

Г.Е. Кожамкулова, Н.С. Касымбекова

*Евразийский национальный университет им. Л.Н. Гумилева, Астана, Казахстан
(E-mail: gulmira_kozh@mail.ru)*

Переход системы повышения квалификации к парадигме «непрерывное профессиональное развитие»

Аннотация. *Среда, в которой работают учителя, и требования, предъявляемые к ним обществом, становятся все более сложными. Учителя стремятся вооружить учащихся широким спектром навыков, которые им потребуются для эффективного функционирования в мире; это ускоряет необходимость разработки более компетентностно-ориентированных подходов к обучению, а также больший акцент на результатах обучения. В этом контексте даже педагогическое образование самого высокого качества не может обеспечить учителей знаниями и навыками, необходимыми для преподавания на протяжении всей жизни. Учителя призваны не только приобретать новые знания и навыки, но и постоянно их развивать. Образование и профессиональное развитие каждого учителя должно рассматриваться как задача всей жизни. В связи с этим система повышения квалификации нуждается в переходе к парадигме «непрерывное профессиональное развитие», в которой ключевая роль будет отводиться учету персонализированных потребностей учителей.*

Ключевые слова: *непрерывное профессиональное развитие, курсы повышения квалификации, персонализированное обучение, потребности учителей, педагогическая практика.*

DOI: <https://doi.org/10.32523/2616-6895-2023-145-4-135-144>

Введение

В 1998 году для среднего школьного образования Республики Казахстан (далее – РК) был разработан первый Государственный общеобязательный стандарт среднего образования (далее – ГОСО), в дальнейшем (1998, 2002 и 2010 гг.) социально-экономическая ситуация в стране неоднократно требовала его доработки, разработки типовых учебных программ и учебно-методических комплексов (УМК). В основе данных стандартов лежала «знаниецентрированная» модель.

Принятый ГОСО 2012 года стал переходным стандартом от 11-летней школы к 12-летней модели среднего образования. В нем впервые был определен ориентир на развитие функциональной грамотности учащихся.

С принятием новых стандартов в 2016 году в Республике Казахстан началось поэтапное внедрение обновленной образовательной программы.

В 2016-2017 учебном году по новой программе начали работать 1, 2, 5, 7 классы. В 2018-2019 учебном году к новой программе подключились 3, 6, 8 классы, а в 2019-2020 учебном году новшества были внедрены в 4, 9, 10 классах. Затем программа начала работать и в 11-х классах.

Принятые в 2016 году стандарты обновленного содержания образования и разработанные в соответствии с ними Типовые учебные программы, существенно отличаются от предыдущих. В них были обозначены ожидаемые результаты на «выходе» из школы в виде навыков широкого спектра, определены ценности, которые как жизненные

ориентиры стали стержнем повседневной деятельности учащихся. Учебные достижения обучающихся оцениваются с помощью критериев оценки знаний, а также учитываются особые образовательные потребности и индивидуальные возможности обучающихся. Произошли кардинальные изменения не только в содержании программ, но и в их структурном построении.

Ожидаемые результаты обучения рассчитаны на долгосрочный и многоуровневый циклы, основаны на методологии дидактики: системно-деятельностного, коммуникативного, ценностно-ориентированного подходов.

Такие концептуальные изменения повлекли за собой существенные изменения как в педагогической теории, так и педагогической практике. Возникла необходимость совершенствования методической компетентности учителей, изменения педагогического традиционного мышления к инновационному мышлению, проектного подхода в разработке, реализации содержания и процесса обучения.

С 2015 года учителя проходят курсы повышения квалификации в рамках обновления содержания образования Республики Казахстан в АО «Национальный центр повышения квалификации (далее «НЦПК») «Өрлеу» Института повышения квалификации педагогических работников по программам, разработанным Центром педагогического мастерства Автономной организации образования «Назарбаев Интеллектуальные школы» (далее – ЦПМ).

В сотрудничестве с международными партнерами разработаны уровневые программы курсов повышения квалификации педагогических работников Республики Казахстан (первый (продвинутый), второй (основной), третий (базовый): третий уровень предназначен для учителей-предметников, второй уровень - для управленцев среднего звена в школе, первый уровень - для руководящей команды школы. Программа называлась по-разному, например, «трехуровневая программа» [1,2], «трехэтапная программа» [3] и «уровневые курсы» - местное разговорное словосочетание. По окончании программы, после подачи заявки для получения сертификата тренеры-стажеры второго уровня могли стать тренерами для кандидатов третьего и первого уровней, могут направлять стажеров второго уровня. В связи с этим данная модель рассматривается как каскадная модель обучения [2].

В рамках реализации уровневых программ разработаны учебно-методические материалы, включающие:

Предкурсовые задания.

Руководство для тренера.

Руководство для учителя.

Задания для выполнения в период практики в школе.

Структурированные учебные материалы.

В 1921 году Президент РК подчеркнул важность совершенствования компетенций учителей, указывая на необходимость проводить их переобучение «раз в три года, а не в пять лет, как сейчас». (<https://www.akorda.kz/ru/poslanie-glavy-gosudarstva-kasym-zhomarta-tokaeva-narodu-kazahstana-183048>). В связи с этим 122 программы АО «НЦПК «Өрлеу» были обновлены с учетом потребностей педагогов, актуальных приоритетов системы образования, подготовлено 50 новых курсов по предметным компетенциям.

Несмотря на научно-методологическую, методическую поддержку процесса внедрения обновленной программы путем обучения и совершенствования квалификации учителей, в процессе внедрения и реализации имеются серьезные противоречия, о чем свидетельствуют многочисленные высказывания самих учителей, представителей общественности. В данной статье будет рассмотрена проблема совершенствования методической компетентности учителей в процессе обновления содержания образования.

Постановка проблемы

Одной из основных проблем повышения методической компетентности учителей в процессе обновления содержания образования является необходимость адаптации учителей к новым методам и технологиям обучения. С появлением нового образовательного контента, такого, как новые предметы, новые методы обучения, основанные на технологиях, учителя должны идти в ногу с этими изменениями, чтобы гарантировать, что они эффективно предоставляют обновленный контент учащимся [4].

Следует отметить противоречия, возникающие между необходимостью непрерывного профессионального развития учителей и ограниченностью в выборе курсов повышения квалификации списком программ, согласованным с уполномоченным органом в области образования, реализуемым организациями повышения квалификации, включенных в список в соответствии с приказом Министра образования и науки Республики Казахстан №95 от 28 января 2016 года, а также их периодичностью (каждые пять лет, а теперь – каждые три года). Отсюда вытекает еще одна проблема, так как учитель не считает нужным повышать свою методическую компетентность, обучаясь на курсах, которые не входят в указанный перечень, а тем более заниматься самосовершенствованием.

Цель и задачи исследования

Цель данного исследования - изучение современного состояния системы профессионального развития учителей в контексте перехода к парадигме «непрерывное профессиональное развитие».

Задачи исследования могут быть сформулированы следующим образом:

- проанализировать актуальные подходы к профессиональному развитию учителей в условиях обновления содержания образования;
- выявить современное состояние системы профессионального развития;
- определить потребности учителей в профессиональном развитии.

Обзор литературы

По данным TALIS 2018 [5] в Казахстане существует высокий спрос на повышение квалификации учителей. Так, исследование TALIS-2018 показало, что у казахстанских учителей существует «высокая степень потребности» в курсах по содержанию учебных программ и учебников (37%), критериальной оценивании (31%) и использовании ИКТ в обучении (30%).

Лабоне [6] утверждает, что самый высокий уровень эффективности наблюдался у самых опытных учителей. Хотя учителя с многолетним опытом работы могут сохранять оптимистичный профессиональный взгляд, по мере взросления они сталкиваются с проблемами адаптации к изменениям требований преподавания, меняющимся личным обстоятельствам и дополнительным управленческими обязанностями [7]. Тумова [8] подтверждает, что возраст и профессиональный опыт учителей влияют на готовность реформировать учебную программу. Результат показал, что учителя со стажем работы более 15 лет не могут принять новые методы обучения. Кроме того, начинающие педагоги могут не спешить с внедрением образовательных инноваций, поскольку они не адаптированы и чувствуют, что их недостаточно для решения поставленной задачи. По этой причине среди начинающих учителей распространена низкая самооэффективность [7].

Кулмагамбетова А.Ш. [9] отмечает, что три фактора педагогической практики - «Самоэффективность в привлечении учащихся», «Четкость преподавания», «Профессиональные потребности учителей по предмету и педагогике» - являются важными предикторами инновационности.

Обзор литературы по теме исследования позволяет выделить несколько ключевых особенностей эффективного профессионального развития учителей:

- сосредоточенность на содержании и педагогике: эффективное профессиональное развитие должно быть сосредоточено на развитии знаний учителей по предмету и педагогических навыков для улучшения их педагогической практики. Профессиональное развитие должно быть сосредоточено как на содержании, так и на педагогике: профессиональное развитие, сосредоточенное как на содержании, так и на педагогике, более эффективно, чем программы, сосредоточенные только на одном из них [10, 11];

- активное обучение: учителя должны активно участвовать в собственном обучении, иметь возможность практиковаться и получать отзывы о своем обучении;

- сотрудничество: профессиональное развитие должно предоставлять учителям возможность сотрудничать и делиться передовым опытом со своими коллегами. Сотрудничество имеет ключевое значение: профессиональное развитие, поощряющее сотрудничество и совместное обучение учителей, более эффективно, чем индивидуальные программы [12, 13]. Hattie ставит teacher collective efficacy на первое место в списке значимых факторов по степени влияния на достижения школьников. Данный вывод был сделан на основе анализа более 50 000 исследований во всем мире с суммарным охватом более 86 миллионов школьников [14]. Мойса Štraus в своем исследовании говорит о том, что, во-первых, в разных школах используются различные формы сотрудничества, и, во-вторых, о том, что учащиеся в школах, где существует больше форм сотрудничества, имеют в среднем более высокие достижения. Однако в школах сотрудничество учителей происходит часто на уровне обмена информацией и материалами, чем на более высоких уровнях сотрудничества. Кроме того, формы сотрудничества могут различаться в разных школах [15].

Опираясь на собственное исследование, Slabina выделяет следующие уровни сотрудничества учителей:

1 – совместное преподавание,

2 – согласованное действие,

3 – обмен информацией и утверждает, что сотрудничество учителей влияет на улучшение результатов учащихся, рост мотивации учителей, улучшение взаимоотношений между учителями и учащимися, уменьшение нагрузки учителей и более быструю реализацию новшеств [16].

Шляйхер [17] утверждает, что данные TALIS, которые также основаны на других исследованиях [18; 19; 20], показывают, что сотрудничество между учителями может повысить эффективность работы учителей, что, в свою очередь, может улучшить достижения учащихся и поддерживать позитивное поведение учителя. Как показал TALIS, практика, наиболее тесно связанная с самоэффективностью учителей, принимает участие в совместном профессиональном обучении, и, кроме того, есть свидетельства того, что совместное профессиональное развитие связано с положительным влиянием на процессы обучения, мотивацию и результаты обучения учащихся [17];

- согласованность: профессиональное развитие должно быть согласовано с целями школы и соответствовать потребностям учителей и учащихся.

Независимо от того, насколько хороша предварительная подготовка учителей, нельзя ожидать, что учителя будут готовы ко всем вызовам, с которыми они столкнутся на протяжении всей своей карьеры. Поэтому системы образования стремятся предоставить учителям возможности для профессионального развития, чтобы поддерживать высокий уровень преподавания и сохранить высококвалифицированный преподавательский состав.

В последние годы происходят существенные изменения в системе повышения квалификации педагогов. Одной из основных тенденций является переход от традиционной модели, основанной на одноразовом обучении, к новой парадигме «непрерывного профессионального развития педагога» (далее - НПП). Эта парадигма предполагает, что профессиональное развитие педагога должно быть систематичным, постоянным и индивидуально ориентированным, персонализированным, чтобы соответствовать потребностям современного образования [21].

Во всем мире НПП учителей используется правительствами для повышения качества учителей, улучшения обучения учащихся и повышения результатов обучения [22; 23]. Это основано на доказательствах того, что повышение качества учителей за счет профессионального развития тесно связано с обучением и достижениями учащихся, а также с качеством школ [24; 25; 26]. Таким образом, сегодня профессиональное развитие учителей остается одним из наиболее важных подходов к повышению качества преподавания и обучения в школах [27].

НПП должно быть направлено на повышение профессиональных знаний, навыков и отношения педагогов, чтобы они, в свою очередь, могли улучшить обучение учащихся» [22]. Подразумевается, что результатом участия учителей в мероприятиях НПП является изменение; изменения в школьной практике, отношении и убеждениях, которые поддерживают обучение их учеников. Эти изменения Fraser et al. [28] являются результатом процесса обучения (участия в НПП), который основывается на знаниях, опыте, убеждениях и профессиональных действиях учителей. Таким образом, НПП становится эффективным только в том случае, если эта структурированная учебная деятельность приводит к изменениям в знаниях учителей, практике работы в классе и улучшению обучения учащихся. Несмотря на намерение этих желательных изменений, этот аспект устойчивых изменений остается проблемой [29]. Это связано с тем, что многие мероприятия и вмешательства НПП не дают устойчивых результатов обучения для учителей, которые могли бы изменить свою классную практику [22; 30]. Кроме того, вмешательства подвергались критике за то, что они часто были слишком фрагментарными, разрозненными и нерелевантными для реальных потребностей учителей в классе, что влияло на желаемую смену учителя [31; 32; 33].

Исходя из вышесказанного, можно сделать следующие выводы: эффективное профессиональное развитие учителей должно быть сосредоточено на развитии как их содержательных знаний, так и педагогических навыков для улучшения их педагогической практики. Оно должно быть постоянным, совместным и адаптированным для удовлетворения конкретных потребностей отдельных учителей.

Методология

Для анализа современных подходов к профессиональному развитию учителей в условиях обновления содержания образования и выявления потребностей учителей в повышении квалификации был проведен опрос учителей. В опросе принял участие 61 учитель. Это были учителя из школ разных городов и сел Республики Казахстан: г. Алматы, г. Аксу Павлодарской области, г. Актобе, г. Зайсан Восточно-Казахстанской области, г. Экибастуз Павлодарской области, сел Каракол Восточно-Казахстанской области, Жаныспай и Лесное Акмолинской области. Данный метод использован для объективного представления учителей в разных регионах. Учителя имеют разный возраст, 30 учителей имеют возраст 50 лет и более. 88,5% учителей работают в государственных школах, 11,5 – в частных. Учителя были выбраны методом случайной выборки. Опрос проведен с использованием анкеты, предназначенной для сбора информации о том, как учителя профессионально развивают свои компетенции. Опрос проведен на платформе Google Forms. Онлайн-опрос был открыт для всех, кто был заинтересован в участии.

Результаты и обсуждение

По результатам опроса, 44,3% учителей оценивают свой уровень методической компетентности как средний, и лишь небольшая часть считает его низким (1,6%). Важно отметить, что большинство учителей (95,1%) прошли курсы повышения квалификации по обновленным программам по своему предмету.

Большинство учителей (нередко – 45,9%, не получают совсем – 14,8%) не получают достаточно поддержки и коучинга от наставников или руководителей обучения, что может свидетельствовать о недостатке индивидуальной поддержки в профессиональном развитии.

Следующий аспект касается частоты участия в программах профессионального развития.

17. Как часто вы участвуете в программах профессионального развития (курсах повышения квалификации)?

61 ответ

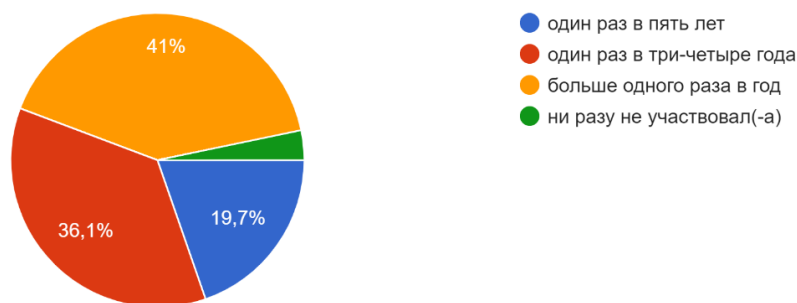


Диаграмма 1. Частота участия в программах профессионального развития.

Как показывает диаграмма, большинство учителей участвуют в них редко, что может указывать на следующие проблемы:

- Некоторые учителя могут сталкиваться с ограничениями в доступе к программам профессионального развития (далее – ППР), такими, как недостаток времени, финансовых ресурсов или доступа к образовательным программам. Это может сделать их участие в ППР более сложным.

- Отсутствие поддержки со стороны администрации школы или образовательных учреждений может быть причиной того, что учителя редко участвуют в ППР. Если школьные лидеры не поощряют или не обеспечивают возможности для профессионального развития, учителя могут оказаться менее мотивированными участвовать.

- Если ППР не учитывают индивидуальные потребности и интересы учителей, они могут считать их малоэффективными и нецелесообразными для своего профессионального роста.

- Если учителя не видят явных выгод от участия в ППР или не понимают, как это может улучшить их учебную практику и помочь учащимся, они могут не вкладывать в это свое время и усилия.

- Учителя могут чувствовать нехватку времени из-за загруженности учебным процессом и административными обязанностями. Это может мешать им участвовать в ППР, даже если они понимают его важность.

- Иногда учителя могут просто не испытывать мотивации для участия в ППР, особенно если они удовлетворены своим текущим уровнем профессиональной компетентности или не видят непосредственной связи между ППР и повышением качества образования.

Оценка эффективности учебных программ в развитии учащихся показывает, что только небольшая часть учителей (19,7%) считает их эффективными, что может быть связано с недопониманием или негативными убеждениями по отношению к учебным программам.

Учителями (59 учителей из 61) были указаны две организации, в которых они проходили повышение квалификации: филиал «Центр педагогического мастерства» Автономной организации образования «Назарбаев Интеллектуальные школы» и АО «Национальный центр повышения квалификации «Өрлеу». Только два учителя указали другие онлайн-платформы, на которых прошли курсы повышения квалификации. Эти два учителя могут иметь особые интересы или потребности в области профессионального

развития, которые не полностью соответствуют предлагаемым курсам, рекомендованным Министерством просвещения РК. Они могут искать дополнительные программы, которые более точно соответствуют их учебным и профессиональным целям. Возможно, что другие учителя просто не осведомлены о существующих альтернативных курсах или не имеют доступа к информации о них. В этом случае несколько учителей могли бы воспользоваться такими возможностями, если бы им были представлены более широкие варианты для профессионального развития.

Тот факт, что большинство учителей посещает курсы, входящие в Перечень образовательных программ курсов повышения квалификации, согласованных с МОН РК, можно объяснить тем, что учителя для очередной аттестации должны представить Сертификат о прохождении курсов повышения квалификации по программам, согласованным с уполномоченным органом в области образования, реализуемым организациями повышения квалификации, включенных в список в соответствии с приказом Министра образования и науки Республики Казахстан №95 от 28 января 2016 года (зарегистрирован в Реестре государственной регистрации нормативных правовых актов под № 13420).

Рассмотрим диаграмму, иллюстрирующую потребности учителей в профессиональном обучении:

23. Какие потребности в профессиональном развитии у вас есть? Отметьте три наиболее важных пункта.

61 ответ

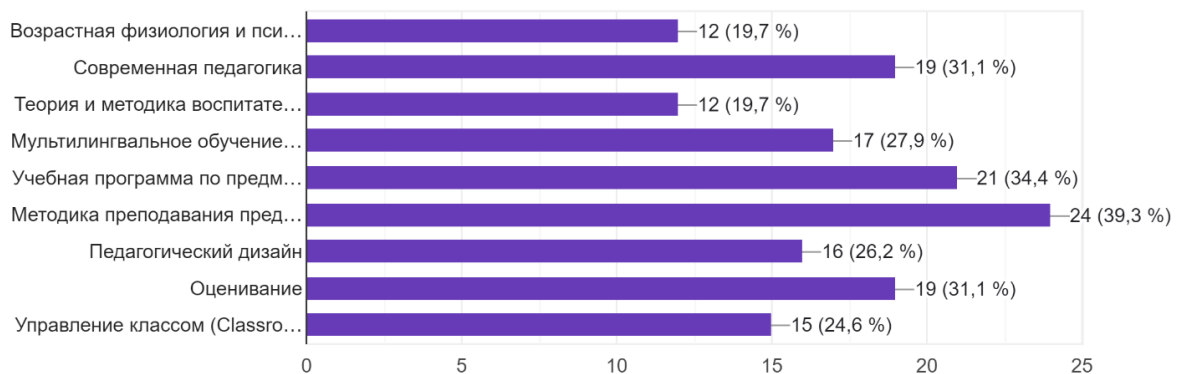


Диаграмма 2. Потребности учителей в профессиональном развитии.

Из диаграммы видно, что наибольшая потребность учителей в профессиональном развитии связана с методикой преподавания предмета, учебными программами, современной педагогикой и оцениванием. Эти области требуют дополнительного внимания при разработке программ профессионального развития для учителей.

Исследование также указывает на то, что при выборе курсов повышения квалификации не учитываются индивидуальные потребности учителей. Программы курсов повышения квалификации, предлагаемые организациями, не всегда соответствуют потребностям учителей. Исследование TALIS подтверждает этот факт: согласно мнению учителей, некоторые области профессионального развития все еще отсутствуют. Учителя в Казахстане выразили повышенную потребность в развитии ИКТ-навыков для обучения.

Кроме того, анализ онлайн-платформ повышения квалификации показывает наличие большого выбора образовательных программ, однако отсутствуют инструменты, позволяющие организовать персонализированное обучение учителей с учетом их

потребностей. Это указывает на необходимость разработки более адаптированных и индивидуализированных подходов к профессиональному развитию учителей.

Выводы

Результаты исследования подчеркивают важность учета потребностей и индивидуальных особенностей учителей при разработке программ профессионального развития, а также необходимость развития научно-методологической основы для определения этих потребностей. Переход системы повышения квалификации к парадигме «непрерывное профессиональное развитие педагога» заключается в создании основы и инструментов для успешного перехода существующей системы повышения квалификации педагогов к новой парадигме, которая предполагает непрерывное и систематическое профессиональное развитие педагога, постоянно анализирующего свое академическое мастерство, профессиональное развитие, административное лидерство и исследования. Постоянное профессиональное развитие учителей имеет важное значение для достижения своих долгосрочных целей.

Список литературы

1. Тастанбекова К. Teacher education reforms in Kazakhstan: trends and issues. Bulletin of Institute of Education. 2018. No.42. P. 87-97.
2. Wilson E., Turner F., Sharimova A., Brownhill S. Reform at scale: teacher development in Kazakhstan. European Educational Research Association, Bahçesehir University. Available at: <https://www.educ.cam.ac.uk/people/staff/wilson/TeacherEducationReform-in-Kazakhstan29082013.pdf> (accessed 01.04.2023).
3. Turner F., Wilson E., Ispussinova S., Kassymbekov Y., Sharimova A., Balgynbayeva B., Brownhill S. Centres of Excellence: Systemwide transformation of teaching practice. In: D. Bridges, Educational reform and internalization: the case of school reform in Kazakhstan. 2014. P. 83-105.
4. ЮНЕСКО. Образование 2030: Инчхонская декларация и рамки действий по реализации цели 4 в области устойчивого развития. Париж, Франция: ЮНЕСКО, 2015.
5. IAC. Natsionalnyi otchet Mezhdunarodnoe issledovanie prepodavaniia i obuchenii TALIS-2018: pervye rezultaty Kazakhstana pervyi tom [National Report International Teaching and Learning Survey TALIS-2018: First Results Kazakhstan Volume One]. Ministry of Education and Science: Information-Analytic Center. Available at: https://iac.kz/wp-content/uploads/2022/01/naczialnyj-otchet_talis-2018_rus.pdf (accessed 01.04.2023).
6. Labone E. Teacher efficacy: Maturing the construct through research in alternative paradigms. Teaching and Teacher Education. 2004. No. 20(4). P. 341–359.
7. Webster S., Davidson J., Bifulco A., Gottschalk P., Caretti V., Pham T., Grove-Hills J., Turley C., Tompkins C., Ciulla S., Milazzo V., Schimmenti A., Craparo G. European Online Grooming Project – Final Report. European Online Grooming Project. 2012.
8. Tumova A. Effects of Age and Length of Professional Experience on Teachers' Attitudes to Curricular Reform. Available at: https://www.researchgate.net/publication/289266514_Effects_of_Age_and_Length_of_Professional_Experience_on_Teachers'_Attitudes_to_Curricular_Reform (accessed 01.04.2023).
9. Кулмагамбетова А. Analysis of factors influencing teachers' instructional. Effects of Age and Length of Professional Experience on Teachers' Attitudes to Curricular Reform practices and innovation in kazakhstan: evidence from Talis. 2018. Available at: <https://nur.nu.edu.kz/bitstream/handle/123456789/6545/Thesis%20-%20Axlu%20Kulmagambetova.pdf?sequence=1&isAllowed=y>
10. Desimone L.M. Improving Impact Studies of Teachers' Professional Development: Toward Better Conceptualizations and Measures. Educational Researcher. 2009. No.38. P. 181-199.
11. Garet M.S., Porter A.C., Desimone L., Birman B.F., Yoon K.S. What Makes Professional Development Effective? Results From a National Sample of Teachers. American Educational Research Journal, 2011. No.38(4). P. 915–945.

12. Borko H., Jacobs J., Eiteljorg E., Pittman M.E. Video as a Tool for Fostering Productive Discussions in Mathematics Professional Development. *Teaching and Teacher Education*, 2008. No.24. P. 417-436.
13. Kennedy M.M. How Does Professional Development Improve Teaching? *Review of Educational Research*, 2016. No.86. P. 945-980.
14. Hattie J. *Visible Learning for Teachers: Maximizing Impact on Learning*. Oxon: Routledge. See Hattie for complete list. 2012.
15. Mojca Štraus. How teacher-teacher and teacher-student cooperation link with achievement – evidence from international studies. 2015.
16. Slabina P. Opetajate koostoo – infovahetusest koosopetamiseni \\ Науч-метод. Журнал «Многоязычное образование. 2018. No.3.
17. Schleicher A. *Teaching Excellence through Professional Learning and Policy Reform: Lessons from Around the World*. Paris: International Summit on the Teaching Profession; OECD Publishing, 2016.
18. Cordingley P., Higgins S., Greany T., Buckler N., Coles-Jordan D., Crisp B., Saunders L., Coe R. *Developing great teaching: Lessons from the international reviews into effective professional development*. London, UK: Teacher Development Trust. 2015.
19. Liaw E.C. . Teacher efficacy of pre-service teachers in Taiwan: The influence of classroom teaching and group discussions. *Teaching and Teacher Education*, 2009. No. 25. P. 176–180.
20. Puchner L.D., Taylor A.R. Lesson study, collaboration and teacher efficacy: Stories from two-school based math lesson study groups. *Teaching and Teacher Education*, 2006. No.22. P. 922–934.
21. Creating Effective Teaching and Learning Environments: First Results from TALIS – ISBN 978-92-64-05605-3.
22. Guskey T. R. Professional development and teacher change. *Teachers and teaching*. 2002. Vol. 8. No. 3. P. 381-391.
23. Hardy I. *The politics of teacher professional development: Policy, research and practice*. Routledge, 2012.
24. Borghouts L. et al. Effectiveness of a lesson study intervention on teacher behaviour and student motivation in physical education lessons. *Physical Education and Sport Pedagogy*. 2023. Vol. 28. No. 2. P. 121-138.
25. Cordingley P. The contribution of research to teachers' professional learning and development // *Oxford review of education*. – 2015. – Vol. 41. – No. 2. – P. 234-252.
26. Melesse S., Gulie K. The implementation of teachers' continuous professional development and its impact on educational quality: Primary schools in Fagita Lekoma Woreda, Awi Zone, Amhara Region, Ethiopia in focus // *Research in Pedagogy*. – 2019. – Vol. 9. – No. 1. – P. 81-94.
27. Borg S. Overview-Beyond the workshop: CPD for English language teachers // *Professional development for English language teachers: Perspectives from higher education in Turkey*. – 2015. – P. 5-12.
28. Fraser C. et al. Teachers' continuing professional development: Contested concepts, understandings and models // *Journal of in-service education*. – 2007. – Vol. 33. – No. 2. – P. 153-169.
29. Girvan C., Conneely C., Tangney B. Extending experiential learning in teacher professional development // *Teaching and teacher education*. – 2016. – Vol. 58. – P. 129-139.
30. Shriki A., Patkin D. Elementary school mathematics teachers' perception of their professional needs // *Teacher development*. – 2016. – Vol. 20. – No. 3. – C. 329-347.
31. Abdulrazak A. Exploring the impact of professional development on teaching and learning from the perspective of teachers in Ghana // *Int. J. Humani. Soci. Stud.* – 2020. – Vol. 8. – No. 2. – C. 30-35.
32. Abakah E. Continuing professional development (CPD) of teachers in Ghana: An exploration of basic school teachers' practices and experiences : дис. – 2019.
33. Opfer V.D., Pedder D. Conceptualizing teacher professional learning // *Review of educational research*. – 2011. – Vol. 81. – No. 3. – C. 376-407.

Г.Е. Кожамкулова, Н.С. Касымбекова

Л.Н. Гумилев атындағы Еуразия ұлттық университеті, Астана, Қазақстан

Біліктілікті арттыру жүйесінің парадигмаға көшуі «Үздіксіз кәсіби даму»

Аңдатпа. Мұғалімдердің жұмыс істейтін ортасы мен оларға қоғамның қоятын талаптары күрделене түсуде. Мұғалімдер студенттерді әлемде тиімді жұмыс істеуі үшін қажетті дағдылардың кең ауқымымен жабдықтауға тырысады; бұл оқытудың күзiреттiлiкке негiзделген тәсiлдерiн дамыту қажеттiлiгiн, сондай-ақ оқу нәтижелерiне көбiрек көңiл бөлу қажеттiлiгiн жеделдетедi. Бұл тұрғыда мұғалiмнiң ең сапалы бiлiмiнiң өзi мұғалiмдерге өмiр бойы оқытуға қажеттi бiлiм мен дағдыларды бере алмайды. Мұғалiмдер жаңа бiлiм мен дағдыларды игерiп қана қоймай, оларды үнемі дамытып отыруға шақырылады. Әрбiр ұстаздың бiлiмiн жетiлдiрiп, кәсiби шыңдалуын өмiрлiк мiндет деп қарау керек. Осыған байланысты бiлiктiлiктi арттыру жүйесiн «үздiксiз кәсiби даму» парадигмасына көшу қажет, онда басты рөл педагогтардың жеке қажеттiлiктерiн есепке алуға берiледi.

Түйiн сөздер: үздіксіз кәсіби даму, біліктілікті арттыру курстары, дербестендірілген оқыту, мұғалімдердің қажеттіліктері, педагогикалық тәжірибе.

G.Ye. Kozhamkulova , N.S. Kassymbekova

L.N. Gumilyov Eurasian National University, Astana, Kazakhstan

Transition of advanced training system to the paradigm of “continuous professional development”

Abstract. The environment in which teachers work and the demands placed on them by society are becoming increasingly complex. Teachers strive to equip students with a wide range of skills they will need to function effectively in the world; this is accelerating the need to develop more competency-based approaches to learning, as well as a greater focus on learning outcomes. In this context, even the highest quality teacher education cannot provide teachers with the knowledge and skills necessary for lifelong teaching. Teachers are called upon not only to acquire new knowledge and skills, but also to constantly develop them. The education and professional development of every teacher should be seen as a lifelong task. In this regard, the system of advanced training needs to move to the paradigm of “continuous professional development”, in which the key role will be given to taking into account the personalized needs of teachers.

Keywords: continuing professional development, advanced training courses, personalized learning, teachers’ needs, teaching practice.

Сведения об авторах:

Кожамкулова Г.Е. – докторант, Евразийский национальный университет им. Л.Н. Гумилева; эксперт филиала «Центр образовательных программ» АОО «Назарбаев Интеллектуальные школы», Астана, Казахстан.

Касымбекова Н.С. – к.п.н., и.о. доцента кафедры иностранных языков, Евразийский национальный университет им. Л.Н. Гумилева, Астана, Казахстан.

Kozhamkulova G.Ye. – doctoral student of the L.N. Gumilyov Eurasian National University, expert of the branch “Center for Educational Programs” AEO “Nazarbayev Intellectual Schools”, Astana, Kazakhstan.

Kassymbekova N.S. – Candidate of Pedagogical Sciences, acting associate professor, Department of Foreign Languages of L.N. Gumilyov Eurasian National University, Astana, Kazakhstan.