

**СИСТЕМА НЕПРЕРЫВНОГО
ПЕДАГОГИЧЕСКОГО ОБРАЗОВАНИЯ
В УСЛОВИЯХ ИНТЕГРАЦИИ
ФОРМАЛЬНОГО И
НЕФОРМАЛЬНОГО ОБУЧЕНИЯ**

Шилибекова А.С., Курмангазиева Г.Т., Сагимбаева А.Е.,
Исабаева Д.Н., Имжарова З.У., Жаким А.,
Ертлеуова Б.Б., Карабасова Л.Ч.

Под редакцией Мурзалиновой А.Ж.

УДК 37.0
ББК 74.00
С40

Одобрено протоколом Ученого Совета
НАО «Актюбинский региональный университет имени К.Жубанова»
№3 от 29 октября 2024 года

Рецензенты:

Писарева Светлана Анатольевна

доктор педагогических наук, профессор, проректор по научной работе
Российского государственного педагогического университета имени
А.И. Герцена, член-корреспондент Российской академии образования

Шаматов Дуйшон

ассоциированный профессор, директор программы Лидерство в
образовании Высшей школы образования

Назарбаев Университет

Ботагариев Толеген Амиржанович
доктор педагогических наук, профессор

Актюбинского регионального университета имени К. Жубанова

Авторы:

Айгерим Шилибекова, Гульнара Курмангазиева,
Айнур Сагимбаева, Даража Исабаева, Зауреш Имжарова,
Асель Жаким, Бактыгуль Ертлеуова, Лаура Карабасова

Под редакцией доктора педагогических наук, профессора
Мурзалиновой А.Ж.

Технический редактор:
Ертлеуова Бактыгуль Бактыгереевна

Система непрерывного педагогического образования в условиях интеграции формального и неформального обучения / Айгерим Шилибекова, Гульнара Курмангазиева, Айнур Сагимбаева, Даража Исабаева, Зауреш Имжарова, Асель Жаким, Бактыгуль Ертлеуова, Лаура Карабасова. Под редакцией Мурзалиновой А.Ж., - Актобе: НАО «Актюбинский региональный университет имени К.Жубанова», 2024. – 191 с.

ISBN 978-601-376-008-7

Непрерывное педагогическое образование, отвечающее вызовам сложного общества, требует обоснования и организации в парадигме непрерывного профессионального развития.

В монографии непрерывное педагогическое образование рассматривается как трансформируемое под влиянием образовательной инициативы непрерывного профессионального развития педагогов, интегрирующее ресурсы и механизмы формального, неформального и информального образования, реализующее идеи и смыслы преемственности в педагогической практике.

В монографии представлены результаты исследования, выполненного в рамках научно-технической программы программно-целевого финансирования на 2023-2025 годы «Создание системы непрерывного профессионального развития педагогов в аспекте образования для сложного мира: парадигма, методология, цифровые инструменты» (грант №BR21882260). Данное исследование финансируется Комитетом науки Министерства науки и высшего образования Республики Казахстан.

Коллективная монография, содержащая актуальный исследовательский материал, имеет теоретическую и практическую значимость для профессорско-преподавательского состава вузов, организаторов и методистов повышения квалификации, разработчиков образовательных программ, в том числе персонализированного профессионального развития, студентов, магистрантов и докторантов, педагогов школ.

УДК 37.0
ББК 74.00

ISBN 978-601-376-008-7

НАО «Актюбинский региональный университет имени К. Жубанова», 2024

СОДЕРЖАНИЕ

Предисловие	6
<i>Мурзалинова А.Ж.</i>	
Глава 1. Трансформация педагогического образования: синергия формального, неформального и информального обучения.....	11
<i>Шилибекова А.С., Курмангазиева Г.Т.</i>	
1.1 Вызовы современной образовательной среды.....	11
1.2 Интеграция формального, неформального и информального обучения.....	23
1.3 Предпосылки к созданию новой парадигмы непрерывного профессионального развития.....	38
Список использованных источников.....	48
Глава 2. Концептуальные основы образовательной инициативы непрерывного профессионального развития педагогов.....	55
<i>Сагимбаева А.Е., Исабаева Д.Н.</i>	
2.1 Основные подходы к исследованию образовательных инициатив в цифровую эпоху.....	55
2.2 Исследовательское поле образовательных инициатив в контексте непрерывного профессионального развития педагогов.....	65
2.3 Подходы, методы и инструменты оценки образовательных инициатив.....	74
Список использованных источников.....	85
Глава 3. Парадигма непрерывного профессионального развития педагога в контексте непрерывного педагогического образования.....	93
<i>Шилибекова А.С., Курмангазиева Г.Т.</i>	

3.1 Методологические основы парадигмы непрерывного профессионального развития педагога.....	93
3.2 Механизмы реализации концепции непрерывного профессионального развития педагога.....	101
3.3 Перспективы развития парадигмы непрерывного профессионального развития педагога.....	114
Список использованных источников.....	126
Глава 4. Моделирование персонифицированного профессионального развития педагогов в аспекте непрерывного педагогического образования.....	133
<i>Имжарова З.У., Жаким А., Ертлеуова Б.Б., Карабасова Л.Ч.</i>	
4.1 Концепция и разработка модели НПП в контексте непрерывного образования.....	133
4.2 Экспериментальная апробация модели и ее адаптация к практике в условиях НПП.....	160
Выводы.....	182
Список использованных источников.....	184
Заключение	190
<i>Имжарова З.У., Жаким А.</i>	
Сведения об авторах	193
Приложение	195

ПРЕДИСЛОВИЕ

Непрерывное педагогическое образование традиционно структурируется уровнями, предполагающими последовательное продвижение обучающихся согласно концепции lifelong learning.

Вместе с тем в сложном мире, двигателем которого являются фундаментальная изменчивость и технологические прорывы, непрерывное педагогическое образование, прежде всего, должно оставаться жизнеспособным, чтобы педагоги системы образования для сложного общества были адаптированы к требованиям сегодняшнего дня и к вызовам завтрашнего дня, чтобы могли опережать современные педагогические подходы, внедрять революционные технологии, не устать быть агентами изменений. Именно поэтому непрерывное педагогическое образование требует реализации lifelong learning посредством модальностей обучения lifewide и lifedeep learning, а стратегической целью становится непрерывное профессиональное развитие педагогов (далее – НППР). В своей процессуальности оно представляет непрерывный процесс размышления, рефлексии, обучения, действий, формируя устойчивые мотивы к непрерывному педагогическому образованию.

Концепт «НППР» – базовый в методологии масштабного исследования «Создание системы непрерывного профессионального развития педагогов в аспекте образования для сложного мира: парадигма, методология, цифровые инструменты». Данный концепт является связующим в деятельности субъектов Консорциума – высших учебных заведений: КазНПУ имени Абая (Алматы), АРУ имени К. Жубанова (Актобе), АУ имени Х. Досмухамедова (Атырау), университета Шакарима (Семей) и АО «Национальный центр повышения квалификации «Өрлеу» (Астана) – hub-лидера профессионального развития педагогов.

Концепт «НППР» в монографии представлен как основной предмет исследования: в первой главе он выступает предпосылкой создания новой парадигмы, во второй главе – фактором ряда образовательных инициатив, в третьей главе –

контентом разрабатываемой парадигмы, в четвертой главе – основным содержанием концепции и модели.

Таким образом, мы рассматриваем НППР как целостный подход в современном образовании, background, гарантирующий – при условии его правильной организации и содержательном наполнении – личностный рост и совершенствование педагогов, а также улучшение образовательной практики и достижения обучающихся. Для такой гарантии, подчеркивают авторы монографии, нужно учитывать, что профессиональное развитие, начинающееся в профессионально-педагогическом образовании и продолжающееся в педагогической деятельности, имеет свои этапы и закономерности, реализуемые на каждом из этапов, свои особенности, зависящие от того, начинающими или опытными педагогами являются его субъекты.

Несмотря на привлекательность профессионального развития для самих педагогов, являющихся посредниками собственных знаний, а также очевидную доступность НППР на рабочем месте и в организациях дополнительного образования, оно требует как особой системной организации, так и мониторинга эффективности его процессов. Ведь НППР не является механическим процессом, сопровождающим каждодневную деятельность педагога: это специально организуемый процесс для критического осмысления результатов деятельности и профессионального взаимодействия. Данное положение подтверждает следующий факт: в половине из 20-ти стран, имеющих обязательные требования к НППР, существуют минимальные требования к видам деятельности НППР. Более того, не всегда результатом НППР становится трансформация педагогов в направлении улучшения образовательной практики. В этой связи организация и мониторинг деятельности и процессов НППР должны быть согласованы с научно-методологическими основами, принципами, механизмами реализации, формами, методами, рисками и перспективами, рассматриваемыми в содержании монографии. Такое согласование решает проблему разрозненности, фрагментарности мероприятий

профессионального развития, когда единственным способом их решения становится повышение квалификации педагогов.

Итак, основной вывод, к которому приходят авторы монографии, заключается в следующем: НППП отвечает согласованности и преемственности на всех уровнях непрерывного педагогического образования, следовательно, содержит ресурсы долгосрочного воздействия и содействует успешному продвижению в траектории карьерно-образовательного роста.

Мы надеемся, что данная коллективная монография, содержащая ценный исследовательский материал, поможет в организации непрерывного педагогического образования, реализующего ценности и смыслы НППП, в разработке адаптивных программ педагогического образования и персонализированного НППП.



ГЛАВА 1

ТРАНСФОРМАЦИЯ ПЕДАГОГИЧЕСКОГО ОБРАЗОВАНИЯ: СИНЕРГИЯ ФОРМАЛЬНОГО, НЕФОРМАЛЬНОГО И ИНФОРМАЛЬНОГО ОБУЧЕНИЯ

Шилибекова А.С., Курмангазиева Г.Т.

Ведущая идея: Новая парадигма НПП, динамичная, устойчивая, инклюзивная, основанная на активном использовании современных технологий, обоснована необходимостью адаптации к трансформации образования, к внутренним и внешним изменениям в образовательной среде.

Ключевые слова: синергия, формальное, неформальное, информальное обучение, непрерывное профессиональное развитие педагога, парадигма, цифровая трансформация.

1.1 Вызовы современной образовательной среды

Глобальные изменения и новые вызовы для системы образования. Современная образовательная система претерпевает серьёзные изменения, вызванные глобальными трансформациями, которые затрагивают не только методы и инструменты обучения, но и саму роль педагога. Эти изменения в значительной степени обусловлены технологическим прогрессом, цифровизацией и изменяющимися социально-экономическими условиями, что требует от педагогов не только обновления своих знаний, но и непрерывного профессионального роста. В контексте этих изменений всё более очевидной становится необходимость разработки новых подходов к профессиональному развитию, которые могут адекватно реагировать на вызовы современности.

Одним из ключевых факторов, ускоряющих преобразования в образовании, является цифровая

трансформация. Цифровизация образовательных процессов уже не ограничивается использованием компьютеров и интернета в классах. Это всеобъемлющий процесс, который включает такие инновации, как искусственный интеллект (ИИ), виртуальная и дополненная реальность, онлайн-платформы для обучения и цифровые образовательные ресурсы. В последние годы наблюдается стремительное внедрение этих технологий в учебные заведения по всему миру. По данным OECD (2021), более 60% школ уже интегрировали элементы цифрового обучения в свои программы, и этот показатель продолжает расти [1]. Для педагогов это означает не только необходимость освоения цифровых инструментов, но и способность к адаптации к новым моделям обучения, таким как смешанное обучение (blended learning), дистанционное образование и использование ИИ для персонализации учебного процесса.

Цифровая грамотность и критическое мышление становятся важнейшими компетенциями для современных педагогов. Умение эффективно использовать технологии в процессе обучения не только улучшает образовательные результаты, но и помогает повысить вовлеченность учащихся. Переход к цифровому обучению требует от педагогов развития новых навыков, таких как умение проектировать и адаптировать учебные материалы под разнообразные цифровые платформы, а также поддерживать коммуникацию и сотрудничество с учащимися в онлайн-среде. В этом контексте роль педагога как модератора обучения и наставника приобретает ключевое значение.

Помимо цифровизации, глобализация также оказывает значительное влияние на образовательные системы. Миграционные процессы, культурное разнообразие и глобальные взаимодействия требуют адаптации образовательных программ, чтобы они могли учитывать многообразие контекстов и культурных особенностей учащихся. ЮНЕСКО (2020) отмечает, что к 2020 году более 30% учащихся в некоторых странах были детьми мигрантов [2]. Это предъявляет новые требования к педагогам, которые должны быть подготовлены к работе с мультикультурными группами,

обладать межкультурной компетентностью и умением адаптировать учебные материалы в соответствии с потребностями различных культурных групп. Важно отметить, что педагоги, способные работать с культурным разнообразием, не только способствуют успешной социализации учащихся, но и формируют инклюзивную образовательную среду, которая способствует взаимопониманию и уважению различий.

Одним из наиболее значимых вызовов для современной образовательной системы является изменение требований к компетенциям педагогов. Роль педагога уже не сводится к простому передатчику знаний. Современные педагоги должны быть наставниками, коучами и модераторами, способными организовать активное и самостоятельное обучение учащихся. Методы преподавания также претерпевают изменения. Современные образовательные подходы, такие как проектное обучение (project-based learning) и обучение, основанное на решении проблем (problem-based learning), требуют от педагогов умения организовать учебный процесс вокруг активности и самостоятельности учащихся, а также развивать у них навыки поиска решений и критического мышления [3], [4]. Это требует от педагогов не только новых знаний, но и значительных изменений в подходах к преподаванию.

Тем не менее, несмотря на значительные успехи в области цифровизации и глобализации образования, остаются серьезные проблемы, связанные с неравенством доступа к качественным образовательным ресурсам. По данным Всемирного банка, более 40% учащихся в странах с низким уровнем дохода не имеют стабильного доступа к интернету, что ограничивает их возможности участвовать в цифровых формах обучения [5]. Это создает дополнительные вызовы для педагогов, которые работают в условиях недостаточного доступа к технологиям. Они сталкиваются с необходимостью находить решения, которые позволяют поддерживать равный доступ к образованию для всех учащихся, несмотря на ограниченные ресурсы. Это может включать использование альтернативных форм обучения, таких как офлайн ресурсы и дистанционные программы,

которые могут быть интегрированы в местные образовательные системы.

Глобальные изменения, такие как цифровая трансформация и глобализация, также значительно меняют форму и содержание профессионального развития педагогов. С одной стороны, эти процессы требуют постоянного обновления педагогических компетенций, чтобы соответствовать новым требованиям и вызовам. С другой стороны, они открывают новые возможности для педагогов, такие как доступ к международным образовательным ресурсам и онлайн-программам повышения квалификации, которые могут обеспечить гибкость и индивидуальный подход к их профессиональному развитию.

Таким образом, современные вызовы, включая цифровую трансформацию, глобализацию и изменение требований к компетенциям педагогов, ставят перед образовательной системой комплексные задачи. Для их решения необходимо пересмотреть традиционные подходы к содержанию образовательных программ, а также разработать новые модели профессионального развития педагогов, которые позволят им адаптироваться к новым реалиям. В условиях этих вызовов важно внедрение парадигмы НПП, которая будет способствовать постоянному обновлению знаний и навыков педагогов и обеспечивать их готовность к работе в быстро меняющемся образовательном ландшафте.

Трансформация образования требует синергии формального, неформального и информального обучения, что позволит педагогам не только усваивать новые знания, но и развивать гибкие навыки, необходимые для эффективной адаптации к новым условиям. В этой связи необходимы новые стратегии, направленные на создание возможностей для педагогов обучаться в гибких форматах, включая онлайн-курсы, профессиональные сообщества и платформы для обмена знаниями, что станет важным шагом на пути к модернизации образовательных систем и подготовки педагогов к вызовам будущего.

Влияние внешних факторов на профессиональное развитие педагогов. Профессиональное развитие педагогов представляет собой сложный и многоуровневый процесс, который находится под постоянным воздействием различных внешних факторов, таких как социальные, экономические и технологические изменения. Эти факторы оказывают существенное влияние на содержание образовательных программ, требования к компетенциям педагогов и модели их профессионального роста. Современные реалии требуют более гибких и адаптивных подходов к профессиональному развитию, позволяющих педагогам эффективно справляться с новыми вызовами и изменениями.

Социальные факторы. Современные социальные изменения, такие как демографические сдвиги, урбанизация и рост миграционных потоков, играют важную роль в формировании новой системы профессионального развития педагогов. В условиях увеличения культурного и языкового разнообразия в классе педагоги сталкиваются с необходимостью развивать межкультурные компетенции, что становится одной из ключевых задач в их профессиональном развитии. По данным International Organization for Migration (IOM), к 2020 году более 281 миллиона человек по всему миру были мигрантами, что составляет около 3,6% населения планеты [6]. Эти изменения требуют от педагогов не только владения новыми знаниями и методиками преподавания, но и умения адаптировать учебные программы к культурным особенностям учащихся, обеспечивая инклюзивное и многообразное образовательное пространство.

Помимо межкультурных компетенций, социальные изменения затрагивают также и структуру занятости педагогов. В современном мире всё больше педагогов работают в условиях нестабильной занятости, когда требуется совмещение нескольких работ или ролей в образовательном процессе. Согласно OECD (2021), до 25% педагогов в некоторых странах вынуждены совмещать несколько рабочих мест, что создаёт дополнительное давление на их возможности для профессионального развития [7]. Это требует разработки более гибких программ повышения квалификации, которые могут

легко интегрироваться в повседневную жизнь педагогов и соответствовать их рабочим графикам. Такие программы должны учитывать временные и финансовые ограничения педагогов, предлагая форматы, которые можно совмещать с другими обязанностями, такими как вечерние курсы, онлайн-программы и краткосрочные интенсивы.

Кроме того, значительное влияние оказывают изменения в структуре семьи и общества. В современном мире, где всё больше семей сталкиваются с необходимостью баланса между работой и личной жизнью, педагоги должны учитывать социально-экономические изменения, влияющие на их учеников. Это включает такие факторы, как доступность ресурсов для обучения, социальная поддержка и влияние новых медиа. Всё это формирует новые требования к педагогам и способам их профессиональной подготовки.

Экономические факторы. Экономическая ситуация на глобальном и региональном уровнях оказывает непосредственное влияние на доступность и качество программ профессионального развития педагогов. В странах с высоким уровнем дохода наблюдается больший доступ к ресурсам для непрерывного обучения, что способствует улучшению квалификации педагогов. Однако в странах с низким и средним уровнем дохода экономические факторы, такие, например, как недостаток финансирования, серьёзно ограничивают возможности для профессионального роста педагогов. По данным Всемирного банка, менее 30% педагогов в странах с низким уровнем дохода имеют регулярный доступ к программам профессионального развития, что создаёт значительные препятствия для их адаптации к новым образовательным требованиям и технологиям [5].

Пандемия COVID-19 стала ярким примером того, как экономические кризисы могут существенно повлиять на финансирование образовательных программ. В результате глобального экономического спада многие страны были вынуждены сократить бюджеты на образование, что в свою очередь привело к снижению финансирования программ повышения квалификации для педагогов. Это вынудило

образовательные учреждения и правительства искать более экономически эффективные решения, такие как использование цифровых ресурсов и онлайн-курсов для профессионального развития. Такие подходы позволяют минимизировать затраты, предоставляя при этом педагогам доступ к современным знаниям и методикам.

Между тем, экономическая нестабильность не только ограничивает доступ к программам повышения квалификации, но и требует от педагогов адаптации к новым экономическим реалиям. Педагоги, особенно в странах с низким доходом, должны искать способы самофинансирования своего профессионального роста, что делает доступ к бесплатным или субсидируемым образовательным ресурсам ключевым фактором их профессионального развития.

Технологические факторы. Развитие технологий оказывает колоссальное влияние на профессиональное развитие педагогов и требует их постоянного обновления знаний и навыков. Информационные и коммуникационные технологии (ИКТ) становятся важнейшим компонентом современного образовательного процесса, и педагоги должны обладать цифровой грамотностью, чтобы успешно интегрировать их в учебную практику. По данным World Economic Forum (2021), около 85% педагогов в странах с высоким уровнем дохода активно используют ИКТ в своей работе, тогда как в странах с низким уровнем дохода этот показатель не превышает 30% [8]. Это свидетельствует о значительном цифровом неравенстве, которое создаёт барьеры для профессионального развития педагогов в глобальном масштабе.

Одним из ключевых технологических трендов, влияющих на профессиональное развитие, является использование искусственного интеллекта (ИИ) в образовании. ИИ предоставляет педагогам инструменты для адаптации учебных программ под индивидуальные потребности учащихся, что значительно повышает качество обучения и вовлечённость студентов. Согласно исследованию Harvard University (2022), использование ИИ в образовании может улучшить результаты обучения на 20–30%, что создаёт дополнительные стимулы для

педагогов осваивать новые технологии [9]. Однако это требует от педагогов не только базовых знаний в области ИКТ, но и углубленных компетенций в области обработки данных, анализа и управления цифровыми системами, что, в свою очередь, требует значительных усилий по их профессиональной подготовке.

Кроме ИИ, большое значение приобретает массовое внедрение онлайн-платформ для профессионального развития. Педагоги в развитых странах всё чаще обращаются к онлайн-ресурсам и цифровым платформам для повышения квалификации и профессионального развития. В отчётах McKinsey Global Institute подчёркивается, что использование дистанционного обучения и доступ к образовательным технологиям помогает педагогам адаптироваться к изменениям на рынке труда и требованиям современной образовательной среды. Онлайн-курсы и вебинары обеспечивают гибкость и удобство обучения, что особенно важно в условиях стремительной цифровизации и глобализации образования [10]. Это способствует не только профессиональному развитию педагогов, но и их способности быстро адаптироваться к изменениям в образовательной среде.

Таким образом, влияние внешних факторов на профессиональное развитие педагогов является многоуровневым и комплексным. Социальные изменения, такие как рост миграции и изменение структуры занятости, требуют от педагогов гибкости и адаптивности в работе с различными группами учащихся. Экономические факторы, такие как недостаток финансирования и экономические кризисы, оказывают значительное влияние на доступность образовательных ресурсов и программ повышения квалификации.

В то же время технологические изменения диктуют необходимость постоянного обновления знаний и навыков в области ИКТ, включая освоение ИИ и онлайн-платформ.

На наш взгляд, современная система профессионального развития педагогов должна учитывать эти вызовы и строиться на основе гибкости, доступности и технологической поддержки.

Педагоги должны обладать не только академическими знаниями, но и быть готовыми к постоянной адаптации к изменяющимся условиям. Только так можно обеспечить успешное профессиональное развитие педагогов, способных справляться с вызовами глобализованного и цифрового образовательного пространства.

Необходимость гибкости и готовности к непрерывному развитию. Современные изменения в образовательной среде требуют от педагогов не только владения новыми навыками и технологиями, но и высокой степени гибкости и готовности к НПП. В условиях стремительных глобальных трансформаций – таких как цифровизация, глобализация и социальные изменения – педагогам необходимо регулярно обновлять свои знания, чтобы соответствовать современным требованиям и ожиданиям общества. Традиционные модели профессионального обучения, основанные исключительно на формальных образовательных программах, больше не могут эффективно удовлетворить эти потребности, что создаёт острую необходимость в новых подходах, обеспечивающих гибкость и адаптивность в процессе профессионального развития.

Переход к гибким моделям профессионального развития. Гибкость в профессиональном развитии педагогов является ключевым фактором их успешной адаптации к постоянным изменениям, происходящим в образовательной системе. Традиционные подходы с фиксированными учебными программами и чёткими временными рамками всё чаще становятся неактуальными в условиях динамичного мира. Современные вызовы требуют индивидуализированных траекторий развития, которые позволяют педагогам самостоятельно выбирать направления своего обучения и регулировать темпы овладения новыми знаниями и навыками. Это особенно актуально в условиях изменений в образовательных технологиях и педагогических методах, когда скорость внедрения новых решений требует постоянного обновления квалификации.

Гибкость также подразумевает наличие различных форматов обучения, от дистанционных и онлайн-курсов до

программ повышения квалификации, которые могут быть адаптированы под индивидуальные потребности педагогов. В высокоразвитых образовательных системах, таких как Сингапур, профессиональное развитие педагогов подчеркивает важность гибкости в адаптации к изменениям и использованию образовательного пространства. В исследовании Mahat и Loh (2024) отмечено, что гибкие образовательные программы и продуманные учебные пространства способствуют активному обучению и повышают вовлечённость учителей в процесс профессионального роста [11]. Такие программы дают педагогам возможность выбирать образовательные модули и форматы обучения в зависимости от их профессиональных потребностей и интересов, что повышает их способность адаптироваться к современным вызовам и внедрять инновационные педагогические подходы.

Готовность к непрерывному профессиональному развитию. Наряду с гибкостью, важной характеристикой современного педагога является готовность к непрерывному обучению. В мире, где знания и технологии устаревают быстрее, чем когда-либо прежде, педагоги должны быть готовы к постоянному обновлению своих компетенций и освоению новых подходов к обучению. Глобализация и цифровизация образовательного пространства создают постоянный поток изменений, к которым педагоги должны адаптироваться, чтобы оставаться эффективными в своей практике. В таких условиях традиционные методы повышения квалификации, основанные на завершённых курсах с фиксированной продолжительностью, утрачивают свою актуальность. Педагоги, которые обучались пять или десять лет назад, теперь сталкиваются с необходимостью овладения новыми компетенциями, например, связанными с интеграцией искусственного интеллекта или использованием аналитики в образовательной практике.

Согласно данным исследования Huang et al. (2024), педагоги осознают важность непрерывного профессионального развития как ключевого аспекта своей карьеры и готовы вкладываться в его реализацию. Исследование выявляет, что более 70% опрошенных учителей подчеркивают значимость

постоянного обновления знаний и умений для повышения качества преподавания и соответствия современным требованиям образования. Важно отметить, что педагоги не только признают необходимость НПРО, но и демонстрируют готовность активно участвовать в различных формах профессионального развития, включая формальные курсы, семинары и неформальное взаимодействие в профессиональных сообществах [12]. Такой подход помогает педагогам оперативно адаптироваться к новым образовательным стандартам и вызовам, обеспечивая устойчивость и высокие результаты в долгосрочной перспективе. Это означает, что успешная педагогическая карьера сегодня связана с готовностью к постоянному обновлению знаний и освоению новых методов и технологий. Программы непрерывного обучения, которые включают в себя разнообразные форматы – от формальных академических курсов до неформального обмена знаниями и опытом в профессиональных сообществах – становятся важнейшими инструментами, поддерживающими актуальность педагогических компетенций и их соответствие современным вызовам.

НПРО также подразумевает участие в профессиональных сообществах, где педагоги могут обмениваться опытом и лучшими практиками. Этот подход стимулирует создание экосистемы поддержки, которая помогает педагогам не только учиться у коллег, но и интегрировать полученные знания в свою повседневную практику. Такая модель обеспечивает не только доступ к актуальной информации, но и способствует формированию более глубокой и устойчивой профессиональной идентичности.

Интеграция гибкости и непрерывного развития как стратегии адаптации. Для успешного реагирования на глобальные изменения, связанные с технологическим прогрессом, социальными сдвигами и изменениями в педагогической практике, педагоги должны обладать гибкостью и стремлением к непрерывному развитию. Интеграция этих элементов в систему профессионального развития становится одной из главных стратегий подготовки педагогов к работе в

условиях современного мира. Это не только обеспечивает педагогам возможность оперативно адаптироваться к новым реалиям, но и способствует их профессиональному росту, расширению их компетенций и улучшению качества образования.

Гибкие модели профессионального развития, которые сочетают формальное, неформальное и информальное обучение, представляют собой важную стратегию для повышения готовности педагогов к изменениям. Такие модели позволяют педагогам развивать широкий спектр навыков, включая креативное мышление, лидерство, управление проектами и способность к работе в условиях неопределённости. Одним из ключевых преимуществ таких подходов является их способность создавать условия для непрерывного самообучения, что позволяет педагогам не только поддерживать актуальность своих знаний, но и оперативно реагировать на изменения в образовательной среде.

Формальное обучение предоставляет педагогам систематические и структурированные знания, тогда как неформальные и информальные формы обучения, такие как участие в конференциях, воркшопах, обмен опытом с коллегами или использование онлайн-ресурсов, открывают возможности для самостоятельного освоения новых компетенций. Интеграция этих различных форм обучения способствует созданию динамичной и гибкой образовательной среды, которая может адаптироваться к меняющимся требованиям времени.

В условиях стремительного развития цифровых технологий и глобальных изменений в образовании гибкость и готовность педагогов к непрерывному профессиональному развитию становятся основными стратегиями их профессиональной устойчивости. В отчёте World Economic Forum «*The Future of Jobs Report 2020*» подчёркивается, что к 2025 году более 50% всех работников, включая педагогов, нуждаются в обновлении навыков и переподготовке для соответствия новым требованиям цифровой трансформации и вызовам современного мира. Инвестиции в переподготовку со стороны образовательных учреждений и работодателей

станут неотъемлемым компонентом профессионального роста, что подтверждает значимость гибкости обучения как ключевого условия для эффективной адаптации к новым вызовам [13].

В этой связи дальнейшая трансформация образования требует разработки новых моделей профессионального развития, которые обеспечат педагогам гибкость и доступ к разнообразным форматам обучения. Такая гибридная модель способствует не только повышению квалификации, но и формированию устойчивой культуры непрерывного обучения. Это не только повысит их способность адаптироваться к новым условиям, но и обеспечит высокое качество образования для будущих поколений.

1.2 Интеграция формального, неформального и информального обучения

Определение и различие формального, неформального и информального обучения. Современные образовательные системы, ориентированные на подготовку и профессиональное развитие педагогов, не могут эффективно функционировать в условиях глобальных трансформаций, опираясь исключительно на одну форму обучения. Для обеспечения устойчивого и долгосрочного профессионального роста педагогов требуется интеграция различных форм обучения, каждая из которых обладает собственной ценностью и вносит уникальный вклад в формирование профессиональных компетенций. Формальное, неформальное и информальное обучение представляют собой взаимодополняющие элементы, которые в совокупности создают целостную систему профессионального развития, способную отвечать вызовам времени.

Формальное обучение: системная база профессионального развития. Формальное обучение является системной основой профессионального развития педагогов, включающей академические программы, сертификационные курсы и программы повышения квалификации. Этот тип обучения обеспечивает структуру, стандарты и согласованность в подготовке педагогов, что гарантирует высокое качество

образовательного процесса. Согласно исследованиям, такие программы направлены на развитие у педагогов практических и теоретических знаний, необходимых для эффективной работы в условиях современных образовательных требований.

В то же время формальное обучение иногда сталкивается с ограничениями. Его фиксированная структура и стандартизация могут не успевать за быстрыми изменениями в образовании, такими как внедрение цифровых технологий и новых педагогических подходов. Чтобы эффективно адаптироваться к изменениям, необходимо дополнять формальные программы гибкими форматами обучения и интеграцией профессиональных сообществ, что позволит педагогам поддерживать актуальные знания и навыки.

Важность формального обучения подтверждается исследованиями *Learning Policy Institute*, которые подчеркивают, что успешные программы профессионального развития должны быть основаны на чёткой структуре, активном обучении и поддержке коллег в профессиональных сообществах. Эти компоненты обеспечивают педагогам необходимые компетенции и способствуют их устойчивому росту, особенно в условиях быстро меняющегося образовательного ландшафта [14].

Неформальное обучение: гибкость и оперативность в профессиональном развитии. Неформальное обучение играет ключевую роль в обеспечении гибкости и адаптивности профессионального развития педагогов. В отличие от формального обучения, неформальное не обладает чёткими рамками или обязательной сертификацией, но предлагает значительные возможности для оперативного получения новых знаний и внедрения инновационных педагогических практик. Неформальное обучение в высшем образовании представляет собой гибкий и динамичный инструмент профессионального развития педагогов, способствующий оперативному обновлению их знаний и навыков в ответ на изменения в образовательной среде. Согласно исследованию Owusu-Agyeman (2024), неформальные образовательные мероприятия, такие как семинары, воркшопы и профессиональные сообщества,

позволяют педагогам обмениваться опытом, обсуждать новейшие образовательные подходы и внедрять их в свою практику. Данные подчеркивают, что лидеры образовательных учреждений играют ключевую роль в создании условий для успешной интеграции таких форм обучения и поддержки молодых педагогов через наставничество и коучинг [15].

Одним из значимых преимуществ неформального обучения является его способность создать «ситуативную образовательную среду», где опытные педагоги и эксперты активно поддерживают профессиональный рост своих коллег. В отличие от формальных курсов повышения квалификации, такие инициативы предоставляют большую гибкость и персонализацию, позволяя педагогам выбирать образовательные модули в зависимости от их потребностей и профессиональных интересов.

Важным аспектом данного подхода является создание возможностей для непрерывного саморазвития и обмена опытом в профессиональных сообществах. Как отмечают Morrison and Hughes (2024), использование онлайн-форматов обучения способствует развитию учебных сетей, повышая доступность ресурсов и позволяя педагогам сотрудничать независимо от их географического расположения [16].

Роль гибкости в неформальном обучении также заключается в создании условий для коллаборативного обучения, которое усиливает профессиональную идентичность педагогов и развивает критическое мышление и эффективность. Эти форматы включают как синхронные, так и асинхронные элементы, что позволяет учителям выбирать темп и время для освоения новых знаний и методик. Например, использование онлайн-платформ и цифровых инструментов облегчает обмен знаниями и внедрение инновационных практик даже в удалённых или сельских регионах, где доступ к традиционным образовательным мероприятиям ограничен.

Таким образом, интеграция неформального обучения в профессиональное развитие педагогов создаёт гибкие образовательные траектории и усиливает возможности для адаптации к современным вызовам. Важно подчеркнуть, что

успешное профессиональное развитие требует синергии формального и неформального обучения, что позволяет педагогам своевременно осваивать новые педагогические подходы и оставаться актуальными в условиях стремительных изменений в образовательной среде.

Информальное обучение: самообразование как инструмент непрерывного профессионального роста. Информальное обучение является наиболее гибкой и самостоятельной формой обучения, которая не контролируется образовательными учреждениями и не требует сертификации. Оно предполагает инициативу со стороны педагогов в самостоятельном поиске знаний и развитии компетенций, что делает его ключевым элементом системы НПП. Информальное обучение осуществляется через чтение профессиональной литературы, участие в онлайн-сообществах, использование образовательных ресурсов в интернете, просмотр лекций и семинаров, а также через самообразование на основе повседневной практики [17].

Основными компонентами информального обучения являются взаимодействие с коллегами, самообразование, использование онлайн-ресурсов, таких как образовательные платформы (например, Coursera или EdX), а также участие в профессиональных сообществах и сетях. Исследования подтверждают, что такие формы обучения способствуют развитию педагогической компетентности, адаптивного обучения и инновационного подхода в преподавании [17], [18].

Эти подходы позволяют педагогам обмениваться знаниями и опытом, получать обратную связь и разрабатывать новые методы обучения. Кроме того, вовлеченность в такие формы обучения укрепляет профессиональные связи и способствует повышению удовлетворенности работой, что, в свою очередь, положительно влияет на результативность образовательного процесса.

Как показывают исследования, профессиональные сети и платформы значительно расширяют возможности для педагогов. Например, взаимодействие с коллегами помогает им внедрять инновационные методы, а рефлексия над собственными

практиками способствует постоянному улучшению качества преподавания [17]. Этот тип обучения также позволяет педагогам быстрее реагировать на новые вызовы и интегрировать современные подходы в обучение, что особенно актуально в условиях стремительной цифровизации образования.

Таким образом, информальное обучение играет ключевую роль в развитии педагогов, предоставляя им возможности для постоянного обновления знаний и совершенствования навыков. Этот формат обучения служит важным дополнением к формальным программам и поддерживает непрерывное профессиональное развитие, соответствующее требованиям современной образовательной среды.

Интеграция форм обучения: ключ к созданию гибкой системы профессионального развития. Интеграция формального, неформального и информального обучения представляет собой стратегию, направленную на создание устойчивой и гибкой системы профессионального развития педагогов, способной адаптироваться к изменениям в образовательной среде. Каждая из этих форм выполняет свою уникальную функцию: формальное обучение обеспечивает базовые знания и соблюдение профессиональных стандартов, неформальное обучение даёт возможность оперативного освоения новых практик и навыков, а информальное обучение поддерживает непрерывное саморазвитие и адаптацию к новым вызовам.

Примером успешной интеграции всех трёх форм обучения является образовательная система Финляндии, демонстрирующая высокие показатели профессиональной подготовки педагогов. Финляндия выстроила комплексную систему непрерывного обучения, соединяя формальное образование в университетах и колледжах с возможностями для неформального обучения через онлайн-платформы, такие как Open Badge Factory. Сообщества практики и наставничество играют ключевую роль в поощрении информального обучения, что способствует обмену знаниями и опытом между профессионалами. Такая модель позволила Финляндии добиться

высокого уровня профессиональной подготовки и обеспечить способность работников адаптироваться к изменяющимся требованиям цифрового рынка труда [19].

Также важный пример интеграции профессионального развития можно увидеть в Ирландии. Исследование Flood и Logan (2024) демонстрирует, как совместное внутришкольное профессиональное развитие способствует укреплению инклюзивных практик среди педагогов. В рамках этой программы учителя работают сообща, разрабатывая стратегии и обмениваясь опытом, что помогает им адаптировать образовательные процессы для учащихся с разными потребностями. Исследование показало, что такой подход укрепляет уверенность учителей в использовании инклюзивных практик и способствует созданию более доступной и эффективной учебной среды [20]. Данный пример демонстрирует значимость непрерывного обучения, поддерживаемого взаимодействием коллег, для достижения устойчивых результатов и в практике инклюзивного образования.

Другим успешным примером интеграции форм обучения является система образования в Новой Зеландии. В этой стране реализуется модель, основанная на постоянной обратной связи между педагогами и образовательными учреждениями, что позволяет адаптировать формальные курсы к актуальным потребностям и ожиданиям учителей. Здесь также уделяется большое внимание неформальному обучению, включая участие педагогов в сообществе практики, где они могут делиться опытом и методами работы. Это создает поддерживающую среду для обмена знаниями и внедрения новых идей. К примеру, исследование Reinsfield и Fox-Turnbull (2020) описывает профессиональное развитие педагогов через создание «сетей экспертизы», где учителя сотрудничают с экспертами для углубленного освоения технологических дисциплин. Эта программа, поддерживаемая Technology Education New Zealand (TENZ), помогает педагогам оставаться в курсе изменений в образовательных стандартах и развивать профессиональную идентичность [21].

Германия применяет дуальную модель, в которой студенты обучаются одновременно в образовательных учреждениях и на предприятиях. Эта система обеспечивает интеграцию формального и неформального обучения, что способствует развитию как теоретических знаний, так и практических навыков. По данным исследований, выпускники дуальных программ имеют значительно больше шансов на трудоустройство и успешную карьеру [22].

В Канаде также активно поддерживается интеграция различных форм обучения. Канадские провинции создают профессиональные сети обучения, где педагоги могут обмениваться практическим опытом и получать доступ к новейшим образовательным ресурсам. Эти сети способствуют развитию квалификаций педагогов и повышению качества преподавания. Исследования показывают, что такие модели профессионального развития улучшают инклюзивные практики и формируют более сильное сообщество педагогов [23].

Приведенные примеры из международной практики демонстрируют, что именно комплексное сочетание различных форм обучения способствует повышению качества образования и эффективности педагогической деятельности, создавая основу для устойчивого развития в условиях стремительных изменений образовательной среды.

Модели интеграции формального и неформального обучения. В условиях стремительно меняющегося образовательного ландшафта интеграция формального и неформального обучения становится стратегическим направлением, способствующим более эффективному и гибкому профессиональному развитию педагогов. Важность этой интеграции заключается в том, что она позволяет объединить четкие, структурированные образовательные программы с гибкими, адаптивными подходами, что способствует более глубокому усвоению знаний и навыков. В то время как формальное обучение обеспечивает базу, структурированное образование и аккредитацию, неформальное и информальное обучение открывают доступ к дополнительным источникам знаний, основанным на личной инициативе и рефлексии.

Рассмотрим три ключевые модели интеграции: смешанное обучение, самообразование через цифровые ресурсы и участие в профессиональных сообществах.

Смешанное обучение: синергия традиционного и цифрового. Смешанное обучение (blended learning) – одна из наиболее эффективных моделей, которая сочетает традиционные методы преподавания, основанные на непосредственном взаимодействии между педагогом и учащимися, с онлайн-компонентами. Эта модель создаёт синергию между формальным и неформальным обучением, что позволяет педагогам использовать широкий спектр ресурсов и технологий для повышения интерактивности образовательного процесса и удовлетворения индивидуальных образовательных потребностей каждого учащегося.

Исследования показывают, что смешанное обучение повышает вовлеченность учащихся, что, в свою очередь, улучшает качество обучения. Так, в исследовании, проведенном Graham et al. (2021), было установлено, что использование смешанных методов преподавания не только способствует активному участию студентов в учебном процессе, но и развивает у них навыки самостоятельного обучения и критического мышления [24]. Педагоги, использующие смешанные подходы, могут адаптировать учебные материалы и методы в зависимости от индивидуальных потребностей и возможностей учащихся. Это создаёт более персонализированные траектории обучения, которые позволяют педагогам быстрее адаптироваться к изменениям, происходящим в образовательной среде.

Кроме того, смешанное обучение делает образовательный процесс более гибким и доступным, позволяя педагогам сочетать традиционные формы преподавания с дистанционными методами. Это особенно важно в условиях растущей потребности в гибкости, вызванной изменениями в рабочем графике и требованиями к педагогам. Как показывает практика, смешанное обучение обеспечивает более эффективное усвоение учебных материалов, повышая академическую успеваемость и

создавая условия для формирования новых педагогических подходов.

Самообразование через цифровые ресурсы: доступ и автономия. Цифровизация образовательного процесса открыла новые горизонты для самообразования педагогов, создавая более гибкие условия для их профессионального роста. Использование онлайн-платформ и цифровых ресурсов, таких как Coursera, edX, Udeemy и другие, позволяет педагогам самостоятельно выбирать учебные курсы, которые соответствуют их профессиональным интересам и задачам. Эти ресурсы предоставляют широкие возможности для самостоятельного обучения, позволяя педагогам осваивать новые компетенции в любое удобное для них время и в любом месте.

Самообразование через цифровые ресурсы становится особенно важным в условиях постоянного обновления знаний и требований к профессии педагога. В условиях, когда технологии развиваются с быстрой скоростью, педагоги сталкиваются с необходимостью регулярного обновления своих навыков и освоения новых подходов. Использование цифровых ресурсов позволяет педагогам обучаться в индивидуальном темпе, что способствует более глубокой адаптации новых знаний и методов в их повседневной практике.

Исследования подтверждают эффективность самообразования через цифровые ресурсы. Например, согласно данным исследования An et al. (2022), использование онлайн-платформ для повышения квалификации повышает уровень удовлетворенности педагогов от образовательного процесса и даёт им возможность развивать необходимые компетенции, не завися от фиксированных временных рамок и образовательных структур [25]. Это особенно важно в условиях, когда педагогам приходится совмещать обучение с другими обязанностями и они нуждаются в гибких и доступных форматах профессионального развития.

Участие в профессиональных сообществах: взаимодействие и обмен опытом. Участие в профессиональных сообществах является ещё одним важным аспектом интеграции формального и неформального обучения. Профессиональные

сообщества, такие как ассоциации педагогов, онлайн-форумы, воркшопы и семинары, создают платформы для обмена знаниями, обсуждения актуальных вопросов и внедрения инновационных практик. В таких сообществах педагоги получают доступ к передовым знаниям, могут делиться успешными примерами своей работы и обсуждать методы, которые помогут им улучшить собственную образовательную деятельность.

Активное участие в профессиональных сообществах способствует созданию социальной поддержки, которая является ключевым фактором профессионального роста педагогов. В исследовании, проведенном Darling-Hammond et al. (2021), подчеркивается, что участие педагогов в профессиональных сообществах улучшает их вовлеченность в процесс профессионального развития и формирует культурный контекст, способствующий взаимной поддержке и сотрудничеству [26]. Это создаёт условия для формирования более устойчивых образовательных экосистем, где педагоги могут учиться друг у друга и адаптировать передовые практики в своих образовательных учреждениях.

Кроме того, участие в таких сообществах позволяет педагогам не только обогащать собственный опыт, но и получать доступ к широкому спектру образовательных ресурсов, которые могут значительно улучшить их преподавательскую практику. Важно отметить, что такие сообщества стимулируют неформальное обучение, которое, в отличие от формального, ориентировано на обмен практическими знаниями и навыками в реальном времени. Это способствует более глубокому взаимодействию между педагогами и развитию новых подходов к решению образовательных задач.

В целом, интеграция формального и неформального обучения является важной стратегией, направленной на обеспечение гибкости и адаптивности профессионального развития педагогов. Модели, основанные на синергии смешанного обучения, самообразования через цифровые ресурсы и участия в профессиональных сообществах, создают условия для динамичного и эффективного профессионального

роста. Они позволяют педагогам осваивать новые компетенции, адаптироваться к изменениям и поддерживать высокие стандарты преподавания.

Тем не менее, интеграция различных форм обучения сопряжена с рядом ограничений. К основным вызовам относятся неравномерный доступ к образовательным ресурсам, необходимость адаптации программ с учётом культурных и профессиональных особенностей регионов, а также отсутствие унифицированных стандартов для оценки результатов неформального обучения. Эти факторы могут создавать сложности в обеспечении равномерного качества образовательных инициатив и требуют системного подхода для их преодоления.

Далее будут рассмотрены преимущества и барьеры в процессе интеграции формального и неформального обучения, что позволит глубже понять механизмы их взаимодействия и определить оптимальные способы реализации. Это, в свою очередь, поможет выстроить более целостную и гибкую систему профессионального развития педагогов, способную эффективно адаптироваться к изменяющимся условиям образовательной среды и удовлетворять потребности современного учебного процесса.

Преимущества и преграды на пути интеграции формального и неформального обучения. Интеграция формального и неформального обучения представляет собой сложный, но значимый процесс, способствующий развитию профессиональных компетенций педагогов в условиях динамично меняющегося образовательного контекста. Синергия этих форм обучения оптимизирует образовательный процесс, расширяя возможности педагогов для адаптации к современным требованиям. Такой интегрированный подход не только поддерживает непрерывное развитие компетенций, но и стимулирует инновации, повышая гибкость и доступность образования.

Преимущества интеграции. Одним из основных преимуществ интеграции формального и неформального обучения является **гибкость** образовательного процесса.

Смешанные форматы обучения, которые объединяют традиционные методы и онлайн-ресурсы, позволяют педагогам индивидуально настраивать свои подходы, что способствует более глубокому вовлечению учащихся и повышению их удовлетворенности образовательным процессом.

Исследования показывают, что педагоги, использующие такие смешанные подходы, отмечают значительно более высокий уровень вовлеченности и удовлетворенности от образовательного процесса. Например, в исследовании Graham et al. (2021) было установлено, что смешанное обучение повышает уровень активности студентов на 30% по сравнению с традиционными методами [24]. Это подчеркивает, что гибкость обучения не только способствует повышению качества усвоения материала, но и улучшает общую атмосферу в образовательной среде, стимулируя творческий подход к обучению.

Доступность образовательных ресурсов – ещё одно важное преимущество интеграции. Современные технологии, включая открытые образовательные ресурсы и цифровые платформы, предоставляют педагогам возможность получать доступ к учебным материалам в любое время и из любого места. Это особенно актуально для специалистов, работающих в удалённых или недостаточно обеспеченных регионах, где доступ к традиционным образовательным программам может быть ограничен. Платформы, такие как Coursera и edX, предлагают широкий выбор курсов и программ повышения квалификации, что позволяет преподавателям непрерывно развивать профессиональные навыки и адаптироваться к современным вызовам. Согласно *Coursera Impact Report 2021*, онлайн-обучение стало неотъемлемой частью образовательного процесса во время и после пандемии. Более 20 миллионов новых пользователей присоединились к платформе в 2021 году, подчеркивая растущую потребность в гибких возможностях для обучения и повышения квалификации, особенно в условиях удалённой работы и цифровизации экономики [27]. Эти данные демонстрируют, что доступ к цифровым курсам позволяет эффективно закрывать пробелы в навыках и поддерживать

актуальность компетенций у педагогов и других профессионалов.

Персонализация обучения также выступает значительным преимуществом интеграции формального и неформального обучения. Возможность разработки индивидуальных образовательных маршрутов, адаптированных к конкретным профессиональным интересам педагогов, является одним из ключевых факторов их профессионального роста. Применение персонализированных образовательных маршрутов, как показано в исследовании An et al. (2022), значительно повышает уровень вовлеченности и мотивации педагогов, что в свою очередь способствует более глубокому пониманию содержания и методов преподавания [25]. Такие подходы позволяют учитывать разнообразие стилей обучения и личных обстоятельств, обеспечивая более индивидуализированный подход к профессиональному развитию.

Преграды на пути интеграции. Несмотря на явные преимущества, интеграция формального и неформального обучения сталкивается с рядом препятствий. Одним из главных барьеров является **отсутствие единой системы стандартов** для неформального обучения. Формальные образовательные программы следуют установленным стандартам и аккредитации, что обеспечивает определённый уровень качества. В то время как неформальное обучение зачастую остается неформализованным, что может привести к несоответствию в качестве знаний и навыков, получаемых педагогами. Это, в свою очередь, может причиной недостатка доверия к неформальным образовательным практикам со стороны как педагогов, так и образовательных учреждений.

Как отмечают Mgaiwa и Milinga (2024), это препятствует полноценной валидации знаний и навыков, приобретённых вне формальных образовательных структур, что подрывает доверие со стороны образовательных учреждений и работодателей. В результате, такие навыки не получают должного признания на рынке труда и редко включаются в программы профессионального развития. Авторы приводят примеры из различных стран, где попытки интеграции формального и

неформального обучения сталкиваются с системными проблемами. Например, в Танзании и Замбии обучение педагогов часто ограничивается формальными курсами и аккредитованными программами, в то время как неформальные инициативы не имеют официального признания, несмотря на их потенциал для быстрого освоения актуальных навыков и реагирования на изменяющиеся потребности общества и рынка труда. В подобных случаях отсутствие политической воли и институциональной поддержки приводит к тому, что даже успешные неформальные программы остаются на периферии образовательных систем, ограничивая возможности для профессионального роста и адаптации педагогов [28].

Mgaiwa и Milinga (2024) также подчёркивают важность создания механизмов координации между различными образовательными секторами и государственными структурами. Без чёткой системы валидации и сертификации неформальное обучение продолжает восприниматься как второстепенное и менее ценное. Авторы настаивают на необходимости создания гибких систем сертификации, таких как Recognition of Prior Learning (RPL), которые могут способствовать включению неформального обучения в формальные образовательные траектории. Такие системы успешно применяются в ряде стран, например, в Финляндии и Эстонии, где неформальные навыки получают признание через стандартизированные процессы валидации и включаются в профессиональные квалификации [28].

Финансовые ограничения и недостаток времени также являются серьёзными преградами на пути к интеграции. В условиях ограниченного финансирования многие образовательные учреждения могут не иметь возможности организовать достаточное количество мероприятий для неформального обучения или обеспечить педагогов доступом к современным цифровым ресурсам. В исследовании TALIS отмечается, что 54% учителей указали нехватку времени как основное препятствие для участия в профессиональном развитии. Педагоги, участвовавшие в исследовании, отметили, что загруженность рабочими обязанностями ограничивает их

участие в профессиональном развитии, что затрудняет внедрение новых образовательных практик и подходов. Еще одним барьером является ограниченная поддержка и доступность ресурсов. Отчет TALIS также выявил, что доступ к качественным образовательным мероприятиям, особенно в отдаленных районах, остается проблемой. Финансовые ограничения также препятствуют возможности образовательных учреждений инвестировать в современные формы обучения и цифровые ресурсы, необходимые для эффективной интеграции формального и неформального обучения. Без целенаправленных мер поддержки и гибкой политики эти барьеры будут сохраняться, ограничивая профессиональное развитие педагогов и их готовность к инновациям в условиях динамичных изменений в образовании [29].

Культурные установки и организационные структуры образовательных учреждений также могут затруднять интеграцию формального и неформального обучения. Исследования показывают, что в традиционно ориентированных организациях новые подходы нередко встречают сопротивление, поскольку формальные образовательные модели воспринимаются как более надёжные и предсказуемые [30]. В таких учреждениях культурные барьеры проявляются через устойчивые методы преподавания и недостаточную поддержку инноваций, что снижает доверие к неформальным методам обучения и затрудняет их внедрение.

Кроме того, согласно отчету CIPD (2020), бюрократические и централизованные структуры управления уменьшают автономию преподавателей и их способность адаптировать гибкие подходы к обучению. Эти ограничения препятствуют внедрению инноваций и необходимой рефлексии в образовательной практике. Отсутствие поддержки и недостаток времени для экспериментов с новыми методами обучения ведут к тому, что образовательные учреждения продолжают полагаться на привычные модели, что затрудняет интеграцию более современных, неформальных методов [31]. Между тем, формирование культуры обучения требует времени, ресурсов и активной поддержки руководства. Важно внедрять

стратегии, ориентированные на рефлексию и обмен опытом, что способствует развитию навыков и устойчивому внедрению новых методов в образовательную практику.

Преодоление вышеупомянутых барьеров требует изменения восприятия роли педагога, усиления институциональной поддержки и создания культуры, которая поощряет диалог и сотрудничество, а также фундаментального пересмотра существующих подходов к профессиональному развитию педагогов. В связи с этим возникает необходимость разработки новой парадигмы непрерывного профессионального развития, которая будет учитывать современные реалии и строиться на принципах гибкости, доступности и персонализации. В следующем разделе будет подробно рассмотрено, какие предпосылки способствуют созданию новой парадигмы непрерывного профессионального развития педагогов и как эти изменения могут помочь в адаптации к вызовам и требованиям современного образования.

1.3 Предпосылки к созданию новой парадигмы непрерывного профессионального развития педагога

Эволюция парадигмы профессионального развития. Эволюция парадигмы профессионального развития педагогов представляет собой естественный ответ на глобальные изменения в образовательной среде и растущую необходимость адаптации педагогов к новым вызовам. Эта трансформация отражает переход от традиционных подходов, основанных на статических курсах повышения квалификации, к более динамичным, интегрированным и гибким моделям профессионального роста.

Традиционные методы профессионального развития, которые в значительной степени зависели от формальных курсов и фиксированных стандартов, не всегда соответствовали текущим образовательным и социальным вызовам. Эти курсы зачастую концентрировались на теоретических аспектах, что, по мнению Hattie (2023), препятствовало их внедрению на практике

и не способствовало устойчивым изменениям в педагогической практике. Данные этого исследования подтверждают, что реальный прогресс в образовании возможен только при более глубокой интеграции теоретических знаний с практическими навыками [32]. То есть, современные педагоги нуждаются в программах профессионального развития, которые бы не только обеспечивали их новыми знаниями, но и позволяли применять эти знания в реальных образовательных условиях.

Более того, традиционные модели профессионального развития часто основывались на однотипных обучающих мероприятиях, таких как семинары и курсы повышения квалификации, которые не учитывали индивидуальные потребности и контекст учителей. Эти подходы были нацелены на массовое обучение и не позволяли педагогам адаптировать содержание к своим конкретным потребностям и профессиональному опыту. Часто такие мероприятия проводились в регламентированном стандартном формате, что ограничивало их эффективность и вовлеченность участников.

На смену им приходят новые программы, которые более чутко реагируют на разнообразные профессиональные характеристики педагогов, такие как их опыт, мотивация и потребности. Как подчёркивают Sancar et al. (2021), современное профессиональное развитие рассматривается как динамичный процесс, включающий различные этапы профессиональной жизни педагога – от начальной подготовки до выхода на пенсию. Основным изменением стало осознание, что профессиональное развитие должно учитывать не только профессиональные, но и личностные и социальные потребности учителя, а также адаптироваться под изменяющиеся условия образовательной среды [33].

Такие программы профессионального развития учитывают эти мотивационные ориентации, предлагая учителям курсы, соответствующие их профессиональным и личным целям. Например, педагоги, стремящиеся к улучшению учебного процесса, чаще выбирают курсы, направленные на развитие педагогических компетенций, в то время как те, кто интересуется карьерным продвижением, ориентируются на

управленческие тренинги. Однако несмотря на высокую мотивацию, системные барьеры, такие как высокая учебная нагрузка, ограничивают возможность регулярного участия в профессиональном развитии. Исследования показали, что успешные программы должны быть гибкими и учитывать потребности учителей на разных этапах их карьеры, обеспечивая баланс между индивидуальными интересами и профессиональными требованиями [34].

Данная трансформация профессионального развития педагогов отражает и переход от разовых или фрагментарных семинаров и лекций к более гибким и адаптивным моделям обучения, способствующим непрерывному повышению квалификации. Современные подходы акцентируют внимание на важности совмещения профессионального развития с повседневными рабочими обязанностями и адаптации к новым вызовам. В исследовании Моррисон и Хьюз (2024) показано, что такие изменения особенно актуальны в условиях перехода к дистанционному обучению и введения новых учебных программ. Авторы продемонстрировали, что в таких условиях критически важно, чтобы учителя могли получать своевременную поддержку и обучаться в гибридном формате, сочетающем как синхронные, так и асинхронные формы работы. Например, использование цифровых платформ, таких как Microsoft Teams, позволяет педагогам участвовать в вебинарах в режиме реального времени и обращаться к записанным сессиям для самостоятельного изучения в удобное время. Такой подход отвечает потребностям учителей в гибкости, что особенно важно в условиях высокой учебной нагрузки и меняющихся требований [16].

Эволюция профессионального развития также проявляется в повышении значимости сотрудничества и совместного обучения. Педагоги не только получают новые знания, но и активно обмениваются опытом с коллегами и администрацией, развивая лидерские компетенции в своей образовательной среде. Это особенно важно для учителей из сельских районов, которые часто сталкиваются с профессиональной изоляцией и ограниченным доступом к обучению. Виртуальные платформы

создают условия для построения профессиональных сетей и обмена ресурсами, что позволяет поддерживать постоянное обновление знаний и уверенное применение новых методик [16].

Таким образом, эволюция профессионального развития смещает акцент на гибкость, взаимодействие и актуализацию знаний в реальном времени. Интеграция цифровых технологий и переход к более практическим, ориентированным на сотрудничество форматам обучения обеспечивает педагогам возможности для роста, даже в условиях ограниченного времени и ресурсов, укрепляя их уверенность в использовании новых инструментов и подходов в образовательной практике.

Важным аспектом эволюции парадигмы профессионального развития является социальная ответственность. Современные педагогические подходы требуют от педагогов не только профессиональных компетенций, но и понимания социальной роли образования. Педагоги должны уметь работать в условиях культурного многообразия, учитывать различия между учащимися и создавать инклюзивную образовательную среду, которая способствует социальной интеграции и справедливости. Как показывают некоторые исследования, инклюзивные образовательные среды не только способствуют повышению академических результатов, но и являются важным инструментом для достижения социальной справедливости. Они помогают учащимся из разных социальных слоев и культур чувствовать себя равноправными участниками учебного процесса, что снижает уровень социальной изоляции и способствует формированию у учащихся уверенности в себе. В свою очередь, это положительно влияет на их учебные достижения и мотивацию к обучению [35]. Кроме того, инклюзивные образовательные практики повышают качество педагогического процесса, так как педагоги, работающие в таких условиях, вынуждены адаптировать свои методики и подходы, чтобы эффективно учитывать многообразие учащихся. Это требует от педагогов не только постоянного повышения своей профессиональной квалификации, но и развития новых компетенций, таких как культурная чувствительность,

межкультурная коммуникация и навыки работы в условиях социальной справедливости;

Наряду с этим, появляется все больше примеров программ, направленных на развитие навыков саморефлексии и самоорганизации, что повышает способность педагогов к адаптации в условиях постоянных изменений. Это, в свою очередь, требует от педагогов способности не только к обучению, но и к постоянному переосмыслению своей роли и функций в образовательном процессе. В результате чего педагоги все чаще выступают не только как учителя, но и как коучи, фасилитаторы и специалисты, способствующие развитию учащихся в условиях, насыщенных технологиями и взаимодействием в разных средах [36].

Эволюция подходов к профессиональному развитию педагогов демонстрирует переход от традиционных к более гибким и адаптивным стратегиям, учитывающим культурные и региональные особенности каждой страны. Традиционные модели профессионального развития часто имели единообразный характер, мало учитывая культурные контексты и особенности образовательных систем, что снижало их эффективность и создавало разрыв между теорией и практикой. Современные подходы к профессиональному развитию акцентируют внимание на необходимости культурной адаптации и интеграции локальных практик в процесс обучения.

К примеру, в странах с сильными коллективистскими традициями, таких как Япония, профессиональное развитие педагогов сосредоточено на методе lesson study, который способствует коллективному взаимодействию и глубокой рефлексии. Как отмечают Groves и Doig (2014), японская модель урока исследования (lesson study) рассматривает обучение как процесс совместного исследования, в котором учителя планируют, проводят и анализируют уроки совместно, что способствует повышению качества преподавания и развитию профессиональных навыков через обмен опытом. Ключевым элементом этой модели является участие «знающего другого» – эксперта, который помогает связывать теорию с практикой и поддерживать процессы рефлексии среди педагогов [37]. Такие

модели профессионального развития демонстрируют важность командной работы и постоянного анализа своей деятельности, что значительно обогащает опыт преподавателей и способствует более устойчивым результатам в обучении.

В отличие от этого, в странах с акцентом на индивидуализм, таких как США или Канада, программы профессионального развития часто предлагают учителям возможность выбирать курсы в зависимости от их индивидуальных потребностей и интересов, что способствует персонализации обучения. Такой подход повышает мотивацию и вовлеченность, позволяя учителям адаптировать обучение под свои личные цели и контекст работы. Учительская автономия и возможность выбора являются ключевыми аспектами, способствующими профессиональному росту и повышению удовлетворенности работой. Например, программы TDPL (Teacher-Directed Professional Learning) поддерживают персонализированное обучение и позволяют учителям участвовать в образовательных мероприятиях, соответствующих их интересам и потребностям учеников, что также способствует улучшению учебных результатов и снижению текучести кадров в школах [38].

Культурная адаптация выступает ключевым фактором в обеспечении эффективности профессионального развития, особенно в условиях многонациональных и мультикультурных образовательных систем. В странах Центральной Азии, таких как Казахстан и Узбекистан, модернизация образовательных программ требует внимательного учета культурных особенностей и социальной реальности, что способствует плавному переходу к новым стандартам обучения. Исследования подчеркивают необходимость интеграции традиционных педагогических практик с инновационными методами, включая цифровизацию и проектное обучение, для повышения качества образовательного процесса.

В Казахстане, как указывает А. Ж. Мурзалинова (2023), профессиональное развитие педагогов ориентировано на адаптацию к изменяющимся условиям через непрерывное повышение квалификации, персонализированные

образовательные программы и посткурсовую поддержку. Такой подход способствует созданию гибких образовательных экосистем, которые предоставляют педагогам ресурсы для самоуправляемого обучения и устойчивого профессионального роста [39].

В Узбекистане модернизация образовательной системы направлена на формирование образовательных кластеров, объединяющих профессиональные учебные заведения и предприятия. Как отмечает М.М. Холмухамедов (2022), эти кластеры способствуют более эффективному использованию ресурсов и повышению качества подготовки специалистов, адаптируя образовательные программы к требованиям современного рынка труда и удовлетворяя потребности различных социальных групп населения [40].

Таким образом, переход от традиционных к гибким и адаптивным стратегиям профессионального развития способствует более эффективной подготовке педагогов, обеспечивая учет культурных и региональных особенностей. Это позволяет создавать устойчивые образовательные системы, способные адаптироваться к изменениям и поддерживать профессиональный рост учителей в условиях постоянных вызовов и трансформаций.

К новой парадигме непрерывного профессионального развития педагогов. В условиях быстро меняющегося образовательного ландшафта, бурного развития технологий и новых требований к навыкам учащихся, современные образовательные системы требуют пересмотра традиционных подходов. В этом контексте возникает необходимость разработки новой парадигмы непрерывного профессионального развития педагогов (НПП), которая будет учитывать как текущее состояние образовательной системы, так и прогнозируемые изменения. Формирование новой парадигмы НПП обосновано несколькими ключевыми предпосылками, которые способствуют созданию гибкой и адаптивной системы профессионального роста для педагогов.

Одной из ключевых предпосылок новой парадигмы является глобальные изменения и новые требования к

образованию. В предыдущих разделах данной главы было отмечено, что успешное выполнение профессиональных обязанностей в современном мире невозможно без регулярного обновления знаний и навыков. Традиционные модели профессионального развития, основанные на статичных образовательных стандартах, уже не способны обеспечить соответствие динамичным условиям современного рынка труда.

В этих условиях становится очевидной необходимость разработки гибких систем НПП, которые будут адаптироваться к текущим вызовам и одновременно учитывать прогнозируемые изменения в образовательной среде. Такие системы должны поддерживать как индивидуальное развитие педагогов, так и соответствие их подготовки потребностям учащихся и общества в целом. Исследования подчеркивают, что способность образовательных систем адаптироваться к изменениям является ключевым фактором успеха [41]. Более того, эффективные системы профессионального развития опираются на новые педагогические подходы, сочетающие освоение глубоких знаний и постоянное совершенствование навыков. Постоянное обновление знаний педагогов играет решающую роль в обеспечении качества образования и адаптации к новым вызовам.

Еще одной ключевой предпосылкой в условиях трансформирующейся образовательной среды является необходимость эффективного реагирования на технологические изменения. Процесс цифровизации приносит не только новые возможности, но и серьезные трудности для педагогов, побуждая их совершенствовать цифровые компетенции и внедрять технологии в учебный процесс [36]. Для эффективной цифровой трансформации требуется не просто освоение современных инструментов, таких как платформы управления обучением, онлайн-ресурсы и искусственный интеллект, но и их грамотное применение для достижения образовательных целей. Важно подходить к инновациям с критическим взглядом, оценивая их влияние на результаты обучения. В рамках новой парадигмы НПП технологии станут основой профессионального роста педагогов. Согласно исследованию

Harvard University (2021), успешная интеграция технологий, включая ИИ, способствует повышению вовлеченности учащихся и улучшению их успеваемости [9].

Необходимость адаптации к глобальным изменениям и новым технологическим реалиям требует от педагогов не только расширения профессиональных навыков, но и постоянного личностного роста. В этом контексте новая парадигма НППП должна учитывать неразрывную связь между профессиональным и личностным развитием педагогов, что становится важной предпосылкой успешной адаптации к изменениям.

Современные учителя нуждаются в подходах, которые поддерживают как их профессиональный рост, так и развитие навыков самоорганизации и саморефлексии. Эти навыки помогают педагогам своевременно реагировать на вызовы и совершенствовать свои практики на основе анализа собственного опыта. Саморефлексия, в свою очередь, стимулирует осознанное обучение, а эффективные стратегии профессионального развития усиливают их готовность применять инновации и гибко реагировать на новые требования образовательной среды [36]. В целом, новая парадигма НППП должна включать стратегии, которые не только обеспечивают педагогам возможности для непрерывного обучения, но и способствуют укреплению их мотивации и устойчивости к профессиональным вызовам. Исследования показывают, что успешные программы профессионального развития должны включать возможности для наставничества и сотрудничества, что стимулирует педагогов к продолжительному обучению и укрепляет мотивацию [42].

Новая парадигма НППП также должна учитывать важность социальной ответственности образовательных учреждений. В современном образовательном контексте педагоги должны выполнять роль не только передатчиков знаний, но и агентов изменений, способных учитывать культурное разнообразие и решать социальные проблемы. Как подчеркивает UNESCO (2020), инклюзивные подходы к образованию создают более справедливые и равные возможности для всех студентов [2]. Это требует от педагогов высокой межкультурной компетенции и способности

адаптировать свои методы преподавания в зависимости от конкретных контекстов.

В заключение, хотим подчеркнуть, что новая парадигма НППП представляет собой ответ на необходимость комплексной адаптации к внутренним и внешним изменениям в образовательной системе. Формирование инновационных траекторий непрерывного профессионального развития становится неотъемлемой частью подготовки педагогов, способной не только удовлетворить потребности текущих и будущих поколений учащихся, но и обеспечить устойчивое развитие самой образовательной среды. Эта парадигма требует системной интеграции современных цифровых технологий, а также опоры на динамичные, инклюзивные и гибкие модели обучения.

Важным аспектом является переход от линейных моделей развития компетенций к нелинейным, адаптивным стратегиям, которые позволят педагогам постоянно обновлять свои знания и навыки в ответ на стремительные изменения в социальной и технологической сферах. Такой подход не только способствует повышению эффективности образовательных практик, но и стимулирует развитие у педагогов способности к самообучению и рефлексии. Лишь при наличии устойчивой и прогрессивной системы НППП возможно создание образовательного ландшафта, соответствующего требованиям времени и открытого для инноваций, что в конечном итоге формирует систему образования, способную гибко реагировать на вызовы будущего и обеспечивать долгосрочную устойчивость профессиональных сообществ.

СПИСОК ИСПОЛЬЗОВАННЫХ ИСТОЧНИКОВ

1. OECD Digital Education Outlook 2021: Pushing the Frontiers with Artificial Intelligence, Blockchain and Robots // OECD Publishing, Paris, <https://doi.org/10.1787/589b283f-en.2021>. <https://www.oecd-ilibrary.org/docserver/589b283f-en.pdf?expires=1729359420&id=id&accname=guest&checksum=F9D1EFC533DF3EE74795EDF18888A783>
2. UNESCO Global Education Monitoring Report 2020: Inclusion and education: All means all. - Paris, UNESCO. - 2020. <https://unesdoc.unesco.org/ark:/48223/pf0000373718>
3. Viviana María Fallas Gabuardi. Project-Based Learning: boosting 21st century skills // Revista Estudios, (43). IV Sección Educación: competencias, formación y aprendizajes. - 2021. - P. 1-29. <https://revistas.ucr.ac.cr/index.php/estudios/article/view/49335>.
4. Sari A. R., & Surjono H. D. e effect of problem-based learning (PBL) on students critical thinking skills and learning motivation. International Journal of Instruction, 15(1). – 2022. – PP. 117-136.
5. World Bank. Realizing the future of learning: From learning poverty to learning for everyone, everywhere. //World Bank Group. – 2021. https://publications.iom.int/system/files/pdf/wmr_2020.pdf
6. World migration report (IOM) // International Organization for Migration. IOM. - 2020. https://publications.iom.int/system/files/pdf/wmr_2020.pdf
7. OECD. Building teachers' well-being from primary to upper secondary education. //OECD Publishing. Teaching in Focus 2021/42. - 2021 (December) https://www.oecd.org/en/publications/building-teachers-well-being-from-primary-to-upper-secondary-education_722fe5cb-en.html
8. World Economic Forum. The future of jobs report 2021. // World Economic Forum. – 2021. <https://www.weforum.org/reports/the-future-of-jobs-report-2021>

9. Harvard University. Teaching in the machine age: AI's impact on education. // Harvard Graduate School of Education. - 2021.
10. McKinsey & Company. How COVID-19 has pushed companies over the technology tipping point—and transformed business forever. // McKinsey Global Institute. - 2020. https://www.mckinsey.com/~/_/media/mckinsey/business_pdf
11. Mahat M. & Loh C. E. Teachers' changing perspectives of their spatial competencies: A case study of professional learning in Singapore. // Teaching and Teacher Education, 152, 104797.- 2024.
12. Huang L., Liang M., Xiong Y., Wu X. & Lim C. P. . A systematic review of technology-enabled teacher professional development during the COVID-19 pandemic. // Computers & Education, 223, 105168.- 2024. <https://doi.org/10.1016/j.compedu.2024.105168>
13. World Economic Forum. The Future of Jobs Report 2020. www.weforum.org/reports/the-future-of-jobs-report - 2020
14. Darling-Hammond L., Hyler M. E., Gardner M. Effective Teacher Professional Development. //Palo Alto, CA: Learning Policy Institute. – 2017. <https://doi.org/10.54300/122.311>.
15. Owusu-Agyeman, Y. Nonformal Learning Approaches and the Professional Development of Teachers in Higher Education // Development and Learning in Organizations 38 (2). 2024 - PP. 9–12. <https://doi.org/10.1108/DLO-06-2023-0129>
16. Morrison Laura and Hughes Janette. Promising Practices for Online Professional Learning // Computers and Education Open, vol. 7, 2024/ - PP. 100209
17. Wang Chan, Xianhan Huang, John Chi-Kin Lee and Peng Xu. "Teachers' Informal Workplace Learning Profiles: Outcomes and Antecedents". // Teaching and Teacher Education 137 (2024). -2023. PP.104 - 407. <https://doi.org/10.1016/j.tate>
18. Macià Maria and Isabel García. Informal Online Communities and Networks as a Source of Teacher Professional Development: A Review // Teaching and Teacher Education 55. - 2016 PP. 291–307. <https://doi.org/10.1016/j.tate>
19. Nygren Hanna, Kari Nissinen, Raija Hämäläinen and Bram De Wever. Lifelong Learning: Formal, Non-Formal, and

Informal Learning in the Context of the Use of Problem-Solving Skills in Technology-Rich Environments // British Journal of Educational Technology 50, no. 4. -2019. - PP.1759–1770. – <https://doi.org/10.1111/bjet.12807>

20. Flood Margaret and Anna Logan. The Outcomes of Collaborative Whole-School Professional Development on Teachers' Inclusive Practices in a Mainstream Secondary School. International Journal of Teacher Education and Professional Development 7, no. 1. – 2024. PP. 1 -19. <https://doi.org/10.4018/IJTEPD.341267>

21. Reinsfield E. and Fox-Turnbull W. A new approach to professional learning and development for technology teachers in New Zealand: Developing networks of expertise // *Australasian Journal of Technology Education*. - 2020. <https://doi.org/10.15663/ajte.v0i0.67>.

22. Hämäläinen, Raija, et al. What Makes the Difference? PIAAC as a Resource for Understanding the Problem-Solving Skills of Europe's Higher-Education Adults // *Computers & Education* 12.-. 2019. - PP. 27–36 <https://doi.org/10.1016/j.compedu.2018.10.013>

23. Beach Pamela, Elena Favret and Alexandra Minuk. Online Teacher Professional Development in Canada: A Review of the Research // *Canadian Journal of Learning and Technology* 47, no. 2 - 2021. <https://doi.org/10.21432/cjlt27948>.

24. Graham C. R. Exploring Definitions, Models Frameworks and Theory for Blended Learning Research // *Blended Learning: Research Perspectives*: in 3 vols. / ed. by A. G. Picciano, C. D. Dziuban, C. R. Graham, P. D. Moskal. N. Y.: Routledge, 2021. Vol.3.

25. An Fuhai, Linjin Xi, Jingyi Yu and Mohan Zhang. Relationship between Technology Acceptance and Self-Directed Learning: Mediation Role of Positive Emotions and Technological Self-Efficacy // *Sustainability* 14, no. 16: 10390.- 2022 <https://doi.org/10.3390/su141610390>

26. Darling-Hammond L., Hyler M. E., & Gardner M.. *Preparing teachers for deeper learning*. - Harvard Education Press. - 2021.

27. Coursera. *Impact Report 2021*. <https://blog.coursera.org/coursera-impact-report-2021>

28. Mgaiwa Samson John, Joseph Reginard Milinga. Teacher Preparation and Continuous Professional Development: A Review of 'Missing Links'. *Social Sciences & Humanities Open* 10. - 2024.- PP. 100990. <https://doi.org/10.1016/j.ssaho.2024>

29. OECD. TALIS 2018 Results (Volume I): Teachers and School Leaders as Lifelong Learners. /Paris: OECD Publishing, 2019 <https://doi.org/10.1787/1d0bc92a-en>

30. Çaliskan A. and Zhu, C. Organizational Culture Barriers and Facilitators for Instructional Innovations at the Faculty of Education // *Eurasian Journal of Educational Research*. - 2021. <https://eric.ed.gov/?id=EJ1293592>.

31. CIPD. *Creating Learning Cultures: Assessing the Evidence*. //London: CIPD, 2020. <https://www.cipd.org/knowledge/reports/creating-learning-cultures>.

32. Hattie John. *Visible Learning: The Sequel – A Synthesis of Over 2,100 Meta-Analyses Relating to Achievement*. // London: Routledge, 2023.

33. Sancar Raziye, Deniz Atal and Deniz Deryakulu. A New Framework for Teachers' Professional Development. *Teaching and Teacher Education* 101. - 2021. – PP. 103305. <https://doi.org/10.1016/j.tate>.

34. Richter Dirk, Marc Kleinknecht, Alexander Gröschner. What Motivates Teachers to Participate in Professional Development? An Empirical Investigation of Motivational Orientations and the Uptake of Formal Learning Opportunities. // *Teaching and Teacher Education* 86. -2019. – PP.102929. <https://doi.org/10.1016/j.tate>.

35. Lübke Laura, Martin Pinquart и Malte Schwinger. The Role of Flexibility in the Realization of Inclusive Education // *Sustainability* 13, no. 8. – 2021. - PP. 4452. <https://doi.org/10.3390/su13084452>.

36. Lutovac Sonja, Minna Uitto, Virve Keränen, Anniina Kettunen, Maria Assunção Flores. Teachers' Work Today: Exploring Finnish Teachers' Narratives // *Teaching and Teacher Education* 137. – 2024. – PP. 104378. <https://doi.org/10.1016/j.tate.2023>.

37. Groves Susie and Brian Doig. International Perspectives on Japanese Lesson Study // Mathematics Teacher Education and Development 16, no. 1. – 2014. – PP. 1-3.

38. Stride Professional Development Center. Giving Teachers Choice in Professional Development // Stride PD Center, June 12. - 2023. <https://stridepdcenter.com/giving-teachers-choice-in-professional-development>.

39. Murzalinova Alma Zh., et al. Continuous Professional Development of Teachers in the Context of a Shift in the Educational Paradigm // Siberian Pedagogical Journal 1. – 2023. – PP. 49–60. DOI: 10.15293/1813-4718.2301.05

40. Kholmukhamedov Murodulla M. The Main Directions of Modernization of Professional Education in Uzbekistan. International Journal on Orange Technologies 4, no. 10. – 2022. – PP. 72–75.

41. Schleicher Andreas. World Class: How to Build a 21st-Century School System. // Paris: OECD Publishing. - 2018.

42. Fletcher-Wood Harry and James Zuccollo. Evidence Review: The Effects of High-Quality Professional Development on Teachers and Students. // Education Policy Institute. - 2020.



ГЛАВА 2

КОНЦЕПТУАЛЬНЫЕ ОСНОВЫ ОБРАЗОВАТЕЛЬНОЙ ИНИЦИАТИВЫ НЕПРЕРЫВНОГО ПРОФЕССИОНАЛЬНОГО РАЗВИТИЯ ПЕДАГОГОВ

Сагимбаева А.Е., Исабаева Д.Н.

Ведущая идея: непрерывное профессиональное развитие педагога является основным фактором обеспечения качества образования. Оно позволяет педагогам своевременно обновлять знания и навыки, необходимые для эффективной деятельности в современных условиях цифровой эпохи. Важнейшую роль в совершенствовании системы образования в целом и в НПП в частности играют образовательные инициативы.

В настоящей главе рассматриваются исследовательские подходы к понятию «образовательная инициатива», дан краткий сравнительный обзор актуальных исследований образовательных инициатив в контексте НПП, а также современных подходов, методов и инструментов их оценки.

Ключевые слова: непрерывное профессиональное развитие педагога, образовательные инициативы, цифровизация образования, инновации в образовании, теория изменений, методы и инструменты оценки образовательных инициатив

2.1 Основные подходы к исследованию образовательных инициатив в цифровую эпоху

Стратегические цели «Казахстан-2050» указывают на то, что «образование и профессиональные навыки являются основными направлениями современной системы образования, подготовки и переподготовки кадров» [1].

В соответствии с Законом Республики Казахстан «Об образовании» структура системы образования делится на две части: общеобразовательное и профессиональное образование [2]. В соответствии с действующим в Казахстане законодательством одним из принципов государственной политики в области образования является «непрерывность образовательного процесса, обеспечивающая преемственность уровней», отражающая последовательный переход от одного уровня образования к другому и выражающаяся в сохранении, последовательном изменении и признании результатов обучения.

Высшая цель педагогического образования – непрерывное общее и профессиональное развитие учителя нового типа. При реализации этой цели должна быть возобновлена разорванная связь между специалистом – человеком, гражданином и его профессиональными знаниями, квалификациями и навыками. Путям решения этой цели, а также особым требованиям к педагогическому коллективу посвящены исследования отечественной теории и практики и научно-практические рекомендации зарубежных и отечественных ученых.

Природа подготовки педагогов претерпела колоссальные изменения, эволюционировав от подхода, основанного на освоении базовых педагогических навыков и наставничестве, к глубоко осознанному и целенаправленному формированию профессиональных компетенций, где акцент делается на развитии самостоятельного критического мышления педагога, способности принимать решения в сложных педагогических ситуациях и применении современных научных знаний и технологий в образовательном процессе.

В нашей стране глобальное возрастание сложности деятельности педагогов и их ответственности отражены в Законе Республики Казахстан «О статусе педагога» [3], Концепции развития дошкольного, среднего, технического и профессионального образования на 2023-2029 годы [4], направленной на всестороннее развитие личности обучающегося, а также в Концепции развития высшего образования и науки РК на 2023-2029 годы [5].

Свидетельством такого изменения вектора педагогического образования является растущая важность непрерывного профессионального развития педагогов, которая выражается в постоянном повышении их квалификации, регулярном освоении новых образовательных методик, технологий и инструментов, а также в активном участии в программах профессионального роста. Сегодняшний педагог должен не только поддерживать высокий уровень знаний, но и быть готовым адаптироваться к стремительно меняющимся условиям образовательной среды. Это включает не только прохождение курсов повышения квалификации, но и участие в профессиональных сообществах, научных и методических конференциях, обмен опытом с коллегами, а также личное стремление к самообразованию и исследованию новых подходов и инноваций в педагогике.

Сегодня концепция и видение мира VUCA (vitality – изменчивость, uncertainty – неопределенность, complexity – сложность, ambiguity – неоднозначность) изменились, и на основе концепции мира BANI (brittle – хрупкость, anxious – тревожность, nonlinear – нелинейность, incomprehensible – непостижимость) (предложена ученым-футурологом J. Cascio) [6] проблема повышения квалификации педагогов претерпела значительные изменения в связи с изменением теории и практики образования.

Глобальным трендом современного хрупкого, тревожного, нелинейного и непостижимого мира является цифровизация всех сфер жизни, в том числе и сферы образования. Например, одним из наиболее эффективных инструментов цифровизации, качественно преобразовывающим систему образования, являются технологии нейронных сетей.

Многочисленные международные исследования свидетельствуют о том, что развитие образования любой страны в наибольшей степени зависит от качества педагогических кадров [7], [8]. Однако современный педагог зачастую не готов к таким глобальным изменениям образовательной среды. Поэтому успешное включение педагога в существующую цифровую

трансформацию образования невозможно без НППП в соответствии с вызовами современных реалий.

В Казахстане все больше школ и других образовательных учреждений вовлекаются в высокотехнологичную образовательную среду, в которой современному педагогу необходимо владеть новыми цифровыми навыками не только для повышения собственной профессиональной компетентности и конкурентоспособности, но и для достижения дидактических целей новыми средствами. Эффективная интеграция цифровых технологий в образовательное пространство школы обеспечит высокое качество обучения и откроет для учащихся новые возможности для будущей жизнедеятельности и труда.

Следует отметить, что применение цифровых технологий трансформирует роль педагога, но не делает ее менее значимой. При этом огромное значение имеет качественная перестройка системы повышения квалификации педагогов, направленная на непрерывное профессиональное развитие в цифровую эпоху.

Согласно результатам глобального мониторинга, ключевыми трендами цифровизации образования являются геймификация образования, применение технологии искусственного интеллекта, облачных технологий, дополненной реальности, социальных сетей, развитие технологий визуализации, а также развитие дистанционного образования и онлайн обучения [9].

Отметим, что под цифровой трансформацией образования понимается процесс интеграции цифровых технологий для совершенствования образовательного опыта, адаптации к современным требованиям и разработки новых методов обучения и оценки [10].

В эпоху цифровой трансформации образования одной из важных мер для повышения уровня НППП является внедрение образовательных инициатив.

Прежде чем обратиться к термину «образовательные инициативы», необходимо проанализировать понятие «инициатива», которое упоминается в различных мировых словарях. Так, в словаре «Collins English Dictionary», [ɪnˈɪʃətɪv] – это важное действие или заявление, направленное на решение

проблемы; первый шаг или действие дела; начало движения. «Право или сила инициировать что-либо» определяется как «способность или отношение, необходимые для начала чего-либо» [11]. В «Cambridge dictionary» говорится: «инициатива [ɪnˈɪʃətɪv] – начало, новый план или процесс достижения чего-либо или решения» [12].

Таким образом, термин «инициатива» (от лат. *initium* – начало, инициация) означает внутренний стимул к новым видам деятельности, предпринимательство, способность к самостоятельной, активной деятельности, руководящую роль в любой деятельности [13].

Инициатива в определенной степени важна для любой профессиональной деятельности, но в педагогической она имеет особое значение. Несомненно, образовательные инициативы являются обширной областью исследований, и важно проанализировать ключевые подходы к исследованию образовательных инициатив в мировой практике. Представим в этой связи ряд зарубежных исследователей.

D. Hargreaves – известный британский социолог, занимающийся вопросами школьных реформ, инноваций и образовательных инициатив. Представляет концепцию образовательной инициативы, описывая ее как область деятельности, направленную на повышение успеваемости учащихся, улучшение образовательных процессов и изменение культуры образовательных учреждений [14].

M. Fullan – канадский исследователь, признанный эксперт в области образовательных реформ и изменений, автор концепций системных изменений в образовании, необходимых для успешной реализации реформ. Работы M. Fullan сосредоточены на том, как внедрять и управлять образовательными инициативами на уровне школ и образовательных систем [15], [16].

G. Donaldson внес значительный вклад в изучение образовательных инициатив, особенно в сфере лидерства в образовании и профессионального развития педагогов. G. Donaldson является автором ряда работ, посвященных образовательным реформам, подготовке школьных лидеров и их

роли в успешной реализации образовательных инициатив [17], [18].

J. Hattie – исследователь, известный своим проектом «Visible Learning» («Видимое обучение»), который оценивает влияние различных образовательных инициатив на обучение [19].

L. Darling-Hammond – американский педагог и исследователь, специализирующаяся на образовательных инициативах, направленных на подготовку педагогов и повышение образовательных стандартов. Исследования L. Darling-Hammond касаются внедрения программ профессионального развития педагогов и образовательных реформ для улучшения качества образования [20], [21].

Также можно назвать J. Atkinson, C. Maslach, M. Knowles и других исследователей. Помимо отдельных ученых, целые организации проводят исследования образовательных инициатив. Так, ЮНЕСКО и некоторые другие международные организации активно поддерживают и изучают образовательные инициативы, направленные на достижение целей устойчивого развития, конкретно – цели качественного образования для всех [8], [22].

Российские ученые также внесли значительный вклад в изучение образовательных инициатив, образовательной политики и реформ. Раскрывают сущность понятия образовательной инициативы, соотносят ее с аспектами проблемы личностного и профессионального развития педагога такие ученые, как В. А. Сластенин, К. А. Абулханова-Славская, Е. Ф. Зеер, И. Д. Фрумин, М. Л. Равич-Щербо, Е. Б. Ямбург, А. М. Кондаков, Г. С. Ковалева, Т. М. Ковалева, А. Г. Асмолов, Н. Н. Яковлев, Т. В. Черниговская и др.

В целом российские исследователи занимаются анализом, разработкой и оценкой образовательных инициатив в России, уделяя внимание реформам, направленным на повышение качества образования, внедрение инновационных методов обучения, профессиональное развитие педагогов и адаптацию образования к современным вызовам [23], [24], [25], [26], [27].

В Казахстане исследования в области образовательных инициатив, образовательной политики и реформ проводят такие ученые, как Г. К. Ахметова, Ш. Т. Таубаева, К. К. Жампеисова, А. К. Кусаинов, К. Н. Шамшидинова, А. К. Аймагамбетов, Ж. О. Жилбаев, Л. С. Сырымбетова, Г. М. Манарбек и др.

Система образования нашей страны активно реформируется в настоящее время, и многие исследователи участвуют в разработке и оценке этих реформ, активно изучая и внедряя новые образовательные инициативы, направленные на улучшение качества и доступности образования, адаптацию к современным требованиям и стандартам [28], [29], [30].

Наряду с учеными, в разработке образовательных инициатив в Казахстане принимают участие такие организации, как Институт экономических исследований – разрабатывает образовательные инициативы и программы по оценке их влияния на экономическое развитие РК; Центр Болонского процесса и академической мобильности – одна из ключевых организаций, работающих над образовательными инициативами, направленными на интеграцию системы высшего образования Казахстана с международными образовательными стандартами. Следует упомянуть и Фонд Сорос-Казахстан, который с 2019 года начал работу в рамках новой образовательной инициативы и предложил такие ее направления, как продвижение концепции непозиционного лидерства педагогов в школах Казахстана, поддержка инновационных образовательных проектов в малых городах и сельской местности, развитие потенциала казахстанских экспертов в работе с «большими данными» (big data) [31].

Рассмотрим ключевые подходы к пониманию термина «образовательная инициатива».

Инновационный подход (Э. Роджерс, М.Л. Равич-Щербо, М.В. Кларин, А.К. Кусаинов, Г.М. Манарбек и др.) рассматривает образовательную инициативу как инновацию, направленную на улучшение или модернизацию системы образования [32]. Например, внедрение цифровых технологий в обучение, использование активных методов обучения, таких как проектные или проблемно-ориентированные методы и т.д.

Системный подход (М. Фуллан, В.А. Слостенин, И.Д. Фруммин, Г.К. Ахметова, Е.И. Савчук и др.) рассматривает образовательную инициативу как часть комплексной реформы всей системы образования, включающей изменения на всех уровнях: от государственных стандартов до учебных программ [33]. Например, внедрение новых образовательных стандартов, переход на 12-летнее школьное обучение и т.д.

Политико-административный подход (Д. Харгривз, Л. Кьюбан, А.М. Кондаков, К.Н. Шамшидинова, А.К. Аймагамбетов и др.) трактует образовательную инициативу как действие, исходящее от государственных органов или образовательных учреждений, направленное на улучшение образовательной политики. Например, программы повышения квалификации учителей, реформы, направленные на расширение доступа к образованию для различных социальных групп и т.д. [34].

Практико-ориентированный подход (Д. Хопкинс, Дж. Хэтти, Г. С. Ковалева, Ш. Т. Таубаева, К. К. Жампеисова и др.) понимает образовательную инициативу как практическое действие или проект, реализуемый образовательными учреждениями и направленный на улучшение качества образования на уровне классов и школ. Например, разработка и внедрение новых методов преподавания, таких как интерактивные занятия или интеграция внеурочной деятельности и т.д. [35].

Социально-ориентированный подход (П. Бурдые, Э. Эдвардс, Е.Б. Ямбург и др.) рассматривает образовательные инициативы как социальные проекты, направленные на решение проблем, связанных с равным доступом к образованию и развитием человеческого потенциала [36]. В рамках этого подхода акцент делается на социальную справедливость и инклюзивность.

Цифровой подход (М. Маклюэн, Т. Бэйтс, Э.И. Шамова, Т.В. Мищенко, Е.Ы. Бидайбеков, А.Е. Сагимбаева, Д.Н. Исабаева и др.) связывает образовательную инициативу с использованием цифровых технологий в учебном процессе. В цифровую эпоху образовательная инициатива понимается как

внедрение цифровых платформ, онлайн-обучения, а также новых цифровых инструментов для педагогов и учащихся [10], [37].

Культурологический подход (Дж. Дженкинс, Ж. Брунер, Л.С. Выготский, В.Г. Разумовский, В.И. Загвязинский, Ж.О. Жилбаев, Л.С. Сырымбетова и др.) рассматривает образовательную инициативу как средство сохранения и развития культурных ценностей и национальной идентичности через систему образования [25], [26], [35]. Этот подход акцентирует внимание на интеграции культурного наследия в учебные программы. Например, программы по сохранению родных языков, развитие национальных культурных образовательных проектов и т.д.

Таким образом, каждый из подходов трактует образовательные инициативы в разных направлениях – от инноваций и реформ до цифровых проектов и социально значимых программ.

В целом образовательные инициативы понимаются исследователями как план или действие, направленное на улучшение сферы образования или стимулирование развития образования в определенной области. Кроме того, можно сделать вывод, что образовательная инициатива – это деятельность, направленная на разработку и реализацию новых или усовершенствованных образовательных программ, методов и форм работы в образовательных учреждениях.

Образовательные инициативы играют важную роль в образовательном пространстве, которая определяется следующим образом:

- обновление форм, методов и содержания образовательной деятельности;
- усиление воспитания детей и молодежи;
- решение социальных проблем педагогическими средствами (работа с семьей, людьми с ограниченными возможностями, профилактика девиантного поведения);
- влияние на формирование государственной политики в области образования;
- социальная защита работников образования;

- формирование авторитетного профессионального педагогического сообщества.

Понятие образовательной инициативы тесно связано с понятием инновации. Инновация в образовании направлена на создание нового образовательного опыта учителей и других педагогических работников [33], [35]. Очевидно, что инновационное содержание образовательных инициатив формирует общественное мнение, способствующее прогрессивным реформам не только в системе образования, но и в обществе в целом. Кроме того, как и инновации, инициативы в образовании включают в себя различные типы и уровни педагогического эксперимента.

Итак, анализ понятия «образовательная инициатива» позволил нам определить его как план или проект, направленный на совершенствование системы образования в определенной области. Такие инициативы могут быть инициированы правительством, общественными организациями или частными лицами и могут быть сосредоточены на различных аспектах образования, таких как контент, качество, доступность и т.д.

Образовательные инициативы различаются по размеру и сложности. Некоторые инициативы решают конкретные проблемы, такие как равный доступ к образованию или повышение квалификации учителей. Другие инициативы имеют более широкий охват и направлены на изменение системы образования в целом.

Таким образом, образовательные инициативы играют важнейшую роль в совершенствовании системы образования, повышении уровня образования и развитии общества в целом. Они способствуют созданию благоприятных условий для приобретения знаний и умений, стимулируют личностное и профессиональное развитие обучающихся, обеспечивая при этом широкий доступ к знаниям.

2.2 Исследовательское поле образовательных инициатив в контексте непрерывного профессионального развития педагогов

Процесс непрерывного роста профессионального опыта, знаний, навыков и компетенций педагогов называется непрерывным профессиональным развитием (НПР). Его цель – согласовать опыт педагога с образовательной политикой, улучшить результаты обучающихся за счет повышения производительности работы педагога или повысить статус педагогических профессий [33]. В условиях НПР важно саморегулируемое профессиональное развитие педагогов с учетом задач повышения квалификации. Существует ряд исследований, подтверждающих, что педагог достигает профессиональных успехов благодаря самостоятельной работе, выполнению практических заданий и активному участию в реальных образовательных процессах. Эти действия способствуют значительному повышению педагогической эффективности и развитию профессиональных компетенций [34], [35].

Требования общества к качеству образования и педагогическому профессионализму задают приоритетное направление процессу повышения квалификации педагогов. Такие аспекты, как цифровая трансформация образовательной среды, компетентностный подход, новые модели обучения и т.д. определяют фокус современных исследований образовательных инициатив в контексте НПР. Рассмотрим основные направления и подходы, актуальные для 2020-х годов.

В цифровую эпоху главным трендом НПР является цифровой подход, связанный с цифровизацией образования, развитием цифровых технологий, внедрением образовательных онлайн-платформ и дистанционного обучения. Повышение квалификации учителей и их цифровой компетентности сегодня является наиболее важной частью образовательных инициатив. В этом подходе можно выделить такие исследования, как вопросы цифровой трансформации в системе НПР учителей, использование онлайн-платформ для обучения учителей

(особенно в условиях пандемии) (J. Banks & P. Childs, A.B. Гришина, Е.Б. Бидайбеков и др.) [10], [37].

Компетентностный подход к НПП строится вокруг компетенций, требующих постоянного развития и улучшения в условиях цифровизации образования и глобализации. Современные образовательные инициативы ориентированы на развитие таких профессиональных компетенций педагогов, как критическое мышление, цифровые навыки, сотрудничество и т.д. Наиболее значимыми исследованиями можно назвать работы Cadis, А.Т. Ковалевой и других авторов, направленные на развитие педагогических компетенций через программы повышения квалификации учителей [38].

Индивидуализация профессионального развития является одним из ключевых направлений современных программ повышения квалификации учителей. Индивидуальные траектории профессионального развития педагогов учитывают их индивидуальные потребности, профессиональный опыт и специализацию. Так, D. Hargreaves, П. Н. Новиков и другие исследователи анализируют внедрение индивидуализированных программ профессионального развития педагогов, отмечая, что данный подход повышает эффективность НПП учителей [39], [34].

Гибридный подход к непрерывному обучению, ставший важным направлением образовательных инициатив для НПП учителей, особенно в свете таких глобальных вызовов человечеству, как пандемия и др., сочетает онлайн и оффлайн форматы повышения квалификации педагогов. Гибридный подход предоставляет широкие возможности для индивидуализации процесса обучения, но, в свою очередь, требует от современного педагога владения цифровыми навыками, навыков самообучения, саморазвития, мотивации и рефлексии. Гибридные модели профессионального развития педагогов исследуют такие ученые, как M. Fullan, Е. И. Савчук. и др [33], [40].

Сетевой и коллективный подход к непрерывному обучению педагогов также является важным направлением развития современных образовательных инициатив. Такой

подход основан на создании сетевых сообществ и обмене опытом через профессиональные сети, что способствует обмену опытом и росту эффективности профессионального развития учителей. Роль педагогических сообществ (или «сообществ практики» – в зарубежных исследованиях) в повышении квалификации педагогов изучают такие исследователи как E. Wenger-Trayner, D. Hargreaves, О. Лебедева и др [14], [41].

Помимо представленных подходов к изучению образовательных инициатив в контексте НПП, важным теоретико-методологическим подходом является теория изменений, которая используется для проектирования, реализации и оценки образовательных инициатив и реформ. Теория изменений помогает определить, как конкретные действия и шаги приведут к желаемым изменениям в образовательной системе.

P. Trowler et al. определяют образовательные инициативы, основанные на теории изменений, как комплексные и целенаправленные программы или мероприятия, направленные на преобразование образовательных процессов и улучшение результатов обучения [43]. Эти инициативы основываются на концепции, что изменения в образовании требуют системного подхода, который включает в себя не только внедрение новых методик и технологий, но и глубокое осмысление культурных, социальных и институциональных факторов, влияющих на обучение.

В рамках теории изменений ключевыми аспектами являются [44]:

- определение целей изменений – ясное понимание, каких конкретных результатов хотят достичь через образовательные инициативы;

- понимание контекста – учет уникальных условий, в которых проходит обучение, включая ресурсы, потребности учащихся, педагогов и образовательных учреждений;

- процесс изменений – планирование и реализация пошаговых действий, которые помогают достичь поставленных целей, при этом изменения могут происходить постепенно и требуют устойчивой поддержки;

- оценка и корректировка – важным элементом является регулярный мониторинг и оценка эффективности внедренных изменений, чтобы своевременно вносить корректировки.

Таким образом, образовательные инициативы, основанные на теории изменений, – это стратегический подход к реформированию образования, который ориентирован на долгосрочные результаты и учитывает различные факторы, влияющие на успешность изменений.

В таблице 1 отображена логическая последовательность этапов, начиная с анализа проблем и заканчивая долгосрочной реконструкцией и закреплением изменений на основе образовательных инициатив.

Таблица 1 – Этапы реформирования и реконструкции на основе образовательных инициатив по Р. Trowler

Этап	Описание
1. Диагностика проблем и контекста	Анализ текущего состояния образовательной системы, выявление проблем и возможностей для улучшения.
2. Формулирование целей реформы	Постановка конкретных, измеримых и достижимых целей реформ, ориентированных на улучшение обучения.
3. Разработка стратегии внедрения	Создание плана действий для достижения целей, с учетом ресурсов, сроков и распределения обязанностей.
4. Мобилизация участников и ресурсов	Вовлечение всех заинтересованных сторон (педагогов, администрации, студентов) и обеспечение необходимой поддержки.
5. Внедрение образовательных инициатив	Практическая реализация реформ, включая внедрение новых методик и изменений в учебных планах.
6. Мониторинг и оценка	Оценка эффективности внедренных

	изменений, отслеживание прогресса и выявление нуждающихся в корректировке аспектов.
7. Корректировка и адаптация	Внесение изменений на основе результатов мониторинга и адаптация программы к новым условиям.
8. Реконструкция и закрепление изменений	Интеграция изменений в повседневную практику и создание устойчивых механизмов для их поддержки.

Значительный вклад в изучение концепции образовательных инициатив внес D. Hargreaves. Одной из ключевых концепций D. Hargreaves является модель «4 капитала» для школьного развития, которая помогает понять, какие аспекты необходимо развивать в школах для успешной реализации образовательных инициатив. Модель включает [14]:

- профессиональный капитал – уровень квалификации, знаний и навыков учителей;
- социальный капитал – качество взаимодействия среди педагогов, включая обмен опытом;
- культурный капитал – образовательные и культурные ценности, присутствующие в школе;
- ресурсный капитал – финансовые и материальные ресурсы, которые школы могут использовать для поддержки обучения.

В одной из своих работ под названием «Creating a Self-improving School System» [45] ученый исследует, как школы могут стать саморегулирующимися структурами, где образовательные инициативы поддерживаются через НПП. Ключевыми идеями этого исследования являются: поддержка инноваций через сеть школ, персонализация обучения каждого учащегося, лидерство учителей для успешного внедрения образовательных инициатив. Таким образом, ученый рассматривает образовательные инициативы как комплексную систему, включающую активное взаимодействие педагогов-

лидеров, учащихся и широкой образовательной среды в создании инновационных стратегий развития школ.

Другим ведущим экспертом в области образовательных инициатив и инноваций М. Fullan проанализированы системные изменения в образовании, основанные на НПП и интеграции инновационных практик.

М. Fullan указывает, что важную роль в образовательных инициативах играет постоянное профессиональное развитие учителей, являющихся движущей силой любых образовательных реформ. Соответственно, обучение и повышение квалификации педагогов должно носить постоянный и многоуровневый характер.

Особую роль в непрерывном развитии учителей автор отводит руководству школ как лидерам и «агентам устойчивых изменений». Так, в своей работе «Leading in a Culture of Change» М. Fullan подробно рассматривает, как лидеры могут эффективно управлять изменениями в образовательных учреждениях [46].

В другой работе под названием «The New Meaning of Educational Change» исследователь анализирует, как образовательные реформы могут быть успешно реализованы через НПП педагогов, обмен опытом и интеграцию цифровых технологий в учебный процесс [47].

В ряде исследований 2024 года М. Fullan подчеркивает важность изменения подходов к обучению и НПП учителей для лучшей подготовки учащихся к вызовам времени. Например, статья «The Right Drivers for Whole System Success» исследует ключевые элементы успешного функционирования образовательных систем, включая синергию различных факторов, способствующих прогрессивным изменениям [46].

В целом М. Fullan активно развивает идеи о том, что успешные образовательные реформы, инициативы и изменения возможны только при условии активного вовлечения педагогов в образовательные инициативы и их непрерывного профессионального роста в профессии.

D. Hopkins – известный ученый в области образовательных инициатив, реформирования образовательных

систем и профессионального развития педагогов, сосредоточенный на внедрении инновационных стратегий и практик в области обучения и управления образовательными учреждениями 21 века («Transformative Education: A Framework for the 21st Century»). Его исследование 2024 года «Unleashing Greatness: A Strategy for School Improvement» [47] подчеркивает необходимость инновационных подходов к образовательным инициативам и профессиональному развитию учителей в меняющемся мире.

P. Wright – исследователь-практик, специализирующаяся на вопросах улучшения образовательных инициатив и систем, а также профессионального развития педагогов. В книге «Sustainable School Improvement. Fueling the Journey with Collective Efficacy and Systems Thinking» [49] автор представляет универсальный план, который последовательно и стратегически связывает стандарты учебной программы, обучение учащихся, НПП учителей и школьную культуру для достижения значимых и устойчивых изменений, напрямую влияющих на результаты школьников.

Таким образом, в целом ряде работ вышеприведенных зарубежных исследователей, а также других авторов обоснована необходимость эффективных крупномасштабных инициатив, которые помогут обеспечить высококачественные результаты обучения для современной системы образования. Основное внимание в образовательных инициативах должно быть уделено теории и практике обучения, а также учащимся, родителям, сообществу, обществу и его культуре [50], [51].

Кроме того, встречается ряд исследовательских работ, которые связывают инициативу в образовании с инновациями.

Современные философские словари определяют «инновацию» как новый результат в достижении четко поставленной цели. Также инновацию можно рассматривать как «новый метод» «новшество», «изменение», «новую методологию» и т.д., а инновационный процесс как «инструмент новой методологии» [52].

Взаимосвязь теории инноваций, инновационной деятельности и образовательной инициативы можно увидеть в

концепциях, принципах и положениях различных наук. В частности, инновационные действия в области предметного обучения (А.Б. Оспанова, А.С. Швайковский, С.А. Нуржанова), подготовка к использованию инновационных технологий в учебно-воспитательном процессе как показатель повышения профессионального развития педагога (Г.С. Сibaгaтoвa, Б.Е. Медетбек, А.Е. Берикханова, Г.С. Базарбаева и др.) [29], [30], [35]. Анализ работ этих авторов показывает, что связь инновационной деятельности с образовательной инициативой повсеместно встречается в педагогической науке и практике. Как инновация, так и инициатива создают условия для повышения качества уровня знаний и навыков. Понятие «инициатива» наряду с понятием «инновация» функционально используется как показатель источника и механизма развития образовательной сферы.

В исследовательской работе Р. Gutierrez Esteban, посвященной развитию эмоционального интеллекта в процессе обучения, управление инновациями путем поддержки практики обучения определяется как основная движущая сила, а управление образованием определяется как основное препятствие, которое замедляет и сдерживает инновации и инициативы педагога [53]. Автор определяет творческий вклад в новые направления как приоритетные виды образовательных инноваций [54].

Следует также отметить, что в некоторых исследованиях (В. Погодин и др. авторы) отмечается отсутствие у современного педагога инициативных навыков, дезориентация образовательных инициатив. При этом подчеркивается отсутствие смысла решения проблемы только со стороны педагогических подходов или только со стороны повышения уровня мастерства педагога, т.к. востребованы совпадения инициативы образовательного учреждения и образовательной инициативы педагога [55], [56].

Итак, анализ исследований образовательных инициатив в контексте непрерывного профессионального развития педагогов позволяет сделать следующие выводы:

НПРП – основной фактор обеспечения качества образования. НПР позволяет педагогам своевременно обновлять знания, навыки, необходимые для эффективной работы в современных условиях цифровой эпохи.

На рисунке 1 мы представили взаимосвязи между факторами влияния на непрерывный профессиональный рост педагога. Так, вызовы к профессиональному уровню педагога в современную цифровую эпоху определяют актуальную образовательную политику, реформы и инновации. Они, в свою очередь, являются основанием для разработки и внедрения образовательных инициатив, напрямую формирующих НПРП.



Рисунок 1 – Факторы влияния на непрерывный профессиональный рост педагога

Существует множество образовательных инициатив, направленных на поддержку НППП. Эти инициативы должны осуществляться как на государственном уровне, так и на уровне образовательных учреждений и общественных организаций. Однако эффективность образовательных инициатив для НППП зависит от ряда факторов:

- соответствие содержания профессионального развития педагогов их профессиональным потребностям;
- доступность и качество образовательных программ повышения квалификации учителей;
- стимулирование педагогов к профессиональному развитию;
- поддержка руководства организаций образования.

Таким образом, образовательные инициативы для достижения целей НППП должны обладать такими характеристиками, как целенаправленность и системность; открытость и гибкость; индивидуализация профессиональных потребностей педагогов; доступность для всех категорий педагогов; реализуемость при поддержке руководства организаций образования.

2.3 Подходы, методы и инструменты оценки образовательных инициатив

Проблема оценки образовательных инициатив всегда актуальна для научного сообщества. Это связано не только с анализом ее результатов, но и с внедрением в работу организаций образования различных методов самофинансирования.

Важно отметить, что оценка образовательных инициатив является самостоятельной областью исследований, которая, по словам G. Donaldson, включает эмпирическую оценку ценности некоторой организованной человеческой деятельности, направленной на создание каких-либо положительных (обычно социальных) изменений [57].

В настоящее время существует целый ряд подходов и методов к оценке образовательных инициатив, которые можно разделить на несколько ключевых категорий. При этом каждый подход имеет свои сильные и слабые стороны и фокусируется на разных аспектах образовательного процесса [51]:

1. Качественный подход к оценке образовательных инициатив. Этот подход оценивает образовательные инициативы с точки зрения качества процесса их реализации. При этом подходе исследователи часто используют качественные показатели, такие как соответствие инициативе, эффективность взаимодействия участников, инновации подхода, и такие методы, как интервью, фокус-группы, наблюдение и анализ документов, чтобы получить глубокое понимание процессов внедрения инициатив. Это помогает выявить восприятие участников (учителей, учащихся, администраторов) и проблемы, с которыми они сталкиваются. Преимущества этого подхода заключаются в получении богатых, контекстуально-зависимых данных, выявлении всевозможных тонкостей. Недостатки состоят в том, что качественный подход плохо стандартизирован, субъективен и требует значительных временных ресурсов.

2. Количественный подход. Оценка проводится на основе статистических данных и показателей, таких как успеваемость учащихся, количество участвующих в программе педагогов, удовлетворенность участников, эффективность использования ресурсов и т.д. Чаще всего количественный подход оценивает образовательные инициативы с точки зрения достижения определенных целей. Его преимущества состоят в том, что он позволяет объективно оценить результаты и сравнить данные по разным группам, а недостатки – в том, что этот подход часто упускает контекстуальные аспекты и не объясняет причинно-следственные связи.

3. Смешанный подход. Этот подход объединяет как качественные, так и количественные методы оценки образовательных инициатив. Например, можно сначала собрать статистические данные (тесты, опросы), а затем провести качественные исследования (интервью, наблюдения) для

объяснения результатов. Плюсы смешанного подхода заключаются в том, что он дает всестороннюю картину эффективности образовательных инициатив, а недостатки – в том, что требует больших ресурсов, как временных, так и человеческих.

4. Оценка по результатам. Этот подход фокусируется на измерении конечных результатов инициативы, таких как успеваемость, развитие компетенций у учащихся и профессиональный рост педагогов. Преимущества состоят в том, что такой подход четко связывает результаты с целями инициативы, а недостатки – в том, что, оценка по результатам может не учитывать процесс достижения этих результатов и влияние внешних факторов.

5. Формативная и суммативная оценка. Формативная оценка проводится в ходе реализации инициативы для мониторинга прогресса и внесения корректировок, тогда как суммативная оценка проводится после завершения программы для оценки ее результатов и эффективности. Преимущества формативной оценки – она позволяет вовремя корректировать процесс, суммативной – она оценивает общую успешность. Недостатки формативной оценки – она бывает достаточно трудоемкой, суммативной – невозможность внести оперативные корректировки.

6. Оценка на основе теории изменений. Этот подход основывается на четком понимании того, как и почему образовательная инициатива должна привести к желаемым результатам, и включает в себя определение промежуточных шагов и условий для успеха. Преимущества данного подхода состоят в том, что он дает ясность в отношении механизма действия программы и ее реальных эффектов, а недостатки – в том, что он достаточно сложен в разработке.

Таким образом, можно утверждать, что современные подходы к оценке образовательных инициатив разнообразны и часто комбинируются для получения комплексной оценки. Успешная оценка требует как анализа результатов, так и анализа процессов, обеспечивающих их достижение, с учетом контекста и специфики образовательной среды.

Отметим, что метод, используемый для оценки образовательных инициатив, будет зависеть от способа управления внесенными изменениями. Так, существуют следующие методы мониторинга и оценки образовательных инициатив [51]:

- Ориентированные на результат: данные методы требуют четкого определения планов, целей и результатов образовательных инициатив.

- Конструктивные: предполагают, что образовательные инициативы имеют истинный результат, а основные субъекты участвуют в установлении повестки дня.

- Рефлексивные: предполагают, что образовательные инициативы стимулируют обучение и способствуют системным инновациям или структурным изменениям и новым истинным результатам.

Зарубежные исследователи В. Parry, Ch. Crook в своих исследованиях оценки образовательных инициатив подчеркивают важность четкого определения целей образовательных инициатив. Эти цели должны быть конкретными, измеримыми и ориентированными на долгосрочные результаты, такие как улучшение академических достижений, профессионального развития педагогов и общей эффективности образовательной системы [58]. В. Parry, Ch. Crook акцентируют внимание на необходимости использования многоуровневого подхода к оценке. Это включает анализ влияния инициатив на уровне учащихся, педагогов и институциональной среды. Оценка должна учитывать, как изменения в образовательных программах или методах влияют на индивидуальное обучение, преподавание и организационные процессы.

В настоящем исследовании нас интересует оценка образовательных инициатив на основе теории изменений. Теория изменений – это совместный, ориентированный на результат метод планирования, оценки и наращивания организационного потенциала, определяющий все строительные блоки, необходимые для достижения определенной краткосрочной цели [59]. Теория изменений описывается как

процесс, который развивает «теорию инициации» и «логические модели».

В модели совместной оценки инициатив оценщик и участники проекта работают вместе. Так, В. Van Meerlo et al. «Monitoring and Evaluation of Participation» [60] обращают внимание на важность анализа и оценки участия различных заинтересованных сторон в процессе изменений или реализации проектов. Основной акцент при этом делается на мониторинг участия, так как, по мнению исследователей, успешные программы и инициативы требуют активного участия всех заинтересованных сторон – от руководства до непосредственно исполнителей. Авторы подчеркивают, что совместная оценка способствует эффективному управлению проектами, а также помогает выработать более устойчивые решения, обеспечивая успешное внедрение изменений.

Van Meerlo et al. разработали «Шкалу инициативы педагогов», которая включает трехбалльную оценочную шкалу («часто», «иногда» и «никогда») и охватывает пять ключевых категорий инициатив: совместные, рефлексивные, конструктивные, цифровые и финансовые инициативы [60]. Совместные инициативы – участие в коллективных проектах и взаимодействие с коллегами; рефлексивные инициативы – способность педагога критически оценивать собственную практику и развиваться на основе полученных выводов; конструктивные инициативы – создание и внедрение новых методик и образовательных материалов; цифровые инициативы – использование цифровых технологий в образовательном процессе; финансовые инициативы – участие в планировании и использовании финансовых ресурсов для образовательных целей.

Этими же авторами разработан другой инструмент оценки проблем НПП. Данная шкала охватывает несколько ключевых проблем: инфраструктурные проблемы – нехватка ресурсов и технических условий для организации повышения квалификации педагогов; институциональные проблемы – административные барьеры, недостаток поддержки со стороны образовательных учреждений; временные проблемы – нехватка

времени для обучения и профессионального роста из-за высокой нагрузки; психологические проблемы – эмоциональные и мотивационные трудности, мешающие непрерывному развитию; нехватка возможностей – отсутствие доступных программ повышения квалификации; финансовые проблемы – недостаточное финансирование, препятствующее участию в мероприятиях по повышению квалификации педагогов.

Шкала проблем, с которыми сталкиваются педагоги в процессе НПП, помогает оценить, как различные типы проблем влияют на возможности педагогов для НПП, и позволяет разработать стратегии для преодоления этих барьеров. Она включает пятибалльную оценочную шкалу (от «категорически не согласен» до «полностью согласен») согласно шкале Р. Лайкерта [61].

Связь между образовательными инициативами и проблемами представлена в таблице 2.

Таблица 2 – НПП: взаимосвязь образовательных инициатив и проблем

Инициативы	Проблемы
<p>Совместные инициативы <i>критерии:</i></p> <ul style="list-style-type: none"> – осуществление контроля за работой национальных или международных ассоциаций педагогов; – ознакомление с новыми учебными пособиями и справочниками; – содействие профессиональному росту молодых преподавателей; – приглашение коллег для 	<p>Институциональные проблемы <i>критерии:</i></p> <ul style="list-style-type: none"> – нехватка свободного времени для посещения библиотеки и обучения; – отсутствие разрешения на участие в мероприятиях, направленных на повышение квалификации; – институциональная библиотека не предоставляет

<p>выражения мнений перед отправкой научных статей на публикацию;</p> <ul style="list-style-type: none"> – стремление стать членом редакционных коллегий или советов научных журналов. 	<p>необходимую литературу для повышения квалификации в соответствии с потребностями.</p>
<p>Рефлексивные инициативы <i>критерии:</i></p> <ul style="list-style-type: none"> – составление портфолио для оценки профессиональных достижений и развития; – посещение уроков у более опытных коллег; – проведение практических исследований для решения конкретных задач в учебном процессе; – ведение дневника для записи ежедневных занятий; – обсуждение проведенных уроков с коллегами; – получение консультаций у экспертов в своей области при возникновении профессиональных или академических трудностей. 	<p>Управление временем <i>критерии:</i></p> <ul style="list-style-type: none"> – недостаток времени для участия в мероприятиях по повышению квалификации; – отсутствие выделенного времени в рабочем графике для научно-педагогической работы (НПР); – несовместимость рабочего расписания с мероприятиями по повышению квалификации; – нехватка свободного времени из-за семейных обязательств; – невозможность применить опыт, полученный в рамках НПР, из-за дополнительной нагрузки в образовательном учреждении.
<p>Конструктивные инициативы <i>критерии:</i></p> <ul style="list-style-type: none"> – написание 	<p>Психологические проблемы <i>критерии:</i></p>

<p>исследовательских статей для научных журналов;</p> <ul style="list-style-type: none"> – разработка учебных материалов для проведения уроков; – создание учебных материалов для онлайн-курсов; – подготовка рекомендаций по исследованиям и рассылка их различным исследовательским агентствам; – реализация научных проектов. 	<ul style="list-style-type: none"> – удовлетворенность текущей должностью и отсутствие потребности в научно-педагогическом развитии (НПР); – неэффективность мероприятий по повышению квалификации, поскольку они не влияют на повышение заработной платы; – разочарование мероприятиями НПР, так как они не способствуют профессиональному росту педагога; – необходимость уделять свободное время семье вместо непрерывного профессионального развития.
<p>Цифровые инициативы <i>критерии:</i></p> <ul style="list-style-type: none"> – попытка получить доступ к онлайн-библиотекам других учреждений; – создание учетных записей на академических веб-сайтах; – присоединение к онлайн-ассоциациям педагогов; – просмотр образовательных программ в интернете; – прослушивание 	<p>Отсутствие возможностей <i>критерии:</i></p> <ul style="list-style-type: none"> – программы повышения квалификации, организованные близлежащими учреждениями, не соответствуют потребностям; – мероприятия по научно-педагогическому развитию (НПР) для педагогов редко проводятся в близлежащих районах;

<p>образовательных дискуссий и дебатов на телевидении или радио;</p> <ul style="list-style-type: none"> — использование социальных сетей для обмена академическим опытом; — использование электронных учебных материалов при подготовке лекций. 	<ul style="list-style-type: none"> — возникают сложности при выборе участников для мероприятий по повышению квалификации; — мероприятия по повышению квалификации в основном организуются для педагогов государственных учреждений.
<p>Финансовые инициативы <i>критерии:</i></p> <ul style="list-style-type: none"> — подписка на выбранные научные журналы; — профессиональное развитие через покупку специализированных книг; — участие в платных онлайн-курсах для обучения; — приобретение учебных материалов по мере необходимости. 	<p>Финансовые проблемы <i>критерии:</i></p> <ul style="list-style-type: none"> — командировочные расходы на участие в мероприятиях по профессиональному развитию не покрываются; — высокая стоимость взносов за участие в курсах повышения квалификации; — учреждение не компенсирует регистрационные сборы за участие в мероприятиях по повышению квалификации; — финансовые ограничения, затрудняющие участие в мероприятиях по научно-педагогическому развитию (НПР).

<p>Профессиональные и коммерчески важные инициативы <i>критерии</i></p> <ul style="list-style-type: none"> — уникальность и новизна научной идеи; — актуальность предложенной концепции; — теоретическая значимость исследования; — практическая ценность результатов; — глубина проведенных научных исследований; — соответствие содержания проекта конкретной научной или прикладной области; — инновационный характер проекта; — перспективы коммерциализации результатов инициативы; — инвестиционная привлекательность проекта; — экономическая эффективность инвестиционного проекта. 	<p>Инфраструктурные проблемы <i>критерии:</i></p> <ul style="list-style-type: none"> — библиотека учебного заведения не предоставляет доступ к необходимым журналам, включая их электронные версии; — педагоги учебного заведения лишены доступа к общественному интернету; — отсутствие личного кабинета или отдельного рабочего пространства в учреждении не позволяет организовать мероприятия по НПР; — в учебном заведении недостаточно компьютеров для преподавательского состава.
--	---

Проведенный анализ позволил нам определить ряд инструментов для оценки образовательных инициатив в контексте НПРП.

1. Анкеты и опросники: анонимный опрос педагогов по шкале Р.Лайкерта для оценки их удовлетворенности

различными аспектами образовательных инициатив; опросники по цифровым компетенциям для оценки уровня владения цифровыми технологиями и т.д.

2. Методики самооценки: анкетирование или заполнение форм самооценки педагогами, а также мониторинг учителями своего профессионального роста, которые позволят оценить, как образовательные инициативы влияют на их профессиональный уровень.

3. Экспертная оценка: наблюдение и анализ экспертов за учебным процессом для оценки реального влияния образовательных инициатив на педагогическую практику.

4. Анализ достижений учащихся: оценка роста успеваемости и достижений учащихся и анализ их мотивации к обучению.

5. Групповые обсуждения: организация фокус-групп или дискуссий между учителями для рефлексии и обмена опытом.

6. Портфолио педагога: сбор и анализ материалов, связанных с образовательной инициативой или профессиональным развитием, включая учебные планы, материалы уроков, мнения учащихся и коллег.

Все эти инструменты оценки позволят проанализировать, как образовательные инициативы влияют на НПП, исследовать их эффективность, влияние на компетенции учителей, оценить их долгосрочные результаты, а также выявить области для улучшения.

СПИСОК ИСПОЛЬЗОВАННЫХ ИСТОЧНИКОВ

1. Стратегия «Казахстан-2050». URL: https://www.akorda.kz/kz/official_documents/strategies_and_programs (дата обращения: 06.12.2023).
2. Закон Республики Казахстан «Об образовании» от 27 июля 2007 года № 319-III. URL: <https://adilet.zan.kz/kaz/docs/Z1100000487> (дата обращения: 06.12.2023).
3. Закон Республики Казахстан «О статусе педагога» от 27 декабря 2019 года № 293-VI ЗРК. URL: <https://adilet.zan.kz/rus/docs/Z1900000293> (дата обращения: 06.12.2023).
4. Концепция развития дошкольного, среднего, технического и профессионального образования Республики Казахстан на 2023–2029 годы. URL: <https://adilet.zan.kz/rus/docs/P2300000249> (дата обращения: 06.12.2023).
5. Концепция развития высшего образования и науки Республики Казахстан на 2023–2029 годы. URL: <https://adilet.zan.kz/kaz/docs/P2300000248> (дата обращения: 06.12.2023).
6. Потапенко И. VUCA, BANI и SHIVA: модели адаптации к миру. URL: <https://productlab.ru/blog/vuca-bani-shiva>.
7. Redecker, C., Punie, Y. (Eds.). European framework for the digital competence of educators: DigCompEdu (EUR 28775 EN). Publications Office of the European Union, 2017. 95 с.
8. UNESCO. ICT competency framework for teachers. 2020. URL: <https://unesdoc.unesco.org/ark:/48223/pf0000265721>.
9. Мониторинг глобальных трендов цифровизации. 2020. URL: <https://www.company.rt.ru/upload/iblock/d79/2018.pdf>.
10. Гэйбл Э. Цифровая трансформация школьного образования: Международный опыт, тренды, глобальные рекомендации / пер. с англ.; под науч. ред. П. А. Сергоманова. М.: НИУ ВШЭ, 2019. 108 с.
11. Education initiative definition and meaning | Collins English Dictionary. URL:

<https://www.collinsdictionary.com/dictionary/english/education-initiative> (дата обращения: 07.12.2023).

12. Cambridge dictionary. URL: https://dictionary.cambridge.org/us/example/english/educational-initiative#google_vignette (дата обращения: 07.12.2023).

13. Новый словарь иностранных слов. 2012. URL: <https://slovar.cc/rus/inostr-nov/1423750.html> (дата обращения: 05.12.2023).

14. Hargreaves, D. H. *Interpersonal relations and education*. Routledge, 2017. URL: <https://doi.org/10.4324/9781351857758>.

15. Fullan, M. *All systems go*. Corwin Press; Ontario Principals Council, 2010.

16. Fullan, M. *Motion leadership: The skinny on becoming change savvy*. Corwin Press; Ontario Principals Council, 2010.

17. Donaldson, G. A. *Cultivating leadership in schools: Connecting people, purpose, and practice*. 2-е изд. Teachers College Press, 2006. – 202 с.

18. Donaldson, G. A. *How leaders learn: Cultivating capacities for school improvement*. Teachers College Press, 2008. – 192 с. ISBN: 9780807748541.

19. Hattie, J. *Visible learning: A synthesis of over 800 meta-analyses relating to achievement*. Routledge, 2009. – 392 с.

20. Darling-Hammond, L., et al. *Powerful learning: What we know about teaching for understanding*. Wiley, 2015. – 288 с. ISBN: 9781119181767.

21. Darling-Hammond, L., Hyler, M. E., & Gardner, M. *Effective teacher professional development*. Learning Policy Institute, 2017.

22. ЮНЕСКО. *Перспективы образования*. URL: <http://ru.unesco.org/futuresofeducation/initiative> (дата обращения: 06.12.2023).

23. Слостенин, В. А., Подымова, Л. С. *Педагогика: инновационная деятельность*. М.: Магистр, 1997.

24. Слободчиков, В. И., Игнатъева, Г. А. *Постдипломное образование педагогов: антропологическая проекция*. *Человек и образование*, 2014, № 3(40), с. 13-20.

25. Надточий, Ю. Б. *Интеллектуальный капитал образовательной организации*. М.: Горячая линия – Телеком, 2019. – 128 с.

26. Иванов, И. И. *Инновационные технологии в образовании: перспективы и вызовы*. *Наука и образование*, 2020.

27. Ильинская, Я. А. *Опыт развития систем непрерывного образования в России и за рубежом*. *Современные исследования социальных проблем*, 2015, № 46(2), с. 57-67.

28. Akhmetova, G., & Balakayeva, G. *New system of teachers' professional development in Kazakhstan universities*. *Pedagogy*, 2015, 87(2), с. 257-261.

29. Жилбаев, Ж. О., Мукатова, М. Е., Сырымбетова, Л. С., & Тастанова, А. К. *Современное педагогическое образование в Казахстане: возможности для развития*. *Научный альманах*, 2015, 10-2(12), с. 183-191. URL: <http://ucom.ru/doc/na.2015.10.02.183.pdf>.

30. Манарбек, Г. М. *Инновационное управление качеством высшего образования Республики Казахстан: дис. ... доктора философии (PhD)*. Астана, 2021. – 170 с.

31. *Образовательная инициатива*. URL: <https://www.soros.kz/ru/initiative/education-initiative/> (дата обращения: 05.12.2023).

32. Кларин, М. В. *Инновационные модели обучения: исследование мирового опыта*. М.: Луч, 2018. – 640 с.

33. Савчук, Е. И. *Особенности развития образовательных организаций в инновационной среде*. *Вестник Университета РАО*, 2015, № 2(75), с. 76-79.

34. Новиков, П. Н. *Движение к непрерывному профессиональному и профессионально-педагогическому образованию*. В Е. В. Ткаченко (Ред.), *Образование и наука. Будущее в ретроспективе: науч.-метод. сб.*. URL: <https://cyberleninka.ru/article/n/metodologiya-nepreryvnogo-professionalnogo-obrazovaniya>.

35. *Образовательная политика: теории и концепции, тенденции и стратегии развития* / А. К. Мынбаева, Ш. Т. Таубаева, А. А. Булатбаева, Н. А. Анарбек. Алматы: Қазақ университеті, 2014. – 228 с.

36. Трубина, Г. Ф., Зеер, Э. Ф., & Машенко, М. В. Социально-ориентированный подход в образовании как условие успешной социализации учащегося. *Образование и наука*, 2017, 19(6), 9–32. <https://doi.org/10.17853/1994-5639-2017-6-9-32>.

37. Бидайбеков Е.Б. Педагогикалық жоғары оқу орнының цифрлық білім беру ортасын қалыптастыру моделі // Абай атындағы ҚазҰПУ Хабаршы, «Физика- математика ғылымдары» сериясы. – Алматы. –2022. –№4 (80). 219-227. <https://doi.org/10.51889/6510.2022.94.65.025>

38. Cadis, A., Point, S., Tica, I. R., & Vavura, N.-M. An analysis of the perceptions regarding the traditional versus alternative educational system. *Bucharest University of Economic Studies and EM Strasbourg Business School*.

39. Hargreaves, A. Mixed emotions: Teachers' perceptions of their interactions with students. *Teaching and Teacher Education*, 2000, 16(8), 811–826. [https://doi.org/10.1016/S0742-051X\(00\)00028-7](https://doi.org/10.1016/S0742-051X(00)00028-7).

40. Fullan, M. Leading in a culture of change. 2-е изд. P.: Jossey-Bass, 2020. – 192 с.

41. Wenger-Trayner, E., McDermott, R. A., & Snyder, W. M. Cultivating communities of practice. Harvard Business School Press, 2002.

42. Day, C., & Sachs, J. Professionalism, Performativity and Empowerment: Discourses in the Politics, Policies and Purposes of Continuing Professional Development. В С. Day & J. Sachs (Eds.), *International Handbook on the Continuing Professional Development of Teachers* (с. 3–32). Maidenhead: Open University Press, 2004.

43. Trowler, P. Cultures and change in higher education: Theories and practices. Palgrave Macmillan, 2013. – 208 с.

44. Tyagi, C., & Misra, P. K. Continuing professional development of teacher educators: Challenges and initiatives. *Shanlax International Journal of Education*, 2021, 9(2), с. 117-126. <https://doi.org/10.34293/education.v9i2.3634>.

45. Hargreaves, D. Creating a self-improving school system. URL: <https://assets.publishing.service.gov.uk/media/5a7e48b2ed915d74e33>

<f13e6/creating-a-self-improving-school-system.pdf> (дата обращения: не указана).

46. Fullan, M. The new meaning of educational change. 4-е изд.

47. Hopkins, D. Leadership for powerful learning. Institute of Education, University of London.

48. Hopkins, D. Unleashing greatness – A strategy for school improvement. Chair of Educational Leadership, University of Bolton.

49. Wright, P. Sustainable school improvement: Fueling the journey with collective efficacy and systems thinking. *Kindle Edition*, Rowman & Littlefield Publishers, 2022.

50. Serdyukov, P. Innovation in education: What works, what doesn't, and what to do about it? *Journal of Research in Innovative Teaching & Learning*, 2017, 10(1), с. 4-33. <https://doi.org/10.1108/JRIT-10-2016-0007>.

51. Rubia-Avi, B. The research of educational innovation: Perspective and strategies. *Education Sciences*, 2023, 13(26). <https://doi.org/10.3390/educsci13010026>.

52. Грицанов, А. А., Абушенко, В. Л. (Ред.). Философский словарь. 6-е изд., перераб. и доп. М.: Книжный дом, 2021.

53. Valdés Sánchez, V., & Gutiérrez-Esteban, P. Challenges and enablers in the advancement of educational innovation: The forces at work in the transformation of education. *Teaching and Teacher Education*, 2023, 135. <https://doi.org/10.1016/j.tate.2023.104359>.

54. Ellis, V., Correia, C., Turvey, K., Childs, A., Andon, N., Harrison, C., Jones, J., & Hayati, N. Redefinition/redirection and incremental change: A systematic review of innovation in teacher education research. *Teaching and Teacher Education*, 2023, 121.

55. Цвелюх, И. П. Поддержка профессиональных инициатив педагога в процессе повышения квалификации: автореф. дис. ... канд. пед. наук. М., 2006. – 24 с.

56. Про образовательные инициативы. URL: https://vogazeta.ru/articles/2020/1/27/quality_of_education/11286-pro_obrazovatelnye_initsiativy (дата обращения: 05.12.2023).

57. Donaldson, S. I. Program theory-driven evaluation science: Strategies and applications. Mahwah, NJ: Erlbaum, 2007.

58. Perry, K. A. Exploring professional development: Supporting the implementation of innovative pedagogical approaches in physical education teaching (Doctoral dissertation). University of Wollongong, 2020.

59. Сухонос, А. П., Любченко, О. А. Критерии оценки и отбора профессиональных и коммерчески значимых инициатив студентов и молодых учителей. *Современные проблемы науки и образования*, 2015, № 5, с. 147-157. URL: <https://science-education.ru/ru/article/view?id=21514> (дата обращения: 06.12.2023).

60. Van der Klink, M. Professional development of teacher educators: What do they do? Findings from an explorative international study. *Professional Development in Education*, 2017, 43(2), с. 163-178.

61. Глоссарий - Теория Сообщества Изменений. URL: <http://theoryofchange.org> (дата обращения: 05.12.2023).



ГЛАВА 3

ПАРАДИГМА НЕПРЕРЫВНОГО ПРОФЕССИОНАЛЬНОГО РАЗВИТИЯ ПЕДАГОГА В КОНТЕКСТЕ НЕПРЕРЫВНОГО ПЕДАГОГИЧЕСКОГО ОБРАЗОВАНИЯ

Шилибекова А.С., Курмангазиева Г.Т.

Ведущая идея: Парадигма непрерывного профессионального развития педагога представляет собой целостную концепцию, основанную на интеграции формального, неформального и информального обучения, которая направлена на развитие адаптивных компетенций и рефлексивной практики педагогов, обеспечивая их готовность к эффективному реагированию на вызовы современной образовательной среды и содействуя устойчивому развитию образовательных систем.

Ключевые слова: парадигма, профессиональное обучение (ПО), непрерывное профессиональное развитие педагога (НПРП), андрагогика, формальное, неформальное, информальное обучение, ключевые компоненты, адаптивные экосистемы, цифровая трансформация, технологические тренды.

3.1 Методологические основы парадигмы непрерывного профессионального развития педагога

В научном контексте парадигма определяется как совокупность фундаментальных научных установок, идей и методов, признаваемых научным сообществом и определяющих направление исследований и практических действий в конкретной области знаний [1]. Парадигма задаёт методологические рамки, определяя ключевые вопросы,

критерии оценки и выбор адекватных методов исследования. В условиях современности парадигмы приобретают гибкий и междисциплинарный характер, что обусловлено необходимостью адаптировать научные и прикладные подходы к стремительным изменениям, технологическим инновациям и глобальным вызовам.

В образовательной сфере новые парадигмы отражают переход от стандартизированных, индустриально-ориентированных моделей к гибким и адаптивным структурам, которые интегрируют личные интересы учащихся, социальные взаимодействия и обучение, основанное на развитии компетенций. В центре внимания находится усиление ответственности учащихся за собственное обучение в условиях поддерживающих сетей, функционирующих как в физических, так и виртуальных пространствах [2]. Гибкость и междисциплинарность образовательных моделей проявляются в их способности адаптироваться к стремительным изменениям, вызванным цифровой трансформацией, глобальными кризисами и ростом дистанционного обучения. В частности, пандемия COVID-19 ускорила переход образовательных учреждений на онлайн-форматы, что способствовало активному внедрению гибридных и виртуальных форматов профессионального развития педагогов [3].

В области *НППП* современная парадигма основывается на интеграции нескольких взаимодополняющих подходов: *андрагогика*, *рефлексивное обучение*, *социальное взаимодействие и самоопределённое обучение (хьютагогика)*. Современные исследования подтверждают, что сочетание этих подходов обеспечивает системное развитие педагогов и способствует их готовности к адаптации в условиях изменяющихся образовательных и технологических реалий [4], [5], [6], [7], [8].

Интеграция теоретических подходов в новой парадигме НППП. В этом контексте переход от традиционной *педагогике* к *андрагогике* подчёркивает важность переосмысления образовательных подходов, чтобы учитывать специфику обучения взрослых. Андрагогические принципы,

впервые систематизированные Knowles M.S в 1980-х годах и детализированные в последующих исследованиях, подчеркивают фундаментальные аспекты обучения взрослых, включая *автономию*, *осмысленность* и *личную значимость образовательного процесса* [5]. Эти принципы исходят из того, что взрослые обучающиеся мотивированы, если образовательный процесс непосредственно связан с их жизненными или профессиональными целями, что усиливает их вовлечённость и способствует эффективному применению полученных знаний на практике.

Применение принципов *андрагогике* в рамках *НППП* поддерживает концепцию целенаправленного, осмысленного обучения и саморазвития, обеспечивая условия для повышения профессиональной гибкости и адаптивности. В современных образовательных реалиях от педагогов требуется способность к самостоятельному освоению и внедрению новых методик и технологий, что делает критически важной их готовность к постоянному обновлению знаний и навыков [7]. Сочетание андрагогических принципов с другими подходами, такими как рефлексивное и самоопределённое обучение (*хьютагогика*), обеспечивает устойчивый профессиональный рост и готовность к адаптации в изменяющейся образовательной среде [8].

Переход от *андрагогике* к *хьютагогике* представляет собой значительное расширение образовательных подходов, ориентированных на взрослых, и подчеркивает рост автономии и самоопределения в обучении. *Хьютагогика* дополняет андрагогические принципы, предоставляя педагогам не только возможность выбирать направления обучения, но и самостоятельно разрабатывать индивидуальные образовательные траектории, адаптируя их к постоянно меняющимся условиям образовательной среды [7]. В рамках этого подхода педагоги становятся *активными субъектами собственного профессионального развития*, выступая одновременно в роли обучающихся и дизайнеров образовательных процессов, что позволяет им гибко адаптироваться к новым вызовам.

Хьютагогика усиливает акцент на *самоопределённом обучении*, где основное внимание уделяется развитию навыков адаптивности, критического мышления и готовности к непрерывному освоению новых знаний. Педагоги, используя хьютагогические принципы, учатся работать в условиях неопределённости и быстро изменяющихся технологий. Это особенно актуально в эпоху цифровой трансформации, где требуется регулярное освоение новых цифровых инструментов и педагогических методик [8]. Такой подход стимулирует развитие компетенций, которые способствуют успешной интеграции технологий в образовательные практики и повышению профессиональной устойчивости педагогов.

Более того, педагоги получают возможность разрабатывать *персонализированные образовательные траектории*, соответствующие их профессиональным задачам и личным интересам. Этот процесс стимулирует активное участие в профессиональных сетях и сообществах практики, где педагоги обмениваются опытом и создают новые модели обучения [7]. В условиях растущей неопределённости и быстрой смены образовательных тенденций способность педагогов адаптироваться становится ключевым фактором их профессионального успеха.

Применение хьютагогика в рамках НППП поддерживает концепцию непрерывного обучения и обеспечивает *практическую значимость образовательного процесса*. Этот подход не только способствует повышению мотивации педагогов и ускоренному внедрению инноваций, но и создаёт условия для формирования устойчивой культуры самообразования. В результате педагоги могут более эффективно адаптироваться к новым образовательным условиям и обеспечивать высокое качество преподавания даже в условиях внешних изменений.

В дополнение к данным подходам *рефлексивная практика* также формирует *культуру осмысленного обучения*, в которой педагоги активно участвуют в самооценке и развитии. Теория Schön (1983) подчёркивает, что критический анализ собственной практики помогает выявить как эффективные, так и проблемные

аспекты работы, создавая условия для целенаправленных улучшений [9]. В условиях цифровой трансформации рефлексия приобретает ещё большее значение, поскольку интеграция новых технологий требует гибкости, адаптивности и готовности оперативно корректировать подходы.

Переход на онлайн-форматы обучения ускорил использование рефлексивных инструментов, таких как цифровые дневники, электронные портфолио и анализ обратной связи, которые стали важными элементами профессионального развития педагогов [3]. Эти инструменты помогают отслеживать прогресс и интегрировать новые знания в образовательную деятельность, способствуя повышению качества преподавания.

Рефлексия также стимулирует развитие *метакогнитивных навыков*, которые необходимы для самоопределённого обучения в рамках *хьютагогического подхода*. Педагоги не только осмысливают свой опыт, но и формируют устойчивые траектории профессионального роста, основанные на планировании и самоанализе. В исследовании Sherwood (2024) подчеркивается, что рефлексивная практика развивает у специалистов критическое мышление и способность задавать вопросы, которые помогают не только выявлять пробелы в знаниях, но и находить решения для их устранения [10]. Более того, рефлексия интегрирует разные способы познания, включая эмпирические, эстетические и этические аспекты, что позволяет педагогам лучше понимать свою практику и находить скрытые паттерны, влияющие на результаты их деятельности. Рефлексия в этом контексте становится не просто инструментом для анализа, но и основой для развития метапознания и профессиональной идентичности, что делает её ключевым элементом НППП и способствует повышению устойчивости педагогов в условиях неопределённости и стремительных изменений.

Согласно концепции сообществ практики, предложенной Wenger (1998), сотрудничество между педагогами создаёт условия для устойчивых образовательных сетей и укрепляет профессиональную идентичность [6]. В таких сообществах педагоги могут не только обмениваться знаниями и обсуждать

вызовы, но и разрабатывать новые подходы к обучению, что способствует инновационному развитию их профессиональной деятельности. Современные исследования подтверждают, что коллективные исследования практики, такие как анализ педагогических кейсов и совместное планирование, углубляют педагогическое мышление и повышают качество преподавания [11]. В условиях цифровой трансформации эти сообщества становятся ещё более значимыми, обеспечивая непрерывный обмен опытом и доступ к современным инструментам и методам преподавания.

Развитие виртуальных сообществ и использование онлайн-платформ значительно расширяют возможности для взаимодействия и профессионального обмена, позволяя педагогам получать доступ к знаниям и поддержке независимо от географического положения [12]. Это особенно важно в условиях современной образовательной среды, где цифровые технологии играют ключевую роль в профессиональном развитии. Участие в таких сообществах способствует не только повышению профессиональных компетенций, но и созданию условий для устойчивого и непрерывного профессионального роста.

Таким образом, новая парадигма НПП базируется на интеграции нескольких взаимодополняющих подходов, включая андрагогику, хьютагогику, рефлексивную практику и коллаборативное обучение. Эти подходы не только обеспечивают гибкость и персонализацию профессионального обучения, но и способствуют созданию устойчивых образовательных сетей и поддерживают адаптацию педагогов к изменяющимся условиям образовательной среды.

Непрерывное обучение как основа НПП. Современные условия цифровой трансформации и стремительно меняющиеся образовательные тенденции требуют разработки *адаптивных экосистем*, в которых образовательные траектории педагогов основаны на многообразии методов и гибких форм обучения. Это предполагает переход от фрагментарных и разовых инициатив к целостной, непрерывной системе профессионального развития, поддерживающей долгосрочный

рост и актуальность компетенций педагогов в условиях постоянных изменений [10]. Ключевую роль в такой системе играет *интеграция формального, неформального и информального обучения*, что обеспечивает гибкость и многоуровневую поддержку профессионального роста. Благодаря такому подходу создаётся комплексная система профессионального развития, которая выходит за рамки традиционных моделей и обеспечивает педагогам возможности для освоения новых технологий и методик через различные источники и форматы.

Соответствие данного подхода принципам *образования в течение всей жизни (lifelong learning)* придаёт НПП дополнительную устойчивость. Lifelong learning становится не просто концепцией, а ключевой основой системы профессионального роста, где педагогический процесс рассматривается как непрерывное развитие и обновление компетенций. В этом контексте педагоги не только поддерживают актуальность своих знаний и навыков, но и развивают *метакомпетенции*, такие как критическое мышление, адаптивность и способность к *самоопределённому обучению (self-determined learning)* [7]. Эти компетенции особенно важны в условиях постоянных технологических изменений и усложнения образовательной среды, так как они помогают педагогам адаптироваться и оставаться эффективными профессионалами даже в условиях неопределённости [12].

Педагоги, основываясь на принципах образования в течение всей жизни (lifelong learning), могут интегрировать различные образовательные ресурсы и подходы, такие как профессиональные сообщества, самообразование или краткосрочные курсы [12]. Это способствует созданию устойчивой профессиональной идентичности, что позволяет эффективно адаптироваться к новым вызовам и внедрять инновационные методики.

В этом контексте именно интеграция *неформального и информального обучения* лежит в основе системы развития педагогов, обеспечивая её гибкость, актуальность и адаптивность. Формальные подходы, как отмечено в главе 1

данной монографии, утратили роль основного механизма профессионального роста, уступив место более гибким и персонализированным моделям, которые включают неформальное и информальное обучение. Эти подходы обеспечивают непрерывность профессионального развития и создают условия для своевременного реагирования на изменения в образовательной среде.

Неформальное обучение включает тренинги, семинары и специализированные курсы, которые позволяют педагогам оперативно осваивать новые методики и внедрять актуальные практики в свою деятельность. В отличие от формальных программ, такие мероприятия способствуют гибкому и целенаправленному освоению знаний, необходимому в условиях волатильности современного мира [13]. Более того, неформальное обучение предоставляет педагогам возможность выбирать наиболее релевантные форматы и содержание, что усиливает персонализацию профессионального роста.

Информальное обучение базируется на самообразовании, участии в профессиональных сообществах и практике на рабочем месте. Оно формирует основу для непрерывного совершенствования за счёт обмена опытом, обсуждения сложностей и совместного решения профессиональных задач [14], [15]. Более подробно этот процесс рассмотрен в главе 1 этой монографии, где акцентируется роль сообществ практики как ключевых механизмов, способствующих развитию профессиональной идентичности и внедрению инноваций.

Потенциал неформального и информального обучения в контексте новой парадигмы НПП значительно расширяется благодаря современным цифровым технологиям. Как отмечают Nygren et al. (2019), использование онлайн-ресурсов и платформ упрощает доступ к образовательным материалам и поддерживает сотрудничество между педагогами, независимо от их географического положения [16], [17]. В условиях цифровой трансформации такая гибкость становится необходимой для поддержания высокого уровня профессиональной подготовки и адаптации к новым требованиям.

В целом, интеграция формального, неформального и информального обучения и применение принципов образования в течение всей жизни (lifelong learning) в новой парадигме НПП формируют фундамент для комплексной адаптивной экосистемы, делаая профессиональное развитие педагогов более гибким, актуальным и ориентированным на долгосрочную устойчивость и эффективность в условиях постоянных изменений и инноваций.

3.2 Механизмы реализации концепции непрерывного профессионального развития педагога

Концепция НПП направлена на постоянное повышение квалификации и совершенствование профессиональных навыков учителей. Реализация концепции НПП требует создания четко структурированной системы, обеспечивающей эффективное взаимодействие различных его компонентов, последовательные этапы методологии и этапы профессионального роста педагога. Эффективное взаимодействие компонентов концепции НПП включает в себя интеграцию различных методов и стратегий, направленных на развитие профессиональных компетенций учителей, обеспечивающих целостный подход к профессиональному развитию, способствующих как индивидуальному, так и коллективному росту педагогов. Реализация НПП включают планирование, внедрение и оценку различных программ и инициатив, направленных на улучшение профессиональных навыков учителей. К примеру, этапы профессионального роста педагога отражают последовательное развитие его компетенций и навыков на протяжении всей профессиональной карьеры. Эти этапы включают начальное обучение, адаптацию к профессии, углубленное развитие и мастерство. Каждый из этих этапов играет важную роль в обеспечении успешности НПП и достижении поставленных целей. Понимание и поддержка каждого из этих этапов являются ключевыми для успешного непрерывного профессионального развития.

Взаимодействие компонентов концепции НППР. **Эффективное взаимодействие ключевых компонентов концепции НППР является необходимым условием для создания интегрированной и эффективной системы профессионального роста.** Оно включает в себя не только интеграцию между различными формами обучения, такими как формальное, неформальное и информальное обучение, но и координацию между участниками процесса – педагогами, образовательными учреждениями и профессиональными сообществами. Такая синхронизация обеспечит всесторонний подход к профессиональному развитию, который выходит за рамки традиционного обучения и позволяет учителям осваивать новые методы и технологии через разнообразные источники и форматы.

Формальное обучение представляет собой структурированные и аккредитованные образовательные программы, включающие курсы, семинары и программы повышения квалификации. Такие программы часто реализуются образовательными учреждениями и включают в себя заранее разработанные учебные планы, четко определенные цели и результаты обучения. Согласно исследованиям Padillo et al. (2021) и Learning Policy Institute (2017), структурированные программы профессионального развития существенно повышают уровень компетентности педагогов и способствуют их способности внедрять инновационные педагогические практики. Формальные курсы, дополненные возможностями для анализа и рефлексии, создают условия для устойчивого профессионального роста и повышения качества образования. Например, участие в таких программах позволяет педагогам развивать навыки критического мышления и интегрировать полученные знания в повседневную практику через сотрудничество с коллегами и наставниками [18], [19].

Неформальное обучение через наставничество, коучинг и участие в профессиональных сообществах играет ключевую роль в профессиональном развитии педагогов, предоставляя персонализированную поддержку и гибкость. Наставничество включает в себя отношения, в которых опытный педагог

помогает менее опытному коллеге, фокусируясь как на профессиональном, так и на личном росте. Коучинг, еще один важный аспект, включает в себя совместную работу, где опытные коучи помогают педагогам развивать конкретные навыки преподавания через регулярные наблюдения и обратную связь. Kraft, Blazar & Hogan (2018) продемонстрировали, что учителя, получавшие коучинг, значительно улучшили свои инструкции и результаты учеников благодаря целенаправленной обратной связи и поддержке [20]. Кроме того, участие в профессиональных сообществах позволяет педагогам взаимодействовать, обмениваться ресурсами и обсуждать лучшие практики. Учителя, участвующие в профессиональных учебных сообществах, выигрывают от увеличенного сотрудничества и обмена инновационными стратегиями. Эти методы неформального обучения совместно способствуют профессиональному росту и эффективности педагогов, предоставляя им разнообразные формы поддержки и возможности для постоянного совершенствования.

Информальное обучение охватывает такие формы, как самообразование, чтение профессиональной литературы, участие в онлайн-курсах и вебинарах. Эти виды обучения позволяют педагогам самостоятельно определять направления своего профессионального роста, что способствует повышению их мотивации и вовлеченности в процесс обучения. Например, исследование, проведенное Çelik Osman & Kahraman Ümit (2021) показало, что педагоги, активно занимающиеся самообразованием через различные ресурсы, демонстрируют высокую готовность к внедрению новых технологий и методик преподавания. В своей работе исследователи отмечают, что такие подходы не только способствуют обновлению профессиональных знаний, но и улучшают навыки применения современных образовательных технологий [21].

Реализация форм обучения в рамках НППР предполагает *стратегическое использование и синхронизацию* каждой из них для создания непрерывной образовательной экосистемы. Синхронизация же обеспечивается через *разработку согласованных образовательных траекторий*,

где каждый вид обучения дополняет и усиливает другие. Формальные программы могут включать элементы неформального обучения, такие как наставничество и коллаборативные проекты, а неформальное обучение интегрируется через онлайн-платформы, поддерживающие доступ к актуальным ресурсам. Важную роль в координации играет использование *цифровых систем управления обучением (LMS)*, которые позволяют отслеживать прогресс педагогов, предоставлять персонализированную обратную связь и объединять образовательные активности в единую адаптивную систему.

Эффективная реализация НППП требует не только интеграции форм обучения, но и *координации между основными акторами*. Слаженное взаимодействие педагогов, образовательных учреждений и профессиональных сообществ формирует *экосистему непрерывного профессионального развития*, в которой каждый участник играет важную роль. Такая координация способствует обмену опытом, взаимному обучению и внедрению инновационных подходов, что позволяет педагогам развивать свои компетенции и адаптироваться к изменениям. Благодаря этому обеспечивается долгосрочный рост, поддержание актуальности знаний и устойчивость образовательной практики в условиях постоянных трансформаций.

Очевидно, что ведущую позицию в формальном обучении занимают образовательные учреждения, обеспечивая систематическое развитие профессиональных компетенций педагогов. Такие учреждения предоставляют аккредитованные курсы и программы повышения квалификации, направленные на достижение четко определенных целей и результатов обучения. Например, в Великобритании Национальные профессиональные квалификации (NPQs) поддерживают подготовку педагогов к лидерским ролям и помогают улучшить результаты обучения за счет структурированных учебных планов [22].

Профессиональные сообщества также активно участвуют в развитии неформального обучения, предоставляя педагогам платформу для обмена опытом, обсуждения лучших практик и

анализа учебных данных. Согласно исследованию Vičić Krabonja et al. (2024), профессиональные сообщества способствуют развитию устойчивых образовательных практик благодаря коллективному обучению и цифровой трансформации. Они создают условия для взаимного обмена знаниями и поддерживают внедрение инновационных подходов, что укрепляет профессиональную идентичность педагогов и способствует повышению качества образования. В рамках профессиональных сообществ педагоги активно сотрудничают, разрабатывая совместные стратегии и анализируя образовательные вызовы, что улучшает их способность адаптироваться к меняющимся условиям [23].

Наряду с другими акторами системы, реализация концепции НППП (непрерывного профессионального развития педагогов) требует активного участия педагогов, которые выступают не просто участниками, но и ведущими *агентами изменений*. Педагоги играют ведущую роль в интеграции различных форм обучения – формального, неформального и информального – в свою практику, а также в их адаптации к конкретным условиям и целям образовательного процесса. *Инициатива педагогов* в выборе направлений обучения, участие в профессиональных сообществах и способность к самоопределённому обучению или хьютагогике (heutagogy) становятся решающими факторами для успешной реализации НППП [7].

Кроме того, педагоги не только развивают свои компетенции, но и выполняют функцию *лидеров внутри своих сообществ*. Они участвуют в разработке образовательных стратегий, проводят наставничество для коллег и вносят вклад в коллективные инновации. Участие в профессиональных сообществах и сетях даёт педагогам возможность постоянно обновлять свои знания, внедрять инновации и адаптироваться к вызовам цифровой трансформации, поддерживая качество обучения и свою профессиональную компетенцию [23]. Профессиональное сотрудничество также повышает эффективность преподавания и усиливает коллективную рефлексию, что важно для устойчивого профессионального

роста. Активная роль педагога в профессиональных сообществах и программах обучения позволяет создать систему, которая не только поддерживает индивидуальное развитие, но и способствует устойчивости образовательной среды в целом, обеспечивая гибкость и готовность к внедрению новых подходов.

Несомненно, что педагоги в рамках НППП выступают не только как обучающиеся, но и как *инициаторы изменений*, играя центральную роль в создании и поддержании устойчивой системы профессионального развития. Их способность интегрировать новые знания и технологии, а также активно сотрудничать с коллегами и образовательными учреждениями, обеспечивает успешное внедрение инноваций и высокое качество образования. Педагоги являются связующим звеном в обеспечении тесного взаимодействия, принимая активное участие в разработке и реализации образовательных стратегий. Они становятся не просто исполнителями готовых программ, а полноправными партнёрами в процессе создания гибкой, адаптивной системы обучения, способной быстро реагировать на вызовы времени.

Таким образом, координация между педагогами, образовательными учреждениями и профессиональными сообществами создаёт условия для эффективного взаимодействия. Синергия между различными акторами системы и компонентами обучения способствует не только индивидуальному развитию педагогов, но и созданию комплексной и устойчивой системы профессионального развития.

Этапы реализации концепции НППП. Как было рассмотрено ранее, методология концепции НППП представляет собой целостный подход к обеспечению постоянного обучения и профессионального роста учителей. Включая в себя различные подходы, принципы и методы, она направлена на создание системного и эффективного процесса профессионального развития. Ниже рассматриваются *основные этапы реализации концепции НППП*, подкрепленные примерами из международного опыта и научными исследованиями.

Анализ потребностей. Первым и важным этапом реализации концепции НППП является определение потребностей педагогов в обучении и развитии. Этот процесс включает всесторонний анализ текущих знаний, умений и навыков учителей, а также требований образовательного процесса. Для проведения эффективного анализа потребностей образовательные учреждения могут применять разнообразные методы.

Во-первых, анкетирование и интервью педагогов позволяют выявить их индивидуальные потребности и ожидания от программ профессионального развития. Эти инструменты обеспечивают обратную связь, позволяя учитывать субъективные мнения и предпочтения учителей. Во-вторых, наблюдение за учебным процессом и анализ его результатов помогают выявить конкретные области, требующие улучшения. Это может включать оценку методик преподавания, взаимодействия с учащимися и организационных аспектов. В-третьих, использование данных об успеваемости студентов позволяет определить аспекты преподавания, которые требуют доработки, основываясь на объективных показателях учебной деятельности.

Таким образом, анализ потребностей представляет собой критически важный этап методологии НППП, обеспечивающий точное понимание и учет требований педагогов для последующего планирования и реализации эффективных программ профессионального развития.

Целеполагание. Следующим этапом является установление четких и достижимых целей профессионального развития. Эти цели должны соответствовать индивидуальным потребностям учителей и требованиям образовательной системы, обеспечивая направленность и мотивацию для постоянного совершенствования.

Для эффективного целеполагания необходимо разработать индивидуальные планы развития для каждого педагога. Эти планы должны включать конкретные, измеримые, достижимые, релевантные и ограниченные по времени цели (SMART-цели). Важно, чтобы эти цели были согласованы с

учителями и учитывали их профессиональные амбиции и потребности. SMART-цели помогают формализовать процесс целеполагания, делая его прозрачным и управляемым.

Пример успешной реализации индивидуальных образовательных маршрутов можно найти в Финляндии, где для каждого учителя устанавливаются конкретные цели профессионального роста, отслеживаемые и корректируемые при необходимости. Такая система поддерживает гибкость и адаптацию педагогов к изменениям, способствуя повышению их удовлетворенности работой и эффективности. Этот подход подчеркивает важность целеполагания и регулярной обратной связи для устойчивого профессионального развития и внедрения инновационных практик в обучении.

Планирование профессионального развития включает разнообразные формы и методы обучения, такие как курсы, семинары, тренинги, мастер-классы, вебинары и самообразование. Для обеспечения эффективности данного этапа необходимо разработать комплексные программы профессионального развития, охватывающие различные виды обучения. Комплексные программы должны учитывать потребности и предпочтения педагогов, а также обеспечивать доступность различных форм обучения. Например, сочетание очных и дистанционных форм обучения позволяет максимально эффективно использовать ресурсы и время педагогов. Современные технологии и платформы для онлайн-курсов и вебинаров играют важную роль в этом процессе, обеспечивая гибкость и удобство доступа к образовательным материалам. Планирование профессионального развития, включающее комбинацию различных форм обучения, способствует более глубокому усвоению материала и его эффективному применению на практике. Это подчеркивает важность интеграции разнообразных методов и форм обучения для создания всесторонних и адаптивных программ профессионального развития. Планирование, таким образом, является важным этапом в реализации методологии НПП, обеспечивающим структурированный и систематический подход к профессиональному развитию педагогов.

Реализация образовательных программ. Организация и проведение мероприятий по профессиональному развитию, включающих как формальные (курсы и тренинги), так и неформальные (обмен опытом, наставничество) формы обучения, является ключевым компонентом методологии НПП.

Для успешной реализации образовательных программ необходимо разработать и внедрить широкий спектр мероприятий, направленных на профессиональное развитие педагогов. Эти мероприятия могут включать курсы повышения квалификации, семинары, тренинги, мастер-классы, а также неформальные формы обучения, такие как обмен опытом, наставничество и участие в профессиональных сообществах. Важно обеспечить доступность этих мероприятий для всех педагогов и создать условия для их активного участия.

Интеграция с практикой. Обеспечение возможности применения полученных знаний и навыков в практической деятельности является важным компонентом методологии НПП. Адаптация новых методик и технологий в образовательный процесс требует систематической поддержки, чтобы гарантировать их эффективное внедрение. Для успешной интеграции с практикой необходимо создать условия, при которых учителя смогут применять полученные знания и навыки в реальных образовательных средах. Это включает несколько ключевых элементов:

Проведение практических занятий. Учителя должны иметь возможность регулярно применять новые методики и технологии в своих классах. Исследования показывают, что практические занятия позволяют педагогам лучше понимать и адаптировать нововведения.

Наблюдение за уроками коллег. Важным аспектом интеграции с практикой является наблюдение за уроками коллег. Этот метод позволяет педагогам перенимать успешные практики и адаптировать их к своему стилю преподавания. Учителя, участвующие в программах взаимного наблюдения, значительно улучшают свои педагогические навыки и методы управления классом.

Участие в профессиональных сообществах и проектах создает платформу для обсуждения и анализа практических аспектов внедрения новых знаний. Это способствует развитию сети поддержки среди педагогов и обмену идеями.

Коучинг и наставничество. Индивидуальная поддержка через коучинг и наставничество играет критическую роль в интеграции новых методик и технологий. Коучи и наставники предоставляют ценные советы и рекомендации, способствуя профессиональному росту педагогов.

Отсюда следует, что интеграция с практикой является критически важным элементом методологии НПП. Создание условий для регулярного применения новых знаний и навыков в реальных образовательных условиях способствует устойчивому улучшению качества образования и профессионального роста педагогов. Эффективная интеграция обеспечивает реализацию полученных знаний и навыков, что ведет к постоянному совершенствованию образовательного процесса.

Оценка и рефлексия. Постоянная оценка эффективности мероприятий по профессиональному развитию, получение обратной связи от участников и проведение рефлексии для определения достижений и областей для улучшения являются неотъемлемыми компонентами методологии НПП. Для эффективной оценки и рефлексии необходимо разработать комплексную систему мониторинга и оценки, включающую как количественные, так и качественные методы. Предложенная система может включать следующие **элементы системы оценки и рефлексии:**

- **Анкетирование.** Проводить регулярные опросы участников программ для получения обратной связи о качестве и полезности мероприятий. Важно учитывать мнения педагогов о том, насколько эффективно были достигнуты цели профессионального развития и какие аспекты программ требуют улучшения.
- **Тестирование.** Применять тесты для оценки знаний и навыков, полученных в ходе программ профессионального развития. Это помогает количественно измерить прогресс

педагогов и выявить области, требующие дальнейшего обучения.

- **Наблюдение и интервью.** Проводить наблюдения за учебным процессом и интервью с педагогами для получения более глубокого понимания их опыта и восприятия новых методик и технологий. Этот метод позволяет собрать качественные данные, которые трудно получить через анкетирование и тестирование.

- **Анализ рефлексивных дневников.** Поощрять педагогов вести рефлексивные дневники, в которых они описывают свой опыт, осмысливают свои действия и делают выводы для дальнейшего развития. Анализ этих дневников предоставляет ценную информацию о внутреннем восприятии и профессиональном росте педагогов.

Регулярная обратная связь от участников и систематическая рефлексия позволяют постоянно улучшать качество программ, адаптировать их к изменяющимся потребностям педагогов и способствовать устойчивому развитию профессиональных компетенций. Такие многоуровневые подходы позволяют получать всестороннюю информацию о процессе и результатах профессионального развития, что в свою очередь, также обеспечит всестороннее понимание процесса профессионального развития и будет способствовать повышению эффективности образовательных мероприятий.

Поддержка и сопровождение. Обеспечение педагогам доступа к ресурсам и поддержке, таким как консультации, наставничество и профессиональные сообщества, является критически важным для успешного применения полученных знаний и навыков в их практике. Система поддержки и сопровождения должна быть комплексной и многоуровневой, охватывая все аспекты профессионального развития педагогов.

Для создания эффективной системы поддержки и сопровождения необходимо внедрить разнообразные виды помощи, включающие: **консультационную поддержку; индивидуальные и групповые консультации; доступ к онлайн-консультациям; наставничество; менторские программы;**

регулярные встречи с наставниками; участие в профессиональных сообществах; профессиональные сообщества и сети; онлайн-платформы для профессионального общения; доступ к образовательным ресурсам и материалам.

Эффективная система поддержки и сопровождения педагогов является неотъемлемым элементом методологии НПП. Обеспечение разнообразных видов помощи, таких как консультации, наставничество, участие в профессиональных сообществах и доступ к образовательным ресурсам, способствует успешной реализации полученных знаний и навыков в практике.

Адаптивность и гибкость. Создание и внедрение гибких и адаптивных программ профессионального развития, которые могут быть изменены в зависимости от условий и потребностей учителей, является важным аспектом НПП. Для обеспечения адаптивности и гибкости программ необходимо регулярно проводить анализ потребностей педагогов и изменений в образовательном процессе. Это включает использование различных методов сбора данных, таких как опросы, интервью и наблюдения. Систематическое отслеживание потребностей педагогов и условий образовательного процесса позволяет своевременно корректировать программы профессионального развития. Недавние исследования также поддерживают этот подход, показывая, что персонализированные программы ведут к более высоким показателям удовлетворенности и эффективности учителей. Так, в Канаде программы, которые регулярно адаптируются на основе обратной связи, показали значительно более высокую эффективность. Технологические инновации играют ключевую роль в адаптации программ. Платформы для онлайн-обучения, такие как Coursera и edX, предоставляют педагогам доступ к широкому спектру курсов и ресурсов, которые могут быть быстро изменены под новые образовательные требования. Кроме того, исследование Gore и Rosser (2020) показало, что адаптивные педагогические программы, такие как «фраунды качественного преподавания»

(Quality Teaching Rounds - QTR), способствуют более гибкому и персонализированному профессиональному развитию [24]. В этих программах педагоги не только совершенствуют свои навыки через содержательное обучение, но также учатся эффективно адаптировать практики в разных контекстах и предметных областях. Основным преимуществом таких подходов является возможность учителей разрабатывать индивидуальные траектории обучения, сотрудничать с коллегами из других дисциплин и внедрять инновационные методы, что в конечном итоге повышает качество преподавания и устойчивость образовательной среды. QTR, как пример, демонстрирует, что междисциплинарные взаимодействия и совместные образовательные практики способствуют не только развитию профессиональных компетенций, но и улучшению морального климата среди педагогов, поддерживая их инициативность и лидерские качества [24]. Аналогично, в США программы, которые учитывают изменяющиеся образовательные требования и технологические инновации, способствуют более эффективному профессиональному развитию педагогов. Исследование 2021 года подчеркнуло важность гибкости в программах профессионального развития для успешного реагирования на вызовы глобальных кризисов как пандемии [3].

В этой связи можно утверждать, что адаптивность и гибкость также являются обязательными компонентами успешных программ профессионального развития. Регулярный мониторинг, использование современных технологий и индивидуализация обучения позволяют создавать программы, которые эффективно отвечают на изменяющиеся условия и потребности педагогов, что способствует их профессиональному росту и улучшению качества образовательного процесса.

Резюмируя, надо отметить, что эффективная реализация концепции НПП требует согласованной координации её компонентов и участников системы, обеспечивая гибкость, адаптивность и устойчивость в условиях постоянных изменений. Педагоги выступают не только как обучающиеся, но и как лидеры, внедряя инновации и поддерживая развитие

профессиональных сообществ. Интеграция формального, неформального и информального обучения способствует устойчивому росту компетенций и повышению качества образования.

Синергия между компонентами, такими как анализ потребностей, целеполагание, планирование и интеграция с практикой, укрепляет возможности педагогов. Гибкость и адаптивность программ позволяют своевременно реагировать на изменения в образовательной среде, поддерживая актуальность профессиональных навыков. Успешное применение полученных знаний и участие в сообществах укрепляют профессиональную идентичность педагогов и способствуют их устойчивому росту, что делает НППП ключевым фактором в повышении эффективности образовательного процесса.

3.3 Перспективы развития парадигмы непрерывного профессионального развития педагога

Новые технологические тренды в НППП. В условиях глобализации и растущей нагрузки на педагогов новые технологические достижения открывают возможности для адаптации и персонализации профессионального развития. Технологии формируют новые подходы и методы, способствующие улучшению образовательного процесса и профессионального роста педагогов. Рассмотрим более подробно влияние ключевых технологических трендов на непрерывное профессиональное развитие.

Онлайн курсы и онлайн-платформы. Rienties et al. (2023) отметили, что онлайн-профессиональное развитие (ОПР) предоставляет гибкость и возможность выбора, что позволяет педагогам адаптировать обучение в соответствии с их потребностями и графиками [26]. Кроме того, Azzolini et al. (2022) подчеркивают, что ОПР может быть более экономически эффективным по сравнению с традиционными методами повышения квалификации, такими как очные семинары [26].

Онлайн-платформы, такие как Coursera, edX и Udemy, расширяют возможности для педагогов, предлагая доступ к курсам и программам, разработанным ведущими университетами и образовательными учреждениями. Эти платформы не только способствуют освоению новых методов и подходов в обучении, но и предоставляют сертификаты, подтверждающие квалификацию педагогов. Howard (2021) отмечает, что участие в онлайн-курсах расширяет знания педагогов и улучшает их профессиональные навыки и компетенции, делая обучение более актуальным и эффективным [27]. Кроме того, мобильные приложения и онлайн-платформы играют важную роль в создании профессиональных сообществ, позволяя педагогам обмениваться опытом, обсуждать актуальные вопросы и строить профессиональные сети.

Таким образом, онлайн-платформы не только повышают доступность и гибкость непрерывного профессионального развития, но и открывают новые возможности для улучшения профессиональных навыков и укрепления профессиональных сообществ.

Искусственный интеллект (ИИ) вносит революционные изменения в процесс персонализации и адаптации образовательного процесса, открывая новые горизонты для профессионального развития педагогов. ИИ-алгоритмы способны анализировать большие объемы данных о процессе обучения, выявляя индивидуальные потребности и достижения каждого педагога, и на основе этого предоставляя персонализированные рекомендации. Как отмечают Chan и Tsi (2024), применение ИИ позволяет разрабатывать адаптивные образовательные программы, учитывающие как индивидуальные цели, так и текущее состояние прогресса педагогов [28]. Это способствует более точной настройке образовательного контента в соответствии с уровнем знаний и потребностями каждого преподавателя, что значительно увеличивает эффективность обучения.

Примеры применения ИИ в образовании включают системы, такие как IBM Watson Education и Knewton, которые используют алгоритмы машинного обучения для создания

адаптивных образовательных материалов и оценок. Эти платформы могут анализировать результаты тестов, взаимодействие с учебными материалами и другие данные, чтобы предложить персонализированные рекомендации и дополнительные ресурсы для улучшения профессиональных навыков педагогов. Knewton, в частности, использует алгоритмы ИИ для создания персонализированных учебных путей, что позволяет эффективно восполнять пробелы в знаниях студентов [29].

В дополнение к адаптивным образовательным программам ИИ также может автоматизировать процесс создания учебных планов и адаптировать контент в зависимости от уровня знаний педагогов. Системы, такие как Carnegie Learning, используют ИИ для анализа данных о производительности учеников и предоставляют учителям рекомендации по изменению методики преподавания и материалов [30]. Эти системы не только помогают в планировании учебного процесса, но и позволяют автоматизировать рутинные задачи, освобождая время педагогов для более творческих и стратегических аспектов их работы.

Несмотря на значительный потенциал ИИ, многие возможности этой технологии еще находятся на стадии исследования и разработки. Недостаточно изучены долгосрочные эффекты применения ИИ в обучении, его влияние на мотивацию и вовлеченность педагогов, а также этические аспекты, связанные с обработкой персональных данных. Существуют опасения, что чрезмерная зависимость от ИИ может привести к упрощению образовательного процесса и уменьшению роли критического мышления и педагогической интуиции. Поэтому дальнейшие исследования и эксперименты необходимы для более полного понимания всех возможностей и ограничений ИИ в образовательной практике.

Мобильные приложения стали неотъемлемыми инструментами в сфере НПП педагогов. Эти приложения предоставляют уникальные возможности для доступа к образовательным ресурсам в любое время и из любой точки, значительно повышая доступность и гибкость обучения. Например, мобильные приложения позволяют педагогам

интегрировать обучение в свою повседневную практику и адаптировать его под индивидуальные потребности, что делает процесс обучения более персонализированным и эффективным. Исследования показывают, что мобильные приложения способствуют значительному улучшению доступа к образовательным материалам и повышению профессиональных навыков педагогов. Согласно исследованиям, проведенным Rienties et al. (2023), мобильные приложения предоставляют педагогам гибкость и возможность выбора, что позволяет им адаптировать обучение в соответствии с их потребностями и графиками [25]. Мобильные технологии также облегчают взаимодействие между педагогами, позволяя им обмениваться опытом и получать поддержку в реальном времени.

К примеру, мобильные приложения, такие как Edmodo и Google Classroom, предоставляют платформы для совместной работы, где учителя могут делиться материалами, задавать вопросы и обсуждать профессиональные практики. Эти приложения не только поддерживают доступ к учебным ресурсам, но и помогают создавать сообщества профессионалов, где можно обмениваться лучшими практиками и получать обратную связь [31].

Более того, Azzolini et al. (2022) подчеркивают, что мобильные приложения могут быть более экономически эффективными по сравнению с традиционными методами повышения квалификации, такими как очные семинары. Они предоставляют возможность для гибкого обучения без необходимости поездок и других затрат, что особенно важно для педагогов, работающих в удаленных или недостаточно обеспеченных регионах [26].

Таким образом, мобильные приложения не только расширяют доступность и гибкость непрерывного профессионального развития педагогов, но и способствуют повышению их профессиональных навыков и созданию сетей поддержки, что в конечном итоге улучшает качество образования в целом.

Виртуальная (VR) и дополненная реальность (AR) открывают новые горизонты в образовательном процессе,

создавая иммерсивные и интерактивные обучающие среды. Эти технологии трансформируют традиционные методы обучения, позволяя моделировать реальные педагогические ситуации, проводить виртуальные уроки и тренировки, что значительно повышает интерес и эффективность образовательного процесса.

Технологии VR и AR позволяют создавать обучающие сценарии, которые недоступны в традиционных классах. Например, с помощью VR можно воссоздавать исторические события, проводить виртуальные экскурсии в музеях или исследовать сложные научные концепты, которые труднодоступны в реальном мире. AR добавляет интерактивные элементы к реальному окружению, предлагая дополнительные ресурсы и информацию во время обучения. Исследования показывают, что эти методы делают обучение более интерактивным и способствуют лучшему усвоению материала и более глубокому погружению в образовательный контент. По данным Lin et al. (2024), использование AR значительно улучшает когнитивное, поведенческое и аффективное вовлечение студентов, что напрямую влияет на их учебные результаты [32].

Применение VR и AR также способствует развитию критического мышления и навыков решения проблем у студентов. Учащиеся могут взаимодействовать с учебными материалами и симуляциями, что углубляет их понимание предмета и помогает применять полученные знания на практике. Например, исследования показывают, что AR может значительно повысить мотивацию и участие студентов с особыми образовательными потребностями [33].

Таким образом, технологии VR и AR не только создают новые возможности для обучения, но и способствуют более эффективному развитию практических навыков, повышению уверенности педагогов и расширению образовательного опыта за пределами традиционных учебных методов. В частности, AR предоставляет реалистичные и интерактивные сценарии, которые могут быть адаптированы для различных учебных предметов, улучшая общую вовлеченность учащихся и способствуя их успехам в учебе [33].

Аналитика больших данных (АБД) трансформирует подходы к мониторингу и планированию профессионального развития педагогов, предоставляя мощные инструменты для глубокого анализа и интерпретации образовательных данных. Это позволяет создавать более персонализированные и эффективные образовательные стратегии, а также повышать качество учебного процесса.

Современные аналитические инструменты, такие как Google Analytics for Education и Blackboard Analytics, помогают образовательным учреждениям отслеживать активность педагогов и студентов, анализировать их успехи и вовлеченность, а также корректировать учебные планы в реальном времени. Например, использование Google Analytics позволяет учреждениям собирать данные о том, какие учебные материалы и курсы наиболее популярны, а также как часто используются различные ресурсы, что способствует оптимизации учебного процесса [34].

АБД также поддерживает разработку персонализированных образовательных траекторий. Платформы, такие как Coursera и Khan Academy, используют алгоритмы машинного обучения для анализа данных о пользователях и предоставляют рекомендации, соответствующие их индивидуальным потребностям и интересам. Например, Coursera применяет модели машинного обучения для анализа поведения учащихся и предлагает курсы, которые наиболее соответствуют их образовательным целям [35].

Применение аналитики больших данных в образовательных учреждениях позволяет не только адаптировать образовательные программы, но и создавать прогнозы для улучшения профессионального развития педагогов. Платформы, такие как Pearson MyLab, используют аналитику для прогнозирования успеваемости студентов и определения учащихся, которые могут столкнуться с трудностями, что позволяет преподавателям заранее вмешаться и предложить дополнительную помощь [36].

Кроме того, системы раннего предупреждения, такие как Edmodo и Canvas, используют алгоритмы анализа данных для выявления отклонений в успеваемости педагогов и студентов. Это позволяет образовательным учреждениям оперативно реагировать

на потенциальные проблемы в обучении и профессиональном развитии [37].

Аналитика больших данных также способствует выявлению тенденций в образовательных исследованиях и разработке новых методик преподавания, помогая обнаруживать наиболее эффективные методы и подходы, которые могут улучшить результаты обучения. Она не только значительно расширяет возможности мониторинга и планирования профессионального развития педагогов, а также предоставляет инструменты для персонализированного обучения, прогнозирования успехов, выявления тенденций и улучшения качества образовательных программ, что способствует созданию более эффективной и адаптивной системы профессионального роста.

Цифровая трансформация включает в себя внедрение инновационных образовательных технологий, которые делают процесс обучения более доступным и адаптивным. Она позволяет педагогам получить доступ к ресурсам и тренингам независимо от их географического положения и временных ограничений, что представляет собой значительное улучшение по сравнению с традиционными методами. В условиях цифровой трансформации традиционные формы обучения и повышения квалификации, такие как офлайн-семинары и тренинги, дополняются и часто заменяются более гибкими форматами, такими как онлайн-курсы, вебинары и виртуальные классы.

Кроме того, цифровая трансформация открывает новые горизонты для персонализации образовательного процесса. Использование данных и аналитики позволяет создавать индивидуализированные образовательные траектории, которые учитывают потребности и темп обучения каждого педагога. Эти технологии способствуют более эффективному освоению новых методик и подходов, позволяя педагогам лучше адаптироваться к изменяющимся требованиям образовательной среды.

В целом, цифровая трансформация является важнейшим фактором в модернизации непрерывного профессионального развития педагогов, обеспечивая создание интерактивных и доступных образовательных сред. Это позволяет не только повысить эффективность профессионального роста, но и создать

условия для непрерывного совершенствования педагогических практик, что в свою очередь способствует улучшению качества образования в целом.

Внедрение цифровых инструментов для педагогического роста: комплексный подход. Внедрение и адаптация цифровых инструментов для педагогического роста требуют комплексного подхода, который включает обучение и поддержку педагогов, создание соответствующей инфраструктуры и постоянную оценку эффективности внедренных решений.

Обучение и поддержка являются обязательными элементами успешной цифровой трансформации. Эффективное освоение новых технологий невозможно без системного обучения педагогов, которое помогает им не только разобраться в функционале цифровых инструментов, но и интегрировать их в свою практику. Важность этого аспекта подтверждается исследованием, которое подчеркивает, что постоянная поддержка и обучение являются ключевыми факторами повышения уровня цифровой грамотности у педагогов [37]. Кроме того, в отчете Всемирного банка (2018) отмечается, что технологии могут значительно улучшить профессиональное развитие, если педагогам предоставляется адекватная подготовка и поддержка [38]. Организация курсов и тренингов по цифровым инструментам не только обеспечивает освоение технических навыков, но и формирует уверенность у педагогов в использовании новых технологий, что, в свою очередь, способствует их более эффективному применению в образовательном процессе.

Создание подходящей инфраструктуры и обеспечение доступности ресурсов также играют решающую роль в успешной интеграции цифровых инструментов. Эффективное использование технологий невозможно без наличия необходимого технического оборудования и программного обеспечения. Исследование акцентирует внимание на необходимости обеспечения надежного интернет-соединения и предоставления технической поддержки [38]. Эти факторы способствуют не только устранению технических проблем, но и повышению общего уровня комфортности и удовлетворенности педагогов от использования цифровых инструментов. Наличие соответствующей

инфраструктуры обеспечивает педагогам возможность сосредоточиться на учебном процессе, а не на технических сложностях.

Оценка эффективности внедренных цифровых решений является обязательным элементом их успешного использования. Постоянный мониторинг и анализ результатов внедрения технологий позволяют выявлять слабые места и оптимизировать использование инструментов. Эти инструменты предоставляют ценную информацию о результатах использования технологий, что позволяет педагогам и администраторам вносить необходимые коррективы и улучшения в образовательный процесс. Как отмечается в отчете, важно также учитывать факторы, такие как поддержка со стороны руководства и вовлеченность педагогов, которые могут значительно повлиять на успешность внедрения технологий [38].

Внедрение цифровых инструментов для профессионального развития педагогов требует не только технологического обеспечения, но и комплексного подхода, включающего обучение, инфраструктуру и постоянную оценку эффективности. Такой подход может значительно повысить качество образования и адаптировать образовательный процесс к современным требованиям.

Резюмируя данный подраздел, можно определить несколько направлений для дальнейшего развития цифровых инструментов в контексте НППР. Интересным направлением является интеграция искусственного интеллекта и машинного обучения в онлайн-курсы и вебинары для создания более адаптивных и персонализированных образовательных решений. Также стоит исследовать возможности использования виртуальной и дополненной реальности для создания более реалистичных и вовлекающих обучающих сред. Наконец, важно продолжать исследовать эффективность различных платформ и инструментов для более глубокого понимания их воздействия на качество преподавания и профессиональный рост педагогов.

Международный опыт и перспективы в новой парадигме НППР. Глобализация значительно изменяет ландшафт профессионального развития педагогов, открывая новые горизонты

для обмена знаниями и инновационными подходами между странами и культурами. Этот процесс создает уникальные возможности для заимствования лучших практик и методов обучения, что, в свою очередь, способствует улучшению качества образовательных систем по всему миру. Международное сотрудничество становится неотъемлемой частью успешного непрерывного профессионального развития (НППР), предлагая педагогам доступ к передовым методам и ресурсам, которые могут быть адаптированы для решения локальных задач.

Эффективное НППР требует интеграции нескольких ключевых компонентов, включая стандартизацию и сертификацию программ, развитие межкультурной компетентности и внедрение инновационных технологий. Как подчеркивает Всемирный банк, эффективные программы профессионального развития должны быть гибкими и адаптированными к местным условиям, что позволит педагогам использовать международные практики в своих образовательных системах [38]. Организации, такие как UNESCO и OECD, играют центральную роль в поддержке международного сотрудничества и разработке платформ для обмена знаниями и опытом [18], [39]. Международные программы, такие как Erasmus+ в Европейском Союзе, демонстрируют, как обмен опытом и обучением между педагогами из разных стран может привести к внедрению инновационных методов и повышению межкультурной компетентности. Эти программы помогают педагогам адаптировать передовые практики и методики к своим образовательным системам, улучшая их способность справляться с современными вызовами. Однако внедрение международных практик сталкивается с рядом трудностей. Одной из основных проблем является различие в образовательных системах и культурных контекстах, что может затруднить адаптацию методов и практик из одной страны в другую. Как отмечает исследование, различия в образовательных традициях и ожиданиях могут привести к трудностям в интеграции международных практик [40]. Культурные и языковые барьеры также играют значимую роль в успешности внедрения международных программ.

Недостаточная техническая инфраструктура в некоторых странах представляет собой еще одну значимую преграду. Исследования подчеркивают, что отсутствие доступа к современным образовательным технологиям и ресурсам может препятствовать эффективному использованию международных платформ и инструментов для профессионального развития [18]. Успешные стратегии преодоления этих трудностей могут включать адаптацию программ к местным условиям и развитие локальных центров поддержки, что позволяет интегрировать международные практики в контексте локальных реалий.

Перспективы и возможности для международного сотрудничества. Будущие тенденции в непрерывном профессиональном развитии педагогов (НПП) предсказывают значительное влияние цифровых технологий и искусственного интеллекта на образовательный процесс. Прогнозы указывают на то, что такие технологии, как адаптивное обучение и виртуальная реальность, будут ключевыми в создании более персонализированных и эффективных программ профессионального развития. Адаптивное обучение, используя алгоритмы машинного обучения, позволяет создавать индивидуализированные образовательные пути для педагогов, что способствует более глубокому усвоению материалов и улучшению профессиональных навыков. Виртуальная реальность, в свою очередь, предоставляет уникальные возможности для симуляции реальных образовательных ситуаций, что помогает педагогам развивать практические навыки и уверенность в использовании новых методик.

Эти технологии могут быть особенно полезны в международном контексте, где различия в образовательных системах и практиках требуют гибкости и адаптивности. Внедрение таких инновационных методов способствует созданию программ профессионального развития, которые могут быть адаптированы к различным культурным и образовательным контекстам, учитывая уникальные потребности педагогов в разных странах.

Для успешного международного сотрудничества в НПП необходимо развитие моделей партнерства и обмена опытом

между странами и образовательными учреждениями. Модели партнерства должны быть основаны на принципах взаимного уважения и учета культурных различий. Примером успешного глобального сотрудничества является «Программа глобальных образовательных лидеров» от Asia Society, которая объединяет образовательных лидеров со всего мира для разработки и внедрения новых подходов к обучению и профессиональному развитию [18]. Эта инициатива позволяет участникам делиться опытом и развивать международные проекты, которые могут быть адаптированы к местным условиям.

Таким образом, будущее международного сотрудничества в непрерывном профессиональном развитии педагогов открывает новые горизонты для повышения качества образовательных программ и профессиональной квалификации. Ключевыми факторами успеха будут являться интеграция современных технологий, таких как искусственный интеллект и виртуальная реальность, а также эффективное партнерство между образовательными учреждениями на международном уровне. Эти элементы помогут создать гибкие и инновационные системы профессионального развития, которые будут адаптироваться к требованиям быстро изменяющегося глобального образовательного ландшафта. Важно учитывать как глобальные тренды, так и уникальные локальные потребности, чтобы обеспечить успешное внедрение международных практик в национальные контексты. Для достижения этого необходимо непрерывное совершенствование подходов и стратегий, что позволит обеспечить устойчивый рост и развитие педагогов в условиях глобальных изменений.

СПИСОК ИСПОЛЬЗОВАННЫХ ИСТОЧНИКОВ

1. Kuhn Thomas S. *The Structure of Scientific Revolutions*. //3rd ed. Chicago: University of Chicago Press. - 1996.
2. Education Reimagined. *A Transformational Vision for Education in the United States*. // Washington D.C.: Education Reimagined. - 2015.
3. Soklaridis S. R. Shier, R. Zaheer et al. "The Genie Is Out of the Bottle: A Qualitative Study on the Impact of COVID-19 on Continuing Professional Development." // *BMC Medical Education* 24. – 2024. PP. 631. <https://doi.org/10.1186/s12909-024-05498-9>.
4. Herodotou Christothea, Mike Sharples, Mark Gaved, Agnes Kukulska-Hulme, Bart Rienties, Eileen Scanlon and Denise Whitelock. "Innovative Pedagogies of the Future: An Evidence-Based Selection." // *Frontiers in Education* 4. - 2019. <https://doi.org/10.3389/educ.2019.00113>.
5. Knowles Malcolm S., Elwood F. Holton III and Richard A. Swanson. *The Adult Learner: The Definitive Classic in Adult Education and Human Resource Development*. // 8th ed. New York: Routledge. - 2015.
6. Wenger Etienne. *Communities of Practice: Learning, Meaning, and Identity*. // Cambridge: Cambridge University Press. - 1998.
7. Hase Stewart and Chris Kenyon eds. *Self-Determined Learning: Heutagogy in Action*. // London: Bloomsbury Academic. - 2013.
8. Blaschke L. M. Heutagogy and lifelong learning: A review of heutagogical practice and self-determined learning. // *The International Review of Research in Open and Distributed Learning* 13(1). - 2012. – PP. 56–71.
9. Schön Donald A. *The Reflective Practitioner: How Professionals Think in Action*. // 1st ed. Routledge. - 1992. <https://doi.org/10.4324/9781315237473>.
10. Sherwood Gwen. "Reflective Practice and Knowledge Development: Transforming Research for a Practice-Based

Discipline." // *International Journal of Nursing Sciences* 11.- 2024. - PP. 399–404. <https://doi.org/10.1016/j.ijnss.2024.08.002>.

11. Brouwer Natasa, Fleerackers Gunther, Maciejowska Iwona, McDonnell Claire and Mocerino Mauro. "The impact of a professional development MOOC on the teaching beliefs of University Science Laboratory Teachers" // *Chemistry Teacher International* 4, no. 4. – 2022. - PP. 355-376. <https://doi.org/10.1515/cti-2022-0030>

12. Babichenko Miriam, Adam Lefstein and Christa S.C. Asterhan. "Teacher Collaborative Inquiry into Practice in School-Based Learning Communities: The Role of Activity Type." // *Learning, Culture and Social Interaction* 49. - 2024. - PP. 100852. <https://doi.org/10.1016/j.lcsi.2024.100852>

13. Nygren Hanna, Kari Nissinen, Raija Hämäläinen and Bram De Wever. "Lifelong Learning: Formal, Non-Formal, and Informal Learning in the Context of the Use of Problem-Solving Skills in Technology-Rich Environments." // *British Journal of Educational Technology* 50, no. 4.– 2019. - PP. 1759–1770. <https://doi.org/10.1111/bjet.12807>.

14. Wang Chan, Xianhan Huang, John Chi-Kin Lee and Peng Xu. "Teachers' Informal Workplace Learning Profiles: Outcomes and Antecedents." *Teaching and Teacher Education* 137. – 2024. - PP. 104407. <https://doi.org/10.1016/j.tate.2023.104407>.

15. Owusu-Agyeman Yaw. "Nonformal Learning Approaches and the Professional Development of Teachers in Higher Education." // *Development and Learning in Organizations* 38 (2): 9–12. - 2024. - PP. 9 - 12. <https://doi.org/10.1108/DLO-06-2023-0129>.

16. Macià Maria and Isabel García. "Informal Online Communities and Networks as a Source of Teacher Professional Development: A Review." // *Teaching and Teacher Education* 55. – 2016. - PP. 291–307. <https://doi.org/10.1016/j.tate.2016.01.021>.

17. Morrison Laura and Hughes Janette. "Promising Practices for Online Professional Learning." // *Computers and Education Open*, vol. 7, 2024. - PP. 100209.

18. Padillo G. G., Manguilimotan R. P., Capuno R. G. & Espina, R. C. Professional Development Activities and Teacher Performance. // *International Journal of Education and Practice*,

- 9(3). -2021-. PP 497- 506.
<https://doi.org/10.18488/journal.61.2021.93.497.506>
19. Darling-Hammond L., Hyler M. E., Gardner M. *Effective Teacher Professional Development*. // Learning Policy Institute. – 2017. <https://learningpolicyinstitute.org/product/teacher-prof-dev>
20. Kraft M. A., Blazar D., & Hogan, D. "The Effect of Teacher Coaching on Instruction and Achievement: A Meta-Analysis of the Causal Evidence." *Review of Educational Research*, 88(4). – 2018. – PP. 547–588. <https://doi.org/10.3102/003465431875926>
21. Çelik Osman & Kahraman Ümit. Teachers' Informal Learning in The Context of Development: Resources, Barriers, And Motivation. //Psycho-Educational Research Reviews. 10. 10.52963/PERR_Biruni_V10.N2.05. – 2021.- PP. 77 -91.
22. GOV.UK. "National Professional Qualification (NPQ) Courses."- 2024. <https://www.gov.uk/guidance/national-professional-qualification-npq-courses>
23. Vičič Krabonja Maja, Simona Kustec, Vesna Skrbinjek, Boris Aberšek and Andrej Flogie. "Innovative Professional Learning Communities and Sustainable Education Practices through Digital Transformation" // *Sustainability* 16, no. 14. – 2024. - PP. 6250. <https://doi.org/10.3390/su16146250>
<https://www.educationfinland.fi/TeacherEducation>
24. Gore Jennifer and Brooke Rosser. "Beyond Content-Focused Professional Development: Powerful Professional Learning Through Genuine Learning Communities Across Grades and Subjects."// *Professional Development in Education*.- 2020. <https://doi.org/10.1080/19415257.2020.1725904>.
25. Rienties B., Divjak B., Eichhorn, M. Iniesto, F., Saunders-Smit, G., Svetec B., Tillmann A., & Zizak, M. Online professional development across institutions and borders. // *International Journal of Educational Technology in Higher Education*, 20(30).-2023. DOI: [10.1186/s41239-023-00399-1](https://doi.org/10.1186/s41239-023-00399-1).
26. Azzolini D., Marzadro S., Rettore E., Engelhardt K., Hertz B., & Wastiau P. Raising teacher retention in online courses through personalized support. // *Journal of Research on Educational Effectiveness*. DOI. - 2022. [10.1080/19345747.2022.2100850](https://doi.org/10.1080/19345747.2022.2100850)

27. Howard N.-J. Barriers and drivers in online micro-course professional development: Navigating issues of teacher identity and agency. // *Teaching and Teacher Education*, 105, DOI: [10.1016/j.tate.2021.103397](https://doi.org/10.1016/j.tate.2021.103397) - 2021. - PP.103397.
28. Chan C. K. Y. & Tsi L. H. Y. Will generative AI replace teachers in higher education? A study of teacher and student perceptions. // *Journal of Computing in Higher Education*. – 2024.
29. Donnelly D. Knewton Personalizes Learning with the Power of AI. // Retrieved from Harvard Digital Innovation. - 2021.
30. Carnegie Learning. How Carnegie Learning uses artificial intelligence to drive real educational growth. Retrieved from. 2023. <https://discover.carnegielearning.com/hubfs/PDFs/2024-AI-in-Ed-Report.pdf?hsLang=en>
31. Dahri Nisar Ahmed, Waleed Mugahed Al-Rahmi, Abeer S. Almogren, Noraffandy Yahaya, Muhammad Saleem Vighio, and Qusay Al-Maatuok.. "Mobile-Based Training and Certification Framework for Teachers' Professional Development" *Sustainability* 15, no. 7: 5839. – 2023. <https://doi.org/10.3390/su15075839>
32. Lin Xiao Ping, Bin Bin Li, Zhen Ning Yao, Zhi Yang, and Mingshu Zhang. "The impact of virtual reality on student engagement in the classroom—a critical review of the literature." // *Frontiers in Psychology* 15: 1360574. – 2024. <https://doi.org/10.3389/fpsyg.2024.1360574>.
33. Ebrahim Mona. "The Effectiveness of Augmented Reality in Improving Students Motivation: An Experimental Study." // *Athens Journal of Education* 10 (2). - 2023.- PP. 365-380. <https://doi.org/10.30958/aje.10-2-10>.
34. Trietiak Amy. "Big Data, Learning Analytics and the Role of Assessment in Online Learning."// American University. - July 28. 2020. <https://edspace.american.edu/amytrietiak/2020/07/28/big-data-learning-analytics-and-the-role-of-assessment-in-online-learning/>.
35. Baig M.I., Shuib L. & Yadegaridehkordi E. Big data in education: a state of the art, limitations, and future research directions. // *Int J Educ Technol High Educ* 17, 44. - 2020. <https://doi.org/10.1186/s41239-020-00223-0>

36. Jornitz Sieglinde, Laura Engel, Bernard Veldkamp, Kim Schildkamp, Merel Keijsers, Adrie Visscher and Ton de Jong. “Big Data Analytics in Education: Big Challenges and Big Opportunities.” // In *International Perspectives on School Settings, Education Policy and Digital Strategies: A Transatlantic Discourse in Education Research*. // Edited by Sieglinde Jornitz and Annika Wilmers, 1st ed., 266–82. Verlag Barbara Budrich. - 2021. <https://doi.org/10.2307/j.ctv1gbrzf4.19>.

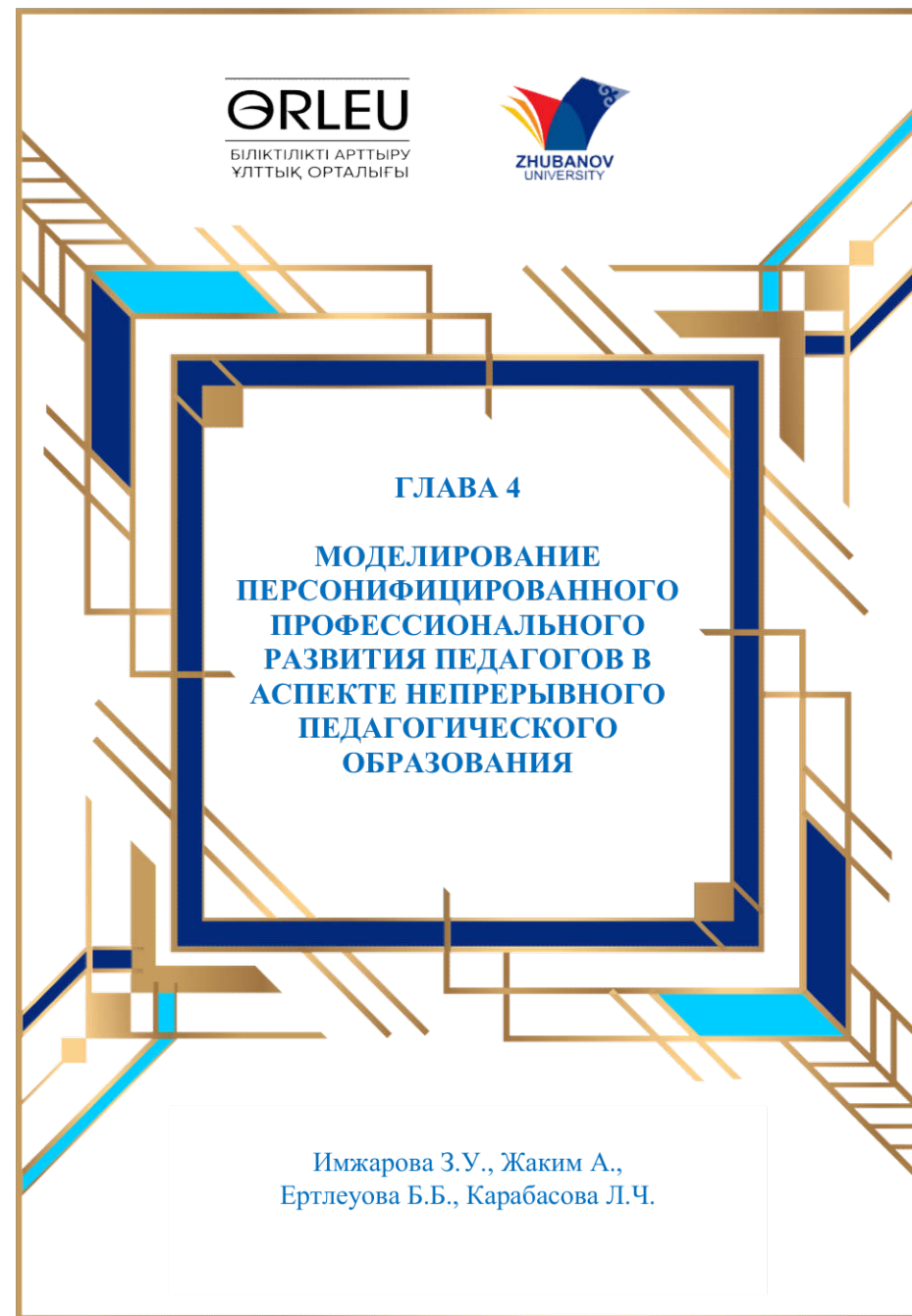
37. McAleavy Tony, Alex Hall-Chen, Sarah Horrocks and Anna Riggall. *Technology-supported professional development for teachers: lessons from developing countries*. // London: Education Development Trust. - 2018.

38. World Bank. "How to Enhance Teacher Professional Development Through Technology." // World Bank Blogs. - 2018. <https://blogs.worldbank.org/education/how-enhance-teacher-professional-development-through-technology>.

39. UNESCO 2020 Global Education Monitoring Report 2020: Inclusion and education: All means all. - Paris, UNESCO. - 2020. <https://unesdoc.unesco.org/ark:/48223/pf0000373718>

40. Popova Anna, David K. Evans, Mary E. Breeding and Violeta Arancibia. “Teacher Professional Development around the World: The Gap between Evidence and Practice.” // *The World Bank Research Observer* 37, no.1. – 2022. – PP. 107–136.

<https://doi.org/10.1093/wbro/lkab006>.



ГЛАВА 4

МОДЕЛИРОВАНИЕ ПЕРСОНИФИЦИРОВАННОГО ПРОФЕССИОНАЛЬНОГО РАЗВИТИЯ ПЕДАГОГОВ В АСПЕКТЕ НЕПРЕРЫВНОГО ПЕДАГОГИЧЕСКОГО ОБРАЗОВАНИЯ

Имжарова З.У., Жаким А., Ертлеуова Б.Б., Карабасова Л.Ч.

Ведущая идея. Демонстрация эффективности концептуально-методологической модели НППРП для формирования культуры непрерывного профессионального развития педагогов.

Ключевые слова: Концептуально-методологическая модель НППРП, непрерывное профессиональное развитие педагогов, персонификация, самосовершенствование, самоэффективность, методологическая поддержка, профессиональный рост.

4.1 Концепция и разработка модели НППРП в контексте непрерывного образования

В соответствии с парадигмой НППРП разработаны модель НППРП и технология ее реализации. Модель создана на основе исследований, проведенных рабочей группой ученых Актюбинского регионального университета им. К. Жубанова. В период с 2019 по 2024 гг. нами изучены такие источники, как Science Direct, Scopus и Google Scholar годы и отобраны статьи, рассматривающие те или иные аспекты ПНППРП. Также изучены статьи, опубликованные раньше вышеуказанного временного периода, но имеющие большое влияние на развитие сферы профессионального развития педагогов. Анализ научных статей позволил глубже понять, определить и обосновать

необходимость модели НППРП и ее структуры, выявить приоритетные подходы разработки.

НППРП играет решающую роль, помогая школьным педагогам ориентироваться в быстро меняющейся социальной и образовательной среде [1]. Важным моментом является то, что профессиональное развитие педагогов влияет на успеваемость обучающихся [2], [3], [4], [5].

В своем исследовании L. Darling-Hammond и другие (2017) проанализировали 35 различных статей об эффективных методах и моделях профессионального развития педагогов, провели детальный контент-анализ литературы и выявили основные критерии успешных моделей развития [2].

Согласно L. Darling-Hammond и другим (2017), для эффективной модели развития педагогов необходимо одновременно учитывать ряд таких компонентов, как ориентированность на содержание предмета, который преподает педагог, активное обучение, поддержка коллаборации, использование моделей эффективной практики, предоставление коучинга и экспертной поддержки, обратная связь и рефлексия, а также непрерывность [2]. Учитывая эти компоненты при разработке программ профессионального развития, можно значительно повысить качество преподавания и улучшить академические достижения обучающихся. Внедрение таких подходов способствует профессиональному росту учителей, улучшению педагогической практики и созданию более эффективной образовательной среды.

K. Oddone и другие (2019) утверждают, что одних структурированных подходов недостаточно для достижения эффективных результатов в профессиональном развитии педагогов [1]. По мнению K. Oddone и др., такие подходы могут игнорировать самостоятельное цифровое обучение и инновационные методы, которые уже используют некоторые школьные учителя [1].

T. Сорре и другие (2024) считают, что отсутствие учета временного и пространственного контекста профессионального развития педагогов игнорирует сходства и различия между этапами карьеры учителей и организационными условиями [6].

Это упущение может препятствовать созданию эффективных программ развития, соответствующих различным потребностям педагогов.

R. Sancar и другие (2021), после глубокого анализа научных статей о профессиональном развитии, считают необходимым обобщать программы профессионального развития педагогов для их более широкого применения за пределами исходного контекста [3]. Это позволит большему числу педагогов воспользоваться преимуществами тех или иных программ. По их мнению, эффективность профессионального развития возрастает, если педагоги сами выбирают и направляют свой опыт в процессе непрерывного развития [3].

Анализ и разработка процессов профессионального развития должны предусматривать сотрудничество со всеми заинтересованными сторонами, в первую очередь, включая самих педагогов и учитывая их индивидуальные запросы. Кроме того, важно уделять особое внимание сотрудничеству между учреждениями и организациями, а не только между отдельными педагогами. Во избежание ненужных затрат времени, усилий и ресурсов, все заинтересованные стороны должны работать сообща [3].

На основе предыдущих исследований M.S. Ramírez-Montoya и другие (2021) подчеркнули необходимость дополнительных усилий для увеличения инноваций и внедрения научно обоснованных стратегий активного медиаобразования [7]. Они особо выделили важность развития критического мышления и навыков решения проблем, необходимых педагогам в образовательном процессе. Еще одной характерной чертой профессионального развития, согласно авторам, является доступность и использование электронных устройств, большая гибкость учебных программ, персонализация обучения и развитие определенных компетенций [7].

Burbules, G. Fan и P. Repp (2020) считают, что образовательная деятельность, особенно в школах, должна основываться на устойчивых и эффективных методах обучения, в целях раскрытия потенциала технологической трансформации [8]. Авторы подразумевают следующие изменения в процессе

обучения: переосмысление целей и задач образования; изменение образовательной среды; пересмотр концепций обучения и преподавания; обновление подходов педагогов к преподаванию; и, в заключение, реформирование управления образовательными процессами [8].

Y. Copur-Gencturk и другие (2024) предлагают разработать интерактивную персонализированную компьютерную программу профессионального развития педагогов [5]. Для создания такой программы необходимо сотрудничество между экспертами по содержанию, которые могут определить основные идеи преподавания и обучения; фасилитаторами, обладающими знаниями о том, как педагоги обучаются в ходе профессионального развития; и специалистами в области компьютерных наук, которые могут помочь использовать потенциал искусственного интеллекта при разработке программы [5].

A. Meyer и другие (2023) отмечают, что удовлетворенность педагогов онлайн-профессиональным развитием коррелирует с когнитивной стимуляцией, сотрудничеством, а также с ясностью и структурой программы [9]. Однако только познавательная активность и сотрудничество были связаны с изменениями в профессиональной практике учителей. Это указывает на то, что когда онлайн-курс хорошо разработан и имеет конкретные цели, педагоги оценивают его положительно [9]. Тем не менее, в их исследовании не объясняется, как именно педагоги могут улучшить свою профессиональную практику с помощью онлайн-профессионального развития.

НПРП является не только профессиональной обязанностью, но динамичным и важным аспектом образовательной среды, выходящим за рамки традиционной модели повышения квалификации. Сегодня НПРП подразумевает приверженность персонифицированному подходу, учитывающему уникальные потребности и интересы индивидуальных педагогов, непрерывному обучению и саморазвитию, коллаборации и интеграции, рефлексивной

практике и адаптации к меняющимся требованиям как общества, так и образовательной среды в условиях сложного мира.

Хорошо разработанные модели профессионального развития педагогов следует рассматривать как ключевой компонент образовательной системы, способствующий развитию знаний и навыков обучающихся. В нашей концептуальной модели мы постарались учесть важные аспекты НПРП, основываясь на ранее проведенных исследованиях и работах нашей исследовательской группы.

Научно-прикладная значимость данного исследования направлена на реализацию педагога-центрированного, педагога-ориентированного, индивидуально-дифференцированного и персонифицированного НПРП посредством соответствующих инструментов и механизмов. Модель отвечает вызовам цифровой среды и мониторинга продвижения каждого педагога в траектории профессионального развития. Результаты данного исследования могут оказать влияние на развитие педагогической науки в области развития и внедрения НПРП и, в целом, в обеспечении качества образования.

Исходя из своих индивидуальных запросов и интересов, педагог может определить свои потребности, выбрать наиболее подходящее ОП и форматы курса актуального профессионального развития педагога (далее – курс АПР). Поддержка и сопровождение педагога в процессе его персонифицированного профессионального развития осуществляется посредством дорожной карты оценки эффективности образовательного пространства профессиональных результатов и академических достижений его участников, включающей алгоритм, методы и инструменты оценки эффективности НПРП, систему регулярной обратной связи и рефлексии и профессиональную сеть фасилитаторов для НПРП, которая является системой дифференцированной поддержки профессионального развития педагога на каждом из этапов его НПРП.

Перейдем к вопросу о структуре и содержании модели НПРП, технологии ее реализации.

В рамках исследования нами разработана концептуально-методологическая модель НППП, включающая подходы, принципы, условия перехода, инструменты реализации модели, критерии результативности модели и результаты. Данная модель, учитывающая уникальные потребности и интересы индивидуальных педагогов, адаптирует опыт НППП для решения конкретных задач и направлена на решение определенных проблем и затруднений, с которыми сталкивается педагог, а также включает в себя персонифицированный подход к обучению и профессиональному росту педагогов. Основной целью данной модели является создание системы НППП в аспекте образования для сложного мира, учитывающей индивидуальные потребности педагогов и поощряющей их стремления удовлетворять разнообразные потребности обучающихся и соответствовать быстро меняющимся запросам общества, времени и системы образования (Приложение. Рисунок 2 – Концептуально-методологическая модель НППП).

Модель НППП – это гибкая и динамичная структура, которая направлена на расширение возможностей педагогов, обогащая их педагогическую практику. Модель основана на интеграции востребованных подходов, таких как персонифицированный, компетентностный, социально-контекстный, ценностно-смысловой и системно-квалитативный. Совокупность принципов реализации данных подходов включает в себя принципы релевантности, индивидуализации, интеграции и коллаборации, системности и оптимальности.

В исследовании, посвященном профессиональному развитию учителей во всем мире, а именно разрыву между фактическими данными и практикой, A. Popova, D. Evans, M. Breeding and V. Arancibia (2022) определили основные характеристики программ профессионального развития учителей, которые, по мнению авторов, можно разделить на три ключевые категории [10]. Первая категория касается содержания программы профессионального развития: чему именно обучают педагогов? Вторая категория связана с реализацией программы: кто и когда будет проводить обучение и на протяжении какого времени? Третья категория охватывает организационные

аспекты программы повышения квалификации, которые включают в себя такие вопросы, как масштаб и ресурсы программы, наличие стимулов для участия и соответствие содержания диагностическим потребностям педагогов [10]. Данное исследование подтвердило наше мнение о важности комплексного подхода и всестороннего учета потребностей педагогов, а также важность разработки целостной концептуальной модели НППП, которая будет эффективно применена в контексте образования для сложного мира.

T. Hunt, R. Carter, L. Zhang и S. Yang (2020) подчеркивают необходимость проанализировать, как персонифицированная и специализированная среда может повлиять на сферу образования и тем самым улучшить процесс изменения систем и традиционных способов поддержки педагогов и студентов для того, чтобы они были лучше подготовлены к успеху в период четвертой индустриальной революции [11]. По мнению авторов, лидеры в сфере образования начали решать эти проблемы и экспериментировать с применением персонифицированного подхода и путем создания и инвестирования в доступное и актуальное профессиональное развитие педагогов (ПР). Авторы подчеркивают потенциал персонифицированного профессионального развития педагогов и видят будущее за микрокредитными курсами или микростепенями (micro-credential, micro degree), основанными на индивидуальных запросах и потребностях обучающихся. В данном контексте «микрокредитные курсы предоставляют оценочный сертификат обучения, который может выступать в роли дополнительного, альтернативного, расширяющего или формального элемента официальной квалификации» [11]. Авторы считают, что этот формат обучения позволяет достичь персонификации, компетентности, гибкости и экономической эффективности, а также коллаборации. Данные критерии актуальны и для нашей модели персонифицированного НППП. Однако наша модель предлагает разные форматы обучения и предоставляет педагогам выбор ОП согласно их индивидуальным потребностям. Главное – обеспечивает продолжительную посткурсовую поддержку. Тем не менее, в нашей модели персонификация является

ключевым моментом, реализуемым на протяжении всего процесса НПП.

Реализация цели профессионального развития каждого педагога обеспечивается именно персонифицированным подходом. Через этот подход субъект обучения – педагог – воспринимается как сложная, многоуровневая, открытая, самореализующаяся система, которая обладает способностью поддержать себя в состоянии динамического равновесия. Данный подход предполагает выполнение ряда требований, включая предоставление обучающимся возможности выбирать из нескольких учебных программ, направлений и типов образовательных услуг, а также обучение по персонализированным образовательным траекториям, соответствующим интересам и возможностям педагога. Внедрение данного подхода способствует использованию внутренних ресурсов педагога.

Персонифицированное образование педагога и персонализация педагога – это близкие, но не идентичные понятия, которые связаны с индивидуальным подходом к профессиональному развитию педагога.

Если персонифицированное образование и развитие педагога направлено на индивидуализацию процесса его обучения, то персонализация педагога акцентирует внимание на развитии его профессиональной уникальности. Персонифицированное образование ставит своей основной целью адаптацию образовательных ресурсов под конкретные потребности того или иного педагога для повышения его профессиональной эффективности. Этот подход предполагает гибкость в обучении, ориентированную на внешние образовательные условия.

Персонализация педагога, напротив, направлена на раскрытие и развитие внутренних профессиональных качеств педагога, тем самым способствуя его самосовершенствованию. Персонализация акцентирует внимание на формировании профессиональной индивидуальности, что позволяет педагогу более осознанно применять свои сильные стороны в профессиональной деятельности.

Оба подхода признают значимость индивидуальности педагога и ориентированы на повышение качества образования. Более того, они могут дополнять друг друга: персонифицированное образование создаёт необходимые условия для персонификации, предоставляя ресурсы для раскрытия уникальных качеств педагога [12].

Таким образом, персонифицированное образование и персонализация педагога представляют собой два взаимосвязанных, но различных подхода к профессиональному развитию. Первый направлен на то, как обучать педагога, а второй – на то, каким профессионалом он становится в процессе обучения и профессионального развития. Совокупность объективных и субъективных факторов подчеркивает необходимость теоретического обоснования и практического применения персонифицированного подхода в системе профессиональной подготовки педагогов.

Вместе с тем один подход не может в полной мере раскрыть реализацию намеченной цели, поэтому данный подход интегрирован нами с другими подходами: компетентностным, социально-контекстным, системно-квалитативным и ценностно-смысловым.

Педагогам часто предъявляют высокие профессиональные требования, касающиеся их роли учителя, способности эффективно преподавать, удовлетворять индивидуальные потребности обучающихся, управлять классом, а также взаимодействовать с коллегами [13]. В процессе развития своих компетенций в различных областях и на разных этапах своей карьеры они сталкиваются с множеством трудностей, связанных с этими требованиями [13].

Компетентностный подход способствует развитию и совершенствованию педагогических знаний, мастерства и компетенций, а также формированию ключевых профессиональных качеств [14]. В своей статье J. Sulaiman и S. Ismail (2020) утверждают, что компетентность является важнейшей характеристикой того, как человек ведет себя или думает в различных ситуациях и насколько эффективно адаптируется к различным изменениям с течением времени [15].

Также авторы подчеркивают широкий смысл данного термина и вслед за S. Tucker и K. Cofsky (1994) отмечают пять важных составляющих компетенции педагога, такие как знания, навыки, самооценка, характер и мотивы [16]. Из данной статьи можно определить, что авторы приравнивают компетентность к профессионализму, который интегрирует практические знания и контекстные знания посредством практики непрерывной рефлексии, вследствие чего стал важным поворотным моментом для успешной реализации практик навыков 21-го века. *Компетентностный* подход помогает педагогу реализовать свои профессиональные знания, умения в практике. Мы, в свою очередь, согласны с важностью компетенции и считаем, что компетентностный подход, наряду с остальными немаловажными элементами нашей модели, может помочь педагогу достичь высокого уровня профессионализма.

Также в рамках нашей модели мы рассматриваем *системно-квалитативный подход*. Модель НППП предполагает обязательную оценку способов, предоставленных инструментов, возможностей наших педагогов, результатов и т.д.

Системно-квалитативный подход представляет собой методологический подход, который объединяет системный анализ с качественной оценкой образовательных процессов и явлений. Он основан на понимании образования как сложной, целостной системы, где каждый элемент взаимосвязан и влияет на окружающие компоненты и на систему в целом.

Преимущества системно-квалитативного подхода заключаются, во-первых, в *глубоком понимании образовательных процессов*. Учет множества факторов и их взаимодействий позволяет более точно определить причины успехов и проблем в обучении. Во-вторых, – в *повышении качества образования*. Фокус на качественных аспектах способствует развитию у обучающихся не только знаний, но и ключевых компетенций, необходимых в современном мире. В-третьих – в *гибкости и адаптивности* – способности системы быстро реагировать на изменения в обществе, науке и технологии.

Системно-квалитативный подход является эффективным инструментом для повышения качества образования. Он позволяет рассматривать образовательный процесс во всей его сложности и многогранности, учитывая как системные связи, так и качественные аспекты обучения и воспитания. Применение этого подхода способствует более глубокому развитию обучающихся и подготовке их к вызовам современного мира.

В своей статье Н.С. Макарова и И.В. Феттер (2022), размышляя о важности персонифицированного образования, приводят слова Каргиной З.А. о том, что системно-квалитативный подход является неотъемлемой частью персонифицированного образования [17]. Это связано с тем, что для выявления положительного влияния образовательной среды на успехи обучающихся и качество их индивидуальных достижений в учебе проводится мониторинг и оценка их достижений. Это важно для определения зависимости индивидуальных результатов обучающихся от качества образовательной среды [17]. В нашей концептуально-методологической модели нам важно определить взаимосвязь между индивидуальными успехами обучающихся и результатами НППП.

Ценностно-смысловой подход представляет собой направление, которое интегрирует педагогические теории и прикладные исследования, акцентируя внимание на включении ценностно-смысловой составляющей человека в образовательные цели. Эта сфера выступает ключевым системообразующим элементом личности и ее внутренней сущностью. Процесс смыслоактуализации и смыслового развития личности в образовании осуществляется через понимание и творческое освоение культурного опыта. Основные ценностные ориентации педагога играют ключевую роль в решении тех или иных образовательных задач [18]. На сегодняшний день ценностно-смысловой подход становится основополагающим для подготовки и профессионального развития педагогов. Данный подход способствует формированию у педагогов высоких идеалов, ценностных

ориентаций и устремлений, которые впоследствии передадутся подрастающему поколению [19].

Принципы модели НППП классифицированы в две основные группы – содержательные и структурно-организационные. К содержательным относятся принципы релевантности, индивидуализации, интеграции и коллаборации. К структурно-организационным – принципы системности и оптимальности, которые четко обозначают необходимые структурные и организационные моменты при формировании процесса персонифицированного развития педагогов. В основу каждого из принципов вошли важные и ключевые моменты разработки модели НППП.

Согласно принципу релевантности, содержание НППП должно соответствовать актуальным задачам, выдвинутым государством и обществом.

Программы персонифицированного развития учителей, которые основаны на принципе релевантности, должны отвечать современным вызовам, стоящим перед образованием и соответствовать быстро меняющимся потребностям педагогов, основываясь как на глобальные, так и на локальные образовательные тенденции. В своем исследовании N. Burbules, G. Fan и P. Repp (2020) подчеркивают, что новые технологии в образовании – это не только инструменты или «системы доставки» того или иного обучающего контента, но это еще и основание для кардинального изменения места и времени обучения, методов его проведения, содержания образовательного процесса и мотивационных структур, стимулирующих процесс обучение [8]. A. Kennedy (2005) определяет релевантность как фактор, способствующий обучению, и выбор соответствующей темы для программ профессионального развития педагогов [20]. M. Ramirez-Montoya и другие (2021) называют гибкость и адаптивность обучающих программ, реализующих принцип релевантности, характерной чертой эффективного профессионального развития [7]. Принцип релевантности включает в себя изменения в стандартах обучающих программ и методах оценки, а также

другие изменения, обусловленные законодательством той или иной страны.

Принцип индивидуализации отвечает индивидуальным потребностям в персонифицированном развитии педагогов. Многие рассмотренные нами международные исследования отметили важность персонифицированного подхода при непрерывном профессиональном развитии педагогов [1], [7], [21]. Например, R. Sancar и другие (2021) считают, что одни только экспертные знания недостаточны для повышения энтузиазма учителей в процессе их профессионального развития [3]. Современные программы профессионального развития педагогов должны соответствовать уникальным потребностям каждого учителя и структурированы с учетом их индивидуальных характеристик, сильных сторон и миссии в реальном школьном контексте. S. Hennessy и другие (2022) убеждены, что для повышения пригодности и эффективности программ непрерывного развития педагогов важно учитывать потребности самих педагогов в профессиональном развитии, степень их мотивации и активности [4]. Содержание и методика НППП должны варьироваться в соответствии с индивидуальными способностями, квалификациями, профессиональными потребностями, уровнем знаний и педагогическим стажем педагогов для обеспечения единства научного, педагогического и практического развития педагогов. Так, X. Zhang, W. Admiraal и N. Saab (2021) подчеркивают, что основными личностными факторами, влияющими на практику педагога, являются предыдущий опыт обучения, опыт преподавания, самооэффективность и концепции обучения [22]. В данном исследовании на уровне школы анализируются такие факторы, как рабочее давление, эмоциональное давление, поддержка коллег и руководства школы. Исследование показало, что эти факторы существенно влияют на мотивацию учителей к участию в профессиональном развитии, следовательно, они должны учитываться при разработке целостной модели и ее реализации [22].

В свою очередь, принцип индивидуализации подчеркивает, что НППП должно основываться на положении,

когда каждый педагог обладает тенденцией к непрерывному саморазвитию и самоэффективности. Многие международные исследования доказывают важность самоэффективности в персонифицированном развитии педагога [22], [23], [24], [25]. Например, Saadati F. и другие (2023) в своем исследовании определяют взаимосвязь между самоэффективностью, практиками преподавания и эффективностью программы профессионального развития для учителей математики [24]. Профессиональная программа развития, направленная на повышение уверенности и навыки учителей в преподавании математики, улучшает практику применения изученных методов преподавания в классе.

Принцип интеграции и коллаборации (в т.ч. онлайн коллаборации) создает условия для обмена опытом между педагогами в стенах и за пределами учебных заведений, а также предоставление экспертной поддержки вовремя и по окончании той или иной ОП. Эффективное сотрудничество с коллегами, обучение и развитие в профессиональных сферах создают условия для взаимной поддержки и возможности учиться на основе опыта других [26]. Очень важно создавать платформу для обмена опытом и развития.

Принцип интеграции и коллаборации также гарантирует объединение различных элементов, точек зрения и опыта для создания целостного и комплексного подхода к профессиональному развитию педагогов. Интеграция в профессиональном развитии подразумевает объединение различных компонентов, таких как содержание ОП, педагогические стратегии и методы, а также соединение получаемых знаний с ежедневной практикой педагогов в единое русло, тем самым эффективно поддерживая постоянное обучение и развитие педагогов. Как отмечает С.В. Омельченко (2006) в статье «Понятие интеграции в педагогическом процессе», интеграция является высшей степенью выражения согласованностей целей, основ и содержания организации образовательного процесса является результат, который заключается в создании у обучающихся качественно новой интегрированной системы знаний и навыков [27; 17].

Принцип системности обеспечивает единство формального, неформального, информального профессионально-педагогического образования. Данный принцип подчеркивает важность организованного, структурированного и связанного подхода к организации НПП. Стратегическое и системное планирование включает в себя постановку четких целей, определение задач обучения и установление графика мероприятий по персонифицированному профессиональному развитию. Также принцип системности предполагает логичный и поэтапный переход от базовых навыков к более сложным навыкам, тем самым предоставляя больше возможностей педагогам развивать свои навыки и компетенции поэтапно и системно, а не эпизодически и фрагментарно.

Принцип оптимальности. Согласно научной позиции Ю.К. Бабанского, в принципе оптимальности обучения особое внимание уделяется выбору как содержания, так и методов, форм, и приемов дидактического влияния, что обеспечивает эффективный результат в обучении [28]. При этом важно помнить, что оптимальность подразумевает повышение эффективности процесса обучения наиболее целесообразным и подходящим для той или иной ситуации способом. Важно подчеркнуть, что разумность, рациональность и чувство меры являются основными критериями принципа оптимальности процесса развития и обучения. Данный принцип призывает достигать наибольших результатов при минимальных затратах времени и ресурсов. Одним словом, оптимальность подразумевает способность индивидуума находить наиболее оптимальные пути достижения профессиональных целей, разумно и рационально использовать свое время [14].

Оптимизация (от лат. optimum — наилучшее) является процессом выбора наиболее подходящего и эффективного варианта из всех возможных. Учитывая сложную и нелинейную природу процесса повышения профессионального развития педагогов, можно предположить наличие множества возможных вариантов построения модели НПП и достижения поставленных целей.

Модель НППП направлена на обеспечение принципов разумности, рациональности и баланса в процессе персонализированного профессионального развития педагогов. Она предусматривает оптимальное использование временных, трудовых и ресурсных затрат, что позволяет достигать максимальных результатов с минимальными усилиями как со стороны педагогов, так и обучающихся.

Вышеуказанные принципы и подходы помогают педагогу в реализации поставленных задач, что делает процесс непрерывного развития педагога целостным и более эффективным.

Модель НППП предполагает:

- исследование потребностей рынка труда и требований работодателей;
- обеспечение выбора индивидуальных образовательных маршрутов;
- дидактико-технологическое обеспечение с применением современных образовательных технологий;
- обязательное сопровождение профессионального развития;
- мониторинг развития и достижений педагога;
- оценку результатов профессионального развития педагога в бонусной системе.

Модель НППП предполагает, что профессиональное развитие педагога должно быть связано и релевантно не только по отношению к предмету преподавания, образовательному контексту, современным вызовам, но и должна уметь поддерживать и подкреплять идентичность педагога [23], [29], [30], [31] и их самоэффективность, то есть подкреплять их уверенность в себе и применять новые изученные во время профессионального развития знания, методы преподавания, обучения, оценивания, планирование или методы исследования [24], [25], [32], [33].

Таким образом, профессиональное развитие, согласно нашей модели, должно соответствовать следующим критериям:

1. Контент профессионального развития должен исходить от педагога и самих школ;

2. Профессиональное развитие педагога должно быть практико-ориентированным для того, чтобы в процессе профессионального развития педагог мог испытать полученные знания и навыки;

3. Формат и контент профессионального развития должен учитывать ресурсы и время педагога;

4. Формат профессионального развития должен быть продолжительным, непрерывным;

5. Формат и методы обучения в профессиональном развитии должны строиться на коллаборативном и конструктивном взаимодействии;

6. Профессиональное развитие педагога должно иметь ориентир и цель решать ежедневные проблемы в классе;

7. Профессиональное развитие педагога должно сопровождаться экспертным мнением или мнением коллег, обратной связью. Такая сопроводительная поддержка должна быть направлена на 1) поддержку уверенности педагога в применении новых знаний и навыков (развитие самоэффективности) и 2) критическую рефлексию саморазвития, профессионализма и идентичности педагога.

Инструменты профессионального развития педагогов.

Банк индивидуальных потребностей педагогов, глобальных и внутривидовых образовательных трендов – это аналитический инструмент, целью которого является сбор и систематизация данных о потребностях профессионального развития педагогов, а также актуальных тенденций в образовании на внутривидовом и международном уровнях. Данный банк потребностей учитывает запросы как отдельных педагогов, так и общества и государства. В свою очередь это позволяет сформировать наиболее гибкие и актуальные стратегии обучения для каждого педагога. Анализ потребностей педагога может помочь выстроить профессиональные траектории, которые соответствуют требованиям времени и образовательной политики и составить свой план профессионального развития.

Банк образовательных программ (ОП), цифровых ресурсов и платформ – это динамическая база данных, включающая

учебные программы, цифровые инструменты и платформы, доступные для педагогов. Она также может включать инновационные дидактические модели, которые поддерживают новые EDTECH (образовательные технологии), и веб-системы с регулярным обновлением контента. Этот банк служит основой для построения индивидуальных образовательных траекторий педагогов, позволяя им выбрать контент и средства освоения этого контента. Благодаря использованию современных цифровых технологий, педагоги получают доступ к ресурсам для своего непрерывного развития, что позволяет им адаптироваться к изменениям в образовательной среде и эффективно применять новые знания на практике. В рамках этого инструмента создается цифровая архитектура данных, формирующая экосистему для непрерывного профессионального развития педагогов.

Посткурсовая поддержка (*далее – ПКП*). Содержание, методы, средства и формы ПКП отвечают образовательным потребностям педагогов, активно используются такие технологии, как AR, FAR, LS и LrS. Данные технологии направлены на развитие исследовательского потенциала педагогов, улучшение их навыков сотрудничества в профессиональном сообществе и укрепление профессиональной агентности. Использование вышеуказанных инструментов способствует постоянному совершенствованию педагогической практики и поддержке педагогов в их стремлении к непрерывному развитию. Профессиональное развитие педагогов, основанное на исследованиях, призвано улучшить качество системы образования в стране, повысить профессионализм педагогов и добиться лучших результатов учащихся [34]. U. Bergmark (2023) считает, что, применяя методы и формы для наращивания исследовательского потенциала, педагоги улучшают свои навыки в преподавании, исследованиях и сотрудничестве с коллегами [34].

Система регулярной обратной связи и рефлексии является важным элементом непрерывного профессионального роста педагогов, позволяющим систематически анализировать результаты своей педагогической деятельности, определять

области для улучшения и получать внешнюю оценку. Регулярная обратная связь позволяет педагогу получать обратную связь от коллег, руководства или учеников, что в свою очередь способствует осмыслению работы педагога и способствует корректировке подходов в развитии. Рефлексия позволяет педагогу самостоятельно оценивать свои достижения и трудности, а также осознавать влияние собственных методов на образовательный процесс и принимать более осознанные решения для дальнейшего профессионального развития.

Под педагогическими сообществами мы подразумеваем платформы для активного взаимодействия педагогов, где они могут обмениваться опытом, обсуждать вызовы и находить решения для профессиональных трудностей. Участие в педагогических сообществах позволяет педагогам быть в курсе современных образовательных трендов, обмениваться лучшими практиками и находить новые пути решения профессиональных задач.

Менторинг и *коучинг* представляют собой персонифицированные подходы к поддержке педагогов. Менторинг ориентирован на более опытного коллегу, который передает свои знания и помогает педагогу младшего уровня справиться с профессиональными вызовами, предлагая советы и делаясь личным опытом. Коучинг, в свою очередь, направлен на развитие потенциала педагога через вопросы, рефлексии и стимулирование поиска решений внутри самого педагога.

К примеру, S. Hennessy и другие (2022) отмечают, что важность коллег-экспертов или координаторов в процессе профессионального развития педагогов невозможно переоценить, но они также играют решающую роль в поддержании межличностного аспекта обучения педагогов [4].

В отечественном образовании понятия «наставничество (менторство)» и «коучинг» существовали еще в советское время. Тогда для поддержки и социализации молодых учителей эти понятия означали «шефство» [35]. Однако впоследствии эта тенденция хоть и сохранилась, но не актуализировалась, и ей не уделялось большого внимания. Стагнация коучинга и менторства привела к возникновению проблем в отечественном

образовании. Например, исследователи под руководством У. Sarmurzin и другие авторы (2022), изучая опыт около 50 директоров школ, отметили отсутствие специальной программы менторства для поддержки молодых руководителей школ на их карьерном пути [36]. Недавнее исследование А. Карина и коллег (2023) направлено на оценку перспектив использования коучинга и менторства как метода преподавания литературы школьникам. Авторы подчеркивают, что и школьники, и учителя не до конца осознают основные принципы современного коучинга и менторства [37].

Доказано, что учителя, получающие поддержку от коуча, с большей вероятностью и более целесообразно применяют желаемые методы преподавания, чем те, кто прошел профессиональное развитие в традиционной форме. Исследования подтверждают, что эксперты-коучи могут сыграть решающую роль в создании экосистемы эффективного профессионального развития. Обратная связь и рефлексия являются двумя важными инструментами эффективного профессионального развития и важнейшими компонентами теории обучения взрослых. Они часто используются для менторства и коучинга, но не ограничиваются этими сферами. Успешные модели профессионального развития часто предоставляют учителям время для размышлений, получения информации и внесения изменений в свою практику, предоставляя специальное время для обратной связи и размышлений [2].

Поощрение команд учителей к решению проблем часто требует изменения школьной культуры, подчеркивая сотрудничество, доверие и постоянное совершенствование. Эти примеры и стратегии могут служить моделями для содействия эффективному сотрудничеству и обратной связи между командами учителей.

Учитывая вышеперечисленные стратегии, становится ясно, что для достижения успешного взаимодействия и поддержки среди учителей необходимы организованные методы профессионального развития. К таким методам можно отнести модель взаимосвязанного профессионального роста (IMPG),

которая была разработана для иллюстрации изменений, способствующих обучению и развитию отдельных педагогов [38]. D. Clarke и N. Hollingsworth (2002) выделили четыре ключевые сферы, влияющие на процесс обучения педагогов [38]. Личный домен охватывает знания, убеждения и установки конкретного педагога; область практики включает в себя профессиональные эксперименты, возникающие на основе их знаний и убеждений; сфера последствий фиксирует заметные изменения, которые педагоги наблюдают в личной или практической деятельности; внешняя область затрагивает источники новой информации и идей, поступающие из вне (например, мероприятия по профессиональному развитию, сотрудничество с коллегами, внедрение новых образовательных стандартов или программ) [38], [39]. Затруднения в любой из этих сфер могут передаваться в другие области через два основных процесса: принятие и размышление. Принятие относится к внедрению изменений в практику, тогда как размышление связано с глубоким анализом этих изменений [38], [39].

Результат: профессиональное развитие педагогов в аспекте образования для сложного мира:

1. Педагогические компетенции: глубокие знания и навыки в своей области знания возрастных особенностей, индивидуальных потребностей обучающихся, в области современных технологий обучения и использования информационно-коммуникационных технологий, профессиональные навыки в создании инновационных учебных программ и материалов.

2. Готовность к инновациям: открытость к новым идеям и готовность к постоянному обновлению своих знаний и методов работы, мотивированность к дальнейшему развитию и совершенствованию своих навыков и знаний.

3. Социальные и эмоциональные компетенции: умение работать в команде, эффективно взаимодействовать с разными людьми, включая обучающихся, родителей и коллег, создание и поддержание позитивной и инклюзивной образовательной среды, где каждый обучающийся имеет равные возможности для

обучения и развития, эмоциональной устойчивости и адаптации к изменениям.

4. Критическое мышление: способность анализировать информацию, новые образовательные тенденции и исследования, формировать свою собственную точку зрения и принимать обоснованные решения, самосознание и самооценка педагогов.

Один из основных показателей валидности модели НППП – *рост профессиональной компетентности педагогов*. Под ростом компетентности педагогов в профессиональном плане подразумевается постоянное совершенствование и расширение необходимых умений и навыков, компетенций, которыми должны обладать педагоги. Такие исследователи, как P. Chairidech и другие (2022), отмечают благоприятное влияние профессионального развития на профессионализм педагогов [21].

Еще одним важным показателем валидности модели НППП является повышение *качества учебных достижений обучающихся*. Многие исследователи подтверждают связь между профессиональным развитием педагогов и улучшением результатов обучения учеников. Профессиональное развитие помогает учителям достичь мастерства необходимых навыков и умений, что помогает им улучшить свои педагогические и методические практики и тем самым повлиять на успеваемость, а также, что немаловажно, улучшить мотивацию своих обучающихся [10].

Активность педагогов в реализации образовательных инициатив – неотъемлемый фактор в оценке валидности модели НППП, так данная модель строится на инновационных подходах к образованию, способствующих развитию образовательного процесса в целом. Вслед за Н.В. Пановой (2012), рассматривающей активность в целом и профессионально-педагогическую в частности, важно отметить, что она выступает как один из основных факторов в практике педагога. Это деятельность сложит основой для дальнейшего улучшения его профессиональных навыков и возможностей. Мы полагаем, что

активность учителя является необходимым условием для его творческой самореализации [33].

Многие исследователи отмечают важную роль профессиональных сообществ педагогов в профессиональном развитии. Так Е.А. Медник (2015) обосновывает, что субъективно, педагог, активно участвующий в работе таких сообществ, воспринимает себя как самостоятельной независимой личностью. Это восприятие влияет как на мотивацию, так и на социально-профессиональный статус, на психоэмоциональное состояние и самооценку [40]. Педагогические сообщества являются ресурсом для самообразования и саморазвития педагогов на основе добровольного сотрудничества и творческого общения. В рамках деятельности педагогических сообществ педагог передаёт свой уникальный педагогический опыт, получает поддержку и признание коллег, что является важным стимулом для личностного и профессионального развития. Поэтому целевым показателем валидности модели является создание условий для коллегиального сотрудничества и обмена опытом в сфере профессионального развития учителей, что основано на признании того факта, что коллективный опыт обучения может внести значительный вклад в профессиональный рост и эффективность педагогов [41], [42]. Развитие профессионализма педагога посредством использования образовательного потенциала неформального профессионального сообщества, информальной индивидуальной познавательной деятельности педагога, сопровождающей его повседневную педагогическую практику, способствует созданию самомотивирующейся образовательной организации, суть которой – в обеспечении условий для мотивации педагогического коллектива в целом и педагога в частности к реализации непрерывного профессионального развития.

Количественные показатели вовлеченности педагогов в процесс профессионального развития являются значимым индикатором валидности модели НППП. Статистические данные об участии педагогов в профессиональных мероприятиях (конференция, семинарах, тренингах, конкурсах, олимпиадах и

т.д.), о публикации статей, методических разработок, организации индивидуальных и коллективных проектов, направленных на повышение результативности профессиональной деятельности, ярко свидетельствуют об успешности профессионального развития педагога, поэтому этот способ оценки результативности модели необходимо использовать.

О результативности модели НППП можно судить по удовлетворенности педагогов процессом и результатом непрерывного педагогического развития, которая отражается, в первую очередь, в организованной обратной связи. Рефлексия педагога отражает уровень его удовлетворенности полученными знаниями, умениями и навыками. Анализ отзывов педагогов об образовательных программах, курсовых и посткурсовых мероприятиях, качестве организации профессионального развития позволяет оценить степень реализации индивидуальных педагогических потребностей и целей.

Удовлетворенность работодателей результатами профессиональной деятельности педагога также является важным индикатором валидности модели НППП. Администрация учебных заведений на основании анализа данных внутреннего мониторинга - положительных отзывов всех участников образовательного процесса (обучающихся, родителей обучающихся, коллег), роста рейтинга учебного заведения, повышения качества успеваемости обучающихся, устойчивой мотивации, профессионализма, ответственности, проявляемых педагогом, выражает в feedback свою удовлетворенность результатами профессиональной деятельности педагога.

Еще одним из основных показателей валидности модели НППП является предоставленная педагогу возможность выбора контента, форм и средств профессионального развития, что обеспечивает учет потребностей, ресурсов, времени педагога. В рамках модели разработаны востребованные образовательные программы (ОП) для синхронного, асинхронного, смешанного обучения на курсах актуального профессионального развития. В сочетании с доступом к различным обучающим корпоративным

платформам это позволяет педагогам адаптировать обучение под свои индивидуальные затруднения, предпочтения и потребности. Данный критерий валидности модели НППП даст возможность оценить уровень доступности и разнообразия предлагаемых образовательных программ, форм и средств профессионального развития педагога и, соответственно, обновлять предлагаемые программы и форматы обучения с учетом мнений педагогов, чтобы персонифицировать его обучение.

Технология реализации модели деятельности педагога в НППП разработана с целью реализации нашей модели. Таким образом, технология является своего рода инструментом практической реализации модели, позволяющим педагогам организовать деятельность НППП в соответствии с целями, подходами, принципам модели (Приложение. Рисунок 3 – Технология реализации модели НППП).

Важно отметить, что технология реализации модели позволяет увидеть целостный процесс НППП в системе, включающей в себя следующие последовательные действия педагога:

1. Определение педагогом своих индивидуальных потребностей.
2. Выбор контента (ОП), формата и средств курса АПР, освоение материала курса.
3. Апробация и исследование эффективности освоенных в рамках курса АПР педагогических инноваций в решении затруднений педагога и педагогического коллектива, исследование с целью решения актуальных затруднений педагога и педагогического коллектива.
4. Внедрение в учебный процесс освоенных педагогических инноваций, обмен опытом.

Возможность *step by step* в НППП предоставляется соответствующими инструментами, обеспечивающими условия для выбора контента, форм и средств обучения, самообучения, оказания поддержки и сопровождения педагога в процессе его профессионального развития. Модель НППП и технология ее реализации позволят каждому педагогу системно и комплексно

видеть содержание и структуру своего НППП, определять свои персональные потребности и тот этап деятельности НППП, в котором он нуждается и который следует организовать.

Технология реализации модели дает педагогу возможность выбрать необходимые инструменты для НППП. К примеру, на основе персонального запроса педагога и коллективного запроса образовательного учреждения на реализацию тех или иных потребностей, глубокого анализа изменений в образовательной среде, новых вызовов и требований к организациям образования, реализующими дополнительное профессиональное образование, формируется *Банк индивидуальных потребностей педагогов, глобальных и внутристрановых образовательных трендов*. Это поможет своевременно выявить потребности педагога в профессиональном росте и развитии. В свою очередь, банк ОП, цифровых ресурсов, образовательных платформ, база инновационных дидактических моделей обучения через новые EDTECH, web-система с периодическим наполнением содержания системы, информационная архитектура данных цифровой экосистемы НППП, деятельностьная модель управления педагогом собственным профессиональным развитием обеспечивают педагогу возможность выстроить свою индивидуальную образовательную траекторию.

Апробация и исследование эффективности освоенных в рамках курса АПР педагогических инноваций осуществляется посредством ПКП, которая осуществляется учреждениями дополнительного профессионально-педагогического образования, реализующими образовательные программы, и профессиональной сетью фасилитаторов НППП. Содержание, методы, средства и формы ПКП (AR, FAR, LS и LrS) – инструменты, обеспечивающие исследование в действии, способствуют не только глубокому осмыслению освоенных в рамках курса педагогических инноваций, но и наращиванию исследовательского потенциала педагога и, как следствие, - решению актуальных, каждодневных проблем педагогической практики, эффективной коллаборации в профессиональном сообществе и развитию агентности педагога.

Внедрение в учебный процесс освоенных педагогических инноваций, обмен опытом реализуется посредством педагогического сообщества, менторинга, коучинга, вебинаров, семинаров, профессиональных конкурсов, конференций, которые являются инструментами комплексных решений затруднений педагога и педагогического коллектива посредством совместной работы и обмена опытом.

Согласно результатам решения задач модели НППП, можно сделать следующие выводы.

Гибкость и оперативность в реагировании на изменения: модель персонифицированного НППП демонстрирует высокую адаптивность, обеспечивая своевременное реагирование на постоянно меняющиеся потребности педагогов, а также на глобальные и *внутристрановые* образовательные тренды. Это позволяет педагогам быть актуальными и конкурентоспособными в современных условиях.

Дифференцированный подход на всех этапах развития персонифицированного НППП: модель предоставляет механизмы дифференцированного обеспечения педагогов знаниями и навыками в зависимости от их профессионального развития. Это гарантирует индивидуальный подход к каждому педагогу, соответствующий его текущему уровню подготовки и профессиональным целям.

Непрерывность и интеграция образовательных процессов: модель персонифицированного НППП обеспечивает непрерывность педагогического образования через систему курсов АПР, апробаций на практических занятиях в рамках ПКП и регулярной обратной связи.

Комплексное решение профессиональных затруднений: создавая условия для командной работы, обмена опытом и взаимной поддержки, модель НППП предоставляет возможности для комплексного решения затруднений не только индивидуального педагога, но и всего педагогического коллектива.

4.2 Экспериментальная апробация модели и ее адаптация к практике в условиях НПП

Концептуально-методологическая модель персонифицированного НПП, разработанная командой ученых Актюбинского регионального университета им. К.Жубанова в рамках Проекта «Создание системы непрерывного профессионального развития педагогов в аспекте образования для сложного мира: парадигма, методология, цифровые инструменты», требовала экспериментальной проверки в имеющихся реальных условиях. В этой связи между университетом и ТОО «Средняя общеобразовательная школа «Білім» был заключен хозяйственный договор, позволяющий внедрить технологию реализации модели НПП и увидеть целостный процесс персонифицированного НПП в системе, включающей в себя следующие последовательные действия педагога:

1. Определение педагогом своих индивидуальных потребностей.
2. Выбор контента (ОП), формата и средств курса АПР, освоение материала курса.
3. Апробация и исследование эффективности освоенных в рамках курса АПР педагогических инноваций в решении затруднений педагога и педагогического коллектива, исследование с целью решения актуальных затруднений педагога и педагогического коллектива.
4. Внедрение в учебный процесс освоенных педагогических инноваций, обмен опытом.

Для исследователей крайне важно соблюдать необходимые фундаментальные этические нормы и вопросы, такие как добровольное согласие участников, получение доступа и информированного согласия, уважительное отношение и взаимодействие с участниками, обеспечение конфиденциальности и анонимности [43], [44]. Предложенная нами форма информированного согласия позволила участникам выразить свое согласие на участие в исследовательском проекте – каждый участник индивидуально дал свое информированное согласие на участие посредством

письменного ответа в краткой электронной форме, доступной на веб-сайте, где этот документ и информационный лист участника были доступны до конца исследовательского проекта.

Экспериментальная апробация началась с проведения курсов актуального профессионального развития «Lesson Study – способ улучшения практики преподавания в средней школе», которые были организованы по заявке коллектива средней общеобразовательной школы «Білім» в стенах школы и в удобное для коллектива время (что соответствовало критерию Модели – «Формат и контент профессионального развития должен учитывать ресурсы и время педагога»).

Педагоги выбрали данную тему, так как Lesson Study является актуальной методикой для исследования урока в школах, но она вызывает у них как интерес, так и трудности при внедрении в школьную практику. Экспериментальную апробацию Lesson Study фасилитировал член команды Актюбинского регионального университета, ученый-педагог З.И. Имжарова, что добавило важный элемент – фасилитацию процесса НПП.

Особенностью экспериментальной проверки стало то, что все этапы НПП: курс АПР, апробация, исследование эффективности освоенного в рамках курса материала, обмен опытом при решении актуальных затруднений педагогической практики посредством Lesson Study – проходили в одном учреждении с одной группой педагогов, что позволило системно наблюдать реализацию модели НПП. Коллаборативная работа педагогов над решением общих проблем значительно повысила их успешность, а также вызвала интерес других педагогов, которые подключались к процессу исследования. Исследование, проводимое большой командой педагогов одного педагогического коллектива, можно сравнить с эффектом кругов на воде и эффектом воронки: оно вызвало интерес и у других учителей школы, и они стали подключаться к этому процессу – процессу совместного исследования своих актуальных педагогических проблем. Нам же представилась возможность экспериментально проверить модель на соответствие критерию «Формат и методы обучения в профессиональном развитии должны строиться на коллаборативном, конструктивном методе обучения».

Данная работа велась с сентября 2023 года по май 2024 года включительно. По завершении апробации был организован областной семинар-тренинг «Lesson study: процесс и результат исследования проблемы вовлечения обучающихся в учебный процесс (из опыта учителей средней общеобразовательной школы «Білім»)», который позволил педагогам обсудить результаты исследования с педагогами области, обменяться опытом и по процессу исследования, и по результатам исследования педагогической проблемы.

Таким образом, экспериментальная апробация модели НППП включила в себя все этапы алгоритма деятельности педагога в НППП – от определения профессиональных проблем педагога и освоения, соответствующих этим потребностям образовательных программ курсов АПР до обмена приобретенным опытом, полученными в результате этой деятельности знаниями. В рамках данной апробации нашли подтверждения выводы Т. Сорре и другие (2024) о том, что «путь профессионального роста учителей не является линейным процессом» («Beyond traditional narratives about teacher professional development: A critical perspective on teachers' working life») [6]. Так, если одни учителя начали с освоения материалов курса АПР и практическая реализация Lesson study была для них следующим этапом, этапом апробации и исследования эффективности освоенных педагогических инноваций, то для других учителей, присоединившихся к ним, Lesson study является первым этапом НППП, который дал возможность им провести исследование с целью решения своих актуальных затруднений.

Профессиональное развитие, согласно модели НППП, должно соответствовать критерию «Контент профессионального развития должен исходить от педагога и самих школ». Поэтому этап определения потребности педагога в решении каких-либо педагогических проблем очень важен, и роль фасилитатора здесь невозможно переоценить. В рамках одной встречи с помощью метода «Ранжирование» коллективом школы была определена общешкольная тема исследования «Эффективность методических приемов учителя, способствующих вовлечению учащихся в образовательный процесс». С этой целью

фасилитатор предложил каждому учителю сначала выписать 5 педагогических проблем, которые он считает для себя наиболее приоритетными, затем, обсудив в микрогруппе, выделить 5 наиболее значимых, общих для группы проблем. Данный способ позволил коллективу сфокусироваться на одной, наиболее значимой для него проблеме.

Затем педагоги объединились в творческие микрогруппы исследователей по интересующим их конкретным профессиональным проблемам, согласно другому критерию модели НППП – «Профессиональное развитие педагога должно быть практико-ориентированным для того, чтобы в процессе профессионального развития педагог мог испытать полученные знания и навыки». Опираясь на выводы казахстанских ученых (Аида Сагинтаева, Асель Камбатырова, Лаура Карабасова, Гүлмира Қанай, Айнур Альмухамбетова) о необходимости фокусирования педагогов на реальных проблемах образования, мы предложили учителям для конкретизации темы и проблемы исследования, сформулированные ими вопросы: «Что беспокоит Вас как исследователя в системе образования? Что Вы хотите понять?», «На какой самый важный вопрос нужно ответить после завершения Вашего будущего исследования?» [43]. Формулируя вопрос для исследования, педагоги исходили из проблемы исследования и возможностей решения этой проблемы в рамках преподаваемого предмета и с учетом возрастных особенностей обучающихся. Так, учителя русского языка и литературы решали проблему вовлечения учащихся в учебный процесс на уроках русского языка (Алдабергенова Э.А., Карагулова М.Ш., Жалгасбаева Л.Д.) через дидактические игры; группа учителей информатики, алгебры и физики (Мурсалова А.А., Сафарғали А., Берентаева Н.) активное обучение на стадии освоения новой темы видели в деловой игре; учителя, преподающие в 6-ом классе (Кулмагамбетова С.Н., Атаева М.Н, Мырзағалиева С.С., Салимова Д.), исследовали проблему вовлеченности в самооценку через внедрение эффективных методов формативного оценивания; учителя 11 «Д» класса (Азырова А.Б., Рысқұлова А. Б., Алмағамбетова Ж.К.) видели решение проблемы активизации речевой деятельности учащихся

в дебатной технологии; учителя начальных классов (Калиева К.И., Сандыга Л.Н., Ахметкереева К.И., Алгажанова А.М., Алмагамбетова М.В.) считают, что одним из способов стимулирования речевой активности учеников на уроках русского языка и литературного чтения является использование диалога; учителя 4-х классов (Оразова Г.Б., Карасаева М.К., Сейтова Э.С., Аманбаева Б.А.) исследовали решение проблемы извлечения смысла текстов на уроках литературы посредством эффективных методов организации работы с текстом; учителя 2-х классов (Куспанова Г. Ж., Калимова З.Б., Булекеева Э.А.) искали способы решения проблемы понимания текстовых задач русскоязычными детьми в классе с казахским языком обучения.

Остановимся на фасилитации формулирования педагогами проблемы, вопроса исследования. В большинстве случаев педагоги школ, сталкиваясь с широким спектром педагогических вызовов, пытаются в рамках одного исследования решить множество проблем в образовании. Задачей фасилитатора является оказание помощи педагогам в детализации и конкретизации фокуса исследовательской деятельности на непосредственно своих актуальных, приоритетных педагогических затруднениях.

Описание фасилитируемого процесса исследования одной группы учителей в средней общеобразовательной школе «Білім» позволило нам продемонстрировать процесс экспериментальной апробации инструмента посткурсовой поддержки – метода Lesson Study. Это также иллюстрирует реализацию одного из ключевых условий модели НПП, а именно – обязательное сопровождение профессионального развития педагога.

Освоив метод исследования урока на курсах, организованных в стенах школы, в удобное для педагогов время, педагоги-члены творческой микрогруппы определились в проблеме исследования. Для обоснования актуальности проблемы исследования педагоги использовали изученные на курсах методы сбора и анализа информации, что стало показателем практико-ориентированности обучения: педагоги испытали полученные знания и навыки в процессе исследования.

Как показала данная апробация, учителя склонны к коллективной рефлексии, в рамках которой теряются некоторые индивидуальные мнения и личные переживания, что может привести к недостаточной глубине анализа педагогической ситуации. В исследовании важно мнение каждого учителя, и задачей фасилитатора является вовлечение в рефлексивную деятельность каждого исследователя. В качестве примера результата организации рефлексии педагогов приведем обоснование актуальности темы исследования группы учителей – исследователей проблемы «Диалог – как инструмент стимулирования речевой активности учащихся на уроках по русскому языку и литературному чтению».

Учителя на основании своего опыта, ежедневных наблюдений пассивности учеников объясняют причину актуальности проблемы тем, что «обучение в начальных классах идет с ориентацией на среднего ученика – без дифференциации, без учёта потребностей; используется чаще фронтальная и индивидуальная работа, что также не способствует вовлечению всех учащихся в процесс урока; самым распространенным видом учебного диалога является учитель – ученик, но и это взаимодействие ученика и учителя не так уж разнообразно, происходит оно, в основном, при объяснении новой темы либо при опросе учащихся» (Алмагамбетова М.В.).

При обосновании темы исследования педагоги не ограничились исключительно своими наблюдениями и мнениями коллег, но также разработали анкету для опроса обучающихся. Вопросы были сформулированы группой педагогов, при этом возникла необходимость в дополнительной поддержке, направленной на фокусирование исключительно на проблеме исследования. В процессе формулирования вопросов педагоги иногда отклонялись от основной темы, что усложняло последующую обработку данных и анализ результатов. Для минимизации этих трудностей фасилитатор организовал анализ уже составленных анкет, в ходе которого педагогам было предложено оставить только те вопросы, которые непосредственно связаны с исследуемой проблемой и которые действительно могут способствовать улучшению профессиональной практики.

Положительным результатом для педагогов стало то, что результаты анкетирования обучающихся подтвердили выводы, сделанные на основании наблюдений. Учителя убедились в том, что их наблюдения и интуитивные предположения относительно того, как учащиеся осваивают учебный материал и взаимодействуют на уроках, соответствуют восприятию самих обучающихся. Это открыло новые возможности для дальнейших исследований.

Результаты опроса выявили необходимость активизации речевой деятельности обучающихся. На вопрос: «Как часто вы участвуете в устных ответах на уроках?» только 10% респондентов ответили «Часто», 23% указали, что «Отвечают только тогда, когда уверены в правильности своего ответа», в то время как 67% отметили, что «Отвечают очень редко». На вопрос: «Что мешает вам быть активным и больше говорить на уроке?» 85% обучающихся указали, что «боятся допустить ошибку», 10% отметили страх получить плохую оценку, и 5% затруднились ответить.

При ответе на вопрос: «Какие задания на уроке вызывают у вас желание высказаться?» 47% обучающихся отметили «игровые задания», 13% выделили работу в группе, а 40% затруднились с ответом. В ответ на вопрос: «Какая помощь вам нужна, чтобы улучшить устную речь на уроке?» 68% обучающихся отметили необходимость развивать свою речь, читать книги и заучивать наизусть новые понятия, в то время как 32% затруднились с ответом. Относительно вопроса «Как бы вы изменили урок, чтобы быть более активными?», 56% предложили использовать игровые формы уроков, включающие активные методы и приемы, 24% предпочли бы готовить презентации и выступать перед классом, а 10% заявили, что их устраивает текущий формат уроков.

Таким образом, педагоги-исследователи, опираясь на результаты анкетирования обучающихся, что позволило услышать «голос ученика», пришли к обоснованному решению о необходимости перехода от традиционных к интерактивным, диалоговым формам преподавания. В ходе апробации модели НПП учителя продемонстрировали активное освоение новых

методов и подтвердили важность обязательного сопровождения в процессе их профессионального развития.

Формированию исследовательских и аналитических навыков педагогов способствовал этап теоретического изучения научных трудов по проблематике исследования. Педагоги столкнулись с трудностями при анализе обширного массива литературы и неопределенностью целей её использования. Для преодоления этих затруднений фасилитатор оказал необходимую поддержку, направив учителей на обзор литературы с целью более глубокого понимания сути исследования и осознания его актуальности через критический анализ ключевых концепций, данных, проблем и противоречий.

Роль фасилитатора на этапе теоретического анализа заключалась в консультировании и организации процесса. Учителям была предложена соответствующая литература, а также методы её анализа, после чего проводилось совместное обсуждение результатов. Этот этап оказался наиболее сложным для педагогов-практиков и требовал регулярной фасилитации, т.к. теоретическое исследование не является для них привычной задачей. Важность данного этапа сложно переоценить, поскольку именно он позволил учителям конкретизировать цели, ожидаемые результаты и методы экспериментального исследования.

В результате проведенного теоретического исследования педагоги не только глубже осмыслили значимость диалогового обучения для активизации речевой деятельности обучающихся, но и смогли четко сформулировать ожидаемые результаты исследования. Учителя определили конкретные умения, необходимые учащимся для эффективного ведения диалога, такие как умение задавать вопросы, отвечать на них, использовать соответствующие выражения в пределах учебного материала, а также выражать согласие, несогласие и другие реплики, соответствующие литературно-разговорному стилю речи. На основе изученной литературы педагоги создали банк эффективных методов развития диалоговой речи и вовлечения обучающихся в активную речевую деятельность, что внесло значительные изменения в учебный процесс.

Так, определив необходимость обеспечения диалога на трех уровнях (собственные размышления – личностный уровень, взаимодействия двух ценностно-интеллектуальных позиций – межличностный уровень, обсуждение проблем в малых группах по 4 человека – мультидиалог), группа учителей определила ряд эффективных методов. С целью единого понимания и адекватного использования этих методов в исследовании, группа разработала для себя методические рекомендации, расписав в них «как?» и «почему?» эти методы будут включать в свое вмешательство в педагогическую практику (в таблице 3 приводится выдержка из этих рекомендаций).

Таблица 3. Фрагмент методических рекомендаций для творческой микрогруппы

№	Задания	Почему именно так						
1	«Посмотри, подумай, задумайся»	<p>Это методика вовлекает учеников в индивидуальную или в групповую работу, направленную на развитие их умений по наблюдению и описанию увиденного.</p> <p>После просмотра визуального материала обучающиеся получают задания, предполагающие ответы на вопросы:</p> <table border="1"> <tr> <td>Что ты наблюдаешь?</td> <td>Каково твое мнение по этому поводу?</td> <td>На какие размышления наводит?</td> </tr> <tr> <td></td> <td></td> <td></td> </tr> </table>	Что ты наблюдаешь?	Каково твое мнение по этому поводу?	На какие размышления наводит?			
Что ты наблюдаешь?	Каково твое мнение по этому поводу?	На какие размышления наводит?						
2	Практическая работа. «Рассортируй мусор»	Обучающиеся должны разложить предложенный мусор в соответствующие контейнеры. В процессе данной работы сначала идёт взаимодействие						

		обучающихся в группе. Обучающиеся после обсуждения в группе принимают решение о том, какой мусор и в какие контейнеры разместить. Затем обучающиеся взаимодействуют с другими командами. Ребята проговаривают свою версию, сравнивают своё решение с решениями других команд, выбирают более подходящий вариант. И только потом начинается работа с учителем, в ходе которой каждая команда обосновывает выбранный ими вариант размещения мусора в соответствующие контейнеры.
3	«Углы»	Текст делится на 3 части: начало, середину, конец. Каждый обучающийся получает определенную одну часть текста, прочитывает ее, определяет, является она началом, серединой или концом текста. После этого обучающиеся расходятся по соответствующим углам класса – начало, середину, конец. В углах участники распределяются по парам и проверяют друг друга, обосновывают свой выбор части текста. Затем обучающимся предлагается эталон ответа, по которому каждый «угол» обучающихся проверяет верность своего выбора. Озаглавливают обучающиеся текст в процессе общего обсуждения: сначала в группе, в «углу», затем в классе.

Педагоги под руководством фасилитатора осваивали методы тщательного планирования исследования урока. Однако полноценно оценить логику педагогического исследования им удалось на следующем этапе, предшествующем вмешательству в учебный процесс с целью внедрения изменений. Изучение учителями научно-педагогической и методической литературы

способствовало уточнению определенных ими целей и ожидаемых результатов исследования, а также направило и значительно упростило сбор эмпирических данных. На данном этапе педагоги фокусировали своё внимание на выборе объектов наблюдения – конкретных учеников с разным уровнем развития (А, В, С) и их характеристиках с точки зрения владения навыками диалогового общения (в таблице 4 приведены некоторые данные этого исследования)

Таблица 4 – Фрагмент характеристик учеников разного уровня развития исследователями

Ученик А	Ученик В	Ученик С
<p>1. Умеет формулировать и задавать вопросы.</p> <p>2. Отвечает развернуто на вопрос собеседника.</p> <p>3. Высказывает своё мнение и идеи, но не слушает своих одноклассников</p>	<p>1. Может иногда формулировать и задавать вопросы.</p> <p>2. Пытается всегда ответить на вопрос собеседника, но недостаточно полно.</p> <p>3. Не может аргументировать свое мнение, не всегда прислушивается к мнению одноклассников</p>	<p>1. Затрудняется сформулировать вопрос, но не задает вопросы.</p> <p>2. Отвечает не всегда и очень кратко на вопрос собеседника.</p> <p>3. Не высказывает свое мнение, соглашается со всем, что предлагают одноклассники</p>

Экспериментальная апробация показала важность демонстрации учителям значимости сохранения последовательности и логики педагогического исследования. Так, на этапе планирования вмешательства с целью внесения изменений и поиска методов решения ранее выявленных затруднений обучающихся фасилитатор направлял учителей на использование собранных данных по каждому ученику. Например, ставились конкретные адресные вопросы: «Научатся ли эти обучающиеся слушать и слышать, если мы используем метод «...»?».

В процессе апробации метода Lesson Study мы убедились в его эффективности для персонифицированного НПП. В то же время было выявлено, в каких ситуациях педагоги особенно нуждаются в сопровождении и поддержке со стороны фасилитатора. На этапе планирования исследования урока учителя сосредоточивались в основном на разработке поурочных планов вмешательства в учебный процесс, оставляя за рамками планирования процесс анализа и обсуждения данных, собранных в ходе исследования.

Фасилитатор также направлял учителей для организации и планирования наблюдений за обучающимися, что представляет собой сложный процесс, требующий специальной подготовки. Это включало знание и понимание того, как и где находиться во время наблюдения, как себя вести. На первых уроках исследования наблюдатели-учителя ходили по классу, вмешивались в процесс, делая замечания и оказывая помощь обучающимся. Однако такой подход мешал объективному наблюдению.

Апробация показала, что, несмотря на договоренность внутри группы учителей по поводу фокуса наблюдения и выбора ключевых обучающихся, зачастую отсутствовали планы наблюдения, которые бы четко определяли, что и как следует наблюдать, как фиксировать результаты. Важно помнить, что «наблюдение представляет собой целенаправленный и систематический процесс восприятия событий, при котором результаты фиксируются наблюдателем». Для преодоления этих недостатков фасилитатор предложил учителям ответить на следующие вопросы: «Для чего и с какой целью проводится наблюдение? Что следует наблюдать? Как наблюдать? Как вести запись?». Эти направляющие вопросы позволили учителям операционализировать однозначные понятия, четко обозначить наблюдаемый материал, что помогло «не только смотреть, но и видеть», уменьшая субъективность оценок наблюдаемых процессов и фактов.

Постепенно учителя научились различать и фиксировать только факты, а не их интерпретацию. Сосредоточиться на фактах помогли Листы наблюдения, разработанные творческой микрогруппой с учетом данных, необходимых для исследования.

Урок 1
Таблица наблюдения за речевой деятельностью учащихся на уроке *Ученик А*

№	Критерии наблюдения	Баллы (0-3 Б.)	Комментарии
1	Активность на уроке	3	инициатором себя
2	Внимательность	2	интересованность, участие
3	Коммуникативность	2	разрешает спор, тем же делится на 2 части
4	Умение использовать разнообразные языковые средства	3	использует различные языковые средства
5	Умение слушать и реагировать	3	уделяет внимание, отвечает, поддерживает
6	Умение рассуждать и аргументировать свою точку зрения	3	приводит аргументы и обосновывает предложение
7	Самостоятельность	3	

Урок 2
Таблица наблюдения за речевой деятельностью учащихся на уроке *Ученик А*

№	Критерии наблюдения	Баллы (0-3 Б.)	Комментарии
1	Активность на уроке	3	активен на уроке
2	Внимательность	3	разрешает спор, тем же делится на 2 части
3	Коммуникативность	3	использует различные языковые средства
4	Умение использовать разнообразные языковые средства	3	использует различные языковые средства
5	Умение слушать и реагировать	3	использует различные языковые средства
6	Умение рассуждать и аргументировать свою точку зрения	3	приводит аргументы и обосновывает предложение
7	Самостоятельность	3	делится с партнёром

Урок 1
Таблица наблюдения за речевой деятельностью учащихся на уроке *Ученик В*

№	Критерии наблюдения	Баллы (0-3 Б.)	Комментарии
1	Активность на уроке	2.5	инициатором себя
2	Внимательность	2.5	на беседе принимает участие
3	Коммуникативность	2.5	сообщает не только
4	Умение использовать разнообразные языковые средства	2.5	использует не только языковые средства
5	Умение слушать и реагировать	2.5	уделяет внимание, отвечает
6	Умение рассуждать и аргументировать свою точку зрения	2.5	приводит аргументы и обосновывает предложение
7	Самостоятельность	2.5	использует различные языковые средства

Урок 4
Таблица наблюдения за речевой деятельностью учащихся на уроке *Ученик В*

№	Критерии наблюдения	Баллы (0-3 Б.)	Комментарии
1	Активность на уроке	3.5	активен на уроке
2	Внимательность	3.5	интересованность, участие
3	Коммуникативность	3.5	использует различные языковые средства
4	Умение использовать разнообразные языковые средства	3.5	использует различные языковые средства
5	Умение слушать и реагировать	3.5	использует различные языковые средства
6	Умение рассуждать и аргументировать свою точку зрения	3.5	приводит аргументы и обосновывает предложение
7	Самостоятельность	3.5	делится с партнёром

Урок 1
Таблица наблюдения за речевой деятельностью учащихся на уроке *Ученик С*

№	Критерии наблюдения	Баллы (0-3 Б.)	Комментарии
1	Активность на уроке	0.5	не проявляет себя
2	Внимательность	0.5	интересованность, участие
3	Коммуникативность	1.5	использует различные языковые средства
4	Умение использовать разнообразные языковые средства	1.5	использует различные языковые средства
5	Умение слушать и реагировать	1.5	использует различные языковые средства
6	Умение рассуждать и аргументировать свою точку зрения	1.5	приводит аргументы и обосновывает предложение
7	Самостоятельность	1.5	делится с партнёром

Урок 4
Таблица наблюдения за речевой деятельностью учащихся на уроке *Ученик С*

№	Критерии наблюдения	Баллы (0-3 Б.)	Комментарии
1	Активность на уроке	3.5	активен на уроке
2	Внимательность	2.5	интересованность, участие
3	Коммуникативность	2.5	использует различные языковые средства
4	Умение использовать разнообразные языковые средства	2.5	использует различные языковые средства
5	Умение слушать и реагировать	3.5	использует различные языковые средства
6	Умение рассуждать и аргументировать свою точку зрения	2.5	приводит аргументы и обосновывает предложение
7	Самостоятельность	3.5	делится с партнёром

Рисунок 4 – Листы наблюдения

Листы наблюдения, по мнению учителей, помогли им сфокусироваться на конкретных целях исследования и научили их целенаправленно наблюдать за предметом, процессом исследования, не отвлекаясь на другие явления, факты.

Кроме того, свои наблюдения учителя для удобства записывали и в форме транскрипта (таблица 5).

Таблица 5 – Пример транскрипта беседы учеников учителя

Сандыга Л.Н. в процессе реализации метода «Собери текст» в группе

Аида:	Беслан:
Это предложение первое, потому что в нём идёт начало событий...	да, я тоже так считаю...
Вот это середина, потому что тут идёт описание действий, что происходило...	да, в основной части мы видим действия героев.
А здесь концовка...?	...потому что подвели итог, чем закончился текст...

Ключевыми этапами в исследовании являются сбор и анализ данных, поэтому следующим навыком, который учитель осваивает в рамках Lesson Study, является обработка данных. Мы вновь использовали эффективный прием работы с учителем – постановку конкретных вопросов «Что здесь важно?» и «Как вы поняли, что происходит?». Интерпретация учителя-исследователя данной записи беседы показала уровень освоения учителем анализа данных: «Этот транскрипт позволил увидеть преимущество данной работы в том, что ученики учатся формулировать и защищать собственное мнение, учитывать мнения других, сравнивать и анализировать свою позицию с мнениями окружающих, когда переходят из одной команды в другую, а также исправлять свою работу. Развивают навыки саморегуляции и управления, умение критического восприятия. Эта деятельность стимулирует речевую активность у учащихся».

Учитель добавила к интерпретации транскрипта и свои наблюдения за процессом обучения: «Я наблюдала, как ученики прилагали усилия, чтобы не отставать друг от друга, даже те, кто

не отличался успехами, пытались приклеить хотя бы одно слово». Как видим, ранее обозначенный в качестве важного для наблюдателя навык «не только смотреть, но и видеть» на этапе интерпретации можно дополнить навыком «не только собрать информацию, но и понимать», понимать, о чем говорят собранные данные, что происходит на его уроке, что здесь важно и как можно использовать выводы по ним для дальнейшего вмешательства, для изменения ситуации.

Весь процесс и результат исследования педагоги отражали в рефлексивных отчетах. Педагогическая рефлексия является необходимым условием повышения профессионализма учителя, так как способствует анализу и оценке его деятельности, поэтому в рамках экспериментальной проверки мы широко использовали этот метод развития педагогического мастерства. Кроме того, рефлексивные отчеты служили и нам для анализа эффективности проводимого нами эксперимента.

Например, если в рефлексивных отчетах педагоги, описав свои наблюдения на уроках, смогли прийти к выводу, что ключевыми формами диалогового обучения являются парные и групповые работы, т.к. позволяют стимулировать общение, взаимодействие между обучающимися, предоставляют возможность каждому обучающемуся аргументированно высказывать свое мнение, обмениваться идеями, активно участвовать в учебном процессе, развивают у школьников умения слушать и слышать, то мы наблюдали процесс развития у учителей навыков наблюдения, фиксации и интерпретации эмпирических данных, навыков критического анализа. Конечно, учителя не сразу пришли к этому результату. В процессе апробации мы сталкивались с таким затруднением, как неумение учителя концентрироваться на фокусе наблюдения. Часто отчеты носили не аналитический, а описательный характер, то есть учителя писали, *что* происходило, и не уделяли внимание тому, *почему* так происходило. Кроме того, в рефлексивных отчетах больше уделялось внимания положительным результатам, чем затруднениям.

Эти затруднения решались в процессе индивидуальных и коллективных консультаций, «разборов» проблем, через

непосредственное участие фасилитатора в заседаниях творческих микрогрупп-групп Lesson Study.

Рефлексивные отчеты учителей свидетельствуют о развитии у учителей навыков наблюдения, навыков рефлексивного анализа своей деятельности.

Так, К.И. Калиева отмечает, что «...постепенно, работая сначала в паре с соседом по парте, затем с учеником вне рабочего стола, дети научились взаимодействовать друг с другом. Учащиеся принимали участие в совместном изучении и делились своими мнениями. Я заметила, что ребята способны рассуждать, проводить параллели и предлагать разнообразные идеи для систематизации своих заметок. Вводя диалог, я организовывала обсуждение новых тем на занятиях. И с каждым проведенным уроком была видна положительная динамика: все учащиеся были активными, высказывали свое мнение без страха и стеснения. Диалог заставил их мыслить критически, взглянуть на своих одноклассников с другой стороны».

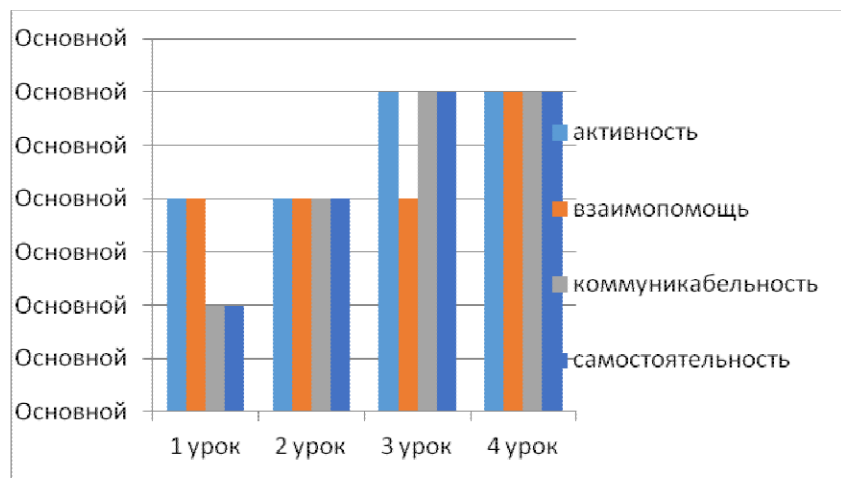
А.М. Алгажанова считает, что «... дети стали активнее работать на уроках. У ребят не было страха ошибиться, и они свободно высказывали свое мнение, уверенно отвечали на уроках. Самые тихие, застенчивые ученики стали проявлять лидерские качества в групповых работах, стали активно принимать участие во время обсуждений, предлагая свои идеи».

Учителя делали выводы не только об изменениях в детях, но и об эффективности внедряемых форм, методов обучения. Так, анализируя свои наблюдения, Л.Н. Сандыга сделала следующий вывод: «...диалог обеспечивает возможность для обмена мнениями, идеями и предложениями между учениками, что способствует развитию навыков аргументации, слушания и реагирования на мнение других. Это способствует формированию навыков диалогического общения и позволяет учащимся осознать важность компромисса и уважения мнения других людей».

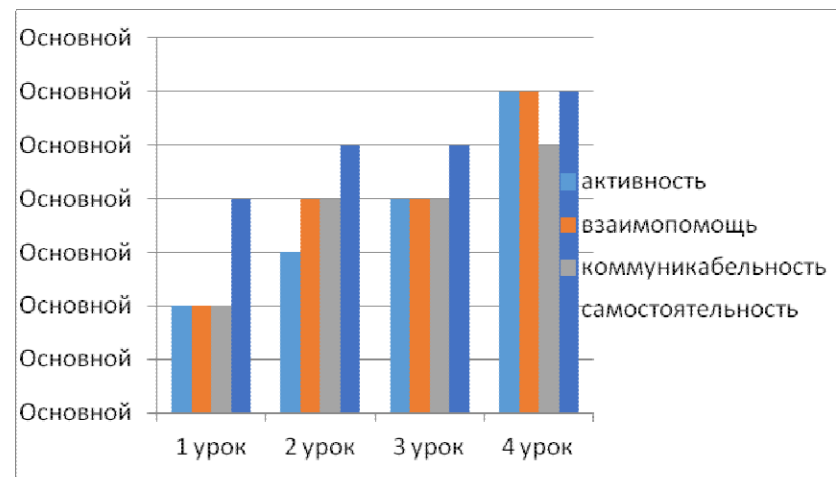
Учителя смогли освоить и количественные методы исследования, т.к. невозможно без них объективно оценить результаты исследования, повысить надежность выводов, обобщить результаты исследования. В процессе исследования

урока учителя проводили систематический сбор и анализ полученных числовых данных. К примеру, анализируя из урока в урок активизацию речевой деятельности обучающихся, исследователи прослеживали и динамику вовлеченности их в учебный процесс. Так учителя на основе своих наблюдений составили диаграмму по указанным на рисунке 5 критериям.

Ученик А



Ученик В



Ученик С

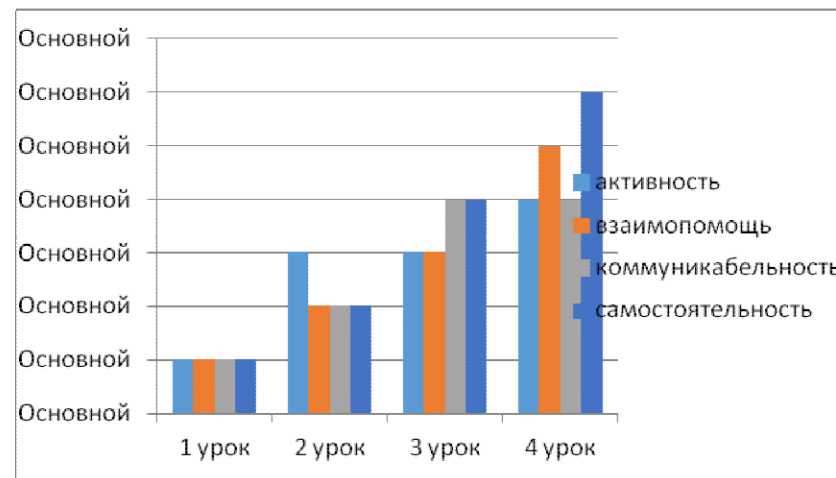


Рисунок 5 - Динамика вовлеченности обучающихся в учебный процесс через активизацию речевой деятельности

Выводы, сделанные учителями, показали, что по всем критериям вовлеченности учеников в учебный процесс через активизацию речевой деятельности наблюдалась положительная динамика, причем адекватно уровню развития детей:

- ученик А получает наивысшие баллы по всем критериям,
- ученик В получил высокие баллы по трём критериям,
- ученик С стал активен, более самостоятелен и даже иногда оказывает помощь.

Данная экспериментальная апробация подтвердила нам связь между профессиональным развитием педагогов и улучшением результатов обучения учеников. Улучшив свои педагогические и методические практики, учителя смогли повысить мотивацию обучающихся и вовлечь их в учебный процесс.

Важное значение имеет мнение самих педагогов о влиянии Lesson Study на их профессиональное развитие. Приведем некоторые выдержки из рефлексии членов творческой группы:

К.И. Калиева отмечает: «Подход Lesson Study эффективен, поскольку помогает увидеть обучение детей в деталях, увидеть разницу во время обучения детей, учитывать потребности каждого учащегося на протяжении всего преподавания».

М.В. Алмагамбетова подчеркивает: «Использование Lesson Study дало возможность:

- увидеть процесс обучения целиком, вплоть до нюансов;
- определить основные проблемные аспекты для учащихся на каждом уровне;
- выявить, действительно ли обучение проходит так, как было задумано;
- определить эффективные методики планирования уроков;
- выявить, какие методы и формы диалогового обучения наиболее подходят для начального образования;
- совместно с коллегами планировать и реализовывать образовательный процесс в атмосфере сотрудничества;
- сосредоточить внимание на когнитивных процессах учащихся».

Л.Н. Сандыга считает: «Мы смогли справиться с такими проблемами как загруженность, нерациональное использование времени. Мы научились соблюдать тайм-менеджмент, изучать методическую литературу и совершенствовать свою методическую подготовку».

Областной семинар-тренинг «Lesson study»: процесс и результат исследования проблемы вовлечения учащихся в учебный процесс (из опыта учителей средней общеобразовательной школы «Білім»)» предоставил учителям-исследователям возможность вынести на обсуждение коллег результаты своего исследования, а нам, в рамках экспериментальной апробации, оценить эффективность модели НПП. В дополнение к наблюдениям за процессом реализации модели НПП, изучению рефлексивных отчетов учителей-исследователей, бесед и интервью с ними, был проведён письменный опрос. В анкетировании приняли участие 96 педагогов школы. Ответы на первые два вопроса подтвердили успешность реализации в школе двух этапов модели НПП – курсовой и посткурсовой поддержки. На вопрос «Какой из исследовательских подходов вам знаком?» 94,7% учителей отметили Lesson Study. На вопрос о лучших способах изучения исследовательских подходов 46,9% опрошиваемых указали на курсы повышения квалификации, а 39,6% - на совместное освоение с коллегами на коучингах. Ответы на следующий вопрос подтвердили практикоориентированность данных этапов: 84,3% респондентов применяют Lesson study в собственной педагогической деятельности. Это является важным результатом, так как в большинстве случаев учителя, пройдя курсы повышения квалификации, не внедряют освоенные знания в свою школьную практику. Дальнейшие вопросы выявили значимость поддержки со стороны экспертов и научных руководителей в процессе освоения инноваций. 67,7% опрошенных подтвердили необходимость регулярной поддержки в исследовании педагогических проблем со стороны фасилитатора, научного руководителя, и лишь 16,7% не видели в этом необходимости».

Ответы учителей на вопрос о том, на каком этапе исследования педагогических проблем хотели бы получить поддержку, показали наличие потребности в фасилитации на всех этапах:

- Освоение методов исследования - 13,5%;
- Изучение теоретического материала по проблеме исследования - 12,5%;
- Организация исследования – 8,3%;
- Собственно процесс исследования – 10,4%;
- Анализ и обобщение результатов исследования – 16,7%;
- Все перечисленные этапы – 38,5%.

92% учителей подтвердили влияние совместного исследования педагогических проблем с коллегами на профессиональный рост. Это демонстрирует реализацию принципа интеграции и коллаборации в рамках экспериментальной апробации модели НПП, создание условий для обмена опытом между педагогами в стенах и за пределами учебных заведений и предоставление экспертной поддержки, а также служит доказательством того, что эффективное сотрудничество с коллегами, обучение и развитие в профессиональных сферах создают условия для взаимной поддержки и возможности учиться на основе опыта других [26; 18].

Подход Lesson Study является важным инструментом в контексте непрерывного профессионального развития педагога, в создании культуры постоянного обучения. Наблюдаемый нами процесс совместного исследования педагогов и проведенный письменный опрос учителей демонстрируют его эффективность. Lesson Study способствует активному взаимодействию учителей, предоставляя им возможность коллективно обсуждать результаты исследования и стратегии для внесения изменений в школьную практику. Совместные обсуждения не только способствуют продуктивному обмену педагогическим опытом, но и создают атмосферу сотрудничества и поддержки, что положительно сказывается на мотивации учителей к дальнейшему исследованию. Этот процесс помог учителям лучше осознать свою практику,

выявить проблемы и найти инновационные решения, что повлияло не только на их профессиональный рост, но и совершенствование образовательного процесса в целом.

В данном исследовании применена прагматическая эпистемология и, как следствие, смешанная методология, которая объединила как количественные, так и качественные компоненты, допуская наиболее гибкий подход к исследованию поставленных задач [45]. Прагматическая эпистемология дала исследователям свободу выбора между методами и подходами, которые наиболее соответствуют целям данного исследования [42]. Объективные данные, собранные при помощи опроса участников и подкрепленные существенными глубинными выводами из опыта участников в виде рефлексивных отчетов позволили рассмотреть вопрос НПП как активный процесс познания деятельности педагога. Выводы данного исследования имеют как широту и охват, так и глубину в результате выбранных количественных и качественных методов.

Концептуально-методологическая модель НПП подтвердила свою эффективность в формировании культуры непрерывного профессионального развития педагогов. Она функционирует как дорожная карта, направляя их на пути к профессиональному росту, к самосовершенствованию и личностному развитию.

ВЫВОДЫ

НПРП может привести к множеству положительных результатов, как для самих педагогов, так и для обучающихся. Так, НПРП позволяет педагогам преуспевать в своей роли, а главное сосредоточиться на областях профессионального роста, которые наиболее соответствуют их индивидуальным потребностям и интересам, способствуют успешному внедрению инновационных методов и технологий в их практике. Вследствие этого они могут улучшить свою практику преподавания, включая новые стратегии, методики преподавания и приемы, адаптированные к их уникальным сильным сторонам и областям для совершенствования. Модель персонифицированного НПРП и технология реализации модели направлены на расширение возможностей педагогов, обогащая и совершенствуя их педагогическую деятельность.

Важно подчеркнуть, что путь ПНПРП – это не фрагментарное мероприятие [44], а динамичный и продолжительный процесс, отражающий стремление самого педагога адаптироваться к меняющимся потребностям общества, к глобальным и внутривосточным образовательным трендам и тенденциям. Основными чертами персонифицированного НПРП являются непрерывность, продолжительность, мобильность, индивидуальность, персонифицированность, доступность и способность своевременного реагирования на образовательные и личностные потребности педагогов. При изучении разнообразных принципов и подходов НПРП становится очевидным, что данный процесс выходит за рамки обычных курсов повышения квалификации педагогов и включает в себя персонифицированный, компетентностный, социально-контекстный, ценностно-смысловой и системно-качественный подходы. Набор принципов, применяемых в этих методах, охватывает такие аспекты, как релевантность, персонализация, интеграция и сотрудничество, системный подход и оптимизация. В заключении важно отметить, что концептуальная модель персонифицированного НПРП необходима для формирования

культуры непрерывного развития и обучения педагогов, повышения качества преподавания и, как следствия, улучшения успеваемости обучающихся. Модель НПРП и технология ее реализации служат своего рода дорожной картой для педагогов на протяжении всего их педагогического пути в их стремлении к росту, адаптации и совершенствованию в области образования и саморазвития.

СПИСОК ИСПОЛЬЗОВАННЫХ ИСТОЧНИКОВ

1. Oddone K., Hughes H., Lupton M. Teachers as connected professionals: A model to support professional learning through personal learning networks // *International Review of Research in Open and Distributed Learning*. – 2019. – Т. 20, № 3. <https://doi.org/10.19173/irrodl.v20i4.4082>
2. Darling-Hammond L., Hyler M.E., Gardner M. *Effective Teacher Professional Development*. — Palo Alto: Learning Policy Institute, 2017. — 76 с. https://learningpolicyinstitute.org/sites/default/files/product-files/Effective_Teacher_Professional_Development_REPORT.pdf
3. Sancar R., Atal D., Deryakulu D. A new framework for teachers' professional development // *Teaching and Teacher Education*. – 2021. – № 101. – С. 103305. <https://doi.org/10.1016/j.tate.2021.103305>
4. Hennessy S., D'Angelo S., McIntyre N., Koomar S., Kreimeia A., Cao L., Brugha M., Zubairi A. Technology use for teacher professional development in low-and middle-income countries: A systematic review // *Computers and Education Open*. – 2022. – № 3. – С. 100080. <https://doi.org/10.1016/j.caeo.2022.100080>
5. Copur-Gencturk Y., Li J., Cohen A.S., Orrill C.H. The impact of an interactive, personalized computer-based teacher professional development program on student performance: A randomized controlled trial // *Computers & Education*. – 2024. – Т. 210. – С. 104963. <https://doi.org/10.1016/j.compedu.2023.104963>
6. Coppe T., Parmentier M., Kelchtermans G., Raemdonck I., März V., Colognesi S. Beyond traditional narratives about teacher professional development: A critical perspective on teachers' working life // *Teaching and Teacher Education*. – 2024. – Т. 139. – С. 104436. <https://doi.org/10.1016/j.tate.2023.104436>
7. Ramírez-Montoya M.S., Andrade-Vargas L., Rivera-Rogel D., Portuguez-Castro M. Trends for the future of education programs for professional development // *Sustainability*. – 2021. – № 13(13). – С. 7244.; <https://doi.org/10.3390/su13137244>

8. Burbules N.C., Fan G., Repp P. Five trends of education and technology in a sustainable future // *Geography and Sustainability*. – 2020. – Т. 1, № 2. – С. 93-99. <https://doi.org/10.1016/j.geosus.2020.05.001>

9. Meyer A., Kleinknecht M., Richter D. What makes online professional development effective? The effect of quality characteristics on teachers' satisfaction and changes in their professional practices // *Computers & Education*. – 2023. – Т. 200. – С. 104805. <https://doi.org/10.1016/j.compedu.2023.104805>

10. Ильина С.П., Циммерман Н.В. Реализация идеи персонализации образовательного процесса в практической деятельности учителя // *Научное мнение*. – 2021. – № 11. – С. 42-46.

11. Popova A., Evans D.K., Breeding M.E., Arancibia V. Teacher professional development around the world: The gap between evidence and practice // *The World Bank Research Observer*. – 2022. – Т. 37, № 1. – С. 107-136. DOI:10.1596/1813-9450-8572

12. Hunt T., Carter R., Zhang L., Yang S. Micro-credentials: The potential of personalized professional development // *Development and Learning in Organizations: An International Journal*. – 2020. – Т. 34, № 2. – С. 33-35. <https://doi.org/10.1177/0162643420933568>

13. Keller-Schneider M., Zhong H.F., Yeung A.S. Competence and challenge in professional development: teacher perceptions at different stages of career // *Journal of Education for Teaching*. – 2020. – Т. 46, № 1. – С. 36-54. <https://doi.org/10.1080/02607476.2019.1708626>

14. Курамаева Т.А. Компетентностный подход к развитию профессиональной деятельности учителя // *Международный журнал экспериментального образования*. – 2018. – № 5. – С. 11-16; URL: <https://expeducation.ru/ru/article/view?id=11807> (дата обращения: 01.06.2024)

15. Sulaiman J., Ismail S.N. Teacher competence and 21st century skills in transformation schools 2025 (TS25) // *Universal Journal of Educational Research*. – 2020. – Т. 8, № 8. – С. 3536-3544. DOI: 10.13189/ujer.2020.080829

16. Tucker S., Cofsky K. Competency-based pay on a banding platform // *ACA Journal*. – 1994. – Т. 3, № 1. URL: <https://www.proquest.com/openview/c3998d96a8cb04df40f664b5bb4baa98/1?pq-origsite=gscholar&cbl=46379> (дата обращения: 01.09.2024).

17. Макарова Н.С., Феттер И.В. Методологические основания персонализации образовательной среды школы // *Педагогика. Вопросы теории и практики*. – 2022. – Т. 7, № 6. – С. 580-587. doi.org/10.30853/ped20220101

18. Zhilgildinova M., Abibulayeva A., Sultanova N., Yedigenova A., Seksenbayev N., Alim A.A., Robso W.M. Stimulating the professional and personal self - development of future teachers in the context of value - semantic orientation // *Education Research International*. – 2022. – Т. 2022, № 1. – С. 8789773.

URL:https://www.researchgate.net/publication/359054041_Stimulating_the_Professional_and_Personal_Self-Development_of_Future_Teachers_in_the_Context_of_Value-Semantic_Orientation (дата обращения: 01.09.2024).

19. Sagitdinova T.K. Value-sense approach to the professional development of a modern teacher // *Vestnik of Samara University. History, pedagogics, philology*. – 2023. – Т. 29, № 4. – С. 114-121. <https://doi.org/10.18287/2542-0445-2023-29-4-114-121>

20. Kennedy A. Models of continuing professional development: A framework for analysis // *Journal of in-service education*. – 2005. – Т. 31, № 2. – С. 235-250. <https://www.tandfonline.com/doi/abs/10.1080/136745805002002773>

21. Chaipidech P., Srisawasdi N., Kajornmanee T., Chaipah K. A personalized learning system-supported professional training model for teachers' TPACK development // *Computers and Education: Artificial Intelligence*. – 2022. – № 3. – С. 100064. <https://doi.org/10.1016/j.caeai.2022.100064>

22. Zhang X., Admiraal W., Saab N. Teachers' motivation to participate in continuous professional development: relationship with factors at the personal and school level // *Journal of Education for Teaching*. – 2021. – Т. 47, № 5. – С. 714-731. <https://doi.org/10.1080/02607476.2021.1942804>

23. Johari M., Rosli R., Maat S.M., Mahmud M., Capraro M.M., Capraro R.M. Integrated professional development for mathematics teachers: A systematic review // *Pegem Journal of Education and Instruction*. – 2022. – Т. 12, № 4. – С. 226–234. <https://doi.org/10.47750/pegegog.12.04.23>

24. Saadati F., Chandia E., Cerda G., Felmer P. A personalized learning system-supported professional training model for teachers' TPACK development // *Journal of Mathematics Teacher Education*. – 2023. – Т. 26, № 1. – С. 103-124. <https://doi.org/10.47750/pegegog.12.04.23>

25. Salas-Rodríguez F., Lara S. Educational Research for Policy and Practice. – 2023. – Т. 22, № 2. – С. 193-214. [10.47553/rifop.v34i2.77678](https://doi.org/10.47553/rifop.v34i2.77678)

26. Darling-Hammond L., Schachner A.C.W., Wojcikiewicz S.K., Flook L. A personalized learning system-supported professional training model for teachers' TPACK development // *Applied Developmental Science*. – 2023. – DOI:10.1080/10888691.2022.2130506.

27. Омельченко С.В. Понятие интеграции в педагогическом процессе // *Вестник ЮУрГУ*. – 2006. – № 16 (71). – С. 14-17.

28. Бабанский Ю.К. Вопросы психологии. – 1984. – № 1. – С. 51-57.

29. Akkerman S.F., Meijer P.C. What makes online professional development effective? The effect of quality characteristics on teachers' satisfaction and changes in their professional practices // *Teaching and Teacher Education*. – 2010. – С. 1–12. – DOI: 10.1016/j.tate.2010.08.013.

30. Beijaard D. Teacher learning as identity learning: models, practices, and topics // *Teachers and Teaching*. – 2019. – Т.25, №1. – С.1-6. DOI: 10.1080/13540602.2019.1542871

31. Lojdová K., Vlčková K., Nehyba J. *Studies paedagogica*. – 2021. – Т. 26, № 2. – С. 113-137. <https://doi.org/10.5817/SP2021-2-6>

32. Moosa V. Review of collective teacher efficacy research: Implications for teacher development, school administrators and education researchers // *International Journal of Theory and*

Application in Elementary and Secondary School Education. – 2021. – № 3(1). – С. 62-73. <https://doi.org/10.31098/ijtaese.v3i1.462>

33. Панова Н. В. Феномен активности как фактора личностно-профессионального развития жизненной стратегии педагога // Образование: Ресурсы развития. Вестник ЛОИРО. – 2012. – № 2. – С. 20-26. URL: <https://www.elibrary.ru/item.asp?id=22590276>

34. Bergmark U. Teachers' professional learning when building a research-based education: context-specific, collaborative and teacher-driven professional development // Professional Development in Education. – 2023. – Т. 49, № 2. – С. 210-224. DOI: 10.1080/19415257.2020.1827011.

35. Kadyrova S. The role of the mentor in the first year of teaching // Nugse Research in Education. – 2017. – № 2. – С. 27-35. https://www.researchgate.net/profile/Zhanna-Jumabayeva/publication/319102140_The_Promise_of_Publication_Reflections_from_a_PhD_Student/links/59914e42458515b87b4aca49/The-Promise-of-Publication-Reflections-from-a-PhD-Student.pdf#page=30

36. Sarmurzin Y., Menlibekova G., Orynbekova A. “I Feel Abandoned”: Exploring School Principals' Professional Development in Kazakhstan // The Asia-Pacific Education Researcher. – 2022. – № 2. – С. 1-11. <https://doi.org/10.1007/s40299-022-00682-1>

37. Karinov A., Smagulov Z., Takirov S., Zhumagulov A. Implementation of coaching and mentoring methods in teaching Kazakh literature to the secondary school students // Frontiers in Education. – 2023. – 8:1279524. <https://doi.org/10.3389/feduc.2023.1279524>

38. Clarke, D. and Hollingsworth, H. Elaborating a model of teacher professional growth // Teaching and teacher education. – 2002. – №18(8). – С. 947-967. [https://doi.org/10.1016/S0742-051X\(02\)00053-7](https://doi.org/10.1016/S0742-051X(02)00053-7)

39. Grierson, A.L. and Woloshyn, V.E. Walking the talk: Supporting teachers' growth with differentiated professional learning // Professional Development in Education. – 2013. – №39(3), – С. 401-419. <https://doi.org/10.1080/19415257.2012.763143>

40. Медник Е. А. Профессиональные сообщества и их роль в повышении квалификации педагогов // Профессиональное образование в России и за рубежом. – 2015. – № 2 (18). – С. 80-84. [Электронный ресурс]. URL: <https://cyberleninka.ru/article/n/professionalnye-soobschestva-i-ih-rol-v-povyshenii-kvalifikatsii-pedagogov> (дата обращения: 23.04.2023).

41. Натейкина Ю. О. Сетевые профессиональные сообщества как ресурс управления персоналом // Наука вчера, сегодня, завтра: сб. ст. по материалам XX междунар. науч.-практ. конф. № 1 (18). – Новосибирск: СибАК, 2015. [Электронный ресурс]. URL: <https://sibac.info/conf/science/xx/40716> (дата обращения: 20.02.2022).

42. Щербаков А. В. Развитие профессионального мастерства педагога как воспитателя: потенциал сетевых профессиональных сообществ // Отечественная и зарубежная педагогика. – 2019. – Т. 2, № 1 (58). – С. 42-54. [Электронный ресурс]. URL: <https://cyberleninka.ru/article/n/razvitie-professionalnogo-masterstva-pedagoga-kak-vozpitatelya-potentsial-setevyh-professionalnyh-soobschestv> (дата обращения: 20.05.2024)

43. Сагинтаева А., Камбатьрова А., Карабасова Л., Қанай Г., Альмухамбетова А. Введение в образовательные исследования: теория, методы и практики. Монография – Астана: Высшая школа образования Назарбаев Университета, - 2022. – 232 с.

44. KERA. Этический кодекс исследователей образования Казахстана. – Первое издание. – Нур-Султан: Казахстанское общество исследователей в области образования. – 2020. – 68 с.

45. Creswell, J. W., and Creswell, J.D (2018). Research Design Qualitative, Quantitative, and Mixed Method Approaches. 5th edition. – SAGE Publications. – 2018.

ЗАКЛЮЧЕНИЕ

В монографии исследована интеграция формального, неформального и информального обучения, освещены синергетические подходы к различным формам обучения, необходимым для всестороннего развития педагогов и их адаптации к современным вызовам.

Подробно рассмотрены концептуальные подходы, лежащие в основе непрерывного профессионального развития педагогов, предложены инициативы, направленные на создание стабильной основы для профессионального роста педагогов в постоянно меняющейся образовательной среде.

В книге акцентируется внимание на необходимости непрерывного профессионального обучения педагогов в контексте общей системы педагогического образования. Подчеркнута важность адаптации педагога к новым образовательным требованиям и методологиям, призванным обеспечить повышение качества преподавания.

В рамках исследования, составляющего основу данной монографии, разработана и представлена новая парадигма НПП, отличающаяся динамичностью, устойчивостью и инклюзивностью, а также активным применением современных образовательных технологий. Данная парадигма выступает своего рода ответом на современные вызовы образовательной среды, необходимостью адаптации как к внутренним, так и к внешним изменениям.

Важно подчеркнуть, что в монографии особое внимание уделено образовательным инициативам, которые являются важным компонентом совершенствования и улучшения всей системы образования. Одна из глав монографии детально рассматривает исследовательские подходы к понятию «образовательная инициатива» и проводит сравнительный обзор и анализ современных исследований, рассматривает современные подходы, методы и инструменты оценки инициатив. Проведенный анализ позволил авторам сделать вывод, что образовательные инициативы играют важную роль

как в обновлении, так и в повышении эффективности НПП. Образовательные инициативы способствуют созданию инновационных образовательных сред, которые являются неотъемлемой частью образовательного процесса, улучшая результаты как обучающихся, так и самих педагогов, стимулируя к внедрению новых эффективных практик.

Предложенная в монографии парадигма НПП является целостной концепцией, основанной на интеграции формального, неформального и информального обучения. Основная цель парадигмы – развитие адаптивных компетенций и рефлексивной практики педагогов. Эти навыки необходимы для своевременного и более эффективного реагирования на запросы и требования современной образовательной среды и общества, что, в свою очередь, способствует устойчивому развитию образовательных систем в целом.

В монографии рассмотрены ключевые компоненты данной модели и их влияние на профессиональное развитие педагогов и улучшение образовательной среды. Представлены процесс и результаты экспериментальной апробации модели НПП, подтверждающие, что внедрение модели способствует системному улучшению профессионального развития педагогов, создавая благоприятные условия для их непрерывного совершенствования и адаптации к современным образовательным вызовам, формирует культуру НПП. Данный факт предполагает, что внедрение модели позволит педагогу формировать (конструировать) и накапливать знания, навыки, уникальный профессиональный опыт, адаптируемый к изменениям в образовательной среде и позволяющий педагогу трансформироваться. Важно подчеркнуть, что модель стимулирует формирование культуры саморазвития и стремление к улучшению профессиональных компетенций и навыков, укрепляет идентичность педагога и его самоэффективность. Все эти факторы важны для поддержания высокого качества образования и достижения академических успехов обучающихся. В условиях роста цифровизации и технологического прогресса НПП позволяет эффективно интегрировать различные цифровые инструменты и технологии

в процесс обучения, обеспечивая актуальность, адаптивность и релевантность педагогического опыта в меняющемся мире.

Проведенные в рамках данной работы исследования и разработки демонстрируют жизнеспособность и эффективность предложенных моделей и концепций для обеспечения НПП в аспекте непрерывного педагогического образования, что, в свою очередь, способствует улучшению качества образовательного процесса и академических достижений обучающихся.

В заключение важно подчеркнуть, что синергия формального, неформального и информального обучения, являющаяся основой НПП, способствует укреплению профессиональных навыков педагогов и формированию рефлексивной практики, необходимой для гибкого реагирования на трансформации в образовании.

СВЕДЕНИЯ ОБ АВТОРАХ

Научный редактор

Мурзалинова Алма Жакимовна, профессор кафедры «Педагогика и психология» Северо-Казахстанского университета имени М.Козыбаева, доктор педагогических наук, профессор.

m_alma60@mail.ru

Авторы

Шилибекова Айгерим Сенбековна, PhD, ассоциированный профессор программы MBA, основатель и первый директор Центра педагогического мастерства (Centre for Teaching Excellence) в Университете Канада Уэст (University Canada West), докторант PhD по образовательным технологиям и дизайну обучения на факультете образования Университета Саймон Фрейзер (Simon Fraser University) в Ванкувере, Канада.

aiгерим.shilibekova@sfu.ca

Курмангазиева Гульнара Таскалиевна, старший преподаватель, академический доцент НАО «Атырауский университет имени Х.Досмухамедова».

kurmangazieva52@mail.rb

kurmangaziyeva3110@gmail.com

Сагимбаева Айнур Есенгазыевна, профессор кафедры «Информатика и информатизация образования» КазНПУ имени Абая, доктор педагогических наук.

aiya_c@mail.ru

Исабаева Даража Нагашыбаевна, директор Управления онлайн образования, Алматы менеджмент университет, кандидат педагогических наук.

daraja_78@mail.ru

Карабасова Лаура Чапаевна, Председатель Правления-Ректор
Актюбинского регионального университета имени К. Жубанова,
PhD в области образования, доцент.
lkarabassova@zhubanov.edu.kz

Имжарова Зауреш Убайдуллоевна, доцент, кафедра
«Психология и специальная педагогика» Актюбинского
регионального университета имени К. Жубанова, кандидат
педагогических наук.
zimzharova@zhubanov.edu.kz

Жаким Асель, старший преподаватель кафедры «Дошкольное и
начальное обучение» Актюбинского регионального
университета имени К. Жубанова, PhD в области образования,
кандидат филологических наук.
azhakim@zhubanov.edu.kz

Ертлеуова Бактыгуль Бактыгереевна, декан
Филологического факультета Актюбинского регионального
университета имени К. Жубанова, магистр в области
образования.
byertleuova@zhubanov.edu.kz

ПРИЛОЖЕНИЯ

*Приложения в количестве 2 штуки наклеены на
последний форзац книги.*

МОНОГРАФИЯ

**Айгерим Шилибекова, Гульнара Курмангазиева,
Айнур Сагимбаева, Даража Исабаева, Зауреш Имжарова,
Асель Жаким, Бактыгуль Ертлеуова, Лаура Карабасова**

Под редакцией доктора педагогических наук, профессора
Мурзалиновой А.Ж.

**СИСТЕМА НЕПРЕРЫВНОГО ПЕДАГОГИЧЕСКОГО
ОБРАЗОВАНИЯ В УСЛОВИЯХ ИНТЕГРАЦИИ
ФОРМАЛЬНОГО И НЕФОРМАЛЬНОГО ОБУЧЕНИЯ**

Технический редактор: Ертлеуова Б.Б.

Подписано в печать 29.10.2024

Формат 60×90¹/₁₆

Усл.печ.л. 10,93

Печать офсетная

Тираж 500 экз.

Издательство «ПринтА»
г.Актобе, Авиагородок, 29г



КОНЦЕПТУАЛЬНО-МЕТОДОЛОГИЧЕСКАЯ МОДЕЛЬ НПРП

Цель: создание условий для персонифицированного непрерывного профессионального развития педагогов в аспекте образования для сложного мира

Принципы НПРП

СОДЕРЖАТЕЛЬНЫЕ

СТРУКТУРНО-ОРГАНИЗАЦИОННЫЕ

ПРИНЦИП РЕЛЕВАНТНОС

а) Соответствие задачам государства, общества и педагогов;
б) Адаптация к изменениям и новым вызовам.

ПРИНЦИП ИНДИВИДУАЛИЗАЦИИ

а) Адаптация контента НПРП под способности, квалификацию и потребности педагога, обеспеченная единство научного, педагогического и практического развития;
б) Развитие и укрепление педагогической идентичности;
в) Опора на саморазвитие и самоэффективность каждого педагога.

ПРИНЦИП ИНТЕГРАЦИИ И

Обеспечение условий для обмена опытом между педагогами, экспертной поддержки и формированием целостной системы навыков и знаний, отвечающих потребностям педагогов и учащихся.

ПРИНЦИП СИСТЕМНОСТИ

а) Обеспечение единства формального, неформального и информального образования;
б) Реализация структурного подхода к непрерывному развитию педагога, стратегического и системного планирования;
в) Предоставление экспертной, методической поддержки НПР

ПРИНЦИП ОПТИМАЛЬНОСТИ

Обеспечение рациональности и эффективности использования времени трудных и ресурсных затрат педагогов в процессе их профессионального развития.

Условия организации НПРП

Инструменты реализации модели НПРП

Модель НПРП включает:

- исследование потребностей рынка труда и требований работодателей;
- обеспечение выбора индивидуальных образовательных маршрутов;
- дидактико-технологическое обеспечение с применением современных образовательных технологий;
- обязательное сопровождение профессионального развития;
- мониторинг развития и достижений педагога;
- оценку результатов НПРП в бонусной системе.

- Банк потребностей педагогов и образовательных трендов – анализ и учет потребностей педагогов, государства и общества;
- Банк ОП, цифровых ресурсов, образовательных платформ, база инновационных моделей обучения, web-система и информационная архитектура НПРП – педагогически ориентированный, персонифицированный и практикоориентированный подход к развитию;
- Гибкая система обновлений методик, соответствующая меняющимся потребностям педагогов и образовательным трендам и тенденциям;
- Содержание, методы, средства и формы ПКПГ (AR, FAR, LS и LFS) для развития исследовательского потенциала и коллаборации;
- Система регулярной обратной связи и рефлексии;
- Сеть фасилитаторов НПРП – дифференцированная поддержка педагога на каждом этапе профессионального развития;
- Педагогические сообщества, менторинг, коучинг – комплексные инструменты для решения затруднений через совместную работу и обмен опытом;
- Дорожная карта оценки эффективности образовательного пространства и достижений, с алгоритмами и инструментами оценки НПРП.

Критерии валидности модели НПРП

- Повышение профессиональной компетентности педагогов;
- Улучшение учебных достижений обучающихся;
- Активность педагогов в образовательных инициативах;
- Вовлеченность педагогов в процесс профессионального развития;
- Удовлетворенность педагогов процессом и результатами профессионального развития;
- Удовлетворенность работодателей результатами работы педагогов;
- Возможность выбора контента, форм и средств повышения квалификации педагогами.

- Результат: профессиональное развитие педагогов в аспекте образования для сложного мира**
1. Педагогические компетенции: глубокое знания и навыки в своей области знания возрастных особенностей, индивидуальных потребностей обучающихся, в области современных технологичи обучения и использования информационно-коммуникационных технологий, профессиональные навыки в создании инновационных учебных программ и материалов.
 2. Готовность к инновациям: открытость к новым идеям и готовность к постоянному обновлению своих знаний и методов работы, мотивированность к дальнейшему развитию и совершенствованию своих навыков и знаний.
 3. Социальные и эмоциональные компетенции: умение работать в команде, эффективно взаимодействовать с разными людьми, включая обучающихся, родителей и коллег, создание и поддержание позитивной и инклюзивной образовательной среды, где каждый обучающийся имеет равные возможности для обучения и развития, эмоциональной устойчивости и адаптации к изменениям.
 4. Критическое мышление: способность анализировать информацию, новые образовательные тенденции и исследования, формировать свою собственную точку зрения и принимать обоснованные решения, самосознание и самооценка педагогов.

Подходы: персонифицированный в интеграции с компетентным, социально-контекстным, ценностно-смысловым, системно-квалитативным подходами

Рисунок 2 - Концептуально-методологическая модель НПРП

Технология реализации модели НПРП

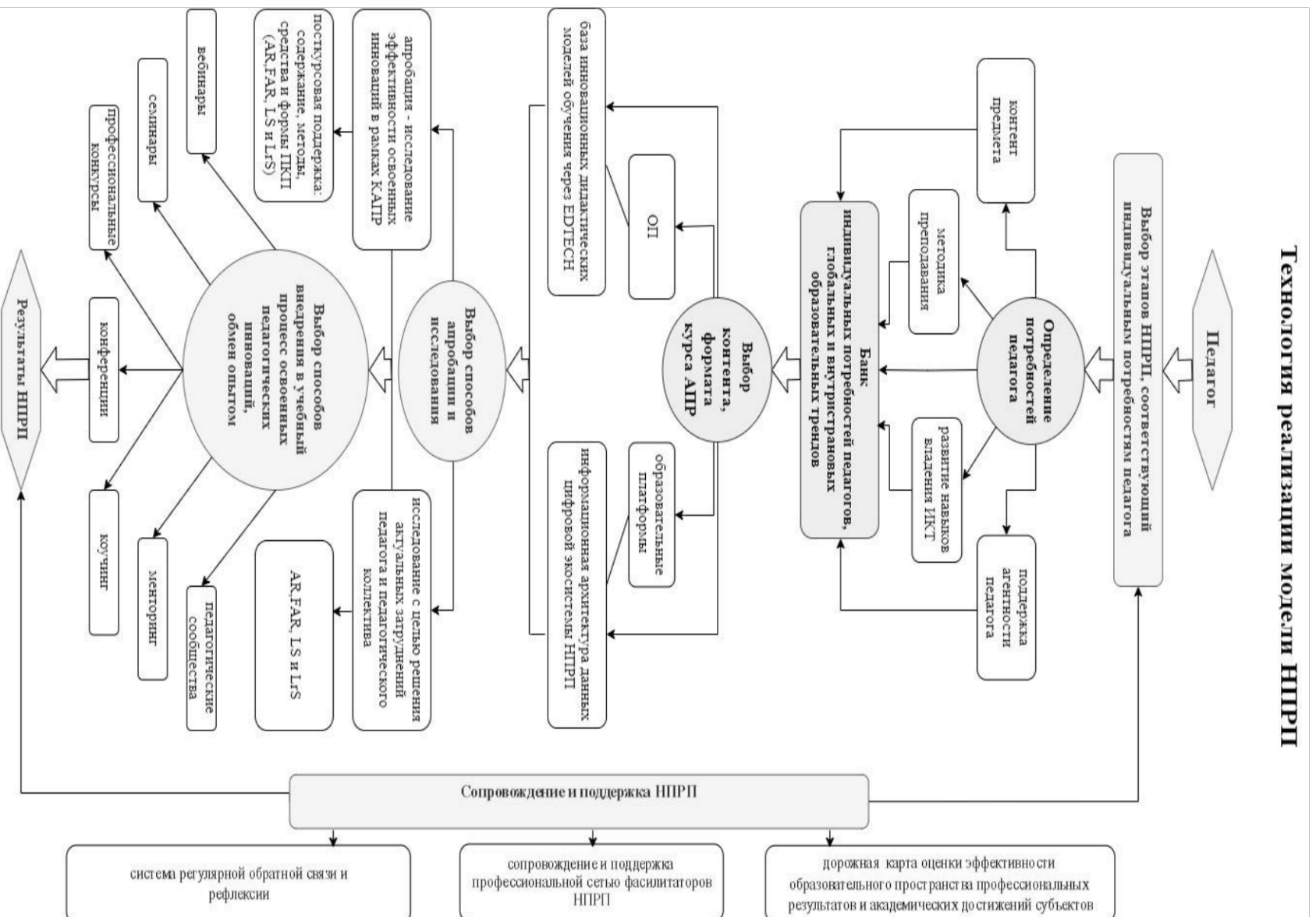


Рисунок 3 - Технология реализации модели НПРП