langman, S., & Lubienski, C. (2023). Privatising public schools via product pipelines: Teach For Australia, policy networks and profit. *Journal of Education Policy*, 39(3), 384–409. <https://doi.org/10.1080/02680939.2023.2266431>
28. Mockler, Nicole. (2011). Beyond ‘what works’: Understanding teacher identity as a practical and political tool. *Teachers and Teaching*. 17. 517–528. <https://doi.org/10.1080/13540602.2011.602059>.
29. Berger, Jean–Louis & Lê Van, Kim. (2018). Teacher professional identity as multidimensional: mapping its components and examining their associations with general pedagogical beliefs. *Educational Studies*. 45. 1–19. <https://doi.org/10.1080/03055698.2018.1446324>
30. Mamadaminova, Nigora & Khadjikhanova, Sabina. (2024). Navigating continual progress: Insights into teacher professional development in Uzbekistan. *Kwartalnik Pedagogiczny*. 4. 123–144. <https://doi.org/10.31338/2657–6007.kp.2023–4.7>.
31. Khojeev, Andrey: Teachers as Private Tutors: Understanding Dual Professional Identities of Six Faculty Members from Uzbekistan University , *IJREE – International Journal for Research on Extended Education*, Vol. 8, Issue 2–2020, pp. 227–243. <https://doi.org/10.3224/ijree.v8i2.09>
32. Niemi, H. (2015). Teacher Professional Development in Finland: Towards a More Holistic Approach. *Psychology, Society & Education* , 7(3), 279–294. <http://hdl.handle.net/10138/233012>
33. Riksaasen, Rita & Crosswell, Leanne & Beutel, Denise. (2015). Professional Identity Development of Student Teachers in Finland, Norway and Australia. *Literacy Information and Computer Education Journal*. 6. 2077–2085. <https://doi.org/10.20533/licej.2040.2589.2015.0277>.
34. Wong, C. Y. & Liu, Woon. (2022). Evaluating the Teacher Professional Identity of Student Teachers: Development and Validation of the Teacher Professional Identity Scale. *Journal of Education*. 204. . <https://doi.org/10.1177/00220574221101375> – CYIIEP!!!!
35. Liu, Woon. (2021). Singapore’s Approach to Developing Teachers: Hindsight, Insight, and Foresight. <https://doi.org/10.4324/9780429433641>.
36. Jina Ro. (2020). Curriculum, standards and professionalisation: The policy discourse on teacher professionalism in Singapore. *Teaching and Teacher Education*, 91. <https://doi.org/10.1016/j.tate.2020.103056>.
37. Baidon, Mark & Ong, Monica. (2022). Singapore Teachers’ perceptions of research in practice: Contexts, constraints, and possibilities. *Teaching and Teacher Education*. 119. 103850. 10.1016/j.tate.2022.103850.
38. Lieberman, Ann & Campbell, Carol & Yashkina, Anna. (2016). Teacher Learning and Leadership: Of, By, and For Teachers. <https://doi.org/10.4324/9781315673424>.
39. Weiß, Julia Katharina, Bottling, Matthias, Kärner, Tobias (2023). Professional identification in the beginning of a teacher’s career: a longitudinal study on identity formation and the basic psychological need for autonomy in VET teacher training.



- Frontiers in Psychology, Vol. 14, 1664–1078.  
<https://www.frontiersin.org/journals/psychology/articles/10.3389/fpsyg.2023.1196473>
40. Hinzke, Jan–Hendrik & Keller–Schneider, Manuela. (2023). Professionalität und Professionalisierung von Lehrpersonen. Perspektiven, theoretische Rahmung und empirische Zugänge. <https://doi.org/10.25656/01:28310>.
41. Anspal, Tiina & Eisenschmidt, Eve & Löfström, Erika. (2012). Finding myself as a teacher: Exploring the shaping of teacher identities through student teachers narratives. Teachers and Teaching. 18. 197–216.  
<https://doi.org/10.1080/13540602.2012.632268>.
42. Jõgi, Larissa & Gross, Marin. (2012). Professionalization of Adult Educators in Estonia – From a Biographical Perspective. [https://doi.org/10.1007/978-3-531-19623-7\\_12](https://doi.org/10.1007/978-3-531-19623-7_12).
43. Pedaste, Margus & Leijen, Äli & Poom-Valickis, Katrin & Eisenschmidt, Eve. (2019). Teacher professional standards to support teacher quality and learning in Estonia. European Journal of Education. 54. <https://doi.org/10.1111/ejed.12346>.
44. Платформа Education Estonia  
<https://www.educationestonia.org/innovation/digital-competence/>
45. Schaap, Harmen & Want, Anna & Oolbekkink Marchand, Helma & Meijer, Paulien. (2021). Changes over time in the professional identity tensions of Dutch early-career teachers. Teaching and Teacher Education. 100. 103283.  
<https://doi.org/10.1016/j.tate.2021.103283>.
46. Swennen, A., & Volman, M. (2019). The Development of the Identity of Teacher Educators in the Changing Context of Teacher Education in the Netherlands. In J. Murray, C. Kosnik, & A. Swennen (Eds.), International Research, Policy and Practice in Teacher Education: Insider Perspectives (pp. 107–121). (International Research, Policy and Practice in Teacher Education). Springer International Publishing Switzerland.  
[https://doi.org/10.1007/978-3-030-01612-8\\_8](https://doi.org/10.1007/978-3-030-01612-8_8)
47. Schellings, G. L. M., & Beijgaard, D. (2023). Beginning teachers' professional identity work and its support. In R. Tierney, F. Rizvi, & K. Erkican (Eds.), International Encyclopedia of Education (Fourth Edition ed., pp. 161–169). Elsevier.  
<https://doi.org/10.1016/B978-0-12-818630-5.04085-9>
48. Erik Meij, Anneke Smits, Martijn Meeter (2022). How and why learning theories are taught in current Dutch teacher education programs. Identifying a gap between paradigm and reality in teacher education. Teaching and Teacher Education, 109.  
<https://doi.org/10.1016/j.tate.2021.103537>.
49. Hendrikx, W. (2019). What we should do vs what we do: teachers' professional identity in a context of managerial reform. Educational Studies, 46(5), 607–623. <https://doi.org/10.1080/03055698.2019.1620694>
50. Oolbekkink Marchand, Helma & Van der Wal, Merel & Schaap, Harmen & Meijer, Paulien. (2019). Impact of early career teachers' professional identity tensions. Teaching and Teacher Education. 80. 59–70. <https://doi.org/10.1016/j.tate.2019.01.001>.

51. Binnie, C., & Wedlock, J. (2022). Self-directed learning: exploring the continuous professional development of native English-speaking teachers in South Korea. *Journal of Asia TEFL*, 19(3), 871–895. <https://doi.org/10.18823/asiatefl.2022.19.3.8.871>
52. Zhang, Ye & Kim, Jungyin. (2024). Exploring the Complexities of Professional Identity Formation Among English Teachers at a Korean University. *SAGE Open*. 14. <https://doi.org/10.1177/21582440241253569>.
53. Badawi, Ghina & Badawi, Habib. (2025). The Evolution of Teacher Education and Professional Development in Japan: Education as a Craft. *Munaddhomah: Jurnal Manajemen Pendidikan Islam*. 5. 435–446. <https://doi.org/10.31538/munaddhomah.v5i4.1409>.
54. Akslen, Åse N., Ohm, M., & Hu, A. (2023). “I’ll take it with me all my life”: A case study of student teachers’ professional identity development. *Nordic Journal of Comparative and International Education (NJCIE)*, 7(3). <https://doi.org/10.7577/njie.5527>
55. Thomas, M. A. M., & Mockler, N. (2018). Alternative routes to teacher professional identity: Exploring the conflated sub-identities of Teach For America corps members. *Education Policy Analysis Archives*, 26, 6. <https://doi.org/10.14507/epaa.26.3015>
56. Castro, A. J., Jabbar, H., & Núñez Miranda, S. (2022). School Choice, Teachers' Work, and Professional Identity. *Education policy analysis archives*, 30(1–2), 104. <https://doi.org/10.14507/epaa.30.6122>
57. Michel, Christine & Pierrot, Laëtitia. (2024). Towards the design of model-based means and methods to characterize and diagnose teachers' digital maturity. 10.48550/arXiv.2411.02025.
58. Beijaard, D., Meijer, P. C., & Verloop, N. (2004). Reconsidering research on teachers' professional identity. *Teaching And Teacher Education*, 20, 107–128. Retrieved from <https://hdl.handle.net/1887/11190> ++ методология
59. Hanna, F. et al. (2019). Domains of teacher identity: A review of quantitative measurement instruments, *Educational Research Review*, Vol. 27, pp. 15–27.
60. Иванина С. А., Карина Г. А. Приоритетные ценности в наследии педагога–новатора Ибрая Алтынсарина // *Инновационные процессы образования*. – 2022. – 3(37). – С. 112–117. <https://cyberleninka.ru/article/n/prioritetnye-tsennosti-v-nasledii-pedagoga-novatora-ibraya-altynsarina/viewer>
61. Сыздыкбаева А.Д., Абдигалбарова У.М. Генезис постдипломного педагогического образования: опыт Казахстана // *Известия КазУМОиМЯ имени Абылай хана, серия «Педагогические науки»*. – 2022. – том 65 № 2. – с. 51–73. DOI: <https://doi.org/10.48371/PEDS.2022.65.2.004>
62. Пралиев С.Ж., Жампеисова К.К., Хан Н.Н., Колумбаева Ш.Ж., Кайдарова А.Д. Концептуальные основы системной модернизации педагогического образования в Республике Казахстан // [http://www.kaznpu.kz/docs/ins\\_pedagogiki\\_psih/Sistemnaya\\_modernizasiya1.pdf](http://www.kaznpu.kz/docs/ins_pedagogiki_psih/Sistemnaya_modernizasiya1.pdf)

63. Акпарова Zh., Kenan A., Ауирова G. (2022). Диагностика формирования педагогического самоопределения будущих учителей: диагностика формирования педагогического самоопределения будущих учителей. Вестник КазНПУ имени Абая. Серия: Педагогические науки. 75, 3 (ноя. 2022), 54–67. DOI: <https://doi.org/10.51889/2079.2022.19.61.005>.
64. Сисенбаева Л. Профессиональная идентичность педагога: современный взгляд и перспективы развития – конференция в Уральске / JAIYQ PRESS. 21 февраля 2020 г.
65. Алипинова М. Lesson Study интегрировал Казахстан в мировую педагогику / казахстанская правда. 29 апреля 2025 г.
66. Приказ Министра просвещения Республики Казахстан от 24 февраля 2025 года № 31 «Об утверждении Профессиональных стандартов для педагогов организаций образования» <https://adilet.zan.kz/rus/docs/G25HP000031>
67. Инновационные программы проекта «Внедрение модели педагогического образования и усиление его содержания». 26–27 апреля 2024 года в КазНПУ имени Абая. <https://abaiuniversity.edu.kz/ru/35070/news/>
68. «Біртұтас тәрбие» бағдарламасы. [https://uba.edu.kz/storage/app/media/BIRTUTAS\\_TARBIE\\_KAZ%20new%2005.08.2024.pdf](https://uba.edu.kz/storage/app/media/BIRTUTAS_TARBIE_KAZ%20new%2005.08.2024.pdf)
69. Polovnikova, X. V., & Qanay, G. A. (2023). Pre-service teachers' professional identity in Kazakhstan. Bulletin of Kazakh National Women's Teacher Training University, 93(1), 9–21. DOI: <https://doi.org/10.52512/2306-5079-2023-93-1-9-21>
70. Amirova B. (2020). Study of NIS Teachers' Perceptions of Teacher Professionalism in Kazakhstan. Journal of Education: Studies in Education. 8(4). 7–23. <https://doi.org/10.22492/ije.8.4.01>
71. Yerbol Sarmurzin. (2024). Enhancing Teacher Status in Kazakhstan: The Role of School Leaders and Legislative Measures, PREPRINT (Version 1). <https://doi.org/10.21203/rs.3.rs-4195846/v1>
72. Yespolova, G., Tanirbergen, A., Sharipkhanova, A., Bazarbek, B., & Nurgaliyeva, S. (2025). The impact of pedagogical referendariat on beginning teachers' professional development: A case study of Kazakhstan. International Journal of Innovative Research and Scientific Studies, 8(1), 1049–1058. <https://doi.org/10.53894/ijirss.v8i1.4506>
73. Tleuov, A. (2024). Understanding shifts in higher education professional development: Evidence from Kazakhstani universities' pandemic experience. Journal of Higher Education Policy and Leadership Studies, 5(4), 68–80. <https://dx.doi.org/10.61186/johepal.5.4.68>
74. Accreditation Report Institutional Accreditation of National Center for Professional Development “Orleu”. 2024. [https://www.acquin.org/wp-content/uploads/2024/07/42101655\\_Almaty-NCfPD-Orleu\\_AkkB\\_Fin\\_Institutional-assessmen\\_C.pdf?utm\\_source=chatgpt.com](https://www.acquin.org/wp-content/uploads/2024/07/42101655_Almaty-NCfPD-Orleu_AkkB_Fin_Institutional-assessmen_C.pdf?utm_source=chatgpt.com)

75. Zharylkassyn M.B. (2023). Integrating Continuing professional development with Education system reform in Kazakhstan. *Challenges of Science*. Issue VI, 2023, pp. 22–28. <https://doi.org/10.31643/2023.03>
76. UNESCO. Kazakhstan. <https://education-profiles.org/central-and-southern-asia/kazakhstan/~technology#:~:text=The%20Representative%20Office%20of%20the,both%20urban%20and%20rural%20schools>
77. Li, Y., & Lyublinskaya, I. (2025). Effect of American–Based Professional Development Program on Acculturation Strategies of Kazakhstan Mathematics Faculty. *Trends in Higher Education*, 4(1), 4. <https://doi.org/10.3390/higheredu4010004>
78. Ispusinova S, Ayubayeva N, Mozhayeva O, Abdildina Z, Kabdykarimova Z, Shilibekova A. The New Educational Structures and Networks as Drivers of National Modernisation: The How of Transformation. In: McLaughlin C, Winter L, Yakavets N, eds. *Mapping Educational Change in Kazakhstan*. Cambridge Education Research. Cambridge University Press; 2023:25–44.
79. Жумабеков, А., Пак, О., & Тасмагамбетова, А. (2024). Исследование профессиональных предпочтений учителей Казахстана: анализ методик преподавания и обучающих курсов. *Научно–педагогический журнал «Білім–Образование» Национальной академии образования имени И. Алтынсарина*, 109(2), 120–129. <https://doi.org/10.59941/2960-0642-2024-2-120-129>
80. Butabayeva, L., Sharma, U., Forlin, C., Abildina, S., Ismagulova, S., & Nogaibayeva, G. (2025). Inclusive practices in Kazakhstan: validating the teacher efficacy for inclusive practice scale for the local context. *International Journal of Developmental Disabilities*, 1–15. <https://doi.org/10.1080/20473869.2025.2492091>
81. Pashiardis, Petros & Brauckmann–Sajkiewicz, Stefan. (2009). Professional development needs of school principals.
82. Niyazova, G. Z., Saparkhojayev, N.P., Bazarbaeva, A.I., Azybayev, M.A. (2022). Development of digital competence of school teachers. *World Journal on Educational Technology: Current Issues*. 14(3), 592–603. <https://doi.org/10.18844/wjet.v14i3.7196>
83. Закон Республики Казахстан от 27 декабря 2019 года № 293–VI ЗРК «О статусе педагога». <https://adilet.zan.kz/rus/docs/Z1900000293>
84. Ishkibayeva, M., Kabylzhanova, B., Abdykhalykova, ZH., Kehinde C. (2024). Barriers of professional identity formation: the justification for increased teacher attrition rate. *Pedagogy and psychology*, 3(60), 98–105. <https://doi.org/10.51889/2960-1649.2024.60.3.009>
85. Kazykhankyzy, L., Seitova, M., & Khalmatova, Z. (2024). Exploring Kazakh EFL teachers’ professional identity: A quantitative study. *Higher Education in Kazakhstan*, 48(4), 52–66. DOI: <https://doi.org/10.59787/2413-5488-2024-48-4-52-66>
86. Кариев А., Сапиева М., Топанова Г. Research on the effectiveness of advanced training courses for teaching staff in Kazakhstan // *Pedagogy and Psychology*. – 2022. – № 2(51). – С.5–13: DOI: 10.51889/2022-2.2077-6861.01 [Электронный

ресурсы]: URL: <https://journal-pedpsy.kaznpu.kz/index.php/ped/article/view/681> (дата обращения: 4.06.2025)

87. Методические рекомендации по использованию инструмента самооценки педагогов в области цифровых компетенций (SELFI) в организациях среднего образования. Методические рекомендации. – Астана: Национальная академия образования имени И. Алтынсарина, 2024. – 185 с. <https://uba.edu.kz/storage/app/media/444444%20%20SELFI%20RS%20%20%20RS%20%20RS.pdf>

88. Непозиционное лидерство учителей было освещено в Казахстане в связи с Всемирным днем учителя. <https://www.unesco.org/ru/articles/nepozicionnoe-liderstvo-uchiteley-bylo-osvescheno-v-kazakhstane-v-svyazi-s-vsemirnym-dnem-uchitelya>

89. Akkerman, S. F., & Meijer, P. C. (2011). A dialogical approach to conceptualizing teacher identity. *Teaching and Teacher Education*, 27(2), 308–319. <https://doi.org/10.1016/j.tate.2010.08.013>

90. Coldron, J., & Smith, R. (1999). Active location in teachers' construction of their professional identities. *Journal of Curriculum Studies*, 31(6), 711–726. <https://doi.org/10.1080/002202799182954>

91. Wenger, E. (1998). *Communities of practice: Learning, meaning, and identity*. Cambridge University Press. <https://doi.org/10.1017/CBO9780511803932>

92. Sachs, J. (2001). Teacher professional identity: competing discourses, competing outcomes. *Journal of Education Policy*, 16(2), 149–161. <https://doi.org/10.1080/02680930116819>

93. Hong, J. Y. (2010). Pre-service and beginning teachers' professional identity and its relation to dropping out of the profession. *Teaching and Teacher Education*, 26(8), 1530–1543. <https://doi.org/10.1016/j.tate.2010.06.003>

94. Korthagen, F. (2004). In search of the essence of a good teacher: Towards a more holistic approach in teacher education. *Teaching and Teacher Education*, 20(1), 77–97. <https://doi.org/10.1016/j.tate.2003.10.002>

95. Sutherland, L., Howard, S., & Markauskaite, L. (2010). Professional identity creation: Examining the development of beginning preservice teachers' understanding of their work as teachers. *Teaching and Teacher Education*, 26(3), 455–465. <https://doi.org/10.1016/j.tate.2009.06.006>

96. Gu, Q., & Day, C. (2007). Teachers resilience: A necessary condition for effectiveness. *Teaching and Teacher Education*, 23(8), 1302–1316. <https://doi.org/10.1016/j.tate.2006.06.006>

97. Kelchtermans, G. (2009). Who I am in how I teach is the message: self-understanding, vulnerability and reflection. *Teachers and Teaching*, 15(2), 257–272. <https://doi.org/10.1080/13540600902875332>

98. Day, C., Sammons, P., Stobart, G., Kington, A., & Gu, Q. (2006). *Variations in Teachers' Work, Lives and Effectiveness*. Research Report RR743. Department for Education and Skills (DfES), UK. <https://dera.ioe.ac.uk/6347/>



99. Canrinus, E. T., Helms–Lorenz, M., Beijgaard, D., Buitink, J., & Hofman, A. (2011). Profiling teachers' sense of professional identity. *Educational Studies*, 37(5), 593–608. <https://doi.org/10.1080/03055698.2010.539857>
100. Выготский Л.С. Собрание сочинений в 6 т. М.: Педагогика, 1983. – 504 с.
101. Aimaganbetova O., Bimagambetova, Z., Adilova, E., Seitnur Z., Baimoldina, L., & Zhantikeuev, S. (2020). Экспериментальное исследование мотивации преподавателей высших учебных заведений Казахстана и экспатов в кросс-культурном аспекте. *Вестник КазНУ. Серия «Педагогические науки»*, 62(1), 74–83. <https://doi.org/10.26577/JES.2020.v62.i1.08>
102. Караев, Ж., Чокушева, А., & Сагиндилов, И. (2023). Профессиональное развитие педагога как условие повышения качества обучения в школах. Научно–педагогический журнал «Білім–Образование» Национальной академии образования имени И. Алтынсарина, 105(2), 155–165. <https://doi.org/10.59941/2960-0642-2023-2-155-165>
103. Тлеужанова, Г.К. Палина, А.А., Утеубаева Э.А. (2022). Условия формирования профессиональной идентичности студентов – будущих учителей иностранного языка. *Вестник Карагандинского университета, серия «Педагогика»*, 1(105). 161–167. <https://doi.org/10.31489/2022Ped1/161-167>
104. Cohen, L., Manion, L., & Morrison, K. (2018). *Research Methods in Education* (8th ed.). London: Routledge. <https://doi.org/10.4324/9781315456539>
105. Creswell, J.W., & Plano Clark, V.L. (2017). *Designing and Conducting Mixed Methods Research*. Sage. [https://www.ucg.ac.me/skladiste/blog\\_609332/objava\\_105202/fajlovi/Creswell.pdf](https://www.ucg.ac.me/skladiste/blog_609332/objava_105202/fajlovi/Creswell.pdf)
106. Gee, J. P. (2000). Chapter 3: Identity as an Analytic Lens for Research in Education. *Review of Research in Education*, 25(1), 99–125. <https://doi.org/10.3102/0091732X025001099>
107. OECD (2013), *OECD Guidelines on Measuring Subjective Well-being*, OECD Publishing. <http://dx.doi.org/10.1787/9789264191655-en>
108. Sammons, P., Kington, A., Lindorff–Vijayendran, A. and Ortega, L. (2014) *Inspiring teachers: perspectives and practices*. Reading: CfBT Education Trust. [https://eric.ed.gov/?id=ED546804&utm\\_source=chatgpt.com](https://eric.ed.gov/?id=ED546804&utm_source=chatgpt.com)
109. European Educational Research Association (EERA). (2014). Teachers' Constructs of their Professional Identity in a Changing Educational Environment in Kazakhstan. Retrieved from <https://eera-ecer.de/ecer-programmes/conference/19/contribution/31473>
110. Ryan, R. M., & Deci, E. L. (2000). Self–determination theory and the facilitation of intrinsic motivation, social development, and well–being. *American Psychologist*, 55(1), 68–78. <https://doi.org/10.1037/0003-066X.55.1.68>
111. Erikson, E. H. (1959). *Identity and the life cycle: Selected papers*. *Psychological Issues*, 1, 1–171.

112. Schön, D.A. (1992). *The Reflective Practitioner: How Professionals Think in Action* (1st ed.). Routledge. <https://doi.org/10.4324/9781315237473>
113. Maslach, C., & Leiter, M. P. (1997). *The truth about burnout: How organizations cause personal stress and what to do about it*. Jossey–Bass/Wiley.
114. Day, C., & Gu, Q. (2010). *The New Lives of Teachers* (1st ed.). Routledge. <https://doi.org/10.4324/9780203847909>
115. Hanna, Fadie & Oostdam, Ron & Severiens, Sabine & Zijlstra, Bonne. (2019). Domains of Teacher Identity: A Review of Quantitative Measurement Instruments. *Educational Research Review*. 27. 10.1016/j.edurev.2019.01.003.
116. Watt, Helen & Richardson, Paul. (2007). Motivational Factors Influencing Teaching as a Career Choice: Development and Validation of the FIT–Choice Scale. *Journal of Experimental Education – J EXP EDUC*. 75. 167–202. <https://doi.org/10.3200/JEXE.75.3.167-202>.
117. Artino AR Jr, La Rochelle JS, Dezee KJ, Gehlbach H. (2014). Developing questionnaires for educational research: AMEE Guide No. 87. *Med Teach*. Jun;36(6):463–74. <https://doi.org/10.3109/0142159X.2014.889814>
118. DeVellis, R. F. (2017). *Scale Development: Theory and Applications* (4th ed.). Thousand Oaks, CA: Sage
119. Bryman, A. (2012). *Social Research Methods*. Oxford: Oxford University Press.
120. Gliem, Joseph & Gliem, Rosemary. (2003). Calculating, Interpreting, And Reporting Cronbach’s Alpha Reliability Coefficient For Likert–Type Scales. 2003 Midwest Research to Practice Conference in Adult, Continuing, and Community Education
121. Rodgers, C. Rodgers & Scott (2008) The development of the personal self and professional identity in learning to teach. <https://doi.org/10.4324/9780203938690.CH40>
122. Creswell, J. W. (2014). *Research Design: Qualitative, Quantitative and Mixed Methods Approaches* (4th ed.). Thousand Oaks, CA: Sage.
123. Şahin, M., & Aybek, E. (2020). Jamovi: An Easy to Use Statistical Software for the Social Scientists. *International Journal of Assessment Tools in Education*, 6(4), 670–692. <https://doi.org/10.21449/ijate.661803>
124. Nowell, L. S., Norris, J. M., White, D. E., & Moules, N. J. (2017). Thematic Analysis: Striving to Meet the Trustworthiness Criteria. *International Journal of Qualitative Methods*, 16(1). <https://doi.org/10.1177/1609406917733847>
125. Flores, M. A., & Day, C. (2006). Contexts which shape and reshape new teachers’ identities: A multi–perspective study. *Teaching and Teacher Education*, 22(2), 219–232. <https://doi.org/10.1016/j.tate.2005.09.002>
126. Braun, V. & Clarke, V. (2006) Using thematic analysis in psychology, *Qualitative Research in Psychology*, 3:2, 77–101, <https://doi.org/10.1191/1478088706qp063oa>

127. Creswell, J. W., & Creswell, J. D. (2018). *Research Design: Qualitative, Quantitative, and Mixed Methods Approaches* (5th ed.). SAGE Publications.
128. Krippendorff, klaus. (2004). *Content analysis: An introduction to its methodology*. Sage, Thousand Oaks Krippendorff K (2011) *Principles of design and a trajectory of artificiality*. *J Prod Innov Manage*. 28.
129. Elo S, Kyngäs H. (2008). The qualitative content analysis process. *J Adv Nurs*, 62(1):107–15. <https://doi.org/10.1111/j.1365-2648.2007.04569.x>
130. Mayring, P. (2004). *Qualitative Content Analysis: Theoretical Foundation, Basic Procedures and Software Solution*. SSOAR. <http://nbn-resolving.de/urn:nbn:de:0168-ssolar-395173>
131. Krumpal, I. (2013). Determinants of social desirability bias in sensitive surveys: a literature review. *Quality & Quantity*, 47(4), 2025–2047. <https://doi.org/10.1007/s11135-011-9640-9>
132. Maxwell, J. A. (2013). *Qualitative Research Design: An Interactive Approach* (3rd ed.). SAGE.
133. Berger, R. (2015). Now I see it, now I don't: Researcher's position and reflexivity in qualitative research. *Qualitative Research*, 15(2), 219–234. <https://doi.org/10.1177/1468794112468475>
134. OECD (2020), *Education at a Glance 2020: OECD Indicators*, OECD Publishing, Paris, <https://doi.org/10.1787/69096873-en>.
135. Michel, jean-pierre. (2015). *WHO world report on Ageing 2015*. <https://doi.org/10.13140/RG.2.1.5058.8245>.
136. *Global education monitoring report, 2019: Migration, displacement and education: building bridges, not walls* (2018). Paris: UNESCO, <https://doi.org/10.54676/XDZD4287>
137. Brookhart, S. M., & Freeman, D. J. (1992). Characteristics of entering teacher candidates. *Review of Educational Research*, 62(1), 37–60. <https://doi.org/10.2307/1170715>
138. Watt, Helen & Richardson, Paul & Klusmann, Uta & Kunter, Mareike & Beyer, Beate & Trautwein, Ulrich & Baumert, Jürgen. (2012). Motivations for choosing teaching as a career: An international comparison using the FIT–Choice scale. *Teaching and Teacher Education*. 28. 791–805. <https://doi.org/10.1016/j.tate.2012.03.003>.
139. Gore, Jennifer & Holmes, Kathryn & Smith, Max & Fray, Leanne. (2015). Investigating the factors that influence the choice of teaching as a first career. <https://cdn.qct.edu.au/pdf/Research/WhyPeopleChooseTeachingLiteratureReview.pdf>
140. Stupnisky, Robert & Brckalorenz, Allison & Yuhas, Bridget & Guay, Frederic. (2018). Faculty Members' Motivation for Teaching and Best Practices: Testing a Model based on Self–Determination Theory across Institution Types. *Contemporary Educational Psychology*. 53. <https://doi.org/10.1016/j.cedpsych.2018.01.004>.
141. Keçici, Sayime. (2019). Reasons for Choosing the Profession of Teacher. *Asian Journal of Education and Training*. 5. 447–453. <https://doi.org/10.20448/journal.522.2019.53.447.453>.



142. See, Beng & Munthe, Elaine & Ross, Sarah & Hitt, Loraine & El-Soufi, Nada. (2022). Who becomes a teacher and why?. *Review of Education*. 10. <https://doi.org/10.1002/rev3.3377>.
143. Pearce, Jane & Morrison, Chad. (2011). Teacher Identity and Early Career Resilience: Exploring the Links. 36. 48–59. <https://doi.org/10.14221/ajte.2011v36n1.4>.
144. Viac, Carine & Fraser, Pablo. (2020). Teachers' well-being: A framework for data collection and analysis for PISA and TALIS. <https://doi.org/10.1787/c36fc9d3-en>.
145. Skaalvik, E. M., & Skaalvik, S. (2017). Motivated for teaching? Associations with school goal structure, teacher self-efficacy, job satisfaction and emotional exhaustion. *Teaching and Teacher Education*, 67, 152–160. <https://doi.org/10.1016/j.tate.2017.06.006>
146. Y. Gong and L. Wang, «Teacher Professional Identity, Work Engagement, and Emotion Influence: How do They Affect Teachers' Career Satisfaction», *International Journal of Education, Science, Technology, and Engineering*, vol. 6, no. 2, pp. 80–92, Dec. 2023. <https://doi.org/10.36079/lamintang.ijeste-0602.611>
147. Day, Christopher & Elliot, Bob & Kington, Alison. (2005). Reform, standards and teacher identity: Challenges of sustaining commitment. *Teaching and Teacher Education*. 21. 563–577. <https://doi.org/10.1016/j.tate.2005.03.001>
148. OECD. (2021). Teachers' professional learning and development: Building identity and agency. OECD Publishing. <https://www.oecd.org/en/topics/teacher-professional-learning-and-development.html>
149. Schutz, Paul & Hong, Ji & Cross Francis, Dionne. (2018). Research on Teacher Identity: Mapping Challenges and Innovations. 10.1007/978-3-319-93836-3.
150. Nias, J. (1996). Thinking about Feeling: The Emotion in Teaching. *Cambridge Journal of Education*, 26, 293–306. <https://doi.org/10.1080/0305764960260301>
151. Sahlberg, P. (2015). Finnish Lessons 2.0: What Can the World Learn from Educational Change in Finland? Teachers College Press.
152. OECD (2020), «Professional growth in times of change: Supporting teachers' continuing professional learning and collaboration», *OECD Education Policy Perspectives*, No. 10, OECD Publishing, Paris, <https://doi.org/10.1787/753eaa89-en>.
153. Tonga, Funda & Eryiğit, Sümeyra & Yalçın, Fatma & Erden, Feyza. (2019). Professional development of teachers in PISA achiever countries: Finland, Estonia, Japan, Singapore and China. *Professional Development in Education*. 48. 1–17. <https://doi.org/10.1080/19415257.2019.1689521>.
154. Andreas Schleicher (2018), Valuing our Teachers and Raising their Status: How Communities Can Help, International Summit on the Teaching Profession, OECD Publishing, Paris. <http://dx.doi.org/10.1787/9789264292697-en>
155. OECD (2019), TALIS 2018 Results (Volume I): Teachers and School Leaders as Lifelong Learners, TALIS, OECD Publishing, Paris, <https://doi.org/10.1787/1d0bc92a-en>

156. UNESCO (2023). Global Education Monitoring Report. Technology in Education. <https://doi.org/10.54676/UZQV8501>
157. UNICEF Annual Report 2020. (2021). UNICEF. <https://www.unicef.org/reports/unicef-annual-report-2020>
158. Teacher policy development guide. (2019). IOHECKO. <https://unesdoc.unesco.org/ark:/48223/pf0000370966>
159. OECD (2025), Teaching and Learning International Survey (TALIS) 2024 Conceptual Framework, OECD Publishing, Paris, <https://doi.org/10.1787/7b8f85d4-en>.
160. Schleicher, A 2023, PISA 2022: insights and interpretations, OECD, Paris, viewed 23 Jul 2025, [https://www.oecd.org/content/dam/oecd/en/publications/support-materials/2023/12/pisa-2022-results-volume-i\\_76772a36/PISA%202022%20Insights%20and%20Interpretations.pdf](https://www.oecd.org/content/dam/oecd/en/publications/support-materials/2023/12/pisa-2022-results-volume-i_76772a36/PISA%202022%20Insights%20and%20Interpretations.pdf)
161. Yun, Ga-Young & Kim, Sojung. (2025). Analysis of high school students' use of digital devices: focus on learning and instruction elements. Cogent Education. 12. <https://doi.org/10.1080/2331186X.2025.2468008>.
162. Leal Filho, W., Wall, T., Rayman-Bacchus, L., Mifsud, M., Pritchard, D. J., Orlovic Lovren, V., Farinha, C., Petrovic, D. S., & Balogun, A.-L. (2021). Impacts of COVID-19 and social isolation on academic staff and students at universities: A cross-sectional study. BMC Public Health, 21(1), 1213. <https://doi.org/10.1186/s12889-021-11040-z>
163. Al-Hashmi, S. (2021). A study on the impact of the sudden change to online education on the motivation of higher education students. Higher Education Studies, 11(3), 78–88. <https://doi.org/10.5539/hes.v11n3p78>
164. Madhurima, V., Ramaswamy, R., Chari, D., Nanal, V., & Saha-Dasgupta, T. (2022). Response to the COVID-19 pandemic: Physics teaching in India. arXiv. <https://doi.org/10.48550/arXiv.2211.13482>
165. Aidarkhanova G, Zhumagulov C, Nyussupova G, Kholina V. Assessing the Impact of Demographic Growth on the Educational Infrastructure for Sustainable Regional Development: Forecasting Demand for Preschool and Primary School Enrollment in Kazakhstan. *Sustainability*. 2025; 17(9):4212. <https://doi.org/10.3390/su17094212>
166. Li Y, Lyublinskaya I. Effect of American-Based Professional Development Program on Acculturation Strategies of Kazakhstan Mathematics Faculty. *Trends in Higher Education*. 2025; 4(1):4. <https://doi.org/10.3390/higheredu4010004>
167. Yelubayeva P, Tashkyn E, Berkinbayeva G. Addressing Challenges in Kazakh Education for Sustainable Development. *Sustainability*. 2023; 15(19):14311. <https://doi.org/10.3390/su151914311>
168. Kulgildinova, Tulebike & Sarsembayeva, Araily & Surova, Darya & Ayapbergenova, Gulsum & Nurgaliyeva, Saniya. (2025). Non-formal learning practices among students in Kazakhstan: Perceptions, challenges, and opportunities. *International Journal of Innovative Research and Scientific Studies*. 8. 3026–3036. <https://doi.org/10.53894/ijirss.v8i2.5945>.

169. OECD. (2018). The future of education and skills: Education 2030 (pp. 6–7). Paris: OECD Publishing.
170. OECD. (2023, December 5). PISA 2022 Results: Kazakhstan – Country Note. OECD Programme for International Student Assessment.
171. UNICEF Kazakhstan. (2023). Learning loss in Kazakhstan. UNICEF
172. José Luis Moreno–Lucas, Juan Pedro Martínez–Ramón, Francisco Manuel Morales–Rodríguez, Cecilia Ruiz–Esteban, e Inmaculada Méndez. (2023). Stress, Burnout, and Resilience: Are Teachers at Risk? *International Journal of Mental Health Promotion*, 25(2), 207–222. <https://doi.org/10.32604/ijmhp.2023.025901>.
173. Agyapong, B., Obuobi–Donkor, G., Burbach, L., & Wei, Y. (2022). Stress, burnout, anxiety and depression among teachers: A scoping review. *International Journal of Environmental Research and Public Health*, 19(17), 10706. <https://doi.org/10.3390/ijerph191710706>
174. Westphal, A., Kalinowski, E., Hoferichter, C. J., & Vock, M. (2022). K–12 teachers’ stress and burnout during the COVID–19 pandemic: A systematic review. *Frontiers in Psychology*, 13, Article 920326. <https://doi.org/10.3389/fpsyg.2022.920326>
175. Viac, C. and P. Fraser (2020), “Teachers’ well–being: A framework for data collection and analysis”, OECD Education Working Papers, No. 213, OECD Publishing, Paris, <https://doi.org/10.1787/c36fc9d3-en>.
176. European Commission/EACEA/Eurydice, 2021. Teachers in Europe: Careers, Development and Well–being. Eurydice report. Luxembourg: Publications Office of the European Union.
177. Walker, T. (2021, November 12). Getting serious about teacher burnout. National Education Association. Retrieved from <https://www.nea.org/nea-today/all-news-articles/getting-serious-about-teacher-burnout>
178. UNESCO & International Task Force on Teachers for Education 2030. (2023). Global report on teachers: Addressing teacher shortages. UNESCO
179. Askarkyzy, S., & Zhunusbekova, A. (2023). Experimental study of emotional burnout of secondary school teachers. 3i: Intellect, Idea, Innovation, 3, 176–184. [https://doi.org/10.52269/22266070\\_2023\\_3\\_176](https://doi.org/10.52269/22266070_2023_3_176)
180. Kenebayeva, A., Nam, A., Tabaeva, A., Altinay, F., & Altinay, Z. (2022). COVID–19 and Kazakhstani women teachers: An empirical study of factors affecting mental health. *European Education*, 54(1–2), 3–20. <https://doi.org/10.1080/10564934.2022.2127370>
181. Yerezhepov, T., Kazakhbayeva, G., Mektepbergenov, N., Orynbayeva, L., Shadibekov, T., & Nurgaliyeva, S. (2025). Exploring professional burnout and resilience in physical education teachers: A case study of Kazakhstan. *Retos: Nuevas Tendencias en Educación Física, Deporte y Recreación*, 68, 66–81. <https://doi.org/10.47197/retos.v68.113620>
182. UNESCO (2021). Global education monitoring report, 2021, Central and Eastern Europe, Caucasus and Central Asia: inclusion and education: all means all.

183. Boeskens, L., & Nusche, D. (2021). Not enough hours in the day: Policies that shape teachers' use of time (OECD Education Working Paper No. 245). OECD Publishing
184. OECD. (2021a). Making the most of teachers' time (Education Policy Perspectives No. 29). OECD Publishing
185. OECD (2021b), "Making the most of teachers' time", OECD Education Policy Perspectives, No. 29, OECD Publishing, Paris, <https://doi.org/10.1787/d005c027-en>.
186. OECD, 2023. "Unravelling the layers of teachers' work-related stress," Teaching in Focus 46, OECD Publishing.
187. Закон Республики Казахстан от 27 декабря 2019 года № 293–VI ЗРК. «О статусе педагога». <https://adilet.zan.kz/rus/docs/Z1900000293>
188. Syzdykbayeva, R. (2022, August). Teacher Induction Program in Kazakhstan: Challenges, implications and ways forward. Paper presented at the European Conference on Educational Research (ECER 2022), Yerevan.
189. Qanay, G., & Frost, D. (2022). The teacher leadership in Kazakhstan initiative: Professional learning and leadership. *Professional Development in Education*, 48(3), 411–425. <https://doi.org/10.1080/19415257.2021.1879231>
190. Leaver, Clare, Owen Ozier, Pieter Serneels, and Andrew Zeitlin. 2021. "Recruitment, Effort, and Retention Effects of Performance Contracts for Civil Servants: Experimental Evidence from Rwandan Primary Schools." *American Economic Review* 111 (7): 2213–46. <https://doi.org/10.1257/aer.20191972>
191. Li, Yiang & Zhou, Xingzuo. (2022). Local political control in educational policy: Evidence from decentralized teacher pay reform under England's local education authorities. <https://doi.org/10.48550/arXiv.2209.08211>.
192. DeAngelis, T. (2012, February 1). Support for teachers. *Monitor on Psychology*, 43(2). <https://www.apa.org/monitor/2012/02/teachers>
193. Loeb, S., & Page, M. (2000). Examining the link between teacher wages and student outcomes: The importance of alternative labor market opportunities and non-pecuniary variation. *Review of Economics and Statistics*, 82(3), 393–408.
194. Cohodes, S., Eren, O., Ozturk, O. (2023). The Long Run Effects of a Comprehensive Teacher Performance Pay Program on Student Outcomes. National Bureau of Economic Research Working Paper Series, 31056. <https://doi.org/10.3386/w31056>
195. Tatar, Moshe & Horenczyk, Gabriel. (2000). Parental expectations of their adolescents' teachers. *Journal of adolescence*. 23. 487–95. <https://doi.org/10.1006/jado.2000.0333>.
196. Prakke, Bette & J, Peet & C, Wolf. (2023). Challenging parents, teacher occupational stress and health in Dutch primary schools. *International Journal about Parents in Education*. 1. <https://doi.org/10.54195/ijpe.18247>.

197. Rains, C. L., & Gann, C. (2024). The influences of overparenting on teachers: Perspectives from middle and high school teachers in an independent school. *The School Community Journal*, 34(1), 335–356.
198. Dabrowski Anna , Hsien Michelle , Van Der Zant Tamara , Ahmed Syeda Kashfee. (2025). «We are left to fend for ourselves»: understanding why teachers struggle to support students' mental health. *Frontiers in Education*, 9. <https://doi.org/10.3389/feduc.2024.1505077>
199. Dosmurzina, D. (2021). Understanding Teacher Safety in Schools in Kazakhstan. Nazarbayev University Graduate School of Education. <https://nur.nu.edu.kz/server/api/core/bitstreams/1a97abf4-5a56-4cda-9e54-c90851e5a6b9/content>
200. Bilyalov, D., Movkebayeva, Z., Khamitova, D., & Duzelbayeva, A. (2024). Barriers To Inclusion: Insights from Special Education Teachers in Kazakhstan. *Eurasian Journal of Educational Research*, 2024(113), 65–80. <https://doi.org/10.14689/ejer.2024.113.04>
201. Ирсадиев, С., Камзолдаев, М., Ташибаев, Д., Копеева, А. (2019). Почему молодые люди выбирают эту профессию и что мотивирует их оставаться? Астана: Центр стратегии и анализа «Белес». (Аналитический отчет о профессии учителя в Казахстане).
202. Darling–Hammond, L., Hyler, M. E., Gardner, M. (2017). *Effective Teacher Professional Development*. Palo Alto, CA: Learning Policy Institute.
203. Bogapova, Natalya, "Teacher Job Satisfaction within Intellectual Schools in Kazakhstan: A Mixed Methods Study" (2018). ETD collection for University of Nebraska–Lincoln. AAI10793740. <https://digitalcommons.unl.edu/dissertations/AAI10793740>
204. Sarmurzin Y, Menlibekova G, Orynbekova A. "I Feel Abandoned": Exploring School Principals' Professional Development in Kazakhstan. *Asia–Pacific Edu Res*. 2022 Sep 2:1–11. <https://doi.org/10.1007/s40299-022-00682-1>.
205. Quirke, S., Espinoza, L., Sensevy, G. (2023). Teacher Professional Identity and Curriculum Reform. In: Shimizu, Y., Vithal, R. (eds) *Mathematics Curriculum Reforms Around the World*. New ICMI Study Series. Springer, Cham. [https://doi.org/10.1007/978-3-031-13548-4\\_29](https://doi.org/10.1007/978-3-031-13548-4_29)
206. UNESCO & International Task Force on Teachers (2024). *Global Report on Teachers: Addressing Teacher Shortages and Transforming the Profession*. Paris: UNESCO
207. Darling–Hammond, L. (2010). Teacher Education and the American Future. *Journal of Teacher Education*, 61, 35–47. <http://dx.doi.org/10.1177/0022487109348024>
208. Butabayeva, L., Sharma, U., Forlin, C., Abildina, S., Ismagulova, S., & Nogaibayeva, G. (2025). Inclusive practices in Kazakhstan: validating the teacher efficacy for inclusive practice scale for the local context. *International Journal of Developmental Disabilities*, 1–15. <https://doi.org/10.1080/20473869.2025.2492091>



209. Day, C. and Kington, A. (2008) Identity, Well-Being and Effectiveness: The Emotional Contexts of Teaching. *Pedagogy, Culture and Society*, 16, 7–23. <https://doi.org/10.1080/14681360701877743>
210. Selwyn, Neil. (2022). The future of AI and education: Some cautionary notes. *European Journal of Education*. 57. <http://dx.doi.org/10.1111/ejed.12532>.
211. Kuzhabekova, A., Ispambetova, B., Baigazina, A., & Sparks, J. (2021). A Critical Perspective on Short-Term International Mobility of Faculty: An Experience from Kazakhstan. *Journal of Studies in International Education*, 26(4), 454–471. <https://doi.org/10.1177/10283153211016270>
212. Shimazu, Akihito & Okada, Yusuke & Sakamoto, Mitsumi & Miura, Masae. (2003). Effects of Stress Management Program for Teachers in Japan: A Pilot Study. *Journal of occupational health*. 45. 202–8. <https://doi.org/10.1539/joh.45.202>.
213. OECD (2020), «Professional growth in times of change: Supporting teachers' continuing professional learning and collaboration», OECD Education Policy Perspectives, No. 10, OECD Publishing, Paris, <https://doi.org/10.1787/753eaa89-en>.
214. Carney, Stephen. (2022). Reimagining our futures together: a new social contract for education: by UNESCO, Paris, UNESCO, 2021, 186 pages, ISBN 978–92–3–100478–0. *Comparative Education*. 58. 1–2. <https://doi.org/10.1080/03050068.2022.2102326>.
215. Education Support. (2024, July 8). Teacher well-being: A global understanding. Report for Education International. Education International. [https://www.educationsupport.org.uk/media/z02jahif/2024\\_eiresearch\\_teacherwellbeing\\_eng.pdf](https://www.educationsupport.org.uk/media/z02jahif/2024_eiresearch_teacherwellbeing_eng.pdf)
216. OECD. (2020). Policies to support teachers' continuing professional learning. OECD Publishing. <https://doi.org/10.1787/0ba457bb-en>
217. Rizagul Syzdykbayeva. (2022). Teacher Induction Program in Kazakhstan: Challenges, Implications and Ways forward (1955). <https://eera-ecer.de/ecer-programmes/conference/27/contribution/53926>
218. OECD (2020), “Raising the quality of initial teacher education and support for early career teachers in Kazakhstan”, OECD Education Policy Perspectives, No. 25, OECD Publishing, Paris, <https://doi.org/10.1787/68c45a>
219. Utilova A., Satynskaya A., Shakenova T. 2023. Наставничество как одна из форм персонифицированного сопровождения молодых педагогов в школе. *Вестник КазНПУ имени Абая. Серия: Педагогические науки*. 76, 4 (фев. 2023), 96–105. DOI:<https://doi.org/10.51889/2124.2022.24.15.010>.
220. Hargreaves, A., & O'Connor, M. T. (2018). Collaborative Professionalism: Teaching Together Means Learning for All. SAGE Company.
221. Paniagua, A. and D. Istance (2018), Teachers as Designers of Learning Environments: The Importance of Innovative Pedagogies, Educational Research and Innovation, OECD Publishing, Paris, <https://doi.org/10.1787/9789264085374-en>.

222. Приказ Министра образования и науки Республики Казахстан от 27 января 2016 года № 83 «Об утверждении Правил и условий проведения аттестации педагогов». <https://adilet.zan.kz/rus/docs/V1600013317>

223. Методические рекомендации по совершенствованию наставничества в организациях среднего образования – город Астана: Национальная академия образования имени И. Алтынсарина, 2023. – 120 стр. <https://uba.edu.kz/storage/app/media/2023%20%D0%9E%D2%9B%D1%83-%D3%99%D0%B4%D1%96%D1%81%D1%82%D0%B5%D0%BC%D0%B5%D0%B%D1%96%D0%BA%20%D2%B1%D1%81%D1%8B%D0%BD%D1%8B%D0%BC%D0%B4%D0%B0%D1%80/%D0%9D%D0%B0%D1%81%D1%82%D0%B0%D0%B2%D0%BD%D0%B8%D1%87%D0%B5%D1%81%D1%82%D0%B2%D0%BE%D1%80%D1%83%D1%81%201.pdf>

224. Методические рекомендации по организации школы наставничества в организациях образования. Методические рекомендации. – г. Нур-Султан: НАО имени И. Алтынсарина, 2020. – 116 с. <https://uba.edu.kz/storage/app/media/Metod%20usynymdama/Nastavnic.pdf>

225. Методические рекомендации по организации деятельности ассоциаций учителей–предметников. Методические рекомендации – г. Нур-Султан: НАО имени И. Алтынсарина, 2020. – 56 с. <https://uba.edu.kz/storage/app/media/Metod%20usynymdama/2020/%20%D0%9F%D0%9E%20%D0%9E%D0%A0%D0%93%D0%90%D0%9D%D0%98%D0%97%D0%90%D0%A6%D0%98%D0%98%20%D0%94%D0%95%D0%AF%D0%A2%D0%95%D0%9B%D0%AC%D0%9D%D0%9E%D0%A1%D0%A2%D0%98%20%D0%90%D0%A1%D0%A1%D0%9E%D0%A6%D0%98%D0%90%D0%A6%D0%98%D0%99%20%D0%A3%D0%A7%D0%98%D0%A2%D0%95%D0%9B%D0%95%D0%99-%D0%9F%D0%A0%D0%95%D0%94%D0%9C%D0%95%D0%A2%D0%9D%D0%98%D0%9A%D0%9E%D0%92.pdf>

226. Методические рекомендации по организации рабочего времени педагогов средней школы. Методические рекомендации. – Астана: Национальная академия образования им. И.Алтынсарина, 2023. – 202 стр. <https://uba.edu.kz/storage/app/media/31%20%2031%20%20%2031%20%20%20KKKKKKKKKK%20%20%20%20RRRRRRRRRR.pdf>

227. Patrick Tay Teck Guan. Teachers' mental well-being (02 Nov 2021). <https://www.moe.gov.sg/news/parliamentary-replies/20211102-teachers-mental-well-being#:~:text=5,IHLs%20are%20implementing%20similar%20initiatives>

228. OECD (2025), “OECD Teaching Compass: Reimagining teachers as agents of curriculum changes”, OECD Education Policy Perspectives, No. 123, OECD Publishing, Paris, <https://doi.org/10.1787/8297a24a-en>.

229. Lauren Matlach & Pam Denton. (2024). Supporting Teacher Mental Health: Strategies for Educators (EDU 2024). <https://eed.communities.ed.gov/sites/default/files/2024-11/Supporting%20Teacher%20Mental%20Healthv2.pdf>

230. Sample Staff Wellbeing Survey (Wiltshire Healthy Schools).  
<https://www.headstartkernow.org.uk/HSK%20uploads/WSA/Sample%20school%20staff%20wellbeing%20survey.pdf#:~:text=Our%20school%20has%20a%20supportive,%EF%81%A3%20%EF%81%A3%20%EF%81%A3%20%EF%81%A3%20%EF%81%A3>



## EPMS (Мұғалімнің кәсіби өсуінің жеке жоспары, Сингапур үлгісі)

## 1. Жалпы ақпара

Аты-жөні: \_\_\_\_\_

Пәні / сыныбы: \_\_\_\_\_

Мектебі: \_\_\_\_\_

Оқу жылы: \_\_\_\_\_

## 2. Key Result Areas (KRAs) – Негізгі нәтижелер бағыттары

| № | Сала                     | Мақсат                                                   | Сәттіліктің критерийі/көрсеткіші                     | Орындау мерзімі |
|---|--------------------------|----------------------------------------------------------|------------------------------------------------------|-----------------|
| 1 | Оқушылардың жетістіктері | 9-сыныпта математикадан орташа балды 15%-ға арттыру      | Бағаларды салыстырмалы талдау (қыркүйек – мамыр)     | Мамыр           |
| 2 | Кәсіби даму              | Оқытуда цифрлық технологиялар бойынша онлайн-курстан өту | Сертификат, 2 жаңа АКТ-құралын енгізу                | Ақпан           |
| 3 | Мектепке қосқан үлесі    | «Lesson Study» бойынша әдістемелік сабақ ұйымдастыру     | Есеп, әріптестердің қатысуы, кері байланыс хаттамасы | Сәуір           |

## 3. Мұғалімге қажетті қолдау мен ресурстар

- Әдістемелік кездесулерге дайындалу үшін уақыт;
- Онлайн-платформаларға қолжетімділік (MOOC, Desmos және т.б.);
- Аға әдіскер тарапынан тәлімгерлік қолдау;
- Басқа мұғалімдердің материалдарына қолжетімділік (бейнесабақтар, тәжірибе алмасу).

#### 4. Аралық пікірталас (mid-year review)

Күні: \_\_\_\_\_

| Обсуждаемые темы | Прогресс                | Корректировка                    |
|------------------|-------------------------|----------------------------------|
| Мақсат 1         | Үдерісте (8%)           | Бақылауды жалғастыру             |
| Мақсат 2         | Курс аяқталды           | Quizizz-ті наурызға дейін енгізу |
| Мақсат 3         | Жоспар дайындалып жатыр | Наурызда кездесу өткізу          |

#### 5. Қорытынды бағалау және рефлексия

| Сала                 | Орындауы  | Ескерту                          |
|----------------------|-----------|----------------------------------|
| Оқу жетістіктері     | Орындалды | Күткеннен асып түскен жетістік   |
| Кәсіби өсу           | Орындалды | Тәжірибеде қолданылуы көрсетілді |
| Мектепке қосқан үлес | Орындалды | Әріптестерден оң пікірлер        |

#### 6. Педагогтің өзін-өзі бағалауы

Ерекше жақсы жүзеге асқан тұстар:

---

Алдағы уақытта дамытқыңыз келетін дағдылар:

---

**7. Басшының / әдіскердің қорытындысы** \_\_\_\_\_

Қолы: \_\_\_\_\_

Күні: \_\_\_\_\_

**Ұсыныстар:**

- Әдістемелік конференцияға қатысу;
- «Педагогикалық өзгерістер көшбасшысы» бағдарламасына қатысу мүмкіндігін қарастыру.

## Кесте. «Педагогтердің кәсіби бірегейлігін дамытудағы халықаралық тәжірибе» салыстырмалы кестесі

| Ел          | Тәсіл                                                                                         | Негізгі теоретиктер                   | Дереккөздер                                                                                                                                                                                                                                              | Құралдар                           | Қазақстан үшін үздік тәжірибе                                                               |
|-------------|-----------------------------------------------------------------------------------------------|---------------------------------------|----------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------|------------------------------------|---------------------------------------------------------------------------------------------|
| Ұлыбритания | Рефлексивті тәсіл кәсіби бірегейлікті дамытуға (мұғалім – рефлексия жасайтын практик ретінде) | Джон Дьюи; Дональд Шон (Donald Schön) | Зерттеулер көрсеткендей, рефлексия – мұғалімдердің кәсіби бірегейлігін қалыптастырудың негізгі тәжірибесі. Шонның классикалық еңбегі « <i>The Reflective Practitioner</i> » осы тәсілдің негізін қалады. ( <a href="#">The Reflective Practitioner</a> ) | Ұлттық кәсіби стандарттар          | Педагогтердің кәсіби стандарттары, біліктілікті арттыру, үздіксіз даму траекториясы ретінде |
| Австралия   | Стандартталған (құзыреттілікке негізделген) тәсіл (мұғалімнің ұлттық кәсіби стандарттары)     | Ли Шульман (Lee Shulman)              | Австралияда мұғалімнің кәсіби стандарттары енгізілген. Олар педагогтердің құзыреттілігінің оқушылардың оқу жетістіктеріне әсерін дәлелдейтін деректерге негізделген. Шульманның                                                                          | Кәсіби өсу модельдері, тәлімгерлік | Мектеп деңгейінде мансаптық өсу модельдері мен тәлімгерлік жүйесі                           |

|                   |                                                                          |                                     |                                                                                                                                                                                                                                                                                   |                                              |                                                 |
|-------------------|--------------------------------------------------------------------------|-------------------------------------|-----------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------|----------------------------------------------|-------------------------------------------------|
|                   |                                                                          |                                     | педагогикалық білім <a href="#">(РСК)</a> жөніндегі идеялары осы стандарттарды құрылымдаудың негізіне айналды.                                                                                                                                                                    |                                              |                                                 |
| <i>Швейцария</i>  | Әлеуметтік-оқыту тәсілі (практика қауымдастықтары)                       | Этьен Венгер (Etienne Wenger)       | Венгердің көзқарасы бойынша кәсіби бірегейлікті тәжірибе қауымдастықтарына қатысу траекториясы ретінде түсіну маңызды. « <a href="#">communities of practice</a> » ұғымы мұғалімнің даму жолын және оның бірлескен қызметтегі кәсіби бірегейлігінің трансформациясын түсіндіреді. | Портфолио, педагогтерді жүйелі бағалау       | Портфолио мен өзін-өзі талдау арқылы бағалау    |
| <i>Узбекистан</i> | Құзыреттілікке негізделген, акмеологиялық тәсіл (кәсіби шеберлікке жету) | А. К. Маркова; Дилмунрод Абдусамиев | «Кәсіби <a href="#">акме</a> » идеясы – шеберліктің ең жоғарғы шыңына жету ұғымы кең таралған. Зерттеулерде «акме»– кәсібиліктің шыңы үздіксіз оқумен, өзін-өзі рефлексиялаумен және                                                                                              | Этнопедагогиканың дәстүрлері мен элементтері | Педагогикалық мұра мен мәдениетті интеграциялау |

|                  |                                                                            |                                                                    |                                                                                                                                                                                                                                                                                                           |                                               |                                              |
|------------------|----------------------------------------------------------------------------|--------------------------------------------------------------------|-----------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------|-----------------------------------------------|----------------------------------------------|
|                  |                                                                            |                                                                    | тәлімгерлікпен сүйемелденетінін, педагогтің кәсіби бірегейлігін нығайтатынын атап өтеді.                                                                                                                                                                                                                  |                                               |                                              |
| <i>Финляндия</i> | Зерттеушілік тәсіл (мұғалім – зерттеуші, академиялық дайындық)             | Ханнеле Ниemi (Hannele Niemi); Ли Шульман                          | Фин жүйесі мұғалімдерді ғылыми-бағытталған оқытуға басымдық береді. Магистрлік дайындық пен зерттеулер педагогтердің <a href="#">автономиясы мен агентігін</a> қалыптастырады. Мұндай қатаң ғылыми бағдар мұғалімдердің дербес шешім қабылдауына және кәсіби бірегейлігін үздіксіз дамытуына ықпал етеді. | Кәсіби қауымдастықтар, рефлексия              | Ізгілік пен тұрақтылықты қолдау              |
| <i>Сингапур</i>  | Мансаптық тәсіл (мұғалімдерге арналған сараланған мансаптық траекториялар) | Майкл Хуберман (Michael Huberman); Энди Харгривс (Andy Hargreaves) | Сингапурдың мұғалімдерді дамыту моделі <a href="#">үш мансаптық тректі</a> қарастырады – педагогикалық, басқарушылық және мамандандырылған. Бұл жүйе мұғалімдердің кәсіби өсуін әртүрлі бағыттарда қолдайды. Теориялық негіз                                                                              | Teacher Growth Model, мансаптық траекториялар | Мансаптық траекториялар, рефлексия мәдениеті |

|        |                                                                                          |                                                                          |                                                                                                                                                                                                                                                                                                               |                    |                                           |
|--------|------------------------------------------------------------------------------------------|--------------------------------------------------------------------------|---------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------|--------------------|-------------------------------------------|
|        |                                                                                          |                                                                          | ретінде мұғалімдердің мансаптық даму сатылары туралы идеялар алынады (мысалы, <a href="#">М. Хубермананың</a> өмірлік цикл тұжырымдамасы). Ол мұғалімнің кәсіби бірегейлігінің әртүрлі кезеңдердегі өзгерістерін ескеруге мүмкіндік береді.                                                                   |                    |                                           |
| Канада | Нарративтік тәсіл (жеке тарихтарды түсіну арқылы дамыту – “ <i>stories to live by</i> ”) | Джин Кландинин (D. Jean Clandinin); Майкл Коннелли (F. Michael Connelly) | Канадалық зерттеушілер кәсіби бірегейлікті мұғалімнің өмір сүретін әңгімесі ретінде қарастырады. Кландинен мен Коннелли « <a href="#">stories to live by</a> » ұғымын енгізді, ол мұғалімнің жеке және кәсіби тарихтар арқылы өз бірегейлігін қалыптастыратынын көрсетеді. Бұл тәсіл оқытудың жеке тәжірибесі | NBPTS, институттар | Жас педагогтерді қолдау, миссия мен этика |

|                 |                                                                                    |                                       |                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                        |                                        |                                                             |
|-----------------|------------------------------------------------------------------------------------|---------------------------------------|--------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------|----------------------------------------|-------------------------------------------------------------|
|                 |                                                                                    |                                       | туралы рефлексивті баяндауды күшейтеді.                                                                                                                                                                                                                                                                                                                |                                        |                                                             |
| <i>Германия</i> | Құзыреттілікке бағытталған тәсіл (стандарттар және нәтижелілік)                    | Франц Вайнерт (Franz E. Weinert)      | Халықаралық зерттеулерден кейін (мысалы, PISA) Германияда құзыреттілікті оқытудың мақсатты бағдар ретінде қарастыру күшейді, білім беру <a href="#">стандарттарына және сапаны</a> бағалауға назар артты. Ф. Вайнерт теориялық негіз қалап, құзыреттілікті көпкомпонентті қабілет ретінде анықтады, бұл мұғалімдерді даярлау стандарттарына әсер етті. | Кәсіби стандарттар, басқару, әкімшілік | Реформадағы әлеуметтік диалог, мұғалімнің құқықтық қорғалуы |
| <i>Эстония</i>  | Цифрлық тәсіл (мұғалімдердің цифрлық кәсіби бірегейлігі мен құзыреттілігін дамыту) | Кристина Редекер (Christine Redecker) | Эстония – білім беру саласында АКТ интеграциясының көшбасшысы. Мемлекеттік саясат мұғалімдердің цифрлық құзыреттілігін <a href="#">жалпы кәсіби</a>                                                                                                                                                                                                    | EdTech, цифрлық модельдер              | Жүйеге цифрлық құзыреттерді енгізу                          |



|            |                                                                        |                                 |                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                 |                                           |                                                          |
|------------|------------------------------------------------------------------------|---------------------------------|-----------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------|-------------------------------------------|----------------------------------------------------------|
|            |                                                                        |                                 | <a href="#">құзыреттіліктермен</a> қатар дамытуға бағытталған. Еуропалық «Digital Competence for Educators» шеңбері (авторы – К. Редекер) Эстония педагогтерінің біліктілігін арттыру бағдарламаларына айтарлықтай ықпал етті.                                                                                                                                  |                                           |                                                          |
| Нидерланды | Рефлексивті–голостикалық тәсіл (мұғалімдерді «реалистік» оқыту моделі) | Фред Кортхаген (Fred Korthagen) | Нидерландыда мұғалімнің кәсіби дамуын тұтас процесс ретінде қарастыратын тәсіл қалыптасты. Ол тұлғалық және кәсіби аспектілерді біріктіреді. Ф. Кортхаген мұғалімді тиімді оқыту тек дағдыларды ғана емес, сонымен қатар құндылықтар мен миссияны дамытуды көздеуі тиіс екенін атап өтеді, осылайша мұғалімнің <a href="#">жеке</a> және <a href="#">кәсіби</a> | Практиканы сыни талдау, әлеуметтік диалог | Реформа тәуекелдерін түсіну және қарсылықпен жұмыс істеу |

|                           |                                                |                                            |                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                           |                                          |                                                             |
|---------------------------|------------------------------------------------|--------------------------------------------|-----------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------|------------------------------------------|-------------------------------------------------------------|
|                           |                                                |                                            | <a href="#">бірегейлігін</a><br>интеграциялайды.                                                                                                                                                                                                                                                                                                          |                                          |                                                             |
| <i>Корея Республикасы</i> | Тәлімгерлік тәсіл (мұғалім–тәлімгер жүйесі)    | Шэрон Фейман–Немсер (Sharon Feiman–Nemser) | Оңтүстік Кореяда «мұғалім–тәлімгер» жүйесі енгізілген, онда тәжірибелі педагог жас әріптестеріне тәлімгерлік жасайды. Бұл бастама мұғалімдердің кәсіби өзін-өзі жетілдіруін ынталандыруға және «құрметке лайық мансап» қалыптастыруға бағытталған. Теориялық негіз ретінде тәлімгерлікке қатысты зерттеулер (мысалы, Ш. Фейман–Немсер еңбектері) алынады. | Сертификация, цифрландыру интеграциясы   | Престижді қолдау, тұрақты мансап жолы                       |
| <i>Жапония</i>            | Lesson Study тәсілі (сабақты бірлесіп зерттеу) | Макото Ёсида (Makoto Yoshida)              | Жапониядағы Lesson Study моделі – <a href="#">оқыту тәжірибесін ұжымдық зерттеу</a> – кәсібилікті дамытудың белесі болды. Жапон мектептерінің мұғалімдері                                                                                                                                                                                                 | Lesson Study, практиктер қауымдастықтары | Мектеп ішіндегі практиктер мен Lesson Study қауымдастықтары |

|          |                                                                                            |                                                               |                                                                                                                                                                                                                                                                                                       |                  |                                                         |
|----------|--------------------------------------------------------------------------------------------|---------------------------------------------------------------|-------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------|------------------|---------------------------------------------------------|
|          |                                                                                            |                                                               | өздігінен қауымдастықтарға бірігіп, сабақтарды бірлесіп жоспарлап, өткізеді және талдайды. Классикалық еңбектер (М. Ёсида 1999; Стегер мен Хильберг зерттеулері) бұл мәдениетті жаһандық білім беру кеңістігіне таратты және оның мұғалімдердің кәсіби бірегейлігін дамытудағы тиімділігін дәлелдеді. |                  |                                                         |
| Норвегия | Зерттеушілік-әрекеттік тәсіл<br>( <i>action research</i> , мұғалім – тәжірибені зерттеуші) | Курт Левин;<br>Лоуренс<br>Стенхаус<br>(Lawrence<br>Stenhouse) | Норвегияда және жалпы Скандинавияда педагогикалық әрекет–зерттеу дәстүрі орныққан. Мұғалімдер өз тәжірибесін зерттеуге және жоғары оқу орындарымен ынтымақтастыққа бағытталады. Мұғалімдердің жеке де, ұжымдық та зерттеу жүргізе                                                                     | PDC, оқу дизайны | Мұғалім – оқытудың дизайнері және өзгерістер субъектісі |

|            |                                                                           |                               |                                                                                                                                                                                                                                                                                                   |                                  |                                                |
|------------|---------------------------------------------------------------------------|-------------------------------|---------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------|----------------------------------|------------------------------------------------|
|            |                                                                           |                               | білу қағидасы олардың даярлығы мен кәсіби дамуының <a href="#">кәсіби дамуынын</a> негізгі элементіне айналды. К. Левиннің (іс-әрекет рефлексиясы циклі) және Л. Стенхаустың «мұғалім–зерттеуші» идеялары осы тәсілдің әдіснамалық негізін қалады.                                                |                                  |                                                |
| <i>АҚШ</i> | Кәсіби қауымдастықтар тәсілі ( <i>Professional Learning Communities</i> ) | Ричард ДюФур (Richard DuFour) | АҚШ-та кәсіби оқу қауымдастықтарының форматы кең таралды, онда мұғалімдер оқытуды жетілдіру үшін үнемі ынтымақтастықта болады. ДюФур бойынша, шынайы PLC оқушылардың оқуына бағытталады, ал оқыту үдерісіне емес, және ол мұғалімдердің ынтымақтастығы мен өзара <a href="#">жауапкершілігіне</a> | Альтернативті сертификаттау, DEI | Дамуды жекелендіру, мәдени аспектілерге құрмет |

|         |                                              |                           |                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                         |                                      |                                          |
|---------|----------------------------------------------|---------------------------|-------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------|--------------------------------------|------------------------------------------|
|         |                                              |                           | негізделеді. ДюФур және әріптестерінің еңбектері мұғалімдердің кәсіби бірегейлігін нығайтуда әріптестік қолдау мәдениеті арқылы тиімділігін көрсетті.                                                                                                                                                                                                                                                                   |                                      |                                          |
| Франция | Рефлексивті (аналитикалық–рефлексивті) тәсіл | Клод Дюбар (Claude Dubar) | Францияда мұғалімнің кәсіби бірегейлігі оның рефлексивті жұмысының нәтижесі ретінде қарастырылады. Социолог К. Дюбардың пікірінше, бірегейлікті дамыту үдерісі мұғалімнің өз тәжірибесін үздіксіз талдауымен және кәсіби өзін-өзі түсінуге <u>кәсіби өзін-өзі түсінуге</u> мүмкіндік беретін диалог арқылы жүзеге асады. Бұл тәсіл <i>analyse de pratiques</i> практикасында – педагогтердің өз оқу жағдайларын ұжымдық | Басқарушылық реформалар, цифрландыру | Бірегейліктің бюрократиялануын болдырмау |

|  |  |  |                                |  |  |
|--|--|--|--------------------------------|--|--|
|  |  |  | талдауы арқылы көрініс табады. |  |  |
|--|--|--|--------------------------------|--|--|

**Ескерту:** Жоғарыда аталған жағдайлардың барлығында ел үшін ең тән тәсілдер келтірілген. Педагогтердің кәсіби бірегейлігін дамыту — көп қырлы процесс, сондықтан әр елде әр түрлі модельдер қатар қолданылуы мүмкін (рефлексия, тәлімгерлік, зерттеу қызметі және т.б.), алайда кестеде ең көп дамыған немесе мойындалған тәсілдер мен идеяларға баса назар аударылған.

## Зерттеу стратегиясының SWOT–талдауы

### Strengths (Күшті жақтар)

**Теориялық тереңдік** (үш тәсілдің үйлесімі кәсіби бірегейлікті жан-жақты түсінуге мүмкіндік береді, ішкі мотивацияны да, сыртқы әсерлерді де қамтиды).

**Халықаралық растау** (Sachs, Akkerman & Meijer, Coldron & Smith тәсілдері Scopus/WoS дерекқорларында мойындалған және даму деңгейі жоғары білім беру жүйелерінде (Финляндия, Канада, Австралия) қолданылады).

**Бейімделгіштік** (сыни-рефлексивті өлшемнің интеграциясы реформалардың, жоғарыдан келетін қысымдардың және өтпелі процестердің ерекшеліктерін ескеруге мүмкіндік береді).

**Әдіснамалық икемділік** (аралас тәсіл (mixed methods) өлшенетін де, контекстік те деректерді жинауға мүмкіндік береді, бұл қорытындылардың дұрыстығын арттырады).

### Opportunities (Мүмкіндіктер)

**Халықаралық жарияланым** (тұжырымдамалық негіз Teaching and Teacher Education, Journal of Education Policy, Asia-Pacific JTE деңгейіндегі журналдарда жариялауға мүмкіндік береді).

**Саяси бағдарларды әзірлеу** (нәтижелер негізінде мұғалімдерді қолдауға арналған кәсіби стандарттар мен бағдарламалар бойынша ұсыныстар жасауға болады).

**Ел аралық салыстырмалы зерттеулер** (әдіснама кросс-ұлттық салыстырулар үшін қолайлы (мысалы, Қазақстан-Өзбекстан-Финляндия)).

**Педагогтерді оқытуға интеграциялау** (нәтижелер педагогикалық дайындық және біліктілікті арттыру курстарын қайта қарау кезінде қолданылуы мүмкін).

### Weaknesses (Әлсіз жақтар)

**Деректерді түсіндірудің жоғары күрделілігі** (әр түрлі тәсілдер деректерді логикалық тұрғыдан дұрыс түсіндіру үшін зерттеушінің жоғары құзыреттілігін талап етеді).

**Құралға қойылатын талаптардың жоғарылауы** (сауалнаманың шамадан тыс жүктелуін болдырмау, ол танымдық, әлеуметтік-мәдени және саяси аспектілерді қамту үшін әдістемелік тұрғыдан дұрыс құрастырылуы керек).

**Талдаудың ықтимал үзілуі** (сауалнама бөлімдерін әрбір тәсілге нақты логикалық байланыстырмайынша, бірізді емес деректер алуға болады).

### Threats (Қауіптер)

**Деректердің контекстік бұрмалануы** (жоғарыдан қысым көрсетілген жағдайда, респонденттер бағаланудан қорқып, жауаптарын бұрмалауы мүмкін).

**Қатысушылардың теориялық дайындығының төмендігі** (күрделі ұғымдарды, әсіресе рефлексивті сұрақтарда, түсіндіру кезінде қиындықтар туындауы мүмкін).

**Нәтижелерді енгізуге қарсылық** (институционалдық құрылымдар алынған қорытындыларды елемейі мүмкін, әсіресе олар жүйелік кемшіліктерге қатысты болса).

## ҚАЗАҚСТАН ПЕДАГОГТЕРІНІҢ КӘСІБИ БІРЕГЕЙЛІГІН ЗЕРТТЕУ

### АҚПАРАТТЫҚ КЕЛІСІМ

#### Құрметті респондент!

Сіз Қазақстан педагогтерінің кәсіби бірегейлігін (идентичность) зерттеуге арналған сауалнамаға қатысуға шақырылып отырсыз. Педагогтің кәсіби бірегейлігі – оның өзін маман ретінде тануы, кәсіби рөлдерін және жеке кәсіби қасиеттерін саналы түрде түсінуі.

Зерттеудің мақсаты – Қазақстан педагогтерінің кәсіби бірегейлігінің қазіргі қалыптасу жағдайын зерделеу

#### Ерікті қатысу және құпиялық сақтау

Зерттеуге қатысуыңыз толықтай өз еркіңізбен жүзеге асырылады

Сіз өз қалауыңыз бойынша зерттеуге қатыспауға немесе «Келісім бермеймін» деген таңдауды жасау арқылы шешім қабылдауға құқылысыз

Алынған нәтижелер жалпыланған түрде ұсынылып, тек ғылыми мақсаттарда ғана пайдаланылатынын хабарлаймыз

#### Зерттеу жүргізу тәртібі

Сауалнама 6 бөлімнен тұратын 27 сұрақтан құралған:

1. Жалпы мәліметтер
2. Мотивация және кәсіби таңдау
3. Құндылықтар және кәсіби өзін-өзі қабылдау
4. Кәсіби қиындықтар мен сын-қатерлер
5. Рефлексия және өзін-өзі талдау
6. Кәсіби даму

Зерттеудің сенімділігін қамтамасыз ету үшін сұрақтарға шынайы және объективті жауап беруіңізді сұраймыз. Жауаптарыңыз еліміздегі педагогтердің кәсіби бірегейлігін қалыптастыруға арналған ұсынымдарды дайындауда маңызды.

*Құрметпен, Ыбырай Алтынсарин атындағы Ұлттық білім академиясы*

### 1. ЖАЛПЫ МӘЛІМЕТ

#### 1. Өз аймағыңызды таңдаңыз?

|                                       |           |
|---------------------------------------|-----------|
| <input type="checkbox"/> <sub>1</sub> | Астана қ. |
| <input type="checkbox"/> <sub>2</sub> | Алматы қ. |



|                                        |                            |
|----------------------------------------|----------------------------|
| <input type="checkbox"/> <sub>3</sub>  | Шымкент қ.                 |
| <input type="checkbox"/> <sub>4</sub>  | Абай облысы                |
| <input type="checkbox"/> <sub>5</sub>  | Ақмола облысы              |
| <input type="checkbox"/> <sub>6</sub>  | Ақтөбе облысы              |
| <input type="checkbox"/> <sub>7</sub>  | Алматы облысы              |
| <input type="checkbox"/> <sub>8</sub>  | Атырау облысы              |
| <input type="checkbox"/> <sub>9</sub>  | Батыс Қазақстан облысы     |
| <input type="checkbox"/> <sub>10</sub> | Жамбыл облысы              |
| <input type="checkbox"/> <sub>11</sub> | Жетісу облысы              |
| <input type="checkbox"/> <sub>12</sub> | Қарағанды облысы           |
| <input type="checkbox"/> <sub>13</sub> | Қостанай облысы            |
| <input type="checkbox"/> <sub>14</sub> | Қызылорда облысы           |
| <input type="checkbox"/> <sub>15</sub> | Маңғыстау облысы           |
| <input type="checkbox"/> <sub>16</sub> | Павлодар облысы            |
| <input type="checkbox"/> <sub>17</sub> | Солтүстік Қазақстан облысы |
| <input type="checkbox"/> <sub>18</sub> | Түркістан облысы           |
| <input type="checkbox"/> <sub>19</sub> | Ұлытау облысы              |
| <input type="checkbox"/> <sub>20</sub> | Шығыс Қазақстан облысы     |

**2. Жынысыңызды көрсетіңіз?**

- ☐<sub>1</sub> Ер адам  
☐<sub>2</sub> Әйел адам

**3. Жасыңызды көрсетіңіз?**

- ☐<sub>1</sub> 30 жасқа дейін  
☐<sub>2</sub> 31-44 жас аралығы  
☐<sub>3</sub> 45-59 жас аралығы  
☐<sub>4</sub> 60 жас және одан жоғары

**4. Білім деңгейіңізді көрсетіңіз?**

- ☐<sub>1</sub> Техникалық және кәсіптік білім  
☐<sub>2</sub> Жоғары білім  
☐<sub>3</sub> Жоғары оқу орнынан кейінгі білім (ғылым кандидаты/докторы, PhD)

**5. Оқыту тіліңізді көрсетіңіз?**

- ☐<sub>1</sub> Қазақ тілі  
☐<sub>2</sub> Орыс тілі  
☐<sub>3</sub> Ағылшын тілі

**6. Мектебіңіздің қаржыландыру түрін көрсетіңіз?**

- ☐<sub>1</sub> Мемлекеттік  
☐<sub>2</sub> Жекеменшік

**7. Мектебіңіздің орналасқан жері бойынша түрін көрсетіңіз?**

- ☐<sub>1</sub> Қалалық  
☐<sub>2</sub> аудандық/ауыл

**8. Мектебіңіздің түрін көрсетіңіз?**

- ☐<sub>1</sub> жалпы білім беретін мектеп  
☐<sub>2</sub> біріктірілген мектеп (мектеп-лицей, мектеп-гимназия) //  
☐<sub>3</sub> халықаралық мектеп  
☐<sub>4</sub> мамандандырылған мектеп (мектеп-лицей, мектеп-гимназия) //  
☐<sub>5</sub> тірек мектеп (ресурстық орталық)  
☐<sub>6</sub> шағын жинақты мектеп

**9. Жұмыс өтіліңізді көрсетіңіз?**

- ☐<sub>1</sub> 1 жылдан кем  
☐<sub>2</sub> 1 жылдан 4 жылға дейін  
☐<sub>3</sub> 5 жылдан 9 жылға дейін  
☐<sub>4</sub> 10 жылдан 20 жылға дейін  
☐<sub>5</sub> 20 жылдан жоғары

**10. Біліктілік санатыңызды таңдаңыз?**

- ☐<sub>1</sub> Педагог/педагог-стажер (санатты жоқ мұғалім)  
☐<sub>2</sub> Педагог-модератор (екінші санатты мұғалім)  
☐<sub>3</sub> Педагог-сарапшы (бірінші санатты мұғалім)  
☐<sub>4</sub> Педагог-зерттеуші (жоғары санатты мұғалім)  
☐<sub>5</sub> Педагог-шебер (жоғары санатты мұғалім)

**11. Пәндік саланыңызды көрсетіңіз?**

- ☐<sub>1</sub> Педагогика және психология  
☐<sub>2</sub> Мектепке дейінгі оқыту және тәрбиелеу  
☐<sub>3</sub> Бастауыш оқытудың педагогикасы мен әдістемесі  
☐<sub>4</sub> Бастапқы әскери дайындық  
☐<sub>5</sub> Дене шынықтыру және спорт  
☐<sub>6</sub> Музыкалық білім

- ☐<sub>7</sub> Көркем еңбек, графика және дизайн
- ☐<sub>8</sub> Құқық және кәсіпкерлік негіздері
- ☐<sub>9</sub> Математика
- ☐<sub>10</sub> Физика
- ☐<sub>11</sub> Информатика
- ☐<sub>12</sub> Химия
- ☐<sub>13</sub> Биология
- ☐<sub>14</sub> География
- ☐<sub>15</sub> Тарих
- ☐<sub>16</sub> Қазақ тілі мен әдебиеті
- ☐<sub>17</sub> Орыс тілі мен әдебиеті
- ☐<sub>18</sub> Шет тілі
- ☐<sub>20</sub> басқа \_\_\_\_\_

## **2. МОТИВАЦИЯ ЖӘНЕ КӘСІБИ ТАҢДАУ**

### **12. Неліктен педагог мамандығын таңдадыңыз? (3 жауапқа дейін таңдау)**

- ☐ Мамандығына бейімділік
- ☐ Балалармен/жастармен жұмыс істеуді қаладым
- ☐ Тұрақтылық пен әлеуметтік мәртебеге сендім
- ☐ Отбасы не қоршаған орта ықпал етті
- ☐ Кездейсоқ таңдау болды
- ☐ Үздіксіз даму мүмкіндігі
- ☐ Ұсыныс бойынша
- ☐ Басқа: \_\_\_\_\_

### **13. Сіздің ойыңызша, Сіз педагогикалық мамандықты саналы түрде таңдадыңыз ба?**

- ☐ Иә, осыны қаладым
- ☐ Уақыт өте бұл жолды таңдадым
- ☐ Жоқ, бірақ бейімделдім
- ☐ Жоқ, бұл менің мамандығым емес
- ☐ Жауап беру қиын

### **14. Өз кәсіби қызметіңізге қатысты қандай сезімдесіз?**

- ☐ Қанағат пен мақтаныш
- ☐ Тұрақты тыныштық

- ☐ Эмоциялық шаршау
- ☐ Күмән мен алаң
- ☐ Басқа: \_\_\_\_\_

### 3. ҚҰНДЫЛЫҚТАР МЕН КӘСІБИ ӨЗІН-ӨЗІ ҚАБЫЛДАУ

#### 15. Сіз келесі тұжырымдармен келісесіз бе?

|                                                                   | <i>Мүлдем<br/>келіспеймін</i>         | <i>Келіспеймін</i>                    | <i>Жауап<br/>беру қиын</i>            | <i>Келісемін</i>                      | <i>Толықтай<br/>келісемін</i>         |
|-------------------------------------------------------------------|---------------------------------------|---------------------------------------|---------------------------------------|---------------------------------------|---------------------------------------|
| Педагог болу –<br>бұл мамандықтан<br>да артық, бұл өмір<br>салты  | <input type="checkbox"/> <sub>1</sub> | <input type="checkbox"/> <sub>2</sub> | <input type="checkbox"/> <sub>3</sub> | <input type="checkbox"/> <sub>4</sub> | <input type="checkbox"/> <sub>5</sub> |
| Педагог ретінде<br>қоғамдағы<br>маңыздылығымды<br>сезінемін       | <input type="checkbox"/> <sub>1</sub> | <input type="checkbox"/> <sub>2</sub> | <input type="checkbox"/> <sub>3</sub> | <input type="checkbox"/> <sub>4</sub> | <input type="checkbox"/> <sub>5</sub> |
| Педагогикалық<br>қызмет — бұл<br>миссия                           | <input type="checkbox"/> <sub>1</sub> | <input type="checkbox"/> <sub>2</sub> | <input type="checkbox"/> <sub>3</sub> | <input type="checkbox"/> <sub>4</sub> | <input type="checkbox"/> <sub>5</sub> |
| Мен өзімнің<br>кәсіби қызметімді<br>мақтан тұтамын                | <input type="checkbox"/> <sub>1</sub> | <input type="checkbox"/> <sub>2</sub> | <input type="checkbox"/> <sub>3</sub> | <input type="checkbox"/> <sub>4</sub> | <input type="checkbox"/> <sub>5</sub> |
| Мен жұмыстан<br>қанағат сезімін<br>аламын                         | <input type="checkbox"/> <sub>1</sub> | <input type="checkbox"/> <sub>2</sub> | <input type="checkbox"/> <sub>3</sub> | <input type="checkbox"/> <sub>4</sub> | <input type="checkbox"/> <sub>5</sub> |
| Менің<br>мамандығым<br>өмірлік<br>құндылықтарыма<br>сәйкес келеді | <input type="checkbox"/> <sub>1</sub> | <input type="checkbox"/> <sub>2</sub> | <input type="checkbox"/> <sub>3</sub> | <input type="checkbox"/> <sub>4</sub> | <input type="checkbox"/> <sub>5</sub> |
| Мен өзімнің<br>тұлғам мен<br>мамандығым<br>арасында ішкі          | <input type="checkbox"/> <sub>1</sub> | <input type="checkbox"/> <sub>2</sub> | <input type="checkbox"/> <sub>3</sub> | <input type="checkbox"/> <sub>4</sub> | <input type="checkbox"/> <sub>5</sub> |

|                                  |  |  |  |  |  |
|----------------------------------|--|--|--|--|--|
| байланыс бар<br>екенін сезінемін |  |  |  |  |  |
|----------------------------------|--|--|--|--|--|

**16.Кәсіби бірегейлігіңізді қалай сипаттар едіңіз?**

- ☐ Қалыптасқан және орнықты
- ☐ Қалыптасу үстінде
- ☐ Күмән мен дағдарыс кезеңінде
- ☐ Әлі қалыптасқан жоқ
- ☐ Жауап беру қиын

**17.Қазіргі педагогке қандай қасиеттер аса маңызды деп есептейсіз? (3 жауапқа дейін таңдау)**

- ☐ Эмпатия
- ☐ Құзыреттілік
- ☐ Жауапкершілік
- ☐ Креативтік
- ☐ Оқушыны құрметтеу
- ☐ Патриотизм
- ☐ Руханият
- ☐ Кәсіби еркіндік
- ☐ Көшбасшылық
- ☐ Төзімділік
- ☐ Басқа: \_\_\_\_\_

**18.Мына сөйлемді аяқтаңыз: «Мен педагогпын, себебі...»**

**4. КӘСІБИ ҚИЫНДЫҚТАР МЕН СЫН-ҚАТЕРЛЕР**

**19.Кәсіби қызметіңізде жиі кездесетін негізгі қиындықтар қандай? (3 жауапқа дейін таңдау)**

- ☐ Эмоционалдық күйзеліс
- ☐ Жүктеменің көптігі және уақыттың тапшылығы
- ☐ Әкімшілік тарапынан қолдаудың жеткіліксіздігі
- ☐ Оқушылардың мотивациясының төмендігі
- ☐ Еңбекақының жеткіліксіздігі
- ☐ Ата-аналар тарапынан жоғары үміттің болуы
- ☐ Мансаптық өсудің мүмкіндіктерінің болмауы
- ☐ Басқасы: \_\_\_\_\_

**20. Соңғы жылдары білім беру ортасындағы қандай өзгерістер сіздің кәсіби бірегейлігіңізге елеулі әсер етті?**

- ☐ Жаңа стандарттар мен білім беру бағдарламаларының енгізілуі
- ☐ Цифрландыру және қашықтан оқыту
- ☐ Есептілікке қойылатын талаптардың артуы
- ☐ Ата-аналардың рөлінің күшеюі
- ☐ Инклюзивті білім берудің кеңеюі
- ☐ Басқасы: \_\_\_\_\_

## **5. РЕФЛЕКСИЯ ЖӘНЕ ӨЗІН-ӨЗІ ТАЛДАУ**

**21. Кәсіби қызметіңіздің мәні туралы қаншалықты жиі ойланасыз?**

- ☐ Үнемі
- ☐ Ара-тұра
- ☐ Сирек
- ☐ Ешқашан
- ☐ Жауап беру қиын

**22. Сіз келесі тұжырымдармен келісесіз бе?**

|                                                                                                   | <i>Мүлдем<br/>келіспеймін</i>         | <i>Келіспеймін</i>                    | <i>Жауап<br/>беру<br/>қиын</i>        | <i>Келісемін</i>                      | <i>Толықтай<br/>келісемін</i>         |
|---------------------------------------------------------------------------------------------------|---------------------------------------|---------------------------------------|---------------------------------------|---------------------------------------|---------------------------------------|
| Мен оқушыларға күрделі тақырыптарды жақсы әрі түсінікті етіп түсіндіре                            | <input type="checkbox"/> <sub>1</sub> | <input type="checkbox"/> <sub>2</sub> | <input type="checkbox"/> <sub>3</sub> | <input type="checkbox"/> <sub>4</sub> | <input type="checkbox"/> <sub>5</sub> |
| Мен оқушылардың оқу қажеттіліктерін қанағаттандыру үшін ең тиімді оқыту стратегияларын қолданамын | <input type="checkbox"/> <sub>1</sub> | <input type="checkbox"/> <sub>2</sub> | <input type="checkbox"/> <sub>3</sub> | <input type="checkbox"/> <sub>4</sub> | <input type="checkbox"/> <sub>5</sub> |
| Мен оқушылардың сыни ойлауын                                                                      | <input type="checkbox"/> <sub>1</sub> | <input type="checkbox"/> <sub>2</sub> | <input type="checkbox"/> <sub>3</sub> | <input type="checkbox"/> <sub>4</sub> | <input type="checkbox"/> <sub>5</sub> |

|                                                                                       |                            |                            |                            |                            |                            |
|---------------------------------------------------------------------------------------|----------------------------|----------------------------|----------------------------|----------------------------|----------------------------|
| дамытуға ықпал ететін сұрақтар құрастыра аламын                                       |                            |                            |                            |                            |                            |
| Мен сыныптағы балалардың тәртібін жақсы басқара аламын                                | <input type="checkbox"/> 1 | <input type="checkbox"/> 2 | <input type="checkbox"/> 3 | <input type="checkbox"/> 4 | <input type="checkbox"/> 5 |
| Мен оқуға қызығушылығы жоқ оқушыларды ынталандыра аламын                              | <input type="checkbox"/> 1 | <input type="checkbox"/> 2 | <input type="checkbox"/> 3 | <input type="checkbox"/> 4 | <input type="checkbox"/> 5 |
| Мен оқу үлгерімі төмен оқушылардың оқу қабілетіне деген сенімін дамытуға ықпал етемін | <input type="checkbox"/> 1 | <input type="checkbox"/> 2 | <input type="checkbox"/> 3 | <input type="checkbox"/> 4 | <input type="checkbox"/> 5 |
| Мен оқушылардың күрделі сұрақтарына жауап бере аламын                                 | <input type="checkbox"/> 1 | <input type="checkbox"/> 2 | <input type="checkbox"/> 3 | <input type="checkbox"/> 4 | <input type="checkbox"/> 5 |

**23. Сізге кәсіби тұрғыдан жүзеге асқандық сезімін не береді? (3 нұсқаға дейін тандау)**

- ☐ Оқушылардың жетістіктері
- ☐ Әріптестердің мойындауы
- ☐ Жұмыс барысында шығармашылық мүмкіндіктер
- ☐ Кәсіби қауымдастықтарға қатысу
- ☐ Біліктілікті арттыру
- ☐ Өз құндылығы мен маңыздылығын сезіну
- ☐ Басқасы: \_\_\_\_\_

## **6. КӘСІБИ ДАМУ**

**24.Сіздің ойыңызша, кәсіби дамудың қай түрлері ең тиімді болып табылады?**

- ☐ Біліктілікті арттыру курстары
- ☐ Семинарлар мен конференцияларға қатысу
- ☐ Өзіндік білім алу (оқу, онлайн-курстар және т.б.)
- ☐ Менторлық және тәжірибе алмасу
- ☐ Жобалар мен инновациялық практикаларға қатысу
- ☐ Ғылыми-зерттеу жұмысы
- ☐ Басқасы: \_\_\_\_\_

**25.Болашақ кәсіби дамуға арналған қай тақырыптар Сізге ең қызықты?**

- ☐ Эмоционалды интеллект және психология
- ☐ Қазіргі заманғы педагогикалық технологиялар
- ☐ Оқу процесін басқару
- ☐ Инклюзивті білім беру
- ☐ Цифрлық құралдар және АКТ
- ☐ Көшбасшылық қабілеттерді дамыту
- ☐ Зерттеушілік дағдыларды дамыту
- ☐ Басқасы: \_\_\_\_\_

**26.Сіз келесі тұжырымдармен келісесіз бе?**

|                                                                                | <i>Мүлдем келіспеймін</i>             | <i>Келіспеймін</i>                    | <i>Жауап беру қиын</i>                | <i>Келісемін</i>                      | <i>Толықтай келісемін</i>             |
|--------------------------------------------------------------------------------|---------------------------------------|---------------------------------------|---------------------------------------|---------------------------------------|---------------------------------------|
| Кәсіби міндеттерді тиімді орындау үшін басқа мұғалімдермен ынтымақтастық қажет | <input type="checkbox"/> <sub>1</sub> | <input type="checkbox"/> <sub>2</sub> | <input type="checkbox"/> <sub>3</sub> | <input type="checkbox"/> <sub>4</sub> | <input type="checkbox"/> <sub>5</sub> |
| Мұғалім үшін өзінің оқыту әдісін әріптестерімен талқылау маңызды               | <input type="checkbox"/> <sub>1</sub> | <input type="checkbox"/> <sub>2</sub> | <input type="checkbox"/> <sub>3</sub> | <input type="checkbox"/> <sub>4</sub> | <input type="checkbox"/> <sub>5</sub> |
| Педагогтер өздерінің оқу-оқыту қызметіне                                       | <input type="checkbox"/> <sub>1</sub> | <input type="checkbox"/> <sub>2</sub> | <input type="checkbox"/> <sub>3</sub> | <input type="checkbox"/> <sub>4</sub> | <input type="checkbox"/> <sub>5</sub> |



|                                                                                |                            |                            |                            |                            |                            |
|--------------------------------------------------------------------------------|----------------------------|----------------------------|----------------------------|----------------------------|----------------------------|
| жаңашылдықтарды енгізуі тиіс                                                   |                            |                            |                            |                            |                            |
| Мұғалімдер үшін бағыт көрсететін және шабыт беретін тәлімгер табу маңызды      | <input type="checkbox"/> 1 | <input type="checkbox"/> 2 | <input type="checkbox"/> 3 | <input type="checkbox"/> 4 | <input type="checkbox"/> 5 |
| Мұғалімдер болашақ ұрпаққа өз үлесін қосуға жауапкершілікті сезіне білуі керек | <input type="checkbox"/> 1 | <input type="checkbox"/> 2 | <input type="checkbox"/> 3 | <input type="checkbox"/> 4 | <input type="checkbox"/> 5 |

**27.Сіздің педагогикалық болмысыңызды сипаттайтын бір сөз немесе сөз тіркесі қандай?**

**Облыстық, Астана, Алматы және  
Шымкент қалаларының  
білім басқармаларына**

**Облыстық, Астана, Алматы және  
Шымкент қалаларының  
әдістемелік орталықтарына**

Ы. Алтынсарин атындағы Ұлттық білім академиясы (*бұдан әрі - Академия*) отандық және халықаралық тәжірибені ескере отырып, «Бастауыш сынып білім алушыларының жеке әлеуетін дамыту үшін білім беру ортасын қалыптастыру» әдістемелік ұсынымдарының жобасын (*бұдан әрі - Жоба*) әзірлеу бойынша жұмыс жүргізуде.

Аталған Жоба аясында бастауыш сынып оқушыларының тұлғалық әлеуетін дамытуға бағытталған білім беру ортасын жетілдіру бойынша ұсыныстарды әзірлеу мақсатында 2025 жылғы 2-17 мамыр аралығында орта білім беру ұйымдарының педагогтеріне, оқушыларына және ата-аналарына (*респонденттерге*) сауалнама жүргізу жоспарлануда.

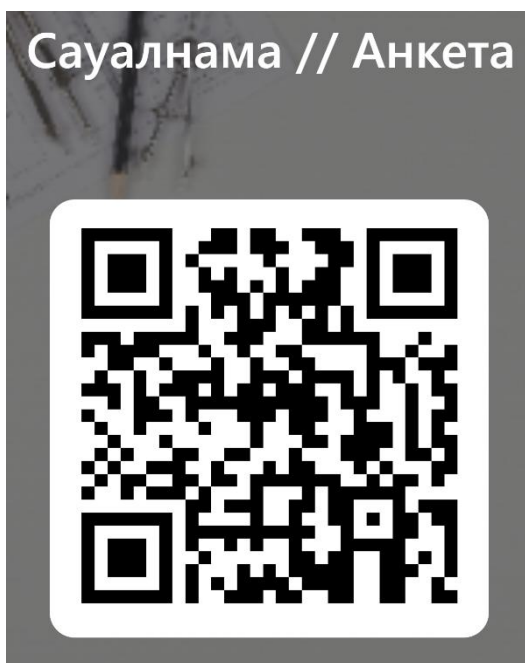
Сауалнама бастауыш сынып білім алушыларының тұлғалық әлеуетін дамытуға бағытталған білім беру ортасын жетілдіруге қажетті ұсыныстарды жинақтау мақсатында жүргізіледі және оған қатысу ерікті. Сауалнама деректері анонимді түрде өңделеді және тек ғылыми-әдістемелік мақсатта пайдаланылады. Алынған ақпарат құпия түрде сақталады және үшінші тараптарға берілмейтінін қаперіңізге жеткіземіз.

Сауалнамаға қатысу үшін қалалық (*жалпы білім беретін, мамандандырылған, арнайы*) және ауылдық (*жалпы білім беретін, тірек, шағын жинақты және мамандандырылған*) мектептер қатарынан 7 білім беру ұйымын іріктеулеріңізді сұраймыз. Әрбір мектептен бір сыныптың педагогін, оқушыларын мен ата-аналарын сауалнамаға қатысуды ұйымдастыруыңызды сұраймыз.

Іс-шараның маңыздылығын ескере отырып, Сіздерден 2025 жылғы 2-17 мамыр аралығында өтетін сауалнамаға келесі сілтеме бойынша: <https://forms.office.com/r/XYXJjngzNQ> (*QR-код қосымшада берілген*) респонденттердің қатысуын қамтамасыз етулеріңізді сұраймыз.

*Қосымша: 1 бет.*

Сауалнаманың QR-коды:



## Влияние образовательные инициатив на идентичность учителей

## Кесте А. Елдер бойынша салыстырмалы талдау

| Страна           | Негізгі өзгерістер                                                   | Педагогтердің кәсіби бірегейлігіне әсері                                            | Қазақстанмен ұқсастық/айырмашылық                                                                                                                               |
|------------------|----------------------------------------------------------------------|-------------------------------------------------------------------------------------|-----------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------|
| <b>Финляндия</b> | Жүктемені азайту, мұғалімге сенім, икемді стандарттар                | Жоғары автономия (бірегейлік – «білім беру сарапшысы және зерттеуші» ретінде)       |  Айырмашылық:<br>Қазақстанда мұғалімдер бақылау мен артық жүктемені сезінеді |
| <b>Жапония</b>   | Цифрландыру мен есептіліктің артуы, «ганбару» (табандылық) мәдениеті | Рөлдің күшеюі («жүйенің қызметкері» ретінде), бірақ күйзеліспен                     |  Ұқсастық:<br>жүктеме, есептіліктің өсуі және эмоционалдық қысым             |
| <b>Канада</b>    | Инклюзия, теңдік, well-being-ге назар, пәнаралық ықпалдастық         | Бірегейлік – «тәлімгер және өзгерістер көшбасшысы» ретінде, қолдау арқылы           |  Айырмашылық:<br>Қазақстандық педагогтерде институционалдық қолдау аздау   |
| <b>Польша</b>    | Жиі реформалар, жаңа стандарттар, сенімнің жеткіліксіздігі           | Бірегейлік қысым астында, мұғалімдер өзін «реформаларды орындаушы» ретінде сезінеді |  Ұқсастық:<br>тұрақты қолдаусыз реформалар оқшаулануға әкеледі             |
| <b>Сингапур</b>  | Мансаптық траекториялар, мазмұнды үздіксіз жаңарту, цифрландыру      | Бірегейлік мансаптық өсу мен мәртебеге негізделеді, «мұғалім – стратег»             |  Айырмашылық:<br>Қазақстанда баламалы көлденең білім беру                  |

|                |                                                               |                                                              |                                                                                                                                                |
|----------------|---------------------------------------------------------------|--------------------------------------------------------------|------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------|
|                |                                                               |                                                              | траекторияларын енгізуге болады                                                                                                                |
| <b>Франция</b> | Ата-аналармен қақтығыстар, бюрократия, автономияның әлсіздігі | Бірегейлік бұлдыр, мұғалімдер миссиясын жоғалтқанын сезінеді |  <b>Ұқсастық:</b><br>Ата-аналар мен жүйеден қысымның күшеюі |

### Кесте Б. Трендтер бойынша салыстырмалы талдау

| Тренд                       | Қазақстан                             | Елдер–көшбасшылар                                                 |
|-----------------------------|---------------------------------------|-------------------------------------------------------------------|
| <i>МЖМБС-тың жаңартылуы</i> | Қысым ретінде қабылданады             | Мүмкіндіктердің артуы ретінде қабылданады (егер сүйемелдеу болса) |
| <i>Цифрландыру</i>          | Стресс немесе сенімсіздік тудырады    | Егер дайындықпен сүйемелденсе, икемді бірегейлікті қалыптастырады |
| <i>Инклюзия</i>             | Жүктеменің артуы және алаңдаушылық    | Бірегейлікті білімдегі әділеттіліктің агенті ретінде қолдайды     |
| <i>Ата-аналардың рөлі</i>   | Қысымның өсуі, шекараның белгісіздігі | Шектелген рамкалар және өзара жауапкершілік орнатылады            |
| <i>Бірегейлікті қолдау</i>  | Шектеулі, фрагментарлық               | Жүйелі: коучинг, оқыту, мониторинг                                |

### Мұғалімдердің әл-ауқатын қолдау жоспары (үлгі)

*Мектеп басшылары үшін құрылымдалған құжат, сауалнама нәтижелеріне әрекет етуге және жетілдіруді бақылауға мүмкіндік береді.*

Оқу жылы: \_\_\_\_\_

Әзірлеуші: \_\_\_\_\_

| Компонент                    | Іс-әрекеттер                                                                                                 | Хронология          | Ответственный                      | Заметки / Инструменты                                                    |
|------------------------------|--------------------------------------------------------------------------------------------------------------|---------------------|------------------------------------|--------------------------------------------------------------------------|
| 1. Әл-ауқатты жүйелі зерттеу | Мұғалімдердің әл-ауқатына қатысты анонимді сауалнамаларды жылына екі рет өткізу                              | Қазан, сәуір        | Директордың орынбасары             | Мұғалімдердің әл-ауқаты туралы стандартты сауалнама үлгісін пайдаланыңыз |
| 2. Ашық арна                 | Эмоционалдық қолдау және мәселелерді шешу үшін электрондық пошта/телефон/онлайн арқылы құпия форма іске қосу | Жыл бойы            | Мектеп психологы / Үйлестіруші     | Апталық мониторинг, мұғалімнің келісімімен проблемаларды эскалациялау    |
| 3. Психологиялық кеңес беру  | Эмоционалдық қолдау және мәселелерді шешу үшін электрондық                                                   | Айына кемінде 2 рет | Мектеп психологы / Сыртқы серіктес | Емтихандар алдында басымдықтарды белгілеңіз; шұғыл сессияларды қосыңыз   |

|                                                            |                                                                                                              |                   |                                        |                                                                            |
|------------------------------------------------------------|--------------------------------------------------------------------------------------------------------------|-------------------|----------------------------------------|----------------------------------------------------------------------------|
|                                                            | пошта/телефон/онлайн арқылы құпия форма іске қосу                                                            |                   |                                        |                                                                            |
| 4. Стресті басқару бойынша семинарлар                      | Эмоционалдық қолдау және мәселелерді шешу үшін электрондық пошта/телефон/онлайн арқылы құпия форма іске қосу | Тоқсанына бір рет | Мектеп әкімшілігі, Сыртқы жаттықтырушы | Тыныс алу, саналы әрекет, күйзелістің алдын алу                            |
| 5 Педагогтердің эмоционалды интеллектін дамыту семинарлары | Педагогтердің эмоционалды интеллектін дамыту бойынша семинарлар ұйымдастыру                                  | Тоқсанына бір рет | Мектеп әкімшілігі, Сыртқы жаттықтырушы | Практикалар, тапсырмалар                                                   |
| 6. Мұғалімдерді қолдау топтары                             | Әріптестерге эмоционалды қолдау көрсету үшін рефлексиялық ерікті топтар құру                                 | Ай сайын          | Үйлестіруші / педагог–шебер            | Әр топта 5–7 адам; бірлескен қарым-қатынасқа қауіпсіз орта құру            |
| 7. Есеп                                                    | Сауалнама нәтижелерін талдау және есеп беру + персоналға арналған әрекеттер                                  | Қараша, мамыр     | Директордың орынбасары                 | Анонимді нәтижелермен бөлісу; мектептің стратегиялық даму жоспарына енгізу |
| 8. Саясатты шолу және түзетулер                            | Жұмыс жағдайларын және ішкі рәсімдерді қайта қарау үшін кері байланысты пайдалану                            | Қаңтар, маусым    | Мектеп директоры / Басқарушы топ       | Жұмыс жүктемесін, кестелерді, жоспарлау нормаларын түзету                  |

|                                        |                                                   |          |                                        |                                     |
|----------------------------------------|---------------------------------------------------|----------|----------------------------------------|-------------------------------------|
| 9. Хабардарлықты<br>арттыру кампаниясы | Әл-ауқат мәселелері бойынша<br>ресурстарды тарату | Жыл бойы | Мектеп психологы<br>/Мектеп әкімшілігі | Визуализация, электрондық<br>хаттар |
|----------------------------------------|---------------------------------------------------|----------|----------------------------------------|-------------------------------------|



**Апталық басымдықтарды жоспарлаушы  
(педагогтерге арналған)**

*Мұғалімдерге істерде басымдықтарды дұрыс қоюға көмектеседі.*

**Апта:** \_\_\_\_\_

| Сала                  | Міндеттер                                           | Жоспарланған уақыт | Мәртебе                  | Ескертулер                       |
|-----------------------|-----------------------------------------------------|--------------------|--------------------------|----------------------------------|
| Сабақты жоспарлау     | Келесі аптаға арналған математика сабағының жоспары | 2 сағат            | <input type="checkbox"/> | Жаңа оқу бағдарламасын пайдалану |
| Бағалау               | 9А сыныбы үшін тапсырмалар                          | 1,5 сағат          | <input type="checkbox"/> | Тапсыру мерзімі – бейсенбі       |
| Жиналыстар            | Әдістемелік кеңес отырысы                           | 1 сағат            | <input type="checkbox"/> | Күн тәртібі                      |
| Физикалық белсенділік | 30 минуттық серуен, аптасына 2 рет                  | —                  | <input type="checkbox"/> | Жоспарланған                     |

**Бақылау сұрақтары:**

- Осы аптада не сәтті өтті?
- Бұған не ықпал етті?
- Қандай қиындықтар кездесті?
- Оларды қалай еңсеруге болады?

**Қосымша үлгілер**  
(мектеп басшылары/үйлестірушілер үшін)

**Алғыс күнтізбесі**

*Жыл бойы жоспарлау парағы.*

| Ай        | Іс-шара                                                                                 | Жауапты               |
|-----------|-----------------------------------------------------------------------------------------|-----------------------|
| Қыркүйек  | Мұғалімдерге жаңа оқу жылына тілек білдіру                                              | Әкімшілік             |
| Қазан     | «Мұғалімге алғыс» қабырғасы – мұғалімдер бөлмесінде                                     | Оқушылар белсенділері |
| Желтоқсан | Жаңа жылдық құттықтаулар                                                                | Ата-аналар комитеті   |
| Қаңтар    | Қысқы белсенділік апталығы                                                              | Кәсіподақ             |
| Жыл бойы  | «Құрмет тақтасы»: үздік мұғалімдер – айдың нәтижесі бойынша (дауыс беру нәтижесіне сай) | Кәсіподақ             |
| Мамыр     | Мұғалімдерге оқу жылына алғыс білдіру                                                   | Әкімшілік             |

**Бақылау тізімі**

*Мектептегі эмоционалды ахуалды бағалау үшін*

| Көрсеткіш                                                | Иә/Жоқ                   | Ескертпелер                                      |
|----------------------------------------------------------|--------------------------|--------------------------------------------------|
| Мұғалімдер күн ішінде үзіліс жасайды                     | <input type="checkbox"/> | Мұғалімдерден сұраңыз, олар үзіліс жасай ала ма  |
| Қызметкерлер бөлмесі белсенді және позитивті қолданылады | <input type="checkbox"/> | Кеңістікті қайта ұйымдастыру қажет пе?           |
| Жиналыстардағы эмоционалды тон құрметті                  | <input type="checkbox"/> | Қажет болған жағдайда нормаларды әзірлеңіз       |
| Мұғалімдер мәселелерді ашық айтады                       | <input type="checkbox"/> | Анонимді ұсыныстар беру мүмкіндігін қарастырыңыз |

## Сауалнама

Өтінеміз, келесі тұжырымдармен қаншалықты келісетінізді көрсетіңіз. Бір нұсқаны таңдаңыз.

## 1-бөлім: Эмоционалдық және психикалық әл-ауқат

| № | Тұжырым                                                                                   | Мүлдем<br>келіспеймін    | Келіспеймін              | Жауап<br>беру<br>қинсу   | Келісемін                | Толықтай<br>келісемін    |
|---|-------------------------------------------------------------------------------------------|--------------------------|--------------------------|--------------------------|--------------------------|--------------------------|
| 1 | Жұмыста эмоциялық қолдауды сезінемін.                                                     | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> |
| 2 | Мен өзімнің психикалық денсаулығымды тиімді басқара аламын.                               | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> |
| 3 | Егер менде эмоциялық қиындықтар туындаса, мектепте біреумен сөйлесе алатынымды сезінемін. | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> |
| 4 | Мектеп қызметкерлер арасында психикалық денсаулықты нығайтуға ықпал етеді                 | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> |
| 5 | Мектепте кәсіби маман ретінде мені бағалайтынын және құрметтейтінін сезінемін.            | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> |

## 2-бөлім: Жұмыс уақытын басқару

| № | Тұжырым | Мүлдем<br>келіспеймін | Келіспеймін | Жауап<br>беру<br>қинсу | Келісемін | Толықтай<br>келісемін |
|---|---------|-----------------------|-------------|------------------------|-----------|-----------------------|
|---|---------|-----------------------|-------------|------------------------|-----------|-----------------------|

|    |                                                               |                          |                          |                          |                          |                          |
|----|---------------------------------------------------------------|--------------------------|--------------------------|--------------------------|--------------------------|--------------------------|
| 1. | Менің жұмыс жүктеме жеткілікті және орындауға болады.         | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> |
| 2. | Менде кәсіби іс-әрекеттерге арналған жұмыс уақыты жеткілікті. | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> |
| 3. | Мектеп менің артық жұмыс істегенімді күтпейді.                | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> |
| 4. | Менің жұмыс уақытынан тыс жеке уақытымды құрметтейді.         | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> |
| 5. | Әкімшілік міндеттерді орындау үшін қолдау аламын.             | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> |

### 3-бөлім: Мектеп климаты және қарым-қатынастар

| №  | Тұжырым                                                  | <i>Мүлдем келіспеймін</i> | <i>Келіспеймін</i>       | <i>Жауап беру қиыну</i>  | <i>Келісемін</i>         | <i>Толықтай келісемін</i> |
|----|----------------------------------------------------------|---------------------------|--------------------------|--------------------------|--------------------------|---------------------------|
| 1. | Мектепте құрмет пен инклюзивтілік мәдениеті қалыптасқан. | <input type="checkbox"/>  | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/>  |
| 2. | Мектеп әкімшілігімен қарым-қатынас жасау маған ыңғайлы.  | <input type="checkbox"/>  | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/>  |
| 3. | Менің идеяларым мен ұсыныстарым ұжымда қабылданады.      | <input type="checkbox"/>  | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/>  |
| 4. | Эмоциялық қауіпсіздік пен қолдауды сезінемін.            | <input type="checkbox"/>  | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/>  |

|    |                                                             |                          |                          |                          |                          |                          |
|----|-------------------------------------------------------------|--------------------------|--------------------------|--------------------------|--------------------------|--------------------------|
| 5. | Менің жұмысыма әсер ететін шешімдерді қабылдауға қатысамын. | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> |
|----|-------------------------------------------------------------|--------------------------|--------------------------|--------------------------|--------------------------|--------------------------|

#### 4-бөлім: Кәсіби өсу және мойындау

| №  | Тұжырым                                                            | <i>Мүлдем келіспеймін</i> | <i>Келіспеймін</i>       | <i>Жауап беру қиыну</i>  | <i>Келісемін</i>         | <i>Толықтай келісемін</i> |
|----|--------------------------------------------------------------------|---------------------------|--------------------------|--------------------------|--------------------------|---------------------------|
| 1. | Мен үшін маңызды кәсіби даму мүмкіндіктерін пайдаланамын.          | <input type="checkbox"/>  | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/>  |
| 2. | Одан әрі даму үшін сындарлы кері байланыс аламын.                  | <input type="checkbox"/>  | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/>  |
| 3. | Менің жетістіктерімді мектеп әкімшілігі мойындап, атап өтеді.      | <input type="checkbox"/>  | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/>  |
| 4. | Менде өз рөлім мен кәсіби өсу мақсаттары туралы нақты түсінік бар. | <input type="checkbox"/>  | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/>  |
| 5. | Менің ойымша, мектепте мансаптық өсуге қолжетімді жол бар.         | <input type="checkbox"/>  | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/>  |

Өтінеміз, келесі сұрақтарға толық жауап беріңіз.

21. Сіздің ойыңызша, жұмыстағы әл-ауқатыңызға ең көп әсер ететін не?

22. Педагог ретінде сіздің әл-ауқатыңызға қандай проблемалар немесе кедергілер кері әсер етеді?

23. Мектеп әкімшілігіне қандай да бір ұсыныстарыңыз бар ма?

Қатысқаныңыз үшін рахмет! Сіздің пікіріңіз біз үшін маңызды, біз жағымды білім беру ортасын құру үшін бірлесіп жұмыс істеуге ұмтыламыз.

#### Мұғалімдердің әл-ауқаты туралы сауалнама нәтижелерін түсіндіру

Сауалнама аяқталып, деректер жиналғаннан кейін нәтижелерді талдау қажет:

1. Сандық талдау

- Әрбір тармақ бойынша жауаптардың пайызын есептеңіз.
  - Көпшілік келісетін немесе толықтай келісетін салаларды анықтаңыз – бұл күшті жақтар. Сол сияқты, келіспейтін, мүлдем келіспейтін немесе жауап беруге қиналатын тармақтарды анықтаңыз – бұл «тәуекел аймақтары»;
  - Әр бөлім бойынша орташа пайызды есептеңіз. Бұл қандай салалардың жақсы/нашар жұмыс істейтінін салыстыруға көмектеседі.
- Қандай жағдайда назар аудару керек:
- Қызметкерлердің 30%-дан астамы «Жауап беруге қиналамын», «Келіспеймін» немесе «Мүлдем келіспеймін» нұсқасын таңдаған.
  - «Мені бұл мектепте бағалайтынын сеземін» немесе «Менде кәсіби өсуге мүмкіндіктер бар» сияқты тұжырымдар бойынша төмен баллдар.
  - № 21-23 жауаптарында күйіп қалу, қатты шаршау, нашар қарым-қатынас немесе мойындаудың жоқтығы жиі айтылған.

### ***Мектеп басшыларына арналған әрекеттер***

Талдау нәтижелері негізінде алдағы жұмыс жоспарын әзірлеу қажет.

1. Талдаудың қысқаша нәтижелерімен бөлісіңіз.
2. Жұмыстағы басым бағыттарды зерттеңіз.

Деректерге сәйкес келесі шараларды қосыңыз:

#### ***А. Психикалық денсаулық және эмоционалдық әл-ауқат***

- Педагогтердің әл-ауқатының жай-күйіне жүйелі мониторинг жүргізіңіз;
- Қолдау көрсету үшін педагогтерге мектеп психологына жүгінуге мүмкіндік беріңіз;
- Стресспен күресу/төзімділікті дамыту бойынша семинарлар ұйымдастырыңыз.

#### ***Б. Жұмыс уақытын басқару***

- Уақытты жоспарлауды және әкімшілік тапсырмаларды қайта қараңыз және түзетіңіз;
- Қажетсіз жиналыстар мен есеп беру жұмыстарын шектеңіз;
- Әр апта сайын жоспарлау үшін ортақ уақытты белгілеңіз.

#### ***С. Мойындау және кәсіби өсу***

- Алғыс білдіру жүйесін енгізіңіз (ынталандыру сөздері, алғыс хаттар, «айдың мұғалімі» атағы және т.б.);
- Кәсіби даму мүмкіндіктерін мұғалімдердің нақты қызығушылықтарымен және қажеттіліктерімен сәйкестендіріңіз;
- Жас мұғалімдер үшін тәлімгерлік бағдарламаларын және тәжірибелі педагогтер үшін көлденең мансаптық өсуді құрыңыз.

#### ***Д. Көшбасшылық және мәдениет***

- Мұғалімдерді түрлі жобалық топтардың құрамына кіруге шақырыңыз.
- Мектеп саясатын бірлесіп талқылау үшін қызметкерлерге арналған форумдар немесе жалпы жиналыстар ұйымдастырыңыз.
- Қызметкерлердің ұсыныстарына жауап беріңіз.

3. Жетістіктерді қадағалаңыз.

4. Сауалнама нәтижелері негізінде қысқа мерзімді және ұзақ мерзімді мақсаттар қойыңыз.

5. Қабылданған шаралардың өзгерістері мен әсерін бақылау үшін 6-12 айдан кейін бақылау сауалнамасын жүргізіңіз.

### Педагогтердің кәсіби даму жоспары (басшылар үшін)

Жоспар үздіксіз оқытуды, тәлімгерлікті, шешім қабылдауға педагогтердің қатысуын, әлеуметтік-эмоциялық оқытуды, оқушыларда сыни ойлау дағдыларын дамытуды, оқу материалын бейімдеуді және оқытуды жекелендіруді қамтитын негізгі жұмыс бағыттарын қамтиды.

Оқу жылы: \_\_\_\_\_

Әзірлеген: \_\_\_\_\_

| Жетілдіру бағыты | Жұмыс форматы                             | Мақсаты                                   | Мерзімі            | Жауапты                                   | Бағалау құралы                        |
|------------------|-------------------------------------------|-------------------------------------------|--------------------|-------------------------------------------|---------------------------------------|
| Кәсіби даму      | Мастер-класстар<br>(20 мин)               | Оқыту стратегияларымен алмасу             | Ай сайын           | Жетекші мұғалімдер                        | Кері байланыс                         |
| Кәсіби даму      | Педагогтер тобымен бірлесіп жоспарлау     | Сабақтарды бірлесіп әзірлеу               | Екі аптада бір рет | Үйлестірушілер                            | Жеке даму жоспары, сабақтарға шолулар |
| Кәсіби даму      | Әлеуметтік-эмоциялық оқыту (ӘЭО) семинары | ӘЭО дамыту үшін әлеует құру               | Қазан              | Мектеп психологы                          | Сыныптағы ахуалды бақылау             |
| Жылдық мақсат    | Дифференциацияланған оқыту бойынша оқыту  | Әр түрлі оқушылар үшін контентті бейімдеу | Қараша-желтоқсан   | Инклюзивті білім беру бойынша жобалық топ | Сабақ жоспарларында контенттің        |



|                             |                                                                      |                                                                          |                   |                                               |                                                       |
|-----------------------------|----------------------------------------------------------------------|--------------------------------------------------------------------------|-------------------|-----------------------------------------------|-------------------------------------------------------|
|                             |                                                                      |                                                                          |                   |                                               | бейімделуі<br>көрсетілген                             |
| Жылдық мақсат               | Сыни ойлауды дамыту<br>әдістері бойынша семинар                      | Оқушыларға<br>аналитикалық және<br>рефлексивті ойлауға<br>мүмкіндік беру | Қаңтар            | Сыни ойлауды<br>дамыту бойынша<br>жобалық топ | Тапсырмалар мен<br>рубрикалар                         |
| Жылдық мақсат               | АТ бойынша вебинарлар<br>(цифрлық құралдармен)                       | Цифрлық<br>интеграцияны<br>жақсарту                                      | Ақпан             | Үйлестіруші                                   | Сабакқа талдау,<br>цифрлық<br>құралдарды<br>пайдалану |
| Тәлімгерлік<br>және бақылау | Жас мұғалімдерге арналған<br>тәлімгерлік: жоспарлау<br>және тәжірибе | Жас мұғалімдерге<br>қолдау көрсету                                       | Жыл бойы          | Мұғалім-<br>тәлімгерлер                       | Ай сайынғы<br>рефлексия                               |
| Тәлімгерлік<br>және бақылау | Әл-ауқатты тексеру                                                   | Мұғалімдерге<br>эмоционалдық қолдау<br>көрсету                           | Ай сайын          | Тәлімгер                                      | Ай сайынғы<br>рефлексия                               |
| Мұғалімдердің<br>әл-ауқаты  | Психологиялық қауіпсіздік<br>бойынша семинарлар                      | Қолайлы білім беру<br>ортасы мен еңбек<br>мәдениетін құру                | Жылына<br>екі рет | Мектеп психологы                              | Мұғалімдердің әл-<br>ауқаты бойынша<br>сауалнамалар   |

## Қазақстанда педагогтердің кәсіби бірегейлігін дамыту жоспары

| №  | Іс-шара                                                                                                                                                                                                                                                                  | Орындау мерзімі                                                                                                                                                                      | Жауапты                                                                       | Күтілетін нәтижелер                                                                                                                                                            |
|----|--------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------|--------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------|-------------------------------------------------------------------------------|--------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------|
| 1. | Педагогикалық жоғары оқу орындарының талапкерлері үшін мотивациялық іріктеуді енгізу.<br>– FIT-Choice стилінде сауалнаманы және әңгімелесу процесін әзірлеу және бейімдеу, бұл талапкерлердің педагогикаға деген ынтасын және оқытуға қабілеттілігін бағалау үшін қажет. | 2025–2026 оқу жылы (пилоттық жоба);<br>2026–2027 оқу жылы (қабылдау жүйесіне интеграциялау)                                                                                          | ҚР Ғылым және жоғары білім министрлігі;<br>Педагогикалық жоғары оқу орындары. | Ынталы талапкерлер.<br>Қабылдау комиссиясы оқытуға деген ынтасы бар кандидаттарға басымдық береді.<br>Жұмысқа орналасу кезінде кәсіби күйзеліс пен кадрлардың ауысуы азаяды.   |
| 2. | Педагогтерді даярлау бағдарламаларын өзектендіру.<br><br> – Әлеуметтік-эмоциялық оқыту құндылықтарына ерекше назар аудару. <br> – Әлеуметтік-эмоциялық оқыту, эмпатия, этика, сыни ойлауды дамыту бойынша міндетті модульдер мен                                         | 2025–2026 оқу жылы (білім беру бағдарламаларын өзектендіру);<br>2026–2027 оқу жылы (апробация);<br>2027–2028 оқу жылы (барлық білім беру бағдарламалары мен бағдарламаларына енгізу) | ҚР Ғылым және жоғары білім министрлігі;<br>Педагогикалық жоғары оқу орындары. | Педагогтерді даярлауды жетілдіру.<br>Педагогикалық жоғары оқу орындарының түлектері сыни ойлауды тиімді дамытып, сабақтарды оқушылардың мүдделеріне сәйкес бейімдей алады, бұл |

|    |                                                                                                                                                                                                                                                                                                                         |                                                                                                                                                           |                                                                                                                                                              |                                                             |
|----|-------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------|-----------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------|--------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------|-------------------------------------------------------------|
|    | <p><i>практикалық сабақтарды қосу.</i></p> <p><i>Педагогтерді даярлау бағдарламаларын өзектендіру.</i></p> <p>– Әлеуметтік-эмоциялық оқыту құндылықтарына ерекше назар аудару.</p> <p>– Әлеуметтік-эмоциялық оқыту, эмпатия, этика, сыни ойлауды дамыту бойынша міндетті модульдер мен практикалық сабақтарды қосу.</p> |                                                                                                                                                           |                                                                                                                                                              | оқушылардың мотивациясын арттыруға әкеледі.                 |
| 3. | <p><i>Жұмысқа жаңадан кірген педагогтерге тәлімгерлік жасау шараларын жетілдіру.</i></p> <p>– Тәлімгерлік сапасына қойылатын талаптарды әзірлеу;</p> <p>– Тәлімгер-мұғалімдер үшін оқытуды өткізу.</p>                                                                                                                  | <p>2025–2026 оқу жылы (тәлімгерлік сапасы бойынша басшылық қағидаларын әзірлеу);</p> <p>2026–2027 оқу жылы (басшылық қағидаларын апробациядан өткізу)</p> | <p>ҚР Оқу-ағарту министрлігі;</p> <p>«Өрлеу» АҚ;</p> <p>Облыстық білім басқармалары;</p> <p>Әдістемелік орталықтар/кабинеттер;</p> <p>Мектеп әкімшілігі.</p> | Жұмыстың бастапқы кезеңінде кадрлардың ауысуының төмендеуі. |

|    |                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                       |                                                                                                                                                                                                                                                                                                                    |                                                                                                                                                              |                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                             |
|----|---------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------|--------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------|--------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------|-------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------|
| 4. | <p><i>Бірлескен кәсіби даму (Lesson Study/Action Research).</i></p> <p>– Lesson Study бағдарламасы бойынша міндетті пилоттық жобаларды іске қосу (мұғалімдер бірлесіп жоспарлайды, бақылайды және сабақтарды жетілдіреді).</p> <p>– Мектептердегі мәселелерді талдау және шешу үшін мұғалімдердің кәсіби қоғамдастықтарын дамыту (жүйелі кездесулер).</p> <p>– Үйлестірушілерді оқыту үшін басшылық қағидаларын әзірлеу және бекіту.</p> <p>– Үздік үлгілерді ұлттық деңгейде кеңейту.</p> <p>– Мектеп мұғалімдерінің сабақ кестесінде бірлескен кәсіби дамуға уақытты жоспарлау.</p> | <p>2025–2026 оқу жылы (Lesson Study/Action Research зерттеулерін пилоттық режимде іске қосу);</p> <p>2026–2027 оқу жылы (үздік тәжірибені бағалау және тарату);</p> <p>2027–2028 оқу жылы (Қазақстан мектептерінде міндетті түрде енгізу, мектептердегі және одан тыс жерлердегі кәсіби қоғамдастықтар жұмысы)</p> | <p>ҚР Оқу-ағарту министрлігі;</p> <p>«Өрлеу» АҚ;</p> <p>Облыстық білім басқармалары;</p> <p>Әдістемелік орталықтар/кабинеттер;</p> <p>Мектеп әкімшілігі.</p> | <p><i>Өзара үздіксіз оқыту мәдениеті</i></p> <p>2028 жылға қарай мектептерде бірлескен оқытудың қандай да бір түрі немесе нысаны қолданылады.</p> <p>Педагогтер сабақтарды бірлесіп жоспарлауға, бақылауға және кері байланысқа жүйелі түрде қатысады.</p> <p>Бұл оқытудың жетілдірілген стратегиясына (мысалы, жекелендірілген сабақтар) және өзара оқыту кәсіби қоғамдастығының қалыптасуына әкеледі.</p> |
| 5. | <p><i>Мұғалімдер жүргізетін инновациялар мен</i></p>                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                  | <p>2025–2026 оқу жылы (гранттар бағдарламаларын әзірлеу және</p>                                                                                                                                                                                                                                                   | <p>ҚР Оқу-ағарту министрлігі; «Өрлеу» АҚ;</p>                                                                                                                | <p><i>Инновациялық педагогтер үшін</i></p>                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                  |

|  |                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                               |                                                                                                                                                                                                                  |                                                                                                         |                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                             |
|--|-------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------|------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------|---------------------------------------------------------------------------------------------------------|---------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------|
|  | <p><i>зерттеулерді қолдау және тану.</i></p> <p>Сыныпта практикалық зерттеулер жүргізетін немесе жаңа әдістерді енгізетін педагогтерді қолдауға арналған мектепшілік қор құру (мектеп әкімшілігі).</p> <p>– Жыл сайын педагогтерге немесе жобалық топтарға гранттар бөлу (білім басқармалары).</p> <p>– Оқыту мен зерттеудегі инновациялық үлесін мойындау үшін мұғалімдерді бағалау және марапаттау жүйесін өзектендіру.</p> | <p>педагогтерді бағалау жүйесін өзектендіру);</p> <p>2026–2027 оқу жылы (гранттар беруге конкурс енгізу);</p> <p>2027–2028 оқу жылы (кеңейтілген қаржыландыру және педагогтерді аттестаттауға интеграциялау)</p> | <p>Облыстық білім басқармалары;</p> <p>Әдістемелік орталықтар/кабинеттер;</p> <p>Мектеп әкімшілігі.</p> | <p><i>мүмкіндіктерді кеңейту.</i></p> <p>– Әрбір мектепте педагогтер жүзеге асыратын инновациялық жобалар енгізіледі.</p> <p>– Гранттық жобалар нәтижесінде алынған табысты тәжірибе құжатталып, семинарлар мен жарияланымдар арқылы таратылады.</p> <p>– 2028 жылға қарай инновациялар мен эксперименттер жалпыға бірдей болып, мұғалімдер жаңа тәсілдерді сынап көруге қолдау табады.</p> |
|--|-------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------|------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------|---------------------------------------------------------------------------------------------------------|---------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------|

|    |                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                   |                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                            |                                                                                                                                                               |                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                               |
|----|---------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------|--------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------|---------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------|-----------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------|
| 6. | <p><i>Педагогтердің кәсіби қоғамдастықтарын құру.</i></p> <p>– Әрбір мектепте және мектеп/аймақ деңгейінде пәндік/сыныптық қоғамдастықтарды қалыптастыру;</p> <p>– Әдістемелік орталықтардың тұрақты кәсіби қоғамдастықтар кездесулерін ұйымдастыру (офлайн немесе онлайн);</p> <p>– Тәжірибе алмасу және ағымдағы жағдайды талдау үшін кәсіби қоғамдастықтар үйлестірушілері желісін қолдау.</p> | <p>Педагогтердің кәсіби қоғамдастықтарын құру.</p> <p>– Әрбір мектепте және мектеп/аймақ деңгейінде пәндік/сыныптық қоғамдастықтарды қалыптастыру;</p> <p>– Әдістемелік орталықтардың тұрақты кәсіби қоғамдастықтар кездесулерін ұйымдастыру (офлайн немесе онлайн);</p> <p>– Тәжірибе алмасу және ағымдағы жағдайды талдау үшін кәсіби қоғамдастықтар үйлестірушілері желісін қолдау.</p> | <p>ҚР Оқу-ағарту министрлігі; Облыстық білім басқармалары;</p> <p>Әдістемелік орталықтар/кабинеттер;</p> <p>Мектеп әкімшілігі;</p> <p>Жетекші педагогтер.</p> | <p><i>Кәсіби қоғамдастықты нығайту.</i></p> <p>– Оқшаулану мәдениеті жойылып, мұғалімдер сынып шегінен тыс жүйелі қарым-қатынас жасайды.</p> <p>– 2027 жылға қарай әр аймақтағы мұғалімдер кәсіби қоғамдастықтар кездесулеріне тұрақты қол жеткізе алады.</p> <p>Бұл өзара қолдау мәдениетін қалыптастыруға ықпал етеді және бүкіл елде оқыту сапасындағы біртектілікті қамтамасыз етеді.</p> |
|----|---------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------|--------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------|---------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------|-----------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------|

|    |                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                     |                                                                                                                                                                                                                                                                                                                         |                                                                                                                                  |                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                          |
|----|---------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------|-------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------|----------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------|----------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------|
| 7. | <p><i>Мұғалімдердің психоэмоциялық денсаулығы бойынша бағдарламаларды әзірлеу және іске қосу.</i></p> <p>– Мұғалімдерді психоэмоциялық қолдау және олардың жұмысына қанағаттануын арттыру үшін қолдау жүйелерін құру (құпия кеңес беру қызметі, психологтар желісі, мұғалімдерге арналған сенім телефондары, өзін-өзі қолдау топтары, психоэмоциялық денсаулық туралы тұрақты сауалнамалар).</p> <p>– Стресс деңгейін бақылау үшін жыл сайынғы зерттеу жүргізу.</p> | <p>2025–2026 оқу жылы (бағдарлама құрылымын әзірлеу, мұғалімдерге кеңес беру бойынша пилоттық жоба);</p> <p>2026–2027 оқу жылы (бүкіл ел бойынша кеңес беру қызметтерін және психоэмоциялық денсаулық бойынша оқу модульдерін енгізу);</p> <p>2027–2028 оқу жылы (стресс деңгейін бақылау үшін жыл сайынғы зерттеу)</p> | <p>ҚР Оқу-ағарту министрлігі; «Өрлеу» АҚ; Облыстық білім басқармалары; Әдістемелік орталықтар/кабинеттер; Мектеп әкімшілігі.</p> | <p><i>Психоэмоциялық денсаулықты жақсарту.</i></p> <p>– Мұғалімдер қажетті қолдауға қол жеткізеді, бұл кәсіби күйзелісті азайтады.</p> <p>– 2028 жылға қарай педагогтердің психоэмоциялық денсаулығының көрсеткіштері жақсарады (мысалы, жұмысына қанағаттану, стресс деңгейі)</p> <p>- Стресске байланысты кадрлардың ауысуының азайғаны байқалады.</p> |
|----|---------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------|-------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------|----------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------|----------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------|

|    |                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                 |                                                                                                                                                                                                                                                                                        |                                                                                                                                                                                                                     |                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                               |
|----|---------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------|----------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------|---------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------|-----------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------|
| 8. | <p><i>Білім беру саласында «қоғамдық келісім» басшылық қағидаттарын әзірлеу (мұғалімдер, ата-аналар және мемлекеттің қатысуымен серіктестік).</i></p> <p>– Педагогтердің, ата-аналардың және мемлекеттің білім беру саласындағы рөлі мен міндеттерін анықтайтын ұлттық басшылық қағидаттарды әзірлеу, сондай-ақ «қоғамдық келісімді» ұлттық деңгейде тарату, оқушылардың хабардарлығын арттыру бойынша науқан бастау.</p> <p>– Ата-ана комитеттері, мектеп жиналыстары, БАҚ арқылы қоғамдастықты хабардар ету бойынша науқандар өткізу (оқытудың жалпы жауапкершілік екенін</p> | <p>2025–2026 оқу жылы (мүдделі тараптардың қатысуымен серіктестік қағидаттарын әзірлеу);</p> <p>2026 жыл (мазмұнды бекіту және тарату);</p> <p>2027 жылдан бастап (мектепте ата-аналармен және педагогтермен қарым-қатынас пен ынтымақтастық бойынша басшылық қағидаттарын енгізу)</p> | <p>ҚР Оқу-ағарту министрлігі;</p> <p>Ы. Алтынсарин атындағы Ұлттық білім академиясы (мазмұнды әзірлеу);</p> <p>Облыстық білім басқармалары;</p> <p>Әдістемелік орталықтар/кабинеттер;</p> <p>Мектеп әкімшілігі.</p> | <p><i>Ата-аналар мен мұғалімдер арасындағы өзара іс-қимылды жақсарту.</i></p> <p>– 2028 жылға қарай білім берудің ынтымақтастық екендігі туралы жалпы түсінікке қол жеткізіледі.</p> <p>– Ата-аналар мұғалімдерге көбірек қолдау көрсетеді және балаларының оқуына белсенді қатысады (мысалы, үй тапсырмаларының орындалуын қадағалайды, педагогтің кәсіби ұстанымына құрметпен қарайды).</p> |
|----|---------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------|----------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------|---------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------|-----------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------|



|    |                                                                                                                                                                                                                                                                                                                  |                                                                                                                                                                                                                      |                                                                                                                                                                      |                                                                                                                                                                                                                                                                                                                    |
|----|------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------|----------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------|----------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------|--------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------|
|    | түсіндіру, онда ата-аналардың мектеп өміріне конструктивті қатысуы маңызды).                                                                                                                                                                                                                                     |                                                                                                                                                                                                                      |                                                                                                                                                                      | – Мектепте ынтымақтастық үшін неғұрлым құрметті және қолайлы атмосфера қалыптасады.                                                                                                                                                                                                                                |
| 9. | <p><i>Педагогтердің ұлттық консультативтік кеңесін құру.</i></p> <p>– ҚР Оқу-ағарту министрлігінің білім беру бастамалары, оқу бағдарламаларын жаңарту және білім беру саясаты мәселелері бойынша жұмыс топтарына қатысу үшін білікті педагогтердан (әртүрлі аймақтар мен пәндер бойынша) жұмыс органы құру.</p> | <p>2026 жыл (ҚР Оқу-ағарту министрінің кеңес құру туралы бұйрығы; педагогтерді іріктеу);</p> <p>2027 жыл (кеңес отырыстары);</p> <p>2028 жыл (мұғалімдер жаңа оқу бағдарламаларын/бастамаларын қарауға қатысады)</p> | <p>ҚР Оқу-ағарту министрлігі; Ү. Алтынсарин атындағы Ұлттық білім академиясы; Облыстық білім басқармалары; Әдістемелік орталықтар/кабинеттер; Мектеп әкімшілігі.</p> | <p><i>Педагогтердің білім беру бастамаларына белсенді қатысуы.</i></p> <p>– 2027 жылға қарай мұғалімдердің пікірі саясатты әзірлеу процесінде ескерілетін болады.</p> <p>– Мұғалімдер реформалар үшін үлкен жауапкершілік сезініп, болашақ білім беру жүйесін қалыптастыруда өздерін серіктес санайтын болады.</p> |

|     |                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                              |                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                             |                                                                                                                                                                                                  |                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                   |
|-----|------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------|---------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------|--------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------|-------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------|
| 10. | <p><i>Педагогтердің оқытудағы академиялық еркіндігін арттыру</i></p> <p>Педагогтерге шектен тыс шектеу қоятын ережелерді (мысалы, сабақ жоспарларының қатаң форматтары немесе оқыту қарқыны бойынша міндетті нұсқаулықтар) қайта қарап, түзетіңіз. Мектептер мен мұғалімдерге оқу бағдарламасын және педагогикалық тәсілдерді жергілікті контекстке және оқушылардың қажеттіліктеріне бейімдеу үшін көбірек еркіндік беріңіз. Мысалы, мектеп әзірлеген факультативтік сабақтарға немесе жобалық оқытуға оқу уақытының бір бөлігін бөліңіз, сондай-ақ сабақты жоспарлауға</p> | <p>2026 жыл (автономияны арттыруды қажет ететін бағыттарды анықтау үшін жұмыс тобын құру; пилоттық мектептерді таңдау);</p> <p>2026–2027 оқу жылы (икемді оқу бағдарламалары/оқыту әдістері бойынша пилоттық бағдарламаларды енгізу; мониторинг, кері байланыс);</p> <p>2028 жыл (педагогтерге педагогикалық автономия беру үшін НҚА-ға өзгерістер енгізу; сәтті тәжірибелерді кеңейту)</p> | <p>ҚР Оқу-ағарту министрлігі;</p> <p>Ы. Алтынсарин атындағы Ұлттық білім академиясы;</p> <p>Облыстық білім басқармалары;</p> <p>Әдістемелік орталықтар/кабинеттер;</p> <p>Мектеп әкімшілігі.</p> | <p><i>Педагогтердің оқытудағы академиялық еркіндігін кеңейту.</i></p> <p>- Мұғалімдер оқу процесін ұйымдастыруда үлкен автономияға ие болады.</p> <p>- 2027 жылға қарай пилоттық бағдарламаға қатысатын мектептер педагогтердің жұмысқа қанағаттануының жақсарғанын және оқытудың инновациялық әдістерінің енгізілгенін көрсетеді.</p> <p>- Мониторинг деректеріне сәйкес, оқушылардың қажеттіліктерін ескеру</p> |
|-----|------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------|---------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------|--------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------|-------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------|

|  |                                                                                                                                                                                          |  |  |                                                                                                                                                                                                                                      |
|--|------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------|--|--|--------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------|
|  | <p>қойылатын талаптарды жеңілдетіңіз. Бұл жүйені алдымен оған дайын мектептерде/аудандарда пилоттық жоба ретінде енгізіңіз, содан кейін оң нәтижелер болған жағдайда оны кеңейтіңіз.</p> |  |  | <p>арқылы олардың нәтижелері жақсарады.</p> <p>- Автономияны қамтамасыз ету бойынша тиімді шаралар бүкіл жүйе ауқымында енгізіледі, бұл неғұрлым серпінді және жауапкершілігі мол оқытушылар құрамын қалыптастыруға ықпал етеді.</p> |
|--|------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------|--|--|--------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------|

**Білім беру ұйымдарында педагогтің кәсіби бірегейлігін дамыту  
бойынша әдістемелік ұсынымдар**

2025 жылдың 4 қыркүйегінде басып шығаруға қол қойылған.

Пішімі 60×84 1/16.

Офсеттік қағаз. Офсетті басып шығару.

Times New Roman шрифті. Шартты басып шығару<sub>кн</sub>