МРНТИ 14.37.27 https://doi.org/10.51889/2959-5762.2025.85.1.002

Аушева И.У.,[1] Агранович Е.Н.,[2] Джумакулов З.Д.,[2]*
Айтенов Н.Ж.,[2] Сыздыкбаева А.Д.[2]

[1]Центр педагогического мастерства АОО «Назарбаев Интеллектуальные школы», г.Астана, Казахстан
[2]НАО «Казахский национальный женский педагогический университет», г.Алматы, Казахстан

МЕХАНИЗМ СТАНДАРТИЗАЦИИ НЕПРЕРЫВНОГО ПРОФЕССИОНАЛЬНОГО РАЗВИТИЯ УЧИТЕЛЕЙ

Аннотация

Данное исследование посвящено механизму стандартизации непрерывного профессионального развития учителей как ключевого фактора повышения качества образования. Исследования показывают, что компетентность учителя напрямую влияет на успешность ученика и непосредственно зависит от системного профессионального развития педагога. Анализ международного опыта (Казахстан, Австралия, Великобритания, Канада, Шотландия, Сингапур, Эстония) демонстрирует, что наиболее эффективным инструментом стандартизации выступает Профессиональный стандарт, интегрированный в единую систему оценивания учителя. В связи с этим целью исследования стало проведение анализа международного опыта, научно-исследовательских и эмпирических данных для обоснования актуальности разработки стандартных рамок профессионального развития и аргументации выбора методологии, концепции и структуры Профессионального стандарта. Методологическую основу исследования составили научная экспертиза действующего Профессионального стандарта в национальной образовательной системе, а также анализ, обобщение и систематизация научных данных. В результате исследования обоснована необходимость трансформации разрозненных краткосрочных мероприятий в единую систему непрерывного профессионального развития учителей, а также раскрыт потенциал Профессионального стандарта как объективного инструмента оценки качества преподавания.

Ключевые слова: непрерывное профессиональное развитие, компетентность учителя, профессиональный стандарт, система оценивания, качество преподавания.

И.У.Әушева,[1] Е.Н.Агранович,[2] З.Д.Джумакулов,[2]*
Н.Ж.Айтенов,[2] А.Д. Сыздықбаева [2]
[1]"Назарбаев Зияткерлік мектептері" АҚБ Педагогикалық шеберлік орталығы, Астана қ., Қазақстан
[2]"Қазақ ұлттық қыздар педагогикалық университеті" КеАҚ, Алматы қ., Қазақстан

МҰҒАЛІМДЕРДІҢ ҮЗДІКСІЗ КӘСІБИ ДАМУЫН СТАНДАРТТАУ ТЕТІГІ

Аңдатпа

Бұл зерттеу білім беру сапасын арттырудың негізгі факторы ретінде мұғалімдердің үздіксіз кәсіби дамуын стандарттау тетігіне арналған. Зерттеулер көрсеткендей, мұғалімнің құзыреттілігі оқушының жетістігіне тікелей әсер етеді және педагогтің жүйелі кәсіби дамуына тәуелді. Халықаралық тәжірибені талдау (Қазақстан, Австралия, Ұлыбритания, Канада, Шотландия, Сингапур, Эстония) стандарттаудың ең тиімді құралы мұғалімді бағалаудың бірыңғай жүйесіне біріктірілген Кәсіби стандарт екенін көрсетеді. Осыған байланысты зерттеудің мақсаты кәсіби дамудың стандартты шеңберін әзірлеудің өзектілігін негіздеу және Кәсіби стандарттың әдіснамасын, тұжырымдамасы мен құрылымын таңдауды дәлелдеу үшін халықаралық тәжірибені, ғылыми-зерттеу және эмпирикалық деректерді талдау болды. Зерттеудің әдіснамалық негізін ұлттық білім беру жүйесіндегі қолданыстағы Кәсіби стандартты ғылыми сараптау, сондай-ақ ғылыми деректерді талдау, жинақтау және жүйелеу құрады. Зерттеу нәтижесінде бөлек қысқа мерзімді іс-шараларды мұғалімдердің үздіксіз кәсіби дамуының бірыңғай жүйесіне трансформациялау қажеттілігі негізделді және оқыту сапасын бағалаудың объективті құралы ретінде Кәсіби стандарттың әлеуеті ашылды.

Түйін сөздер: үздіксіз кәсіби даму, мұғалімнің құзыреттілігі, кәсіби стандарт, бағалау жүйесі, оқыту сапасы.

Ausheva I.,[1] Agranovich E.,[2] Dzhumakulov Z.,[2] Aitenov N.,[2] Syzdykbayeva A.[2]*
[1]Center of Excellence AEO "Nazarbayev Intellectual Schools", Astana, Kazakhstan
[2]NJSC "Kazakh National Women's Teacher Training University", Almaty, Kazakhstan

STANDARDIZATION MECHANISM FOR TEACHERS' CONTINUOUS PROFESSIONAL DEVELOPMENT

Abstract

This research focuses on the standardization mechanism for teachers' continuous professional development as a key factor in improving education quality. Research shows that teacher competence directly affects student success and depends on systematic professional development of educators. Analysis of international experience (Kazakhstan, Australia, United Kingdom, Canada, Scotland, Singapore, Estonia) demonstrates that the most effective standardization tool is the Professional Standard integrated into a unified teacher assessment system. Accordingly, the research aimed to analyze international experience, research and empirical data to justify the relevance of developing standard frameworks for professional development and to argue the choice of methodology, concept, and structure of the Professional Standard. The methodological foundation comprised scientific examination of the existing Professional Standard in the national education system, as well as analysis, synthesis, and systematization of scientific data. The study justified the need to transform disparate short-term activities into a unified system of teachers' continuous professional development and revealed the potential of the Professional Standard as an objective tool for teaching quality assessment.

Keywords: continuous professional development, teacher competence, professional Standard, assessment system, teaching quality.

Введение. В научных работах (Adnot, 2017; Avalos, 2011; Blank, 2009; Boyle, 2005; Borko, 2006; Cordingley, 2007; Evans, 2008 и др.), исследующих факторы наибольшего воздействия на академическую успешность и развитие учеников, установлена положительная корреляция между факторами - Учитель и Достижения учеников [1-6]. Предоставленные данные фактически утверждают о том, что в случае эффективности деятельности, учителя способны кардинально изменить образовательные результаты учеников. При этом сила воздействия личности учителя на жизнь и достижения, учащихся широко варьируется от руководителя, фасилитатора, эталона, педагогического лидера, источника знаний до друга и доверенного лица. Wright, Horn and Sanders (1997); Adnot, Dee, Katz, Wyckoff, and Katz (2016); Vizeshfar and Torabizadeh (2018) считают, что, если учитель неэффективен, учащиеся, находящиеся под его опекой, достигнут неадекватного академического прогресса [7;1;8].

В контексте данного понимания вполне логичной становится актуализация профессионального развития учителей. Wei R.C., Darling-Hammond L., Andree A., Richardson N., & Orphanos S. (2009) полагают, что те образовательные системы, которые стремятся к улучшениям, инвестируют в обучение учителей, как в ключевой фактор академической успешности учеников. В качестве аргументов авторами озвучиваются две фундаментальные причины.

Первая и главная причина связана с обучением учеников, которые живут в условиях непрерывных изменений, требующих наличия системы разнообразных и непрерывно обновляющихся знаний. Подобные ожидания становятся реалистичными если учителя непрерывно пополняют и интегрируют в свою практику преподавания все новые и более эффективные методы и стратегии обучения, невзирая на то, учили их этому в вузе или нет [9]. В этой ситуации оптимальным решением становится путь профессионального развития. Hendriks M., Luyten H., Scheerens J., Sleegers P., & Steen R. (2010). справедливо отмечают, что педагогическое образование даже самого высокого качества не может предоставить будущим учителям все компетенции, необходимые в классах в условиях цифровой реальности и динамичных изменений. Процесс профессионального развития становится единственно верным и действенным.

Вторая причина связана с пересмотром содержания школьного образования, но и в этом случае, в фокусе происходящих изменений и обновлений вновь находится учитель, которому предстоит их реализовывать [10].

Основные положения. Научный обзор тенденций и трендов в области профессионального развития, а также эмпирические наблюдения авторов статьи позволяют сделать следующее обобщение: в понимании феномена «Профессиональное развитие» как учителями, так и руководителями сформирован устойчивый стереотип, согласно которому показателем успешности является частота участия в различного рода мероприятиях (в том числе, обучение на курсах повышения квалификации, посещение семинаров, вебинаров, мастер-классов и др.). Будучи убежденными в правильности данной стратегии, учителя стремятся к участию в возможно большем количестве подобных мероприятий, хотя между частотой посещения и уровнем улучшений или изменений с точки зрения эталонного качества преподавания отсутствуют веские основания для знака равенства. Причина в том, что новые знания и идеи могут быть успешно интегрированы в повседневную практику учителей в случае, если вся совокупность составляющих (формат, продолжительность обучения, его содержание и ресурсное обеспечение, посткурсовое сопровождение) является эффективной. В реальности редки случаи, когда мероприятия по профессиональному развитию являются стратегически устойчивыми и выверенными, обеспечивают единую тематическую, логическую и структурную линию, лонгитюдные, связанные с контекстами и реалиями школ и их завершение сопровождается в дальнейшем системным контролем или оценкой полезности. В этой связи, обоснованно утверждать о том, что главным в профессиональном развитии педагогов является не столько широкий диапазон возможностей, сколько четкая сфокусированность этих возможностей на повышение качества работы учителей (Dwi, Nasir, & Maryani, 2016; Raihani & Sumintono, 2010) [11].

Материалы и методы. В научной литературе представлены многочисленные концептуализации относительно дефиниции профессионального развития учителей. ОЭСР (2009) характеризует его как деятельность, которая развивает навыки, знания и опыт учителя. Darling-Hammond et al. (2017) рассматривают профессиональное развитие, как механизм улучшения практики преподавания учителей и результатов обучения учеников [11]. Для Scher & O'Reilly (2009) профессиональное развитие — это совокупность краткосрочных результатов обучения, которые меняют знания и убеждения учителей, отражаясь на их практике работы, и долгосрочных результатов, которые, в конечном итоге, улучшают успеваемость учащихся. Потенциал профессионального развития Desimone et al. (2009) и Borko (2004) усматривают в повышении знаний и улучшении педагогической практики в целом; Guskey (2002) обращает внимание на воздействие профессионального развития на систему убеждений учителей; Kazemi, E., & Hubbard, A. (2008) убеждены в более сложном воздействии профессионального развития - на ряд аспектов профессиональной и личной жизни учителей, поскольку влияет на знания, компетенции и ценности учителей. Важно мнение Avalos (2011), который считает, что фокусом и конечной целью профессионального развития учителя должна быть польза от обучения и положительное воздействие на достижения учеников [12-15; 2].

Различия мнений примиряется единодушным признанием учеными того, что между профессионализмом учителя и его развитием существует прямая связь и потому, если профессионализм не статичен, постоянно меняется, переосмысливается в разное время для повышения качества, соответственно, для поддержания необходимого его уровня необходим непрерывный процесс развития. Как отметил Guskey (2009), для того чтобы быть успешным, профессиональное развитие должно рассматриваться как длительный процесс, а не короткое, спорадическое событие, поскольку требует обдумывания новых идей, апробации их в классе и совместного обсуждения с коллегами. Мнение ученого поддерживает Darling-Hammond, L. (2017), подчеркивая, что наиболее эффективные программы не являются «одноразовыми семинарами»: они устойчивы, интенсивны и встроены в конкретный школьный контекст [14; 12].

Синтез мнений ученых позволил авторам статьи определить дефиницию непрерывного профессионального развития, как сложного и цикличного процесса, состоящего из совокупности

личного опыта, всех сознательно запланированных видов деятельности, которые прямо или косвенно воздействуют на учителя и способствуют качеству преподавания в классе. Непрерывное профессиональное развитие требует когнитивного и эмоционального участия учителей, способности непрерывно исследовать, менять убеждения, пополнять свои знания и интегрировать их в свою практику преподавания во благо развития учеников (рисунок 1).

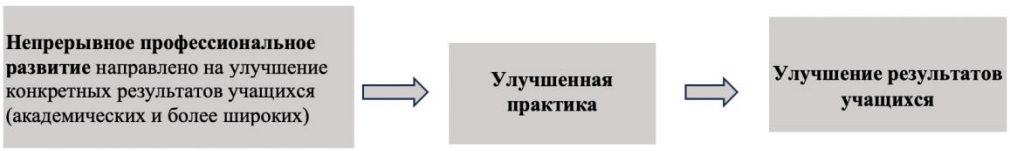

Рисунок 1. Ключевые фокусы непрерывного профессионального развития

Непрерывность расширяет диапазон профессионального развития если оно не ограничено курсами повышения квалификации. Его преимущество в том, что оно представляет собой разумный баланс между общим обучением больших групп учителей и вовлечением в работу школьных сообществ на рабочем месте. Школа предоставляет неограниченные возможности для профессионального развития учителей: это и структурированные и целенаправленные тренинги, профессиональные конференции, вебинары, социальные сети, но это и простой диалог с коллегами по педагогическим вопросам, имеющим решающее значение для профессии. Расширение возможностей школы для профессионального развития создает «открытый рабочий климат», в котором учителя взаимодействуют, и позволяет проводить «четкие процедуры» с отслеживанием результата с учетом особенностей каждого ученика.

Изолирование каждой из форм (внутришкольное развитие, саморазвитие и курсы повышения квалификации) ограничивает профессиональное развитие в целом. Анализ концепций профессионального развития, предложенных различными учеными (Blank R.K. & de las Alas N., 2009; Cordingley P., Bell M., Isham C., Evans D. & Firth A., 2007), показывает, что в системе структурных составляющих непрерывность является одним из принципиальных требований (рисунок 2) [3;6].

Рисунок 2. Структурная характеристика профессионального развития

Вместе с тем, без общего и систематизированного понимания «качественного» профессионального развития учителям сложно сделать выбор и оградить себя от посредственного либо ситуативного профессионального развития. В данной ситуации действенным механизмом регулирования могут стать стандартные рамки качественного профессионального развития – Профессиональный стандарт (Стандарт). Преимущества его в том, что он ориентирует на достижение максимального улучшения двух процессов: академических достижений учеников и развитие учителей, являясь той рамкой требований, которая наглядно демонстрирует, что представляет собой компетентность учителя.

Безусловно, актуальность разработки профессиональных стандартов диктуется результатами аналитического, эмпирического и критического анализа практики преподавания; результатами Международного исследования PISA, которые являются прямым следствием качества

преподавания в школах и др. Вместе с тем имеются как минимум две причины, которые редко упоминаются, но от этого не становятся менее значимыми.

Первая заключается в том, что выпускники педагогических специальностей, в отличие от выпускников других специальностей, часто начинают свою профессиональную карьеру с более высоким уровнем ожиданий и с гораздо большей степенью ответственности, чем это наблюдается у их старших коллег. Поэтому чрезвычайно важно, чтобы на старте входа в профессию молодые учителя были обеспечены системой ориентиров, которую они будут использовать на протяжении всей своей карьеры, при условии, что эти ориентиры будут четко сформулированы.

Вторая причина в том, что в процедурах как внешнего, так и внутреннего оценивания педагогов, не зависимо от их стажа работы, нередки случаи субъективизма и пристрастности. Компетентность учителя начинает подвергаться предвзятому, а в некоторых случаях унизительному для учителя оцениванию, которое не помогает им, нерационально тратит их время и приносит обратный эффект. В подобных ситуациях профессиональный стандарт становится точным инструментом для вынесения взвешенных суждений и решений, предоставляет систематизированное понимание что такое «качественное» преподавание и обучение.

В казахстанской образовательной системе до настоящего времени процедуры оценивания были условно структурированы на две группы: аттестация и внутришкольное оценивание, причем зачастую изолированные друг от друга. Учитывая, что каждая из указанных процедур не является абсолютной, имеет ряд ограничений и может предоставить ошибочные данные, сохранялась актуальность наличия неких стандартных рамок, моделей, которые в сочетании с другими формами оценивания будут содействовать системности и справедливости оценивания.

На практике часты случаи, когда в процессе оценивания учителя получают высокие оценки, при этом низкая успеваемость учеников не принимается во внимание. Немалая доля учителей (в среднем около 63%) в ходе ежегодных опросов отмечает, что такая процедура, как аттестация, зачастую является простой формальностью, проводится в основном для проверки на предмет соответствия административным требованиям и редко непосредственно привязана к образовательному процессу.

В данной ситуации качественно разработанный профессиональный стандарт способен выступить в качестве эффективного инструмента для релевантного оценивания компетентности учителя, поскольку обладает для этого достаточным потенциалом:

- критерии и рамки оценивания отражают то, что считается качеством в рамках конкретного сообщества учителей-практиков;
- оценка направлена на развитие, а не на конечный результат;
- выводы о компетентности учителя формируются в процессе, а не по отдельным праздничным выступлениям и открытым урокам;
- оцениваемые компетенции не ограничиваются сдачей тестов.

Встраивание профессионального стандарта в единую систему оценивания учителя: профессиональный стандарт - программа внутришкольного оценивания - аттестация (рисунок 3) поможет устранить изолированность и направит общий вектор на рост и профессиональное развитие учителя:

Рисунок 3. Встраивание профессионального стандарта в единую систему оценивания учителя

Понятно, что подходы к разработке профессиональных стандартов для учителей различаются в разных странах, но вызовы, являющиеся импульсом для их разработки, схожи и актуальны для

Казахстана: среда, в которой живут и обучаются дети, которая стремительно меняется и требует от педагогов справляться с новизной, адаптироваться, эффективно функционировать в новом мире.

Результаты и обсуждение. Один из состава авторов статьи принял участие в разработке концепции утвержденного в настоящее время Профессионального стандарта «Педагог» (далее - Стандарт) при активном участии международных экспертов: доктора философии Дэвида Марша (Университет Ювяскюля, Финляндия), доктора философии, профессора Мотоко Акиба (государственный университет Флориды, США), доктора философии Дэвида Редекоппа (Канада).

На начальном этапе разработки исследовательской группой проведен анализ международного опыта и проанализированы Стандарты стран: Австралия, Великобритания, Канада, Сингапур, Шотландия, Эстония. Выбор стран обусловлен соответствием предварительно разработанным критериям:

- профессиональные стандарты разработаны на основе эмпирических данных и научных исследований;
- текущие позиции стран в итоговых таблицах результатов международного исследования PISA должны стабильно находиться в диапазоне от первого до двадцатого места;
- имеются веские доказательства того, что данные позиции в таблицах PISA являются следствие наличия четко сформулированного профессионального стандарта;
- практическая реализация профессиональных стандартов непрерывно сопровождается анализом, исследованием и своевременной корректировкой.

На основе полученных данных проведен сравнительный анализ с ранее действующим профессиональным стандартом в Казахстане, результаты которого показали:

1) профессиональные стандарты в указанных странах не являются моделью профессиональной деятельности с описанием всех трудовых функций, необходимых для выполнения должностных обязанностей. Ключевое их назначение - в повышение качества профессиональной деятельности педагогов через четкое представление эталонов качества, наивысших ожиданий от учителя. Это – важная особенность, поскольку уровень притязаний учителя должен быть согласован с его реальным профессиональным уровнем. Поэтому четко обозначенные максимальные уровни позволяют претенденту понять актуальную позицию и задуматься над траекторией дальнейшего роста;

2) профессиональные стандарты указанных стран сфокусированы на обучении и развитии ученика. Поэтому все знания и практические навыки, которые приобретает учитель, оцениваются с точки зрения их полезности в достижении данного фокуса;

3) профессиональные стандарты не статичны и непрерывно отслеживаются и корректируются;

4) в Казахстане не находит поддержки диверсифицированная модель разработки и дальнейшей популяризации профессионального стандарта с привлечением ассоциаций, учреждений (государственных и частных), представителей самой педагогической профессии, родителей, представителей областных управлений, городских, районных департаментов образования.

И самое главное - профессиональный стандарт рассматривает процесс развития педагога, а не является инструментом контроля за его деятельностью. Принимая во внимание полученные данные по итогам анализа и систематизации международного опыта разработана концепция Стандарта, основанная на следующих составляющих:

1. Систематизированное понимание компетентности учителя. В целом, компетентность учителя – достаточно широко и разносторонне используемый термин в педагогической науке и образовательной практике и трактуется по-разному: накопление способностей для облегчения обучения, готовность к рациональным действиям, выполнение определенных профессиональных требований. Обобщенное понимание, сформулированное Mulder (2011) показывает, что системообразующей характеристикой компетентности учителя является его педагогическое поведение, которое обусловлено системой профессиональных ценностей и убеждений, и

направлено на организацию интенсивного и активизирующего обучения, дифференциацию стратегий преподавания, обеспечение четкого и структурированного обучения, создание безопасной и стимулирующей образовательной среды и мониторинг достижений учеников [16].

Данная модель строится на утверждении о том, что компетентность – это набор интегрированных возможностей, которые структурированы на кластеры: знания, навыки и установки, которые, в свою очередь, являются условием устойчивого эффективного функционирования (в том числе способности к инновациям и преобразованиям); осуществляемым в определенных контекстах, профессии, организации, работе, роли и ситуации (таблица 1).

Таблица 1. Структурная модель компетентности учителя

Компетентность – это набор индивидуальных способностей. Состоит из знаний, навыков и отношений (деятельностных установок), которые мобилизуются в определённом контексте для решения определённой задачи		
Знания: факты, идеи, которые уже известны и способствуют пониманию поставленной задачи или конкретного предмета	Навыки: способности и возможности совершать действия и использовать имеющиеся знания для достижения ожидаемых результатов	Отношения: (деятельностные установки): взгляды и принципы, влияющие на то, КАК человек реагирует на идеи, людей и ситуации

Требования к компетентности учителя неразрывно связаны с ее оценкой, которая должна быть не только релевантной и справедливой, но и соответствовать тем динамическим изменениям, которые происходят в реальной жизни и неминуемо проецируются на систему образования. Ключом к решению данной проблемы могут стать различные методы и инструменты оценивания и, прежде всего - Стандарт.

2. Принцип системности знаний и практических навыков, которые сохранят актуальность и способность к реагированию на изменения при условии непрерывного профессионального роста учителя и надежной связи с системой профессиональных ценностей, убеждений и установок. Каждая группа ключевых компетенций (профессиональные ценности; профессиональные знания; профессиональная практика; профессиональный рост) не предполагает иерархической приоритетности. Только понимание равной важности каждой из них способно стать гарантом успеха в работе учителя.

Таким образом, Стандарт структурирован на четыре группы ключевых компетенций: профессиональные знания, профессиональная практика, профессиональный рост, профессиональные ценности. Указанные группы создают мобильный каркас «Рамки профессиональных компетенций», идейная основа которого заключается в следующем: знания и практика – основные аспекты, в которых проявляется профессионализм учителя, поэтому данные аспекты нуждаются в непрерывном развитии, которое, в свою очередь, мотивируется системой профессиональных ценностей и установок учителя. Поэтому профессиональные ценности являются базисом концепции, на котором построена рамка профессиональных компетенций Стандарта (см. рисунок 4).

Рисунок 4. Рамка ключевых компетенций

Критерии оценивания по каждой из групп компетенций встроены в действующую систему квалификационных категорий (учитель – учитель-модератор – учитель-эксперт – учитель-исследователь – учитель-мастер) и на основе Таксономии Б.Блума [17] демонстрирует профессиональное восхождение учителя по принципу наращивания от одной квалификационной категории – к последующей. Ниже, в таблице 2 указаны критерии компетентности учителей в разрезе квалификационных категорий на примере одной из ключевых групп компетенций - «Профессиональные знания» (таблицу 2) [18].

Таблица 2. Критерии компетентности учителей, структурированные по принципу наращивания в рамках квалификационных категорий

Критерии компетентности	Учитель	Учитель-модератор	Учитель-эксперт	Учитель-исследователь	Учитель-мастер
2. ПРОФЕССИОНАЛЬНЫЕ ЗНАНИЯ					
2.1 Знать учеников и как они учатся	Демонстрирует знания актуальных психолого-педагогических теорий для развития учащихся, учитывая особенности и потребности	Демонстрирует знания стратегий отслеживания прогресса учащихся, учитывая особенности и потребности	Понимает, как определить индивидуальный образовательный маршрут учащихся на основе результатов диагностики особенностей и потребностей	Понимает, как проектировать индивидуальную траекторию развития учащихся, учитывая особенности и потребности	Понимает, как разработать программы и методику обучения и развития учащихся, учитывая особенности и потребности
2.2 Знать предмет и как его преподавать	Демонстрирует знания теоретических и методических основ учебной программы во взаимосвязи с закономерностями познавательного процесса	Демонстрирует знания теоретико-прикладных основ и методик преподавания предмета, учитывая общие трудности обучения	Демонстрирует знания концептуальных основ образовательной и учебной программы, технологий и стратегий преподавания, учитывая трудности усвоения	Понимает, как проектировать процесс обучения во взаимосвязи с законами развития мышления учащихся	Понимает, как разработать методику преподавания предмета для успешного усвоения учащимися учебной программы

Стандарт получил высокую оценку международных экспертов, которые отметили сбалансированность, информативность, продуманность и четкость в формулировках ключевых смысловых позиций.

Заключение. Непрерывное профессиональное развитие в Казахстане является важным компонетом всей системы образования и включает работу над различными компетенциями (коммуникация, критическое мышление, креативность, рефлексия и др.), используя традиционные (курсы повышения квалификации, внутришкольное развитие, переподговка) и неформальные формы (самообучение, саморазвитие, трансляция собственного опыта и обмен). Важным механизмом, координирующим и стимулирующим процесс непрерывного профессионального развития, во многих странах является Стандарт, который создает целостную систему ориентиров для представителей профессорско-педагогического состава вузов, выпускников педагогических направлений подготовки приступивших к работе в школе, руководителей и педагогических коллективов школ. Широкий круг целевой аудитории, для которой разработан Стандарт, позволяет расширить диапазон применения:

в практике преподавания (как образец лучшей практики педагогов; гарантированный минимум качества педагогической деятельности; инструмент дифференцированной оценки квалификации педагогов и разработки системы оплаты труда);

- в оценке качества обучения учеников (согласованное понимание качества обучения учеников; профессионально признанный эталон практики преподавания и обучения);

- в стратегиях профессионального развития (как инструмент оценки/самооценки и профессионального развития на основе рефлексивного сопоставления собственной практики (портфолио) и стандарта);

- в оценке качества подготовки педагогических кадров (как оценка/аккредитация программ подготовки педагогов).

Чрезвычайно важно, чтобы учителя до начала работы соотносили свою готовность к работе в школе со Стандартом и воспринимали его как базис их работы, а не дополнение к ней. Компактная структура и доступный формат изложения обеспечивают удобство использования Стандарта в ежедневной работе. Сегодня, на этапе ознакомления и популяризации Стандарта необходимо понимать, что самый высокий уровень качества разработанного документа, самое высоко статусное его определение не могут гарантировать успех. Важен не документ и его содержание, а процесс его реализации. Польза от разработанного Стандарта в том, чтобы он «работал» во благо каждого учителя в его реальной практике, делая ежедневный процесс оценивания и самооценивания гибким, удобным и эффективным для непрерывного профессионального развития, тем самым расширяя возможности к привлечению и удерживанию нужных людей в педагогической профессии.

Благодарность. Статья подготовлена в рамках грантового финансирования научных и (или) научно-технических проектов на 2024-2026 годы (AP23489008 Исследование реализации нового профессионального стандарта «Педагог» в Казахстане и детализация его содержания для непрерывного профессионального развития учителей), руководитель Агранович Е.Н.

Список использованной литературы:

1.Adnot M., Dee T., Katz V., & Wyckoff J. Teacher Turnover, Teacher Quality, and Student Achievement in DCPS. Educational Evaluation and Policy Analysis, 39(1),2017. 54-76.

2.Avalos B. Teacher Professional Development in Teaching and Teacher Education over Ten Years. Teaching and Teacher Education, 27,2011 10-20. https://doi.org/10.1016/j.tate.2010.08.007

3.Blank R.K., & de las Alas N. Effects of Teacher Professional Development on Gains in Student Achievement. Washington DC: Council of Chief State School Officers.2009 http://ccsso.org/Documents/2009/Effects_of_Teacher_Professional_2009.pdf

4.Boyle B., Lamprianou L., & Boyle B. A longitudinal study of teacher change: What makes professional development effective? Report of the second year of the study. School Effectiveness and School Improvement: An International Journal of Research, Policy and Practice, 16(1),2005, 1-27.

5.Borko H. Professional Development and Teacher Learning: Mapping the Terrain. Educational Researcher, 33(8).2004 http://www.aera.net/uploadedFiles/Journals_and_Publications/Journals/Educational_Researcher/Volume_33_No_8/02_ERv33n8_Borko.pdf

6.Cordingley P., Bel, M., Isham C., Evans D., & Firth A. What do specialists do in CPD programmes for which there is evidence of positive outcomes for pupils and teachers? (No. 1504R; Research Evidence in Education Library). EPPI-Centre, Social Science Research Unit, Institute of Education, University of London. 2007. https://eppi.ioe.ac.uk/cms/Portals/0/PDF%20reviews%20and%20summaries/CPD4%20Report%20-%20SCREEN.pdf?ver=2007-09-28-142054-167

7.Wright S.P., Horn S.P., & Sanders W.L. Teacher and classroom context effects on student achievement: Implications for teacher evaluation. Journal of Personnel Evaluation in Education, 11(1),1997. 57–67. https://doi.org/10.1023/A:1007999204543

8.Vizeshfar F., & Torabizadeh C. The Effect of Teaching Based on Dominant Learning Style on Nursing Students' Academic Achievement. Nurse Education in Practice, 28,2018. 103-108. https://doi.org/10.1016/j.nepr.2017.10.013

9.Wei R.C., Darling-Hammond L., Andree A., Richardson N., & Orphanos S. Professional learning in the learning profession: A status report on teacher development in the United States and abroad. Dallas, TX: National Staff Development Council, 2009..

10. Hendriks M.A., Luyten H., Scheerens J. (Ed.), Sleegers P., & Steen R. Teachers' professional development: Europe in international comparison. Office for Official Publications of the European Union.2010. https://doi.org/10.2766/63494

11. Dwi S., Nasir A., & Maryani I. Identification of teachers' problem in Indonesia on facing global community. International Journal of Research Studies in Education, 6(2),2016. 81-90. doi: 10.5861/ijrse.2016.1519

12. Darling-Hammond L., Hyler M.E., & Gardner M. Effective Teacher Professional Development. Palo Alto: Learning Policy Institute, 2017

13. Desimone L.M. Improving impact studies of teachers' professional development: Toward better conceptualizations and measures. Educational Researcher, 38(3), 2009. 181-199. doi: 10.3102/0013189x08331140

14. Guskey T.R., & Yoon K.S. What works in professional development? The Phi Delta Kappa International, 90(7), 2009, 495-500

15. Kazemi E., & Hubbard A. New Directions for the Design and Study of PD: Attending to the Coevolution of Teachers' Participation across Contexts. Journal of Teacher Education, 59,2008, 428-441

16. Mulder M. The Concept of Competence: Blessing or Curse? In I. Torniainen, S. Mahlamäki-Kultanen, P. Nokelainen, & P. Ilsley (Eds.), Innovations or Competence Management (pp. 11-24). Lahti: Lahti University of Applied Sciences, 2011

17. Bloom B.S., Engelhart M.D., Furst E.J., Hill W.H., Krathwohl D.R. Taxonomy of Educational Objectives: The Classification of Educational Goals. — New York: David McKay Company, Inc., 1956.

18. Об утверждении профессионального стандарта "Педагог" Приказ и.о. Министра просвещения Республики Казахстан от 15 декабря 2022 года № 500. Зарегистрирован в Министерстве юстиции Республики Казахстан 19 декабря 2022 года № 31149.

References:

1.Adnot M., Dee T., Katz V., & Wyckoff J. Teacher Turnover, Teacher Quality, and Student Achievement in DCPS. Educational Evaluation and Policy Analysis, 39(1),2017. 54-76.

2.Avalos B. Teacher Professional Development in Teaching and Teacher Education over Ten Years. Teaching and Teacher Education, 27,2011 10-20. https://doi.org/10.1016/j.tate.2010.08.007

3.Blank R.K., & de las Alas N. Effects of Teacher Professional Development on Gains in Student Achievement. Washington DC: Council of Chief State School Officers.2009 http://ccsso.org/Documents/2009/Effects_of_Teacher_Professional_2009.pdf

4.Boyle B., Lamprianou L., & Boyle B. A longitudinal study of teacher change: What makes professional development effective? Report of the second year of the study. School Effectiveness and School Improvement: An International Journal of Research, Policy and Practice, 16(1),2005, 1-27.

5.Borko H. Professional Development and Teacher Learning: Mapping the Terrain. Educational Researcher, 33(8).2004 http://www.aera.net/uploadedFiles/Journals_and_Publications/Journals/Educational_Researcher/Volume_33_No_8/02_ERv33n8_Borko.pdf

6.Cordingley P., Bel, M., Isham C., Evans D., & Firth A. What do specialists do in CPD programmes for which there is evidence of positive outcomes for pupils and teachers? (No. 1504R; Research Evidence in Education Library). EPPI-Centre, Social Science Research Unit, Institute of Education, University of London. 2007. https://eppi.ioe.ac.uk/cms/Portals/0/PDF%20reviews%20and%20summaries/CPD4%20Report%20-%20SCREEN.pdf?ver=2007-09-28-142054-167

7.Wright S.P., Horn S.P., & Sanders W.L. Teacher and classroom context effects on student achievement: Implications for teacher evaluation. Journal of Personnel Evaluation in Education, 11(1),1997. 57–67. https://doi.org/10.1023/A:1007999204543

8.Vizeshfar F., & Torabizadeh C. The Effect of Teaching Based on Dominant Learning Style on Nursing Students' Academic Achievement. Nurse Education in Practice, 28,2018. 103-108. https://doi.org/10.1016/j.nepr.2017.10.013

9.Wei R.C., Darling-Hammond L., Andree A., Richardson N., & Orphanos S. Professional learning in the learning profession: A status report on teacher development in the United States and abroad. Dallas, TX: National Staff Development Council, 2009..

10. Hendriks M.A., Luyten H., Scheerens J. (Ed.), Sleegers P., & Steen R. Teachers' professional development: Europe in international comparison. Office for Official Publications of the European Union.2010. https://doi.org/10.2766/63494

11. Dwi S., Nasir A., & Maryani I. Identification of teachers' problem in Indonesia on facing global community. International Journal of Research Studies in Education, 6(2),2016. 81-90. doi: 10.5861/ijrse.2016.1519

12. Darling-Hammond L., Hyler M.E., & Gardner M. Effective Teacher Professional Development. Palo Alto: Learning Policy Institute, 2017

13. Desimone L.M. Improving impact studies of teachers' professional development: Toward better conceptualizations and measures. Educational Researcher, 38(3), 2009. 181-199. doi: 10.3102/0013189x08331140

14. Guskey T.R., & Yoon K.S. What works in professional development? The Phi Delta Kappa International, 90(7), 2009, 495-500

15. Kazemi E., & Hubbard A. New Directions for the Design and Study of PD: Attending to the Coevolution of Teachers' Participation across Contexts. Journal of Teacher Education, 59,2008, 428-441

16. Mulder M. The Concept of Competence: Blessing or Curse? In I. Torniainen, S. Mahlamäki-Kultanen, P. Nokelainen, & P. Ilsley (Eds.), Innovations or Competence Management (pp. 11-24). Lahti: Lahti University of Applied Sciences, 2011

17. Bloom B.S., Engelhart M.D., Furst E.J., Hill W.H., Krathwohl D.R. Taxonomy of Educational Objectives: The Classification of Educational Goals. — New York: David McKay Company, Inc., 1956.

18. Ob utverjdenii professionalnogo standarta "Pedagog" Prikaz i.o. Ministra prosveşeniıa Respubliki Kazahstan ot 15 dekabrıa 2022 goda № 500. Zaregistrirovan v Ministerstve iystitsii Respubliki Kazahstan 19 dekabrıa 2022 goda № 31149.

МРНТИ 14.25.07 https://doi.org/10.51889/2959-5762.2025.85.1.003

А.Д.Жумагелдиева, [1] Г.А.Абаева [1]*

[1]Абай атындағы Қазақ Ұлттық педагогикалық университеті
Алматы қ., Қазақстан

ЖАЛПЫ БІЛІМ БЕРУ МЕКТЕП ПЕДАГОГТЕРІНІҢ ИНКЛЮЗИВТІ БІЛІМ БЕРУ ЖҮЙЕСІНЕ ҚАТЫНАСЫН ТАЛДАУ

Аңдатпа

Мақалада заманауи инклюзивті білім беру мазмұнының өзгеруіне байланысты педагогтардың қатынасы мен көзқарастары талданып зерттелінеді. Инклюзивті білім беруді жүзеге асыру үшін педагогтардың жеке сұраныстары мен кәсіби қажеттіліктеріне талдау жасалды. Зерттеу 3 модульден тұратын Лайкерт шкаласы бойынша анкеттеу арқылы жүргізілді. Бірінші модулінде қатысушының инклюзивті білім беруге байланысты жеке қызығушылықтары мен кәсіби қажеттіліктері қамтылды. Екінші модулінде мектеп педагогтерінің инклюзивті білім беру саласындағы білімі мен құзыреттілігі, оның ішінде инклюзивті білім берудің тұжырымдамалық аппаратын меңгеруі, баланың ерекше қажеттіліктерін бағалай алуы, «ерекше қажеттіліктері» бар балаларды қолдау траекториясын меңгеруі қарастырылды. Үшінші модульге тоқталатын болсақ, мұғалімдердің білім алуда ерекше қажеттіліктері бар балаларға деген көзқарасы зерттелді. Алынған деректерді талдау негізінде қатысушылардың инклюзивті білімге қатынасын қарастырып, болашақта педагогтерді даярлауда маңызды мәселелерін анықтауға тырыстық.

Нәтижесінде білім алуда ерекше қажеттіліктері бар балалармен жұмыс тәжірибесі бар мектеп мұғалімдері оң көзқараста екенін және "ерекше қажеттіліктері бар" балалармен жұмыс істеуге қарсы емес екенін анықтауға болады. Сондай-ақ, зерттеу нәтижелері педагогтердің көпшілігі өздерінің кәсіби және жеке дамуына ықпал ететін жаңа жағдайларды қабылдауға дайын екендіктерін көрсетті. Сонымен қатар, сауалнамаға қатысушылар бұл шешімдерінің өзі негізделгені және түсінікті болуы керектігі туралы және нақты ұйымдастырылуы мен жүзеге асырылуы, мұғалімдердің өзін-өзі кәсіби дамуына ықпал етуі туралы ой-пікір білдірді.

Түйін сөздер: инклюзивті білім беру, кәсіби даярлау, педагог, жалпы білім беру ортасы, инклюзивті орта.