

ҚАЗАҚСТАН РЕСПУБЛИКАСЫ ОҚУ-АҒАРТУ МИНИСТРЛІГІ
Ы. АЛТЫНСАРИН АТЫНДАҒЫ ҰЛТТЫҚ БІЛІМ АКАДЕМИЯСЫ



**Ауыл мектептері педагогтерінің кәсіби дамуын талдау нәтижелері
негізінде әзірленген әдістемелік ұсынымдар**

Астана, 2025

Ы. Алтынсарин атындағы Ұлттық білім академиясының Ғылыми кеңесімен баспаға ұсынылды (2025 жылғы 6 қарашадағы № 5 хаттама)

Ауыл мектептері педагогтерінің кәсіби дамуын талдау нәтижелері бойынша әдістемелік ұсынымдар. Әдістемелік ұсынымдар. - Астана: Ы. Алтынсарин атындағы ұлттық білім академиясы, 2025. – 243 б.

Әдістемелік ұсынымдарда педагогтердің үздіксіз кәсіби дамуы жүйелерін нығайтуға бағытталған, ауыл мектептерінің әкімшіліктеріне, аудандық әдістемелік кабинеттерге және педагогтерге арналған аналитикалық негізделген ұсыныстар берілген.

Қазақстанның бес өңірінде жүргізілген эмпирикалық зерттеу нәтижелері негізінде ауылдық білім беру контекстінің ерекшеліктерін, институционалдық шектеулер мен әлеуметтік-мәдени жағдайларды ескеретін практикалық шешімдер кешені әзірленді.

Әдістемелік ұсынымдарда мектепшілік кәсіби ынтымақтастықтың жұмыс істейтін үлгілері мен ауыл мұғалімдерінің кәсіби дамуына кедергі келтіретін негізгі факторлар кешенді түрде талданған. Ерекше назар – цифрлық қолжетімділіктің төмендігі, инфрақұрылымдық шектеулер, әдістемелік ресурстардың тапшылығы және кәсіби қолдаудың жеткіліксіздігі сияқты нақты барьерлерге аударылды. Зерттеу нәтижесінде шағын жинақты мектептердің ерекшеліктері мен географиялық оқшаулығын ескеретін, іске асыруға болатын ұсыныстар жүйесі әзірленді.

Бұл құжат жергілікті біліктілікті арттыру стратегияларын әзірлеу, тәлімгерлік бағдарламаларын енгізу, кәсіби қауымдастықтарды дамыту және ауыл педагогтерінің жеке білім беру маршруттарын жобалау үшін әдістемелік тірек ретінде пайдаланылуы мүмкін.

Басылым білім басқармаларына, әдістемелік кабинеттерге / орталықтарға, білім беру ұйымдарының басшыларына, педагогтарға арналған.

<i>КІРІСПЕ</i>	5
I ТАРАУ. АУЫЛ МЕКТЕПТЕРІ ПЕДАГОГТАРЫНЫҢ КӘСІБИ ДАМУ ТЕОРИЯСЫ МЕН ПРАКТИКАСЫНА ШОЛУ	7
II ТАРАУ. ЗЕРТТЕУДІҢ ӘДІСНАМАЛЫҚ НЕГІЗДЕРІ МЕН ҚҰРАЛДАРЫ.....	101
III ТАРАУ. АУЫЛ МЕКТЕПТЕРІНІҢ ПЕДАГОГТЕРІНІҢ КӘСІБИ ДАМУЫ ЖӨНІНДЕГІ ЗЕРТТЕУ НӘТИЖЕЛЕРІ.....	119
IV ТАРАУ. АУЫЛ МЕКТЕПТЕРІНІҢ ПЕДАГОГТЕРІНІҢ КӘСІБИ ДАМУЫ ЖӨНІНДЕГІ ПРАКТИКАЛЫҚ ҰСЫНЫСТАР	191
ҚОРЫТЫНДЫ	222
ПАЙДАЛАНЫЛҒАН ӘДЕБИЕТТЕР ТІЗІМІ.....	226

Белгілер мен қысқартулар

TALIS	Оқыту және білім беру мәселелері бойынша мұғалімдерге арналған халықаралық зерттеу
TIMSS	Жалпы білім беретін мектептердегі математикалық және жаратылыстану-ғылыми білім сапасына арналған халықаралық мониторингтік зерттеу
PISA	"Міндетті жалпы білім алған 15 жастағы оқушылардың қазіргі қоғамда толыққанды жұмыс істеуі үшін қажетті білімі мен дағдылары бар ма?" деген сұраққа жауап беретін жалпы білім беру сапасын мониторингтік зерттеу.»
PIRLS	Білім берудің әртүрлі жүйелері бар елдердегі оқу сауаттылығының сапасы мен үрдістерін мониторингтік зерттеу
ЮНЕСКО	Біріккен Ұлттар Ұйымының білім, ғылым және мәдениет жөніндегі мамандандырылған мекемесі
ЭЫДҰ НЦПК «Өрлеу»	Экономикалық ынтымақтастық және даму ұйымы «Өрлеу» біліктілікті арттыру ұлттық орталығы» акционерлік қоғамы
БББҰ «НЗМ» НЗМ ПШО	"Назарбаев зияткерлік мектептері" ДББҰ Педагогикалық шеберлік орталығы
ЕББҚ	Ерекше білім беру қажеттіліктері
SOFT SKILLS	Жеке қасиеттермен байланысты және кез-келген кәсіпте маңызды дағдылар жиынтығы
ОДО	Мектепке дейінгі білім беру ұйымдары
ОСО	Орта білім беру ұйымдары
ОТиПО	Техникалық және кәсіптік білім беру ұйымдары

КІРІСПЕ

Ауыл мектептерінде жұмыс істейтін мұғалімдердің кәсіби дамуы – Қазақстанда білім сапасын арттырудың басты тетіктерінің бірі болып табылады. Еліміздегі барлық мектептердің 67 %-дан астамы ауылдық мекенде орналасқанын және барлық оқушылардың 40%-ға жуығы осы ауылдық өңірлерде білім алатынын ескерсек, кадр саясаты мен ауыл мұғалімдерінің біліктілігін арттыру мәселелері стратегиялық мәнге ие болуда. [1]. Осы әдістемелік ұсынымдар шалғай аймақтар жағдайына бейімделген үздіксіз кәсіби дамудың тұрақты үлгілерін қалыптастыруда ауылдық мектептердің басқарушылық және педагогикалық командаларын қолдауға бағытталған.

Қарастырылып отырған мәселенің өзектілігі бірқатар факторлармен расталынады. **Біріншіден**, қалалық және ауылдық мектептер арасындағы білім беру нәтижелерінің сапасында тұрақты айырмашылық бар. Мысалы, PISA-2022 халықаралық зерттеуінің мәліметтері бойынша, ауылдық және қалалық оқушылар арасындағы математикалық сауаттылықтағы алшақтық 18 баллды құрады [2]. **Екіншіден**, әрбір екінші ауылдық мектеп *шағын жинақты мектептер* қатарына жатады, бұл кадрлық құрамның, инфрақұрылымдық мүмкіндіктердің шектеулігіне және пәндерді толық көлемде оқытуды қамтамасыз етуге кедергі келтіреді. [1]. **Үшіншіден**, білікті мамандар тапшылығы мәселесі жүйелі күйінде қалып отыр: TALIS-2018 деректері бойынша ауыл мектептерінің директорларының 30%-на дейіні мұғалімдердің тапшылығын көрсетеді, ал қала мектептерінде бұл көрсеткіш шамамен 17%-ды құрайды. [3]. Сонымен қатар, Қазақстан Республикасы Оқу-ағарту министрлігінің мәліметіне сәйкес, 2023 жылы ауылдық өңірлерде шамамен 5 мың педагог кадр тапшылығы сақталған. [4]. Қарастырылып отырған тақырыптың өзектілігі мемлекеттік саясаттың басымдықтарымен және білім беру саласындағы нақты жағдаймен де расталады. Қазақстан халқына арнаған Жолдауында Президент Қасым-Жомарт Тоқаев атап өтті: *«Адам капиталының дамуы – ұлттың бәсекеге қабілеттілігінің кілті. Әсіресе, ауыл мектептеріндегі білім сапасына ерекше назар аудару қажет, өйткені болашақтың іргетасы дәл сол жерде қаланады»* [5]. Бұл тұжырым ауыл мұғалімінің рөлін қайта қарау қажеттілігін айқындайды – оны реформалардың жай орындаушысы емес, білім беру саласындағы өзгерістердің белсенді бастамашысы ретінде қарастыру қажет. Әдістемелік ұсынымдар сандық және сапалық талдау әдістерін қамтитын кешенді эмпирикалық зерттеу нәтижелеріне негізделген. Зерттеу аясында Қазақстанның бес өңіріндегі ауыл мектептерінің педагогтеріне сауалнама жүргізілді. Қатысуға шақырылған 245 респонденттің ішінен 205-і толық жауап берді. Сауалнама жүргізумен қатар, нормативтік-құқықтық құжаттарға және ғылыми әдебиеттерге шолу жасалды. Деректердің статистикалық өңдеуі өңірлік, тілдік және әлеуметтік-мәдени жіктелімді ескере отырып жүргізілді, бұл қорытындылардың өкілеттілігін және ұсынылған ұсынымдардың негізділігін қамтамасыз етуге мүмкіндік берді.

Әдістемелік ұсынымдардың құрылымы ғылыми-талдамалық тәсілдің логикасына сай құрастырылған. *Бірінші бөлімде* педагогтердің үздіксіз кәсіби

дамуына қатысты нормативтік және теориялық-әдіснамалық негіздерге шолу жасалып, халықаралық және отандық тәжірибелерге салыстырмалы талдау ұсынылған. Бұл талдау ауылдық білім беру ортасына бейімдеу мүмкіндіктеріне баса назар аудара отырып жүргізілген. *Екінші бөлімде* зерттеудің әдіснамасы, іріктеме сипаттамасы, қолданылған құралдар мен деректерді талдау әдістері баяндалған. *Үшінші бөлімде* сауалнама нәтижелерінің аналитикалық қорытындысы, анықталған кедергілер мен даму ресурстары қамтылған. Қорытынды бөлімде төрт негізгі бағыт бойынша негізделген практикалық ұсынымдар берілген: біліктілікті арттыру, мектеп ішіндегі ынтымақтастықты дамыту, әдістемелік және инфрақұрылымдық шектеулерді еңсеру, сондай-ақ мотивациялық ортаны қалыптастыру.

Өткізілген зерттеудің және оның негізінде әзірленген әдістемелік ұсынымдардың мақсаты – ауыл мектептерінің әкімшілігі мен педагогикалық ұжымдарын мұғалімдердің үздіксіз кәсіби дамуын ұйымдастыруда әдістемелік қолдаумен қамтамасыз ету. Аталған мақсатқа қол жеткізу үшін келесі **міндеттер қойылды:**

- Аймақтық және тілдік ерекшеліктерді ескере отырып, ауыл мектептері педагогтерінің кәсіби дамуы жүйесінің қазіргі жағдайын талдау;
- Ауыл мұғалімдерінің біліктілігін арттыру сапасына әсер ететін негізгі кедергілер мен шектеулерді анықтау;
- Педагог кадрларының кәсіби өсуіне бағытталған тиімді халықаралық және отандық тәжірибелерді зерделеу;
- Мұғалімдердің кәсіби құзыреттіліктерін орнықты дамытуға бағытталған, ауылдық контекстке бейімделген ұсынымдарды әзірлеу.

Зерттеу нәтижелері бойынша төрт басым бағыт тұжырымдалып, олар бойынша ауыл мектептеріндегі мұғалімдерді кешенді қолдау жүйесін құру бойынша ұсыныстар әзірленді:

- ✓ *Мұғалімдердің үздіксіз кәсіби дамуы мен біліктілігін арттыру.*
- ✓ *Әдістемелік және ұйымдастырушылық кедергілерді еңсеру.*
- ✓ *Кәсіби ынтымақтастық және мектепшілік қолдау.*
- ✓ *Қолайлы психологиялық-педагогикалық ортаны қалыптастыру.*

Берілген ұсыныстар ауыл мен қала мектептері арасындағы институционалдық алшақтықты азайтуға, кадрлық әлеуетті нығайтуға және шалғай өңірлердегі білім беру сапасын арттыруға бағытталған.

I ТАРАУ. АУЫЛ МЕКТЕПТЕРІ ПЕДАГОГТАРЫНЫҢ КӘСІБИ ДАМУ ТЕОРИЯСЫ МЕН ПРАКТИКАСЫНА ШОЛУ

1.1 Педагогтердің кәсіби дамуының теориялық негіздері

Педагогтердің кәсіби дамуы – бұл кәсіби құзыреттіліктерді қалыптастыру мен жетілдірудің үздіксіз процесі, ол мұғалімнің барлық кәсіби қызмет кезеңдеріне кіріктірілген және білім беру сапасын қамтамасыз етудің негізгі факторы болып табылады. Педагогтерді дамыту жүйелерін тиімді, бейімделгіш, әрі орнықты етіп құру үшін кәсіби өсудің теориялық негіздері мен тетіктерін тереңірек түсіну қажеттілігі туындайды.

Қазіргі заманғы кәсіби даму тұжырымдамалары бұл үдерісті үздіксіз, серпінді және циклдік сипаттағы процесс ретінде қарастырады, ол педагогтің кәсіби қызметінің барлық кезеңдерінде құзыреттерді дамытуды қамтиды. **Біріншіден**, педагогикалық шеберлікті дамыту – бұл бір реттік шара емес, үздіксіз әрі циклдік түрде жүретін үдеріс. Педагогтердің кәсіби дамуының қазіргі тұжырымдамалары бұл үдерісті көпдеңгейлі, эволюциялық және бейімделгіш құбылыс ретінде қарастырады, бұл әсіресе тез өзгеріп жатқан білім беру жағдайларында аса маңызды. Бұрын мұғалімдердің біліктілігін арттыру негізінен курстар немесе семинарлар сияқты біліктілікті арттырудың бір реттік түрлерімен байланысты болды. Дегенмен, қазіргі білім беру дискурсында, оның ішінде халықаралық зерттеулер (ЭЫДҰ, 2019) және Қазақстан Республикасының стратегиялық құжаттары, оның ішінде 2023–2029 жылдарға арналған білім беруді дамыту тұжырымдамасы аясында педагогикалық дамудың жүйелі, үздіксіз және контекстік компетентті дамуына басымдық берілетін неғұрлым тұтас түсінуге көшу байқалады. Қазіргі ғылыми-педагогикалық тәжірибе кәсіби құзыреттілікті дамыту мұғалімнің кәсіби қызметінің барлық кезеңдерін қамтитын интегративті, көп деңгейлі процесс кешені растайды. Бұл тұжырымды, атап айтқанда, білім беру саясаты саласындағы американдық зерттеуші L. Desimone моделі дәлелдейді. Ол 2009 жылы мектептердегі кәсіби даму бағдарламаларына жүргізілген ауқымды талдау негізінде әзірленген. L.Desimone моделі өзінің қолданбалы құндылығы мен әмбебаптығының арқасында педагогикалық әдебиеттегі ең жиі сілтеме жасалатын үлгілердің біріне айналды. Ол тиімді кәсіби білім алу үшін бес компоненттен тұратын құрылымды ұсынады, оның ішінде:

- 1) мазмұндық бағдар, яғни пәндік және әдістемелік мазмұнға бағытталу;
- 2) педагогтің оқу процесіне белсенді қатысуы, бұл білімнің тәжірибелік жолмен меңгерілуін қамтамасыз етеді;
- 3) мазмұнның қолданыстағы білім беру стандарттары мен мектеп тәжірибесімен үйлесімділігі;
- 4) кәсіби мінез-құлықтың тұрақты өзгеруіне жағдай жасайтын жеткілікті ұзақтық;
- 5) тәжірибе алмасуға және кәсіби қоғамдастықтардың қалыптасуына ықпал ететін ұжымдық қатысу. Аталған модель халықаралық салыстырмалы

зерттеулерде (соның ішінде TALIS, ЭЫДҰ) кеңінен қолданыс тапты және кәсіби даму жүйелерін әзірлеудің негізі ретінде қарастырылады. Бұл модель қалалық та, ауылдық та мектептер контексінде тиімділігімен ерекшеленеді. Онда мазмұнға бағытталу, белсенді оқыту, мазмұнның үйлесімділігі, жеткілікті ұзақтық және ұжымдық қатысу сияқты негізгі компоненттерге ерекше назар аударылады [7].

Педагогтердің кәсіби өсу үдерісін, әсіресе ауыл мектептері жағдайында терең түсінуге елеулі үлес қосқан еңбектердің бірі – L. Desimone ұсынған циклдік кәсіби даму моделі. Бұл үлгіде кәсіби жетілудің тұйық шеңберін құрайтын төрт негізгі фаза айқындалған: жоспарлау, оқыту, білімді практикада қолдану және рефлексия. Әрбір фаза педагогикалық қызметті үздіксіз жетілдіруге бағытталады және мұғалімнің кәсіби дамуын бірізді әрі жүйелі түрде жүзеге асыруға мүмкіндік береді [7].

Қажеттіліктерді анықтау және жоспарлау. Ауыл мұғалімдері үшін бұл кезең әсіресе маңызды, өйткені олар көбінесе ресурстарға қолжетімділік шектеулі, кадрлар мен инфрақұрылым тапшылығы жағдайында жұмыс істейді. Мұндай жағдайларда кәсіби даму қажеттіліктерін анықтау құзыреттіліктерді өзін-өзі бағалауды, жергілікті білім беру міндеттерін талдауды, сондай-ақ сыртқы сын-қатерлерді: реформаларды, цифрландыруды және ауылдық аймақтардағы демографиялық өзгерістерді ескере отырып, жүйелі көзқарасты талап етеді. Тәжірибелерді бақылау, сауалнамалар және әдістемелік сессиялар сияқты құралдар ауылдық контекстке сәйкес келетін даму векторларын дәл анықтауға мүмкіндік береді [8].

Жаңа білімді меңгеру және оқу. Ауыл мұғалімдері дәстүрлі курстар мен тренингтерге қатысу мүмкіндігінің шектеулі болуына жиі тап болады. Сондықтан біліктілікті арттырудың басым бағыты ретінде икемді форматтар қарастырылуы тиіс: қашықтан оқыту модульдері, тәлімгерлік, кәсіби желілік қауымдастықтарға қатысу және жекелеген білім беру траекториялары. L. Desimone моделіне сәйкес, мұндай оқытудың тиімділігі пәндік мазмұнға бағытталуымен, интерактивті әдістерді қолдануымен, нақты практикамен байланысымен және жеткілікті ұзақтығымен анықталады. [7]. Ауыл мұғалімі үшін жұмыс отныне алыстамай-ақ, күнделікті қызметке кіріктірілген оқыту ерекше құнды болып табылады.

Білімді ауылдық педагогикалық тәжірибеде қолдану. Бұл кезең өте маңызды: жаңа білім ауыл мектебінің нақты жағдайларына бейімделуі керек. Қазіргі заманғы әдістемелерді, цифрлық құралдарды және сараланған тәсілдерді қолдану технологиялық шектеулер мен жоғары жүктеме жағдайларында қиындықтарға ұшырауы мүмкін. Алайда, зерттеулер көрсеткендей, алынған білімді нақты тәжірибеге енгізу ғана тұрақты оқу нәтижелеріне әкеледі. Timperley мен оның әріптестері мұғалімнің дамуы оқушының жетістігінің жақсаруымен байланысты болған жағдайда тиімді болатынын атап көрсетеді. [9]. Thomas Guskey атап өткендей, мұғалімнің ұстанымдарындағы өзгерістер жаңашылдықтардың оң әсері айқын байқалғаннан кейін ғана орын алады [10].

Рефлексия және өзін-өзі талдау. Рефлексия ауылдық контексте ерекше мәнге ие, себебі мұғалімдерде тәжірибе алмасуға мүмкіндік беретін кәсіби ортаның жетіспеушілігі жиі байқалады. Жеке тәжірибені жүйелі түрде ұғыну – журнал жүргізу, сабақтарды жазып алу және талдау, өзін-өзі бағалау мен сыртқы сараптама арқылы жүзеге асқанда – мұғалімге даму аймақтарын анықтап, педагогикалық капиталды жинақтауға мүмкіндік береді. Рефлексиялық тәжірибе мәдениетін сақтау аудан орталықтары мен онлайн платформалардың әдістемелік қолдауымен шағын жинақталған мектепте де мүмкін. Рефлексия тәжірибені үйренудің тетігіне айналдырады, ал мұғалім өз дамуының белсенді субъектісіне айналады.



1.1-сурет. Педагогтердің кәсіби дамуының кіріктірілген моделі

Ұсынылған сызба мұғалімдердің кәсіби дамуын түсіндірудегі жетекші теориялық көзқарастарды біріктіріп, тұтас тұжырымдамалық модель ретінде ұсынылады. Бұл модель үш негізгі компоненттен тұрады:

1. *Кәсіби дамудың циклдік сипаты (орталық шеңбер):* L. Desimone моделі бұл үдерісті үздіксіз жалғасатын кезеңдердің тізбегі ретінде сипаттайды: жоспарлау → оқыту → қолдану → рефлексия, – олардың әрқайсысы алдыңғы кезеңді тереңдетіп, нақтылай түседі. (L. Desimone, 2009) [7].

2. *Әлеуметтік-конструктивистік көзқарас (сызбада сыртқы орта):* Л.С. Выготскийдің жақын даму аймағы мен оқытудағы әлеуметтік өзара әрекеттестік рөлі туралы идеяларына негізделген. Қолдау көрсету тетіктеріне мыналар жатады:

- Тәлімгерлік (менторлық): тәжірибелі педагог пен жас маман арасындағы екіжақты кәсіби байланыс;
- Кәсіби оқытушы қауымдастықтары (PLC): мұғалімдер бірлесіп оқып, зерттеп, педагогикалық тәжірибені дамытатын ұжымдық орта (Р. Дуфур және басқалар бойынша).

Құзыреттілікті дамытудың сатылық моделі (сол жақ вертикаль): Дрейфус, Берлинер және басқа зерттеушілердің үлгілері негізінде құрылған бұл модель мұғалімнің кәсіби өсуін жаңадан бастағаннан шеберлікке дейінгі жол ретінде сипаттайды. Desimone циклінің әрбір қайталануы мұғалім әрекеттеріндегі тереңдік пен дербестіктің жаңа деңгейіне сәйкес келеді.

Бұл компоненттердің өзара байланысы жүйелік даму архитектурасын құрайды: тәжірибелі мұғалімдер өз циклі бойынша қозғала отырып, және ЖДА (жақын даму аймағы) шеңберінде тәжірибесі аз әріптестердің өсуін қолдайды және ЖДА (жақын даму аймағы) шеңберінде ұжымдық педагогикалық білімнің жинақталуына ықпал етеді. Сонымен бірге құзыреттілікке негізделген тәсіл әрбір кезең үшін мазмұнды нұсқауларды белгілейді. Ауыл мектебі мұғалімдерінің кәсіби дамуына бейімделген циклдік модель (L. Desimone моделінің негізінде) төмендегі кестеде ұсынылған:

1.1-кесте - Ауыл мектебі мұғалімінің кәсіби даму кезеңдері

Кезең	Негізгі әрекеттер	Ауыл мектептеріндегі негізгі кедергілер	Мүмкін шешімдер мен ресурстар
Жоспар	- Тәжірибе мен оқу жетістіктерін талдау негізінде қажеттіліктерді анықтау; - Мақсаттар қою; - Кәсіби даму; форматтарын таңдау	- Қол жетімді курстар туралы аз ақпарат; - Сыртқы диагностиканың болмауы; - Уақыт пен қолдаудың жетіспеушілігі.	- Қажеттіліктерді онлайн талдау; - Жоспарларды аудандық әдіскерлермен келістіру; - Мектепаралық педагогикалық топтарға қатысу.
Оқыту	- Оқуға қатысу (офлайн/онлайн форматта); - Жаңа әдістемелерді меңгеру; - Әріптестермен өзара оқыту.	- Сабақтан алшақтау қиындықтары; - Әлсіз интернет; - Жақын жерде курстар/тренингтердің шектеулі таңдауы.	- Вебинарлар, онлайн курстар; - Іссапарларды қолдау; - Тәлімгерлік және желілік; қауымдастықтарға қатысу.
Қолдану	- Жаңа тәжірибелерді енгізу; - Жергілікті жағдайларға бейімделу; - Алғашқы нәтижелерді талдау.	- Ресурстардың жетіспеушілігі; - Әріптестерден оқшаулау; - Жаңашылдыққа қатысты консерватизм.	- Онлайн-форумдар мен әріптестер тарапынан қолдау; - Гранттар мен әкімшілік көмек; - Мектептер арасындағы сапарлар мен ашық сабақтар.
Рефлексия	- Оқушылардың жетістіктерін талдау;	- Сыртқы сараптаманың болмауы;	- Электрондық портфолиолар; - Әріптестермен/

	- Өзгерістер бойынша өзін-өзі бағалауы; - Жаңа цикл үшін қорытындылар қалыптастыру.	– Уақыт пен талдау дағдыларының жетіспеушілігі; – Жабық педагогикалық қоғамдастық.	тәлімгерлермен рефлексивтік кездесулер; - Кәсіби онлайн-топтарға қатысу
--	--	---	--

L. Desimone ұсынған циклдік кәсіби даму моделі (жоспарлау → оқыту → қолдану → рефлексия) мұғалімнің сапалы оқуы оның құзыреттілігінің артуына, практиканың трансформациясына және нәтижесінде оқушылар жетістіктерінің жақсаруына қалай ықпал ететінін көрсетеді [11]. Бұл тәсіл үздіксіз кәсіби білім беруді білім сапасын арттырудың негізгі тетігі ретінде қарастыратын тұжырымдамаға сәйкес келеді. [12]. Мұғалімнің дамуын циклдік ұйымдастырудың тиімділігін соңғы жылдардағы ғылыми зерттеулер дәлелдеп отыр. Төменде эмпирикалық деректермен расталған негізгі дәлелдер берілген.

Ауыл мектептерінде бұл цикл контекстке ерекше назар аударуды талап етеді: ресурстардың шектеулілігі, кадр тапшылығы, біліктілікті арттыру орталықтарынан қашықтығы. Зерттеулер көрсеткендей, ауыл мұғалімдері географиялық оқшаулану, қаржыландырудың жетіспеушілігі және жұмыс міндеттерінің шамадан тыс жүктелуіне байланысты біліктілікті арттырудың сапалы бағдарламаларына қол жетімділігі төмен. [13]. Сондықтан қашықтан оқыту форматтары, желілік ынтымақтастық және әкімшілік қолдау әсіресе ауыл мектептері үшін өзекті болып табылады. ЭЫДҰ TALIS халықаралық зерттеуіне сәйкес, мұғалімдердің көпшілігі кәсіби даму бағдарламаларына қатысады, бірақ олардың тиімділігі жоғары болғанына қарамастан, бірлескен оқыту форматтарына жиі қатысады [12]. Осындай жағдайларда желілік қауымдастықтар, мектепаралық серіктестіктер және кәсіби қауымдастықтар оқшаулануды жеңудің және педагогикалық тәжірибе алмасудың маңызды құралына айналуға. Кәсіби даму циклінің әрбір кезеңі эмпирикалық зерттеулермен және теориялық негіздемелермен бекітіледі:

Жоспарлау кезеңінде басты мәселе – оқушылардың да, мұғалімнің де қажеттіліктерін талдау. Бұл тәсіл мақсатты бағытты және кейінгі даму үшін ынталандырушы негізді қалыптастыруға мүмкіндік береді [14].

Оқыту бірқатар тиімділік критерийлеріне сай болуы керек: пәндік бағыттылық, қатысушылардың белсенді қатысуы, жеткілікті ұзақтығы, оқу тәжірибесіне сәйкестік және ұжымдық қатысу [11]. Бұл сипаттамалар мұғалімнің кәсіби құзыреттілігінің тұрақты өсуімен тікелей байланысты.

Жаңа білімді нақты практикада қолдану шешуші рөл атқарады. T.R. Guskey моделіне сәйкес, жаңашылдықтарды сәтті енгізу тәжірибесі мен оқушылар нәтижелерінің жақсаруы – мұғалімнің кәсіби ұстанымдарының өзгеруіндегі негізгі фактор болып табылады [15]. Ауыл мектептері үшін бұл ерекше маңызды: мұнда жаңа тәсілдердің формальды деңгейде қалып қоймауы үшін мұғалімге тұрақты қолдау көрсету қажет. Бұл қолдау тәлімгерлік, тәжірибе алмасу және әдістемелік сүйемелдеу арқылы жүзеге асырылуы тиіс.

Рефлексия циклды аяқтайды. Бұл кезеңде мұғалім өзінің іс-әрекетін талдайды, оқушылардың жетістіктерін бағалайды, әріптестерімен өзгерістерді талқылайды және алынған мәліметтер негізінде кәсіби өсудің келесі циклін қалыптастырады. Алайда, Н. Timperley атап өткендей, оқшаулануда терең рефлексия мүмкін емес: соқыр жерлерді анықтау және тапшылықтарды түсіну үшін сыртқы сарапшылардың немесе кәсіби қоғамдастықтың қолдауы қажет [9]. Ауылдық контексте бұл мынаны білдіреді: желілік қауымдастықтарға қатысу және сыртқы әдістемелік қолдаудың болуы жай ғана қалаулы емес, стратегиялық қажетті шартқа айналады.

Осылайша, ауылдық мектеп мұғалімдерінің циклдік кәсіби дамуының бейімделген моделі жергілікті бастамалар мен сыртқы ресурстарды біріктіретін кешенді жүйе болып табылады. Оның негізгі мақсаты – аумақтық қашықтық, кадрлық әлеуеттің шектелуі, цифрлық инфрақұрылымның жеткіліксіздігі және әдістемелік қолдаудың бөлшектенуі сияқты ауылдық білім беру ортасында туындайтын кедергілерді жою. Аталған проблемаларды шешу цифрлық құралдарды (қашықтан оқыту, онлайн курстар және арнайы білім беру платформаларын қоса алғанда) интеграциялау, әкімшілік тетіктерді (ынталандыру шараларын енгізу, ұйымдастырушылық қолдау, әдістемелік сүйемелдеу) қолдану, сондай-ақ педагогтер арасындағы көлденең кәсіби байланыстарды (кәсіби қауымдастықтар, тәлімгерлік және мектепаралық серіктестік арқылы) дамыту арқылы мүмкін болады. Мұндай тәсіл географиялық немесе институционалдық шектеулерге қарамастан, мұғалімдердің кәсіби өсуінің тұрақты әрі жүйелі траекториясын қамтамасыз етуге мүмкіндік береді және бұл өз кезегінде ауыл мектептері оқушыларының білім сапасына тікелей әсер етеді [13].

Жаһандық үрдістер аясында циклдік кәсіби даму моделі өмір бойы білім алу (lifelong learning) парадигмасымен толық үйлеседі. Бұл тұжырымдама халықаралық баяндамалар мен стратегиялық құжаттарда (OECD, UNESCO және т.б.) бекітілген және білім беруді балалық шақтан бастап ересек кезеңге дейінгі барлық жас және кәсіби сатыларды қамтитын ұзақ мерзімді, кіріктірілген үдеріс ретінде қарастырады. OECD есебіне сәйкес, қазіргі білім беру жүйесі формалды және формалды емес оқыту түрлерін – соның ішінде өзіндік білім алуды, жұмыс орнындағы біліктілікті арттыруды және тәжірибе қауымдастықтары аясындағы дамуды – қамтуы тиіс [16].

Жедел цифрлану, ғылыми-технологиялық прогресс және еңбек нарығының трансформациясы жағдайында педагог тек кәсіби дамудың нысаны ғана емес, сонымен қатар оның белсенді субъектісіне айналады. Бұл білім беру жүйелерінен тұрақты қолдау тетіктерін – цифрлық инфрақұрылымды, біліктілікті арттырудың икемді форматтарын, білім беру ресурстарына қолжетімділікті, тәлімгерлік пен сараптамалық көмекті – құруды талап етеді. Әйтпесе, кәсіби күйзеліс пен құзыреттіліктің өзектілігін жоғалту қаупі артады. Осы себепті мұғалімді дамытуға жүйелі көзқарас – қосымша мүмкіндік емес, нақты қажеттілікке айналып отыр [17].

Бейімделген модельдің теориялық негізі тек Desimone тұжырымдамасымен шектелмейді. Ол педагогикалық қызметтің өсуі мен трансформациясының негізгі компоненттеріне баса назар аударатын бірқатар беделді педагогикалық теориялардан алынған идеяларды өзара үйлесімді түрде біріктіреді:

1. *Әлеуметтік конструктивизм (Л.С. Выготский)*: Бұл теория оқыту мен дамудағы әлеуметтік өзара әрекеттестіктің және білімді бірлесіп құрастырудың шешуші рөлін айқындайды. Ауыл мектебі жағдайында, мұғалім кәсіби ортаның жетіспеушілігін сезінуі мүмкін болғандықтан, тәжірибе қауымдастықтарына қатысу, тәлімгерлік бағдарламалар және ұжымдық рефлексия формалары ерекше маңызға ие болады [18].

2. *Педагогикалық мазмұндық білім моделі (Pedagogical Content Knowledge – РСК, Л. Шультман)*: Бұл модель пәндік сауаттылық пен әдістемелік құзыреттілікті үйлестіре меңгерудің маңыздылығын көрсетеді. Әсіресе білім беру бағдарламаларын нақты жағдайларға – мәдени, өңірлік және демографиялық ерекшеліктерге – бейімдеу барысында бұл қағида өзекті бола түседі. Шультман моделі педагог тек пәнді жақсы меңгеріп қана қоймай, оны аудиторияның психологиялық-педагогикалық ерекшеліктерін ескере отырып түсіндіре алуы тиіс екенін баса көрсетеді [19].

3. *Трансформациялық оқыту теориясы (Дж. Мезироу)*: Бұл теория мұғалімнің кәсіби қызметіндегі тұрақты өзгерістер тек жаңа білімді меңгеру арқылы емес, сонымен қатар өзінің ұстанымдарын, құндылықтарын және педагогикалық болмысын қайта пайымдау нәтижесінде жүзеге асатынын алға тартады. Мұнда рефлексивтік практика, өзін-өзі талдау және кері байланысты талдау басты құралдар ретінде қарастырылады [20].

Жоғарыда аталған тәсілдердің практикалық маңыздылығы – олардың кәсіби тәжірибе деңгейі мен *педагогикалық қызмет жағдайларына икемді бейімделе алу қабілетінде*. Бұл модельдер жас мамандармен жұмыста да, сондай-ақ сарапшылар мен тәлімгер-педагогтерді дамытуда да тиімді қолдануға болады. Мұндай модельдерді табысты іске асыру үшін институционалдық шеңберлерді (мектепшілік мәдениет, кадр саясаты, нормативтік база) ғана емес, сонымен қатар тұлғалық факторларды – педагогтің уәжін, өзгерістерге ашықтығын, цифрлық және әдістемелік сауаттылығын ескеру қажет.

Соңғы жылдардағы эмпириялық зерттеулер циклдік және рефлексивтік тәсілдің тиімділігін растайды. Мысалы, Helen Timperley және авторластар жүргізген мета-талдау көрсеткендей, мұғалімдердің кәсіби дамуына ең үлкен ықпал ететін бағдарламалар – бұл оқытуды, практикада қолдануды және жүйелі рефлексияны біріктіретін модельдер. Мұндай тәсілдер педагогтің кәсіби санасының артуына, сабақтарды сапалы жоспарлауға және нәтижесінде оқушылар жетістіктерінің жақсаруына алып келеді.

Өз кезегінде, Thomas R. Guskey атап көрсетеді: педагогикалық тәжірибедегі өзгерістер тек мұғалім өзінің оқушыларының білім алу нәтижесінде нақты әрі оң өзгерістерді байқаған кезде ғана жүзеге асады. Оның пікірінше, егер

бұл сәт байқалмаса, мұғалімнің ішкі ұстанымдары мен сенімдерінде түбегейлі өзгеріс болмайды [10].

Цифрлық технологияларды кәсіби даму моделіне кіріктіру – ерекше маңызға ие бағыт. Онлайн-платформаларды, электронды портфолиоларды, жеке прогресті бақылау жүйелерін және автоматтандырылған кері байланысты қолдану тек оқытуға қолжетімділікті кеңейтіп қана қоймай, сонымен бірге педагогтердің даму траекториясын жекелендіруге, олардың уәжін және қатысу деңгейін арттыруға мүмкіндік береді. Бұл құралдар қосымша емес, қазіргі заманғы педагогикалық экожүйенің ажырамас бөлігіне айналуға [17].

Педагогтердің кәсіби дамуын үздіксіз, циклдік және көпқырлы процесс ретінде қарастыру – мұғалімдерді қолдаудың неғұрлым икемді, дараландырылған және ғылыми негізделген стратегияларын қалыптастыруға жол ашады. Бұл әсіресе білім беру жүйесіндегі реформалар мен жаңа синтезгеуріндер жағдайында аса өзекті.

Білім беру жүйесі жоғары дамыған елдерде, мысалы, Финляндияда, Сингапурда және Канадада, мұғалімдердің циклдік кәсіби дамуы педагогика сапасын арттыру жөніндегі ұлттық стратегиялардың негізіне айналды.

Финляндияда, мұғалімдерді даярлау жүйесі әлемдегі үздіктердің бірі ретінде танылған. Мұнда кәсіби даму үздіксіз үдеріс ретінде ұйымдастырылып, міндетті түрде рефлексиялық компонентпен толықтырылады [21]. Мұғалімдер пәнаралық кәсіби қауымдастықтарға қатысып, оқу бағдарламаларын бірлесе жоспарлайды, жаңа әдістерді меңгереді және өз жұмыстарының нәтижелерін талдайды. Бұл тәжірибе мұғалімдердің оқу мақсаттарын терең түсінуіне және жаңашыл ойлаудың дамуына ықпал етеді.

Сингапурда кәсіби даму «мұғалім – зерттеуші» (Teacher as Researcher) тұжырымдамасына негізделген. Мұғалімдер өз педагогикалық тәжірибесіне қатысты шағын зерттеулер жүргізеді, өзгерістерді жоспарлайды, енгізеді және нәтижелерін әріптестерімен бірлесе талдайды [8]. Бұл үдеріс мектептер мен білім беру округтері деңгейінде ұйымдастырылып, жүйелік ресурстар мен нормативтік негіз арқылы қолдау табады. Мұндай тәсіл мұғалімдердің кәсіби өсуінің тұрақтылығы мен жүйелілігін қамтамасыз етеді.

Канадада, Ontario Institute for Studies in Education (OISE) зерттеулері бойынша, мұғалімдердің кәсіби дамуы міндетті рефлексия мен коучингті қамтиды, олар оқыту цикліне толық ендірілген [22]. Мектептер мұғалімдер, әсіресе жас мамандар арасында тәжірибе алмасу мен өзара қолдауға жағдай жасайды. Бұл тәжірибе жаңа әдістерді енгізудегі кедергілерді еңсеруге және оқытудың тәжірибеге бағытталуына ықпал етеді.

Осы халықаралық тәжірибелер ауыл мектептері үшін бейімделген модельдердің тиімділігін растап қана қоймай, оларды ұлттық контексте дамыту үшін нақты бағыт береді.

Қазақстанда педагогтердің біліктілігін арттыру жүйесін дамыту формалды курстардан нақты мектеп жағдайында білімді қолдану мен жүйелі рефлексияны қамтитын кәсіби дамудың кешенді моделіне біртіндеп көшіп келеді. Осыған орай, Педагогикалық кадрлардың біліктілігін арттырудың ұлттық

орталығы (Ұлттық орталық, «Өрлеу») мұғалімдердің қызметін сүйемелдейтін, оның ішінде тәлімгерлік пен сараптамалық бағалау арқылы қолдауды көздейтін бағдарламаларды енгізуде (Қазақстан Республикасы Оқу-ағарту министрлігінің 2022 жылғы №123 бұйрығы). Бұл отандық тәжірибені халықаралық стандарттарға жақындатады.

Екіншіден, Л.С. Выготскийдің (1983) әлеуметтік конструктивизм теориясы білім беру мен дамудың әлеуметтік өзара әрекеттестік арқылы жүзеге асатынын және оның негізінде «жақын даму аймағы» (ЖДА) жатқанын атап көрсетеді. Бұл – оқушының немесе педагогтің өз бетінше орындай алатын және білікті әріптестер мен тәлімгерлердің көмегімен меңгере алатын әрекеттерінің арасындағы аралық. Осы тәсіл білім беру ұйымдары ішінде ынтымақтастықты, тәжірибе алмасуды және тәлімгерлікті дамытуға қолайлы орта құруды талап етеді. Соған сәйкес, кәсіби даму жекелеген міндет емес, ұжымдық үдеріс ретінде қарастырылады.

Л.С. Выготскийдің конструктивистік көзқарасы білім беру мен дамуды әлеуметтік сипаттағы процестер ретінде сипаттайды, онда білім тәжірибелі серіктестермен және мәдени құралдармен (тіл, таңбалар, нормалар) өзара әрекеттесу барысында «құрастырылады». Ғалымның пайымдауынша, адамның кез келген жаңа психологиялық функциясы алдымен әлеуметтік деңгейде қалыптасып, кейін ішкі деңгейге өтеді. Түйінді ұғым – **«жақын даму аймағы» (ЖДА)** – бұл оқушы өз бетінше орындай алмайтын, бірақ көмекпен меңгере алатын әрекеттер кеңістігі.

Педагогикалық конструктивизмде мұғалім – бұл оқыту процесін ұйымдастырып, бірлескен жұмысқа, идеялармен алмасуға және сыни ойлау дағдыларын дамытуға мүмкіндік жасайтын фасилитатор. Осы парадигмада мұғалімнің кәсіби дамуы да әлеуметтік өзара әрекеттестікке, бірлескен қызметке негізделген үдеріс ретінде түсіндіріледі, ал оқшауланған білімді игеру жеткіліксіз деп есептеледі.

ЖДА идеясы тәлімгерлік, коучинг және кәсіби қауымдастықтар арқылы жүзеге асады, мұнда тәжірибелі маман оқу процесіне «тірек» жасайды. Мысалы, тәлімгерлік барысында тәжірибелі педагог немесе жаттықтырушы жас маманға бірлескен қызмет арқылы жаңа әдістерді меңгеруге көмектеседі – бұл оның кәсіби ЖДА аясын кеңейтеді.

Зерттеушілер атап өткендей, мұғалімдердің кәсіби даму бағдарламаларында «тірек-құрал» ретінде келесі тәсілдер кеңінен қолданылады:

- педагогикалық күнделік жүргізу;
- әріптестермен және тәлімгерлермен ынтымақтастық;
- педагогикалық зерттеулер жүргізу;
- практикалық жаттығулар мен кәсіби пікірталастар.

Осыған ұқсас түрде, *коучинг* мұғалімді қолдауға бағытталған: онда кері байланыс пен бірлескен талдау негізінде педагогикалық практиканы жетілдіру көзделеді.

Кәсіби оқытушы қауымдастықтары (Professional Learning Communities – PLC), Lesson Study және осыған ұқсас модельдер конструктивистік теорияға

негізделіп, идеялармен алмасу мен педагогикалық міндеттерді бірлесе шешу қағидатын іске асырады. Ғалымдар табысты педагогикалық топтарда идеялармен бөлісу, оларды дамыту және сұрақтар қою мұғалімдердің бірлескен кәсіби дамуын қолдайтынын атап көрсетеді, ал шамадан тыс келісушілік бұл үдерісті тежейді [24].

PLC моделіне өзара оқыту, ынтымақтастық және рефлексия элементтері кіріктірілген, бұл ортақ педагогикалық мәдениетті қалыптастыруға және мектептегі жағымды кәсіби ахуалды нығайтуға ықпал етеді [25].

Осылайша, мұғалімдерді оқытудың коллаборативтік форматтары (сабақ-зерттеулер, әдістемелік бірлестіктер, кейс-семинарлар және т.б.) *ЖДА (жақын даму аймағы)* қағидатын жүзеге асырады: педагогтер өз мүмкіндігінен сәл жоғары деңгейде оқып, әріптестері мен сарапшылардың қолдауына сүйенеді. Зерттеулер көрсеткендей, мұндай әлеуметтік-конструктивистік тәсілдер мұғалімдердің педагогикалық білімдерін кеңейтіп, кәсіби ұстанымдарын трансформациялауға алып келеді.

Халықаралық тәжірибеде конструктивистік дәстүрі берік елдер ерекшеленеді.

Финляндия мұғалімдердің ынтымақтастығы мен автономиясына басымдық береді: ұлттық стандартта педагогтердің бірлесе мақсат қоюы мен идеялармен алмасуы мағыналы білім беру ортасын қалыптастыруға ықпал ететіні атап көрсетілген. Финляндия еліндегі мұғалімдерінің біліктілігін арттыру бағдарламаларын зерттеу олардың тәжірибелерді бірлесіп талқылауы мен топта идеялар құруы кәсіби дамуды тиімді қолдайтынын растайды.

Сингапурда тәлімгерлік арнайы *Singapore Instructional Mentoring Approach (SIMA)* жүйесі арқылы формалданған. Бұл модельде тәлімгерлер әріптестерін кәсіби жетілуге жеткізуге бағытталған арнайы оқудан өтеді. SIMA өзара даму, сенімді қарым-қатынас орнату және тәлімгерлік тәжірибесін жергілікті деңгейде бейімдеуді басшылыққа алады – бұл конструктивистік бірлескен даму идеясымен толық сәйкеседі [26].

Қазақстанда біліктілікті арттырудың ұлттық құрылымдары педагогтердің үздіксіз кәсіби дамуы (ҮҚД) жүйесіне конструктивистік қағидаттарды енгізуге ұмтылуда. Мәселен, «*Өрлеу*» *біліктілікті арттыру ұлттық орталығы* жас педагогтердің кәсіби өсуін жекелендірілген оқыту мен тиімді кері байланыс арқылы қолдауға бағытталған *тәлімгерлер даярлау курстарын* іске асыруда [27].

Сонымен қатар, Назарбаев Зияткерлік мектептері жанындағы *Педагогикалық шеберлік орталықтары* Lesson Study технологиясын ондаған жыл бойы жүйелі түрде дамытып келеді. Бұл технология мұғалімдердің *сабақты ұжымдық зерттеу* арқылы бірлесіп жаңа педагогикалық тәжірибелерді құрастыруына мүмкіндік береді [28]. *БАҚ мәліметтері бойынша*, Қазақстан Lesson Study технологиясын енгізу бойынша әлемде Жапониядан кейінгі екінші орында тұр. Бұл ЦПМ НЗМ тарапынан «зерттеушілік философияның» еліміздегі педагогтер арасында кеңінен таратылып отырғанын көрсетеді [29].

Л.С. Выготскийдің әлеуметтік конструктивизмі мен ЖДА (жақын даму аймағы) тұжырымдамалары қазіргі заманғы мұғалімдердің үздіксіз кәсіби даму

тәсілдерінің теориялық іргетасы болып табылады. Еуропалық тәжірибеден бастап, отандық бастамаларға дейінгі түрлі жобаларда оқытудың әлеуметтендірілуі, тәлімгерлік пен ынтымақтастық педагогикалық шеберлікті арттырудың тиімді тетіктері ретінде мойындалуда.

Үшінші маңызды бағыт – құзыреттілікке негізделген тәсіл, ол Қазақстан Республикасының педагогтің кәсіптік стандарты (2021) мен көптеген ұлттық және халықаралық стандарттарда бекітілген. Бұл тәсіл қазіргі заманғы мұғалім тек терең пәндік біліммен ғана емес, сонымен қатар цифрлық сауаттылықпен, коммуникативтік дағдылармен, инновациялық қызметке қабілеттілікпен және сыни ойлау машығымен қарулануы қажет екенін білдіреді (OECD, 2019).

Мұндай пәнаралық құзыреттер мұғалімдердің біліктілігін арттыру мен дамытудың көпдеңгейлі, әртүрлі формаларын талап етеді. Құзыреттілік тәсілі тиімді педагогикалық қызмет білім, білік және жеке тұлғалық қасиеттердің синтезін қажет ететінін негізге алады – бұл мұғалімге жаңа білім беру сын-тегеуріндеріне бейімделуге және оқушыларға сапалы білім беруге мүмкіндік береді.

Құзырет – бұл жай ғана білімнің болуы емес, оны нақты кәсіби жағдайларда қолдана алу қабілеті, кешенді міндеттерді шеше білу және өз жұмысының нәтижелерін сыни тұрғыда бағалай алу дегенді білдіреді [30].

OECD (2019) XXI ғасырдың негізгі құзыреттерін төмендегідей сипаттайды:

- *Цифрлық сауаттылық* – ақпаратты іздеу, өңдеу, тарату және білім беру мазмұнын цифрлық құралдар арқылы жасау қабілеті;
- *Коммуникативтік дағдылар* – оқушылармен, әріптестермен және ата-аналармен тиімді өзара әрекеттесе білу, соның ішінде мәдениетаралық коммуникация дағдылары;
- *Сыни ойлау және мәселе шешу* – ақпаратты талдау, себеп-салдарлық байланыстарды анықтау және негізделген шешімдер қабылдау қабілеті;
- *Инновациялық ойлау және шығармашылық* – жаңа педагогикалық тәсілдерді ойлап табу және оларды жергілікті контекстке бейімдей алу қабілеті.

Осылайша, *құзыреттілікке негізделген тәсіл* түрлі білім мен дағдыларды біріктіріп, оларды біртұтас жүйе ретінде қолдануға басымдық береді. Бұл мұғалімдерден *үздіксіз даму мен өзін-өзі жаңартуды* талап етеді [31].

Төртінші аспект – кәсіби өсудің сатылық (стадиялық) сипаты. Stein & Fesiukova (2010) зерттеулеріне сәйкес, мұғалімдер кәсіби дамуда белгілі бір кезеңдерден өтеді: олар бастапқыда тек негізгі кәсіби дағдыларды меңгеріп жатқан *жаңадан бастаушыдан* бастап, жоғары рефлексия деңгейіне ие және білім беру ортасына ықпал ете алатын *экспертке* дейін өседі. Әрбір кезеңге тән жеке қажеттіліктер мен мотивациялық ерекшеліктер бар, сондықтан мұғалімді қолдау мен дамытуда *жекелендірілген тәсіл* қажет.

Мұғалімнің кәсіби өсуіне арналған теориялық үлгілер көбіне құзыреттердің сатылық даму модельдеріне негізделген. Мысалы, *Дрейфустың бес сатылы дағды қалыптастыру моделі* (1980) жаңадан бастаушыдан

экспертке дейінгі деңгейлерді айқындайды және ол педагогикалық контексте кеңінен бейімделген [32].

Д.Берлинер (1988, қайта басылымы – 2004) мұғалім дамуының бес сатысын сипаттады: «жаңадан бастаушы», «жалғастырушы», «құзыретті», «кәсіби» және «эксперт» [33]. Бастапқы кезеңде мұғалім қатаң ережелер мен үлгілерге сүйенсе, құзыреттілік артқан сайын ол икемді, рефлексивті маманға айналады.

Ресейлік және қазақстандық зерттеушілер де кәсіби дамудың өз үлгілерін ұсынуда. Мәселен, Стейн мен Фесиукова (2010) мұғалімнің кәсіби қалыптасу кезеңдерін сипаттай келе, әр сатыдағы мотивациялық және рефлексивтік ұстанымдардың өзгеру маңыздылығын ерекше атап өтеді.

Қазақстандық педагог-ғалым З. Жаманкулова төрт кезеңді бөледі: «педагогикалық ептілік» (білім мен дағдының базалық деңгейі), «шеберлік», «шығармашылық», «жаңашылдық».

Осылайша, нақты атаулар мен кезеңдер саны әртүрлі болуы мүмкін, дегенмен барлық модельдерде мұғалім құзыреттері мен жауапкершілігінің біртіндеп артуы сипатталады, бұл кәсіби өсу процесінің сатылық және үдемелі сипатын көрсетеді [34].

Мұғалімнің кезең-кезеңмен дамуы тұжырымдамасы тәлімгерлік жүйелерінде, біліктілікті арттыру бағдарламаларында, аттестация үдерістерінде және кәсіби стандарттарда өз көрінісін табады. Осылайша, Қазақстанда заңнамалық негізге ие *Педагогтің кәсіби стандарты* педагогтің біліктілік деңгейлерін, еңбек функцияларын және кәсіби дамуының дәрежесін саралап бағалаудың құралы ретінде қолданылады. Кәсіби стандарт педагогтің кәсіби дамуын кезең-кезеңмен жүзеге асыру идеясын бекіте отырып, бес біліктілік санатын (педагог-тағылымдамадан өтушіден педагог-шеберге дейін) формальды түрде белгілейді. Бұл тәсіл мұғалімнің кәсіби өсуі мен мансаптық ілгерілеуін жүйелі түрде жоспарлауға мүмкіндік береді. Мектептегі тәлімгерлік осы ұстанымды ескере отырып құрылады: жас мамандарға кураторлар бекітіліп, тәжірибеге бағдарланған кеңейтілген қолдау көрсетіледі, ал тәжірибелі мұғалімдер ментор және сарапшы рөлін атқарады. Үздіксіз біліктілікті арттыру бағдарламалары (БАБ) да тыңдаушылардың деңгейін ескере отырып ұйымдастырылады:

- жаңадан бастаған мұғалімдерге арналған негізгі деңгейдегі курстар;
- жоғары санаттағы педагогтер мен мектеп басшылары үшін ілгері деңгейдегі бағдарламалар бар.

Аттестация және біліктілікті растау кезінде педагогке қойылатын талаптар оның санаты мен еңбек өтіліне байланысты сараланады. Дәл осы Педагогтің кәсіби стандарты мұғалімнің кәсіби қызметінің мазмұны мен сапасына, біліктілік бағасына, аттестация жүргізуге, лауазымдық нұсқаулықтар мен сертификаттау талаптарына бірізділік пен өлшем бірлігін қамтамасыз етеді, осылайша кәсіби өсудің сатылық құрылымын формальды түрде таниды. Жалпы алғанда, кәсіби дамудың сатылық (стадиялық) тұжырымдамасын қолдану

мұғалімнің кәсіби жолын жоспарлауға, құзыреттерінің өсуін нақты мансаптық және білім беру қадамдарымен байланыстыруға мүмкіндік береді.

Педагогтің сатылы дамуы тұжырымдамасы Қазақстанда да, шетелде де кеңінен қолданылады. **Қазақстанда** бұл қағидат «Өрлеу» біліктілікті арттыру ұлттық орталығының оқу жүйесінде көрініс табады: мұнда мұғалімдердің деңгейін ескеретін оқыту модульдері әзірленген – мысалы, жас мамандарға арналған жеке бағыттар және өз ісінің шеберлеріне арналған арнайы тректер ұсынылады. Назарбаев Зияткерлік мектептері» ДББҰ жанындағы Педагогикалық шеберлік орталығы (ПШО) еуропалық стандарттар бойынша аккредиттелген және мұғалімдердің түрлі деңгейлеріне бейімделген авторлық дамыту бағдарламаларын әзірлейді – жаңадан бастаған мұғалімдерден бастап, сарапшы-эксперттерге дейін. Сонымен қатар, Қазақстанда мұғалімдердің кәсіби қауымдастықтарын (Professional Learning Communities, PLC) дамыту қарқынды жүргізілуде. Бұл – түрлі еңбек өтілі бар педагогтер бірлесе тәжірибе талдайтын, бір-бірінен үйренетін және кәсіби рефлексия жүргізетін ашық форматтағы платформа. **Халықаралық тәжірибеде** мұғалімнің сатылық даму үлгілері де кеңінен қолданылады: көптеген елдерде мансаптық өсу жүйесі (жаңа түлектен эксперт-ұстазға дейін) көпдеңгейлі тәлімгерлік пен сертификаттау жүйесі арқылы құрылады. Мәселен, кейбір елдерде мұғалімдердің құзыреттілік деңгейіне сәйкес келетін көпсатылы аттестация жүйесі енгізілген (мысалы: жаңадан бастаушы – мұғалім – аға мұғалім – сарапшы және т.б.). PLC-тің жаһандық тұжырымдамасы мұғалімдердің даму кезеңдерінің барлығында әріптестік арқылы тәжірибе алмасуға негізделген: 1) жаңадан бастаған мұғалім шеберден үйренеді. 2) шебер педагог өзінің тәжірибесіне кәсіби қауымдастық аясында *рефлексивті талдау* жүргізеді.

Яғни, қазақстандық та, халықаралық та тәжірибе педагогтің кәсіби дамуының сатылығын ескеру – оның мотивациясы мен қажеттіліктеріне сай нақты қолдау көрсетуге мүмкіндік беретінін және бұл өз кезегінде білім беру сапасын арттыруға ықпал ететінін дәлелдейді.

Теориялық тәсілдердің әртүрлілігіне қарамастан, олар бір-біріне қайшы келмейді, керісінше, өзара толықтырып, педагогтің дамуын жан-жақты түсінуге мүмкіндік береді. Шульманның *білімнің сатылы дамуы* туралы идеяларын, сондай-ақ *конструктивистік және трансформациялық теорияларды* ескере отырып, мұғалімнің кәсіби өсу кезеңдерін сипаттауға болады.

Отандық тәжірибеде бұл тәсіл *педагогтердің біліктілік деңгейлерінің градациясы* арқылы нақты көрініс тапқан – педагог-тағылымгерден педагог-шеберге дейінгі жүйе кәсіби даму кезеңдерін бейнелейді.

Төменде *Қазақстан Республикасының Педагогтің кәсіби стандартына* сәйкес мұғалімнің кәсіби дамуының шартты кезеңдері, олардың сипаттамалары және қажеттіліктері жинақталған түрде ұсынылады:

Кесте 1.2 - Ауыл мектебі мұғалімінің кәсіби даму кезеңдері: мотивациясы, қажеттіліктері мен құзыреттілігі

Кезең	Мотивация (негізгі ұмтылыстар)	Негізгі қажеттіліктер	Құзыреттілік (шеберлік деңгейі)	Негізгі міндеттер (қызмет түрлері)
Бастапқы кезең «Педагог- тағылымгер» (жаңадан бастаушы)	Мамандыққа бейімделу; оқытудың базалық дағдыларын меңгеруге ұмтылыс.	Тәлімгер тарапынан нақты нұсқаулар мен жетекшілік; сабақ жоспарлауда әдістемелік көмек.	Минималды деңгей: мұғалім әрекеттерін дайын үлгілер мен нұсқаулықтар бойынша орындайды, ережелерді қатаң сақтайды.	Сабақ ұйымдастырудың негіздерін меңгеру; сыныппен байланыс орнату; оқытудың базалық әдістерін үлгі бойынша қолдану.
Қалыптасу кезеңі Құзыретті педагог «Педагог»	Алғашқы жетістіктерді нығайту; біліктілігін растау (мысалы, бірінші санатты алу).	Жұмыстағы дербестіктің артуы; стандарттан тыс жағдайларда тәлімгердің қолдауы; біліктілікті арттыру бағдарламаларын а қатысу.	Орта деңгей: мұғалім сабақтарын жоспарлап, талдай алады, түрлі әдістерді қолдануға тырысады, алайда толық икемділікке тәжірибе жетіспейді.	Оқу әрекеттерінің әртүрлі түрлерін әзірлеу; білімді бағалаудың түрлі тәсілдерін қолдану; сыныпты басқару дағдыларын меңгеру.
Кәсібилік кезеңі Ілгері педагог «Педагог- модератор»	Оқушыларды ң нәтижелері мен әріптестердің мойындауы арқылы өзін- өзі жүзеге асыру.	Әріптестермен тәжірибе алмасу; заманауи білім беру технологияларын а қол жеткізу; кәсіби қауымдастықтар жұмысына қатысу.	Жоғары деңгей: бағдарламалар мен әдістемелерді өз сыныбына бейімдеп шығармашылықпен қолданады; АКТ-ны сенімді пайдаланады; туындайтын педагогикалық мәселелерді өз бетінше шешеді.	Инновациялық элементтері бар тиімді сабақтар өткізу; жас мұғалімдерге тәлімгерлік жасау; әдістемелік бірлестіктерге қатысу, тәжірибе ұсыну.
Шеберлік кезеңі «Эксперт / Зерттеуші педагог»	Кемелдікке ұмтылу; ғылыми- әдістемелік даму;	Педагогикалық зерттеулер жүргізуге қолдау көрсету; ұжымда көшбасшылық	Өте жоғары деңгей: пәнді және әдістемені терең меңгерген; жаңа идеяларды ұсына	Авторлық бағдарламалар мен оқу материалдарын әзірлеу;

(педагог-сарапшы)	сарапшы мәртебесіне жету.	функцияларды іске асыру мүмкіндіктері; жоғары деңгейдегі әдістемелік дайындық.	алады; өзінің тәжірибесін зерттеу негізінде сыни тұрғыда бағалап, жетілдіре алады.	зерттеулерге қатысу; конференцияларда баяндама жасау; әріптестерге сарапшы ретінде кеңес беру.
Жаңашылдық кезеңі «Педагог-шебер»	Инновациялық қызметті жүзеге асыру; білім беру жүйесіне тұтас әсер ету.	Кәсіби ықпалын кеңейту (жоғары санатты сертификаттау, марапаттар); халықаралық жобаларға қатысу; жаңашыл идеяларды жүзеге асыруға қолдау көрсету.	Сараптамалық деңгей: оқытудың жаңа тәсілдерін қалыптастырады; кәсіби пікір көшбасшысы ретінде танылады; білім беру саласында стратегиялық көзқарасқа ие.	Ауқымды жобаларды бастау және басқару (авторлық курстар, эксперименттік алаңдар); педагогтерге тәлімгерлік жасау (тренерлік қызмет); білім беру саясаты мен стандарттарын әзірлеуге қатысу.

Әрине, барлық мұғалімдер бұл кезеңдердің барлығынан толық өтеді деп айтуға болмайды, әрі олардың арасындағы шекаралар шартты. Дегенмен, сатылық даму тұжырымдамасы мұғалімнің кәсіби жолында біртіндеп дамудың маңызын айқындайды: тәжірибенің артуына қарай мұғалімнің мотивациясы, қажеттіліктері мен кәсіби рөлі өзгереді. Бұл түсінікті дифференциалданған даму бағдарламаларын жоспарлау кезінде ескеру аса маңызды. Мәселен, жас маманға – тәлімгерлік пен әдістеменің базалық негіздері қажет болса, педагог-шеберге – инновациялық бастамаларды іске асыруға, зерттеу жүргізуге және көшбасшылық рөлге мүмкіндік беру керек. Осындай сатылық модельдер көптеген елдерде аттестация және мансаптық өсу жүйелерінде қолданылады: бірқатар мемлекеттерде мұғалімдерге арналған көпдеңгейлі біліктілік санаттары енгізілген – жаңадан бастаушыдан бастап, тәжірибелі тәлімгерге дейін, әр деңгейге сәйкес қолдау бағдарламалары қарастырылған. Мұғалімнің кәсіби дамуындағы ағымдағы кезеңін ескеру – кәсіби дамуды неғұрлым нысаналы әрі тиімді етуге мүмкіндік береді. Ауыл мұғалімдері тап болатын мәселелер мен сын-қатерлер ерекше назар аударуға лайық. Олардың кәсіби дамуы бірқатар *объективті факторлардың* әсерінен қиындай түседі: сапалы білім беру ресурстарына қолжетімділіктің шектеулігі, цифрлық инфрақұрылымның әлсіздігі, жүктеменің жоғары болуы және жиі кездесетін мотивацияның төмендігі. *Құрманқұлова, Қиынова және Сералиеваның (2022)* зерттеуі көрсеткендей, Қазақстандағы ауыл мектептерінің орыс тілі мен әдебиеті пәні мұғалімдері цифрлық технологияларды меңгеруге, функционалдық сауаттылық пен сыни ойлауды дамытуға, сондай-ақ оқыту әдістемесін жетілдіруге мұқтаж.

Зерттеушілер тәжірибелі әріптестермен кеңес алудың және ерекше білім беру қажеттіліктері бар балалармен жұмыс істеу дағдыларын қалыптастырудың маңыздылығын атап көрсетеді [35]. Мұндай жағдайда дәстүрлі біліктілікті арттыру бағдарламалары тиімсіз немесе қолжетімсіз болуы мүмкін. Сондықтан арнайы бейімделген қолдау модельдерін әзірлеу қажет. Олар мыналарды қамтуы тиіс: қашықтан және аралас оқыту форматтары, кәсіби қауымдастықтарды ұйымдастыру, онлайн-платформалар арқылы қолдау көрсету. Бұл тәсіл ауыл мұғалімдерінің шынайы қажеттіліктеріне жауап беретін, икемді әрі қолжетімді кәсіби даму ортасын құруға мүмкіндік береді.

Халықаралық тәжірибе көрсетіп отырғандай, кәсіби дамуға қатысты реформалардың сәтті іске асуы мұғалімдерді жүйелі қолдау үшін қолайлы жағдайлар жасаумен тікелей байланысты. Оған мыналар жатады: тәлімгерлік, сабақтарды бірлесіп жоспарлау, кәсіби тәжірибе қауымдастықтары, инновацияларды енгізуге тұрақты әдістемелік сүйемелдеу. Қазақстан жағдайында бұл тәсілдер ауылдық өңірлердегі білім сапасын арттыру және мұғалімдердің кәсіби өсуінің тұрақты жүйесін қалыптастыру бағытындағы жаңа реформалардың негізіне айнала алады. Мысалы, ЮНЕСКО мен Қазақ ұлттық қыздар педагогикалық университетінің қолдауымен жүзеге асырылып жатқан «Ауылдық мектеп шамы» сияқты жобалар – ауыл мектептерінде инновациялық практикаларды енгізу мен мұғалімдердің кәсіби қауымдастықтарын дамытуға бағытталған нақты қадамдардың бірі болып табылады [36].

Осылайша, педагогтердің кәсіби дамуының теориялық негіздері біліктілікті арттырудың тиімді жүйесін құруға негіз болатын іргетас рөлін атқарады. Бұл қағидаттарды терең түсіну формалды емес, практикаға бағытталған бағдарламаларды әзірлеуге мүмкіндік береді. Мұндай бағдарламалар педагогикалық жағдайлардың алуан түрлілігін, мұғалімдердің мотивациясын және нақты еңбек жағдайларын ескере отырып құрылады. Бұл көзқарас реформалар кезеңінде ерекше өзекті, өйткені қазіргі білім беру жүйесі инновацияға ұмтылып, мұғалімдерге қолдау көрсету ісінде икемділік, бейімделгіштік және жүйелілік талап етеді.

Қорытындылай келе, педагогтердің кәсіби дамуының теориялық негіздері бұл үдерістің көпқырлы сипатын айқын көрсетеді. Циклдік және үздіксіз даму тұжырымдамасы мұғалімдермен жұмыс жүйелі және кезең-кезеңімен жүргізілуі тиіс екенін көрсетеді – бұл бағытта оқта-текте емес, үнемі және мақсатты түрде қолдау қажет. Әлеуметтік конструктивистік көзқарас мұғалімнің кәсіби ортасын шешуші фактор ретінде қарастырады: мұғалімдер – бір-бірінің ұстазы, ал кәсіби қауымдастықтар – тәжірибе алмасудың тірі алаңы. Құзыреттілікке негізделген тәсіл кәсіби дамудың шынайы нәтижелеріне – іс жүзінде қолданылатын дағдылар мен ХХІ ғасырдың талаптарына сай ойлау икемділігіне назар аударады. Ал сатылық даму тұжырымдамасы жас маман мен тәжірибелі шебер – әртүрлі кәсіби «нысаналы топтар» екенін еске салады. Сондықтан әдістемелік қолдау да дифференциацияланған, яғни педагогтің даму кезеңіне сай болуы тиіс. Осы теориялар мен модельдердің жиынтығы біліктілікті арттыру, аттестация, тәлімгерлік және педагогтерді қолдаудың басқа да

шараларын әзірлеуде сүйенуге болатын ғылыми негізделген іргетас қалыптастырады. Келесі бөлімде осы тәсілдердің халықаралық деңгейде қалай жүзеге асырылатыны қарастырылады – әртүрлі елдер ауыл мұғалімдерінің кәсіби дамуын қалай қолдайды, және Қазақстан осы тәжірибеден қандай сабақ ала алады. Бүгіннің өзінде айқын нәрсе мынау: тиімді кәсіби даму жүйесі – бұл кешенді, үздіксіз әрі бейімделгіш жүйе. Ол педагогтің жеке уәжін, жұмыс контексін (әсіресе ауыл мектебі жағдайын) және қазіргі заманның құзыреттік талаптарын ескеруге міндетті. Тек осындай жағдайда ғана оқыту сапасын тұрақты арттыруға және соның нәтижесінде оқушылардың жоғары оқу жетістіктеріне қол жеткізуге болады.

1.2. Ауыл мұғалімдерін дамытудың халықаралық тәжірибелері

Қазақстандық білім беру жүйесін трансформациялау жағдайында мұғалімдердің біліктілігін арттыру саласындағы халықаралық тәжірибені талдау ерекше өзекті болып табылады. Дегенмен, Қазақстандағы ауыл мектептері контекстінде мұндай үлгілердің өзектілігі мен практикалық қолданылуын қамтамасыз ету үшін халықаралық рейтингтердегі ресми жетекші орындарға емес, географиялық таралған, әлеуметтік біркелкі емес және ресурстары шектеулі білім беру ортасына қолданылатын жүйелі шешімдердің тереңдігіне сүйену өте маңызды. Педагогтардың кәсіби дамуының халықаралық тәжірибесін талдау жалпы жаһандық үрдістерді ғана емес, сондай-ақ ұқсас проблемалары мен салыстырмалы ауылдық контексті бар елдердегі жүйелі шешімдерді ескере отырып, реформалардың мазмұнды траекториясын құруға мүмкіндік береді. Осы зерттеу аясында Финляндия, Аустралия, Жапония, Оңтүстік Корея және Қытай елдерінің тәжірибелері назарға алынды – бұл таңдау кездейсоқ емес, өйткені аталған елдерде ауыл мұғалімдерін қолдаудың терең ойластырылған, бейімделгіш және ұзақмерзімді жүйелері қалыптасқан.

Біріншіден, Финляндия, Сингапур және Канада сияқты елдер білім сапасына қатысты PISA және TALIS секілді халықаралық салыстырмалы зерттеулерде тұрақты жоғары нәтижелер көрсетіп келеді. Мысалы, PISA 2022 зерттеуінің нәтижелері бойынша: Сингапур математика (575 балл), оқу сауаттылығы (543 балл) және жаратылыстану ғылымдары (561 балл) бағыттары бойынша барлық қатысушы елдерден озық шықты. Канада мен Финляндия да ұзақ уақыт бойы білім беру сапасы бойынша көшбасшы елдер қатарында келеді. Бұл елдердің тәжірибесі – оқу жетістіктері мен педагогтерді кәсіби қолдаудың арасындағы тікелей байланысты көрсететін маңызды дереккөз [37].

Екіншіден, бұл елдердің әрқайсысы ауылдық және шалғай аймақтардағы педагогтерді қолдаудың әртүрлі, бірақ тиімді институционалдық модельдерін қалыптастырған. Бұл тәжірибе Қазақстан үшін ерекше өзекті болып табылады. Финляндияда басымдық мұғалімдерді сапалы даярлауға және тұрақты кәсіби қолдауға беріледі. Бұған тәлімгерлік, сабақтарды бірлесіп жоспарлау және педагогтің автономиясын қамтамасыз ету кіреді. Сингапур орталықтандырылған басқаруға негізделген мұғалімдерді даярлау және қолдау жүйесін қолданады.

Елде мұғалімдердің үздіксіз кәсіби дамуына, сондай-ақ білім беру саласындағы көшбасшылықты қалыптастыруға ерекше көңіл бөлінеді. Канадада, әсіресе Альберта мен Онтарио провинцияларында, жергілікті қажеттіліктерге негізделген бағдарламалар іске асырылуда. Аталған бағдарламалар ауылдық және шалғай өңірлердегі мектеп мұғалімдерін қолдауға бағытталған [38]. Бұл мысалдар Қазақстанға ауыл мұғалімдерін қолдау жөніндегі тиімді модельдерді әзірлеу мен енгізуде бағдар беретін тәжірибе ретінде қызмет ете алады.

Финляндия. Финляндия – мұғалімдердің кәсіби автономиясы әлемдегі ең жоғары деңгейде қамтамасыз етілген елдердің бірі, әрі бұл жүйе орталықтандырылған аттестацияның болмауына қарамастан тиімді жұмыс істейді. Бұл тәжірибе көрсетіп отырғандай, сенімге негізделген басқару моделі мен мұғалімдердің жоғары кәсіби дайындық деңгейі кәсіби даму мен білім сапасын қамтамасыз етудің қуатты құралы бола алады. Фин мұғалімдеріне өз педагогикалық тәсілдерін таңдауға, оқу мазмұнын бейімдеуге және оқыту процесін жоспарлауға еркіндік берілген, бұл олардың жауапкершілік сезімі мен кәсіби мотивациясын арттырады.

Финляндияда мұғалімдерді орталықтандырылған аттестаттау жүйесі жоқ, оның орнына білім беру жүйесі "professional trust" – педагогтерге кәсіби сенім мәдениетіне сүйенеді. Бұл модельдің негізінде ішкі уәж, тәлімгерлік және жергілікті кәсіби қауымдастықтар арқылы қолдау көрсету жатыр. Ауыл мектептері университет ресурстары мен үздіксіз даму платформаларына қол жеткізе алады, бұл оқшау білім беру ортасына интеграциялық мүмкіндік береді. Финляндияның білім сапасын қамтамасыз ету жүйесі әлемнің көптеген елдерінен түпкілікті айырмашылыққа ие: мұғалімдер сыртқы инспекторларға емес, ең алдымен өздеріне және оқушыларына есеп береді. Оларға кең кәсіби автономия берілген – оқу мазмұнын таңдаудан бастап, оқушылардың оқу жетістіктерін бағалауға дейін. Елде мұғалімдерді формалды сыртқы бағалау мен мектептерді инспекциялау рәсімдері жоқ. Бұл модель педагог кадрларын даярлау жүйесінің сапасы мен мұғалімдердің біліктілігіне деген жоғары сенімге негізделген. Дәл осы сенімге негізделген кәсіби мәдениет Финляндияда тиімді әрі тұрақты білім беру жүйесінің іргетасын қалап отыр [39].

Финляндияда педагогикалық жоғары оқу орындарына қабылдау – көпкезеңді және бәсекеге қабілетті үдеріс, мұнда ерекше назар абитуриенттің ішкі мотивациясына, коммуникативтік және көшбасшылық дағдыларына аударылады. Мұғалім мамандығы Финляндияда беделді әрі сұранысқа ие болғандықтан, талапкерлерге қойылатын талаптар да өте жоғары: орта есеппен үміткерлердің тек 10%-ы ғана қабылданады. Қабылдау бірнеше кезеңнен тұрады. Бірінші кезең – академиялық қабілеттерді бағалайтын жазбаша тестілеу. Екінші кезең – assessment center форматында өтетін кешенді бағалау және сұхбаттасу, оған жазбаша тапсырмалар мен педагогикалық бейімділікті сынау жатады. Бұл кезеңде талапкерлердің: мотивациясы, кәсіпке дайындығы, ынтымақтастыққа қабілеті сияқты қасиеттер тексеріледі [40]. Университеттер талапкерлердің академиялық үлгерімімен қатар: коммуникативтік қабілетін, әлеуметтік дағдыларын,

– өзін-өзі тану және талдау жасау қабілетін де арнайы бағалайды [41]. Мұндай көзқарас сәтті педагог болу үшін тек білім жеткіліксіз, сонымен бірге жеке тұлғалық қасиеттер де маңызды деген қағидаға негізделген.

Финляндияда мұғалім мамандығы бойынша жұмыс істеу үшін магистр дәрежесін алу – міндетті талап болып табылады. 1970-жылдардың соңынан бастап елде педагогтердің білім деңгейіне қойылатын талаптарды күшейтуге бағытталған реформа жүзеге асырылды: мұғалімдерді даярлау үдерісі толығымен университеттерге көшірілді, ал бастауыш, негізгі және орта мектеп мұғалімдеріне магистр дипломы міндетті болып бекітілді [42]. Қазіргі таңда мұғалім даярлау бағдарламалары: 300 ECTS көлемінде (яғни 5 жыл оқу) магистр дәрежесін ұсынады және елдің 9 университетінде жүзеге асырылады. Ерекше жағдай – мектепке дейінгі білім беру (ISCED 0) саласының мамандары: бұл бағытта бакалавр дәрежесі минималды талап болып саналады. Дегенмен, Финляндиядағы мектепке дейінгі педагогтердің шамамен 80%-ы да магистр дәрежесіне ие [39]. Осылайша, магистратура Финляндияда мұғалімнің кәсіби біліктілігінің стандартты деңгейі ретінде қалыптасқан. Бұл талап мұғалім мамандығының академиялық және кәсіби беделін арттыруға, сондай-ақ білім сапасын қамтамасыз етуге бағытталған жүйелі шаралардың бірі саналады.

Финляндиядағы мұғалімдерді даярлау жүйесі – ғылыми-зерттеушілік бағдарға негізделген, ал кәсіби рефлексия – оның ажырамас құрамдас бөлігі болып табылады. Педагогикалық білім беру бағдарламалары зерттеу әдістемесі бойынша терең курстарды, сондай-ақ ғылыми жазба жұмыстарын (эссе, эмпириялық зерттеулер) орындауды көздейді – бұл талап бакалавриатта да, магистратурада да бар. Осылайша, болашақ мұғалімдер педагогикалық тәжірибесін жүйелі түрде зерттеуге және рефлексия жасауға үйренеді, бұл тәжірибені үнемі жетілдіруді көздейді [43]. Студенттерді білім беруді сыни тұрғыда талдауға, оқыту әдістемелерін оқушылардың әртүрлі қажеттіліктеріне бейімдеуге, теория мен практиканы ұштастыруға үйретеді. Практикалар университет жанындағы мектептерде өтеді, бұл теорияны бірден тәжірибеге енгізуге мүмкіндік береді. Сонымен қатар, фин педагогикасында маңызды құралдың бірі – рефлексивтік күнделік. Педагогикалық тәжірибе кезінде студенттер бұл күнделікке аптасына кемінде бір рет өз тәжірибесін жазып отырады, ал кейін осы жазбаларды тәлімгер-оқытушымен бірлесіп талдайды. Бұл тәжірибе сыни ойлау дағдыларын дамытуға, педагогикалық әрекетті терең ұғынуға, өз оқыту стилін үнемі түзетіп, жетілдіруге дағдыландырады. Нәтижесінде, фин педагогикалық моделі мұғалімді тек пән иесі емес, зерттеуші, рефлексивті практик және жаңашыл маман ретінде қалыптастыруға бағытталған.

Финляндияда педагогтердің кәсіби дамуына тең мүмкіндік беру мақсатында 2010–2016 жылдары *Osaava ұлттық бағдарламасы* іске асырылды. Бұл бастама педагог кадрларын үздіксіз оқыту жүйесін құруға бағытталған және ел көлемінде шамамен 70 мың мұғалімді қамтыды. Бағдарламаны Финляндияның Білім және мәдениет министрлігі іске қосып, жергілікті басқару органдарын, сондай-ақ мұғалімдердің жұмыс берушілері болып табылатын ұйымдарды қолдау арқылы жүзеге асырды. *Osaava бағдарламасының басты ерекшелігі –*

біліктілікті арттыру үдерісін жергілікті қажеттіліктерге негіздеп ұйымдастыру. Әрбір муниципалитет пен мектеп өз қызметкерлеріне арналған курстар мен тренингтерді дербес жоспарлады және жүзеге асырды. Мемлекет бұл үдерісті қаржыландырып, әдістемелік тұрғыда қолдады, нәтижесінде кәсіби даму тек орталықтан басқарылмай, жергілікті контексте бейімделіп жүргізілді. Бағдарламаның нәтижесінде 2009 жылы біліктілікті арттыру курстарынан өткен мұғалімдердің саны 30 мың болса, 2012 жылға қарай бұл көрсеткіш 70 мыңға жетті. 2013 жылдың соңына қарай бағдарлама жыл сайын орта есеппен 70 000 педагогті қамтып, оның жылдық бюджеті шамамен 40 миллион еуроны құрады [40]. Osaava бағдарламасы Финляндияның білім беру жүйесінде институционалдық деңгейде кәсіби дамуды жүйелі қолдаудың табысты мысалы ретінде қарастырылады және мұғалімдердің үздіксіз даму траекториясын қалыптастыруда тиімді құрал болған.

Ауылдық аймақтардағы мұғалімдерге арналған тәлімгерлік және кәсіби қауымдастықтар. Финляндияда ауылдық және шағын мектеп мұғалімдерін қолдау жүйесінде тәлімгерлік пен кәсіби қауымдастықтардың рөлі ерекше маңызды. Бұл тәсіл әсіресе оқшау орналасқан және кадрлық әлеуеті шектеулі білім беру ұйымдары үшін өзекті. Елдегі 317 муниципалитеттің әрқайсысында мұғалімдердің кәсіби дамуын ұйымдастыру мүмкіндіктері экономикалық жағдайға, халық саны мен географиялық ерекшеліктерге қарай әртүрлі. Бұл, өз кезегінде, кадрларды дамытуда фрагментарлық пен теңсіздікке алып келген. Мұндай жүйелік теңсіздіктерді жою мақсатында 2010–2016 жылдары іске қосылған Osaava ұлттық бағдарламасы мұғалімдердің жұмыс орнына қарамастан кәсіби дамуға тең қолжетімділігін қамтамасыз етуге бағытталды. Бағдарлама аясында бірқатар бастамалар іске асырылды, олардың ішінде: *Finnish Network for Teacher Induction* – жас мамандарды мамандыққа енгізудің ұлттық желісі; *Verme жобасы* – жаңа мұғалімдерге арналған топтық тәлімгерлік жүйесі. Ауылдық және шағын муниципалитеттерде тікелей (вертикальды) тәлімгерлік тәжірибесі кең тараған: онда тәжірибелі мұғалімдер жас педагогтерге тікелей бекітіледі. Сонымен қатар, мұғалімдер арасындағы кәсіби өзара көмек топтары құрылып, оларда жұмыс барысындағы мәселелер талқыланып, тәжірибе алмасу жүргізіледі [42]. Бұл *peer-тәлімгерлік топтар* әдетте айына бір рет мектептен тыс, бейтарап алаңда жиналып, құрамында 7–8 мұғалім болады. Олар өзекті оқу-тәжірибелік мәселелерді бірігіп талдап, шешу жолдарын қарастырады. *Verme жобасы (vertaismentorointi)* қазіргі уақытта Финляндия бойынша кеңінен таралып, біліктілікті арттырудың танылған түрі ретінде мойындалған. Бұл әсіресе шағын штатпен жұмыс істейтін ауыл мектептері үшін аса маңызды, себебі мұндай *peer support* педагогтің кәсіби оқшаулануын азайтып, қолдау мен даму ортасын қамтамасыз етеді [44].

Шағын мектептердің университеттік ресурстар мен заманауи цифрлық инфрақұрылымға қол жеткізуін қамтамасыз ету. Финляндияның білім беру саясатындағы негізгі ұстанымдардың бірі – оқушылардың білім алу сапасы тұрғылықты жеріне қарамастан тең болуы тиіс. Осы қағидатты іске асыру мақсатында ел үкіметі аз халық қоныстанған және шалғай орналасқан

мектептерге университеттік ресурстар мен заманауи цифрлық инфрақұрылымға қол жеткізу мүмкіндігін қамтамасыз етті. Финляндия үкіметі жоғары жылдамдықтағы интернет пен оқу үдерісіне арналған цифрлық құрылғыларға қолжетімділікті ұлттық деңгейде қамтамасыз етіп, бұл бағытта мақсатты инвестициялар салды [45]. Нәтижесінде елдің кез келген бұрышындағы, соның ішінде ең кіші ауыл мектептерінің өзінде қашықтан оқыту құралдары мен онлайн-сервистер арқылы сапалы білімге жол ашылды. Бүгінде қашықтағы және аз комплектілі мектептердің оқушыларына таңдау пәндерінің кең жиынтығы мен әртүрлі оқу материалдары онлайн форматта ұсынылады. Әсіресе Солтүстік және Шығыс Финляндияда, халық тығыздығы төмен өңірлерде цифрлық технологиялар сабақтардың мазмұнын кеңейту мен оқушылардың мүмкіндіктерін арттыру құралына айналды. Онлайн форматтың арқасында бұл мектептерде бұрын офлайн түрде мүмкін емес болған элективті курстар қазір қолжетімді. Мұғалімдер үшін де кең ауқымды ресурстар жасалған. Олар университеттердің білім беру контентіне, ұлттық цифрлық кітапханаларға және оқытушыларға арналған арнайы платформаларға (мысалы, aoe.fi – Ашық білім беру ресурстарының кітапханасы) қол жеткізе алады. Бұл мұғалімдерге елдің кез келген нүктесінен әріптестердің материалдарын, ЖОО-ры әзірлеген оқу ресурстарын пайдалану мүмкіндігін береді. Осылайша, Финляндия заманауи технологияларды қолдану арқылы ауыл мектептерін елдің бірыңғай білім беру кеңістігіне тиімді интеграциялады. Бұл тәсіл ресурстық теңсіздікті азайтуға, цифрлық теңдікке қол жеткізуге және білім сапасын барлық аймақтарда тұрақты қамтамасыз етуге мүмкіндік беріп отыр.

Финляндияда мұғалімдердің қызметін бағалауға қатысты сыртқы қатаң бақылау жүйесі жоқ, оның орнына мектепшілік горизонталды «peer-review» мәдениеті дамыған. Елде ұлттық деңгейде мұғалімдерді формалды аттестаттау рәсімдері, міндетті сертификаттық емтихандар немесе тұрақты сыртқы инспекциялар мүлде қолданылмайды. Мұғалімдердің кәсіби тиімділігі жергілікті деңгейде, яғни мектеп ішінде бағаланады және бұл үдеріс директормен және әріптестермен тұрақты диалог арқылы, сондай-ақ мұғалімнің өзін-өзі бағалауы негізінде жүзеге асады [46]. Мұндай ішкі кері байланыс жүйесі сыртқы бақылаудың орнына қолданылады және ең алдымен даму құралы ретінде қарастырылады, жазалау тетігі ретінде емес. Фин білім беру мәдениеті өзара сенімге негізделген, бұл мұғалімдерге әдістемелік қиындықтар мен кәсіби мәселелерді ашық талқылауға мүмкіндік береді. Әріптестер бір-біріне құрылымды кері байланыс беріп, оқыту тәжірибесін бірлесіп жетілдіреді. Нәтижесінде, Финляндияның сапа жүйесі санкцияға емес, мұғалімдердің кәсіби өсуін қолдауға бағытталған. Бұл тәсіл мектеп ішінде бюрократиялық есептілікке балама ретінде қызмет ететін горизонталды кәсіби орта мен өзара сараптаманы (peer-review) қалыптастырады.

Кесте 1.3 - Финляндия мен Қазақстандағы ауыл мектептерінің салыстырмалы талдауы

Критерий	Финляндия	Қазақстан
Демографиялық жағдай	Халықтың кетуі, оқушылар санының азаюы, бірақ мектептердің сақталуы.	Халықтың кетуі, оқушылар санының азаюы, бірақ мектептердің сақталуы.
Инфрақұрылымы	Қазіргі заман талабына сай білім беру технологиялары мен ресурстары.	Технологиялар мен оқу материалдарына қолжетімділіктің шектеулі болуы.
Педагогтерді даярлау	Біліктілікті үздіксіз арттыру.	Біліктілікті арттыру мүмкіндіктерінің шектеулілігі.
Оқыту әдістері	Қашықтан оқыту мен икемді модельдер, мектептердің ресурстарын біріктіру.	Қашықтан оқыту мен жаңа әдістемелерді енгізуде туындайтын мәселелер.

Қазақстандағы мұғалімдердің еңбек жағдайлары да Финляндиямен салыстырғанда бірқатар айырмашылықтарға ие. Теория жүзінде түрлі үстемақылар мен жалақыны көтеру шаралары енгізілгенімен, базалық еңбекақының деңгейі салыстырмалы түрде төмен күйінде қалып отыр. Ауыл мектептеріне келген жас мамандар кәсіби шокты жиі бастан кешіреді, ал зерттеулер көрсеткендей, олардың тек шамамен үштен бірі ғана зейнет жасына дейін мұғалім болып қалуды жоспарлайды. Қазақстанда тәлімгерлік жүйесі ресми түрде бар, алайда оның біріздендірілген әдістемесі жоқ. Соңғы жылдары тәлімгерлерге арналған төлемақылар артқанымен, жас мұғалімді лауазымға нақты кіріктіру жүйесі, сондай-ақ тәжірибе алмасудың бекітілген стандарттары қалыптаспаған. Кадрларды даярлау мен қолдау тұрғысынан бұл факторлар Финляндияның жүйелі және институционалдық тәсілдерінен айтарлықтай ерекшеленеді, әрі ауылдық білім берудегі көптеген өзекті мәселелерді түсіндіреді. Төмендегі кестеде Қазақстандағы ауыл мұғалімдерінің кәсіби дамуына қатысты негізгі қиындықтар мен Австралияның тиімді тәжірибелерімен салыстырмалы талдау ұсынылған:

Таблица 1.4 – Аннотированное сравнительное сопоставление: Финляндия и Казахстан (сельские школы)

Критерий	Финляндия	Қазақстан (ауыл мектептері)	Түсіндірме
Педагогикалық мамандықтарға түсуге арналған байқау	Бір орынға адам саны 10–15	Бір орынға 1–2 адамнан ғана келіп, кейбір мамандықтар бойынша талапкерлер саны қабылдау жоспарынан төмен болды	Финляндияда мұғалім мамандығының абырой едәуір жоғары, бұл талапкерлер сапасына тікелей әсер етті.

Білімнің ең төменгі деңгейі	Магистр дәрежесі қажет	Бакалавр дәрежесі; (Магистратура жиі жоқ)	Жоғары академиялық стандарт терең дайындықты қамтамасыз етеді.
Тәжірибеге бағытталған оқыту	Свыше 30% времени – педагогическая практика	10% кем	Фин моделі ауылдық мектептердегі тәжірибеге баса назар аударады.
Іріктеу және қабылдау	Көп сатылы: емтихан, эссе, сұхбат	ҰБТ + аттестация байқауы	Финдер тек білімді ғана емес, ұстаздық әлеуетті де бағалайды.
Жас мұғалімдерге қолдау көрсету	Тәлімгерлік, ақылы тағылымдама	Жиі кездеспейді	Ауыл мектептерінде тәлімгерлер мен кәсіби қолдау бағдарламаларының жетіспеушілігі байқалады.
Мектептердегі жағдайдың сапасы	Цифровизация, автономность, малокомплектные классы	Шектеулі инфрақұрылым	Фин моделі сирек қоныстанған аймақтарға бейімделген.
Мұғалімнің жұмысын бағалау	Қалыптастырушы, өсу мен өзін-өзі бағалауға негізделген.	Көбінесе ресми түрде ғана болуы мүмкін	Финляндиядағы тәсіл бақылауға емес, дамуға бағытталған.

Финляндия тәжірибесіне сүйене отырып, Қазақстанның ауылдық өңірлеріндегі педагогикалық практиканы жаңғыртудың бірнеше бағыттарын ұсынуға болады:

- *Педагогикалық қызметке үміткерлерге қойылатын талаптар мен бәсекеге қабілеттілікті күшейту.* Педагогикалық колледждерге оқу нәтижелерін ғана емес, үміткерлердің жеке мотивациясын, эмпатиясын және көшбасшылық қасиеттерін ескере отырып, неғұрлым қатаң іріктеу процесін енгізу.

- *Мұғалімдерді дайындау деңгейін арттыру.* Түлектердің «мұғалім-зерттеуші» болуы және педагогикалық теория мен практиканы өз бетінше дамыта алуы үшін магистр дәрежесін міндетті студі немесе ғылыми тәжірибенің элементтерін (жоба жазу, зерттеуге қатысу) бағдарламаларға енгізуді қарастыру.

- *Кәсіби қауымдастықтар мен желілік өзара әрекеттестікті дамыту.* Ауылдық және оқшауланған мектептер жағдайында мұғалімдердің тәжірибе алмасуы мен бірлескен шешім қабылдауын қолдау мақсатында аймақтық және мектепшілік кәсіби қауымдастықтарды (PLC – Professional Learning Communities) құруды ынталандыру қажет. Бұл қауымдастықтар мұғалімдерге оқу-тәрбие процесіндегі ортақ мәселелерді бірге талқылауға, педагогикалық практиканы ұжымдық жетілдіруге және әдістемелік оқшаулануды азайтуға мүмкіндік береді. Мемлекеттік және өңірлік деңгейде мұндай желілерді ресурстық, ұйымдастырушылық және әдістемелік тұрғыдан қолдау тетіктері әзірленуі тиіс.

- *Жас мұғалімдерге арналған жүйелі тәлімгерлік.* Қызметке бейімделудің кезең-кезеңмен ұйымдастырылған бағдарламасы мен менторингті (мысалы, муниципалдық немесе республикалық трекинг) енгізу, онда тәжірибелі педагогтер тәлімгер рөліне даярланып, уақыттық жеңілдіктермен қамтамасыз етіледі.

- *Аз қоныстанған мектептерді тұрақты интернетпен және қажетті техникамен қамтамасыз ету, бірлескен сабақтар мен элективтік курстарға арналған онлайн-платформаларды енгізу.* Сонымен қатар, мұғалімдердің АКТ-мен жұмыс істеу дағдыларын дамыту мақсатында қашықтан оқыту курстары мен вебинарлар арқылы оқыту (Финляндияның біліктілікті арттыру бағдарламалары үлгісінде) ұйымдастыру.

Мектеп автономиясын және өзін-өзі бақылау формаларын нығайту. Сапаны бағалау жүйесін горизонталды тетіктерге жақындату: формалды сыртқы бақылаудың орнына мектепшілік өзіндік бағалауды, өзара сабақ бақылау мен талдауды ынталандыру. Бұл мұғалімдерге әдістемелерін өз бетінше жетілдіруге және оқу нәтижелері үшін жауапкершілікті сезінуге мүмкіндік береді. Қазақстан жағдайына бейімделген бұл шаралар Финляндияның дамыған білім беру жүйесі тәжірибесін ұлттық контекстке интеграциялау арқылы ауылдық білім сапасын арттыруға жол ашады.

Австралия. Кең географиясы мен кейбір өңірлердегі халық тығыздығының төмендігіне байланысты Аустралия ауыл мұғалімдеріне арналған аймақтық кәсіби хабтар, цифрлық академиялар және микросертификация бағдарламалары арқылы гибриді біліктілікті арттырудың бірегей тәжірибесін ұсынады. Мұнда бағдарламаларды мектеп контексті мен педагогтің тәжірибесіне қарай саралау үшін шешуші рөл атқарады. Австралиядағы ауыл мұғалімдерінің кәсіби даму жүйесі оқыту сапасының ұлттық стандарттарына негізделеді және арнайы институттар мен ресурстар арқылы қолдау табады. Негізгі рөлді AITSL (Australian Institute for Teaching and School Leadership) – Австралияның Мұғалімдерді оқыту және мектеп көшбасшылығы институты атқарады. Бұл институт Австралия мұғалімінің кәсіби стандарттарын әзірлейді және педагогтерді дамыту бағдарламаларын үйлестіреді.

AITSL әдістемелік орталық ретінде қызмет атқарады: ол мұғалімдерге арналған нұсқаулықтар, онлайн-курстар және үздіксіз кәсіби дамуға (Continuing Professional Development, CPD) арналған құралдар ұсынады. Атап айтқанда, AITSL жоғары жетістікке жеткен және көшбасшы мұғалімдерге арналған HALT (Highly Accomplished and Lead Teacher) ұлттық сертификаттауын жүзеге асырады – бұл сыныптағы жұмыстан қол үзбей педагогикалық шеберлікті танудың ерікті рәсімі болып табылады. HALT мәртебесін алу мұғалімнің жоғары оқыту сапасына және кәсіби көшбасшылыққа адалдығын растайды, сондай-ақ жаңа мансаптық мүмкіндіктер ашады.

Сонымен қатар, AITSL жас мамандарды қызметке енгізу (induction) және тәлімгерлікті дамыту бойынша ұлттық нұсқаулықтар жариялайды: мысалы, «Graduate to Proficient» атты ұсынымда тәжірибелі мұғалімдер арқылы жас мамандарды қолдаудың тиімді стратегиялары сипатталады. Сапалы тәлімгерлік

жұмыс орнында мақсатты кәсіби оқытудың маңызды түрі ретінде қарастырылады және ол жас мұғалімдерге де, тәжірибелі педагогтерге де пайдалы. Зерттеулер көрсеткендей, тәлімгерлік мұғалімдердің кәсіби салада қалу ықтималдығын арттырып, оқушылардың үлгерімімен өзара байланысты.

Шалғай ауыл мектептері үшін AITSL индукция бойынша арнайы ұсынымдар әзірлеген: онда жергілікті қауымдастық тәлімгерлері мен мәдениетаралық менторларды тарту, жаңадан келген мұғалімнің әл-ауқатын қамтамасыз ету, мүмкін болса – бірнеше тәлімгер тағайындау (пәндік ментор, тұрмыстық бейімдеу кураторы және т.б.) ұсынылады. Мұндай кешенді тәсіл жас мамандардың ауыл мектептерінде жұмыс істеу және өмір сүру жағдайына бейімделуін жеңілдетуге, сондай-ақ жергілікті ерекшеліктер мен кәсіби оқшаулануды ескеруге бағытталған [47].

Ұлттық стандарттар мен бастамалардың бар екеніне қарамастан, ауылдық өңірлердегі мұғалімдер үшін кәсіби даму бағдарламаларына қолжетімділік мәселесі әлі де өзекті болып отыр. AITSL сауалнамаларының деректеріне сүйенсек, ауылдық, аймақтық және шалғай аудандарда жұмыс істейтін мұғалімдердің небәрі 25%-ы кәсіби біліктілікті арттыруға арналған өзекті әрі қолайлы бағдарламаларға қатысу мүмкіндігі бар деп есептейді [48]. Басқаша айтқанда, Австралиядағы ауыл мұғалімдерінің тек төрттен бірі кәсіби оқыту бағдарламаларына жеткілікті қолжетімділік бар деп санайды, ал қалған басым бөлігі әртүрлі кедергілерге тап болады. Негізгі тосқауылдарға қашықтықтан оқыту орталықтарынан алшақ орналасу, сыртқы семинарларға бару үшін көлік пен қаржылық шығындардың жоғары болуы, сондай-ақ жақын маңда іс-шаралар ұсынысының шектеулілігі жатады. Сонымен қатар, ауыл мұғалімдері кадрлық ауыстырманың болмауын жиі атап өтеді, бұл оларды курстарға баруға қиындыққа ұшыратады. Сондай-ақ, жергілікті деңгейде тар бағыттағы курстардың жетіспеушілігі де кедергі саналады. Осы сын-қатерлерге жауап ретінде кәсіби дамуға қатысты саясат қашықтан және жергілікті деңгейде оқыту мүмкіндіктерін кеңейтуге бағытталуда. Ұлттық стратегия аясында онлайн-курстар мен тәжірибе алмасу желілік қауымдастықтарын дамытуға ерекше мән берілуде. Бұл педагогтерге ұзақ іссапарларға шықпай-ақ біліктілігін арттыруға мүмкіндік береді. Мысалы, Digital Technologies Hub – Аустралия үкіметінің қолдауымен 2016 жылы іске қосылған ұлттық цифрлық портал, ол мұғалімдерге «Цифрлық технологиялар» (Digital Technologies) оқу бағдарламасын игеруге көмектесу мақсатында құрылған [49]. Бұл хаб мұғалімдерге онлайн-сабақтар, вебинарлар және өзіндік оқуға арналған материалдарды қоса алғанда, тегін ресурстар ұсынады. Бұл әсіресе ақпараттық технологиялар бойынша тар бейінді мамандары жоқ ауыл мектептері үшін ерекше құнды. Порталдың мақсаты – мұғалімдердің цифрлық технологиялар саласындағы сенімділігі мен құзыреттілігін арттыру, оларға Аустралиялық оқу бағдарламасына сәйкес материалдарға қолжетімділік беру және қалалық пен ауылдық мектептер арасындағы мүмкіндіктер алшақтығын азайту.

Аустралияның ауылдық өңірлерінде мұғалімдердің кәсіби дамуының тиімді тетіктерінің бірі – кәсіби оқыту қауымдастықтары (Professional Learning

Communities, PLC), КОҚ болып табылады. Географиялық оқшаулану жағдайында мұндай қауымдастықтар педагогтерге тәжірибе алмасуға, бірлесіп педагогикалық практиканы талдауға және өзара қолдау көрсетуге мүмкіндік береді. Зерттеулер ауылдық мұғалімдер арасында КОҚ -қа деген сұраныстың жоғары екенін көрсетеді: ауылдық өңірлерде жүргізілген сауалнама нәтижесіне сәйкес, мұғалімдердің 81,5%-ы мектеп ішіндегі кәсіби қауымдастыққа ерікті түрде қатысатынын көрсеткен. Бұл ауыл мұғалімдерінің басым бөлігі бірлескен оқытуды құнды деп бағалайтынын және КОҚ -ты кәсіби дамудың ең пайдалы формаларының бірі ретінде қарайтынын білдіреді [50]. КОҚ аясында жүргізілетін тұрақты кездесулер, сабақтарды бірлесіп жоспарлау, оқушылардың жұмысын талқылау және педагогикалық әдістермен алмасу мұғалімдердің өз ісіне деген сенімділігін арттырып, кәсіби құзыреттілігін дамытуға ықпал етеді. Бұдан бөлек, КОҚ-на қатысу мен мұғалімдердің психоэмоционалдық әл-ауқаты арасында өзара байланыс бар: кәсіби қолдауды сезіну және қауымдастықтың бір бөлігі болу оқшаулануды азайтады, жұмыспен қанағаттану деңгейін арттырады және ауыл мектептеріндегі мұғалімдерді ұстап қалуға оң әсер етеді. Ұлттық деңгейде КОҚ-ты дамыту саясаты белсенді түрде жүзеге асырылуда: Аустралияның штаттық білім департаменттері әрбір мектепте – оның ішінде ауылдық жерлердегі мектептерде – педагогтердің тиімді кәсіби қауымдастығы жұмыс істеуі тиіс деген мақсат қояды. Бұл қауымдастықтар үздік тәжірибелермен алмасуды қамтамасыз етуі керек. Мұндай қауымдастықтардың дамуына дәстүрлі (бетпе-бет, аймақтық кластерлер арқылы) форматтармен қатар, онлайн-платформалар негізінде құрылған виртуалды КОҚ-ң форматтары да қолдау табуда. Бұл әсіресе өте шалғай аймақтар үшін аса маңызды.

Қашықтан тәлімгерлік пен менторлық бағдарламаларды дамыту – ауыл мектептері жағдайында кадр тапшылығын және кәсіби қолдаудың шектеулі қолжетімділігін өтеуге қабілетті маңызды бағыттардың бірі. Қазіргі заманғы технологиялар тәжірибелі тәлімгерлердің басқа өңірлерден мұғалімдерге қашықтан қолдау көрсетуіне мүмкіндік беріп, арақашықтық кедергілерін еңсеруге жағдай жасайды. Қашықтан менторинг (e-mentoring) оқшау жағдайда жұмыс істейтін педагогтерге қолдау көрсетудің тиімді тәсілі ретінде танылып отыр: ACER ұлттық әдеби шолуына енген зерттеулерге сәйкес, бұл формат мұғалімдерді кәсіби оқытудың қолжетімділігі шектеулі өңірлерге арналған ең перспективалы әдістерінің бірі ретінде мойындалған [51]. Аустралия штаттарының тәжірибесінде виртуалды тәлімгерлік бағдарламалары нақты жүзеге асырылуда. Мысалы, Жаңа Оңтүстік Уэльс штатында ауылдық білім беруді дамытуға арналған шаралар кешені – «Blueprint for Action» бағдарламасы аясында шалғай мектептерге тағайындалған жаңа директорлар мен мұғалімдерге арналған қашықтан менторлық жүйесі көзделген. Осы бастама аясында табысты мектептердің тәжірибелі басшылары шалғай аймақтардағы әріптестеріне онлайн-тәлімгерлік және кәсіби қамқорлық көрсетеді [52]. Мұғалімдер үшін де мұндай қолдау түрінің тиімділігі дәлелденген: қашықтан тәлімгер сабақтарды бейнежазба арқылы бақылап, тұрақты кері байланыс беріп, туындаған мәселелерді телефон немесе бейнебайланыс арқылы талқылай алады. Батыс

Аустралиядағы ауыл мектептерінде жүргізілген зерттеу сенімді интернет байланысы болған жағдайда виртуалды менторинг бетпе-бет форматынан кем түспейтін өзара әрекеттестік сапасын қамтамасыз ететінін және мұғалімнің өз дағдыларына деген сенімділігінің артуына әкелетінін көрсеткен. Сонымен қатар, мұндай формат қолжетімді тәлімгерлер аясын кеңейтеді: мұғалімдер университеттер мен қалалық мектептердің сарапшыларын тарту арқылы кәсіби тәжірибесін байыта алады. Аустралияның білім беру саясатына арналған шолуларда кәсіби дамуда тең мүмкіндіктерді қамтамасыз ету үшін «қашықтық пен уақыт мұғалімдердің бірлесіп жұмыс істеуіне және оқып-үйренуіне кедергі болмауы тиіс» деп атап көрсетілген [53]. Осы себепті инвестициялар мектептердің цифрлық инфрақұрылымын дамытуға және мұғалімдер арасындағы байланыс орнатуға арналған онлайн платформаларды құруға бағытталуда, бұл географиялық орналасуына қарамастан әрбір мұғалімге кәсіби тәжірибе алмасу қауымдастығына немесе тәлімгерге қосылуға мүмкіндік береді.

Аустралиядағы ауыл мектептерінің шынайы жағдайы мұғалімдерге бірқатар ерекше талаптар қояды, соның ішінде әртүрлі жастағы оқушылардан құралған сыныптарда сабақ беру қажеттілігі. Кішкентай ауыл мектептерінде параллель сыныптарға бөлуге оқушы саны жеткіліксіз болғандықтан, мұғалімдер көбінесе бастауыш және негізгі сыныптарды біріктіретін аралас топтармен жұмыс істейді.

Зерттеулер көрсеткендей, жас ерекшелігі аралас сыныптар ауыл мектептерінің табиғи ерекшелігі болып табылады және егер тиісті әдістемелік қолдау қамтамасыз етілсе, мұндай формат икемді оқыту формаларын дамыту үшін тиімді ресурсқа айналуы мүмкін. Л. Ллойдтың шолуына сәйкес, ауыл мектептерінде аралас жастағы сыныптар – дерлік міндетті жағдай, ал мұндай оқыту моделін қолдайтын ғылыми деректердің ауқымы айтарлықтай үлкен [53].

Аустралия мен басқа елдердегі зерттеулер көрсеткендей, мақсатты түрде ұйымдастырылған аралас жастағы сыныптар (multiage classes), мұғалім арнайы дамытушы тәсілдерді қолданған жағдайда, академиялық тұрғыдан дәстүрлі біржас сыныптардан кем түспейді, кейде олардан жоғары нәтижелер көрсетеді. Атап айтқанда, мұндай сыныптарда оқушылардың әлеуметтік дамуы мен әртүрлі жастағы балалар арасындағы ынтымақтастықты қалыптастыру бойынша артықшылықтар байқалады. Мұғалім үшін мұндай сыныптармен жұмыс істеу дифференциацияланған әдістерді меңгеруді, оқу бағдарламасын кең ауқымды қабілеттер мен жас ерекшеліктеріне бейімдеуді талап етеді. Аустралияның кәсіби даму жүйесі бұл ерекшелікті ескеріп, ауыл мұғалімдеріне арналған біліктілікті арттыру бағдарламаларына келесі модульдерді енгізген: аралас жастағы сыныптарда оқу процесін жоспарлау, оқытуды жекелеңдіру стратегиялары, жас ерекшелігі әртүрлі топтарды тиімді басқару [54]. Сонымен қатар, шағын жинақты мектеп мұғалімдеріне арналған кәсіби желілер құрылып жатыр, онда педагогтер аралас сыныптарды жүргізу бойынша практикалық тәжірибемен алмасады және бірнеше білім деңгейін қамтитын бірлескен оқу жобаларын әзірлейді. Мұндай вертикалды интеграцияланған оқыту кемшілік ретінде емес, керісінше ауыл мұғалімінің ерекше кәсіби құзыреті ретінде қарастырылады, ал

бұл құзыретті жүйе ғылыми негізделген ұсынымдар мен ресурстар арқылы қолдауға тиіс.

Педагогтің кәсіби әл-ауқатының ажырамас құрамдас бөлігі - оның психологиялық денсаулығы мен еңбекке қанағаттану деңгейі, әсіресе бұл аспект ауылдық және шалғай өңірлердегі мектеп мұғалімдері үшін ерекше маңызды. Ауыл мектебінде жұмыс істеу жиі жағдайда жоғары жүктеме мен созылмалы күйзеліс көздерімен байланысты: кадр тапшылығы салдарынан мұғалім бірнеше рөлді қатар атқаруға мәжбүр болады, әлеуметтік және кәсіби оқшаулануды сезінеді, сондай-ақ шағын жергілікті қауым тарапынан болатын үміт пен қысымға тап келеді. Зерттеулер алаңдатарлық тенденцияларды анықтайды: Аустралиядағы мұғалімдердің шамамен жартысы жоғары психологиялық күйзеліс жағдайында екенін, ал екі мұғалімнің бірі кәсіби күйзеліс белгілерін бастан өткеріп жүргенін мойындайды. Ауыл мұғалімдері үшін бұл қауіптер тіпті арта түседі, себебі олар қолдау қызметтерінен алшақ орналасқан, әрі ортаны ауыстыру мүмкіндіктері шектеулі. Сондықтан ауыл мұғалімдерінің кәсіби өмір сапасы академиялық зерттеулер мен мемлекеттік саясаттың нысанына айналған. Мысалы, Саншайн-Кост университетінің (Квинсленд) зерттеу жобасы шалғай қауымдастықтардағы мұғалімдердің әл-ауқатына кері әсер ететін негізгі факторларды анықтаған. Оларға мыналар жатады: оқшаулану сезімі, медициналық және әлеуметтік қызметтердің жетіспеушілігі, шағын қоғамда жеке өмір мен кәсіби шекараны ажыратудағы қиындықтар, кәсіби дамуға қолжетімділіктің шектеулілігі. Сонымен қатар, сыртқы қысым, яғни академиялық нәтижелерді қамтамасыз ету мен сабақтан тыс міндеттерді қатар атқару қажеттілігі - кадр тапшылығы жағдайында мұғалімді эмоционалды тұрғыда сарқып тастайтыны атап өтілген [55]. Осы сын-қатерлерге жауап ретінде Аустралияның білім департаменттері мұғалімдердің психикалық денсаулығын қолдау шараларын енгізуде. Ауылдық өңірлерде: психологтармен немесе аға әріптестермен кәсіби диалог жүргізуге арналған супервизия және коучинг бағдарламалары, психологиялық әл-ауқатқа арналған өңірлік семинарлар, стресске қарсы күрес пен өзін-өзі реттеу дағдыларын дамытуға бағытталған тренингтер ұйымдастырылуда. 2019 жылғы Алис-Спрингс декларациясында білім беру жүйесінің басты басымдығы ретінде оқушылар мен мұғалімдердің психикалық денсаулығын, әл-ауқатын және төзімділігін (resilience) қолдау тікелей атап көрсетілген [56]. Осылайша, қазіргі таңда Аустралияда педагогтердің кәсіби дамуы тек жаңа әдістемелерді меңгерумен шектелмей, сонымен бірге психологиялық тұрақтылық пен күйзеліске қарсы тұру қабілеттерін дамыту ретінде қарастырылады - бұл әсіресе шалғай аймақтардағы мұғалімдер үшін аса маңызды.

Аустралияның білім беру саясаты қолжетімділік пен инклюзивтілік қағидаттарына негізделеді, бұл елдің ауылдық өңірлеріндегі мұғалімдерді дамыту бағдарламаларына тікелей әсер етеді. Инклюзивті білім беру – ұлттық деңгейдегі басым бағыт, оған сәйкес барлық оқушылар, даму ерекшеліктеріне қарамастан, бірге білім алады және қажетті қолдауға ие болуы тиіс.

Мұғалімдер үшін бұл жоғары кәсіби талаптар жүктейді: ауыл мектебінің шектеулі ресурстары жағдайында да ерекше білім беру қажеттіліктері бар оқушылармен жұмыс істей білуі қажет. Аустралиядағы инклюзивті білім беруге арналған ұсынымдар заңнамалық және нормативтік актілерде бекітілген, атап айтқанда – 2005 жылғы Мүгедектігі бар тұлғалардың білім алу стандарттарында (Disability Standards for Education 2005). Бұл стандарттар елдің антидискриминациялық заңнамасының құрамдас бөлігі болып табылады [57]. Аталған стандарттарға сәйкес, барлық білім беру ұйымдары мүмкіндігі шектеулі оқушыларға тең жағдай жасауға және қызметкерлердің инклюзивті тәжірибеге қатысты кәсіби құзыреттілігін үнемі арттырып отыруға міндетті. Ұлттық қағидаттарды нақтылау мақсатында Аустралияның әрбір штаты инклюзивті білім берудің өзіндік саясатын қабылдаған. Мысалы, Квинсленд штатында инклюзивтіліктің ресми анықтамасында ауылдық және шалғай өңірлердің оқушылары ерекше білім беру қажеттіліктері бар топ ретінде арнайы аталады.

Инклюзивті тәсілдерді жүзеге асыруда мұғалімдерге қолдау көрсету үшін мамандандырылған кәсіби оқыту бағдарламалары енгізілуде. 2020 жылы AITSL мұғалімдерге арналған инклюзивті оқыту стратегиялары мен оқушылардың алуан түрлілігімен жұмыс істеуге арналған тегін ресурстар жинағын қамтитын практикалық нұсқаулық шығарды. Бұл материалдар педагогтерге дифференциацияланған оқыту әдістерін, оқу бағдарламаларын бейімдеуді және қосымша технологияларды қолдануды меңгеруге көмектеседі.

Маңызды қолдау құралдарының бірі ретінде инклюзия бойынша желілік қауымдастықтар мен кәсіби «экожүйелер» ұйымдастырылған. Мысалы, Жаңа Оңтүстік Уэльс штатында «Инклюзия чемпиондары» (Inclusive Education Champions Network) атты желі құрылған. Бұл – инклюзивті тәжірибені жергілікті деңгейде таратушы педагог қызметкерлердің қауымдастығы. Бұл желіге инклюзивті білім беруді ілгерілетуге ынталы мұғалімдер мен мектеп басшылары мүше бола алады. «Чемпиондар» үнемі тәжірибе алмасып, күрделі жағдайларды талқылап, барлық оқушыны оқу процесіне тарту жөніндегі сәтті шешімдерімен бөліседі. Мұндай горизонталды байланыстар инклюзивті технологияларды мамандары жоқ шалғай мектептерге де таратуға мүмкіндік береді [58]. Мұғалімнің кәсіби стандарттары да инклюзияны қолдайды: Австралиялық педагогтің кәсіби стандарттарында (APST) инклюзивтілікке қатысты нақты бөлімдер (мысалы, 1.5, 1.6) мұғалімнен оқытуды саралай білуді және ерекше қажеттіліктері бар оқушылардың білімге толыққанды қатысуын қамтамасыз етуді талап етеді. Осылайша, ауыл мұғалімдерінің кәсіби дамуы қазіргі таңда инклюзивті тәжірибеге арналған құзыреттерді қалыптастыруға бағытталған: жас ерекшелігі мен деңгейі аралас сыныптарды басқарудан бастап, мүгедектігі, тілдік немесе мәдени ерекшеліктері бар балаларға бейімделген әдістерді қолдануға дейін.

Кесте 1.5 - Ауыл мектептері мұғалімдерінің кәсіби өсуін қолдау моделі: Қазақстан мен Аустралияның салыстырмалы талдауы

Қазақстандағы мәселе	Аустралия тәжірибесіне сүйене отырып не істеу керек
Сертификаттау үдерісі мұғалімдерде күйзеліс тудырады	Оны қолдаушы және формативті сипатта ету
Санат алғаннан кейінгі кәсіби өсудің жүйесі жоқ	AITSL үлгісіндегідей деңгейлерге бөлінген мансаптық модель енгізу
Ауыл мұғалімдері оқшауланған жағдайда жұмыс істейді.	Цифрлық экожүйе мен онлайн тәлімгерлік жүйесін құру.
Жеке білім беру траекториялары қарастырылмаған.	IDP (Жеке даму жоспары) жүйесін құру.

Аустралия тәжірибесінде Қазақстан ауыл мұғалімдерінің кәсіби дамуын жаңғырту барысында пайдалана алатын бірқатар тиімді элементтер бар:

- *Үздіксіз оқытуға арналған цифрлық платформа.* Үздіксіз оқытуға арналған цифрлық платформа. AITSL үлгісі бойынша негізгі кәсіби стандарттар негізінде әзірленген тегін онлайн-курстар мен микрокурстарды қамтитын ұлттық портал («Хаб») құру. Мұндай курстар (соның ішінде МООС форматында) біліктілікті арттыру сағаттарына есептелуі тиіс және ауыл мұғалімдері үшін қолжетімді болуы қажет.

- *Икемді өсу траекториялары мен сертификаттау.* Практикалық құзыреттерді қалыптастыруға арналған қысқа мерзімді сертификаттық курстар («микросертификаттар») жүйесін енгізу, сондай-ақ портфолио мен тәлімгерлік негізінде ерікті кәсіби өсу сатыларын (HALT деңгейлері үлгісінде) әзірлеу.

- *Тәлімгерлік және кәсіби қауымдастықтар.* Жас және жалғыз жұмыс істейтін мұғалімдерге арналған жұптық оқыту бағдарламаларын («тәлімгерлік») – бетпе-бет және қашықтан – ұйымдастыру. Мектептер арасындағы тәжірибе алмасу үшін өңірлік кластерлер мен «әріптестер шеңберлерін» (КОК) қолдау. Тәжірибе көрсеткендей, мұндай ынтымақтастық мұғалімдердің дамуын сапалы әрі мотивациялық етеді.

- *Ауыл мектептерінің ерекшеліктерін ескеру.* Педагогтерді даярлау бағдарламаларына инклюзивті технологиялар мен жаста әртүрлі оқушылармен жұмыс істеуге арналған модульдерді енгізу. Оқу бағдарламаларын жергілікті жағдайларға бейімдеу тәжірибелерін ұйымдастыру (ауыл шаруашылығы тақырыптары, этномәдени ерекшеліктер). Бұл мұғалімдерге шағын жинақты мектептерде тиімді жұмыс істеуге және деңгейлік оқыту мәселелерін шешуге мүмкіндік береді.

- *Психологиялық ахуалды қолдау.* Кәсіби күйзелісті (выгорау) азайтуға бағытталған шараларды қарастыру: стрессті басқару және эмоциялық тұрақтылық бойынша тренингтер, икемді жұмыс кестесі, кеңес беру жүйелері. Сонымен қатар, ауыл мұғалімінің әлеуметтік мәртебесін арттыру маңызды (материалдық үстемақылар, қоғамдағы тану) – австралиялық модель көрсеткендей, бұл мұғалімдердің мотивациясы мен жұмысына қанағаттануын арттырады.

Кесте 1.6 - Ауыл мұғалімдерінің кәсіби дамуының салыстырмалы шолуы:
Аустралия мен Қазақстан

Критерий	Австралия	Қазақстан (ауыл мектептері)
1. Педагогикалық мамандықтар бойынша конкурс	Орташа бәсекелестік: қабылдау орташа баллмен мүмкін болады; ең төменгі шектер (ATAR ~70) және мотивацияны бағалау қолданылады.	Жалпы шекті балл: оқу нысанына қарамастан (грант немесе ақылы бөлім) барлық талапкерлер үшін 75 баллдан кем емес.
2. Білімнің ең төменгі деңгейі	Мұғалім болып жұмыс істеу үшін білім бакалавры немесе оған теңестірілген дәреже (4 жыл оқу) қажет.	Жоғары педагогикалық білім (бакалавриат) міндетті болып табылады; магистр дәрежесі ерікті болып қалады (сирек).
3. Тәжірибеге бағытталған оқыту	Жоғары: ұзақ мерзімді оқыту тәжірибесі (бакалавриат бағдарламаларында ~ 80 күн) және университеттер мен мектептер арасындағы тығыз ынтымақтастық.	Шектеулі: педагогикалық тәжірибе қысқа және стандартталмаған; оқыту теорияға мән береді.
4. Іріктеу және қабылдау	Педагогикалық жоғары оқу орындарына іріктеу процесі көп сатылы: оқу нәтижелері (АТР) және жеке қасиеттер (арнайы тестілер, әңгімелесу) ескеріледі.	Қабылдау ҰБТ ұпайлары бойынша жүргізіледі; егер бәсекелестік төмен болса, шекті балл жинағандардың барлығы дерлік қабылданады (қосымша емтихандар сирек кездеседі).
5. Жас мұғалімдерге қолдау көрсету	Жас мұғалімдер үшін индукциялық бағдарламалар бар: тәлімгерлік, әдістемелік қолдау, кейде жұмыстың бірінші жылындағы жүктемені азайту.	Бейімделудің ресми бағдарламасы жоқ, бірақ мектептерде тәлімгерлер тағайындалады; мамандарды тарту үшін «Дипломмен ауылға» (көтеру жәрдемақысы, баспанаға көмек) бағдарламасы бар.
6. Мектептердегі жағдайдың сапасы	Ауылдардағы мектептер жақсы жабдықталған; шалғай өңірлер үшін «базалық мектеп – спутниктік» моделі және қашықтықтан оқыту қолданылады.	Көптеген ауыл мектептері нашар жабдықталған; көпшілігі шағын (біріктірілген сыныптар), технология және жоғары жылдамдықты интернетке қол жетімділік жоқ.
7. Мұғалімнің жұмысын бағалау	Бағалау мектеп/мемлекеттік деңгейде жүргізіледі: директорлар жұмысты кәсіби стандарттарға сәйкес бағалайды; мұғалімдер үшін ұлттық емтихандар жоқ.	Мерзімді аттестаттау: емтихан және біліктілік санатын беруге немесе жоғарылатуға арналған портфолио (еңбекақыға қосымша төлемдерді қамтамасыз етеді).
8. Психологиялық және әкімшілік қолдау	Мұғалімдердің әл-ауқатына назар аударылады: психологиялық қолдау және стрессті басқару бағдарламалары бар; кейбір	Мұғалімдердің әл-ауқатына назар аударылады: психологиялық қолдау және стрессті басқару

	әкімшілік тапсырмаларды көмекшілер атқарады.	бағдарламалары бар; кейбір әкімшілік тапсырмаларды көмекшілер атқарады.
--	--	---

Австралиялық жүйе өзінің кешенді тәсілімен ерекшеленеді: жоғары іріктеу талаптары және жаңадан бастаған мұғалімдерге әзірленген қолдау (тәлімгерлік) жас мұғалімдердің жұмыс күшіне кіру кезіндегі «тәжірибелік шокты» азайтуға көмектеседі. Австралияның ауылдық жерлерінде мектептердің материалдық-техникалық базасынан бастап кластерлік «хаб мектептерін» және шалғай елді мекендер үшін қашықтықтан оқыту технологияларын пайдалануға дейін лайықты жағдайлар қарастырылған. Қазақстан үшін мына элементтерді қабылдаудың мәні бар: міндетті түрде жұмысқа қабылдау бағдарламасын енгізу (жаңа мұғалімдер үшін тәлімгердің бақылауындағы бір жыл тағылымдамадан өту), ауыл мектептерінің инфрақұрылымын дамытуды және мұғалімдерді қолдау шараларын жалғастыру. Мамандық беделін арттыру және ауыл мектептеріндегі еңбек жағдайын жақсарту білікті және ынталы мұғалімдерді тартуға және ұстап қалуға көмектеседі, бұл осы оқу орындарындағы білім сапасын арттырудың негізгі шарты болып табылады. Кәсіби өсуді цифрландыру, институттандырылған тәлімгерлік, әдістемелерді ауыл мектептерінің жағдайына бейімдеу және мұғалімдердің әл-ауқатына жүйелі қамқорлық жасау сияқты бағыттарды біріктіру мұғалімдерді дамытудың қазақстандық моделін жаңартып, оны үздік әлемдік стандарттарға жақындата алады.

Жалпылап айтқанда, Австралияның ауылдық жерлердегі педагогтердің біліктілігін арттыру жүйесі - бұл ұлттық стандарттарға, ғылыми зерттеулер мен инновациялық тәсілдерге негізделген көпдеңгейлі құрылым. Мемлекеттік саясат деңгейінде барлық мұғалімдерге - олардың орналасқан жеріне қарамастан - кәсіби даму мүмкіндігін қамтамасыз ету мақсаты қойылған. Бұл ұстаным Алис-Спрингс декларациясында (Alice Springs Declaration) бекітілген, онда әрбір оқушы мен мұғалімге қолдау көрсетілетін, әлемдік деңгейдегі білім беру жүйесін құру қажеттілігі атап өтілген. Аталған саясат AITSL және білім беру департаменттерінің бастамалары арқылы жүзеге асырылады. Атап айтқанда, Digital Technologies Hub секілді онлайн платформалар мен хабтарды дамыту арқылы географиялық тосқауылдарды еңсеру; кәсіби оқу қоғамдастықтары (Professional Learning Communities - PLC) мен қашықтан тәлімгерлік бағдарламаларын кеңейту арқылы мұғалімдердің оқшаулануын азайту; ауыл мектептерінің ерекшеліктерін ескере отырып, курстардың мазмұнын бейімдеу (мысалы, жастары әртүрлі сыныптарды басқару бойынша); сондай-ақ педагогтердің психоэмоционалдық жай-күйі мен инклюзивті құзыреттерін дамытуға ерекше назар аудару арқылы іске асады. Статистикалық мәліметтер осы шаралардың тиімділігін растайды: ауыл мұғалімдерінің кәсіби қауымдастықтарға тартылуы ұдайы артып келеді, ал жоғары санатты HAIT мұғалімдерінің үздік тәжірибелері шалғай аймақтарға менторлық үлгісінде таралуда. Сонымен қатар, инфрақұрылымдық шектеулер, қаржыландырудың жеткіліксіздігі, оқу бағдарламаларын жергілікті мәдениетке сәйкестендіру секілді проблемалар да бар екенін атап өткен жөн. Дегенмен, Австралияның

тәжірибесі көрсеткендей, ғылыми дәлелдерге сүйенген жүйелі мемлекеттік саясат ауыл мен қала мектептері арасындағы кәсіби алшақтықты жоюға ықпал ете алады. Бүгінде Австралия географиялық тұрғыда оқшауланғанымен, кәсіби қауымдастыққа интеграцияланған, сапалы ресурстарға қол жеткізе алатын, кәсібилігі мойындалған және үздіксіз дамуға ынталы «рефлексивті ауыл мұғалімі» моделін қалыптастырып отыр.

Жапония. Жапониядағы педагогтердің үздіксіз кәсіби дамуы жұмыс орнында жүзеге асырылатын ұжымдық және кіріктірілген практикаға негізделген. Мұндай жүйенің негізгі компоненттерінің бірі - Lesson Study (сабақты бірлесіп зерттеу). Бұл тәсілде мұғалімдер тобы бірлесе сабақ жоспарын дайындайды, кейін бір педагог сабақты өткізіп, әріптестері оны бақылап отырады. Сабақ аяқталғаннан кейін команда сабақ барысын егжей-тегжейлі талдап, қолданылған әдістердің тиімділігін бағалап, жетілдіру бойынша ұсыныстар енгізеді [59]. Мұндай циклдік үдеріс педагогтердің өзара тәжірибе алмасуына және нақты жағдайларда оқыту тәжірибесін жетілдіруге ықпал етеді.

Жүйенің тағы бір маңызды элементі - жас мамандарға арналған тәлімгерлік. Жапонияда педагогикалық қызметін жаңадан бастаған мұғалімдер тәжірибелі әріптесінің басшылығымен бір жылдық тағылымдамадан өтеді [60]. Тәлімгер жас маманның сабақтарына қатыса отырып, кәсіби кеңестер береді және оны мектеп ортасына бейімдеуге көмектеседі. Бұдан бөлек, мектептерде тұрақты түрде ішкі семинарлар мен әдістемелік кездесулер өткізіледі. Мысалы, педагогикалық кеңестер мен бірін-бірі сабаққа қатыстыру арқылы идеялар мен мәселелер талқыланады. Көптеген педагогтер мұғалімдер бөлмесіндегі (shokuin shitsu) бейресми күнделікті кәсіби пікір алмасудың ресми оқыту курстарынан кем түспейтінін атап өтеді: мұғалімдер әдістемелік жаңалықтармен бөлісіп, проблемалық мәселелерді бірлесе шешіп, өзара қолдау көрсетеді [61]. Бұл ынтымақтастық мәдениеті шалғай ауыл мектептерінде де орныққан, мұнда педагогтер көбіне шағын, ұйымшыл ұжым ретінде жұмыс істейді. Lesson Study, тәлімгерлік және тұрақты мектепшілік кәсіби талқылау негізінде педагогтің жұмыс орнында кәсіби дамуына жағдай жасалады. Ауыл мектептерінде бұл көбіне жалғыз қолжетімді әдістемелік қолдау түрі болып табылады. Сонымен қатар, мектепаралық желілер мен мұғалімдер арасындағы қашықтан өзара іс-қимыл түрлері дамып келеді, бұл оларды кәсіби қауымдастықтарға тартуға мүмкіндік береді.

Қазақстанда да ЮНЕСКО (RARS) жобалары аясында осындай тәжірибелер енгізілуде: ауыл мектептерінде кәсіби қауымдастықтар құрылып, тәжірибе алмасу ұйымдастырылуда. Аталған форматтардың орнықты дамуы үшін олардың жүйелілігін, үйлестіру тетіктерін және әдістемелік қолдауын қамтамасыз ету маңызды. Lesson Study бойынша халықаралық сарапшы, профессор Акихико Такахашаши (Takahashi, 2019) ұжымдық жоспарлау, бақылау және рефлексия үдерістерінің мұғалімнің кәсіби ойлауын қалыптастыратынын атап көрсетеді. Ол былай дейді:

«Lesson Study - бұл жай ғана сабақты жетілдіру әдісі емес, бұл мұғалімнің кәсіби тұлғасын қалыптастыру тәсілі.

Lesson Study тиімділігіне қарамастан, Такахашин (2020) мұндай тәжірибелерге қатысу көбінесе жұмыс уақытынан тыс уақытта болатынын, бұл шамадан тыс жүктемені күшейтетінін атап көрсетеді:

Lesson Study оқу процесінің кестесіне енгізілмей, әкімшілік қолдаумен қамтамасыз етілмеген жағдайда, тәуекел факторы ретінде көрінуі мүмкін.

Жапонияның Білім және ғылым министрлігінің (MEXT, 2022) мәліметі бойынша, жапон мұғалімдері аптасына орта есеппен 60 сағатқа жуық жұмыс істейді, бұл кәсіби күйзелудің бірқатар жағдайларына әкелді. Осылайша, Lesson Study моделінің айқын артықшылықтарына қарамастан, оны дұрыс ұйымдастырусыз және қолдаусыз жүзеге асыру мұғалімдердің жүктемесін арттырып, кәсіби шаршау және шамадан тыс жүктеме проблемаларын күшейтуі мүмкін. Мұндай тәжірибелерге қатысу жұмыс процесіне біріктірілгені және тұрақтылық пен тиімділікті қамтамасыз ету үшін қажетті ресурстармен және әкімшілік қолдаумен бірге жүруі маңызды. Соған қарамастан Жапонияда Lesson Study моделін шағын жинақты ауылдық мектептерде тиімді пайдалануға мүмкіндік беретін бейімделген форматтар әзірленді. Lesson Study шағын жинақты ауыл мектептеріне сәтті бейімделді. Акиита префектурасында 2-3 мұғалімнен тұратын топ бір сыныппен жұмыс істейтін және талдаудың шағын циклдерін жүргізетін микро сабақты зерттеу форматы әзірленді. Хоккайдода қашықтағы Lesson Study сессиялары қашықтағы мектептер арасында Zoom және EduPort Japan ұлттық платформасы арқылы жүзеге асырылады. Бұл ауыл мұғалімдеріне қалалық орталықтарға бармай-ақ кәсіби қоғамдастықтарға қатысуға мүмкіндік береді.

Біліктілікті арттыру жүйесі: лицензиялау және MEXT-тің цифрлық ресурстары (GIGA School бастамасы). Жапонияда мектепшілік тәжірибелермен қатар, педагогтердің біліктілігін арттыруға арналған формалды жүйе қалыптасқан, ол мемлекеттік стандарттармен реттеледі. Жапон мұғалімдері мемлекеттік қызметшілер мәртебесіне ие болғандықтан, олардың кәсіби жолы міндетті оқыту сатыларымен сүйемелденеді. 1980-жылдардың соңынан бастап Жапонияның Білім, мәдениет, спорт, ғылым және технология министрлігі (MEXT) белгілі бір кезеңдерде мұғалімдердің курстан өтуін міндеттейтін талаптарды енгізді. Атап айтқанда, педагогтар еңбек жолындағы алғашқы жылдың соңында қарқынды оқудан, еңбек өтілінің 10-жылдығында курстан өтуі тиіс, сондай-ақ мұғалім лицензиясын әр 10 жыл сайын жаңарту үшін қайта даярлау курстарынан өтетін болды [62].

Жақын уақытқа дейін мұғалімдер әр он жыл сайын лицензияны ұзарту мақсатында университет базасында кемінде 30 академиялық сағаттық курстан өтуге міндетті еді. Алайда, 2022 жылы бұл жүйе алынып тасталды – үкімет

мұндай формалды лицензиялау тетігі күтілген нәтижелерді бермегенін және педагогтерге артық жүктеме тудырғанын мойындады [63].

Қазіргі уақытта назар дәстүрлі сертификат жаңарту рәсімінен гөрі, икемді әрі үздіксіз кәсіби даму траекторияларын құруға ауысып отыр. Қазіргі заманғы технологиялар, әсіресе ауылдық жерлерде еңбек ететін педагогтер үшін, кәсіби даму бағдарламаларының қолжетімділігін айтарлықтай арттырды. Жапонияның Білім министрлігі (МEXT) мұғалімдерге арналған ұлттық цифрлық оқыту платформасын іске қосты – бұл «Бүкілжапондық мұғалімдерді даярлау платформасы (Plant)». Аталған жүйе арқылы онлайн курстар, вебинарлар мен әдістемелік материалдар бір терезе қағидаты бойынша ұсынылады. Платформа мұғалімдерге қажетті курстарды қашықтан өтуге мүмкіндік береді, ал оқыту модульдері мен сағаттарын тіркеу жүйесі автоматты түрде есеп жүргізіп отырады [64]. Бұл тәсіл шалғайдағы елді мекендерде жұмыс істейтін мұғалімдерге қалаға бармай-ақ бірыңғай білім базасына қол жеткізуге мүмкіндік береді. Ауыл мектептерінің мүмкіндіктерін теңестіруде шешуші рөл атқарған тағы бір бастама – GIGA School жобасы, оның мақсаты – білім беру жүйесін цифрландыру. Бұл бастаманың іске асырылуы 2020–2021 жылдары үдетілді, үкімет барлық оқушылар мен мектептерді қажетті техникамен және интернетпен қамтамасыз етуге күш салды. «Бір оқушы – бір құрылғы» қағидатына сәйкес ауыл мектептері де қала мектептерімен тең дәрежеде әрбір балаға тегін компьютер немесе планшетпен және жоғары жылдамдықтағы интернетпен қамтамасыз етілді. Бұл шешім қашықтан оқытуға қолжетімділіктегі алшақтықты айтарлықтай қысқартып, шалғай өңірлерде де онлайн білім алудың жаңа мүмкіндіктерін ашты [65]. Маңыздысы – GIGA School жобасына тек техникалық жарақтандыру ғана емес, сонымен қатар мұғалімдерді ақпараттық-коммуникациялық технологияларды тиімді пайдалануға үйрету де кіреді. МEXT деректеріне сәйкес, 2022 жылға қарай мұғалімдердің шамамен 70%-ы цифрлық сауаттылық курстарынан өтті. Кейбір префектураларда (мысалы, Вакаямада) бұл көрсеткіш 95%-ға жетсе, өзге өңірлерде 50–60% деңгейінде қалған, бұл бағыттағы жұмысты жалғастыру қажеттігін көрсетеді [66]. Дегенмен, министрліктің бүкілұлттық стратегиясы - цифрлық дәуірде бірде-бір ауыл мектебі назардан тыс қалмауын қамтамасыз ету [64]. Бірыңғай онлайн платформа мен GIGA бастамасының арқасында шалғайдағы педагогтер де қаладағы әріптестерімен тең дәрежеде ресурстарға қол жеткізе алды: жетекші университеттердің вебинарлары, онлайн сабақтардың цифрлық қоры мен кәсіби біліктілікті арттырудың қашықтықтан оқыту курстары енді Жапонияның барлық бұрышында қолжетімді болды.

Жапония білім беру жүйесінің ерекшеліктерінің бірі - *мұғалімдерді мектептер арасында жүйелі түрде ротациялау тәжірибесі*. Бұл үдеріс префектуралық білім басқармалары тарапынан ұйымдастырылады және білікті кадрларды, соның ішінде шалғай ауылдық аймақтарға әділ бөлуге бағытталған. Әдетте, жас мұғалім еңбек жолының алғашқы 3–4 жылын бір мектепте өткізгеннен кейін басқа оқу орнына ауыстырылады, әрі қарай әр шамамен 6 жыл сайын жоспарлы түрде жаңа мектепке ротацияланады [59].

Осының нәтижесінде, тіпті шағын ауыл мектептеріне де белгілі бір мерзім сайын түрлі тәжірибесі бар жаңа педагогтер келіп отырады, ал мұғалімдердің өздері әртүрлі ортада жұмыс істеу тәжірибесін жинақтайды. Зерттеулер көрсеткендей, бұл саясат бүкіл ел бойынша білім беру сапасының теңестірілуіне және ауыл мектептерін кадрлармен тұрақты қамтамасыз етуге ықпал етеді [62].

Басқаша айтқанда, міндетті ротацияның арқасында үздік педагогтер тек беделді қалалық мектептерде шоғырланбайды - олар тұрақты түрде аз тартымды өңірлерге де жіберіліп отырады. Бұл қадам ірі қалалардан тыс жерлердегі оқушылар үшін де білім беру мүмкіндіктерінің теңдігін арттыруға қызмет етеді. Мұғалімдер үшін ротация, әдетте, префектура аумағында едәуір қашықтыққа ауысуды білдіреді. Бұл жағдай белгілі бір қолайсыздықтар тудыруы мүмкін болғандықтан, мемлекет олардың орнын өтеуге бағытталған шараларды жүзеге асырады. Атап айтқанда, ауылдық жерлерге жіберілген мұғалімдерге жол шығындары мен тұрғын үй жалдауға байланысты қосымша төлемдер мен үстемеақылар қарастырылған [59]. Сонымен қатар, жергілікті басқару органдары жанадан келген педагогті жергілікті қоғамдастықпен және мектеп ұжымымен ресми түрде таныстыру рәсімін ұйымдастырады. Сондай-ақ, жаңа ортада кәсіби бейімделуді жеңілдету мақсатында тәлімгерлік қолдау көрсетіледі. Осылайша, ауыстыру тек материалдық ынталандырумен шектелмей, қаладан ауылға көшкен кезде аса маңызды саналатын кәсіби сүйемелдеумен де жүзеге асырылады. Алайда, бұл ротация жүйесінің әлсіз жақтары да бар. Мұғалімдердің жиі ауысуы олардың өздері үшін де, мектеп ұжымы үшін де стресс тудыратын факторға айналуы мүмкін. Мысалы, тәжірибелі тәлімгердің кенеттен басқа мектепке ауысуы жас педагогті кәсіби қолдаусыз қалдырып, мектептегі психоэмоционалдық ахуалға теріс әсер етуі ықтимал. Мұғалімдер әр бірнеше жыл сайын жаңа ортаға бейімделіп, жаңа ұжыммен кәсіби қатынас орнатуы қажет болады, бұл өз кезегінде елеулі эмоционалдық ресурстарды талап етеді. Әсіресе, шағын жинақты мектептерде жалғыз жұмыс істейтін жас сынып жетекшілер үшін бұл өте күрделі. Егер тәжірибелі әріптестерінің бірі басқа мектепке ауысып кетсе, мұғалім кеңес сұрайтын адамның жоқтығынан кәсіби тұрғыда оқшаулануы мүмкін. Мұндай жағдайлар кей кездері жас мұғалімдердің кәсіби күйзелісіне, тіпті педагогикалық қызметтен ерте кетуіне себеп болады [67].

Ауыл мектептеріндегі педагог қызметінің ерекшеліктері: көппәнділік, шағын жинақтылық және жүктеме. Жапон ауыл мектептеріндегі мұғалімдердің еңбек жағдайлары қалалық мектептермен салыстырғанда айтарлықтай ерекшеленеді және педагогтің кәсібилігі мен әмбебаптығына ерекше талаптар қояды. Оқушы саны аз мектептерде бір мұғалім бірнеше пәннен қатар сабақ береді. Шағын ауылдық негізгі мектептерде математика мұғаліміне тар бейінді мамандардың жетіспеуінен физика немесе музыка сабақтарын да өткізуге тура келеді. Мұндай көппәнділік шағын мектептің штат бірліктерінің шектеулі болуымен және барлық пәндер бойынша жеке мұғалімнің болмауымен байланысты. Зерттеулер ауыл мектептерінде мұғалімдердің көбіне өздерінің негізгі біліктілігіне жатпайтын пәндерден де сабақ беруге мәжбүр болатынын

көрсетеді. Әсіресе негізгі және жоғары сыныптарда мұғалім өз мамандығына жатпайтын пәннен сабақ өткізуге мәжбүр болатын жағдайлар кездеседі (бұл құбылыс «белгілі бір пән бойынша лицензиясыз оқыту» деп аталады) [68]. Бұл мұғалімнен үздіксіз өзін-өзі дамыту, бейімделгіштік және жаңа оқу бағдарламаларын жедел меңгеру қабілетін талап етеді. Сонымен қатар, мұндай жан-жақты жұмыс педагогтің көкжиегін кеңейтеді: ауыл мұғалімдері жиі әртүрлі пәндерді оқыта алатын және оларды біріктіре білетін әмбебап маманға айналады.

Екіншіден, көптеген ауыл мектептері – оқушы саны өте аз шағын жинақты оқу орындары. Кей жағдайда бастауыш мектепте бар болғаны бірнеше ондаған, тіпті бірнеше ғана оқушы оқиды. Мысалы, Аонэ ауылындағы жағдай белгілі: 2015 жылы жергілікті бастауыш мектепте небәрі 6 оқушы қалған (1945 жылы бұл көрсеткіш 254 болған) [59]. Мұндай жағдайда әртүрлі жастағы оқушыларды біріктіріп оқыту тәжірибесі қолданылады, яғни бір сыныпта оқу жылы әртүрлі балалар бірге білім алады. Бастауыш мектепте бұл, мысалы, бірінші және екінші сынып оқушыларын барлық пәндер бойынша біріктіріп оқыту ретінде көрініс табады, егер жалпы саны он оқушы шамасында болса. МЕХТ деректері бойынша, ел аумағында мұндай біріктірілген сыныптардың саны мыңдап саналады – мектептердің іріленуіне байланысты олардың саны біртіндеп азайып келе жатса да, 2015 жылы бастауыш мектептерде шамамен 4910, ал негізгі мектептерде 177 сынып тіркелген [68]. Бірнеше жас тобы біріктірілген сыныптарда сабақ өткізу - педагог үшін күрделі кәсіби міндет. Мұғалімге әртүрлі білім деңгейіне арналған оқу материалдарын қатар әзірлеу, уақыт пен назарды әртүрлі жастағы шағын топтар арасында тиімді бөлу қажет. Жапон зерттеушілері атап өткендей, шағын жинақты мектептерде білім сапасын қамтамасыз ету үшін аралас сыныптарға бейімделген арнайы әдістемелер қажет. Қазіргі уақытта педагогикалық ортада мұндай жағдайда жұмыс істеуге мұғалімдерді қалай тиімді даярлау керектігі және аралас жастағы топтардың қандай артықшылықтары болуы мүмкін екендігі (мысалы, жоғарғы сынып оқушыларының төменгі сынып оқушыларының төменгі сынып оқушыларына сабақ беруі немесе басқа да дағдыларды үйретуі) талқыланып жатыр [69].

Ауыл мектебінің тағы бір ерекшелігі - мұғалімдер ұжымының шағындығы және соған байланысты әр педагогке түсетін жүктеменің артуы. Ауыл мектебінің штаты кейде тек директор мен екі-үш мұғалімнен ғана тұрады, ал бұл мамандар бір уақытта бірнеше рөлді қатар атқаруға мәжбүр болады. Бір адам бір мезетте оқу ісі жөніндегі орынбасар, кітапханаға жауапты тұлға және үйірме жетекшісі қызметін атқаруы мүмкін, өйткені басқа маман жоқ. Жапон мектептерінің дәстүрлі мәдениетінде мұғалімге тек сабақ беру ғана емес, сонымен қатар сыныптан тыс жұмыс, әкімшілік тапсырмалар, ата-аналармен байланыс және іс-шаралар ұйымдастыру сынды міндеттер жүктеледі. Шағын ауылдық елді мекенде бұл міндеттерді бөліп беретін адам саны шектеулі болғандықтан, әр мұғалім бірнеше қызметті қатар атқаруға мәжбүр болады. Сондықтан ауыл мұғалімдерінің жалпы еңбек жүктемесінің өте жоғары болуы заңды құбылыс. Олар бірнеше пәннен сабақтарға дайындалып, әртүрлі деңгейдегі бірнеше сыныпқа білім береді, содан кейін үйірмелерге жетекшілік етеді немесе есепті

құжаттарды толтырады. Жапония мұғалімдер кәсіподағының зерттеуі көрсеткендей, мемлекеттік мектептердің мұғалімдері (ел бойынша орташа есеппен) айына шамамен 96 сағат артық жұмыс істейді, бұл - бір жарым ставкамен жұмыс істеу деген сөз. Ауылдық өңірлерде бұл жүктеме кадр тапшылығымен одан әрі күрделене түседі: егер қалада мұғалімді уақытша алмастыратын адам табуға немесе үйірмелерді бірнеше педагогке бөліп беруге мүмкіндік болса, шалғай өңірлерде мұндай жағдай сирек кездеседі, сондықтан қалған мұғалім әріптесінің міндетін де өзіне алуға мәжбүр болады. Бейресми түрде жапон мұғалімдері өздерін мектептегі менеджер, хатшы және психолог ретінде сипаттап, кез келген қажетті жұмысты атқаратынын әзілмен айтады. Мұндай әмбебаптық екіұшты сипатқа ие: бір жағынан, ол мектептің тұрақтылығын қамтамасыз етеді (бір адам бірнеше маманды алмастыра алады), екінші жағынан – шамадан тыс шаршауға әкеледі. Шағын жинақты мектептердің мұғалімдері кейде жұмыстан «ажырап» демалудың қиын екенін мойындайды: аяқталмаған істер туралы ойлар оларды үйде де мазалап, қалпына келуге уақыт бермейді. Бұл жағдай білім беру саласындағы басқарушы органдарды ауыл мұғалімдерін қолдау мәселесіне көбірек назар аударуға мәжбүрлеп отыр, бұл келесі бөлімде қарастырылады [67].

Мұғалімдердің мотивациясын қолдау және кәсіби күйзелістің алдын алу.

Ауылдық өңірлерде білім беру сапасын жоғары деңгейде қамтамасыз ету педагогтердің өзіне көңіл бөлусіз мүмкін емес. Соңғы жылдары Жапонияда мұғалімдердің шамадан тыс жүктемесіне байланысты қажу және кәсіби күйзеліс мәселесі өткір қойылып отыр. Бұған дейін атап өткеніміздей, ауыл мектептеріндегі жүктеме орташа көрсеткіштерден де жоғары болуы мүмкін, сондықтан қолдау шараларына деген сұраныс бұл аймақтарда аса өзекті. Үкімет бұл мәселені ресми түрде мойындап, мұғалімдердің еңбек жағдайын жақсартуға бағытталған Work Style Reform («жұмыс стилін реформалау») кешенді бағдарламасын әзірлеуде. Төменде педагогтердің шамадан тыс жүктемесін азайту және олардың мотивациясын қолдау мақсатында қабылданып жатқан негізгі шаралар келтірілген [67]:

- *Жұмыс уақытының регламенттелуі.* Мұғалімдердің артық жұмыс уақытына шектеу енгізілді - ресми түрде айына 45 сағаттан аспауы тиіс. Шын мәнінде бұл шектен асып кету әлі де жиі кездеседі (МЕХТ деректері бойынша, бастауыш мектеп мұғалімдерінің шамамен 65%-ы және негізгі мектеп мұғалімдерінің 77%-дан астамы белгіленген лимиттен артық жұмыс істейді). Дегенмен, заңнамалық тұрғыда бұл норманы бекіту - өтеулі емес артық жұмыс мәдениетін біртіндеп өзгертуге бағытталған алғашқы қадам.

- *Міндеттерді қайта бөлу және жеңілдету.* МЕХТ мүмкіндігінше педагогтік емес міндеттерді басқа қызметкерлерге немесе сыртқы мамандарға делегаттауды ұсынады. Мысалы, мектептерде тәрбиеші көмекшісі мен кеңсе қызметкері лауазымдары енгізіліп, олар мұғалімдердің қағазбастылық пен техникалық жұмыстарын өз мойнына алады. Сондай-ақ спорттық үйірмелерді басқару үшін сыртқы жаттықтырушыларды тарту тәжірибесі енгізілуде, бұл мұғалімдердің уақытын босатуға мүмкіндік береді. Сонымен қатар, күнделікті

жұмыстарды цифрландыру жүзеге асырылуда: электрондық күнделіктер, үлгерімді есепке алудың автоматтандырылған жүйелері, құжаттардың дайын үлгілері - мұның бәрі бюрократиялық рәсімдерге кететін уақытты қысқартады. Министрлік жергілікті атқарушы органдарды осындай реформаларды белсенді түрде енгізуге шақырады, және кейбір аймақтарда бұл бағытта оң нәтижелер байқалуда. Мысалы, Токио қаласындағы Симода бастауыш мектебінде әр сәрсенбі күні түстен кейін сабақтар өткізілмейді, бұл уақыт мұғалімдердің дайындық пен демалысына арналады. Мектеп әкімшілігі мұндай тәжірибе педагогтердің қанағаттанушылығын арттырып, олардың қалған жұмыс күндерінде жоғары өнімділікпен еңбек етуіне ықпал еткенін атап өтуде.

- *Ұжым ішіндегі қолдауды қамтамасыз ету.* Әсіресе ауылдық мектептерде қолайлы корпоративтік мәдениетті қалыптастыруға ерекше көңіл бөлінеді. Мектеп директорларына қызметтік міндеттерді қызметкерлердің күшті жақтарын ескере отырып бөлуді, әріптестер арасындағы өзара көмек пен тәлімгерлікті қолдауды ұсынады. Шағын ұжымда бұл табиғи түрде жүзеге асады: мұғалімдер тығыз кәсіби қарым-қатынаста жұмыс істейді. Сонымен қатар, әртүрлі мектептер арасында да көлденең байланыстар қалыптасуда. Тәжірибелі педагогтер әріптестері үшін шеберлік сабақтарын өткізіп, өздерінің әдістемелік материалдарымен бөліседі. Кейбір өңірлерде мұғалімдер өз бастамасымен бейресми қауымдастықтар (онлайн-форумдар, қызығушылық топтары) ұйымдастырып, демалыс күндері кездесіп, өзекті мәселелерді талқылайды. Мұндай кәсіби қолдау желісі ауыл мұғалімінің өзін оқшау сезінбеуіне мүмкіндік береді. Қатысушылардың айтуынша, бейресми жағдайда тәжірибе алмасу кейде ресми тренингтерден де пайдалы болады. Түрлі мектептердегі әріптестер ауыл мұғалімдері үшін жаңа идеялар мен моральдық қолдаудың көзіне айналады, бұл өз кезегінде күрделі жағдайларда да кәсіби қызметін жалғастыруға деген мотивацияны арттырады.

Және соңғысы, психологиялық қолдау мен эмоционалдық күйзелістің алдын алуға ерекше көңіл бөлінуде. Мұғалім кәсібінің жоғары деңгейдегі күйзеліс тәуекелімен байланысты екенін түсіну арнайы қолдау қызметтерін құруға алып келді. Ел бойынша педагогтер үшін құпиялылық қағидатына негізделген психолог мамандардың консультациялары қолжетімді. Мысалы, мемлекеттік мектеп қызметкерлеріне өзара көмек көрсету қауымдастығы жанында тәулік бойы жұмыс істейтін “жедел желі” қызметі бар: мұғалімдер (және олардың отбасы мүшелері) кәсіби психотерапевтпен телефон арқылы, бейнебайланыс немесе LINE чаты арқылы тегін кеңесе алады [70]. Токио мен көптеген префектураларда мектеп психолог-консультанттары да тағайындалған: мұндай мамандар (көбіне лицензиясы бар психиатрлар) айына бірнеше рет мұғалімдерге қабылдау жүргізіп, мазасыздық немесе шамадан тыс шаршау мәселелерін медициналық ұсынымдар негізінде шешуге көмектеседі.

Мектептерде психологиялық сауаттылық бағдарламалары енгізіліп, мұғалімдерге күйзелісті өздігінен реттеу әдістері үйретіледі. Бұған қоса, кәсіподақтар жұмыс жағдайларын жақсартуға және шамадан тыс жүктемеден туындайтын төтенше жағдайлардың, соның ішінде *karōshi* (артық жұмыстан

болатын өлім) құбылысының алдын алуға бағытталған ақпараттық науқандар («Мектептер дағдарыста» және т.б.) жүргізуде. Аталған шаралардың барлығы мұғалімнің еңбегі бағаланатынын және көмектің қолжетімді екенін сезінуіне бағытталған. Ауыл мұғалімінің мотивациясы көбіне энтузиазм мен балаларға деген адалдыққа негізделген, ал жүйенің міндеті – мұндай ынтаның сөнуіне жол бермей, жұмыс пен жеке өмір арасындағы салауатты тепе-теңдікті қамтамасыз ету.

Ауыл мектептеріне арналған инфрақұрылымдық шешімдер: цифрлық орта және әдістемелік ресурстар. Инфрақұрылымды стратегиялық дамыту - Жапониядағы ауыл мектептерін қолдаудың маңызды құрамдас бөлігі. Бұл тек мектеп ғимараттарын жөндеу ғана емес, ең алдымен заманауи цифрлық білім беру ортасын құру және қала мектептерімен тең дәрежеде білім ресурстарына қол жеткізуді қамтамасыз ету туралы болып отыр. Бұған дейін айтылғандай, GIGA School бағдарламасы аясында ауқымды міндет орындалды: елдегі барлық дерлік мектептерде, оның ішінде ең шалғай орналасқандарында да, 2021 жылға қарай әр оқушыға арналған құрылғылардан бастап, жоғары жылдамдықты интернетке дейін қажетті техникалық құралдар орнатылды [71]. Бұл жаңа сападағы оқыту әдістері мен кәсіби өзара іс-қимылдың негізін қалады. Ауыл мектептерінің мұғалімдері енді қала мектептерімен бірлесіп онлайн-сабақ өткізе алады, бұрын географиялық оқшаулануға байланысты қатыса алмаған вебинарлар мен конференцияларға қосыла алады. Мысалы, егер шағын мектепте сирек кездесетін пән бойынша мұғалім болмаса, оқушылар оны басқа мектептің немесе университеттің маманы жүргізіп жатқан сабаққа қашықтан қатыса алады – жоғары жылдамдықты интернет бұл үдерісті нақты уақыт режимінде жүзеге асыруға мүмкіндік береді. Бұл процесс кері бағытта да жұмыс істейді: ауыл мұғалімі бейнебайланыс арқылы тәжірибелі әріптестерінен тәлімгерлік қолдау алады, ал кәсіби қауымдастықтарға қатысу енді тұрғылықты жермен шектелмейді.

Жапонияның білім беру жүйесінде қолжетімді болып отырған цифрлық білім беру ресурстары айрықша маңызды рөл атқарады. Қазіргі таңда бұл ресурстар елдің барлық аймағында қолжетімді. Білім министрлігі Экономика министрлігімен бірлесе отырып, оқу материалдарының ұлттық онлайн кітапханаларын іске қосты, олардың қатарында STEAM Library - ғылым мен технологиялар бойынша сабақтар мен жобалар каталогы бар. Аталған ресурстар шалғайдағы мұғалімдерге бүкіл ел бойынша әріптестерінен идеялар мен дайын материалдарды алуға мүмкіндік береді. Бұдан бөлек, жаңадан іске қосылған Plant платформасы негізінде үздік тәжірибелермен алмасу тетігін құру жоспарланып отыр: мұғалімдер өздерінің табысты сабақтарын, жоспарларын, презентацияларын жүктей алады, ал әріптестері оларды талқылап, тәжірибе алмаса алады. Осылайша виртуалды педагогикалық қауымдастық қалыптасуда, бұл әсіресе басқа мұғалімдермен тікелей байланыс орнату қиындық туғызатын ауылдық өңірлер үшін аса құнды. Сарапшылар қала мен ауыл арасындағы алшақтықты азайту үшін дәл осындай кооперативтік бастамаларды дамыту маңызды екенін атап өтеді: қала және ауыл мектептері арасындағы серіктестік,

қашықтан жұмыс істейтін әдістемелік бірлестіктер, оқушылар мен мұғалімдердің бірлескен онлайн жобалары [72]. Жапонияда бүкіл округ мектептері үшін бірыңғай бұлтты кеңістік құрылған табысты тәжірибелер бар - мұндай ортада мұғалімдер сабақ жоспарларымен алмасады, мектепаралық оқу іс-шараларын өткізеді, ал шағын мектептер ірі оқу орындарынан әдістемелік қолдау алады.

Әрине, инфрақұрылым тек цифрлық технологиялармен шектелмейді. Жапон үкіметі ауыл мектептерінің материалдық-техникалық базасын жетілдіруге де инвестиция салып келеді: оқу кабинеттері жаңартылып, мобильді зертханалар жеткізіледі, жоғары жылдамдықты желі мен бейнеконференция байланысына қолжетімді жайлы мұғалім бөлмелері жасақталады. Мобильді ресурстар – шалғай елді мекендер үшін тағы бір тиімді шешім: мысалы, жылжымалы кітапханалар мен зертханалар алыс ауылдарға барып, оқушылар мен мұғалімдердің жергілікті деңгейде жоқ жабдықтармен жұмыс істеуіне мүмкіндік береді. Алайда жапон білім беру жүйесі үшін нағыз «үлкен теңестірушіге» айналған – бұл цифрлық трансформация болды. Ол МЕХТ тұжырымдаған қағидатты жүзеге асыруға жол ашты: «Шекарасыз білім – әркімге және әрқайсысына». Бүкілұлттық желіге қосылған ауыл мектебі енді оқшау күйде қалмайды. Ондағы мұғалімдер өздерін кәсіби қауымдастықтан бөлінгендей сезінбейді, ал оқушылар ресурстар жағынан шектелмейді. Кадрлар ротациясынан бастап мұғалімдерді қолдауға дейінгі шаралармен үйлесе отырып, инфрақұрылымдық жетілдірулер Жапония ауыл мектептерінің жоғары білім сапасын сақтап, демографиялық және әлеуметтік сын-қатерлер жағдайында да орнықты дамуына мүмкіндік береді. Жапонияның жүйесі кәсіби дамудың, тәлімгерліктің, цифрландырудың және ұжымдық оқыту форматтарының ауыл мектептеріндегі білім сапасын арттыруға қалай ықпал ететінін нақты көрсетеді.

Қазақстан бұл тәсілдерді жергілікті жағдайларды ескере отырып бейімдеп, цифрлық инфрақұрылымды дамыту, ауыл мұғалімдерін қолдау және мектепшілік даму механизмдерін нығайту бағытында пайдалана алады.

Кесте 1.7 - Салыстырмалы талдау: ауыл мұғалімдерінің кәсіби дамуы - Жапония мен Қазақстан тәжірибесі

Критерий	Япония	Қазақстан
Жас мұғалімдерге арналған тәлімгерлік	Міндетті бір жылдық стажировка енгізілген: алғашқы жұмыс жылы – тәлімгердің жетекшілігімен өтеді. Жаңа мұғалімдер шамамен 20 күн оффлайн оқудан және 60 күнге жуық кәсіби дамудан тәлімгерлермен бірге өтеді [73].	Тәлімгерлік бар, бірақ бейресми түрде жүзеге асады: көптеген мектептерде тәжірибелі мұғалімдер бірінші жылы жаңадан келген әріптестеріне көмектеседі [74]. Алайда бұл үдеріс жүйелі емес, қолдау көбінесе тек бастапқы кезеңмен шектеледі.

Мектепшілік қолдау	Мықты әріптестік қолдау мәдениеті қалыптасқан: барлық мұғалімдер бір ортақ кабинетте (shokuin shitsu) жұмыс істейді, күн сайын тәжірибе алмасып, сабақтарды бірлесіп жоспарлайды [75].	Ауыл мектептерінде мұғалімдердің әдістемелік бірлестіктері жұмыс істейді, алайда ресурстар шектеулі. Формалды ынтымақтастық әлсіз дамыған; мысалы, тәлімгерлер жүктемеден босатылмайды, бұл әріптестерге толыққанды қолдау көрсетуге кедергі келтіреді.
Үздіксіз біліктілікті арттыру	Үздіксіз дамудың жүйесі қалыптасқан: білім басқармасының жоспарына сәйкес жыл сайын мұғалімдерге арналған тренингтер мен курстар өткізіледі. Мұғалімдер семинарларға тұрақты түрде қатысады және сабақтарды мектепшілік зерттеу барысында жаңа әдістемелерді меңгереді.	Заңнамаға сәйкес мұғалімдер кемінде 3 жылда бір рет біліктілікті арттыру курстарынан өтуге міндетті [76]. Біліктілікті арттыру жүйесі («Өрлеу» және т.б.) тренингтер ұйымдастырады; әр 5 жыл сайын оқу нәтижелері аттестация арқылы расталады.
Lesson Study (сабақты зерттеу)	Кәсіби дамудың негізгі тәжірибелерінің бірі болып табылады: педагогтер бірлесіп ашық сабақтарды жоспарлап, өткізіп, талдау жүргізеді, бұл олардың шеберлігін арттыруға бағытталған [77]. Бұл цикл оқыту сапасын үздіксіз жақсартуға ықпал етеді.	Кең таралған тәжірибе болып табылмайды. Lesson Study элементтері жекелеген түрде (мысалы, пилоттық жобалар немесе инновациялық мектептер аясында) енгізілуде, алайда ауыл мектептерінде жүйелі түрде қолданылмайды.
Мұғалімдерді ротациялау жүйесі	Міндетті ротация (jinji idou) қолданылады: мұғалімдер әр ~5–6 жыл сайын басқа мектепке ауыстырылады. Бұл үздік кадрлардың тек қалаларда шоғырлануын болдырмай, ауыл мектептерін мамандармен тұрақты қамтамасыз етуге мүмкіндік береді. Шалғай аудандарда жұмыс істегені үшін педагогтерге қосымша төлемдер мен көшуге байланысты қолдау көрсетіледі.	Қолданылмайды; мұғалімдер әдетте бір мектепте тұрақты түрде жұмыс істейді. Ауылдық жерлерге кадр тарту үшін ынталандыру шаралары қолданылады: жас мамандарға көтерме ақы, тұрғын үйге жеңілдетілген несиелер және басқа да қолдау түрлері ұсынылады, міндетті ротацияның орнына.
Сертификация және аттестация	(2022 жылға дейін) Мұғалім лицензиясын әр 10 жыл сайын жаңарту талап етілген: өзекті білімді растау үшін университет базасында шамамен 30 сағаттық курстан өту қажет болған. 2023 жылдан бастап формалды лицензияны ұзарту жүйесі алынып тасталып, назар формалды қайта аттестацияның орнына үздіксіз оқуға аударылды.	Міндетті аттестация әр 5 жыл сайын өткізіледі. Мұғалімдер Ұлттық біліктілік тестін (пән және әдістеме бойынша) тапсырады және жетістіктер портфолиосын ұсынады. Нәтижесінде біліктілік санаты тағайындалады (немесе расталады), бұл лауазым мен үстемеақыға әсер етеді.

Салыстыру көрсеткендей, Жапониядағы ауыл мұғалімдерінің кәсіби даму жүйесі құрылымдалған және ресурстық қамтамасыз етілу деңгейі жоғары: ротация мен тәлімгерлік механизмдері жұмыс істейді, Lesson Study арқылы әріптестік ынтымақтастық дамыған, GIGA School арқылы цифрландыру кеңінен енгізілген және мемлекеттік деңгейде қолдау көрсетіледі, бұл кәсіби күйзелістің алдын алуға мүмкіндік береді. Ал Қазақстанда мұғалімдердің жоғары білімі, біліктілікті арттыру курстары, аттестация сияқты негізгі элементтер болғанымен, ауыл мектептерінің материалдық-техникалық базасы әлсіздеу, ал мұғалімді қолдау көбіне жекелеген сипатта іске асады. Дегенмен, ауылда жұмыс істеуге арналған

Оңтүстік Корея. Оңтүстік Корея. Оңтүстік Кореяның білім беру жүйесі жоғары стандарттармен және оқушылардың жетістіктерімен танымал, бірақ тамаша статистиканың артында қалалық және ауылдық мектептер арасындағы айтарлықтай алшақтық жатыр. Соңғы онжылдықтарда елдің ауыл халқы күрт төмендеді-бүгінде корейлердің шамамен 90%-ы қалаларда тұрады (XX ғасырдың ортасында қала халқы тек 30% құрады). Нәтижесінде көптеген ауылдық мектептер босап, аз қамтылды. Мысалы, бір тау-кен бастауыш мектебінің директоры 35 жыл бұрын сыныпта 68 оқушы болғанын, ал қазір бүкіл мектепте тек 13 бала қалғанын еске алады [78]. Ұқсас сурет барлық жерде байқалады: шағын аграрлық ауылдардың әлі де өз мектептері бар, бірақ ондағы оқушылардың саны ондаған немесе бірліктермен өлшенеді. Он ауылдық мектептің бір уезінде сегізінде 40-тан аз оқушы бар, ал ең кішкентайында әр сыныпта бір ғана бала бар (бүкіл мектепке үш оқушы) [79]. Егер 1950 жылдары мұндай мектеп жыл сайын жүзден астам баланы бітірсе, енді түлектердің саны бірлікке кетеді. Шағын контингентке қарамастан, мектептердің жабылуы қауымдастықтардың қарсылығына тап болады, өйткені жергілікті мектеп аз қалған отбасыларға ұзақ сапарлардан аулақ болуға мүмкіндік береді және қартайған ауылдарда "жастық символын" сақтайды [79]. Бұл жағдайда Оңтүстік Корея үкіметі ауыл мектептерін қолдауға басымдық береді: олар заманауи ресурстармен және технологиялармен қамтамасыз етілген, сондықтан ауыл балалары қала балаларына ілеседі [80]. Сонымен, бірқатар шағын мектептерде электронды тақталар, компьютерлер, жоғары жылдамдықты интернет, тіпті ана тілінде сөйлейтіндермен қашықтықтан оқыту сабақтары бар - кейде үлкен қалалық мектептер жетіспейді [80]. Мемлекет іс жүзінде провинцияның объективті күрделілігін өтей отырып, ресурстарға қол жеткізу үшін " ауыл тұрғындарын алға қояды " [78]. Төменде осы бірегей жағдайларда - мансаптық механизмдер мен тәлімгерліктен бастап біліктілікті арттыру жүйелері мен күйіп қалуға қарсы шараларға дейінгі мұғалімдердің кәсіби дамуының ерекшеліктері қарастырылады.

Оңтүстік Корея ауыл мектептерінің ерекшеліктері мен сын-қатерлері. Оңтүстік Кореядағы ауыл мектептері шағын жинақтылығымен және оқшау орналасуымен ерекшеленеді, бұл мұғалімдердің жұмысына ерекше жағдайлар туғызады. Сыныптарда көбіне әртүрлі жастағы бірнеше ғана оқушы оқиды

немесе бір параллельде бір-екі бала ғана болуы мүмкін. Мысалы, бір бастауыш мектепте бірінші сыныпта небәрі екі оқушы оқыса, бүкіл мектепте бар болғаны 13 бала ғана бар [78]. Кей жағдайларда қызметкерлер саны оқушылар санынан асып түседі: бір ауыл мектебінде 7 оқушыға 14 қызметкер (мұғалімдер, директор, әкімшілік қызметкерлер) келген [79]. Бір жағынан, мектептің шағындығы әр балаға барынша көңіл бөлуге мүмкіндік береді – мұғалімдер барлық оқушыны жеке танитынын және нақты қолдау көрсете алатынын атап өтеді [78]. Екінші жағынан, мұндай арақатынас тиімсіз деп бағаланып, билік органдары оңтайландыру шараларына барады: соңғы онжылдықтарда мындаған ауыл мектебі ірі білім беру мекемелерінің филиалдарына айналдырылды. Ауыл мектептерінің шалғай орналасуы – тағы бір маңызды фактор: олардың көпшілігі таулы аймақтарда немесе шеткері елді мекендерде орналасқан, бұл оқушыларды мектепке жеткізуді қиындатады және мұғалімдердің кәсіби қауымдастықтардан оқшаулануына әкеледі. Кадр тапшылығы мемлекет тарапынан белгілі бір шаралармен (ротация жүйесін қараңыз) ішінара өтеліп жатқанымен, бұл мәселе шешілмей отыр: жас мамандар шалғай аймақтарға баруға ынталы емес, ал тәжірибелі педагогтер зейнетке шығуда. Нәтижесінде ауыл мектептерінде көбінесе не мүлде жас мұғалімдер, не зейнет жасына жақындаған ардагер ұстаздар жұмыс істейді [79]. Мысалы, бір шағын ауыл колледжінде мұғалімдердің жартысы - еңбек жолын жаңадан бастаған жас мамандар, ал қалған жартысы – мансабын тыныш аяқтағысы келген тәжірибелі ұстаздар. Мұндай теңгерімсіздік жас педагогтер үшін кәсіби оқшаулану жағдайында жұмыс істеуге бейімделуге көмектесетін тәлімгерлік пен қолдауға деген ерекше қажеттілікті тудырады.

Қиындықтарға қарамастан, мемлекет ауылдық оқушылар үшін білім сапасындағы *теңдікті қамтамасыз етуге ұмтылады*. Шағын жинақты мектептерге қосымша қаржыландыру қарастырылған: тегін тамақтану, сыныптан тыс үйірмелер және мектеп жанындағы мектепке дейінгі топтар ұсынылады – мұның барлығы жергілікті оқушыларды тарту және ұстап қалу мақсатында ұйымдастырылады. Сонымен қатар, тар бейінді пәндер бойынша (мысалы, шет тілдері, өнер) көшпелі мұғалімдер тартылады немесе қашықтан оқыту сабақтары пайдаланылады. Аталған 13 оқушысы бар мектепте, мысалы, балаларды күн сайын ағылшын тіліне бейнебайланыс арқылы филиппиндік оқытушылар үйретеді, ал өнер пәні мұғалімдері басқа өңірден аптасына бірнеше рет келіп сабақ өткізеді [78]. Осылайша, шағын жинақтылық инновациялық шешімдер мен оқу үдерісін икемді ұйымдастыру арқылы өтеледі. Алайда бұл мұғалімдер үшін міндеттердің кеңеюін білдіреді – ауыл мұғалімі көбіне бірнеше пәннен сабақ береді, сынып жетекшісі, тәрбие ісі жөніндегі орынбасар және басқа да рөлдерді қатар атқарады. Мұндай жүктеме кәсіби дамуға ерекше назар аударуды қажет етеді, өйткені мұғалімдерге әртүрлі міндеттерді тиімді орындау және кәсіби күйзеліске ұшырамау үшін арнайы қолдау қажет.

Мұғалімнің мансаптық өсу сатысы және ауыл педагогтерінің мотивациясы. Корея Республикасындағы мұғалімдердің ұлттық мансаптық жүйесі барлық педагогтер (соның ішінде ауыл мұғалімдері) үшін бірыңғай

құрылым болып табылады, себебі мұғалімдер мемлекеттік қызметші мәртебесіне ие [81]. Мансаптық өсу жолы заңнамалық түрде нақты белгіленген және әдетте келесі сатыларды қамтиды: жас маман (ассистент-мұғалім), штаттық мұғалім, аға мұғалім, оқу ісі жөніндегі орынбасар (head teacher) және мектеп директоры [82]. Қызметтік өсу жұмыс өтілі, аттестация нәтижелері, біліктілікті арттыру курстары және ғылыми дәреженің болуы сияқты бірнеше өлшемнің үйлесімі негізінде жүзеге асырылады. Мысалы, педагогика магистрі дәрежесін алу мансаптық ілгерілеу кезінде қосымша балл алуға мүмкіндік береді [83]. Жалпы алғанда, директор лауазымына аз ғана бөлігі жетеді - қалған педагогтер кәсіби шеңберде өзінің мәртебесін арттыра алады (мысалы, тәлімгерлік функцияларды орындайтын “аға мұғалім” болу арқылы).

Ауыл мұғалімдері үшін ұлттық мансаптық өсу сатысы бір мезгілде әрі ынталандыру, әрі кәсіби сын-қатер болып табылады. Бір жағынан, ауылда жұмыс істеу мемлекет тарапынан кадрларды әділ бөлу мақсатында орындалатын кәсіби борыш ретінде қарастырылады [81]. Қолданыстағы жүйе әрбір мұғалімнің кәсіби мансабы барысында белгілі бір кезеңді ауыл мектебінде өткізуін көздейді, бұл ел бойынша білім беру сапасын теңестіруге қосқан үлес ретінде бағаланады. Мемлекет мұндай тағайындауларды ынталандырады - мысалы, шалғай аймақтарға жіберілген педагогтерге жалақыға үстемеақы, тұрғын үйге жеңілдіктер сияқты қолдау шаралары ұсынылады [81]. Екінші жағынан, жас мұғалімдер кішкентай ауыл мектебінде жұмыс істеу кәсіби өсу мен мойындалуға кедергі келтіреді деп қауіптенеді. Ағылшын тілі пәнінің жас мұғалімі берген сұхбатта кәсіби ортадан “тыс қалғанын” сезінетінін айтады: ол 30 оқушысы бар сыныпта белсенді оқыту әдістерін қолдануды армандаған, алайда шын мәнінде бар-жоғы екі-үш оқушыға жеке кеңес форматында сабақ өткізуге мәжбүр болған [79]. Мұндай жағдай жас мамандардың мотивациясын төмендетуі мүмкін – олар кәсіби дағдыларын дамытуға арналған “ең тиімді жылдарын жоғалтып жатқандай” сезінеді. Сол себепті, ауылдық жағдайда сәтті жұмыс істегеннен кейін ірі мектепке ауысу немесе мансаптық өсудің нақты перспективасы - маңызды ынталандыру тетігіне айналады.

Сонымен қатар, мемлекеттік қызметтің тұрақтылығы мен мансаптық өсу ережелерінің айқындығы барлық педагогтер үшін ынталандырушы фактор болып табылады. Кореяда мұғалімдер салыстырмалы түрде жоғары әлеуметтік мәртебеге ие, олардың жалақысы мен зейнетақысы кепілдендірілген, еңбек құқықтары заңмен қорғалған. Алайда соңғы жылдары бұл факторлардың жас кадрларды ұстап қалу үшін жеткіліксіз екені анықталды: 2024 жылғы сауалнамаға сәйкес, 30 жасқа дейінгі мұғалімдердің 86%-ы жалақының төмендігі мен еңбек жағдайының ауырлығына байланысты мамандықтан кетуді ойлап жүр. Жас педагогтердің 1%-дан азы өз жалақысымен қанағаттанады – табысы көбіне күнкөріске қажетті ең төменгі шығындарды ғана өтейді. Мұндай көңіл-күй ауыл мектептеріне де әсер етеді, дегенмен провинцияда өмір сүру құны төмендеу: жастар жеткілікті қаржылық және мансаптық перспектива көрмейді. Осыған жауап ретінде мемлекеттік мекемелер мен салалық ұйымдар мұғалімдердің мотивациясын арттыруға бағытталған шаралар қабылдауда: жас мамандардың

жалақысын көтеру, сынып жетекшілігі мен шалғай аймақта жұмыс істегені үшін қосымша ақы төлеу мәселелері қарастырылуда. Сонымен қатар, еңбек жағдайын жақсарту және кәсіби дамудың нақты мүмкіндіктерін кеңейту қажеттілігі атап көрсетілуде - дәл осы факторлар, жалақыдан бөлек, талантты педагогтерді жүйеде ұстап қалуға ықпал етеді [84].

Ауыл педагогтеріне арналған тәлімгерлік пен кәсіби қолдау. Ауыл мектебінде кәсіби оқшаулану ерекше сезілетіндіктен, тәлімгерлік жас мұғалімнің табысты жұмысына шешуші рөл атқарады. Идеал жағдайда әрбір жаңадан келген педагогке тәжірибелі әріптес қолдау көрсетіп, практикалық дағдыларды үйретіп, психологиялық жағынан сүйемелдейтін болуы тиіс. Шағын штатпен жұмыс істейтін ауыл мектептерінде ресми түрде тәлімгер тағайындау қиын, алайда кадрлық құрам бұл мәселені ішінара шешіп отырады: бұған дейін айтылғандай, мұндай мектептерге көбіне бір мезгілде өте жас және өте тәжірибелі мұғалімдер жіберіледі [79]. Нәтижесінде «тәлімгер - жас маман» жұбы табиғи түрде қалыптасады: ардагер ұстаз мектеп мәдениеті мен жергілікті қауымдастыққа бейімделуге көмектесе отырып, жинақтаған тәжірибесімен бөліседі. Мектепшілік деңгейдегі мұндай қолдау Кореяда ресми бейімделу (индукция) бағдарламалары әлі де нашар дамығанын ескергенде, аса құнды. Зерттеулер көрсеткендей, көптеген жас мұғалімдер кәсіби бейімделудің күрт кезеңіне тап болады – олардан алғашқы күннен толыққанды жұмыс талап етіледі, ал қолдау барынша шектеулі. Оңтүстік Кореяда жүргізілген бір зерттеуде сұралған 16 жас мұғалімнің бірде-біреуі құрылымдалған тәлімгерлік қолдау алмағанын, тек оқу жоспарларын талқылауға арналған оқта-текте өтетін жиындарға қатысқанын хабарлаған. Аймақтық деңгейдегі бейімделу бағдарламалары көбіне әкімшілік нұсқаулықтармен шектеліп, оқыту әдістемесін қамтымаған. Нәтижесінде жас мұғалімдер өзін кәсіби тұрғыда жалғыз қалғандай сезінеді және педагогикалық ортаға өз бетімен бейімделуге мәжбүр болады. Олар әріптестік, достық қолдаудың жетіспейтінін және «ерекшеленбе» деген бейресми қысымды атап өтеді – кейбір жас педагогтер жаңашыл әдістерді қолданудан бас тартқан, себебі тәжірибелі әріптестер тарапынан түсінбеушілікке тап болған [85].

Бұл қиындықтарды еңсеру үшін мемлекеттік мекемелер мен мектептер ауыл мұғалімдерін қолдауда мектепаралық өзара әрекеттестік пен сыртқы ресурстарға сүйенуге басымдық беруде. Сол тәсілдердің бірі - өңірлік кәсіби қауымдастықтарды құру. Аудандық білім бөлімдері ұқсас пәндер бойынша жұмыс істейтін мұғалімдердің шағын жинақты әртүрлі мектептерден жиналып, тәжірибе алмасуына, мәселелерді талқылауына және кәсіби ортада өзін жалғыз сезінбеуіне мүмкіндік беретін тұрақты кездесулер ұйымдастырады. Кең таралған форматтың бірі - мектепаралық әдістемелік бірлестіктер: мысалы, бір округтің барлық ағылшын тілі мұғалімдері айына бір рет аудандық білім беру орталығында семинарға жиналады. Бұл жерде тәжірибелі тәлімгерлер шеберлік сабақтарын өткізіп, жас мұғалімдер сұрақтарын қойып, күрделі педагогикалық жағдайларды бірлесе талдай алады. Мұндай мектепаралық кооперация оқшаулануды азайтады: іс жүзінде ауыл мұғалімдеріне өз мектебінен тыс кеңейтілген кәсіби ұжым құрылады.

Сонымен қатар, тәлімгерліктің дамуына заманауи технологиялар да ықпал етуде. Кореяда мұғалімдердің онлайн-қауымдастықтары белсенді жұмыс істейді - форумдар, мессенджерлердегі чаттар, әлеуметтік желілердегі кәсіби топтар арқылы елдің түкпір-түкпіріндегі педагогтер (соның ішінде шалғай аймақтардан) оқу материалдарын талқылап, кеңестермен бөлісіп, еркін қарым-қатынас жүргізеді. Сонымен бірге, формалды қашықтан тәлімгерлік бағдарламалар да пайда болды: мысалы, бір жобада шалғай мектептердегі ағылшын тілі пәнінің жас мұғалімдері ірі қалалардағы тәжірибелі тәлімгерлерге бекітілді, байланыс апта сайын веб-платформа арқылы жүргізілді [86]. Тәлімгерлер жас мұғалімнің сабақтарының бейнежазбаларын қарап, егжей-тегжейлі кері байланыс пен тәжірибені жетілдіруге арналған ұсыныстар беріп отырды. Мұндай бастамалар жақсы нәтиже көрсетуде, дегенмен қатысушылардан уақыт пен жоғары мотивацияны талап етеді. Жалпы алғанда, Оңтүстік Кореяның ауыл мектептерінде «жалғыз адам - жауынгер емес» деген түсінік қалыптасып келеді, сондықтан барлық деңгейде – мектептен бастап ұлттық кәсіби қауымдастықтарға дейін - мұғалімдер арасындағы ынтымақтастық пен қолдау мәдениеті қолдау табуда.

Мұғалімдердің біліктілігін міндетті түрде арттыру және ауыл жағдайларына бейімделу. Оңтүстік Кореяда мұғалімдердің біліктілігін арттыру (БА) олардың кәсіби жолының ажырамас бөлігі ретінде қарастырылады. Формалды түрде қосымша оқудан өту талабы аттестация жүйесінде бекітілген: курстар мен тренингтерде жинақталған сағаттар қызметтік ілгерілеу кезінде ескеріледі. Алайда, ұзақ уақыт бойы заңнамалық деңгейде тұрақты қайта даярлау бойынша қатаң талаптар болмаған - бағдарламаларға қатысу ерікті сипатта болғанымен, мұғалімдерге үздіксіз оқуға белсенді түрде кеңес берілген. Соңғы жылдары бұл үрдіс өзгерді: мұғалімдердің үздіксіз дамуы білім сапасының негізгі шарты екені танылып, министрлік нақтырақ регламенттер енгізді. Қазір педагогтерге бірнеше жыл сайын курстардан өтуге арналған мүмкіндіктер мен ынталандырулар ұсынылады, әсіресе басым бағыттар бойынша (ерекше қажеттілігі бар балалармен жұмыс, цифрлық сауаттылық, жаңа оқыту әдістері және т.б.) [87].

Біліктілікті арттырудың түрлері әртүрлі және ауыл мұғалімдерінің қажеттіліктерін барынша ескеруге тырысады. Дәстүрлі түрде негізгі формат - провинциялық білім беру институттарында өткізілетін күндізгі курстар болған: әдетте мектеп демалыстары кезінде мұғалімдер оқу орталықтарына бір-екі аптаға барып, дәрістер тыңдап, семинарларға қатысып, сынақтар тапсыратын. Алайда шалғай ауылдардағы мұғалімдер үшін мұндай сапарлар логистикалық қиындықтар мен күйзеліс тудырады (отбасын, шаруашылықты тастап кетуге тура келеді және т.б.). Сондықтан қазіргі таңда қашықтан және аралас оқыту форматына көбірек мән берілуде. Кореяда 2000-жылдардан бастап мұғалімдерге арналған электрондық оқыту жүйесі дамып келеді: 2015 жылға қарай ел бойынша ондаған онлайн біліктілікті арттыру орталықтары құрылған [88]. Әрбір педагог интернет-порталдар арқылы үйден шықпай-ақ курстардан өте алады. Мысалы, үкіметтік KERIS агенттігі әзірлеген ұлттық EDUNET порталы

мұғалімдерге арналған электрондық оқу ресурстары мен курстардың кең ауқымына қолжетімділік ұсынады [89]. Бұл платформада мұғалімдер бейнедәрістер, интерактивті тапсырмалар, талқылау форумдары, электрондық кітапханалар сияқты өзін-өзі дамытуға қажетті барлық материалдарды таба алады. Бұдан бөлек, EDUNET және оған қатысты жүйелер оқыту сағаттарын автоматты түрде тіркеп, оларды мұғалімнің жеке кәсіби ісіне есепке алуға мүмкіндік береді.

Ауыл мұғалімдері үшін қашықтан оқыту форматы нағыз қолайлы шешімге айналды. Енді жаңа білім беру бағдарламасын меңгеру немесе міндетті курс сағаттарын жинау үшін оларға облыс орталығына барудың қажеті жоқ – интернетке қосылу жеткілікті. Мысалы, біліктілікті арттырудың типтік бағдарламасы келесідей болуы мүмкін: мұғалім онлайн курсқа тіркеледі (айталық, «Ауыл мектептері үшін инклюзивті білім беру», 30 сағат), өзіне ыңғайлы уақытта бейнесабак модульдерін қарайды, өз мектебінің базасында практикалық тапсырмаларды орындайды және оқытушымен вебинарларға қатысады. Соңында онлайн тест тапсырылады немесе жоба дайындалады, нәтижесінде сертификат беріледі. Білім министрлігі курстардың мазмұнын ауыл жағдайларына бейімдеуге тырысуда. Мысалы, ақпараттық-коммуникациялық технологияларды қолдануға арналған курстарда әлсіз интернет пен шағын сыныптар мәселесі жеке қарастырылады; жаңа оқу бағдарламасына арналған тренингтерде оны шағын мектеп жағдайында қалай іске асыруға болатыны туралы нақты ұсыныстар беріледі. Тыңдаушылар форумдарда өз тәжірибелерімен бөлісе алады, бұл өзара тәжірибе алмасу ортасын қалыптастырады. Әрине, күндізгі сессиялар да сақталған – мысалы, жазғы мектептерде еліміздің үздік педагогтері спикер ретінде шақырылады. Бірақ мұндай шаралар қазір тек Сеулде емес, ауылдық өңірлерге жақын жерде көшпелі форматта да жиі өткізіліп жүр, бұл мүмкіндігінше көп мұғалімнің қатысуына жағдай жасайды.

Кореяда мұғалімдерге арналған үздіксіз білім беру жүйесі қалыптасуда, ол географиялық орналасуына қарамастан барлық педагогтерге қолжетімді. Білімді жүйелі түрде жаңарту - мұғалім мамандығы үшін қалыпты талапқа айналуға. Өзін-өзі дамыту да ынталандырылады – оқуға бастамашылдық танытқан мұғалімдер аттестация кезінде артықшылықтарға ие болады. Сарапшылар атап көрсетеді: мұғалімдердің оқуға мүмкіндіктерін кеңейту және олардың біліктілігін арттыруға деген ұмтылысын қолдау – білікті педагог кадрларын қалыптастыруға тікелей әсер етеді [84]. Әсіресе бұл мүмкіндіктерді қала мен ауыл үшін тең ету маңызды, ал бұл ретте цифрлық технологиялар шешуші құрал ретінде қызмет етеді.

Цифрлық платформалар мен қашықтан оқытудың рөлі. Корея білім беру жүйесінің цифрландырылуы кәсіби дамуға қолжетімділік тұрғысынан астана мен ауыл мектептері арасындағы алшақтықты айтарлықтай азайтуда. Оңтүстік Корея - әлемдегі ең технологиялық дамыған елдердің бірі, және мектептер (ауылдықтары да қоса алғанда) интернетпен және компьютерлік техникамен толықтай қамтамасыз етілген. Бұл жағдай 2000-жылдардың өзінде-ақ

мұғалімдерді қолдауға арналған ұлттық электрондық платформаларды іске қосуға мүмкіндік берді. Негізгі рөл атқаратын жүйе - бұған дейін аталған EDUNET порталы, ол Мемлекеттік білім беру және зерттеу ақпараттық қызметі (KERIS) тарапынан басқарылады. EDUNET - мұғалімдерге курстан өтуге, әдістемелік материалдармен алмасуға және кәсіби қауымдастықтарда байланыс орнатуға мүмкіндік беретін бірыңғай онлайн-экожүйе. Оған қоса, NEIS жүйесі жұмыс істейді - бұл білім беру саласындағы бірыңғай ақпараттық желі, ол әкімшілік рәсімдерді жеңілдетеді (электронды құжат айналымы, оқушылар туралы деректерге қол жеткізу және т.б.). KERIS мұғалімдердің ақпараттық-коммуникациялық технологиялар саласындағы құзыреттерін дамытуға да жауап береді. Осының нәтижесінде 2000-жылдардың соңына қарай Кореядағы мұғалімдердің барлығы дерлік компьютер мен онлайн-ресурстарды кәсіби қызметте қолданудың базалық дағдыларына ие болған [89].

Педагогтердің қашықтан оқытуы COVID-19 пандемиясы кезінде күшті серпін алды, себебі дәстүрлі семинарлар өткізілмей қалды. Білім министрлігі көптеген курстарды вебинарлар мен виртуалды сынып форматтарына ауыстырды. Мұғалімдер бұл тәсілдің артықшылықтарын жоғары бағалады: жолға кететін уақыттың үнемделуі, дәріс жазбасын қайта қарау мүмкіндігі, сабақ кестесін икемді таңдауға қолайлылық. Сондықтан қалыпты өмір қалпына келгеннен кейін де онлайн формат өз орнын тұрақты түрде иеленді. Бүгінде ауыл мұғалімі үйден шықпай-ақ біліктілігін арттыра алады, тіпті қашықтан магистр дәрежесін де алуына болады. Жоғары оқу орындары мұғалімдерге арналған онлайн магистратура бағдарламаларын ұсынуда, бұл әсіресе мансаптық өсуді қалайтын, бірақ қалада күндізгі бөлімде оқу мүмкіндігі жоқ ауыл педагогтері үшін сұранысқа ие.

Цифрлық технологиялар күнделікті кәсіби қолдау құралы ретінде де белсенді пайдаланылады. Мысалы, егер мұғалім әдістемелік мәселеге тап болса (мысалы, бір сыныпта бірге оқитын төрт бірінші сынып және үш екінші сынып оқушысына сабақты қалай тиімді ұйымдастыру керек?), ол бастауыш мектеп мұғалімдеріне арналған интернет-форумға кіріп, елдің түкпір-түкпіріндегі әріптестеріне сұрақ қоя алады. Онлайн қауымдастықтарда педагогтер тәжірибе бөлісуге әлдеқайда ынталы, ал ұсынылған лайфхактар мен идеялар жеке оқшау кеңес беруден тиімдірек бола алады. Инновациялық жобалар да пайда болуда: кейбір өңірлерде онлайн-коучинг жүйесі сынақтан өткізілуде – тәжірибелі педагогтер бейнебайланыс арқылы ауыл мектептеріндегі сабақтарды бақылап, чатта немесе сабақтан кейін нақты ұсынымдар береді. Вебинарлар мен онлайн-конференциялар кең таралған: мысалы, жыл сайын өтетін Бүкілонтүстік корейлық ауыл мұғалімдерінің съезі енді виртуалды форматта да өткізіледі, бұл елдің ең шалғай аймақтарындағы жүздеген педагогке қосылуға және үздіктер тәжірибесін үйренуге мүмкіндік береді. Әрине, цифрлық құралдар барлық мәселені шешпейді. Кейбір ауылдарда интернет байланысының сапасы төмен, ал аға буын мұғалімдері үшін жаңа бағдарламаларды меңгеру қиындық тудырады. Сондықтан KERIS пен министрлік онлайн-платформаларды ілгерілетумен қатар, жергілікті жерде оқыту тренингтерін де ұйымдастырады: мобильді IT-мамандар

тобы аудандарға шығып, мұғалімдерге платформалармен жұмыс істеуді үйретіп, техникалық құралдарды баптауға көмектеседі. Жалпы алғанда, Оңтүстік Корея цифрландыру үздіксіз кәсіби дамудың қуатты серіктесіне айналатынын көрсетуде – ол қашықтықты жойып, елдегі барлық мұғалімдерді бірыңғай білім беру кеңістігіне біріктіреді.

Корея мектептерінде оқыту сапасын арттыруға бағытталған мұғалімдердің ұжымдық жұмысы дәстүрлі түрде берік орныққан. Кәсіби дамудың ұжымдық формалары – әдістемелік бірлестіктер, бірлескен сабақтар немесе зерттеу топтары – педагогтерге бір-бірінен үйренуге, тәжірибе алмасуға және кәсіби рухты сақтауына мүмкіндік береді. Шағын штатпен жұмыс істейтін ауыл мектептері үшін мұндай форматтар әсіресе өзекті: мысалы, егер мектепте тек бір ғана математика пәнінің мұғалімі болса, әріптестік кері байланыс алудың жалғыз жолы – басқа мектептердің мұғалімдерімен бірігу.

Жапониядан Кореяға енген тәжірибелердің бірі – Lesson Study (сабақты зерттеу) әдісі. Оның мәні – мұғалімдер тобы бірлесе отырып сабақ жоспарлайды, олардың бірі сабақты өткізеді, ал қалғандары бақылаушы ретінде қатысады, кейін бәрі бірге сабақты егжей-тегжейлі талдап, не сәтті болғанын және нені жақсартуға болатынын талқылайды. Оңтүстік Кореяда бұл тәсіл ашық немесе көрсетілім сабақтарын өткізіп, оларды талдау формасында кеңінен танымал. Мектептер жиі өзара сабаққа қатысу іс-шараларын ұйымдастырады: ауыл мектептерінің мұғалімдері бір-бірімен келісіп, өзара қонаққа барып, шынайы сабақты көреді және кейін әдістемесін бірге талдайды. Мысалы, таулы ауылдағы мұғалім көрші ауыл мектебіне барып, әріптесінің жаңа оқу тәсілін қолданған сабағын тамашалайды – кейін олар бұл тәсілді шағын жинақты сынып жағдайына қалай бейімдеуге болатынын бірге талқылайды. Мұндай мектепаралық Lesson Study тәжірибелері аудандық әдістемелік қызметтер тарапынан қолдау табады: білім бөлімдері зерттеу үшін ортақ тақырыптар мен проблемаларды белгілейді, мұғалімдерге жол жүру шығындарын өтейді және басқа да жағдай жасайды.

Қолдау топтары мен кәсіби қауымдастықтар - кәсіби дамудың тағы бір маңызды форматы болып табылады. Кейбір өңірлерде ауыл мұғалімдері өздігінен шағын топтарға (5–7 адамнан) бірігіп, тұрақты түрде онлайн байланыс орнатады немесе офлайн кездесулер өткізеді (мысалы, тоқсанына бір рет аудандық семинар аясында). Мақсат - жетістіктер мен қиындықтармен бөлісу, бірлесіп шешім табу. Мұндай бейресми ортада ресми іс-шараларда айтуға қиын дүниелерді ашық талқылауға мүмкіндік бар: сәтсіздіктерді мойындау, тең дәрежелі әріптестен кеңес сұрау. Мұндай топтардағы психологиялық қолдау педагогикалық әдістермен алмасу сияқты маңызды рөл атқарады. Көп жағдайда топтар пәндік принцип бойынша құрылады (мысалы, «Х ауданының ауылдық ағылшын тілі мұғалімдері»), алайда аралас құрамдағы топтар да бар - онда барлық шағын мектептерге ортақ мәселелер талқыланады: сыныпта бәсекелестік болмаған жағдайда оқушыларды қалай ынталандыру, білім деңгейі шектеулі немесе ауыл шаруашылығында жұмыс істейтін ата-аналармен тиімді қарым-қатынасты қалай құру және т.б.

Ұжымдық кәсіби дамуды ұйымдастыруда *кәсіби қауымдастықтардың* рөлі ерекше екенін атап өткен жөн. Мұғалімдердің ең ірі бірлестігі – Корея мұғалімдер қауымдастықтарының федерациясы (KFTA) - мұғалімдердің құқықтарын қорғаумен қатар, олардың кәсіби қолдауымен де белсенді айналысады [87]. KFTA және басқа да ұйымдар жыл сайын конференциялар, педагогикалық шеберлік байқаулары, тақырыптық тренингтер ұйымдастырады, оларға ауылдық педагогтер де шақырылады. Үздік мұғалімдер өз тәжірибесімен бүкіл ел бойынша әріптестерімен бөлісу үшін сөз сөйлеу мүмкіндігіне ие болады. Мысалы, шағын жинақты мектептегі ең үздік сабақ байқауы өткізіледі – жеңімпаздар гранттар алып, озық тәжірибені тарату бойынша өзіндік «елшілерге» айналады. KFTA мұғалімдерге арналған жазғы мектептерді де ұйымдастырады – бұл бірнеше күндік жиындар, онда әртүрлі өңірден келген педагогтер бірге тұрып, жетекші педагогика профессорларының дәрістерін тыңдайды және тренингтерге қатысады. Ауыл мұғалімдері үшін бұл – үлкен кәсіби қауымдастықтың мүшесі екенін сезінуге, жаңа идеялар мен байланыстар алуға берілетін ерекше мүмкіндік.

Осылайша, ұжымдық даму формалары - формалды Lesson Study-ден бастап бейресми қолдау топтарына дейін - ауыл мұғалімдерінің кәсіби дамуының маңызды тетігіне айналды. Олар тек біліктілікті арттыруға ғана емес, сонымен қатар оқшаулануды азайтуға, мотивацияны көтеруге және мұғалімдердің үлкен педагогикалық іске қатыстылығын сезінуіне мүмкіндік береді. Жекелеген мектептердің ресурстары шектеулі жағдайда өңірлік және ұлттық әріптестерден құралған "кәсіби ауыл" ауыл мұғалімі үшін тірек болатын нағыз қауымдастыққа айналады.

Жұмыс жүктемесі және кәсіби күйзеліс: педагогтер үшін тәуекелдер мен қолдау шаралары. Оңтүстік Кореяда мұғалім мамандығы жоғары жүктемемен тығыз байланысты, бұл ауыл мектептеріне де тән. Артық жүктеме әртүрлі формада көрініс табады. Қала мектептерінде бұл - сыныптардың толып кетуі, талапшыл ата-аналардың қысымы, есептіліктің көптігі және сыныптан тыс іс-шаралардың шамадан тыс көлемі. Ауыл мектептерінде кәсіби ерекшелік басқа: мұғалімдерге кадр тапшылығы жағдайында бірнеше пәнді қатар оқытуға, әкімшілік және ұйымдастырушылық міндеттерді атқаруға тура келеді. Сонымен қатар, олардың жұмысының нәтижесі қаладағы әріптестерімен бірдей деңгейде қадағаланады, өйткені мемлекеттік саясат ауыл оқушыларының артта қалуына жол бермеуге бағытталған. Нәтижесінде педагог таңғы ерте уақыттан кешке дейін, кейде тіпті демалыс күндері де жұмыс істеуге мәжбүр: сабақтарға дайындалады, қоғамдық тапсырмаларды орындайды. Сондықтан кәсіби күйзеліс мәселесі маңызды әрі өзекті проблемаға айналды. Зерттеулер көрсеткендей, ұзақ жұмыс күні, ауыр жүктеме және оқушылардың күрделі мінез-құлқы салдарынан корей мұғалімдерінің эмоционалдық тұрғыда қажуының деңгейі жоғары [90].

Жас педагогтер үшін кәсіби бейімделу кезеңі қосымша күйзеліс көзіне айналады: шығармашылық еңбекке деген үміттің орнына олар тәртіптік мәселелер, әкімшілік пен ата-аналар тарапынан тұрақты бақылау, сондай-ақ бюрократиялық жүктемелер сияқты шынайы қиындықтармен бетпе-бет келеді.

Осының барлығы мотивацияның төмендеуіне, ал кей жағдайда - аса ауыр зардаптарға әкелуі мүмкін. 2023–2024 жылдары ел аумағында бірнеше мұғалімнің өз-өзіне қол жұмсау фактілері тіркеліп, қоғамды дүр сілкіндірді. Бұл жағдайлардың негізгі себептері - психологиялық қысым мен жүйелі қорлау әрекеттері. Әсіресе ата-аналардан жүздеген агрессивті хабарлама алған жас мұғалімнің қайғылы өлімі кеңінен белгілі болды. Ол әріптестерінен ешқандай қолдау көрмеген. Аталған оқиға бойынша құрылған арнайы комиссия оның өз-өзіне қол жұмсауына ата-аналар тарапынан жасалған қысым мен мектеп тарапынан тиісті қолдаудың болмауы салдарынан туындаған ауыр депрессия негізгі себеп болғанын растады [91]. Бұл жағдай педагогтердің психикалық денсаулығын қорғауға бағытталған шұғыл және жүйелі шаралар қабылдаудың қажеттілігін айқын көрсеткен символдық оқиғаға айналды.

Қазіргі таңда *кәсіби күйзелістің алдын алу және мұғалімдерді қолдау шаралары білім беру саясатының басты басымдықтарының* біріне айналуда. Ел аумағында мұғалімдер өздерінің құқықтары мен кәсіби қадір-қасиетін қорғау мақсатында митингтер мен ашық акциялар өткізді. Бұл қоғамдастық үнін үкімет бірқатар нақты бастамалармен қабыл алды. Біріншіден, жұмыс жүктемесін қысқартуға бағытталған нормативтік құжаттар әзірленіп, қабылдануда: апталық сабақ санына шектеу қою, педагогтік емес міндеттердің (есеп, бюрократия) көлемін азайту. «Мұғалімнің сабаққа дайындалуға және демалуға уақыты болуы тиіс» деген қағида министрліктің жаңа ұсынымдарында заңдық негізде бекітілуде. Екіншіден, мұғалімдердің құқықтық қорғалу деңгейі күшейтілуде. 2023 жылы Оңтүстік Корея Парламенті мұғалімге тәртіп бұзған оқушыларға қатысты тәртіптік шара қолдану құқығын беретін заңнамалық өзгерістер қабылдады, бұл оларға «катігездік көрсетті» деген айып тағу қауіпсіз әрекет етуге мүмкіндік береді. Сонымен қатар, педагогтерге қатысты ата-аналар немесе оқушылар тарапынан жасалған қорқыту немесе тіл тигізу әрекеттеріне қатаң жауапкершілік енгізілуде. Бұл қадамдар мұғалімдерге кәсіби ортада сенімділік пен қауіпсіздік сезімін қайтаруға бағытталған. Педагогикалық кәсіподақтар материалдық қолдау шараларын да көтеріп отыр: әсіресе жас мамандар үшін жалақыны арттыру, ауылдық жерлер мен сынып жетекшілігі үшін үстемеақыны көбейту - мұның барлығы материалдық күйзеліс факторларын жеңілдетуге көмектесуі тиіс. Профессор Пак Нам-ги атап өткендей, нарықтық экономика жағдайында еңбек ақысы мен жұмыс шарттары- талантты кадрларды тарту мен ұстап қалудың басты факторлары. Ал профессор Пак Чжу-хо жалақыны күрт көтеру қиын екенін мойындай отырып, мұғалімдерге қолдаудың баламалы нысандарына назар аударуды ұсынады: оқу мүмкіндіктерін кеңейту, кәсіби өсуге жағдай жасау, сабақтан тыс қызмет үшін төленетін үстемеақыларды арттыру [84].

Педагогтерге психологиялық көмек көрсету мәселесі жеке талқылау тақырыбына айналды. Қазіргі таңда кейбір провинцияларында мұғалімдерге арналған «жедел желілер» мен кеңес беру орталықтары жұмыс істей бастады. Бұл қызметтер арқылы педагогтер психолог маманмен анонимді түрде өз сезімдері мен күйзелістері жайлы ашық сөйлесе алады. Мектеп әкімшіліктеріне

ұжымдағы эмоционалдық ахуалды бақылау, күйзелісті төмендетуге бағытталған бейресми кездесулер ұйымдастыру бойынша ұсынымдар берілуде. Сонымен қатар, «мұғалімнің психикалық денсаулығы күні» ұғымы енгізіліп жатыр - бұл мұғалімге күйзеліс белгілері байқалған жағдайда демалыс алуына немесе жүктемені уақытша жеңілдетуіне мүмкіндік беретін бастама. Бұл тәжірибе әлі барлық өңірде енгізілмегенімен, педагогикалық қауымдастықтар тарапынан белсенді түрде қолдау тауып, заңнамалық тұрғыдан бекітілуі лобби жасалуда. Бұдан бөлек, қоғамда мұғалім мамандығына деген құрмет мәдениетін қалыптастыруға ерекше көңіл бөлінуде. Резонанс тудырған оқиғалардан кейін бұқаралық ақпарат құралдарында педагогтерге қолдау көрсетуге бағытталған ақпараттық науқандар жүргізілуде, ал Білім министрлігі ата-аналарды мектеппен қарсыластық емес, серіктестік негізінде жұмыс істеуге шақырады. Бұл бастамалардың түпкі мақсаты - қоғамда мұғалімге деген көзқарасты «талап қоюшы тұтынушылықтан» өзара құрмет пен әріптестікке көшіру арқылы педагогтерге түсетін эмоционалдық қысымды азайту.

Ауыл мұғалімдері үшін аталған шаралардың кейбірі ерекше маңызды. Қағазбастылық пен артық тапсырмаларды қысқарту оларға оқу үдерісіне барынша назар аударуға мүмкіндік береді, ал бұл үдерістің өзі көппәнділік пен шағын сыныптар жағдайында күрделене түсетіні белгілі. Құқықтық қорғау тетіктері де өзекті, дегенмен ауылдық жерлерде ата-аналармен қарым-қатынас ірі қалалармен салыстырғанда, әдетте, анағұрлым бейбіт сипатта өтеді. Ал психологиялық қолдау - ауыл педагогі үшін күн тәртібіндегі өткір мәселе: кәсіби оқшаулану, жалғыздық сезімі мен өз күшіне деген күмән, тікелей агрессия болмаса да, мұғалімнің ішкі күйзелісіне себеп болуы мүмкін. Сондықтан қашықтан психологпен кеңесу мүмкіндігі, біліктілікті арттыру курстарына барып-келуге жағдай жасау және әріптестермен еркін араласу - мұғалімдердің әл-ауқатын қамтамасыз ететін жүйенің маңызды элементтері саналады. Оңтүстік Корея бұл бағытта алғашқы қадамдарын ғана жасап жатыр, алайда білім беру саласындағы кез келген реформа дені сау, ынталы және қолдау тапқан мұғалімсіз нәтижелі бола алмайтыны қазірдің өзінде айқын.

Ротациялық жүйе және ауыл мектебінде жұмыс істеуге арналған ынталандыру шаралары. Оңтүстік Кореяда ауыл мектептерін кадрлармен қамтамасыз ету және өңірлер арасындағы тәжірибе алмасуды қамтамасыз етудің негізгі тетіктерінің бірі - мұғалімдерді ротациялық тәртіппен бөлу жүйесі болып табылады.

Бұл жүйе 1970-жылдары енгізілген және сол уақыттан бері педагогтің мансаптық жолының ажырамас бөлігіне айналды [81]. Ротациялық жүйенің мәні - әрбір мұғалім мемлекеттік қызметші ретінде білім беру мекемелерінің шешімімен белгілі бір мерзімнен кейін жұмыс орнын ауыстыруға міндетті. Бұл жүйе барлығына бірдей қолданылады: қарапайым мұғалімдерге де, мектеп директорларына да, білім саласындағы әкімшілік қызметкерлерге де таралады [81]. Әдетте, ауыстырулар бір округ немесе провинция шегінде жүзеге асырылады (жергілікті білім беру автономиясы аясында) және бірнеше жыл сайын қайталанатын циклмен жүреді. Белгіленген ережелерге сәйкес, мұғалім

бір мектепте үздіксіз 4–5 жылдан артық жұмыс істей алмайды [80]. Осы мерзім аяқталғаннан кейін педагог басқа білім беру ұйымына жіберіледі. Бұл ретте кадрлық саясат әр мұғалімнің еңбек жолында әрі қалада, әрі ауылда жұмыс тәжірибесін жинақтауына мүмкіндік беруге бағытталған. Бұл тәсіл бүкіл ел аумағында білім беру сапасын теңестіруге ықпал етеді және әртүрлі әлеуметтік-кәсіби контекст жағдайында жұмыс істей алатын жан-жақты педагогтерді даярлауға жағдай жасайды. Ротацияның мақсаттары – ауыл мен қала арасындағы теңгерімді қамтамасыз ету Мұғалімдерді ротациялау жүйесінің негізгі мақсаты – білікті кадрларды әділ тарату және үздік мұғалімдердің тек беделді қалалық мектептерде шоғырлануына жол бермеу. Практикада бұл былай іске асады: педагогикалық университеттің кеше ғана түлеп шыққан жас маманы алғаш рет шалғай ауыл мектебіне жіберілуі мүмкін, ал бірнеше жылдан кейін қалалық немесе орталық ауданға ауысу мүмкіндігі беріледі. Керісінше, тәжірибелі қалалық педагог бірнеше жыл ауылға жіберілуі мүмкін [79]. Кадрлар айналымы кәсіби этиканың бір бөлігі ретінде қабылданады - мұғалімдер күрделі жағдайларда жұмыс істеу арқылы «қоғам алдындағы борышын өтеу» керек екенін түсінеді. Әрине, ротацияны тартымды ету және мүмкін болатын қолайсыздықтарды жеңілдету мақсатында бірқатар ынталандыру шаралары қарастырылған. Біріншіден, өз ауданының шекарасынан тыс жерге, әсіресе провинцияның алыс аудандарына ауыстырылған мұғалімдерге материалдық қолдау көрсетіледі: көшіп-қону шығындарын өтеу, ауылдық немесе аралдық аймақта жұмыс істегені үшін жалақыға үстемеақы төлеу. 1974 жылы қабылданған «Аралдар мен шалғай аудандардағы білім беруді қолдау туралы» арнайы заң осындай қиын қолжетімді өңірлерде жұмыс істейтін педагогтерге жоғарылау жалақы коэффициенттерін заңмен бекітті. Екіншіден, тұрғын үй мәселесін шешу үшін ротацияланған мұғалімге қызметтік пәтер немесе жатақхана ұсынылады. Көптеген ауыл мектептерінде арнайы салынған мұғалімдерге арналған шағын үйлер немесе пәтерлер бар. Үшіншіден, жеке және отбасылық жағдайлар ескеріледі: мысалы, егер ерлі-зайыптының бірі ауылда қызмет атқарып жүрсе, екіншісін шалғай өңірге ауыстырмауы мүмкін [81]; сондай-ақ денсаулығына немесе басқа дәлелді себептерге байланысты ауыстыруды кейінге шегеру қарастырылады. Жүйе формалды түрде қатаң жұмыс істемейді - мұнда икемділік пен «адамгершілік» қағидаты бар, ол әр мұғалімнің жеке жағдайын ескеруге мүмкіндік береді.

Көп жылдық тәжірибе көрсеткендей, ротациялық жүйе ауылдағы кадр тапшылығы мәселесін жүйелі түрде шешуде тиімді құралға айналды. Оңтүстік Кореяда ауыл мектептері, әдетте, мұғалімсіз қалмайды – бос жұмыс орны пайда болған жағдайда ол басқа мектептен ауыстырылған педагог есебінен жедел толтырылады. Сонымен қатар, ротация педагогикалық тәжірибені тасымалдауға мүмкіндік береді: ірі қалалық мектепте тәжірибе жинаған мұғалім ауыл мектебіне жаңа әдістер мен кәсіби мәдениетті енгізеді, ал керісінше, шағын жинақты мектепте жұмыс істеп қайтқан педагог ірі ұжымға оралып, жеке көзқарас пен шектеулі ресурстар жағдайында тиімді жұмыс істеу машығын өзімен бірге алып келеді. Ротация мұғалімнің өзіне де оң әсер етеді: бірнеше жыл

сайын жұмыс ортасының ауысуы кәсіби «қайта жүктелу» беріп, жаңа міндеттер мен орта педагогтің тоқырауына жол бермейді. Көптеген мұғалімдер бірнеше жыл бір орында жұмыс істеген соң кәсіптік күйзеліс пен монотондықты сезіне бастайтынын айтады, ал ауыстыру – бейімделу кезінде біраз күйзеліс тудырғанымен – ұзақмерзімді перспективада жұмыстарына жаңа серпін береді.

Әрине, ротация жүйесінің барлық аспектілері бірдей мінсіз емес. Мектептің тым жиі ауысуы оқу үдерісінің тұрақтылығына да, мұғалімнің жеке өміріне де кері әсер етуі мүмкін. Кей жағдайларда ротация циклы тым қысқа (әр 2–3 жыл сайын) болған кезде, педагогтар жаңа ортаға бейімделіп үлгермей, бастамаларын іске асырып, жобаларын аяқтамай жатады, бұл өз кезегінде наразылық туғызады [81]. Сондықтан қазіргі таңда бұл мәселе ескеріліп, орташа есеппен бір мектепте 4–5 жыл жұмыс істеуге мүмкіндік беретін неғұрлым теңгерімді тәсіл қолданылуда [80]. Тағы бір түйткіл – кейбір ауыл мектептері педагогтер үшін зейнеталды «тыныш аймақ» ретінде қарастырыла бастауы. Кейбір мұғалімдер мансабының соңғы кезеңінде жұмыс жүктемесі салыстырмалы түрде жеңіл болатын ауыл мектебіне ауысуға ұмтылады [79]. Ал жас мамандар үшін алғаш рет өте шалғай елді мекенге жіберілуі - психологиялық тұрғыдан ауыр қабылдануы мүмкін. Осы жағдайды жеңілдету және мотивацияны арттыру мақсатында Білім министрлігі кәсіподақтармен бірлесіп, ауылда жұмыс істейтін мұғалімдерге қосымша мансаптық артықшылықтар беру тетіктерін қарастыруда. Мысалы, ауыл мектебіндегі табысты жұмыс үшін кезектен тыс аттестацияға жол ашу немесе шетелде оқуға өтініш бергенде басымдық беру секілді қолдау шаралары ұсынылуда. Мұндай бастамалар ауылға жіберуді «жаза» ретінде емес, керісінше, өзін танытуға және түйіндемеге артықшылықтар жинауға мүмкіндік беретін кәсіби мүмкіндік ретінде қабылдауға ынталандырады.

Оңтүстік Кореядағы ротациялық жүйе - міндет пен ынталандыруды үйлестіретін кешенді кадрлық саясат үлгісі. Бұл жүйе өзінің ерекшелігімен көзге түседі және ауыл мектептеріндегі кадр тапшылығын шешуді көздейтін өзге елдер үшін үлгі бола алады. Қырық жылдан астам уақыт ішінде аталған жүйе білім беру сапасын теңестіру құралы ретінде тиімділігін дәлелдеді: бүгінде мемлекет тіпті ең шалғай ауылда да оқушылардың білікті педагогтен білім алуын кепілдендіріп отыр [80]. Мұғалімдердің мүддесі де біртіндеп ескерілуде - мемлекеттік мекемелер кері байланысты тыңдап, жүйеге өзгерістер енгізіп келеді. Бұл ротацияның тиімділігі мен қатысушылардың қанағаттануын қатар қамтамасыз етуге бағытталған. Қолдау және кәсіби даму шараларымен қатар жүргізілетін ротация Корея педагогтерінің кәсіби мәдениетінің маңызды бөлігіне айналды. Осылайша, Оңтүстік Кореядағы ауыл мұғалімдерінің кәсіби дамуы - бұл мемлекеттік саясат, цифрлық инновациялар және мұғалімдердің өз бастамаларын ұштастыратын көпқырлы жүйе. Бір жағынан, «жоғарыдан» берілетін қуатты қолдау бар: мансаптық саты мен ротация заңнамалық түрде бекітілген, шағын жинақты мектептер қаржыландырылып, қашықтан оқыту мен біліктілікті арттыруға арналған инфрақұрылым жасақталған. Екінші жағынан, көлденең байланыстар жүйесі де маңызды рөл атқарады - педагогтер

қауымдастығы, өзара көмек, бірлескен сабақ зерттеулері мен тәлімгерлік. Оңтүстік Кореяның тәжірибесі ауылдық жерден халық жаппай қоныс аударған жағдайда да білім сапасы мен педагогикалық кәсібилікті жоғары деңгейде сақтау мүмкін екенін көрсетіп отыр - егер басты инвестиция адам капиталына бағытталса.

Кесте 1.8 - Салыстырмалы талдау: Оңтүстік Корея мен Қазақстандағы ауыл мұғалімдерінің кәсіби даму жүйесі - артықшылықтар мен шектеулер

Критерий	Оңтүстік Корея (ауыл мектептері)	Қазақстан (ауыл мектептері)
Форма занятости учителей	Мұғалімдер - мемлекеттік қызметшілер, әр 3–5 жыл сайын міндетті ротацияға жатады.	Мұғалімдер көбіне бір мектепке тұрақты түрде бекітіледі, ротация міндетті сипатқа ие емес.
Кәсіби өсу жүйесі	Нақты иерархиялық жүйе + балама ретінде шебер-педагог мәртебесі арқылы мансаптық өсу мүмкіндігі қарастырылған.	Біліктілік санаттары бар, бірақ мансаптық өсу мүмкіндіктері шектеулі.
Біліктілікті арттыру	Жылына шамамен 60 сағат көлемінде біліктілікті арттыру курстары міндетті, оның ішінде онлайн және көшпелі форматтар қарастырылған.	Әр 3–5 жыл сайын біліктілікті арттыру институттары арқылы, көбіне дәстүрлі (күндізгі) форматта өткізіледі; шалғай орналасуына байланысты қатысу қиындық тудырады.
Тәлімгерлік	Институционализацияланған: шебер-педагогтер, кураторлар, мектепаралық топтар жүйесі қалыптасқан.	Нақты мектеп пен өңірге байланысты, көбіне формалды түрде жүзеге асырылады.
Сабақты зерттеу	Аудан деңгейінде қолдау табады, әдістемелік жоспарларға енгізілген.	Сирек кездеседі, көбінесе пилоттық жобалар мен Назарбаев Зияткерлік мектептерінде жүзеге асырылады.
Цифрлық платформаларға қолжетімділік	Ұлттық жүйе (EDUNET, NEIS), біліктілікті арттыру онлайн форматта өткізіліп, есепке алынады.	Қолжетімділік біркелкі емес, әсіресе шалғай ауылдарда; цифрлық инфрақұрылым нашар дамыған.
Ауылдық өңірлерде біліктілікті арттыру инфрақұрылымын дамыту	Көшпелі семинарлар, мобильді топтар, онлайн қолжетімділік қамтамасыз етілген.	Ауданға немесе қалаға бару қажет, бұл қосымша ресурстарды талап етеді.
Мотивация және ынталандыру шаралары	Үстемақылар, жеңілдіктер, мансаптық өсу, тұрғын үймен қамтамасыз ету қарастырылған; алайда шамадан тыс жүктеме мен эмоционалдық күйзеліс қаупі бар.	«Дипломмен ауылға» бағдарламасы аясында көтерме төлемдер, ипотека, қосымша үстемақылар қарастырылған, алайда мансаптық ынталандыру шаралары шектеулі.

Әкімшілік жүктеме/күйзеліс	Бюрократиялық жүктеме жоғары, бұл мәселе цифрландыру және мұғалімнің құқықтық қорғалуын күшейту реформалары арқылы шешілуде.	Жүктеме жоғары, цифрландыру деңгейі төмен, құқықтық және психологиялық қорғау бастапқы даму кезеңінде.
----------------------------	--	--

Оңтүстік Корея неғұрлым жүйелі, цифрлық және мансаптық тұрғыда ынталандыратын үлгіні ұсынады: міндетті біліктілікті арттыру, ротация, онлайн-платформалар мен мектепаралық қауымдастықтар мұғалімдердің үздіксіз өсуіне арналған тұрақты экожүйе қалыптастырады. Қазақстанда басымдық ауыл мұғалімдерін қаржылық қолдауға берілген, алайда кәсіби даму жүйесі әлі де икемсіз, көбінесе мансаптық өсу мүмкіндіктерімен тығыз байланысты емес. Бұл бағытта тәлімгерлік институтын қалыптастыру, цифрландыру үдерісін жеделдету және ауыл мектептерінің нақты жағдайына бейімделген шешімдер қабылдау қажеттігі туындап отыр. Әрине, бірқатар өзекті проблемалар бар: жас мамандарды материалдық және моральдық тұрғыда ынталандыру, мұғалімдердің психикалық саулығына мұқият қарау, артық бюрократиялық жүктемені жою - барлығы жүйелі әрекетті талап етеді. Мұғалімдердің мамандықтан кету ниетіне қатысты статистика – бұл саланың дабыл белгісі, ал жүйе оған жалақыны көтеру, құқықтық мәртебені күшейту сияқты реформалар арқылы жауап беріп жатыр. Ерекше назар ауыл мұғалімдерінің өздерін «шалғайда қалған» емес, елдің бірыңғай педагогикалық қауымдастығының толыққанды мүшесі ретінде сезінуіне бағытталып отыр [84]. Осы мақсатта цифрлық технологиялар мен алмасу бағдарламалары географиялық әділетсіздікті азайтып, әрбір педагогке үздік тәжірибелерге, тәлімгер әріптестерге және кәсіби өсу ресурстарына қол жеткізу мүмкіндігін ұсынуға бағытталған - ол қай жерде жұмыс істесе де.

Жалпы алғанда, Оңтүстік Корея тәжірибесі педагогтерді дамытудың жүйелі тәсілі - тіпті ең шағын және шалғай мектептердің өзінде сапалы білім берудің кепілі екенін айқын көрсетеді. Біліктілікті арттыруға инвестиция салу, шығармашылық пен ынтымақтастыққа жағдай жасау, әділ еңбекақы төлеу және мұғалім еңбегіне құрметпен қарау - осылардың барлығы өз жемісін беруде: ауыл оқушылары - ынталы әрі құзыретті ұстаздардан білім алады, ал мұғалімдердің өздері кәсіби тұрғыда өзін-өзі іске асыруға нақты мүмкіндікке ие.

Міндет пен қолдаудың арасындағы осындай тепе-теңдік корей моделіне тән ерекшелік ретінде халықаралық тәжірибе аясында назар аударуға және зерделеуге лайық. Әрбір елдің өз ерекшелігі болғанымен, негізгі қағида ортақ: мектептің сапасы оның географиялық орналасуына тәуелді болмауы тиіс. Бұл ретте шешуші рөл атқаратын - мұғалім, ал оның кәсіби дамуы үздіксіз және жан-жақты қолдауды қажет етеді.

АҚШ. *Ауыл мектептері және педагогтердің кәсіби дамуының ерекшеліктері.* АҚШ-тағы ауыл мектептері өз қауымдастықтары үшін маңызды әлеуметтік, мәдени және білім беру орталығы болып табылады. Алайда бұл мектептердің жағдайы қалалық мектептермен салыстырғанда айтарлықтай өзгеше. Қазіргі уақытта Америка мектептерінде оқитын оқушылардың шамамен

20%-ы ауылдық мектептерде білім алуда. Мұндай мектептер көбінесе шағын, оқшауланған және материалдық-техникалық ресурстары шектеулі. Бұл жағдай педагогтердің кәсіби дамуы үшін бірегей сын-тегеуріндер тудырады. Төменде осы мәселеге қатысты негізгі аспектілер қарастырылады - географиялық оқшаулану мен цифрлық теңсіздіктен бастап, қолдау бағдарламалары мен ауыл мұғалімдерінің біліктілігін арттыру стратегияларына дейін [92].

Географиялық оқшаулану және оның педагогтердің дамуына әсері. АҚШ ауылдық мектептері үшін басты қиындықтардың бірі - географиялық және кәсіби оқшаулану. Көптеген ауыл мұғалімдері шалғай аймақтарда жұмыс істейді, мұнда мектептер бір-бірінен қашық орналасқан және жақын маңда біліктілікті арттыру орталықтары жоқ. Осындай физикалық алшақтық педагогтердің тұрақты түрде дәстүрлі (күндізгі) тренингтер мен курстарға қатысуына айтарлықтай кедергі келтіреді - оларға іссапарға шығу қиын, ал бұл кезде оларды мектепте уақытша алмастыратын мұғалім табыла бермейді [93]. Сонымен қатар, педагог кейде мектепте немесе бүкіл аудан көлемінде өз пәнінен жалғыз маман болуы мүмкін. Мұндай жағдайда әріптестік, өзара оқыту және тәжірибе алмасу мүмкіндіктері шектеледі. Кәсіби жалғыздық тәлімгерлік пен қолдау желілерін дамытуға да тосқауыл болады. Соның салдарынан көптеген ауыл мұғалімдері өз айналасында үлгі боларлық рөлдік модельдердің, әдістемелік жаңашыл идеялардың жетіспейтінін атап өтеді. Осы факторлар мұғалімнің үздіксіз кәсіби дамуын күрделендіріп, қызметіне деген қанағаттанушылық деңгейін төмендетуі мүмкін [94].

Цифрлық теңсіздік АҚШ ауыл мектептері үшін оқшаулану мәселесін одан әрі тереңдете түседі. Шалғай өңірлерде жоғары жылдамдықты интернет пен заманауи технологияларға қолжетімділік шектеулі болып қала береді. АҚШ-тың Ұлттық білім статистикасы орталығының 2019 жылғы деректеріне сәйкес, ауылдық оқушылардың тек шамамен 76%-ының ғана үйінде кең жолақты интернет болған, ал бұл көрсеткіш қаламаңында 87%-ға жеткен. Инфрақұрылымның әлсіздігі - ауыл мұғалімдерінің кәсіби дамуына кедергі келтіретін маңызды фактор. Онлайн-семинарлар мен вебинарларға қатысу, тәжірибе алмасу қауымдастықтарына қосылу ауыл мұғалімдері үшін техникалық тұрғыдан қиынға соғады. Цифрлық теңсіздік қашықтан өткізілетін біліктілікті арттыру курстарына қатысуды, сондай-ақ заманауи білім беру ресурстарына қол жеткізуді күрделендіреді. Мәселен, COVID-19 пандемиясы кезінде интернет сапасы нашар аймақтардағы мұғалімдер қашықтан сабақ жүргізу мен оқушылармен байланыс орнатуда айтарлықтай қиындықтарға тап болды [95]. Осылайша, ауыл мектептерінде интернет пен техникалық жабдықтардың жетіспеушілігі педагогтер үшін онлайн-оқыту мүмкіндіктерін шектейді. Бұл алшақтықты қысқарту мақсатында федералдық және штаттық деңгейде бірқатар бастамалар қолға алынуда - атап айтқанда, ауылдық цифрлық инфрақұрылымды дамыту, мектептерге кең жолақты интернет тарту сияқты бағдарламалар іске асырылуда. Дегенмен, бұл мәселе өзектілігін әлі де жоғалтқан жоқ.

Сертификаттау бағдарламалары мен ауыл мұғалімдеріне арналған қаржылық ынталандыру. АҚШ-тың көптеген штаттарында ауыл мектептеріне

кадр тарту және оларды ұстап қалу мақсатында арнайы сертификаттау және материалдық ынталандыру бағдарламалары енгізілуде. Мысалы, Колорадо штатында ауыл мектептерінде жұмыс істейтін қазіргі және болашақ педагогтерге арналған стипендиялық бағдарлама жұмыс істейді. Штат заңнамасына сәйкес, педагогикалық жоғары оқу орындарының студенттері оқуын аяқтағаннан кейін ауылдық округте жұмыс істеуге келіссе, оларға стипендия төленеді (жақында бұл сома \$4 000-ға дейін арттырылған). Сол сияқты, Колорадо ауыл мұғалімдеріне қосымша сертификаттар мен санаттар алуға арналған гранттар ұсынылады және бұл үшін алушылар санына шектеу қойылмайды [96]. Иллинойс штатында жоғары біліктілігі бар мұғалімдер үшін қосымша төлемдер қарастырылған: мысалы, Ұлттық біліктілік кеңесі (NBPTS) сертификатын иеленген мұғалімге, егер ол қаржыландыру деңгейі төмен Tier 1 санатындағы ауыл округінде жұмыс істесе, \$3 000 мөлшерінде бір реттік төлем беріледі [97]. Мұндай қаржылық ынталандыру шаралары ауылдағы төмен жалақы мен күрделі еңбек жағдайларын өтеп, мамандардың мамандықтан кетпеуіне және өз қызметін жалғастыруына мотивация береді. Тікелей төлемдерден бөлек, кейбір штаттар ауылдық жерде жұмыс істеуді таңдаған мұғалімдерге студенттік қарызды өтеу жеңілдіктерін, тәлімгерлік үшін үстемақыларды немесе көшу шығындарын жабуды ұсынады. Осындай шаралар ауылға кадр тарту үдерісін біртіндеп жақсартып, педагогтердің кәсіби деңгейінің өсуіне ықпал етуде.

АҚШ-та ауыл мектептерін білікті мамандармен қамтамасыз етудің болашағы бар тәсілдерінің бірі - педагогикалық резидентура болып табылады. Бұл - болашақ мұғалімдердің ауыл мектептерінде тереңдетілген тәжірибеден өтуін көздейтін модель. Университеттер мен жергілікті округтер “Grow Your Own” («өз маманыңды өзің дайында») типіндегі бағдарламаларды жүзеге асыруда. Бұл бастамалар жергілікті тұрғындарға туған өңірінен шықпай-ақ педагогикалық білім алып, практикалық тәжірибе жинауға мүмкіндік береді.

Мысалы, Калифорния штатындағы CSU Bakersfield университеті үш ауылдық округпен бірлесіп rural teacher residency атты бесжылдық бағдарламаны әзірледі. Оның аясында студент-резиденттер ауыл мектептерінде тәжірибелі тәлімгердің жетекшілігімен бір жыл бойы практикалық тәжірибеден өтеді және магистратурада қатар оқиды. Бағдарлама қатысушылары нақты педагогикалық тәжірибеден өтеді: сабақтарды тәлімгермен бірлесіп жоспарлау, сабақ жүргізу, мектеп пен қауымдастық өміріне белсенді араласу. Бағалау нәтижелері көрсеткендей, осы резидентура түлектерінің мектепте қалу деңгейі өте жоғары: мамандардың 93%-ы үш жылдан кейін, ал 86%-ы бес жылдан кейін мектепте жұмысын жалғастырған. Бұл -ел бойынша орташа көрсеткіштерден айтарлықтай жоғары. Сонымен қатар, бағдарлама педагогикалық мамандыққа үміткерлер құрамының әртүрлілігін арттырып, кең ауқымды құзыреттерге ие және сыныпта өзін сенімді ұстайтын мұғалімдерді даярлады [98]. Осыған ұқсас бастамалар - соның ішінде Колорадо штатындағы Boettcher Teacher Residency секілді ірі бағдарламалардың ауыл филиалдары – педагогтерді ауылдың өзінде, нақты контекстті ескере отырып даярлауға жол ашады. Бұл өз кезегінде түлектердің жергілікті мектептерде тұрақтап қалу ықтималдығын айтарлықтай арттырады.

Кадрларды жергілікті даярлау - ауыл мектептерін сол аймақтың ішінен шыққан, ауыл оқушыларының ерекшеліктерін жақсы түсінетін, туған жерінде ұзақмерзімді жұмыс істеуге дайын мамандармен қамтамасыз етудің тиімді жолы [99].

Ауыл мұғалімдеріне арналған тәлімгерлік пен индукция жүйесі. Ауыл мектептеріндегі жас мұғалімдер үшін кәсіби бейімделудің алғашқы жылдарында тәлімгерлік пен индукция бағдарламалары аса маңызды рөл атқарады. Тәжірибелі әріптестің қолдауы жас маманға кәсіби қиындықтарды еңсеруге көмектесіп, оны білім беру жүйесінде ұстап қалуға мүмкіндік береді. Алайда ауыл мектептерінде тиімді тәлімгерлікті ұйымдастыру күрделі: шағын ұжымда дәл сол пән немесе бейін бойынша тәлімгер табылмауы мүмкін. Зерттеулер көрсеткендей, егер жас мұғалімнің тәлімгері сол мамандық иесі болса, бұл оның мектепте тұрақтап қалу және табысты жұмыс істеу ықтималдығын айтарлықтай арттырады. Ауылдық контексте мұндай сәйкестік жиі мүмкін болмайды - мысалы, мектептегі жалғыз физика мұғаліміне жас маманды үйрететін әріптес табылмайды. Сондықтан бұл жағдай шығармашылық және икемді тәсілдерді талап етеді. Кейбір округтер кросс-аймақтық тәлімгерлік пен қашықтан қолдау тетіктерін енгізуде: жас мұғалімдер көршілес аудандардағы немесе қалалық мектептердегі тәжірибелі тәлімгерлерге онлайн-платформалар арқылы қосылады. Сондай-ақ тәжірибелі зейнетке шыққан мұғалімдер жартылай ставкамен жұмысқа тартылып, оларға жас мамандарға кураторлық жасағаны үшін стипендия төленеді. Мектептер тәлімгерлерге қойылатын формалды талаптарды (мысалы, еңбек өтілі) қайта қарастырып, негізгі назарды оқыту сапасына аударады. Бұл өз ұжымының ішінен тәлімгерлер қатарын кеңейтуге жол ашады. Сонымен қатар, индукция жүйесі тек тәлімгермен шектелмеуі тиіс. Жас маманға мектеп ішіндегі рәсімдерге бейімделуге, ұйымдастырушылық құрылым мен мәдениетке енудегі қолдау қажет. Тіпті нақты пән бойынша тәлімгер болмаса да, жас мұғалімге ұйымдастырушылық және әкімшілік қолдау көрсететін куратор бекітіледі - ол «алғашқы көмекті» жергілікті деңгейде қамтамасыз етеді. Осындай көпдеңгейлі қолдау жүйелері, сыртқы менторлықпен ұштаса отырып, жас ауыл мұғалімінің бейімделу үдерісін жеңілдетіп, кәсіби жалғыздықты сезінбеуіне мүмкіндік береді. Зерттеулер көрсеткендей, жақсы ойластырылған индукция бағдарламасы жас педагогтердің мектепте қалу көрсеткішін едәуір арттырады [101], ал бұл әсіресе шалғай аймақтар үшін өте маңызды.

АҚШ-тағы ауыл мұғалімдері кәсіби оқшаулануды еңсеру үшін кәсіби желілерге бірігуде - бұл тәжірибе алмасуға, бірлескен оқытуға және өзара қолдауға арналған қауымдастықтар. Осындай бастамалардың бірі - Northwest RISE Network (NW RISE), ол АҚШ-тың солтүстік-батысындағы шағын ауыл мектептерін біріктіреді. NW RISE аясында әртүрлі штаттардан (мысалы, Аляска, Айдахо, Вашингтон) келген мұғалімдер «job-alike» топтарында - бір пәнді немесе бірдей деңгейде сабақ беретін әріптестер бірлестіктерінде - бірлесіп жұмыс істейді. Олар әртүрлі елді мекендерде жұмыс істесе де, ортақ кәсіби мәселелерді шешіп, тұрақты түрде байланысып отырады. Мұғалімдер тұрақты түрде онлайн

кездесулер өткізіп, оқу материалдарымен бөлісіп, кәсіби мәселелерді бірге талқылайды. Мұндай көлденең желілік өзара іс-қимыл ауыл мұғалімдеріне жергілікті жерде жетіспейтін кәсіби қауымдастық сезімін береді. АҚШ Білім министрлігінің мәліметінше, NW RISE аймақаралық «қызметтес топтар» (peer groups) моделін қолданады, бұл педагогтерге үздік тәжірибелермен алмасуға және кәсіби шеберлікті арттыруға мүмкіндік береді [102]. Желі қатысушылары өзара ортақ мақсаттар мен зерттеу тақырыптарын белгілейді, жаңашылдықтарды енгізуде бір-біріне қолдау көрсетеді. Осы үдерістің нәтижесінде мұғалімдер кәсіби жалғыздықты сезінбей, ынтымақтастық мәдениеті мен ортақ кәсіби бірегейлік қалыптастырады. NW RISE желісінен бөлек, басқа да аймақтарда әртүрлі желілер жұмыс істейді - университеттер жанындағы ауыл мектептерінің бірлестіктерінен бастап, онлайн-форумдар мен әлеуметтік желілердегі топтарға дейін. Бұл кеңістіктерде шалғайдағы мұғалімдер идеялармен алмасып, бір-біріне қолдау көрсетеді. Мұндай платформалар ауыл мұғалімдерінің кәсіби дамуы мен мотивациясына оң әсер ететін әлеуметтік капиталға - жаңа білімдерге, тәжірибеге, моральдық қолдауға және бірлескен шешімдерге қолжетімділігін кеңейтеді [103].

Көппәнді және жастары әртүрлі оқушылар оқитын сыныптарда жұмыс істеу. Ауыл мектептерінің ерекшеліктерінің бірі -*оқушылар санының аздығы*, осыған байланысты мұғалімдерге бірден бірнеше пәннен сабақ беруге және әртүрлі жастағы балаларды бір сыныпта оқытуға тура келеді. Бір мұғалім бір мезетте математика, жаратылыстану және дене шынықтыру пәндерін жүргізуі, немесе бірнеше бастауыш сынып оқушыларына ортақ сабақ өткізуі мүмкін. Зерттеулер көрсеткендей, ауыл мұғалімдері жиі көпқырлы міндеттерді қатар атқарып, «шамадан тыс жүктеме» жағдайында жұмыс істеуге мәжбүр болады. Олар тек әртүрлі деңгейдегі оқушыларға бейімделген сабақтарды өткізіп қана қоймай, сонымен қатар оқу үдерісінен тыс көптеген қосымша міндеттерді орындайды: кейде бір мұғалім спорт командасының жаттықтырушысы, мектеп автобусының жүргізушісі және үйірме жетекшісі қызметтерін қатар атқарады [100]. Мұндай жағдайлар педагогтің кәсіби жүктемесін едәуір арттырып, оның демалу мен дамуға арналған ресурстарын шектейді. Осы себепті ауыл мұғалімдерінің жұмыс ерекшелігін ескеретін икемді жүйелер мен қолдау құралдары аса қажет.

Ауыл мектептеріндегі пәндік мұғалімдер тапшылығы. Кадр тапшылығы – көптеген ауылдық округтер үшін созылмалы мәселе, әсіресе жекелеген пәндер бойынша айқын байқалады. Халық саны аз өңірлерде білікті мұғалімдерді, әсіресе математика, жаратылыстану ғылымдары, шет тілдері және арнайы пәндер бойынша табу қиынға соғады. 2020–2021 оқу жылындағы Ұлттық мектеп директорларының сауалнамасы бойынша, ауылдық мектептерде бос орындары бар мекемелердің 30%-дан астамы кейбір пәндер бойынша қажетті мамандарды таба алмаған. Ең күрделі тапшылық шет тілдері пәні бойынша байқалды – ауыл мектептерінің 57%-ы бұл пәннен мұғалім табу өте қиын немесе мүлде мүмкін болмағанын хабарлаған. Ұқсас жағдай арнайы білім беру (дефектология) саласында да тіркелген - шамамен 41% мектеп тиісті маман таба алмаған.

Сонымен қатар, ауыл мектептерінің 38%-ы физика немесе химия пәнінен, ал 35%-ы математика пәнінен мұғалім жалдау кезінде күрделі қиындықтарға тап болған. Салыстыру үшін: ел бойынша жалпы орташа көрсеткіш шет тілдері пәні бойынша 42%-ды құрайды, яғни ауылдық өңірлердегі тапшылық айтарлықтай жоғары екені байқалады [95]. Төменде ауыл мектептеріндегі кадр тапшылығы ең жоғары байқалатын пәндік салалар келтірілген (бос орындары толтырылмаған мектептердің үлесі):

- *Шет тілдері* – вакансиялардың 57%-ында мұғалім табу мүмкін болмаған.
- *Арнайы білім беру (дефектология)* – шамамен 41% вакансияны жабу қиын немесе мүлде мүмкін болмаған.
- *Жаратылыстану ғылымдары (физика, химия)* – шамамен 38% вакансия бос қалған.
- *Математика* – шамамен 35% вакансияны жабу жүзеге аспаған.

Осы аталған пәндерден бөлек, ауыл мектептерінде ағылшын тілі, әдебиет және қоғамдық пәндер бойынша да мұғалім жетіспеушілігі қалалық білім беру ұйымдарымен салыстырғанда әлдеқайда өткір сезіледі. Бұл тапшылықтың негізгі себептері - жалақының төмендігі, географиялық оқшаулану, сондай-ақ кәсіби орта мен әріптестік байланыстардың болмауы. Мектептер мұндай жағдайда екі түрлі амалға жүгінуге мәжбүр болады: бар мұғалімдерге пәндік сағаттарды қайта бөліп жүктеу (бұл жоғарыда сипатталған көппәнділік жағдайына әкеледі); неғұрлым төмен біліктілігі бар кадрларды тарту, қашықтан оқытуды қолдану немесе пәндерді біріктіру сияқты уақытша шешімдер қолдану. Бұл мәселені жұмсартуға бағытталған шаралардың қатарында мыналар бар: алмасу бағдарламалары арқылы мамандарды тарту, жергілікті тұрғындарды сұранысқа ие пәндер бойынша жедел қайта даярлау курстары, ауыл мектебіне келген мұғалімдерге арналған қосымша төлемдер мен бонустар. Алайда статистикалық деректер бұл мәселенің жүйелі сипатқа ие екенін және кедей ауылдық аудандарда айтарлықтай терең сезілетінін көрсетеді.

Place-Based Education (жергілікті контекстке негізделген оқыту) тәсілі. Көптеген сарапшылардың пікірінше, ауыл мұғалімдерінің тиімді кәсіби дамуы Place-Based Education (PBE) - яғни жергілікті контекстке негізделген оқыту әдістемесін меңгерумен тікелей байланысты. Бұл тәсіл мектептің айналасындағы қоршаған орта, жергілікті мәдениет пен тарихты тірі оқу құралы ретінде пайдалануды көздейді. Rural School and Community Trust ұйымы атап өткендей: «Place-based learning мектеп маңындағы нақты әлемді – қауымдастықты – оқытудың зертханасына айналдырады. Оқушылар бір мезгілде академиялық дағдыларды меңгеріп, өз өлкесін зерттейді және оның дамуына үлес қосады». Ресурстары шектеулі ауыл мектептері үшін осындай оқу жобаларын жергілікті өмірмен ұштастыру - аса құнды мүмкіндік. Мысалы: Биология сабағында - абстрактілі тақырыптардың орнына жергілікті өзен суының сапасын зерттеу жобасы; Тарих сабағында - ауыл ақсақалдарынан ауызша естеліктер жинап, ауыл тарихын құжаттау. Оқу үдерісін нақты ортаға байланыстыру оқушылардың қызығушылығын арттырып, пәндердің өмірмен байланысын терең сезінуге мүмкіндік береді. Олар оқудың нақты пайдасын көріп, білімнің мәнін түсінеді.

РВЕ тәсілін меңгеру мұғалім үшін де кәсіби өсуді білдіреді: пәнаралық жобаларды әзірлеу, жергілікті ұйымдармен (шаруашылықтар, мұражайлар, кәсіпорындар) серіктестік орнату, оқушылардың зерттеу жұмысын бағыттау сияқты дағдылар қалыптасады. Соңғы жылдары ауыл мұғалімдеріне арналған біліктілікті арттыру бағдарламаларына РВЕ компоненттері кеңінен енгізіле бастады [92]. Зерттеулер мен практикалық тәжірибе көрсеткендей, бұл тәсілді енгізу тек оқушылардың тәжірибесін байытып қана қоймай, мектеп пен жергілікті қауымдастық арасындағы байланысты нығайтып, мектептің беделін арттырады [104]. РВЕ әдістерін қолданатын мұғалімдер оқшаулану сезімі азайып, өз еңбегінің туған жер үшін маңыздылығын тереңірек сезінетінін айтады. АҚШ-та федералдық деңгейдегі гранттық бағдарламалар (мысалы, Конгресс кітапханасының немесе түрлі қорлардың бастамалары) ауыл мектептеріндегі РВЕ жобаларын қаржылай қолдайды [92]. Қорытындылай келе, Place-Based Education тәсілі - ауыл мұғалімдерінің кәсіби дамуының маңызды құрамдас бөлігіне айналууда. Ол оқу үдерісін жергілікті ерекшелік пен қауымдастықтың нақты қажеттіліктерін ескере отырып ұйымдастыруға мүмкіндік береді.

Психологиялық ахуал, қолдау және кадрлардың тұрақтылығы. Мектептегі психологиялық климат және мұғалімдерді қолдау мәселелері ауылдық жерлердегі кадр тұрақтылығымен тығыз байланысты. Зерттеулер көрсеткендей, ауылдық педагогтер үшін еңбек жағдайы мен әкімшілікпен қарым-қатынас жалақы сияқты материалдық факторлардан кем түспейтін, ал кейде одан да маңызды рөл атқарады. Мұғалімдердің жұмыстан кету себептерін жан-жақты талдаудың нәтижесі бойынша, ауыл мектебінен кеткендердің барлығы бірдей төмен жалақыны негізгі себеп ретінде көрсетпейді. Тек шамамен 34% педагог жалақының қанағаттанарлықсыз екенін басты себеп деп атаған, ал қалғаны мектеп ішіндегі климатқа байланысты факторларды алға тартқан. Негізгі себептердің қатарында мыналар болды: әкімшілік жұмысына көңіл толмауы (кеткендердің 63%-ы атап өткен), есептілік пен тестілеуге деген шамадан тыс қысым (55%), сондай-ақ шешім қабылдауға қатысу мен әдістемелік еркіндіктің болмауы (50%). Басқаша айтқанда, көптеген ауыл мұғалімдері өздерін мектеп басқару ісіне қатысы жоқ, әдістемелік таңдауы шектеулі маман ретінде сезінеді - бұл олардың кәсіби жұмысты жалғастыруға деген ынтасын төмендетеді. Шағын қауымдастықтарда мектеп көбіне орталық әлеуметтік институт қызметін атқарады, сондықтан мұғалімдер үшін мектеп әкімшілігінің қолдауын сезіну, әріптестік қарым-қатынас және кәсіби пікір білдіру мүмкіндігі өте маңызды. Егер педагогтерді маңызды мәселелерді талқылауға тартпаса, қатаң бюрократиялық талаптар қойылса, олар тез шаршап, жұмыстан кетуді қарастырады. Керісінше, қолдаушы атмосфера – басшылықтың ашықтығы, кәсіби өсу мүмкіндігі, еңбекті мойындау мен мадақтау – мұғалімдердің мектепке деген адалдығын едәуір арттырады. Ауыл мектептерінде ұжым ішіндегі «отбасылық» сезім ерекше мәнге ие: егер тәжірибелі мамандар жас ұстаздарға көмектесіп, әкімшілік қызметкерлердің қажеттіліктері ескерілсе, мұғалімдер тіпті төмен жалақы жағдайында да борыш пен жергілікті қауымдастықпен

байланыс сезімінің арқасында жұмысын жалғастыра береді. Сарапшылар атап өткендей, мектептегі психологиялық климатты жақсарту – басқаруға болатын процесс: сауатты басшылық мұғалімдерге сынып ішінде көбірек еркіндік беріп, оларды мектеп өміріне белсенді араластыру арқылы кадр тұрақтылығын арттыра алады. Бұл - жалақыны көтеруге қарағанда аз шығынды, бірақ тиімді шешімдердің бірі. Осылайша, психологиялық жайлылық, қолдау мен қызметтің маңыздылығын сезіну - ауыл мұғалімдерін ұстап қалудағы басты факторлар және педагогикалық ұжымның тұрақтылығына тікелей әсер етеді.

Еңбек жағдайы және жұмысқа қанағаттанушылық. Ауыл мектептеріндегі еңбек жағдайлары мұғалімдердің кәсіби тұрақтылығы мен ұзақ мерзімді қызметіне тікелей әсер етеді. Әдетте, ауылдық мектептерде жалақы деңгейі төмен және оқу-материалдық база қалалық мектептермен салыстырғанда әлдеқайда шектеулі [105]. Мектептердің бюджеттік мүмкіндігінің аздығы педагогтерді ескірген құрал-жабдықтармен, ескі оқулықтармен жұмыс істеуге мәжбүрлейді. Зертханалар мен пәндік кабинеттер жаңартуды қажет етуі мүмкін [100]. Мұғалімдер жиі көрнекі материалдарды өз қолымен әзірлеп, оқу жоспарларын қолда бар жағдайға бейімдеп отырады. Соған қарамастан, ауыл мұғалімдері шектеулі ресурстар орнын жергілікті қауымдастықпен тығыз байланыс арқылы толтырады. Тарихи тұрғыда қалыптасқан бұл дәстүр бойынша, қаржылық тапшылық кезінде жергілікті тұрғындар мектепке көмекке келеді: ата-аналар, фермерлер, жергілікті кәсіпкерлер мектеп ғимаратын жөндеуден бастап, сыныптан тыс шаралар ұйымдастыруға дейін өз үлесін қосады [92]. Мұндай өзара қолдау ұжымдық бірлік сезімін нығайтады: мұғалім өз еңбегінің нәтижесі тарапынан бағаланатынын көріп, өз жұмысынан үлкен моральдық қанағат алады. Ауыл мектебі көбінесе қауымдастықтың әлеуметтік орталығына айналады, ал мұғалімдер осы өмірдің белсенді қатысушысы ретінде өзін пайдалы және маңызды сезінеді. Алайда жоғарыда сипатталған жүктеме көптігі, рөлдердің үйлесуі, оқшаулану жағдайында жеткілікті қолдау болмаса, бұл қанағаттанушылықты төмендетуі мүмкін. Сондықтан ауыл мұғалімінің еңбек жағдайы - екі жақты мәселе: бір жағынан, тұрмыстық жеңілдіктер аз, екінші жағынан - адами қарым-қатынас тереңірек. Осы орайда инфрақұрылымды жаңарту, оқу құралдарымен қамтамасыз ету, қағазбастылықты азайту сияқты материалдық жақсартулар мен тану, қолдау, даму мүмкіндіктері сияқты бейматериалдық факторлар қатар жүзеге асса, бұл мұғалімдердің жұмыс сапасына және қызметте қалу ниетіне оң әсер етеді. Ауыл мұғалімінің еңбекке қанағаттануы тек жалақымен емес, оның жергілікті және кәсіби қауымдастықтың құрметті мүшесі ретінде сезінуімен тығыз байланысты. Сондықтан сарапшылардың пікірінше, ауыл мектептеріндегі кадр тұрақтылығын нығайту саясаты аясында еңбек жағдайларына инвестиция – әрі материалдық, әрі психологиялық тұрғыда - басты басымдықтардың бірі болуы тиіс.

Қолдау шаралары: федералдық және штаттық бағдарламалар арқылы. АҚШ-та ауыл мектептері мен мұғалімдеріне қатысты жоғарыда аталған проблемаларды шешу мақсатында бірқатар федералдық және өңірлік бағдарламалар жүзеге асырылуда. Ұлттық деңгейдегі басты бастамалардың бірі

- Rural Education Achievement Program (REAP), ол Білім беру туралы заңның (ESEA) V-B бөлімі аясында қабылданған. REAP - ауыл мектептеріне ғана бағытталған жалғыз федералдық бағдарлама; ол шағын ауылдық округтерге арнайы мақсатты қаржыландыру ұсынып, оны пайдалану бойынша икемділік береді. Мақсаты – кең ауқымды гранттарға қатысу мүмкіндігі шектеулі шалғай аймақтарға білім сапасын жақсарту ісінде нақты қолдау көрсету. REAP аясында екі негізгі кіші бағдарлама жұмыс істейді: Small, Rural School Achievement (SRSA) – шағын округтерге арналған тікелей шағын гранттар қарапайым өтінім беру жолымен беріледі; және Rural and Low-Income School (RLIS) - табысы төмен ауылдық өңірлерге штаттық мекемелер арқылы субвенция бөлу. Бұл қаражатты әртүрлі мақсатқа: мұғалімдердің кәсіби дамуына, кадр тартуға, техника сатып алуға, оқу бағдарламаларын жетілдіруге жұмсауға болады. Мысалы, округ өзіне бөлінген федералдық қаражатты жергілікті басым бағыттарға қайта бөлуге құқылы - бұл мүмкіндікті REAP аясындағы “Alternative Fund Use Authority” тетігі береді [102]. REAP бағдарламасынан бөлек, ауыл мектептері келесі бағыттар арқылы да мемлекеттік қолдауға ие: қашықтан оқыту бойынша гранттар, мұғалімдерді даярлау бастамалары (Teacher Quality Partnership және т.б.), сондай-ақ ауылдағы білім сапасын арттыруға бағытталған зерттеулер мен тәжірибелік жобалар. Штаттар федералдық күш-жігерді өздерінің ішкі бағдарламаларымен толықтырып отыр: кейбір өңірлерде ауылға барған педагогикалық ЖОО түлектеріне стипендиялар мен салықтық жеңілдіктер ұсынылады; басқа жерлерде оқу несиесінің бір бөлігі өтеледі, көтерме төлемдер мен қызметтік тұрғын үй беріледі. Бұған қоса, көптеген штаттар (мысалы, Колорадо, Иллинойс) ауыл педагогтеріне жоғары сертификат алғаны үшін немесе шалғай жерлерде ұзақ уақыт жұмыс істегені үшін тікелей үстемақылар мен бонустар қарастырады [96]. Аталған шаралардың барлығы ауыл мектебінде жұмыс істеуді неғұрлым тартымды әрі орнықты етуге бағытталған. Ауылдық білім беру саласындағы мәселелер жүйелі сипатқа ие болса да, педагогтерге арналған мақсатты бағдарламалар - ауыл мектептерін жоғары білікті әрі ынталы мұғалімдермен қамтамасыз етуге жасалған маңызды қадам. Мұндай қолдау ауыл мұғалімдеріне кәсіби тұрғыдан өсу перспективаларын өз өңірінен шықпай-ақ көруге мүмкіндік береді және олардың мектепте тұрақтап қалуына ықпал етеді. Төмендегі кестеде АҚШ пен Қазақстандағы ауыл педагогтерінің кәсіби дамуына қатысты негізгі компоненттердің салыстырмалы талдауы берілген. Онда сегіз негізгі критерий қамтылған: біліктілікті арттыру форматтары, бағдарламаларға қолжетімділік, тәлімгерлік, қаржылық қолдау, мансаптық өсу, кәсіби қауымдастықтар, көппәнділік және цифрландыру деңгейі.

Кесте 1.9 - АҚШ пен Қазақстандағы ауыл педагогтерінің кәсіби дамуының негізгі компоненттерінің салыстырмалы талдауы

Критерий	АҚШ (ауыл мектептері)	Қазақстан (ауыл мектептері)
----------	-----------------------	-----------------------------

Біліктілікті арттыру форматтары	Икемді модельдер: онлайн-курстар, педагогикалық резидентуралар, жергілікті және мектепаралық қауымдастықтар.	Басым бағыт: орталықтандырылған ИПК, күндізгі курстар; қашықтан оқыту форматы баяу дамып келеді.
Бағдарламаларға қолжетімділік	Штаттарға байланысты әртүрлі; цифрлық теңсіздік пен шалғайлық қолжетімділікті шектейді.	Көбіне географиялық оқшаулану, инфрақұрылымның әлсіздігі және интернетке қолжетімділіктің төмендігімен күрделенеді.
Тәлімгерлік және индукция	Кейбір штаттарда жүйелі түрде енгізілуде; қашықтан және жергілікті модельдер қолданылады.	Жекелеген жобалар аясында (мысалы, НЗМ, RARS) эпизодтық түрде жүзеге асырылады; жүйелік сипатқа ие емес.
Қаржылық қолдау және ынталандыру	Стипендиялар, гранттар және ауыл мектептерінде жұмыс істегені мен сертификат алғаны үшін бонустар қарастырылған (NBPTS, REAP және т.б.).	«Дипломмен ауылға» бағдарламасы аясында көтерме төлемдер, үстемақылар және жеңілдетілген тұрғын үй қарастырылған.
Мансаптық өсу және сертификаттау	Сертификаттау және кәсіби қауымдастықтарға қосылу арқылы жүзеге асыруға болады.	Ұлттық біліктілік санаттау жүйесіне негізделген; ауыл мектептерінде мүмкіндіктері шектеулі.
Кәсіби қауымдастықтар және желілік байланыс	Өңірлік және мектепаралық желілер құрылған (NW RISE, job-alike топтары).	Жекелеген түрде қалыптасуда (ЮНЕСКО жобалары, НЗМ); жаппай қамтылмаған.
Көппәнділік және рөлдердің үйлесімі	Пәндер мен жас ерекшеліктері бойынша сыныптарды біріктіре отырып сабақ беру кең таралған.	Жүктеме жоғары: бір педагог 3–4 пәнге дейін жүргізеді, көбіне негізгі мамандығына сәйкес келмейтін пәндерден.

АҚШ пен Қазақстандағы ауыл педагогтерінің кәсіби даму жүйесінің салыстырмалы талдауы көрсеткендей, Америка Құрама Штаттарының жүйесі форматтар мен модельдердің әртүрлілігімен, сондай-ақ децентрализация деңгейінің жоғары болуымен ерекшеленеді. Ал Қазақстанда, керісінше, орталықтандырылған тәсілдер басым: мұғалімдер үшін міндетті курстар мен аттестация қарастырылған, бұл шаралар ынталандыру құралдарымен толықтырылуда. Екі ел де қолжетімділік мәселесін өзіндік жолмен шешуге ұмтылады: АҚШ ауыл мұғалімдерін цифрлық ресурстар мен жергілікті бастамалар арқылы қолдаса, Қазақстан өңірлік орталықтар мен онлайн платформаларды дамытуға ден қоюда, дегенмен инфрақұрылымдық шектеулер бар. Тәлімгерлік екі елде де маңызды компонент ретінде танылады. АҚШ-та жас мұғалімдерге бағытталған ресми қолдау жүйесі жұмыс істейді, ал Қазақстанда бұл институт әлі қалыптасу сатысында тұр. Салыстырмалы талдау нәтижесінде кәсіби даму жүйесінің ерекшеліктері айқындалады: АҚШ-та кәсіби қауымдастықтар мен цифрлық технологияларға басымдық берілсе, Қазақстанда ынталандыру шаралары мен көппәнді мұғалімдерді даярлау бағыты дамып келеді. Бұл айырмашылықтар Қазақстандағы ауыл мұғалімдерінің кәсіби

дамуының жергілікті моделін әзірлеу барысында міндетті түрде ескерілуі қажет. Төмендегі кестеде АҚШ пен Қазақстандағы ауыл мұғалімдерінің кәсіби даму жүйесінің негізгі компоненттері бойынша артықшылықтары мен шектеулері салыстырмалы түрде берілген.

Кесте 1.10 - Ауыл мектептері мұғалімдерінің кәсіби дамуының негізгі артықшылықтары мен шектеулері: АҚШ пен Қазақстан тәжірибесінің салыстырмалы талдауы

Критерий	АҚШ	Қазақстан
Артықшылықтары	Біліктілікті арттыру форматтарының икемділігі, педагогикалық резидентуралардың қолжетімділігі және кәсіби желілік өзара әрекеттестікті қолдау.	Мемлекеттік қолдау шаралары (көтерме төлемдер, ипотека), біліктілік санаттарының нормативтік базасы.
Шектеулер	Бағдарламалар мен цифрлық ресурстарға қолжетімділіктің біркелкі болмауы	Жүйелі тәлімгерліктің болмауы, мектепаралық өзара іс-қимылдың әлсіздігі

Анализ көрсеткендей, Америка Құрама Штаттарының жүйесі үздіксіз білім алудың әртүрлі мүмкіндіктерімен, кәсіби қауымдастық мәдениетінің дамуымен және цифрлық ресурстарды белсенді пайдалануымен ерекшеленеді. Алайда бұл жүйе ауыл мұғалімдері үшін қолжетімділіктің біркелкі болмауы және шалғай өңірлердегі қаржыландырудың шектеулі болуы сияқты мәселелерге тап болып отыр. Қазақстан жағдайында күшті тұстарға мемлекеттік қолдаудың белсенділігі (соның ішінде қаржылық ынталандырулар) және біліктілікті арттырудың бірыңғай стандарттарының болуы жатады. Дегенмен, негізгі шектеулер - бағдарламалардың жергілікті қажеттіліктерге бейімделмеуі, ауыл мектептеріндегі инфрақұрылымдық қиындықтар және ресурстар тапшылығы. Осылайша, артықшылықтар мен шектеулерді салыстыру көрсетіп отырғандай, Қазақстандағы ауыл мұғалімдерінің кәсіби дамуының жергілікті моделін әзірлеу кезінде анықталған мықты жақтарға сүйеніп, жүйелік шектеулерді жою қажет. Бұл педагогтердің кәсіби құзыреттерін тиімді дамытуға жағдай жасау үшін маңызды.

Осылайша, талданған халықаралық үлгілер ауыл педагогтерін дамытуда қолданылатын стратегиялардың кең ауқымын көрсетеді - Жапония мен Оңтүстік Кореядағы институционализацияланған тәлімгерліктен бастап, Австралия мен АҚШ-тағы икемді цифрлық шешімдер мен микросертификаттауға дейін, сондай-ақ Финляндиядағы сенім мен автономияға негізделген кәсіби өсу модельдеріне дейін. Ресурстар мен кадрлық қамтамасыз етуге қолжетімділік шектеулі жағдайларда көпдеңгейлі, икемді және бейімделетін қолдау жүйесі шешуші маңызға ие болуда. Барлық табысты модельдерге ортақ бағыт - бұл мұғалімді

оның кәсіби жолының барлық кезеңінде жүйелі қолдау, соның ішінде географиялық оқшаулану жағдайында да. Тәлімгерлік, Lesson Study, қашықтан менторлық, портфельдік сертификаттау, платформа негізіндегі қолдау және өңірлік хабтар сынды тәсілдер тек оқшаулануды азайтып, мотивацияны арттырып қана қоймай, сонымен бірге білім беру сапасының тұрақты өсуін қамтамасыз етеді.

1.3. Ауыл педагогтерінің кәсіби дамуының отандық тәжірибесі

Қазақстандағы ауыл мектептері елдегі жалпы мектептердің шамамен 70%-ын құрайды және оқушылардың жартысына жуығы ауылдық аумақтарда білім алады. 2023 жылғы мәлімет бойынша, республикадағы 7723 мектептің 5274-і ауылдық жерлерде орналасқан, бұл шамамен 68% көрсеткішті құрайды [106]. Егер 2018 жылы PISA-2018 сияқты халықаралық зерттеулер ауыл мектептеріндегі білім сапасының қала мектептерімен салыстырғанда дәстүрлі түрде төмен екенін көрсетсе, бүгінгі таңда бұл алшақтық біршама қысқарған. Атап айтқанда, PISA-2018 нәтижелері бойынша ауыл оқушыларының үлгерімі қаладағы құрдастарына қарағанда айтарлықтай төмен болған. Ал соңғы цикл - PISA-2022 қорытындылары бұл айырмашылықтың біршама азайғанын көрсетті, дегенмен ол әлі де айқын байқалады: ауыл оқушыларының жартысынан астамы базалық деңгейдегі дағдыларға қол жеткізе алмай отыр, ал қалалық оқушылар арасында төмен нәтиже көрсеткендердің үлесі едәуір аз [107]. Білім сапасы бойынша көшбасшы өңірлерге Қазақстанның солтүстік аймақтары мен республикалық маңызы бар қалалар - Астана мен Алматы жатады, ал салыстырмалы түрде төмен нәтижелер оңтүстік және батыс облыстарда байқалады. Мысалы, PISA-2022 зерттеуі бойынша Алматы қаласындағы орташа балл шамамен 453 болса, Түркістан облысында бұл көрсеткіш небәрі 389 шамасында. Мұндай жағдай педагог кадрлардың біліктілігінен бастап мектептердің материалдық ресурстармен қамтамасыз етілуіне дейінгі көптеген факторлардың жиынтығымен түсіндіріледі. Төменде білім сапасына әсер ететін негізгі факторлардың жан-жақты талдауы ұсынылады, бұл ретте жоғары және төмен үлгерім көрсететін өңірлер арасындағы айырмашылықтарға ерекше назар аударылады. МОДО-2023 деректеріне сәйкес, ауыл мен қала мектептерінің білім жетістіктеріндегі айырмашылықтар минималды деңгейде сақталып отыр. Мысалы, 9-сыныптарда математикалық сауаттылық бойынша орташа балл қалада 37,25 болса, ауылда 36,00 құрады - бұл айырмашылық небәрі 1,25 балл немесе шамамен 3% ғана. 4-сыныптарда да айырмашылық шамалы: математика пәні бойынша ауыл оқушылары қаладағы құрдастарына қарағанда орта есеппен 10 балдық шкалада 0,36 баллға ғана төмен нәтиже көрсеткен. Аталған мәліметтер ауыл мектептері объективті қиындықтарға қарамастан, тұрақты академиялық нәтижелер көрсетіп отырғанын дәлелдейді. Демек, ауыл педагогтерінің кәсіби дамуын қолдау білім беру сапасындағы артта қалушылыққа жауап ретінде емес, керісінше қол жеткізілген деңгейді сақтап қалу және шектеулі ресурстар жағдайында одан әрі сапаны арттыру үшін стратегиялық шара ретінде

қарастырылуы тиіс. Білім сапасы бойынша көшбасшы өңірлерге Қазақстанның солтүстік аймақтары мен республикалық маңызы бар қалалар - Астана мен Алматы жатады, ал салыстырмалы түрде төмен нәтижелер оңтүстік және батыс облыстарда байқалады. Мысалы, PISA-2022 зерттеуі бойынша Алматы қаласындағы орташа балл шамамен 453 болса, Түркістан облысында бұл көрсеткіш небәрі 389 шамасында. Мұндай жағдай педагог кадрлардың біліктілігінен бастап мектептердің материалдық ресурстармен қамтамасыз етілуіне дейінгі көптеген факторлардың жиынтығымен түсіндіріледі. Төменде білім сапасына әсер ететін негізгі факторлардың жан-жақты талдауы ұсынылады, бұл ретте жоғары және төмен үлгерім көрсететін өңірлер арасындағы айырмашылықтарға ерекше назар аударылады. МОДО-2023 деректеріне сәйкес, ауыл мен қала мектептерінің білім жетістіктеріндегі айырмашылықтар минималды деңгейде сақталып отыр. Мысалы, 9-сыныптарда математикалық сауаттылық бойынша орташа балл қалада 37,25 болса, ауылда 36,00 құрады - бұл айырмашылық небәрі 1,25 балл немесе шамамен 3% ғана. 4-сыныптарда да айырмашылық шамалы: математика пәні бойынша ауыл оқушылары қаладағы құрдастарына қарағанда орта есеппен 10 балдық шкалада 0,36 баллға ғана төмен нәтиже көрсеткен. Аталған мәліметтер ауыл мектептері объективті қиындықтарға қарамастан, тұрақты академиялық нәтижелер көрсетіп отырғанын дәлелдейді. Демек, ауыл педагогтерінің кәсіби дамуын қолдау білім беру сапасындағы артта қалушылыққа жауап ретінде емес, керісінше қол жеткізілген деңгейді сақтап қалу және шектеулі ресурстар жағдайында одан әрі сапаны арттыру үшін стратегиялық шара ретінде қарастырылуы тиіс.

«Қала-ауыл» бөлінісінде білім сапасын талдаудың маңыздылығы ауыл мектептерінің білім беру жүйесіндегі ерекше рөлімен түсіндіріледі: олар шалғайдағы қауымдастықтар үшін тірек болып табылады, жиі күрделі жағдайларда (шағын жинақтылық, ресурстардың жетіспеушілігі) жұмыс істейді және олардың мониторингке қатысуы мақсатты түрде күшейтілген (МОДО-2023 аясында шағын жинақты ауыл мектептерінің үлесі айтарлықтай арттырылды). Осыған байланысты, мектептердің орналасуына қарай нәтижелерді саралау жасырын теңсіздіктерді анықтауға және ауылдық білім беру ұйымдарын нысаналы қолдауға мүмкіндік береді [108].

Ауыл мектептеріндегі педагогтер біліктілігі. Педагогтердің кадрлық құрамы – білім сапасына әсер ететін негізгі факторлардың бірі. Қазақстан ауыл мектептерінде мұғалімдердің біліктілік деңгейі орта есеппен қалаға қарағанда төмен. 2019–2020 жылдардағы ресми статистика бойынша, ауыл мұғалімдерінің тек 20,1%-ы жоғары біліктілік санатына ие болған, ал бұл көрсеткіш қалада 33,6% құрады [109]. Жаңа аттестация жүйесі аясында да айырмашылық байқалады: «педагог-шебер» (ең жоғары санат) мәртебесіне ауыл мұғалімдерінің тек 0,7%-ы ие, бұл қаладағы көрсеткішпен салыстырғанда екі есе аз (1,4%) [110]. Бұдан бөлек, ауылдық жерлерде категориясы жоқ жас мұғалімдердің үлесі де жоғары – ауылда 21,2%, ал қалада шамамен 20,7%. Шағын жинақты мектептерде жоғары білімі жоқ мұғалімдер де жиі кездеседі – ауылда олардың үлесі 18,5%, ал қалада 9,1% [109]. Бұл жағдай білікті кадрлар тапшылығымен байланысты:

тәжірибелі педагогтердің көбі жоғары жалақы мен жақсы еңбек жағдайларын ескере отырып, қалалық мектептерде жұмыс істеуді жөн көреді [106]. Нәтижесінде, ауыл мектептері біліктілігі төмен мұғалімдерді қабылдауға мәжбүр және жиі пәндік жүктемені біріктіру тәжірибесін қолданады - яғни бір мұғалім өз бейініне сай келмейтін бірнеше пәнді қатар жүргізеді [106]. Ауыл мектептерінің жартысында, әсіресе шағын мектептерде, жекелеген бейіндік пәндер бойынша мұғалімдер мүлде жоқ. Әсіресе физика, химия және шет тілдері пәндерінің мұғалімдері жетіспейді [111]. Бұл жағдай аталған пәндердің оқыту сапасының төмендеуіне алып келеді. Біліктілік деңгейінің өңірлік теңсіздігі де байқалады. Экономикалық тұрғыдан дамыған солтүстік облыстарда (Солтүстік Қазақстан, Қостанай және т.б.) тәжірибелі педагогтер үлесі жоғары және кадрлық тұрақтылық жақсы қалыптасқан, бұл - жоғары үлгерім көрсеткіштерімен сәйкес келеді. Керісінше, оңтүстік және батыс өңірлерде, әсіресе Атырау, Алматы, Маңғыстау және Түркістан облыстарында мұғалім кадрларының айқын жетіспеушілігі байқалады [102]. Бұл өңірлер оқушылардың оқу жетістіктері бойынша ең төменгі нәтижелер көрсетіп отыр. Осылайша, білікті педагог кадрлармен жеткілікті қамтамасыз етілмеу - ауыл мектептеріндегі білім сапасының артта қалуымен тікелей байланысты. Сондықтан ауыл мектептерін жақсы даярланған мұғалімдермен қамтамасыз ету - қазіргі кезеңдегі бірінші кезектегі міндет.

Кесте 2.1 - Қалалық және ауылдық мектептердегі мұғалімдердің біліктілік санаттарының бөлінісі (2020 жылдың басындағы жағдай бойынша)

Біліктілік санаты	Қала мектептері (%)	Ауыл мектептері (%)
Жоғары санат	33,6	20,1
Бірінші санат	24,8	33,3
Бірінші санат	20,9	25,3
Санатсыз	20,7	21,2

Ескерту: ауылдық шағын жинақты мектептерде жоғары санатты мұғалімдердің үлесі одан да төмен - 14,8%, ал санатсыз педагогтердің үлесі жоғары - 25,4% .) [113].

Цифрлық инфрақұрылымға қолжетімділік. Қазіргі заманғы цифрлық инфрақұрылым (жоғары жылдамдықты интернет, компьютерлік техника) - сапалы білім берудің негізгі шарты, әсіресе жаңа оқыту әдістері мен қашықтан оқыту технологияларын ескерсек. Қазақстандағы ауыл мектептерінде соңғы уақытқа дейін қала мектептерімен салыстырғанда айтарлықтай «цифрлық теңсіздік» байқалып келді [110]. Ресми деректерге сәйкес, елдегі 1 364 ауыл мектебінде интернет жылдамдығы 2 Мбит/с-тен аспайды [110], бұл іс жүзінде өте баяу қосылымды білдіреді. Сарапшылардың бағалауы бойынша, барлық мектептердің шамамен жартысы сапалы, жоғары жылдамдықты интернетке

толық қол жеткізе алмай отыр [106]. Желінің өткізу қабілетінің төмендігі онлайн-платформаларды, білім беру ресурстарын және цифрлық оқулықтарды тиімді пайдалануға елеулі кедергі келтіреді. Салыстырмалы түрде, қалалық мектептерде мұндай техникалық проблемалар әлдеқайда сирек кездеседі және цифрлық білім беру құралдарын қолдану мүмкіндігі анағұрлым кең.

Ауыл мектептерінде заманауи компьютерлік техника мен жабдықтар жеткіліксіз. Орта есеппен бір жұмыс істеп тұрған компьютерге 5 оқушыға дейін келеді, ал қалалық мектептерде техникамен қамтылу деңгейі әлдеқайда жоғары. Көптеген ауыл мектептері әлі күнге дейін физика, химия, биология пәндеріне арналған мамандандырылған кабинеттермен жабдықталмаған немесе тек ішінара ғана қамтамасыз етілген. Соның салдарынан оқушылар зертханалық жұмыстар мен практикалық тапсырмаларды толыққанды орындау мүмкіндігінен айырылады. Сабақтардың сапасына проекциялық және интерактивті жабдықтардың жеткіліксіздігі де теріс әсер етеді. Бұл жағдай заманауи оқыту әдістерін қолдануды қиындатып, ауыл мектептері мен қала мектептері арасындағы сапалық айырмашылықты тереңдетеді [106].

Дегенмен, соңғы жылдары цифрлық теңсіздікті жою бағытында нақты шаралар қолға алынуда. Мемлекет басшысы барлық ауыл мектептерін жоғары жылдамдықты интернетпен қамтамасыз етудің маңыздылығын атап өтіп, бұл мәселені қысқа мерзімде шешуді тапсырды [114]. Осы мақсатта 2027 жылға дейін жүзеге асырылатын «Қолжетімді интернет» ұлттық жобасы іске қосылды. Жоба аясында үкімет пен жергілікті атқарушы органдар интернетпен әлі қамтылмаған мектептерді қосу және қолданыстағы мектептердегі интернет жылдамдығын арттыру жұмыстарын жүргізуде. Алдағы үш жыл ішінде кемінде 1000 ауыл мектебін қазіргі заманғы техникамен (компьютерлермен, интерактивті панельдермен, зертханалармен) толық жабдықтау жоспарланып отыр. Бұл жұмыс мемлекет пен жеке сектордың әріптестігі негізінде жүргізіледі [114]. Мәселені шешуге бизнес-сектор да белсенді атсалысуда: қайырымдылық бастамалар мен жеке компаниялар (мысалы, ФУРО қоры және оның серіктестері) ел бойынша 7000-нан астам оқу кабинетінің материалдық-техникалық базасын жаңартты [115]. Аталған қадамдардың барлығы оқушының тұрғылықты жеріне қарамастан, ауылдық мектеп оқушыларына цифрлық ресурстар мен заманауи білім беру технологияларына тең қолжетімділік қамтамасыз етуге бағытталған.

Үлгерімі дәстүрлі түрде төмен өңірлерде инфрақұрылым мәселесі анағұрлым өткір тұр. Мысалы, Оңтүстік өңірлерде (Түркістан, Қызылорда облыстары және т.б.) және Батыс Қазақстанның шалғай ауылдарында бірқатар мектептер әлі күнге дейін интернетке тұрақты қосыла алмау және техника жетіспеушілігі мәселесін бастан кешіруде. Ал жағдайы тұрақтырақ солтүстік өңірлерде (Солтүстік Қазақстан, Қостанай облыстары және т.б.) көптеген ауыл мектептері компьютерлермен және байланыс құралдарымен жақсырақ қамтамасыз етілген. Бұл ішінара қалалық орталықтарға жақын орналасуы мен пилоттық жобалардың іске асырылуымен түсіндіріледі. Жалпы алғанда, барлық ауыл мектептерін сапалы цифрлық инфрақұрылыммен қамтамасыз ету - білім

сапасын теңестірудің мемлекеттік деңгейде белгіленген басым шарты ретінде қарастырылуда [114].

Мұғалімдердің көші-қоны және кадрлардың кемуі. Ауыл халқының қалаға жаппай қоныс аударуы – білім беру саласына да тікелей әсер ететін елеулі демографиялық үрдіс. Жыл сайын мыңдаған ауыл тұрғындары, әсіресе жастар, тұрмыс жағдайын жақсарту мақсатында қалаларға көшуде. Олардың қатарында педагогикалық кадрлар да ауылдан кетіп жатыр. Мәселен, Ақтөбе облысының өзінде ғана 2020-2021 жылдары ауылдардан 17 мың адам көшіп кеткен, олардың 60%-ы - жастар [111]. Мұндай көші-қон ауылдағы кадрлық әлеуетті әлсіретеді: ауылдық жерде жаңа жұмыс орындары құрылса да, егер жастар қалалық өмірді артық көрсе, оларды ұстап қалу қиынға соғады. Бұл жағдай ауыл мектептеріндегі кадр тапшылығын тереңдетіп, мұғалімдердің тұрақсыздығына алып келеді. Сонымен қатар, тәжірибелі педагогтердің кетуі кәсіби сабақтастықтың үзілуіне және ауылдық білім беру сапасына теріс әсер етуі мүмкін.

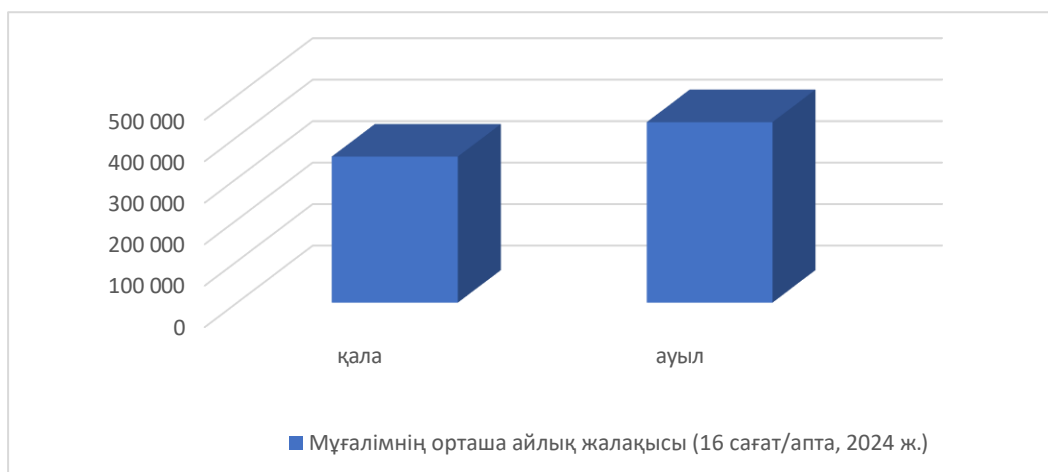
Педагог кадрларының кемуі - аса өзекті мәселе. Ауылдық мектептерден педагог кадрларының кетуі- қазіргі таңда ерекше өткір тұрған мәселе. Көптеген жас мамандар жоғары оқу орнын бітіргеннен кейін ауылдық мектепте қалуға ниетті емес немесе бұл орынды тұрақты мансап жолы ретінде қарастырмайды. Бұл үрдістің негізгі себептері – ауылдағы ыңғайлы тұрғын үйдің болмауы, инфрақұрылымның әлсіздігі, мансаптық өсудің шектеулі мүмкіндіктері. Нәтижесінде ауыл мектептерінде кадрлардың «қартаюы» қалыпты құбылысқа айналып келеді: ұжымның айтарлықтай бөлігін зейнеталды жастағы мұғалімдер құрайды, ал жастар ағымы жеткіліксіз. Сарапшылардың бағалауы бойынша, әр облыста жыл сайын орта есеппен 200 педагог жетіспейді [111], бұл тапшылық әсіресе дәл ғылымдар мен ағылшын тілі пәндерінің мұғалімдеріне қатысты - аталған мамандар қалаға жиі кетеді. Мұнай-газ секторы бар өңірлерде (мысалы, Атырау, Маңғыстау облыстары) жергілікті педагогтердің де кету үрдісі байқалады, сонымен қатар сырттан келуге ниетті мамандардың да тапшылығы бар. Бұған себеп -тұрғын үй бағасының жоғары болуы және басқа да әлеуметтік факторлар [112]. Ал оңтүстік өңірлерде (Түркістан, Жамбыл облыстары) еңбекке қабілетті жастағы халықтың көшуі жиі кездеседі, бұл мектептерге де әсер етеді - мұғалімдердің ондаған штаттық бірліктері бос қалады. Осылайша, ауыл мектептерін кадрмен қамтамасыз ету мәселесі кешенді сипатқа ие және әр өңірдің ерекшелігін ескере отырып, жүйелі шешімдерді талап етеді.

«Дипломмен – ауылға» мемлекеттік бағдарламасы ауылға жас мамандарды тарту арқылы кадр тапшылығын азайтуды көздейді. Бағдарлама қатысушыларына көтерме төлемдер және тұрғын үйге жеңілдетілген несиелер қарастырылған [116]. Соңғы жылдары бұл бағдарлама аясында он мыңдаған жоғары оқу орны түлектері ауылдық жерлерге жіберілді: ресми деректерге сәйкес, соңғы үш жылда 24 000-нан астам маман (түрлі салада) бағдарлама аясында тартылған, олардың едәуір бөлігі - мұғалімдер [112]. Мысалы, 2022 жылы осы бағыт бойынша 762 педагог ауыл мектептеріне барып, әлеуметтік қолдаумен қамтылды [117]. Алайда, бұл бағдарлама барлық проблеманы шешіп отырған жоқ. Кадр тұрақсыздығы жоғары деңгейде сақталуда – көптеген жас

мұғалімдер белгіленген бірнеше жылдық мерзімін өтеп болған соң, ауылдан кетіп жатады. Бұған себеп - уәде етілген тұрғын үйдің берілмеуі, тұрмыстық қиындықтар, мәдени оқшаулану сезімі. БАҚ-та жарияланған материалдарда кейбір түлектер «Дипломмен ауылға» бағдарламасы бойынша барған ауылда уәде етілген тұрғын үйдің жоқтығына тап болғаны, содан кейін қайтадан қалаға оралуға мәжбүр болғаны айтылған [118]. Мұндай жағдайлар, керісінше, жас мамандардың ауылдан кетуін жеделдетіп, жүйенің сенімділігіне деген күмән туғызады. Осы себепті, бағдарламаны тиімді ету үшін тұрғын үймен нақты қамтамасыз ету, қоғамдық-мәдени бейімделуді қолдау және маманның ұзақ мерзімді кәсіби дамуына жағдай жасау мәселелері бірінші кезекке шығуы тиіс.

Қолданыстағы сын-қатерлерге жауап ретінде мемлекет ауыл мектептерінде жұмыс істеуді тартымды етуге бағытталған бірқатар шараларды іске асыруда. 2020 жылдан бастап педагогтердің базалық жалақысы едәуір өсірілді - жиынтық есеппен алғанда, шамамен екі есеге ұлғайды, ал ауылдық елді мекендерде жұмыс істейтін мұғалімдерге аумақтық ерекшеліктер үшін қосымша үстемақы төленеді [119]. Сонымен қатар, 2021 жылдан бастап мұғалімдерді жұмысқа қабылдау барысында конкурстық іріктеу тәртібі енгізілді [120]. Бұл тәсіл таңдау үдерісінің ашықтығын арттырып, талантты жастар үшін жол ашады. Ауылдық жерлерде педагог кадрларын ұстап қалу үшін жергілікті атқарушы органдардың қолдауы да маңызды - оның ішінде қызметтік тұрғын үймен қамтамасыз ету, көтерме төлемдер беру сияқты құралдар шешуші рөл атқарады. Бұл шаралар ауыл мектептерінде білікті және ынталы педагогтер контингентін қалыптастыруға, сондай-ақ мамандардың ұзақ мерзімді тұрақтауына ықпал етуі тиіс

Ауылдық педагогтерге ерекше көңіл бөлінуде - бүгінде олардың айлық орташа жалақысы қаладағы әріптестеріне қарағанда кемінде 25% жоғары, бұл ауылдық үстемеақы есебінен қамтамасыз етіледі. Мысалы, 2024 жылдың қорытындысы бойынша, қала мұғалімінің орташа жалақысы шамамен 352 мың теңгені, ал ауыл мұғалімінікі - шамамен 435 мың теңгені құрады. Бұл айырмашылық ауыл мектебінде жұмыс істегені үшін төленетін үстемеақымен байланысты - қолданыстағы ережелерге сәйкес, жалақыға 1,25-тен кем емес коэффициент қолданылуы тиіс. Төменде 2-суретте аптасына 16 сағат (1 жүктеме) жүктеме жағдайындағы мұғалімдердің қала мен ауылдағы орташа айлық жалақысы график түрінде салыстырмалы түрде көрсетілген.



Сурет 1.2 - Қала мен ауыл мұғалімдерінің орташа айлық жалақысын салыстыру

(Қазақстан Республикасы Оқу-ағарту министрлігінің 2024 жылғы деректері бойынша: қалада - 352 мың теңге, ауылда- 435 мың теңге.)

Негізгі жалақыдан тыс, ауылдық жерлерде жұмыс істейтін жас мамандар үшін қосымша қолдау шаралары қарастырылған. «Дипломмен – ауылға» мемлекеттік бағдарламасы аясында оларға көтерме жәрдемақы төленеді және тұрғын үй сатып алу немесе салу үшін 0,01% мөлшерлеменен жеңілдетілген несиесі беріледі. Бұл шаралар ауылға кадр тарту үдерісін ынталандырады: педагогикалық жоғары оқу орындарының түлектері ауылдық жерге жұмысқа баруға ниетті, себебі олар 100 айлық есептік көрсеткіш (шамамен 300 000 теңге) көлемінде көтерме төлем алатынын және тұрғын үйге жеңілдетілген несиесіне қол жеткізе алатынын біледі. Бағдарлама талаптарына сәйкес, мұғалім кемінде 3 жыл жұмыс істеуі тиіс, бұл мектеп ұжымының тұрақтылығын нығайтып, ауыл мектептеріндегі кадр тұрақсыздығын азайтуға ықпал етеді. Нәтижесінде, соңғы жылдары ауыл мектептеріндегі педагог кадрларының тапшылығы айтарлықтай төмендеді - 2024 жылы Оқу-ағарту министрлігі мұғалімдер жетіспеушілігінің жойылғанын ресми түрде хабарлады. Бұл көрсеткішке жас мамандар ағынын ынталандыруға бағытталған осындай шаралар елеулі үлес қосты.

Озық тәжірибелер көрсеткендей, ауылдық қоғамдастықтағы жағдайды кешенді жақсарту (тек мектеп қана емес, сонымен қатар медицина, бос уақытты тиімді өткізу, инфрақұрылым) халықтың жаппай көшуін бәсеңдетуге ықпал ете алады [111]. Алайда көші-қонды толық тоқтату мүмкін емес, сондықтан негізгі мақсат - білім беру жүйесіне келетін зиянды азайту және мұғалім тапшылығын дер кезінде толықтыру. Әрбір өңір бұл мәселені өз бетінше шешуге тырысуда: кейбір аймақтарда педагогикалық ЖОО түлектерін жоғары көтерме төлемдермен тарту қолға алынса, басқа өңірлерде жас мамандарды қолдау үшін тәлімгерлік жүйесі енгізілуде. Жалпы, мұғалімдердің көші-қоны білім сапасындағы теңсіздікті тереңдете түседі: кадрлардың ең көп кетуі тіркелген өңірлер (мысалы, Түркістан, Маңғыстау облыстары) оқыту нәтижелері бойынша

елдегі ең төменгі көрсеткіштерді көрсетіп отыр [107]. Керісінше, кадрлық тұрақтылығы жоғары солтүстік өңірлерде (мысалы, Солтүстік Қазақстан, Қостанай облыстары) білім сапасы салыстырмалы түрде жоғары деңгейде сақталып келеді. Бұл мәселені еңсеру үшін, бір жағынан, ауыл мұғалімдеріне материалдық ынталандыру мен әлеуметтік кепілдіктер қажет болса, екінші жағынан – ауыл мектебінің мәртебесін арттырып, оны қоғамдық өмірдің тірек орталығына айналдыру маңызды (яғни «мектебі бар ауыл - тірі ауыл» қағидатына сүйене отырып) [114].

Оқу материалдарымен және ресурстармен қамтамасыз ету. Ауыл мектептерінің материалдық-оқу базасы көптеген жағдайда қалалық мектептерге қарағанда әлсіз, бұл өз кезегінде білім сапасына теріс әсер етеді. Бұл мәселе баспа оқулықтарымен қамтамасыз ету (жаңа оқулықтар, оқу-әдістемелік кешендер, көрнекі құралдар) және кітапхана, зертхана, спорт залдарын жабдықтау сияқты бағыттарды қамтиды. Өткен жылдардағы ауыл мектептерін жеткіліксіз қаржыландыру салдарынан көптеген мектептер заманауи оқу материалдарының тапшылығын, жабдықтардың тозуын және инфрақұрылымның ескіруін бастан кешіріп отыр [106]. Бірқатар ауылдық елді мекендерде оқушылар әлі күнге дейін ескірген оқулықтармен білім алып жатыр немесе мемлекеттік тілдегі оқу әдебиеттерінің тапшылығына тап болуда. Сондай-ақ, ауылдық мектеп кітапханалары заманауи балалар мен ғылыми-көпшілік әдебиетпен нашар қамтамасыз етілген, ал электронды кітапханаларға қолжетімділік интернеттің әлсіздігіне байланысты шектеулі. Бұл факторлар ауылдық мектептерде сабақ мазмұнының сапасына, оқу мотивациясына, және жаңартылған білім беру бағдарламаларын жүзеге асыру мүмкіндігіне тікелей әсер етеді.

Оқу кабинеттерімен жеткілікті жабдықталмау - жүйелік сипаттағы тағы бір мәселе. Сарапшылардың деректеріне сүйенсек, көптеген ауыл мектептерінде физика, химия, биология пәндері бойынша толыққанды зертханалық кабинеттер жоқ [106]. Бұл - оқушылардың эксперимент жүргізу, реактивтер мен құрал-жабдықтармен жұмыс істеу мүмкіндігінен айырылып, оқыту процесінің тек теориялық сипатта өтуіне әкеледі. Қалалық мектептерде, әсіресе беделді білім ордаларында, зертханалар, технология, робототехника және STEM кабинеттері әлдеқайда жақсы жабдықталған, ал ауыл мен қала арасындағы бұл инфрақұрылымдық алшақтықты қысқарту қажет. Сондай-ақ көптеген ауыл мектептерінде спорттық жабдықтар мен тренажерлер жеткіліксіз, сыныптан тыс іс-шараларға арналған акт залдары жоқ - бұл да балалардың білім алу тәжірибесін шектейді және оқу процесінің мазмұндық, мотивациялық жағына теріс әсер етеді.

Инфрақұрылымдық жағдай да оқыту сапасына тікелей әсер етеді. Әрбір үшінші-төртінші ауыл мектебі капиталдық жөндеуді немесе ғимаратты жаңғыртуды қажет етеді. 2021 жылғы деректер бойынша, капиталдық жөндеуді қажет ететін барлық мектептердің 69%-ы ауылдық аумақтарда орналасқан [110]. Кейбір мектептердің ғимараты 1900-жылдардан бері пайдаланылып келеді, оларда құрылымдық тозу, жылу жүйесінің ақаулары және сумен жабдықтау

проблемалары орын алған [106]. Мұндай жағдайларда сапалы оқу туралы айту қиын: суық сыныптарда немесе ауызсу болмаған жағдайда оқушылардың да денсаулығы, үлгерімі де нашарлайды. Қанағаттанарлықсыз мектеп инфрақұрылымы көбіне шалғай, шағын елді мекендерге тән, себебі мұндай жерлерде жергілікті бюджеттер шектеулі. Ал ірі қалаларға жақын орналасқан ауқатты ауылдарда (мысалы, Астана мен Алматының шет аймақтары) соңғы жылдары демеушілер мен әкімдіктердің қолдауымен жаңа мектептер салынып, жөндеу жұмыстары жүргізілген. Мемлекет материалдық-техникалық жабдықтауды теңестірудің аса маңызды екендігін мойындайды. Президент Қасым-Жомарт Тоқаев «әдебиет қала мен ауыл оқушылары үшін бірдей қолжетімді болуы тиіс» екенін ерекше атап өтіп, ауыл мектептеріндегі кітапханаларды дамытуға баса назар аударуға шақырды. Мемлекеттік-жекешелік әріптестік аясында кемінде 1000 ауыл мектебін жаңғырту жұмыстары басталды. Мақсат - үш жыл ішінде бұл мектептерді қажетті жабдықтармен толық қамтамасыз ету [114]. Бұл шараларға парта мен тақталарды жаңарту, зертханалар құру, спорт және акт залдарымен жабдықтау кіреді. Сонымен қатар, нақты бағытталған бастамалар да іске асырылуда. Мысалы, «Қазақстан халқына» қоры 2023 жылы Ақтөбе облысындағы тірек және шағын жинақты мектептерді жабдықтауға 1,8 млрд теңге бөлді [121]. Ірі компаниялар (Samsung, Chevron және басқалар) әлеуметтік жобалар арқылы ауыл мектептеріне компьютерлер, интерактивті панельдер, зертханалық жабдықтар жеткізуде [115].

Жағымды өзгерістер байқала бастады: білім мазмұнын жаңарту аясында көптеген ауыл мектептері жаңа оқулықтармен қамтамасыз етілді (оларды сатып алу барлық мектептер үшін орталықтандырылған қаржыландыру арқылы жүзеге асырылады). Шағын жинақты мектептерді қолдау мақсатында оқу материалдары мен әдістемелік көмекті шоғырландыратын ресурстық орталықтар құрылуда [110]. 2011 жылдан бастап елімізде ауыл мектептері үшін 41 ресурстық орталық ашылды [110]. 2023 жылы ауылдық білім беру жүйесінде 200 тірек ауыл мектебінен тұратын желі құру жоспарланғаны жарияланды. Бұл мектептер жақсы материалдық-техникалық базасы бар үлгі мекемелер ретінде жұмыс істеп, өз ресурстарымен көршілес шағын жинақты мектептермен бөлісетін болады [122]. Дегенмен өңірлер арасындағы айырмашылықтар әлі де сақталуда. Солтүстік Қазақстан, Қостанай және басқа да табысты өңірлерде ауыл мектептерінің материалдық-техникалық базасы біршама жақсырақ: соңғы жылдары жөндеуден өткен және жаңғыртылған мектептердің үлесі жоғары, тірек мектептер саны да көп. Бұл - осы өңірлердің (соның ішінде орыс тілінде оқитын оқушылардың) орташа көрсеткіштен жоғары нәтиже көрсетуінің бір себептерінің бірі болып табылады [123]. Ал Оңтүстік Қазақстан мен Батыс өңірлердің шалғай аймақтарында жағдай күрделі: мұнда шағын жинақты мектептердің шоғырлануы жоғары, олардың көпшілігі жаңартуды қажет етеді. Мысалы, 2021 жылғы мәліметтер бойынша, шұғыл жөндеуді талап ететін апатты мектептердің ең көп саны Алматы облысында - 102 мектеп, Жамбыл облысында - 41 мектеп, Түркістан облысында - 40 мектеп тіркелген [110]. Осы облыстар төмен үлгерім көрсеткіштерімен де ерекшеленеді. Осылайша, оқу

ресурстарының жетіспеушілігі мен тозған инфрақұрылым ауыл балаларының оқу нәтижелеріне тікелей әсер етеді және қала мен ауыл арасындағы білім сапасы алшақтығын тереңдете түседі.

Мұғалімдердің мотивациясы мен психоэмоционалдық жай-күйі. Мұғалімдердің мотивациясы, өз жұмысына қанағаттануы және эмоционалдық жай-күйі - сабақ беру сапасына тікелей әсер ететін негізгі факторлардың бірі. Ауыл мектептерінде еңбек ететін педагогтер кәсіби тұрғыдан анағұрлым күрделі жағдайларға тап болады, бұл өз кезегінде эмоционалдық күйзеліс деңгейінің артуына себеп болады. Сарапшылар аландатарлық белгілерге назар аударады: ауыл мектептерінде мұғалімдер оқу жылының алғашқы тоқсаны аяқталмай жатып-ақ қатты шаршауды сезінеді, көптеген педагогтер эмоционалдық күйзелістің шегінде жүреді. Мұндай жағдайдың негізгі себептері - жоғары жүктеме (әсіресе бірнеше пән мен әртүрлі сыныптарды қатар жүргізетін жағдайда), ауылдағы тұрмыстық қиындықтар, әдістемелік қолдаудың жеткіліксіздігі және даму мүмкіндіктерінің шектеулілігі. Бұған қоса, психологиялық қысым да әсер етеді: ауыл мұғалімі көбінесе тек педагог қана емес, тәрбиеші, әлеуметтік қызметкер, ауылдағы қоғамдық шаралардың белсенді қатысушысы рөлін қатар атқарады. Осының барлығы стрессті арттырып, мұғалімнің кәсіби қажуын күшейтеді. Бұл жағдай мұғалімнің өзін-өзі дамытуына да, оқушылармен қарым-қатынасына да теріс әсер етуі мүмкін.

TALIS халықаралық сауалнамасының нәтижелері бойынша, Қазақстан мұғалімдері өз кәсіби мәртебесін жоғары бағалайды: педагогтердің 63%-ы мұғалім мамандығы қоғамда құрметке ие деп есептейді, ал ЭЫДҰ елдерінде бұл көрсеткіш орта есеппен небәрі 26% [124]. Алайда әлеуметтік маңыздылықты сезіну күнделікті кәсіби қиындықтарды жоймайды. Қазақстан мұғалімдерінің жартысынан көбі жұмыста жоғары деңгейдегі күйзеліс сезінетінін атап өтеді, ол көбінесе қағазбастылықтың көптігімен, оқушылардың нәтижелері үшін артылған жауапкершілікпен және жеке өмірге уақыттың жетіспеуімен байланыстырылады [125]. Ауылдық жердегі жас мұғалімдер үшін бұл жүктеме одан да ауыр: оларға тәлімгерлік қолдау жетіспейді, ал қалалық әріптестермен кәсіби байланыс орнату географиялық оқшаулануға байланысты күрделі. Шағын мектептерде жиі жағдайда бір педагог оқушыларды бір уақытта әрі олимпиадаға, әрі емтиханға дайындайды, сонымен қатар сыныптан тыс іс-шаралар мен тәрбие жұмысын да өз мойнына алады. Мұндай көп міндетті қатар атқару шамадан тыс шаршауға және кәсіби қажуға алып келеді.

Мұғалімдердің мотивация деңгейі оқушылардың оқу жетістіктеріне тікелей әсер етеді. Ауылдық өңірлерде өз ісіне берілген, ынталы педагогтер еңбек етіп жүрген мектептер, тіпті қарапайым жағдайларға қарамастан, жақсы нәтижелер көрсете алады. Мысалы, шабыттанған директор мен ұйымшыл ұжымның күш-жігерінің арқасында ауыл мектебі тірек мектепке айналып, оның түлектері беделді жоғары оқу орындарына түсіп жатқан мысалдар аз емес. Алайда ел бойынша жалпы жағдай аландатарлық: мұғалімдердің кәсіби күйзелісі - ауылдағы білім беру саласындағы елеулі мәселелердің бірі болып отыр [125]. Бұл проблеманы педагогтердің өздері де, білім беру ұйымдарының басшылары да

мойындайды. Сала бойынша өткізілетін форумдарда жүйелі қолдаусыз, яғни психологиялық және әдістемелік тұрғыда сүйемелдеу болмаса, оқу сапасы зардап шегетіні айтылды. Себебі: «Шаршаған мұғалім оқушыға толыққанды білім бере алмайды». Мемлекет мұғалімдердің мотивациясын арттыру бағытында нақты шаралар қабылдап келеді. 2019 жылдан бастап мұғалім мәртебесі заңнамалық түрде көтерілді, педагогтерге арналған қосымша кепілдіктер мен жеңілдіктер енгізілді. Оларға беймәлім міндеттерден босату, шамадан тыс жүктемеден қорғау сияқты нормалар жатады [119]. Ең айқын шаралардың бірі – жалақыны күрт арттыру: 2020–2023 жылдар аралығында мұғалімдердің еңбекақысы екі есеге өсті, ал ауыл мұғалімдері қосымша 25% үстемақы алады [119]. 2021 жылдың 4-тоқсаны бойынша, білім беру саласындағы орташа атаулы жалақы 219 мың теңгеге жетіп, бір жыл ішінде нақты өсімі шамамен 14% құрады [112]. Осы сәттен бастап мұғалімдердің жалақысы өсуін жалғастырды. Еңбекақының артуы жұмысқа қанағаттану деңгейіне оң әсер етті. Бұрын ауыл мұғалімдерінің көбі сабақтан тыс уақытта қосымша табыс табуға (үй шаруашылығы, жеке жұмыс) мәжбүр болса, қазір қаржылық ынталандырудың артуы мектептегі жұмысқа қызығушылықты күшейтті.

Сондай-ақ мұғалімдердің психоэмоционалдық жай-күйін қолдауға арналған бағдарламалар іске қосылуда. Бірқатар өңірлерде НЗМ жанындағы Педагогикалық шеберлік орталықтары мен әдістемелік кабинеттер жұмыс істейді, мұнда мұғалімдер психолог мамандардан консультациялар алып, тәжірибе алмасып, тайм-менеджмент пен күйзелістің алдын алу бойынша тренингтерге қатыса алады. Республикалық форумдар мен педагогтар съездері өткізіліп тұрады, бұл алаңдарда мұғалімдердің жүктемесі мен жұмыстағы күйзеліс мәселелері ашық талқыланады. Республикалық педагогтар съезінде Мемлекет басшысы ауыл мектебінің «интеллектуалдық және қоғамдық орталық» ретіндегі рөліне ерекше назар аударып, мұғалімдер жан-жақты қолдауға ие болуы тиіс екенін атап өтті [114]. Мектеп ортасын жақсарту бойынша да шаралар қабылдануда: мұғалімдерге арналған демалыс бөлмелерін жабдықтау, бюрократиялық есептілікті қысқарту, мотивациялық гранттар мен сыйақылар тағайындау кезең-кезеңімен енгізіліп келеді. Мысалы, «Үздік ауыл мұғалімі» байқауы құрылып, жеңімпаздарға салмақты сыйақы тағайындалуда. Бұл шара педагогтердің кәсіби өсуіне ынталандыру жасап, ауылдағы үздік мұғалімдердің еңбегін қоғамдық тұрғыдан тануға септігін тигізеді.

Маңыздысы - солтүстік өңірлерде (үлгерім көрсеткіштері бойынша көшбасшы аймақтарда) мұғалімдердің жұмысқа қанағаттану және кәсіби белсенділік деңгейі орташа көрсеткіштен жоғары, ал артта қалған облыстарда керісінше, шаршау мен қолдаудың жоқтығына байланысты шағымдар саны көп [123]. Зерттеушілер бұл жағдайды әлеуметтік-экономикалық факторлармен байланыстырады: мұғалімге жақсы тұрмыстық жағдай жасалған және қоғамда құрмет көрсетілетін ортада педагог өз жұмысын жоғары ынтамен атқарады. Оңтүстік өңірлерде жағдайды пандемия кезіндегі екі жылдық қашықтан оқыту да қиындатты – көптеген мұғалімдердің мотивациясы онлайн білім берудегі

қиындықтар мен оқушылармен тікелей байланыс жоғалғандықтан төмендеді [125]. Қазіргі таңда негізгі міндет - мұғалімдердің эмоционалдық жағдайын қалпына келтіру, оларды жаңа жағдайларда жұмысты жалғастыруға шабыттандыру.

Қорытындылай келе, ауыл мұғалімдерінің мотивациясы мен психологиялық әл-ауқаты ерекше назарды қажет етеді. Қолдау таппаған, мотивациясы төмен мұғалім болған жағдайда, ең заманауи бағдарламалар мен жабдықтардың өзі күткен нәтижені бермейді. Сондықтан материалдық ынталандыру шараларымен қатар, педагогтер үшін ыңғайлы кәсіби орта қалыптастыру, өсу мүмкіндіктерін ұсыну (курстар, біліктілік санаттары бойынша аттестация) және еңбегін тану мен мойындау жүйесін енгізу қажет. Мұндай саясат өз нәтижесін бере бастады - мұғалім мамандығының беделі артып келеді, бұл өз кезегінде қабілетті жастарды педагогикалық салаға тартуға және құнды кадрларды мектепте ұстап қалуға ықпал етуде.

Мектепті басқару тиімділігі. Білім беру ұйымын басқару стилі мен тиімділігі – білім сапасына әсер ететін маңызды фактор, әсіресе ауылдық жерлерде, мұнда мектеп көптеген мәселелерді шешуде жиі автономды рөл атқарады. Директор мен әкімшілік құрамының кәсібилігі – оқу үдерісін ұйымдастыру, ресурстарды бөлу, мұғалімдердің мотивациясын арттыру және жергілікті қауымдастықпен тиімді өзара іс-қимыл орнату ісінде шешуші рөлге ие. Қазақстанда білім беру жүйесі ұзақ уақыт бойы орталықтандырылған сипатта болып келді, ал мектептердің автономиясы шектеулі болды. Дегенмен, ЭЫДҰ деректеріне сәйкес, Қазақстан мектептерінің директорлары кадрлық ресурстарды басқаруда салыстырмалы түрде жоғары еркіндікке ие – олар мұғалімдерді іріктеуге, жүктемені бөлуге, қажет болған жағдайда жұмыстан босату мәселелеріне де тікелей қатысады [124]. Бұл мектеп директорларына күшті педагогикалық ұжымды қалыптастыру арқылы оқыту сапасына ықпал етуге мүмкіндік береді.

Соңғы жылдары мемлекет мектеп менеджментін жақсартуға бағытталған бірқатар реформаларды іске қосты. 2021 жылдан бастап мектеп директорлары үшін ротация жүйесі енгізілді: №576 бұйрыққа сәйкес, әрбір 7 жыл сайын мектеп басшылары жұмыс орнын ауыстыруы тиіс. Бұл жаңашылдықтың мақсаты – бір орында ұзақ уақыт бойы жұмыс істеуден туындайтын тоқыраудың алдын алу, озық тәжірибені тарату және басқару тиімділігін арттыру. Аталған талаптан алыс ауылдық мектептерге қатысты ерекше жағдайлар қарастырылған - бұл мектептерде директорға балама табу қиын болғандықтан, кейбір жағдайларда ротациядан босатылады. Дегенмен, жалпы үрдіс – мектеп басқарушы кадрларын жаңарту және ауыстыру бағытына бағытталған. Сонымен қатар, мектеп директоры лауазымына үміткерлерге қойылатын талаптар күшейтілді: кандидаттар менеджмент, педагогика, заңнама бойынша тестілеуден өтіп, қамқоршылық кеңесінің қатысуымен әңгімелесуден өтеді [126]. Соңғы зерттеулер бойынша, Қазақстандағы мектеп директорларының тек 25%-ы ғана білім беру менеджменті бойынша арнайы дайындықтан өткен (салыстыру үшін: ЭЫДҰ елдері бойынша орташа көрсеткіш - 54%) [124]. Осы олқылықтың орнын толтыру үшін қазіргі уақытта жаңа тағайындалған барлық директорлар мектепті

басқару бойынша біліктілікті арттыру курстарына жіберіледі. Бұл шаралар мектеп әкімшілігінің кәсіби деңгейін арттырып, заманауи басқару мәдениетін қалыптастыруға бағытталған.

Тиімді басқару - әсіресе ауыл мектептері үшін маңызды фактор, себебі мұнда директор көптеген шаруашылық және кадрлық мәселелерді дербес шешуге мәжбүр болады. Басшының тұлғасы мен көшбасшылық стилі мектептің оқу жетістіктеріне елеулі әсер етеді. Тәжірибе көрсетіп отырғандай, бастамашыл және икемді басқарушы жұмыс істейтін мектептерде – мектеп шағын әрі ауылдық болса да - оқушылардың үлгерімі жоғары болады. Мұндай оң мысалдар аз емес: мысалы, Солтүстік Қазақстан облысында бірқатар ауыл мектептері басшылық пен педагогикалық ұжымның тиімді жұмысының арқасында ұлттық мониторинг қорытындысы бойынша ең үздік білім беру ұйымдарының қатарына енген. Керісінше, басшылық формалды бақылаумен шектеліп, белсенділік танытпайтын мектептерде білім беру сапасы төмен болатыны байқалады. Мұндай жағдайда педагогтердің мотивациясы да әлсіреп, оқушылардың нәтижесі де нашарлауы мүмкін.

Жекелеген өзекті мәселе - өңірлер бойынша мектеп директорларын ротациялау және іріктеу процесі. Білім беру көрсеткіштері төмен өңірлерде (Оңтүстік және Батыс Қазақстан) мектептер үшін тәжірибелі басқарушылардың тапшылығы жиі байқалады. Үздік завучтар мен директорларды көбіне қалаларға немесе орталық ірі мектептерге шақырып алады, ал шалғай ауылдық жерлерде мектепті тәжірибесі аз мамандар басқаруға мәжбүр болады. Осы мәселені шешу мақсатында Оқу-ағарту министрлігі «Білім берудегі 1000 көшбасшы» атты бастаманы іске қосты. Бұл жоба жаңа форматтағы мектеп директорларының кадрлық резервін қалыптастыруды көздейді. Бағдарлама аясында өңірлерде қабілетті педагогтер мен басқарушылар анықталып, олар заманауи білім беру көшбасшылығы әдістері бойынша арнайы даярлықтан өтеді. Кейін оларды, соның ішінде ауылдағы күрделі мектептерге, басқарушы лауазымдарға тағайындау көзделіп отыр. Бұл бастама басқару сапасын арттыру, өңірлік теңсіздікті азайту және ауыл мектептерін кәсіби деңгейі жоғары басшылармен қамтамасыз етуге бағытталған. Мектеп жанындағы қамқоршылық кеңестер институты да нығайтылып келеді. 2020 жылдан бастап қамқоршылық кеңестердің қызметі жанданды: олар мектеп директорын таңдауға қатысады (кандидаттардың мектепті дамыту бағдарламаларын қарау арқылы) [126], бюджет ашықтығын бақылауға, демеушілер тартуға жәрдемдесуге ықпал етеді. Ауылдық қауымдастықтарда қамқоршылық кеңес құрамына жергілікті кәсіпкерлер, мектеп түлектері, құрметті ауыл тұрғындары кіруі мүмкін – бұл мектептің ауыл өмірінің даму орталығына айналуына ықпал етеді және басшылықтың халықтың нақты қажеттіліктерін ескеруіне жағдай жасайды. Қазақстан Республикасы Президенті ауыл мектебін «интеллектуалдық және қоғамдық орталық» ретінде қарастыру қажеттігін атап өтіп, оның дамуына бизнес пен қоғамның жауапкершілігін күшейтуге шақырды. Мұндай тәсіл мектеп директорынан сыртқы серіктестермен тиімді ынтымақтастық орнату қабілетін және икемді басқару дағдыларын талап етеді.

Басқару жаңашылдықтарының нәтижелілігі нақты жобалар мысалында көрініс тапты. Мәселен, Ақтөбе облысында 2022 жылы «Bilim ALL» пилоттық жобасы іске асырылды. Бұл жоба шағын жинақты мектептерді қолдауға бағытталды: тірек мектеп өңірдегі ондаған ауыл мектебін онлайн-сабақтар мен әдістемелік қолдау арқылы қамтыды. Нәтижесінде, ауылдық және қалалық оқушылар арасындағы білім деңгейіндегі айырмашылық жоба басталған алғашқы жылдың ішінде 15%-дан 10,3%-ға дейін азайды. Бұл көрсеткіштер тиімді басқару (атап айтқанда, дефицитті пәндерді орталықтандырылған оқыту арқылы ұйымдастыру) білім сапасын қысқа мерзімде арттыруға ықпал ететінін дәлелдейді. Жалпы алғанда, басқару кадрлары дәстүрлі түрде күшті саналатын солтүстік және кейбір орталық өңірлер (мысалы, Қостанай, Қарағанды облыстары) жоғары білім нәтижелерін көрсетіп отыр. Бұл аймақтарда жаңа тәжірибелерді белсенді енгізетін мектептер саны көп, сондай-ақ мектеп әкімшіліктерінің эксперименттік автономия деңгейі жоғары. Ал оңтүстік өңірлерде әзірге мектептердің дербестігі төмен, директорлар корпусының елеуеті әлсіздеу, бұл көпжылдық орталықтандырудың салдары. Басқаруды децентрализациялау мен жергілікті көшбасшылықты дамытуға бағытталған реформалар бұл жағдайды өзгертуге тиіс. Жақын жылдары, ротация және жаңа буын басшыларын даярлау арқылы, шалғай ауыл мектептері де білікті басшыларға ие болып, мектеп өміріне серпін береді деп күтілуде.

Мұғалімдердің біліктілігін арттыру бағдарламаларының ықпалы. Мұғалімдердің кәсіби дағдыларын үздіксіз дамыту - білім сапасын арттырудың басты шарты. Қазақстанда мұғалімдерге арналған біліктілікті арттыру курстарының кең жүйесі қалыптасқан, оған «Өрлеу» ұлттық орталығы және «Назарбаев Зияткерлік мектептері» ДББҰ Педагогикалық шеберлік орталықтары кіреді. Ауыл мұғалімдерін қамтуға ерекше назар аударылған. Оқу-ағарту министрлігінің мәліметіне сәйкес, тек 2025 жылдың басынан бері 13 мыңға жуық мұғалім біліктілік арттыру курсынан өтті, олардың 62%-ын (8 мыңнан астамы) ауылдық мектептерде жұмыс істейтін педагогтер құрайды. Ауыл ұстаздарын басымдықпен қамту - қала мен ауыл арасындағы білім сапасындағы алшақтықты азайтуға бағытталған жүйелі шара екенін көрсетеді. Жалпы, 2023-2025 жылдар аралығында ел бойынша шамамен 70 мың педагогты қамту жоспарлануда, олардың елеулі бөлігі ауылдық мектептерде жұмыс істейді.

Біліктілікті арттыру бағдарламалары сан түрлі бағыттарды қамтиды. «Өрлеу» біліктілікті арттыру ұлттық орталығы қазіргі таңда 40-тан астам бағыт бойынша курстар ұйымдастырады - олардың ауқымы жаңартылған оқу бағдарламаларының мазмұнынан бастап, тар бейінді пәндік дайындыққа дейінгі салаларды қамтиды. Мысалы, инклюзивті білім беру, ғаламдық құзыреттерді қалыптастыру, SMART оқыту технологияларын және STEM әдістерін енгізу тақырыптары бойынша жеке модульдер іске асырылады. Ауыл мұғалімдері үшін арнайы ұйымдастырылатын выездной тренингтер мен қашықтықтан оқыту курстары – олардың нақты қажеттіліктерін ескеруге мүмкіндік береді. Мәселен, 2022 жылы 9 өңірдегі (Астана қаласы, Ақмола, Ақтөбе, Шығыс Қазақстан, Батыс Қазақстан, Қызылорда, Павлодар, Солтүстік Қазақстан, Жамбыл облыстары)

мақсатты ауыл мектептері үшін 557 пәндік курс өткізілді. 12 мыңнан астам педагог осы бағдарламалар аясында оқудан өтті [127]. Бұл шара аралас оқыту форматтары арқылы шалғай аймақтарды қамтуға мүмкіндік беріп, ауыл мұғалімдерінің кәсіби дамуына нақты қолдау көрсеткенін көрсетті.

«Назарбаев Зияткерлік мектептері» ДББҰ құрылымдарының рөлі. Инновациялық орта білім берудің флагманы ретінде «Назарбаев Зияткерлік мектептері» ДББҰ өздерінің өңірлік құрылымдары (Педагогикалық шеберлік орталықтары, Педагогикалық өлшемдер орталықтары) арқылы жалпы білім беретін мектептерге үздік тәжірибелерді таратады. 2016 жылдан бастап елімізде жаңартылған білім мазмұнына көшу шеңберінде ауқымды оқыту бағдарламасы жүзеге асырылды - құзыреттілікке негізделген жаңа оқу бағдарламасы алдымен НЗМ-де сынақтан өтті, кейін кеңінен енгізілді. Осы курстар аясында 107 000-нан астам мұғалім сертификатталды [128], олардың басым көпшілігі - ауылдық мектептердегі педагогтер. Мұғалімдер заманауи әдістемелерге, критериалды бағалау жүйесіне және белсенді оқыту тәсілдеріне үйренді. Нәтижесінде, 2020 жылға қарай елдегі барлық ауыл мектептері жаңартылған оқу бағдарламаларына көшті. Бұл оқу нәтижелеріне де оң әсер етті: мысалы, PISA-2022 зерттеуінде Қазақстан жаратылыстану-ғылыми сауаттылық бойынша 2018 жылмен салыстырғанда 26 баллға жоғары нәтиже көрсетті, бұл көрсеткіш жаңа тәсілдер мен білім беру мазмұнын жаңартудың тиімділігін ішінара айғақтайды.

«Назарбаев Зияткерлік мектептері» ауыл мектептерін қолдау жобаларын да бастамашылықпен жүзеге асыруда. Мұндай жобалардың жарқын мысалдарының бірі - «Сельская школа Powered by NIS» жобасы, ол Білім беруді тұрақты дамыту қоры (ФУРО)-мен бірлесіп іске асырылуда. Аталған жоба аясында НЗМ тірек ауыл мектептеріне шефтік қолдау көрсетеді: оларды заманауи техникамен жабдықтауға көмектеседі, ауыл мұғалімдері үшін НЗМ базасында тағылымдамалар ұйымдастырады, әдістемелік тәжірибе алмасуды қамтамасыз етеді. Бүгінгі күнге дейін ел бойынша 200 000 ауыл оқушысының оқу жағдайы жақсарды, 7000-нан астам оқу кабинеті жаңартылды. ФУРО қоры қазіргі таңда оның жобаларына 350-ден астам тірек және шағын жинақты ауыл мектептері қатысып жатқанын хабарлайды - бұл Қазақстандағы әрбір оныншы ауыл мектебі қандай да бір қолдау алып отыр деген сөз [125]. «Тірек мектептердің әлеуетін дамыту» бағдарламасы әр өңірде үлгілі ауыл мектебін қалыптастырып, оны көрші шағын жинақты мектептерге үлгі болатындай локомотивке айналдыруды көздейді [121]. Бұл бағдарламалардың әсері өңірлік деңгейде байқалып отыр. PISA зерттеуінде алдыңғы қатарда тұрған Солтүстік Қазақстан және Қостанай облыстарында НЗМ мен «Өрлеу» курстарынан өткен мұғалімдердің үлесі жоғары, сондай-ақ НЗМ әдістемелері белсендірек енгізілген (мысалы, критериалды бағалау жүйесі, элективті курстар). Сәйкесінше, бұл өңірлерде оқушылардың үлгерімі де артқан. Керісінше, кейбір артта қалған өңірлерде бастапқыда курстармен қамту деңгейі жеткіліксіз болды - мысалы, Маңғыстау немесе Түркістан облыстарында кейбір мұғалімдер жаңартылған бағдарламаларға кеш қосылған. Бұл жағдай нәтижелердегі айырмашылықты да түсіндіреді: мұғалімдер біліктілігін неғұрлым белсенді арттырса, оқушылардың

оқу жетістіктері соғұрлым жоғары болады. Қала мен ауыл арасындағы айырмашылық та азаюда: ҚР Оқу-ағарту министрі PISA-2022 қорытындысында қалалық және ауылдық оқушылардың білім деңгейі арасындағы алшақтықтың азайғанын, және бұл прогресті педагогтерді дамыту мен ауыл мектептерін қолдау шараларымен байланыстырғанын атап өтті [119].

Сонымен қатар, біліктілікті арттыру жүйесінде бірқатар қиындықтар бар. Зерттеулер көрсеткендей, қысқа мерзімді курстар (72–160 сағат) мұғалім тәжірибесін, әсіресе ауылдық мұғалімдерге қатысты, тұрақты өзгерту үшін жеткіліксіз. «Өрлеу» тренерлері көбінесе қатаң бекітілген бағдарламалар мен уақыт шектеулерінде жұмыс істейді, бұл нақты мектептің қажеттіліктеріне курс мазмұнын терең бейімдеуге мүмкіндік бермейді. Ауыл мұғалімдері үшін жаңа білімдерді кейінгі әдістемелік қолдаусыз енгізу қиындық тудырады. Осыған байланысты министрлік курстан кейінгі қолдау механизмін енгізуде: мұғалімдердің кәсіби қауымдастықтары, тәлімгерлік жүйелері және, әсіресе ауылдық жерлерде, курс түлектеріне арналған онлайн-қолдау құрылуда. Мысалы, қалалық тәжірибелі педагогтер ауыл мектептеріне ментор ретінде бекітіледі - олар қашықтан кеңес береді және мастер-класстар өткізу үшін барады. Бұл курс теориясы мен сыныптағы практика арасындағы алшақтықты жеңуге көмектеседі [113].

НИШ пен «Өрлеуден» бөлек, халықаралық бағдарламалар да маңызды рөл атқарады. Қазақстан ЮНЕСКО мен Дүниежүзілік банк жүзеге асырып жатқан ауылдық білім беруді дамытуға бағытталған жобаларға қатысуда. Дүниежүзілік банк желісі бойынша ауыл мектептерін жаңғырту бағдарламасы іске асырылуда, оның құрамында директорлар мен мұғалімдерге арналған басқару және жаңа әдістемелер бойынша тренингтер өткізу компоненті бар. EdCrunch академиясының бағдарламалары ауыл мұғалімдерін STEM негіздері мен креативті ойлау дағдылары бойынша оқытты. Бұл бастамалар бір-бірін толықтырып, ауыл педагогтерінің біліктілігін арттыруда жүйелі тәсілді қалыптастырады.

Нәтижесінде алғашқы оң өзгерістер туралы айтуға болады: соңғы жылдары ауыл мұғалімдерінің жоғары біліктілік үлесі өсе бастады, ал оқушылардың дайындығы бойынша алдыңғы (қалалық) және артта қалған (ауылдық) мектептер арасындағы алшақтық біртіндеп азаюда. Білім беру сапасы әкімшілік пен мұғалімдер үздіксіз оқып, дамып отырған мектептерде жақсарады. Дегенмен, бұл бағытта әлі де көп жұмыс бар – нақты өңірлік проблемаларға бағытталған жаңа бағдарламалар қажет. Атап айтқанда, сарапшылар «Дипломмен - ауылға» және басқа да бастамалардың ауқымын кеңейтуді ұсынады, бұл жас педагогтерді ауыл мектептеріне тек тартуға емес, сонымен қатар оларды сонда тұрақтап қалуға ынталандыруға, сондай-ақ барлық қажетті кәсіби құзыреттермен қаруландыруға бағытталуы тиіс [123].

Қазақстандағы ауыл мектептеріндегі білім сапасы жоғарыда аталған факторлардың жиынтық ықпалымен анықталады. Аймақтар арасындағы оқу жетістіктеріндегі айырмашылық кадрлық әлеуетпен, инфрақұрылыммен және мектеп жағдайларымен тығыз байланысты. Алдыңғы қатарлы өңірлер (солтүстік

және астана) мұғалімдердің біліктілік деңгейінің жоғарылығы, жақсы материалдық-техникалық жарақтандырылуы және тиімді басқаруымен ерекшеленеді. Ал артта қалған өңірлер (оңтүстік пен батыс) тәжірибелі мұғалімдердің жетіспеушілігімен, әлсіз инфрақұрылыммен және кадрлардың кетуімен бетпе-бет келеді. Сонымен қатар, тілдік фактор да маңызды: орыс тілінде оқытатын мектептердің үлесі солтүстікте жоғары және PISA нәтижелері де жоғары, ал қазақ және ұлттық мектептер басым өңірлер (мысалы, Түркістан облысы) төмен көрсеткіштерге ие. Бұл алшақтықты қазақ тілін және қазақ тілінде оқытуды сапалы жүргізу арқылы азайту көзделуде [123].

Маңыздысы – ауылдық білім беру мәселелері бүгінде мемлекеттік деңгейде жан-жақты қарастырылып отыр. Мемлекет әр баланың тұрғылықты жеріне қарамастан білім алу жағдайларын теңестіруге бағытталған кешенді шараларды жүзеге асыруда. Негізгі бағыттар қатарында - мектеп менеджментін нығайту және 1000 жаңа білім беру көшбасшысын даярлау, ХХІ ғасыр дағдыларына бейімделген оқу бағдарламаларын жаңарту, ауыл мектептерін жан-жақты қолдау (материалдық және әдістемелік), педагогтерді даярлау және олардың біліктілігін арттыру жүйесін жетілдіру, сондай-ақ мектептерді кең ауқымда салу және жаңғырту (ұлттық «Жайлы мектеп» жобасы) бар. 2025 жылға қарай 200 заманауи тірек ауыл мектебі мен ұлттық жоба аясында 217 жаңа мектеп салу жоспарланған - бұл білім беру жүйесіндегі теңсіздікті азайтуға негіз болады. Сонымен қатар, білім сапасын бағалау жүйесін трансформациялау жалғасуда (өңірлерге арналған PISA-ға ұқсас ұлттық бағалау зерттеулерін енгізу), бұл білім берудегі олқылықтарды дәлірек анықтауға және оларды нақты жоюға мүмкіндік береді [129].

Қазақстандағы ауыл мектептеріндегі педагогтердің кәсіби дамуына әсер ететін нақты жағдайлар

Қазақстандағы ауыл мектептеріндегі педагогтердің бағалау сауаттылығын қалыптастырудың ерекшеліктері. Білім беру сапасын арттырудағы жасырын негізгі кедергілердің бірі - мұғалімдердің, әсіресе ауылдық мектептердегі мұғалімдердің, бағалау сауаттылығының жеткіліксіздігі. Бұл мәселе оқушылардың жетістіктерін объективті бағалауға кедергі келтіріп, қалыптастырушы бағалау тәсілдерін қолдануды шектейді және оқу үдерісіндегі кері байланыстың тиімділігін төмендетеді. Қазақстанда критериялы бағалау жүйесіне көшу педагогтердің оқу нәтижелерін объективті әрі қалыптастырушы бағалаудағы құзыреттілігінің жеткіліксіздігін көрсетті, бұл әсіресе ауыл мектептері жағдайында өзекті. Білім берудің жаңартылған мазмұнына және критериялы бағалауға көшу аясында ауқымды қайта даярлау қажет болды: 2016–2018 жылдар аралығында 256 215 педагог (барлық мұғалімдердің 78%) курс оқыды. Бұл бағдарламаларда басты назар мұғалімдердің бағалаудың заманауи әдістерін меңгеруіне бағытталды - Ақпараттық-талдау орталығының мәліметінше, біліктілікті арттыру курстарының 98%-ы бағалау әдістемелеріне арналған [130]. Соған қарамастан, жаңа тәсілдерді игеру процесі оңайға соққан

жоқ. Ұлттық білім академиясының мониторинг нәтижелеріне сәйкес, мұғалімдердің тек 23,1%-ы ғана критериалды бағалау бағаларды анағұрлым объективті етеді деп санайды, ал 74,4%-ы объективтілік артты деп ойламайды [131]. Бұл мұғалімдердің көбі бағалаудың жаңа жүйесін толық түсінбегенін немесе қабылдамағанын көрсетеді. Сапалық зерттеулер бұл мәселенің практикалық көріністерін де анықтады: ауыл мұғалімдері жиі интернеттен дайын жиынтық бағалау тапсырмаларын (ЖББ/БЖБ) пайдаланып, оларды өз оқушыларының деңгейі мен бағдарламасына бейімдеместен қолданады. Кейбір мұғалімдер бұл тапсырмалар оқытылған материалмен сәйкес келмейтінін айтып шағымданады, алайда мұғалімнің өзі бағалау тапсырмаларын сыныптың жағдайына сай бейімдеуі қажет екенін түсінбейді [113]. Бұл педагогтердің бағалау құзыреттілігі мен сенімділігіндегі олқылықтарды көрсетеді. Ауыл мұғалімдері бұл дағдыны дамыту қажеттілігін мойындайды: сауалнама нәтижесінде ауыл мектептерінің мұғалімдерінің шамамен жартысы (47,1%) заманауи бағалау әдістемелерін меңгеруге сұраныс білдірген. Бағалау сауаттылығының төмендігі мұғалімнің оқушының ілгерілеуін объективті бақылап, оқытуды түзету мүмкіндігін шектейді, бұл ақырында ауыл мектептеріндегі білім сапасына әсер етеді [130].

Психологиялық тоқырауға бейімделу (үйренген дәрменсіздік). Көптеген ауыл мұғалімдері «үйренген дәрменсіздік» феноменімен бетпе-бет келеді – бұл кәсіби тоқырауға ұшырау сезімі мен оң өзгерістерге сенбеуден көрінеді. Ұзақ жылдар бойы шектеулі ресурстар жағдайында жұмыс істеу, жеткілікті қолдаусыз жүргізілген үздіксіз реформалар мен бұрынғы төмен еңбекақы педагогтердің ішкі мотивациясын әлсіретті. Тағы 2018 жылы қазақстандық мұғалімдердің 96%-ы лайықты жалақы – білікті кадрларды тарту мен ұстап қалудың ең маңызды шарты екенін атап өткен. Жалақының кеш өсуіне дейін бұл мамандық елдегі ең төмен жалақы төленетіндердің қатарында болды. Бұл өз кезегінде мұғалімдерде кәсіби рөлінің бағаланбауы сезімін қалыптастырды. Сыртқы факторлармен қатар ішкі психологиялық кедергілер де бар. Зерттеулер көрсеткендей, педагогтердің дамуына формализм мен өз күшіне сенімсіздік кедергі келтіреді [132]. Ауыл мұғалімдері кәсіби дамуды көбіне формалды түрде қабылдайды («галочка үшін курсқа қатысу»), жаңашылдықтардың нақты пайдасына сенбейді [113]. Педагогтердің шығармашылық белсенділігін тежейтін факторлар қатарында – қағазбастылық, уақыт тапшылығы және өз кәсіби қабілеттеріне сенімсіздік аталады [132]. Бұл жағдай пассивті көзқарасқа алып келеді: мұғалімдер жаңа әдістерді сынап көруден бас тартады, себебі «ештеңе өзгермейді» немесе «маған ол қолымнан келмейді» деп есептейді. Мысалы, жаңартылған бағдарлама бойынша қысқа мерзімді курстардан кейін мұғалімдердің көбі алған білімін бірден қолдана алмады. Тек қайталама оқыту және бірнеше рет талқылау арқылы олар жаңа әдістердің мәнін ұғып, сенімді бола бастады [113]. Осылайша, психологиялық инерция мен үйренген дәрменсіздік кәсіби дамудың тоқтап қалуына әкеледі: мұғалімдер өз жағдайын өзгермейтін шындық ретінде қабылдап, сыртқы қысымсыз даму бастамасын көтермейді. Бұл кедергіні жеңу

үшін сыртқы мотивациямен (қолдау, марапаттау) қатар ішкі сенімдермен де жүйелі жұмыс қажет.

Кәсіби орта тапшылығы. Ауыл мектептерінің оқшаулануы педагогтер үшін кәсіби қарым-қатынас пен тәжірибе алмасудың жетіспеушілігін туындатады, бұл өз кезегінде олардың кәсіби өсуіне айтарлықтай жасырын кедергі болады. Қазақстандағы мектептердің шамамен 70%-ы ауылдық жерде орналасқан [133], алайда бұл мектептерде оқушылардың тек ~44%-ы ғана оқиды. Бұл – ауыл мектептерінің көпшілігі шағын екенін көрсетеді. Барлық мектептердің 42,7%-ы – бұл шағын жинақты мектептер [113], онда педагогикалық құрам өте шектеулі. Мұндай мектептерде бір мұғалім бірнеше пәннен сабақ беруге немесе біріктірілген сыныптарды (мысалы, 1–4 немесе 5–9 сыныптар) қатар оқытуға мәжбүр. Мұндай сыныптарда әртүрлі жастағы және деңгейдегі оқушылармен жұмыс істеу үлкен кәсіби біліктілік пен әдістемелік икемділікті талап етеді. Алайда, мұғалімдердің сол пән бойынша тәжірибе алмасатын әріптестері жоқтың қасы. Мәліметтерге сәйкес, ауыл мұғалімдерінің біліктілік деңгейі қаладағы әріптестеріне қарағанда төмен: ауыл мұғалімдерінің тек 20,1%-ында ғана жоғары санат бар, ал қалада – 33,6%; ал шағын жинақты мектептерде бұл көрсеткіш небәрі 14,8% [113]. Демек, ауыл мектептерінде тәжірибесі мол тәлімгерлер мен сарапшылар аз. Қалалық мектептерде жаңашыл педагогтердің бастамашыл топтары құрылып, жаңа әдістемелерді бірге талқылау тәжірибесі қалыптасқан болса, ауылда мұндай тәжірибе сирек. Қалалық мұғалімдер курстан кейін бірлесіп семинарлар өткізіп, білім бөліссе, ауыл мұғалімдері курс бітіргеннен кейін жаңа талаптармен жалғыз қалады. Сонымен қатар, ауыл елді мекендерінің географиялық шашыраңқылығы мектептер арасындағы офлайн байланысқа кедергі келтіреді. Әдістемелік кабинеттер, біліктілікті арттыру орталықтары мен «тірек» мектептер негізінен аудан орталықтарында орналасқан, ал шалғай ауылдардан оларға қатынау қиын [113]. Жоғары жылдамдықты интернеттің болмауы (төменде қараңыз) бұл олқылықтың орнын онлайн байланыс арқылы толтыруға да мүмкіндік бермейді. Осы факторлардың барлығы кәсіби оқшаулану вакуумын тудырады: ауыл мұғаліміне кеңесетін, жаңа идеялармен бөлісетін, инновацияларды іске асыруда қолдау көрсететін кәсіби серіктестер табу қиын. Мұғалімдер арасындағы кәсіби қауымдастықтың жетіспеушілігі – олардың кәсіби өсуінің оқшаулануына және баяу жүруіне әкеледі.

Жасырын инфрақұрылымдық шектеулер. Ауыл мектептерінің материалдық-техникалық және цифрлық инфрақұрылымы кәсіби дамуға мүмкіндіктерді көбінесе тікелей емес, бірақ елеулі түрде шектейді. Бұл - жасырын кедергілердің бірі. Ең алдымен бұл заманауи ақпараттық ресурстар мен байланысқа қол жеткізуге қатысты. Мемлекеттік мектептердің барлығын интернетке қосу бағдарламаларына қарамастан, ауылдық жерлердегі байланыс сапасы төмен күйінде қалып отыр. Ұлттық білім беру деректер базасының мәліметінше, Қазақстан мектептерінің жартысында интернет жылдамдығы 4 Мбит/с-тан аспайды (көп жағдайда одан да төмен), және бұлардың басым бөлігі - ауыл мектептері деп болжануда. Интернеттің баяулығы мұғалімдердің

вебинарлар, онлайн-курстар және кәсіби қауымдастықтарға қатысуына кедергі келтіреді, әсіресе қашықтан оқыту маңыздылығы артып жатқан кезде. Физикалық инфрақұрылым да қиындық тудырады: ауыл елді мекендерінің шалғайлығы және жолдардың нашар жағдайы мұғалімдердің біліктілікті арттыру курстарына немесе тәжірибе алмасу сапарларына шығуын қиындатады [133]. Ауыл мұғалімдері аудан орталықтарына жету үшін уақыт пен күш жұмсауға мәжбүр немесе мүлде бару мүмкіндігінен айырылады. Инфрақұрылымдық кедергілер қатарына коммуналдық қызметтермен үздіксіз қамтамасыз етілмеу және мектептердің техникалық және оқу материалдарымен жеткіліксіз жабдыкталуы да жатады. Көптеген ауыл мектептерінде заманауи құрал-жабдықтар: компьютерлік сыныптар, зертханалар, мультимедиялық құралдар жетіспейді. Бұл тек оқушылардың білім алу сапасын төмендетіп қана қоймай, сонымен қатар мұғалімдердің жаңа технологияларды меңгеріп, оларды оқу процесінде қолдану мүмкіндігін шектейді. Мысалы, ICILS зерттеуі көрсеткендей, Қазақстанда мұғалімдердің АКТ құзыреттеріне қатысты нақты талаптар жоқ, сондықтан көптеген педагогтер цифрлық құралдарды қосалқы нәрсе ретінде қабылдайды. Бұл, бір жағынан, ауылдық жерлерде техника қолжетімсіз болғандықтан немесе мұғалімдердің оны пайдалануға жеткілікті дайындығы болмағандықтан орын алады. Осылайша, жасырын инфрақұрылымдық шектеулер - баяу интернет, шалғай орналасу және әлсіз материалдық-техникалық база - ауыл мұғалімдері үшін заманауи білімге қол жеткізу мен кәсіби қауымдастықпен өзара іс-қимылды едәуір қиындатады.

Кәсіби біліктілікті арттыру курстарына деген сенімсіздік. Мұғалімдердің бір бөлігінің кәсіби даму жүйесіне скептицизммен қарауы - тағы бір маңызды кедергі. Формалды түрде алғанда, Қазақстанда мұғалімдердің біліктілігін арттыру жүйесі жеткілікті түрде құрылымдалған: курстар көптеп өткізіледі (НИИШ орталықтары, «Өрлеу» және т.б. арқылы), ауыл мұғалімдерінің басым көпшілігі олардан өтеді. Алайда бұл бағдарламалар мұғалімдердің өздері тарапынан әрдайым тиімді деп қабылдана бермейді. Көптеген педагогтер курстарды аттестация үшін ғана қажет болатын бюрократиялық талап ретінде көреді, әрі оларды жеке кәсіби өсу мүмкіндігі ретінде қарастырмайды. Социологиялық деректерге сәйкес, мұғалімдер курстардан кейін ұйымдастырушылардан көмек сұрауға құлықсыз: тек шамамен 27%-ы ғана тренерлерге сұрақтармен жүгінеді, ал басым бөлігі мәселені өздігінен шешуге немесе әріптестерімен ақылдасуға тырысады. Зерттеушілер бұл фактіні екі түрлі себеппен түсіндіреді: мұғалімдер өздерін біліксізбіз деп көрсетуден қорқады немесе тренерлерге сенімсіздік білдіреді. Бұл сенімсіздік, өз кезегінде, курстардың мазмұнының стандартталғандығынан және жеке сұраныстарға бейімделмегендігінен туындауы мүмкін. БҒМ бұйрығына сәйкес, жаңартылған білім мазмұны бойынша курстардың бағдарламалары біріздендірілген (тіл және бастауыш сынып мұғалімдері үшін - 160 сағат, пән мұғалімдері үшін - 90 сағат). Тренерлер белгіленген жоспардан ауытқуға және курсты нақты топтың деңгейіне бейімдеуге шектеулі мүмкіндікте болды. Соның салдарынан, әсіресе шалғай ауылдардан келген тыңдаушылар, материалдардың бір бөлігі өздеріне

сәйкес келмейтінін және тәжірибеде қолдануға қиын екенін айтты. Тағы бір маңызды мәселе - ауыл мектептеріне бейімделген арнайы курстардың жетіспеушілігі. Мысалы, шағын жинақты мектеп мұғалімдеріне арналған, біріктірілген сыныптар ерекшелігін ескеретін бағдарламалар жоқтың қасы. Бұл жағдай курстардың практик-мұғалімдер арасындағы беделін төмендетеді. Сондай-ақ мұғалімдер курс аяқталған соң нақты түсіндіру алатын орталықтардың жоқтығына шағымданады: посткурстық сүйемелдеу жеткіліксіз дамыған, ал жергілікті әдістемелік қызметтер әлсіреген. Бұл жағдай кәсіби даму бағдарламаларына деген скептицизмді одан әрі арттырады және "жоғарыдан" келген жаңашылдыққа деген сенімсіздікті күшейтеді. Көптеген педагогтер тек бұрыннан келе жатқан әдістерге сенім артады және жаңа тәсілдерді сенімсіздікпен қабылдайды. Осылайша, сенімсіздік пен мотивация тапшылығы кәсіби дамудың тиімділігіне кері әсер етеді: тіпті ең сапалы курстардың да әсері аз болады, егер мұғалімдер бастапқыда олардың пайдасына сенбесе [113].

Ауылдық жерлердегі кәсіби дамуға әсер ететін жергілікті әлеуметтік-мәдени факторлар. Ауыл мектептеріндегі әлеуметтік-мәдени контекст мұғалімдердің кәсіби дамуына көзге көрінбейтін кедергі келтіруі мүмкін. Ауыл мектебі көбінесе жергілікті қауымдастықтың, дәстүр мен қалыптасқан ұстанымдардың ықпалында болады. Бұл факторлар педагогтың кәсіби өсуіне қолдау көрсетуі де, керісінше, жаңашылдықты тежеуі де мүмкін. Кей жағдайларда ауылдағы консервативті көзқарастар білім беру жүйесіндегі өзгерістерге қарсы тұруға әкеледі. Мысалы, ата-аналар мен қауымдастық өкілдері жаңа білім беру әдістемелерінің мәнін толық түсіне бермейді, бұл мұғалімнің әрекеттеріне деген сенімсіздік туғызады. Зерттеулерге сәйкес, мұғалімдердің 85,7%-ы (орыс тілді мектептерде) ата-аналардың жаңа бағалау жүйесінің критерийлерін түсінбейтінін айтқан [131]. Ата-аналар критериалды бағалауды күрделі немесе әділетсіз деп қабылдаған жағдайда, мұғалім уақытын түсіндіруге жұмсауға немесе кикілжіндерден қашу үшін бұрынғы бақылау түрлеріне қайта оралуға мәжбүр болады. Мұндай реакциялар педагогты жаңа тәсілдерді толық енгізуден бас тартуға итермелеуі мүмкін. Тағы бір маңызды аспект – тілдік орта мен ауылдық отбасылардағы мәдени капитал. Шалғайдағы, мемлекеттік тілден өзгеше сөйлейтін аймақтарда шет тілдері немесе орыс тілі пәнінің мұғалімдері табиғи тілдік орта жоқ жағдайларда жұмыс істейді [130]. Бұл тек оқушыларды оқыту процесін ғана емес, мұғалімдердің өз кәсібилігін арттыруын да қиындатады, себебі олар сабақтан тыс уақытта тілді практикада қолдануға мүмкіндік таппайды. Жергілікті қауым мұғалімнің «тым белсенділігіне» күдікпен қарауы мүмкін. Жаңа әдістерді енгізуге тырысатын жас мұғалім тәжірибесі мол, дәстүрлі әдістерге үйренген әріптестері мен мектеп әкімшілігінен қолдау таппай қалуы ықтимал. Кейбір ауылдық өңірлерде мұғалім тек бағдарламаны орындаушы болуға тиіс деген үнсіз күтім қалыптасқан. Жаңашылдыққа аса құлшыныс таныту мұндай ортада құпталмайды. Сонымен қатар, ауыл мектептерінде әлеуметтік рөлдер мен міндеттер мұғалімдер арасында көбінесе біркелкі бөлінбейді. Бұл олардың өзін-өзі дамытуға уақыт бөлу мүмкіндігін шектейді - мұғалімдер жергілікті деңгейдегі қоғамдық іс-

шараларға жиі тартылады. Әсіресе әйел мұғалімдерге тұрмыстық және отбасылық міндеттер үлкен жүктеме әкеледі, бұл кәсіби дамуға бөлінетін уақытты азайтады. Осылайша, ата-аналардың реформаларды түсінбеуі мен мектеп ұжымының ішкі консервативті ұстанымдарынан бастап, мұғалімнің дамуына сырттай қолдау көрсетілмейтін ортаға дейінгі барлық әлеуметтік-мәдени факторлар педагогтың кәсіби жетілуін баяулататын фон қалыптастырады. Жергілікті контекст ескерілмесе, тіпті ең пайдалы бастамалар (мысалы, біліктілікті арттыру курстары) да күткен нәтиже бермеуі мүмкін, егер мұғалімнің айналасындағы орта оның өзгеруге деген талпынысын қолдамаса.

Эмоционалдық күйзелу мен шамадан тыс жүктеме. Ауыл мұғалімдерінің кәсіби қызметі үнемі шамадан тыс жұмыс жүктемесіне байланысты эмоционалдық күйзелу қаупімен қатар жүреді. Жалпы алғанда, қазақстандық мұғалімдер айтарлықтай жүктемеге тап болады: TALIS халықаралық зерттеуіне сәйкес, педагогке тән емес міндеттер мен сыныптан тыс жұмыс көлемі бойынша Қазақстан 48 елдің арасында ең жоғарылардың қатарында [130]. Ауыл мұғалімдері тек сабақ берумен ғана шектелмейді, олар үйірме жетекшісі, тәрбиеші, түрлі қоғамдық бастамалардың ұйымдастырушысы ретінде де жұмыс істейді – бұл көбінесе кадр тапшылығынан туындайды. 2023 жылы елімізде шамамен 4 мың мұғалім жетіспейтіні хабарланды, олардың басым бөлігі - шалғай мектептерге қажет мамандар. Бұл жағдай ауыл мұғалімдеріне белгіленген нормадан артық сағат пен пән жүктемесін өз мойнына алуға мәжбүр етеді. Малокомплекті мектептердегі жағдай бұған айқын мысал: бір мұғалім бірнеше сыныпты (әртүрлі жастағы) бір уақытта оқытады [113]. Мұндай жағдайға дайындалу және оны жүзеге асыру мұғалімнен аса зор күш пен уақытты талап етеді. Бұған қоса, қағазбастылық пен әкімшілік есеп беру де ауыртпалық туғызады [132]. Барлық бұл факторлар созылмалы күйзеліс пен шаршауға әкеледі. Эмоционалдық күйзелудің белгілері – жұмысқа ынтаның төмендеуі, формалды көзқарас, селқостық немесе ашушандық. Мұндай күйдегі мұғалімдер жаңа бастамаларға қатыспайды, біліктілігін арттыруға да қызығушылық танытпайды – өйткені уақыт пен қуат жетіспейді. Мемлекет мұндай жүктемені азайту бойынша шаралар қабылдауда: «Педагог мәртебесі туралы» заңда мұғалімді бейтарап қызметтерге тартуға тыйым салынып, қосымша кепілдіктер бекітілді [130]. Алайда, бұл мәселені тек заңнамалық деңгейде шешу мүмкін емес. Мектеп мәдениетіндегі өзгерістер мен жекелеген қолдау шаралары қажет.

Бүгінгі таңда ауыл мұғалімінің жұмыс пен демалыс арасындағы тепе-теңдігін сақтау мәселесі өткір тұр. Әйтпесе, кәсіби дамуға арналған кез келген бағдарлама қосымша жүктеме ретінде қабылданады. Мұғалімнің эмоционалдық әл-ауқаты – оның кәсіби дамуының басты шарты. Сондықтан күйзелу синдромын жеңу, жүктемені азайту, психологиялық қолдау және уәждеу - білім беру жүйесінің стратегиялық міндеті.

Қорытындылар мен ұсынымдар. Жүргізілген талдау Қазақстандағы ауыл мұғалімдерінің кәсіби дамуына бір-бірімен өзара байланысты кедергілер кешені - бағалау дағдыларының жеткіліксіздігінен бастап инфрақұрылым мен психология мәселелеріне дейін - тосқауыл болып отырғанын көрсетті. Аталған

кедергілер жасырын сипатта болады - олар әрдайым айқын емес, бірақ ауыл мектептеріндегі педагог кадрларының тұрақтылығы мен сапасына елеулі әсер етеді. Бұл кедергілерді еңсеру үшін келесі бағыттарды қамтитын кешенді стратегия қажет:

- *Мақсатты біліктілікті арттыру және посткурстық сүйемелдеу.* Курстарды формалды өткізуден мұғалімдермен дараланған жұмысқа көшу маңызды. Курстар басталар алдында педагогтердің қазіргі білім деңгейі мен сұраныстарын анықтап, мазмұнды соған бейімдейтін икемді оқыту модельдерін енгізу ұсынылады. Ерекше назар малокомплекті және шалғай мектептерге аударылуы тиіс - бұл мектептердің мұғалімдері үшін аралас сыныптармен жұмыс істеу және өзге де ерекшеліктерді ескеретін арнайы модульдер әзірленуі қажет. Курстар аяқталғаннан кейін посткурстық сүйемелдеу ұйымдастырылуы тиіс: тәлімгерлік, тұрақты консультациялар және онлайн қолдау. Тәжірибелі педагог-тәлімгерлерді немесе орталықтар (НИШ, «Өрлеу») тренерлерін ауыл мектептеріне жетекшілік етуге тарту - мұғалімдердегі жалғыздық сезімін еңсеруге және жаңашылдыққа деген сенімді күшейтуге көмектеседі [113]. Мысалы, курстан өткен мұғалімдер мен кураторларды біріктіретін қашықтықтан менторлық топтар жүйесін құруға болады. Бұл көмек сұрауға деген психологиялық кедергіні азайтып, біліктілікті арттыру бағдарламаларына деген сенімді біртіндеп арттырады.

- *Кәсіби қауымдастықтарды дамыту.* Ауыл мұғалімдерінің арасында тәжірибе алмасуға мүмкіндік беретін жағдай жасау қажет. Солардың бірі - пәндер бойынша онлайн-платформалар арқылы желілік әдістемелік бірлестіктер ұйымдастыру. Интернет қолжетімді болған жағдайда көршілес (тіпті шалғайдағы) мектеп мұғалімдері бірлескен вебинарлар өткізіп, сабақтарды талдап, оқу материалдарымен бөлісе алады. Мұндай бастамаларды мемлекеттік және қоғамдық ұйымдар кадрлық және қаржылық жағынан қолдауы тиіс. Сондай-ақ тағылымдамалар мен тәжірибе алмасуларды тұрақты өткізу пайдалы: мысалы, ауыл мұғалімдерін үздік мектептерге (Назарбаев Зияткерлік мектептері, қалалық гимназиялар) уақытша жіберу немесе тәжірибелі қалалық педагогтерді ауыл мектептеріне шеберлік сабақтарын өткізуге шақыру. Кәсіби ортаның тапшылығын еңсеру үшін тірек мектептері институтын күшейтуге болады: әр аудандағы базалық ауыл мектептері әдістемелік жұмыстардың орталығына айналып, жақын маңдағы ауылдардың мұғалімдері бірлескен шаралар үшін сол жерге келе алатындай болуы тиіс. Бұл үшін көлік қолжетімділігін қамтамасыз ету немесе жолақысын өтеу, сондай-ақ педагогтердің желілік іс-шараларға қатысуын ынталандыру (мысалы, мұндай белсенділікті аттестаттау кезінде есепке алу) қажет. Кәсіби қауымдастық қалыптастыру мұғалімдердің әріптестерінен қолдау сезінуіне ықпал етіп, қиындықтар алдында дәрменсіздік сезімін азайтады.

- *Инфрақұрылым мен ресурстарды нығайту.* Ауыл мектептерінің материалдық-техникалық базасын жақсарту - кәсіби дамуға кедергілерді жоюдың маңызды шарты. Ең алдымен, барлық ауыл мектептерін жоғары жылдамдықты интернетпен қамтамасыз ету қажет. Білім беру жүйесін

цифрландыру бойынша ұлттық жобалар видеоконференциялар өткізуге және онлайн-ресурстармен жұмыс істеуге жеткілікті базалық стандартқа сәйкес интернет жылдамдығын қамтамасыз етуі тиіс. Сонымен қатар мұғалімдердің компьютерлер мен заманауи техникаға қолжетімділігін кеңейту қажет: мектептерге ноутбуктер, интерактивті панельдер жеткізіліп, кітапханалар қоры жаңартылуы керек. Мектеп инфрақұрылымына (зертханалар, оқу кабинеттері) салынатын инвестициялар тек оқушылардың жағдайын жақсартып қоймай, мұғалімдердің жаңа жабдыққа бейімделу мақсатында біліктілігін арттыруға ынталандырады. Мұғалімдерді тұрғын үймен және көлікпен қамтамасыз ету мәселесін де шешу маңызды. Ауылда қызметтік тұрғын үймен қамтамасыз ету немесе жалға алу ақысын өтеу, мұғалімдерді курсқа аудан орталығына тасымалдауды ұйымдастыру - бұл шаралар ауылдық жердегі жұмыстың тартымдылығын арттырып, дәстүрлі оқыту форматтарына қатысуды жеңілдетеді. Бұдан бөлек, ауыл мектептеріне бейімделген цифрлық білім ресурстарын дамыту қажет. Мысалы, әлсіз интернет жағдайында offline-нұсқадағы курстар мен ауылдық ерекшеліктерді ескеретін арнайы оқу материалдарын әзірлеу ұсынылады. Инфрақұрылымдағы теңсіздіктерді жою – қалалық және ауылдық мұғалімдердің кәсіби өсу мүмкіндіктерін теңестірудің алғышарты.

- *Мұғалімдердің мотивациясы мен әл-ауқатымен жұмыс.* Психологиялық кедергілер мен кәсіби күйзелісті жүйелі қолдау арқылы еңсеруге болады. Педагогтердің ішкі мотивациясын арттыру бағдарламаларын енгізу маңызды: жеке даму тренингтері, қиындықтарды еңсерудің табысты мысалдарын көрсететін ауыл мұғалімдерінің шеберлік сабақтары. Мұғалімдердің белсенділігін ынталандыру да пайдалы - мысалы, ауыл мұғалімдеріне арналған конкурстар мен гранттар тағайындап, жеңімпаздарға тағылымдамадан өту немесе ақшалай сыйлықтар ұсынуға болады. Бұл кәсіби дамуға жағымды серпін береді. Үмітсіздік пен кәсіби тоқырауға қарсы күресте ауыл мұғалімінің еңбегін қоғам алдында мойындату (валоризация) маңызды: олардың жетістіктерін атап көрсету, облыс және республика деңгейінде табысты тәжірибелерді жария ету - бұл ауыл мұғалімінің имиджін «абыройсыз» мамандықтан білім беру жүйесінің мақтанышына айналдырады. Сонымен қатар артық жүктемені азайту шараларын жалғастыру қажет: «Педагог мәртебесі туралы» Заңда белгіленген нормаларды нақты іске асырып, мұғалімдерді беймәлім міндеттерден босату [130], қосымша қызметкерлерді (мұғалім көмекшілері, үйірме жетекшілері) жұмысқа алу арқылы педагогтерді жүктемеден босату. Эмоционалдық күйзелудің алдын алу шараларын енгізу өте маңызды: стресс-менеджмент бойынша біліктілікті жүйелі арттыру, мұғалімдерге арналған психологиялық қолдау қызметтерін құру (мысалы, сенім желілері немесе аудандық білім бөлімдері жанындағы психолог кабинеттері). Өз әл-ауқатының ескерілетінін сезінетін мұғалім жанашылдыққа да, реформаларға қатысуға да анағұрлым бейім болады.

- *Әлеуметтік-мәдени контекстті ескеру.* Реформа мен даму бағдарламалары жергілікті жағдай мен құндылықтарға бейімделген болуы тиіс.

Жаңартылған білім беру мазмұны мен жаңа оқыту әдістерінің балаға пайдасын түсіндіру арқылы ата-аналармен, ауыл ақсақалдарымен кездесулер ұйымдастырып, жергілікті қауымдастықты жаңалықтарды талқылауға тарту ұсынылады. Егер ата-аналар мен қоғам білім берудегі өзгерістерге одақтас болса, мұғалімдер жаңа тәжірибелерді еш қарсылықсыз енгізе алады. Өңірдің тілдік және мәдени ерекшеліктерін де ескерген жөн: мысалы, тілдік ортасы қазақ тілінде басым мектептерде орыс және ағылшын тілі мұғалімдеріне қосымша қолдау көрсету қажет (тілдік лагерьлер, тілді меңгергендермен тәжірибе алмасу және т.б. [130]). Сондай-ақ ауыл өмірінің бейресми нормаларына құрметпен қарау маңызды - мысалы, курстардың кестесін жоспарлағанда егін орағы сияқты маусымдық жұмыстарды немесе жергілікті мерекелерді ескерген дұрыс. Бұл оқытудың ауыл тұрмысына кедергі ретінде қабылданбауына мүмкіндік береді. Мұғалімдерді ауылды дамыту жөніндегі жергілікті жобаларға (мәдени, әлеуметтік) әріптестік негізінде тарту олардың өздерін өзгеріс агенті ретінде сезінуіне ықпал етеді. Бұл олардың көшбасшылық қасиетін нығайтып, психологиялық енжарлықты азайтады.

Қазақ ауыл мектептеріндегі мұғалімдердің кәсіби дамуына кедергі келтіретін жасырын тосқауылдарды еңсеру - көпқырлы міндет. Бұл үшін мұғалімдердің кәсіби құзыреттілігін (әсіресе бағалау мен заманауи әдістемелер саласында) арттыру, олардың кәсіби ұстанымын пассивті көзқарастан белсенді позицияға көшіру, қолайлы кәсіби орта құру, инфрақұрылымдық кемшіліктерді жою, біліктілікті арттыру жүйесіне сенімді күшейту және жергілікті қауымдастықтың пікірін ескеру қажет. Қазақстан тәжірибесі көрсеткендей, жекелеген шаралар шектеулі нәтиже береді; бұл салада мемлекеттік органдардың, білім беру ұйымдарының (мысалы, "НЗМ" ДББҰ және "Өрлеу" АҚ), мектептердің және жергілікті қауымдастықтардың бірлескен әрі үйлестірілген жұмысы қажет. Осы ұсынымдарды іске асыру арқылы ауыл мұғалімдерінің үздіксіз кәсіби өсуін ынталандыруға болады. Бұл өз кезегінде ауылдық өңірлердегі білім сапасын арттыруға және қала мен ауыл мектептері арасындағы алшақтықты азайтуға ықпал етеді - бұл Қазақстан білім беру жүйесінің қазіргі кезеңдегі стратегиялық мақсаты болып табылады.

Қорытындылай келе, анықталған мәселелерді - білікті кадрлардың жетіспеушілігін, цифрлық теңсіздікті, инфрақұрылымның тозуын, мұғалімдердің мотивациясының төмендігін - жүйелі түрде шешу арқылы Қазақстан барлық балалар үшін білім алу мүмкіндіктерін теңестіру бағытына бет алды. Сапалы білімге тең қолжетімділік - мемлекеттік басым міндет ретінде айқындалған. Сарапшылардың айтуынша, соңғы жылдардағы күш-жігер алғашқы оң нәтижелерін бере бастады: қала мен ауыл арасындағы алшақтық азайып келеді, ал қазақстандық оқушылардың халықаралық деңгейдегі жетістіктері айқынырақ бола түсті. Бұл табысты нығайту үшін барлық аталған бағыттар бойынша дәйекті жұмысты жалғастырып, әсіресе әлсіз өңірлерге ерекше назар аудару қажет. Ауыл мектептеріне инвестиция салу - елдің болашағына салынған инвестиция. Себебі дарынды жастар тек мегаполистерде емес, ауыл-аймақтарда да өсіп келеді. Оларға сапалы білім беріп, Қазақстан қай

жерде туылғанына қарамастан, бәсекеге қабілетті жаңа буын азаматтарын қалыптастырады [110].

I тарау бойынша қорытындылар.

I тарау ауыл мектептеріндегі педагогтердің кәсіби дамуының теориялық негіздерін, халықаралық және отандық тәжірибесін жан-жақты зерделеуге мүмкіндік берді. Жүргізілген талдау көрсеткендей, ауыл мектептеріндегі білім беру сапасын орнықты арттыру педагогтердің кадрлық әлеуетін дамытуға бағытталған ғылыми негізделген тәсілсіз мүмкін емес. *Біріншіден*, қазіргі заманғы теориялар (Desimone, Выготский, Mezirow, Shulman) кәсіби дамудың үздіксіз, циклді, әлеуметтік қолдауға ие және рефлексивті сипатта болуының маңыздылығын айқындайды. Бұл идеялар әртүрлі елдерде педагогтерді дамыту бағдарламаларын жобалаудың іргетасына айналды. *Екіншіден*, халықаралық тәжірибе (Финляндия, Сингапур, Канада) кәсіби дамудың жүйелі іске асуы үшін орнықты институционалдық инфрақұрылым, икемді әдістемелік қолдау және мұғалім мамандығының жоғары мәртебесі қажет екенін көрсетеді. Жетекші елдер ұзақ мерзімді стратегияларға басымдық береді: онда тәлімгерлік, зерттеу тәжірибесі мен кәсіби қауымдастықтар мұғалімдердің күнделікті кәсіби қызметінің бөлшегіне айналған. *Үшіншіден*, Қазақстан біліктілікті арттыру жүйесін реформалау кезеңінен өтіп жатыр. Бұл бағытта цифрландыру, тірек мектептерін құру, тәлімгерлік және педагогтердің деңгейлері мен санаттарына қарай бағдарламаларды саралау сынды оң өзгерістер байқалуда. Алайда, психологиялық қажу мен курстарға деген сенімсіздік, ресурстардың жеткіліксіздігі мен кәсіби ортаның болмауы секілді жасырын кедергілер әлі де сақталуда. Демек, ауыл мұғалімдерінің кәсіби дамуы - бұл көпдеңгейлі әрі контекстке бейімделетін жүйе. Ол келесі бағыттарды бір мезгілде күшейтуді талап етеді: мотивациялық және психологиялық қолдау, икемді әрі мақсатты курстар, әдістемелік сүйемелдеу, кәсіби қауымдастық құру, инфрақұрылымдық шектеулерді жою және ауылдың әлеуметтік-мәдени ерекшеліктерін ескеру. Тек жүйелі, ғылыми негізделген және икемді бейімделетін тәсіл мұғалімдердің орнықты дамуын қамтамасыз етіп, қала мен ауыл мектептері арасындағы білім сапасындағы алшақтықты азайта алады.

I тарау ауыл мұғалімдерінің кәсіби дамуына арналған тиімді шешімдерді жобалауға әдіснамалық және мазмұндық негіз қалады.

Қысқаша тұжырымдар:

- ✓ Ауыл мектептері педагогтерінің кәсіби дамуы халықаралық теориялық үлгілерді, ұлттық басымдықтар мен ауылдық білім беру ортасының нақты шарттарын үйлестіретін кешенді көзқарасты талап етеді.
- ✓ Тиімді кәсіби даму стратегиялары даму циклділігін (Desimone), әлеуметтік өзара әрекеттестікті (Выготский), құзыреттілік тәсілін және трансформациялық оқыту теориясын (Mezirow) біріктіруге негізделеді.
- ✓ Халықаралық тәжірибе (Финляндия, Сингапур, Канада) мұғалімдердің орнықты дамуы институционалдық қолдау, рефлексивті орта және

біліктілікті арттырудың икемді формалары болған жағдайда ғана мүмкін екенін көрсетеді.

- ✓ Қазақстанда ресми курстардан тәлімгерлік пен желілік әріптестікке көшу бағытында оң серпін бар, алайда кадрлық, инфрақұрылымдық, психологиялық және әлеуметтік-мәдени кедергілерге тап болуда.
- ✓ Бұл кедергілерді еңсеру үшін посткурстық сүйемелдеу, әдістемелік инфрақұрылым және мұғалімдердің мотивациялық-психологиялық қолдау жүйесін дамыту бойынша үйлестірілген бастамаларды іске асыру қажет.
- ✓ Қала мен ауыл арасындағы білім беру сапасын теңестірудің негізгі шарты – кәсіби қауымдастық, орнықты білім беру ортасы және даму жүйесіне деген сенімді қалыптастыру.

Осылайша, I тарау – ауыл өңірлеріндегі мұғалімдердің кәсіби өсуін қолдауға бағытталған нақты әдістемелік ұсынымдар мен бағдарламаларды әзірлеуге негіз болады.

II ТАРАУ. ЗЕРТТЕУДІҢ ӘДІСНАМАЛЫҚ НЕГІЗДЕРІ МЕН ҚҰРАЛДАРЫ

2.1. Зерттеу дизайны

Зерттеудің құрылымы төрт кезеңнен тұрады: зерттеу құралдарын құрастыру, деректерді жинау, сандық өңдеу және нәтижелерді интерпретациялау арқылы ұсынымдарды қалыптастыру.

Сауалнама жүргізу әдісі зерттеудің негізгі құралы ретінде келесі себептерге байланысты таңдалды: объективтілік пен қайталанушылық; сандық әдіс көптеген респонденттердің стандартталған жауаптарын тіркеуге және әртүрлі өңірлер мен педагогтар топтары арасындағы деректерді салыстыруға мүмкіндік береді. Қамту ауқымы: сауалнама ауыл мұғалімдерінің едәуір санын қамтиды, бұл нәтижелердің репрезентативтілігін және оларды бүкіл білім беру жүйесіне қолдану мүмкіндігін қамтамасыз етеді. Статистикалық өңдеудің мүмкіндігі: сандық деректер басқарушылық шешімдер қабылдау үшін маңызды тұрақты үрдістер мен заңдылықтарды анықтау мақсатында сипаттамалық және салыстырмалы статистика әдістерін қолдануға мүмкіндік береді. Аталған зерттеу қазіргі ғылыми парадигмаға сүйеніп жүргізілді, ол мыналарды болжайды:

- эмпирикалық тексеруге болатын деректерге басымдық беру;
- үлкен іріктемеде тексерілетін гипотезаларды қалыптастыру;
- деректерді жинау және талдаудың формализделген әдістерін (анкета, шкалалау, статистика) қолдану;
- "деректерді жинау" және "интерпретация" кезеңдерін бөлу, бұл ғылыми дәлдікті және субъективті түсіндірулерді азайтуды қамтамасыз етеді.

Ауыл мұғалімдерінің кәсіби дамуын талдау үшін құрылымдалған сауалнама негізінде сандық әдіс қолданылды. Бұл тәсілді таңдаудың негізгі себептері:

- ✓ Қамту масштабы - географиялық тұрғыда әркелкі орналасқан кең іріктемені қамту;
- ✓ Объективтілік - зерттеушінің әсерінсіз стандартталған жауаптарды тіркеу;
- ✓ Салыстырмалылық - деректерді өңірлер мен мектеп түрлері бойынша салыстыру мүмкіндігі;
- ✓ Репрезентативтілік - академиялық үлгеру деңгейі мен инфрақұрылымдық дамуы әртүрлі мектептердің қамтылуы.

Зерттеу ғылыми-рационалды әдіснамалық парадигма аясында жүргізілді, ол мыналарды қамтиды:

- ✓ гипотезаларды эмпирикалық тексеру;
- ✓ үрдістерді анықтау үшін сандық деректерді пайдалану;
- ✓ бақылау (деректерді жинау) мен түсіндіру (талдау) үдерістерін бөлу.

Бұл дизайн ауылдық педагогтарды мақсатты қолдауды күшейтуге және олардың кәсіби өсуіндегі құрылымдық кедергілерді еңсеруге бағытталған әдістемелік ұсынымдарды әзірлеу үшін сенімді дәлел базасын қамтамасыз етеді.

Зерттеу құрылымы төрт кезеңнен тұрады: құралдар жиынтығын дайындау, деректер жинау, сандық өңдеу және нәтижелерді талдау мен ұсынымдарды қалыптастыру.

Кесте 2.1 - Зерттеу кезеңдерінің жоспары

Зерттеу кезеңі	Кезең	Іс-әрекеттер сипаттамасы	Нәтиже
Зерттеу құралдарын әзірлеу	Наурыз 2025	Сауалнама әзірлеу; сұрақтарды сараптамалық бағалау	Сауалнаманың соңғы нұсқасы (түзетулерден кейін)
Деректерді жинау	Наурыз 2025	245 педагогті онлайн форматта облыстық үйлестірушілер арқылы сауалнамалау.	Жауаптар дерекқоры
Деректерді өңдеу	Сәуір-Мамыр 2025	Сипаттамалық және салыстырмалы статистикалық талдау + ашық жауаптарды өңдеу	Кестелер, диаграммалар, жиынтық көрсеткіштер
Талдау және қорытынды жасау	Маусым 2025	Нәтижелерді талдау, қорытындыларды тұжырымдау және әдістемелік ұсыныстарды әзірлеу	Қорытынды есеп (әдістемелік әзірлеме)

2.2. Үлгі және деректерді жинау құралдары

Зерттеудің репрезентативтілігін қамтамасыз ету және аумақтық, тілдік және институционалдық әртүрлілікті ескеру мақсатында іріктеуге Қазақстанның бес өңіріндегі ауылдық жерлерде орналасқан 35 білім беру ұйымы енгізілді. Таңдау жалпы білім беретін және шағын жинақты мектептер арасындағы тепе-теңдікті, оқыту тіліндегі (қазақ/орыс) айырмашылықтарды, сондай-ақ PISA-2022 және ҚР Ұлттық білім беру деректер қоры (ҰБДҚ) бойынша өңірлік үлгерімді ескере отырып жүргізілді. Осы мақсатта халықаралық PISA–2022 зерттеуінің және ҚР ҰБДҚ деректерінің негізінде түрлі білім беру контекстін көрсететін бес облыс таңдалды. Өңірлер мен білім беру ұйымдарын таңдау дәл осы деректерге сүйене отырып жүзеге асырылды, бұл іріктеменің ғылыми негізділігін қамтамасыз етеді. ҰБДҚ мәліметтері бойынша, 2023 жылдың соңында 8-9 сынып оқушыларының 39%-ы төмен үлгерім көрсеткен, ал кейбір өңірлерде бұл көрсеткіш 45–50%-дан асып отыр. Әсіресе бұл ауыл мектептерінде - инфрақұрылымы шектеулі аймақтарда байқалады. Бұл деректер зерттеуді дәл осындай жоғары білім беру тәуекелі бар аумақтарға бағыттаудың өзектілігін көрсетеді.

Кесте 2.2 - Қазақстан өңірлері бойынша төмен үлгерімді оқушылардың үлесі (8-9 сыныптар, ҰБДҚ, 2023) [134]

Өңір	Оқу үлгерімі төмен оқушылардың үлесі
Костанайская область	53%
СҚО	51%
Қарағанды, Павлодар облыстары	47%
Шымкент	46%
Ақтөбе облысы, БҚО	45%
Түркістан және Жамбыл облыстары	34%
Алматы, Астана	35%

Академиялық үлгерім деңгейі әртүрлі болып келетін бес өңір іріктелді. Бұл өңірлерге дағдарыстық жағдайдағы аумақтар да, сондай-ақ өңірлік көшбасшылар да кірді - бұл зерттеудің толық әрі жан-жақты болуын қамтамасыз ету мақсатында жасалды. Зерттеу жұмысы келесі өңірлердегі 35 жалпы орта білім беру ұйымдарынан 245 ауыл мұғалімін қамтыды:

1. Қарағанды облысы
2. Қостанай облысы
3. Қызылорда облысы
4. Түркістан облысы
5. Солтүстік Қазақстан облысы

Әрбір өңірден 7 мектептен (жалпы саны - 35) іріктелді, оның ішінде: 4 жалпы білім беретін мектеп және 3 шағын жинақты мектеп.

Әр мектептен сауалнамаға 7 педагог қатысты, олар оқыту тілі мен педагогикалық еңбек өтіліне (жас мамандар мен тәжірибелі мұғалімдерді қоса алғанда) қарай іріктелді. Аталған критерийлерді таңдауда PISA зерттеуінде қолданылатын негізгі факторлар (аумақтық орналасу, оқыту тілі) ескерілді, бұл алынған деректердің халықаралық тәжірибемен салыстырымдылығын қамтамасыз етті.

Кесте 2.3 - Қазақстан Республикасындағы ауыл мектептері педагогтерінің іріктеуінің жинақталған параметрлері (2025)

Параметрлері	Мәні
Мектептер саны	35
Өңірлер	5
Педагогтар	245
Жинақтау әдісі	Сауалнама (жабық және ашық сұрақтар)
Дизайн	Мектеп типі мен өңір бойынша стратификацияланған

Кестеде көрсетілген білім беру ұйымдары ауыл мектептерінің типологиялық әртүрлілігін бейнелейді және педагогтердің кәсіби дамуының

жағдайларын әртүрлі ұйымдастырушылық-педагогикалық контекстерде зерттеуге мүмкіндік береді.

Кесте 2.4 - Зерттеу үшін іріктелген білім беру ұйымдары

Өңір	Білім беру ұйымының атауы
Түркістан облысы	«№5 Мақтаарал мектеп-гимназиясы» ШЖҚ
	Түркістан облысы Білім басқармасы Ордабасы ауданының білім бөліміне қарасты «Теспе» жалпы білім беретін мектебі» коммуналдық мемлекеттік мекемесі
	Түркістан облысы Төле би ауданының «Қасқасу» шағын жинақты жалпы білім беретін мектебі» коммуналдық мемлекеттік мекемесі
	Түркістан облысы Білім басқармасы Түлкібас ауданының білім бөліміне қарасты «Қабанбай» бастауыш және негізгі орта білім беретін шағын жинақты мектебі» коммуналдық мемлекеттік мекемесі
	Созақ ауданының білім бөліміне қарасты «Созақ мектеп-гимназиясы» коммуналдық мемлекеттік мекемесі
	Түркістан облысы Білім басқармасы Қазығұрт ауданының білім бөліміне қарасты «Қосағаш» жалпы білім беретін мектебі» коммуналдық мемлекеттік мекемесі
	Сауран ауданының білім бөліміне қарасты М. Балақаев атындағы шағын жинақты жалпы білім беретін мектебі
Қызылорда облысы	Қызылорда облысы Шиелі ауданы, №47 мектеп-лицей
	Қызылорда облысы Арал ауданы, №58 орта мектеп
	Қызылорда облысы Шиелі ауданы, №151 бастауыш мектеп
	Қызылорда облысы Арал ауданы, №22 орта мектеп
	Қызылорда облысы Қазалы ауданы, №259 бастауыш мектеп
	Қызылорда облысы Арал ауданы, №62 орта мектеп
	Қызылорда облысы Арал ауданы, №77 орта мектеп
Қостанай облысы	Қостанай облысы әкімдігі Білім басқармасының Алтынсарин ауданы білім бөлімінің «Мәриям Хакимжанова атындағы Щербаков жалпы білім беретін мектебі» КММ
	Қостанай облысы әкімдігі Білім басқармасының Алтынсарин ауданы білім бөлімінің «Зуев жалпы білім беретін мектебі» КММ
	Қостанай облысы әкімдігі Білім басқармасының Әулиекөл ауданы білім бөлімінің «Сұлтан Баймағамбетов атындағы Әулиекөл мектеп-гимназиясы» КММ
	Қостанай облысы әкімдігі Білім басқармасының Әулиекөл ауданы білім бөлімінің «Шоқан Уәлиханов атындағы Әулиекөл жалпы білім беретін мектебі» КММ
	Қостанай облысы әкімдігі Білім басқармасының Әулиекөл ауданы білім бөлімінің «Илья Съянов атындағы Әулиекөл жалпы білім беретін мектебі» КММ
	Қостанай облысы әкімдігі Білім басқармасының Әулиекөл ауданы білім бөлімінің «Николай Островский атындағы Аманқарағай жалпы білім беретін мектебі» коммуналдық мемлекеттік мекемесі

	Қостанай облысы әкімдігі Білім басқармасының Әулиекөл ауданы білім бөлімінің «Тимофеев жалпы білім беретін мектебі» коммуналдық мемлекеттік мекемесі
Қарағанды облысы	Ақтоғай ауданының «Жабас Кеңесбаев атындағы жалпы білім беретін мектеп» коммуналдық мемлекеттік мекемесі (шағын жинақты, қазақ тілінде оқытатын)
	Қарағанды облысы Білім басқармасының Абай ауданының білім бөліміне қарасты «Бауыржан Момышұлы атындағы тірек мектебі (ресурстық орталық)» коммуналдық мемлекеттік мекемесі (жалпы білім беретін, орыс тілінде оқытатын мектеп)
	Бұқар жырау ауданы – жалпы білім беретін мектеп (қазақ тілінде оқытатын)
	Нұра ауданы – жалпы білім беретін мектеп (орыс тілінде оқытатын)
	Қарағанды облысы Білім басқармасының Қарқаралы ауданы білім бөліміне қарасты Ынталы ауылының №3 жалпы білім беретін мектебі коммуналдық мемлекеттік мекемесі (шағын жинақты, қазақ тілінде оқытатын)
	Шет ауданы – Абай атындағы жалпы білім беретін мектеп (шағын жинақты, қазақ тілінде оқытатын)
	Осакаров ауданы – жалпы білім беретін мектеп (аралас тілде оқытатын)
Солтүстік Қазақстан облысы	Солтүстік Қазақстан облысы әкімдігі Білім басқармасы Қызылжар ауданы Білім бөлімі КМҚК «ПАРАСАТ» мектеп-лицейі КМҚК
	Солтүстік Қазақстан облысы әкімдігі Білім басқармасы Қызылжар ауданы Білім бөлімі КМҚК Бесқол ауылы №3 орта мектебі КМҚК
	Солтүстік Қазақстан облысы әкімдігі Білім басқармасы Қызылжар ауданы Білім бөлімі КМҚК Асанов орта мектебі КМҚК
	Солтүстік Қазақстан облысы әкімдігі Білім басқармасы Қызылжар ауданы Білім бөлімі КМҚК Өзен орта мектебі КМҚК
	Солтүстік Қазақстан облысы әкімдігі Білім басқармасы Қызылжар ауданы Білім бөлімі КМҚК Пеньков орта мектебі КМҚК
	Солтүстік Қазақстан облысы әкімдігі Білім басқармасы Қызылжар ауданы Білім бөлімі КМҚК Рассвет орта мектебі КМҚК
	Солтүстік Қазақстан облысы әкімдігі Білім басқармасы Қызылжар ауданы Білім бөлімі КМҚК Шахов орта мектебі КМҚК

Зерттеу жүргізу рәсімі ауыл мектептері педагогтерінің кәсіби дамуына арналған әдістемелік ұсынымдарды әзірлеу мақсатында эмпирикалық деректерді жинауға бағытталды. Сауалнама жүргізудің барлық кезеңдерін Ы. Алтынсарин атындағы Ұлттық білім академиясы өңірлік білім беру органдарымен бірлесе отырып ұйымдастырды. Академия зерттеудің мақсатты өңірлерін (Қостанай, Түркістан, Қарағанды, Қызылорда және Солтүстік Қазақстан облыстары) айқындап, деректерді жинаудың кезең-кезеңімен жүзеге асырылатын жоспарын

бекітті. Зерттеу жұмысын үйлестіру үшін әрбір бес өңірде білім басқармалары жанындағы әдістемелік кабинеттердің жауапты қызметкерлері тартылды. Олармен ресми нұсқаулықтар мен қатысушыларды іріктеу критерийлері бөлісілді.

1-кезең: Респонденттерді іріктеу (2025 жылғы 26-28 наурыз). Дайындық кезеңінің алғашқы сатысында сауалнамаға қатысатын мектептер мен педагогтерді іріктеу жүргізілді. Бұл кезең келесі тәртіппен жүзеге асырылды:

- *Нұсқаулықтарды жолдау.* Академия зерттеудің мақсаты мен қатысушыларды іріктеу тәртібі көрсетілген егжей-тегжейлі нұсқаулықпен бірге бес мақсатты облыстың білім басқармаларына түсіндірме хат жолдады. Хатта бірінші кезеңнің мерзімі мен міндеттері нақты көрсетіліп, өңірлерде қолдану үшін респонденттерді іріктеу критерийлері ұсынылды.

- *Ауылдық жерлерде орналасқан мектептерді іріктеу.* 2025 жылғы 26-28 наурыз аралығында өңірлік әдістемелік кабинеттер әр өңірде ауылдық жерлерде орналасқан 7 білім беру ұйымын (жалпы 35 мектеп) белгіленген критерийлерге сәйкес өз бетімен іріктеді. Нұсқаулықта бұл 7 мектептің ішінде 4-уі жалпы білім беретін (толық орта), ал 3-уі шағын жинақты (оқушы саны аз) мектептер болуы тиіс екені көрсетілді. Мұндай іріктеу ауыл мектептерінің әртүрлі типтерін қамтуға мүмкіндік берді.

- *Әр мектептегі педагогтерді іріктеу.* Таңдалған әр мектепте жергілікті деңгейде сауалнамаға қатысатын 7 педагог іріктелді (әр өңірден барлығы 49 мұғалім, жалпы 5 өңір бойынша - 245 педагог). Бұл іріктеуде екі негізгі критерий ескерілді: оқыту тілі (қазақ немесе орыс) және педагогикалық еңбек өтілі (Қосымша 1-ге сәйкес). Яғни, әр мектептен таңдалатын 7 педагогтің арасында әртүрлі тәжірибесі бар мұғалімдер (жас мамандар мен тәжірибелі педагогтер) және қазақ- және орыс тілінде сабақ беретін мұғалімдер болуы ұсынылды. Бұл шаралар кәсіби дамудың әртүрлі жағдайларындағы ерекшеліктерін ескере отырып, репрезентативті ақпарат алуға бағытталды.

- *Тізімді жасау және байланыс мәліметтерін тапсыру.* Жауапты әдіскерлер таңдалған мектептер мен педагогтер туралы ақпаратты арнайы кестеге енгізді. Кестеде ауыл мектебінің атауы, әр мұғалімнің аты-жөні, оқыту тілі, еңбек өтілі және байланыс деректері - ең алдымен WhatsApp мессенджері бар ұялы телефон нөмірі көрсетілді. Аймақтық респонденттер тізімі 2025 жылғы 28 наурызға дейін зерттеу координаторының электрондық поштасына жолданды. Нұсқаулыққа сәйкес, барлық өңірлер деректерді белгіленген мерзімде тапсырды. Келесі кезеңге дейін Академия барлық келген тізімдерді біріктіріп, жоспарланған аудандар мен мектеп типтерінің қамтылғанына көз жеткізді.

2-кезең: Ақпараттық вебинар және онлайн-сауалнама (2025 жылғы 31 наурыз -4 сәуір). Зерттеудің екінші кезеңінде респонденттерді ақпараттандыру және онлайн-сауалнама арқылы деректер жинау жүзеге асырылды. Бұл кезең келесі тәртіппен ұйымдастырылды:

- *Вебинар өткізу.* Таңдалған барлық педагогтер үшін Zoom платформасында бірыңғай кіріспе вебинар өткізілді. Өңірлік үйлестірушілер шақырылған мұғалімдердің аталған ақпараттық вебинарға қатысуын қамтамасыз

етті. Онлайн-кездесу барысында Академия өкілдері зерттеудің мақсаты мен міндеттерін таныстырып, алдағы сауалнаманың әдістемелік ұсынымдарды әзірлеудегі практикалық маңызын атап өтті, сондай-ақ сауалнаманы толтыру тәртібін егжей-тегжейлі түсіндірді. Қатысушыларға сауалнаманың құрылымы мен мазмұны көрсетіліп, негізгі ұғымдар мен сұрақтарға түсініктеме берілді. Мұғалімдер зерттеу әдістемесіне қатысты сұрақтарын қойып, нақты уақытта жауап алу мүмкіндігіне ие болды. Вебинар нәтижесінде респонденттер сауалнаманы саналы әрі мұқият толтыруға ынталандырылды, сондай-ақ техникалық мәселелер бойынша ақпараттандырылды. Сауалнамаға қолжетімділікті жеңілдету үшін барлық қатысушыларға тікелей сілтеме және QR-код ұсынылды (QR-код презентация слайды арқылы көрсетілді; сілтеме Zoom чатына да жіберілді және үйлестіруші тарапынан электрондық пошта/WhatsApp арқылы таратылды).

- *Онлайн-сауалнама.* Вебинардан кейін бірден электрондық сауалнама арқылы деректер жинау басталды. Сауалнама бірыңғай сілтеме арқылы қолжетімді онлайн-форма түрінде ұсынылды және оны толтыру 2025 жылғы 31-наурыздан 4-сәуірге дейін жүргізілді. Әр педагог сауалнаманы өзіне ыңғайлы уақытта толтырды. Орта есеппен сауалнаманы толтыруға 20–30 минут уақыт кетті. Маңызды шарттардың бірі – сауалнаманың екі тілде қолжетімді болуы еді: респондент сауалнаманы қазақ немесе орыс тілінде таңдау арқылы толтыра алды, бұл оқыту тіліне қарамастан барша қатысушыларға ыңғайлы жағдай жасады. Негізгі сұрақтарға дейін респонденттерге зерттеу мақсаты, құпиялылық және ерікті қатысу кепілдігі сипатталған ақпараттық келісім мәтіні ұсынылды. Келісім «қатысамын» батырмасын басу арқылы расталды.

Мазмұндық жағынан сауалнама 4 тақырыптық бөлімнен тұрды:

I. Әлеуметтік-демографиялық портрет (сұрақтар өңір, мектеп түрі, педагогтің санаты мен еңбек өтілі, оқытатын пәні, оқыту тілі және басқа да мәліметтерге қатысты);

II. Кәсіби даму (сұрақтар кәсіби өсудің мүмкіндіктері мен кедергілері, біліктілікті арттыру курстарынан өтуі және т.б. жөнінде);

III. Педагогикалық қызмет және оқыту сапасы (оқыту әдістері, оқушыларды бағалау, оқу-әдістемелік материалдарды пайдалану, сыныптан тыс жұмыс және т.б.);

IV. Мотивация (жұмысына қанағаттанушылық, жүктеме көлемі, кәсіби қолдаудың болуы, мұғалім мамандығының беделі және т.б.). Респонденттердің барлық жауаптары автоматты түрде бірыңғай деректер базасына сақталды және кейінгі талдау үшін қолданылды. Педагогтерге анкета барысында жеке деректерін көрсету талап етілмеді (I-бөлімдегі жалпы сипаттамалардан басқа), бұл жауаптардың анонимдігі мен шынайылығын қамтамасыз етті.

Прогресті мониторингілеу және еске салулар. Онлайн-сауалнама өткізу кезеңінде зерттеу тобы әр өңірден түскен сауалнамалардың санын күнделікті бақылап отырды. Анкеталау басталған алғашқы екі күннің ішінде педагогтердің басым бөлігі сауалнаманы толтыруға кірісті. Алайда мектептердің жұмыс

ырғағының әртүрлілігі мен шалғайдағы ауылдық елді мекендердегі ықтимал техникалық қиындықтарды ескере отырып, еске салу жүйесі алдын ала жоспарланды. Өңірлік үйлестірушілер іріктелген мектептердің директорларымен және педагогтермен тұрақты байланыста болды – бұрын жиналған байланыс деректері арқылы (соның ішінде WhatsApp топтары мен жеке хабарламалар арқылы) ақпарат алмасып отырды. Сауалнама аяқталуына бір күн қалғанда (3 сәуір) сауалнаманы әлі толтырмаған қатысушыларға сауатты әрі сыпайы түрде еске салу хабарламалары жіберілді. Осы шаралардың арқасында белгіленген соңғы күнге (4 сәуір) дейін сауалнамалардың басым бөлігі жиналды. 4 сәуірден кейін Академия жедел тексеріс жүргізіп, Приложение 2-дегі респонденттер тізімімен онлайн-жауаптарды салыстырды. Бұл тексеріс нәтижесінде өңірлік үйлестірушілерге жауап келіп түспеген кейбір анкеталар бойынша нақтылаушы сұраныстар жолданды. Нәтижесінде, барлық бес өңір қатысудың негізгі индикаторларын орындады: көрсетілген 35 мектептің әрқайсысы деректер ұсынды, ал таңдалған педагогтердің басым көпшілігі (95%-дан астамы) сауалнаманы сәтті аяқтады.

Анкетаның мазмұны мен негіздемесі (аргументациясы)

Сауалнама мына негіздерге сүйене отырып әзірленді:

- PISA, TALIS, UNESCO секілді халықаралық зерттеулер тәжірибесіне;
- педагогикалық дефициттерді талдауға (сандық дағдылар, инклюзивті топпен жұмыс, сыныпты басқару);
- шағын жинақты ауыл мектептері контекстін талдауға: әдістемелік қолдаудың шектеулілігі, оқшаулану, кадр тапшылығы.

Сауалнама келесі тақырыптық блоктарды қамтыды:

- ✓ Біліктілікті арттыру және кәсіби даму (курстарға қатысу, олардың тиімділігін бағалау);
- ✓ Тәлімгерлік (тәлімгердің болуы, басшылық пен тәжірибелі әріптестер тарапынан қолдау түрлері);
- ✓ Сандық және әдістемелік ресурстар (АКТ-ның болуы, заманауи әдістемелік материалдарға қолжетімділік, оған деген сұраныс);
- ✓ Әкімшілік жүктеме (құжаттама көлемі, есептілікке жұмсалатын уақыт);
- ✓ Мансап пен еңбек жағдайына қанағаттану (жұмыс істеуге деген мотивация, еңбек жағдайын және кәсіби өсудің перспективаларын бағалау).

Сауалнаманы әзірлеу барысында халықаралық және ұлттық зерттеулерге сүйенілді. Мәселен, TALIS халықаралық сауалнамасы мұғалімнің кәсіби дамуы мен жұмысына қанағаттануының маңыздылығын көрсетеді, ал Қазақстан бойынша TALIS-2018 нәтижелері мұғалімдердің біліктілікті арттыру курстарына белсенді қатысуымен қатар, шамадан тыс жұмыс жүктемесін де айғақтайды. Ұлттық зерттеулер де ауыл мұғалімдерінің сандық құзыреттер мен тәлімгерлік қолдауға деген жоғары қажеттілігін растайды. Аталған блоктардың енгізілуі кәсіби өсуге, мотивация мен педагогтердің қанағаттануына әсер ететін факторларды әртүрлі жағдайда жан-жақты бағалауға мүмкіндік береді. Таңдалған өңірлердің білім беру контексті мен инфрақұрылымы айтарлықтай

ерекшеленетінін атап өткен жөн. Мысалы, PISA-2022 деректері бойынша, Түркістан облысындағы білім беру контексті күрделі (барлық пәндер бойынша төмен балдар); сонымен қатар, оңтүстік өңірлердегі кейбір ауыл мектептерінде интернет байланысының сапасы төмен және заманауи сандық ресурстардың жетіспеушілігі байқалады. Бұл әдіснамалық тәсіл нәтижелердің репрезентативтілігі мен шынайылығын қамтамасыз етеді, ауыл мұғалімдерін қолдау бойынша нақты басқарушылық шешімдер мен әдістемелік ұсынымдарды әзірлеуді мүмкін етеді.

2.3. Құралдың валидтілігі мен сенімділігі

Сауалнаманың ғылыми негізділігін қамтамасыз ету мақсатында құралдың валидтілігі мен сенімділігін бағалау бойынша бірнеше кезеңдік процедура жүзеге асырылды. Біріншіден, мазмұндық валидтілік сарапшылар тобының қатысуымен тексерілді. Екіншіден, құрылымдық (конструктивті) валидтілік факторлық талдау әдісі арқылы расталды. Үшіншіден, сыртқы (критериалды) валидтілік сауалнама нәтижелерін сыртқы деректермен салыстыру арқылы анықталды. Соңында, сенімділік - яғни шкалалардың ішкі үйлесімділігі (ішкі консистенттілік) бағаланды. Мазмұннан бастап статистикалық тексеріске дейінгі мұндай бірізді алгоритм сауалнаманың нақты параметрлерді өлшейтінін және қайталанатын (репродуктивті) нәтижелер беретінін дәлелдеуге мүмкіндік берді. Зерттеуде құрал ішіндегі триангуляция әдісін (within-method triangulation) қолдануға да ерекше назар аударылды. Респонденттердің жауаптарының валидтілігі мен логикалық сәйкестігін арттыру мақсатында, сауалнама құрылымына мағынасы ұқсас сұрақтар саналы түрде әртүрлі бөлімдерге орналастырылды. Бұл тәсіл тақырыптық жағынан жақын немесе қайталанатын сұрақтар бойынша жауаптарды салыстыруға және тұрақты қабылдау үлгілерін (паттерндерін) анықтауға мүмкіндік берді. Атап айтқанда, кәсіби қызметтегі қиындықтар мен дамуға кедергілер туралы сұрақтардың сауалнаманың басында және соңында орналасуы мұғалімдердің негізгі қиындықтары (материалдардың жетіспеушілігі, уақыт тапшылығы, цифрлық ресурстардың болмауы) бойынша қайталанатын пікірлерін бақылауға мүмкіндік берді және өзіндік бағалардың шынайылығын растады. Бұл әдістемелік тәсіл зерттеу нәтижелерінің ғылыми негізділігін күшейтіп, кездейсоқ немесе үстірт жауаптарды анықтап, оларды есепке алмауға жағдай жасады.

Зерттеуде құрал ішіндегі триангуляция әдісін (within-method triangulation) қолдануға да ерекше мән берілді.

Респонденттердің жауаптарының валидтілігі мен логикалық үйлесімділігін арттыру мақсатында, сауалнама құрылымына мағынасы ұқсас сұрақтар әдейі құралдың әртүрлі бөлімдеріне енгізілді.

Мұндай тәсіл бір-біріне ұқсас немесе тақырыптық жағынан жақын сұрақтарға берілген жауаптарды салыстыруға және қабылдаудың тұрақты үлгілерін (паттерндерін) анықтауға мүмкіндік берді.

Атап айтқанда, кәсіби қызметтегі қиындықтар және кәсіби дамуға кедергілер туралы сауалнаманың басында және соңында қойылған сұрақтар мұғалімдердің негізгі проблемаларының (материалдардың тапшылығы, уақыт жетіспеушілігі, цифрлық ресурстардың жоқтығы) қайталанатын сипатын көрсетуге мүмкіндік берді және педагогтердің өзіндік бағаларының шынайылығын растады. Бұл әдіс зерттеу нәтижелерінің әдіснамалық негізділігін күшейтіп, кездейсоқ немесе үстірт жауаптарды анықтап, оларды ескермеуге жол ашты.

Зерттеуде құрал ішіндегі триангуляция әдісін (within-method triangulation) қолдануға да ерекше назар аударылды. Респонденттердің жауаптарының валидтілігі мен логикалық үйлесімділігін арттыру мақсатында, сауалнама құрылымына мағынасы жағынан ұқсас сұрақтар әдейі құралдың әртүрлі бөлімдеріне орналастырылды. Бұл тәсіл бір-біріне жақын немесе тақырыптық жағынан ұқсас сұрақтарға берілген жауаптарды салыстыруға және қабылдаудың тұрақты үлгілерін (паттерндерін) анықтауға мүмкіндік берді. Атап айтқанда, кәсіби қызметтегі қиындықтар мен дамуға кедергілер туралы сауалнаманың басында және соңында қойылған сұрақтар мұғалімдер жиі атап өткен негізгі қиындықтардың (материалдардың жетіспеушілігі, уақыт тапшылығы, цифрлық ресурстардың жоқтығы) қайталануын бақылауға мүмкіндік берді және педагогтердің өзіндік бағаларының шынайылығын растады. Бұл әдіс зерттеу нәтижелерінің әдіснамалық дәлдігін арттырып, кездейсоқ немесе үстірт жауаптарды болдырмауға көмектесті.

Мазмұндық валидтілік (сарапшылардың контенттік талдауы). Сауалнаманы әзірлеу кезеңінде мазмұнға сараптамалық баға берілді. Педагогтердің кәсіби дамуы және зерттеу әдістемесі саласындағы 5 маманнан құралған топ сауалнаманың әр тармағын мазмұнның релеванттылығы, қамтудың толықтығы және тұжырымдардың анықтығы тұрғысынан талдады. Сарапшылар сұрақтарды келесі санаттарға жіктеді: «маңызды», «қалаулы, бірақ маңызды емес» немесе «артық». Осы бағалаулар негізінде мазмұндық валидтілік индекстері - CVI және әрбір тұжырым үшін валидтілік қатынасы коэффициенті (Лоуше әдісі бойынша CVR) есептелді. Лоуше әдісі бойынша валидтілік қатынасы коэффициентін (CVR) есептеу формуласы: CVR сарапшылар сауалнаманың элементін қаншалықты маңызды деп есептейтінін бағалау үшін қолданылады.

$$CVR = \frac{n_e - N/2}{N/2}$$

мұндағы:

n_e - элементті «маңызды» деп көрсеткен сарапшылар саны;

N - сарапшылардың жалпы саны.

CVR мәні -1 мен +1 аралығында өзгереді. Нөлден жоғары көрсеткіштер сарапшылардың сұрақтың маңыздылығы жөнінде келісетінін білдіреді. Әдетте,

$CVR \geq 0,60$ мәні (5-7 сарапшы үшін) қолайлы шек ретінде қарастырылады. CVR мәні төмен сұрақтар түзетуді немесе алып тастауды қажет етеді.

Мазмұндық валидтілік индексі (CVI) есептеу формуласы:

$$I-CVI = \frac{n_e}{N}$$

мұнда:

n_e - маңызды деп бағалаған сарапшылардың саны

N - жалпы сарапшылар саны.

$I-CVI = 1.0$ барлық сарапшылардың толық келісімін білдіреді. Сарапшылар саны 6 немесе одан көп болған жағдайда, $I-CVI \geq 0.78$ деңгейі қабылданады. Бұл көрсеткішті қолдану сарапшылар арасында күмән тудыратын немесе пікір қайшылығына себеп болатын сұрақтарды алып тастауға мүмкіндік береді.

Шкала бойынша жалпы орташа мәнді есептеу формуласы:

$$S-CVI_{Ave} = \frac{\sum I-CVI}{k}$$

мұнда:

$\sum I-CVI$ -сауалнамадағы әрбір тармаққа қатысты $I-CVI$ индекстерінің жалпы қосындысы;

k -сауалнама тармақтарының жалпы саны.

Егер $S-CVI/Ave \geq 0.80$ болса, бүкіл шкаланың мазмұндық валидтілігі жақсы деп есептеледі. Бұл әдістеменің жекелеген элементтеріне емес, жалпы деңгейдегі сапасын растау үшін ерекше маңызды. CVR көрсеткішімен бірге бұл мән нәтижелік құралдың дәлелділігін арттыра түседі.

Алынған коэффициенттер сауалнама тақырыптың барлық негізгі аспектілерін қамтитынын сандық түрде растауға мүмкіндік берді.

Кесте 2.5 - Сауалнама сұрақтарының жекелей валидтілігін сарапшылар тарапынан бағалау мысалдары.

Сауалнама сұрағы	CVI	CVR	Сарапшылардың шешімі
Кәсіби дамуда сіз қандай негізгі кедергілерге тап боласыз?	0.88	+0.6	Маңызды, сұрақты қалдыру
Өз пәніңіз немесе оқыту саласы бойынша бір жыл ішінде қанша біліктілікті арттыру курсынан өтесіз?	1.00	+1.0	Өзгеріссіз қалдыру

Сіз мамандығыңызды ауыстырғыңыз келе ме?	0.50	-0.2	Жою (мағынасы түсініксіз)
--	------	------	---------------------------

Ескерту: Кестеде сауалнаманың жекелеген тармақтарына сараптамалық баға беру мысалдары көрсетілген. CVI (мазмұнға сәйкестік индексі) және CVR (Лоше әдісі бойынша валидтілік коэффициенті) мәндері сұрақты сақтау, түзету немесе алып тастау туралы шешім қабылдау үшін қолданылады. Жоғары индекстері бар сұрақтар (>0.75) маңызды деп танылып, өзгеріссіз қалдырылды, ал төмен мәндерге ие тармақтар ($CVR < 0$) зерттеудің мақсатына сәйкес келмегендіктен немесе әртүрлі түсіндірілу қаупі болғандықтан сауалнаманың соңғы нұсқасынан алынып тасталды.

Сарапшылардың ұсыныстарына сәйкес құралды түзету жөнінде хаттама әзірленді: мазмұны көмескі тұжырымдар қайта қаралды, екіұштылықтар жойылды және зерттеуге қатысы жоқ сұрақтар алынып тасталды. Нәтижесінде сауалнама құралы жоғары мазмұндық валидтілікке ие болып, ауылдық мұғалімдердің кәсіби қиындықтарының толық аясын көрсете алды.

Сауалнаманы пилоттық тестілеу. Негізгі деректерді жинау кезеңіне дейін сауалнама 30 респонденттен тұратын іріктемеде – еңбек өтілі әртүрлі ауыл мұғалімдері арасында – пилоттық тестілеуден өтті. Пилоттаудың мақсаты – құралды кеңінен қолданбас бұрын оның ықтимал логикалық, лингвистикалық және техникалық кемшіліктерін анықтау болды. Пилоттық қатысушылар сауалнаманы толтырып, кейін когнитивтік сұхбаттар арқылы кері байланыс берді. Нәтижесінде бірқатар ықтимал мәселелер анықталып, түзетілді: сұрақтардың күрделі немесе екіұшты тұжырымдары, логикалық ауысулардағы (skip-logic) қателер, респонденттердің шаршауын тудыратын сауалнаманың шамадан тыс ұзақтығы. Пікірлер негізінде сауалнаманың құрылымы оңтайландырылды – мазмұны түсініксіз сұрақтар қайта құрастырылып, қайталанатын элементтер жойылды, нұсқаулар нақтыланды. Сонымен қатар, сауалнаманы толтырудың орташа ұзақтығы нақтыланып, респонденттерге жүктеме түсірмеу мәселесі ескерілді. Мұндай пилоттық тестілеу құралдың құрылымдық айқындығы мен практикалық қолдануға жарамдылығын арттырды: негізгі сауалнама кезеңінде сұрақтар мұғалімдерге түсінікті болды, ал сауалнаманы толтыру үдерісі ыңғайлы әрі техникалық жағынан дұрыс өтті.

Конструктілік валидтілік (факторлық талдау). Сауалнама құрылымының бастапқыда жоспарланған модельге сәйкестігін тексеру мақсатында екі кезеңнен тұратын факторлық талдау жүргізілді. Алдымен зерттеушілік факторлық талдау (Exploratory Factor Analysis, EFA) қолданылды – бұл әдіс деректердің ішкі құрылымын, жасырын латенттік факторларды анықтауға мүмкіндік береді. Аталған талдау сұрақтардың қандай топтарға бірігетінін көрсетті, бұл өз кезегінде сауалнаманың негізгі шкалаларын (құрама көрсеткіштерін) айқындауға көмектесті. Факторлық жүктемелері төмен (яғни болжанған шкалалармен әлсіз байланыстағы) сұрақтар сауалнамадан алынып тасталды немесе қайта қаралды. Шкалалар құрылымы қайта түзетілгеннен кейін модельді сандық түрде растау үшін растаушы факторлық талдау (Confirmatory Factor Analysis, CFA) жүргізілді. CFA теориялық модельдің деректерге сәйкестігін бағалайтын сәйкестік

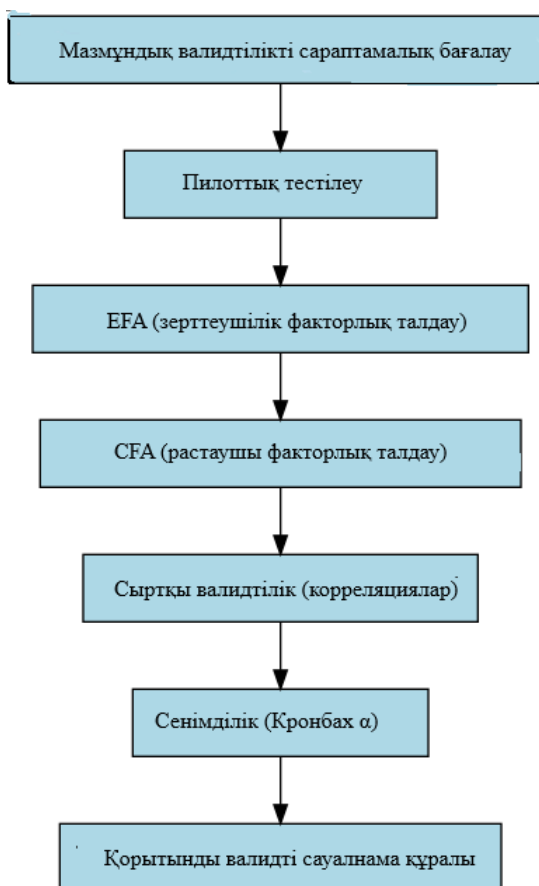
индекстерін (мысалы, CFI, RMSEA, GFI және т.б.) есептеді. Алынған мәндер теориялық құрылым мен эмпирикалық деректердің жақсы сәйкестігін көрсетті: модельдің сәйкестік деңгейі қанағаттанарлық болып шықты және оның конструктілік валидтілігін растады. Басқаша айтқанда, факторлық талдау нәтижелері бұл сауалнама педагогтердің кәсіби даму аспектілерін нақты өлшейтінін, ал бөгде факторлардың ықпалы аз екенін дәлелдеді.

Сыртқы (критериалды) валидтілік. Құралдың валидтілігі қосымша түрде оның нәтижелерін сыртқы критерийлермен және басқа зерттеулердің деректерімен салыстыру арқылы расталды. Біріншіден, іріктеменің демографиялық сипаттамалары (мұғалімдердің жасы, жынысы, еңбек өтілі) білім беру жүйесіне қатысты ресми статистикамен салыстырылды. Респонденттердің негізгі белгілер бойынша таралуы бас жиынтықтың үлестік көрсеткіштеріне сәйкес келетіні анықталып, бұл іріктеменің репрезентативтілігін көрсетті. Екіншіден, корреляциялық талдау жүргізілді: сауалнаманың кейбір шкалаларының көрсеткіштері ұқсас тақырыптағы бұрын жарияланған зерттеулердің нәтижелерімен салыстырылды. Мысалы, мұғалімдердің еңбек жағдайларына қанағаттану деңгейі кадр тұрақтылығына қатысты зерттеулердің деректерімен, ал мұғалімдер арасындағы ынтымақтастық бағасы - басқа еңбектердегі әріптестік қолдау индекстерімен салыстырылды. Сауалнама нәтижелері мен танымал көрсеткіштер арасындағы маңызды оң корреляциялар сыртқы валидтілікті растайды: құрал кәсіби дамуға қатысты ғылыми көзқарастармен үйлесімді жұмыс істейді. Осыған байланысты зерттеу қорытындыларын практикаға сенімді түрде қолдануға болады, өйткені олар әдебиетте сипатталған жалпы көрініске қайшы келмейді.

Сенімділік және ішкі келісімділік. Сапалы зерттеу әдістемесі үшін қолданылатын құралдың бірізді (қайталанатын) нәтижелер беруі маңызды. Сауалнаманың сенімділігін бағалау мақсатында әр шкала бойынша және жалпы сауалнама аясында Кронбах альфа (α) коэффициенті есептелді. Жалпы α көрсеткіші 0.74-ке тең болды, бұл деректердің ішкі келісімділігі қабылданарлық деңгейде екенін және зерттеу құралдары үшін кеңінен мойындалған 0.70 шегінен жоғары екенін білдіреді. Тақырыптық блоктар бойынша сенімділік жеке қарастырылды: шкалалардағы α мәндері шамамен 0.65 пен 0.90 аралығында болды. Ең жоғары α көрсеткіші «Әкімшілік қолдау» шкаласында тіркелді (шамамен 0.90), бұл осы блоктағы сұрақтарға берілген жауаптардың өте жоғары келісімділігін көрсетеді. Ең төменгі α (~0.65) «Тәртіп пен қауіпсіздік» блогында байқалды, бұл қалыпты деңгейдегі ішкі келісімділікке сәйкес келеді. Мұндай мән бастапқы зерттеу кезеңі үшін жеткілікті, алайда бұл блоктағы сұрақтардың біртектілігіне назар аударуды қажет етеді. Қалған шкалалар 0.70–0.85 аралығында α көрсеткіштерін көрсетті, бұл олардың жоғары ішкі келісімділігін білдіреді. Ал α мәні 0.60 шекті деңгейінен төмен болған жағдайларда тиісті сұрақтар қайта өңделді немесе сауалнаманың соңғы нұсқасынан алынып тасталды. Осылайша, сауалнама құралының қажетті сенімділігі қамтамасыз етілді: ұқсас респонденттер топтары ұқсас жауаптар береді, ал пікірлердегі

айырмашылықтар сауалнаманың кемшіліктерінен емес, нақты тәжірибедегі шынайы ерекшеліктерден туындайды.

Сурет 2.1 - Сауалнаманың валидтілігін тексеру және арттыру кезеңдері



Ескерту: Сызбада сауалнаманы валидтеуден өткізу процедураларының реттілігі көрсетілген. Әрбір кезеңде (сараптамалық бағалау, пилоттық тестілеу, EFA, CFA, сыртқы корреляциялық тексеру, α коэффициентін есептеу) құрал жетілдіріліп отырды: сұрақтар қайта қаралды, шкалалардың құрылымы нақтыланды, әлсіз элементтер алынып тасталды. Нәтижесінде сенімді әрі валидті зерттеу құралы қалыптасты.

Кесте 2.6 - Сауалнама шкалаларының ішкі келісімділігі (α Кронбах коэффициенті)

Шкалалар тобы	Сұрақтар саны	α Кронбах коэффициенті
Жұмыс жағдайларына қанағаттанушылық	11	$\approx 0,85$ (жоғары деңгей)
Әріптестермен ынтымақтастық	6	$\approx 0,70$ (жеткілікті деңгей)
Мектептегі атмосфера (оң аспектілері)	6	$\approx 0,80$ (жоғары деңгей)
Тәртіп пен қауіпсіздік (жағдайлар)	6	$\approx 0,65$ (орташа деңгей)
Әкімшіліктің қолдауы (жиілігі)	8	$\approx 0,90$ (өте жоғары деңгей)

Нәтижелерді түсіндіру: 1-кестеден байқауға болады, сауалнаманың тақырыптық блоктарының көбісі жоғары сенімділік көрсетіп отыр. Төрт шкала бойынша Кронбах α коэффициенті 0,70–0,90 аралығында орналасқан, бұл жауаптардың ішкі келісімділігі жеткіліктен өте жоғары деңгейге дейін екенін білдіреді. Ең жоғары α мәні (0,90) мұғалімдерге әкімшілік қолдау көрсету бөлімі бойынша тіркеліп, бұл сұрақтар блогындағы жауаптардың ерекше тұрақтылығын көрсетеді. Ал тәртіпке қатысты блоктағы салыстырмалы түрде төмен α (0,65) әлі де қабылдауға болатындай, дегенмен, сұрақтардың әртектілігі немесе респонденттердің оларды қабылдауындағы айырмашылықтар бар екенін көрсетуі мүмкін. Жалпы алғанда, сауалнаманың ішкі сенімділігі зерттеу мақсаттарына сәйкес қанағаттанарлық деп бағаланады: құрал қайталанатын нәтижелер беруге қабілетті және педагогтердің кәсіби дамуының негізгі сипаттарын сенімді түрде өлшей алады.

Қорытынды: Сауалнама құралының валидтілігі мен сенімділігін кешенді тексеру нәтижесінде дайындалған сауалнама шынайы мәліметтер жинауға қажетті сапаға ие екені анықталды. Мазмұндық сараптама - сұрақтардың зерттеу тақырыбына сәйкестігін растады; факторлық талдау - шкалалар құрылымының қисындылығын дәлелдеді; сыртқы валидтілік - нәтижелердің жалпы үрдістермен сәйкестігін көрсетті; ал сенімділік - алынған деректердің қайталанбалылығын қамтамасыз етті. Осы шаралардың барлығы зерттеу барысында жасалған тұжырымдар мен ұсыныстардың әдістемелік тұрғыдан негізделгенін көрсетеді. Құралды бірнеше кезең бойынша валидациялау тәсілі ғылыми-педагогикалық зерттеулерге қойылатын жоғары талаптарға сай келеді және сауалнаманы ауыл мұғалімдерінің кәсіби дамуын талдауда сенімді түрде пайдалануға мүмкіндік береді.

2.4. Деректерді талдау әдістері

Сауалнамаға қатысуға шақырылған 245 педагогтің ішінен 205 респондент сауалнаманы толық аяқтады, бұл шақырылғандардың жалпы санының 83,7 %-ын құрайды. Аталған көрсеткіш мақсатты аудиторияның жоғары қатысу деңгейін көрсетіп, зерттеу тақырыбының респонденттер үшін маңызды әрі өзекті екенін дәлелдейді.

Зерттеу нәтижелерінің ғылыми негізділігі мен түсіндірілуін қамтамасыз ету мақсатында деректерді талдаудың әртүрлі әдістері қолданылды. Талдау процесі сандық статистикалық әдістерді (сипаттамалық және қорытынды статистика) және ашық сұрақтарға берілген жауаптарға сапалық талдау элементтерін қамтыды. Мұндай біріктірілген тәсіл педагогтердің кәсіби дамуы туралы жан-жақты түсінік алуға және жасалған тұжырымдарды негізді түрде дәлелдеуге мүмкіндік берді.

Алғашқы кезеңде деректерге сипаттамалық талдау жүргізілді - жауаптардың жиілігі мен пайыздық үлесі, сондай-ақ орталық тенденция мен өзгергіштіктің негізгі көрсеткіштері (арифметикалық орта, медиана, стандартты ауытқу, диапазон) есептелді. Бұл статистикалық көрсеткіштер бастапқы

деректерді қорытындылап, іріктеменің сипаты мен негізгі айнымалылардың таралуы туралы тұтас түсінік алуға мүмкіндік береді. Мысалы, мұғалімнің жұмысына қанағаттану деңгейі 1-5 шкаласы бойынша есептелді: орташа мән жоғары деңгейде болды (шамамен $M \approx 4,2$, $SD \approx 0,6$, медиана = 4), бұл оң бағалардың басым екенін және пікірлердің ауытқуының төмен екенін көрсетеді.

Салыстыру үшін, OECD TALIS 2018 халықаралық зерттеуіне сәйкес, ОЭСР елдеріндегі мұғалімдердің шамамен 90%-ы өз жұмысына қанағаттанатынын білдірген [135]. Біздің зерттеуде де осындай жоғары үлес респонденттердің кәсіби жағдайға қанағат екенін көрсетті. Сипаттамалық көрсеткіштерді (үлес, орташа мән, медиана және т.б.) есептеу жалпы үрдістерді анықтауға көмектеседі (мысалы, мұғалімдердің басым бөлігі қандай да бір пікірмен келісетінін немесе келіспейтінін) және жауаптардың таралу ауқымын көрсетеді. Бұл әрі қарайғы түсіндіруге негіз болады: «типтік» мәндердің қандай екенін және жауаптардың қаншалықты шашыраңқы екенін түсіну мұғалімдердің қанағаттануы мен ынтымақтастығының ағымдағы жай-күйіне қатысты тұжырымдарды дәлелді түрде негіздеуге мүмкіндік береді.

Статистикалық гипотезаларды тексеру. Мәліметтер арасындағы маңызды айырмашылықтар мен өзара байланыстарды анықтау үшін қорытынды статистика әдістері қолданылды – яғни, таңдамалы деректер негізінде бас жиынтық туралы тұжырым жасауға мүмкіндік беретін статистикалық критерийлер. Атап айтқанда, статистикалық гипотезаларды тексерудің классикалық тәсілдері пайдаланылды: Студенттің t-тесті (тәуелсіз таңдама үшін) - екі респонденттер тобының орташа мәндерін салыстыру кезінде қолданылды. Бұл әдіс екі топтың орташа көрсеткіштері арасындағы айырмашылықтың деректердің вариативтілігіне қарай статистикалық тұрғыдан маңызды-маңызды еместігін анықтайды. Мысалы, осы тест арқылы жас педагогтер мен еңбек өтілі бар педагогтердің кәсіби дамуға қанағаттану деңгейіндегі айырмашылықтар талданды. Мұндай гипотезаны тексеру - жаңадан бастаған және тәжірибелі мұғалімдердің бағалаулары қаншалықты ерекшеленетінін анықтауға мүмкіндік береді, бұл өз кезегінде нақты ұсыныстар қалыптастыру үшін маңызды [136].

Пирсонның χ^2 критерийі. Бұл критерий категориялық айнымалылар арасындағы өзара байланысты талдау үшін, сондай-ақ үлестердің таралуындағы айырмашылықтарды тексеру үшін қолданылды. Мысалы, χ^2 әдісі мектеп түрі (шағын жинақты немесе орта мектеп) мен *тәлімгерліктің бар-жоғы* немесе педагогтің *цифрлық оқытуға қатысуы* арасындағы байланысты бағалау үшін пайдаланылды. Сондай-ақ, χ^2 -критерийі атаулы категориялар бойынша жауаптардың таралуын салыстыру кезінде қолданылды - мысалы, *әкімшілік қолдауға қанағаттану деңгейі* (қанағаттанған / қанағаттанбаған) бойынша әртүрлі топтар арасындағы айырмашылықтарды анықтау үшін. χ^2 -тест *нәтижелері* байқалған жиіліктердің айырмашылығы кездейсоқ па, әлде топтар арасындағы жүйелі ерекшеліктерді көрсете ме – соны анықтауға мүмкіндік берді. Бұл сапалық көрсеткіштердегі айырмашылықтардың статистикалық

маңыздылығын растау үшін маңызды (мысалы, әртүрлі мектеп түрлеріндегі қанағаттанған мұғалімдердің үлесіндегі айырмашылықтар).

Корреляциялық талдау. Сандық көрсеткіштер арасындағы өзара байланысты зерттеу үшін корреляциялық талдау жүргізіліп, Пирсонның r коэффициенті есептелді. Корреляциялық талдау екі айнымалы арасындағы байланыстың бағытын және тығыздығын сандық түрде бағалауға мүмкіндік береді [138]. Біздің зерттеуде, мысалы, мұғалімнің жұмысына қанағаттану деңгейі мен әріптестерімен кәсіби ынтымақтастық жиілігі арасындағы байланыс тексерілді. Есептелген r коэффициенті орташа деңгейдегі оң байланысты көрсетті: ынтымақтастық мәдениеті артқан сайын, жұмысына қанағаттану деңгейі де жоғарылаған. Басқаша айтқанда, әріптестерімен жиі өзара әрекеттесетін мұғалімдер (бірлесіп сабақ жоспарлау, тәжірибе алмасу және т.б.) өз кәсіби қызметіне көбіне қанағат болады. Бұл қорытынды халықаралық зерттеулер нәтижелерімен сәйкес келеді: мұғалімдердің кәсіби ынтымақтастығы - жұмысқа қанағаттанудың жоғары деңгейімен байланысты. Жалпы алғанда, корреляциялық талдау айнымалылар арасындағы жұптық байланыстарды анықтауға көмектесті (мысалы, үздіксіз білім алуға тартылу мен педагогикалық өтіл арасындағы, немесе цифрлық құзыреттілік пен курстарға қатысу белсенділігі арасындағы байланыс). Статистикалық тұрғыдан маңызды корреляциялар ($p < 0,05$) тиісті факторлардың бірге өзгеретінін көрсетеді, бұл нәтижелерді түсіндіруді тереңдетеді. Алайда, корреляция себеп-салдарлы байланысты білдірмейтінін ескерген жөн - анықталған байланыстар ықтимал әсерлер туралы гипотезалар ұсынуға және кейінгі талдауға бағыт береді.

Сапалық деректерді талдау. Сандық әдістерден бөлек, сауалнаманың ашық сұрақтарына берілген жауаптар контент-талдау әдістері арқылы сарапталды. Респонденттердің еркін формада жазған жауаптары қайталанатын идеялар мен мәселелерді анықтау үшін тақырыптарға бөлініп, кодталды. Алдын ала белгіленген категориялар матрицасы қолданылды (мысалы: біліктілікті арттырудағы кедергілер, тәлімгерлік жүйесінен күтілетін нәтижелер, цифрлық ресурстарға көзқарас және т.б.). Әр категория бойынша айтылым жиілігі есептеліп, талданды. Қосымша ретінде тақырыптық кодтау жүргізілді: мағынасы ұқсас жауап үзінділері ірі тақырыптарға біріктіріліп, кейін бұл тақырыптар сандық нәтижелермен салыстырылды. Мұндай сапалық талдау статистикалық қорытындыларды шынайы мысалдармен толықтырып, ауылдық педагогтер кездесетін қиындықтардың себептерін тереңірек түсінуге мүмкіндік берді. Мысалы, шамамен 15% мұғалімдер тәлімгерлікке қатыспайтыны статистикалық түрде анықталған болса, ашық жауаптарды талдау бұл жағдайдың себептері ретінде тәжірибелі әріптестердің жетіспеуі мен қарым-қатынасқа уақыттың жоқтығын көрсеткен. Сапалық деректерді қосу зерттеу нәтижелерінің негізділігін арттырды: сандар нақты түсіндірмелермен толықтырылып, анықталған үрдістер нақты қатысушылардың пікірлерімен дәлелденді.

II-тарау бойынша қорытындылар

II-тарау Қазақстандағы ауыл мектептерінің педагогтерінің кәсіби дамуын зерттеудің ғылыми дәлдігін қамтамасыз ететін іргелі негізді көрсетеді. Бұл тарау зерттеуге кешенді, әдістемелік тұрғыдан мұқият ойластырылған және логикалық негізделген тәсіл қолданылғанын айқын көрсетеді. Ғылыми-рационалды әдіснамалық парадигма аясында зерттеуде объективтілік, ауқымдылық және нәтижелердің қайталануын қамтамасыз еткен сандық зерттеу дизайны қолданылды. Іріктеме бес өңірдегі академиялық үлгерімі мен инфрақұрылымдық қамтамасыз етілу деңгейі әртүрлі 35 ауыл мектебінен 245 педагогті қамтыды. Мұндай стратификацияланған іріктеме аумақтық, тілдік және ұйымдастырушылық айырмашылықтарды ескеруге мүмкіндік беріп, алынған нәтижелердің репрезентативтілігі мен қолданбалы құндылығын арттырды. Анкета халықаралық және ұлттық дереккөздер (PISA, TALIS, UNESCO) негізінде әзірленіп, мазмұндық, конструкттық және критериалды валидтілікке, сондай-ақ сенімділікке (Кронбах α коэффициенті $\geq 0,74$) қатысты көпдеңгейлі тексеруден өтті. Валидтеу процесі сараптамалық бағалауды, пилоттық тестілеуді, факторлық талдауды және ішкі келісімділік индекстерін есептеуді қамтыды, бұл құралдың жоғары сапасын қамтамасыз етті. Деректерді талдаудың кешенді әдістерін (сипаттамалық және салыстырмалы статистика, корреляциялық және кластерлік талдау, ашық жауаптарға контент-талдау) қолдану арқылы маңызды заңдылықтар, өзара байланыстар мен нысаналы топтар анықталды, олар нақты қолдауды қажет етеді. Мысалы, кәсіби қызметке қанағаттану деңгейінің жоғары болуы әріптестік өзара әрекеттесу жиілігі мен басқарушылық қолдаудың болуымен тікелей байланысты екені анықталды. Сондай-ақ, белгілі бір педагогтер тобына (мысалы, оқшауланған немесе шамадан тыс жүктелген мұғалімдерге) дифференциалды әдістемелік қолдау қажеттілігі дәлелденді. Осылайша, тарауда ұсынылған әдіснама педагогикалық зерттеулер саласындағы халықаралық стандарттарға сай келетін ғылыми дәлдіктің, қисындылықтың және негізділіктің жоғары деңгейін көрсетеді. Бұл алынған деректердің шынайылығы мен сенімділігін дәлелдеуге ғана емес, сонымен қатар ауыл мектептерінің педагогтерін қолдау мен дамытуға бағытталған нақты, қолданбалы және нысаналы әдістемелік ұсынымдарды тұжырымдауға берік негіз қалайды.

III ТАРАУ. АУЫЛ МЕКТЕПТЕРІНІҢ ПЕДАГОГТЕРІНІҢ КӘСІБИ ДАМУЫ ЖӨНІНДЕГІ ЗЕРТТЕУ НӘТИЖЕЛЕРІ

Осы тарауда Қазақстанның бес өңіріндегі ауыл мектептерінің педагогтеріне жүргізілген сауалнама деректерінің жүйелі талдау нәтижелері ұсынылады. Тараудың негізгі мақсаты - ауыл мектептерінің педагогтерінің кәсіби даму саласындағы жағдайларын, кедергілерін және қажеттіліктерін анықтап, дәлелді түрде сипаттау. Талдау педагогикалық кадрлардың сапасына ықпал ететін негізгі аспектілерді қамтиды және кәсіби өсудің сәтті болуына ықпал ететін немесе оған кедергі келтіретін факторларды айқындауға мүмкіндік береді. Бұл зерттеудің өзектілігі жалпы білім беру саласындағы жағдаймен байланысты: ұлттық деректерге сәйкес, Қазақстандағы мұғалімдердің тек шамамен 20%-ы ғана кәсіби шеберліктің жоғары деңгейіне жетеді, ал білікті педагог кадрлардың жетіспеушілігі әсіресе ауыл мектептерінде қатты сезіледі [140]. Осыған орай, ауыл мектептерінің мұғалімдеріне қатысты мәселелерге назар аудару тек академиялық тұрғыдан маңызды емес, сонымен қатар ауылдық білім беру әлеуетін нығайтуға бағытталған практикалық шараларды әзірлеу үшін де үлкен мәнге ие.

III-тарау «Ауыл мектептерінің педагогтерінің кәсіби дамуы бойынша зерттеу нәтижелері» төрт мазмұнды бөлімнен тұрады, олардың әрқайсысы ауыл мұғалімдерінің кәсіби қызметінің негізгі аспектілерін кешенді түрде ашуға бағытталған. Тарау құрылымы сауалнама мен талдау нәтижесінде алынған эмпирикалық деректерді жүйелі түрде сипаттауға мүмкіндік береді, ерекше назар жүйелі кемшіліктерге, кедергілерге және даму әлеуетіне аударылады. Төменде әр бөлімнің ғылыми сипаттамасы келтірілген:

3.1. *Респонденттер туралы жалпы мәліметтер және біліктілікті арттыру.* Бұл бөлімде зерттеуге қатысқан педагогтердің демографиялық және кәсіби сипаттамалары берілген, соның ішінде аймақтар, оқыту тілі, біліктілік санаты және еңбек өтілі бойынша таралуы көрсетіледі. Педагогтердің біліктілікті арттыру курстарына қатысу жиілігіне ерекше назар аударылып, кәсіби оқыту бағдарламаларына қолжетімділік бойынша өңірлік және тілдік айырмашылықтар анықталған.

3.2. *Әдістемелік кедергілер мен ресурстар.* Бұл бөлім ауыл мектептерінің педагогтері күнделікті тәжірибесінде кездесетін әдістемелік қиындықтарды талдауға арналған. Әдістемелік қамтамасыз етудің типтік жетіспеушіліктері, кәсіби құзыреттердің қалыптасу деңгейі және дидактикалық материалдарға қолжетімділік мәселелері қарастырылады. Сондай-ақ, қиындықтарды жеңуге көмектесетін ресурстар – мектеп ішіндегі тәжірибелер мен сыртқы қолдау көздері талданады.

3.3. *Ынтымақтастық және тәлімгерлік.* Бұл бөлім ауыл мектептеріндегі педагогтердің кәсіби өзара әрекеттесу практикасына назар аударады. Көлденең ынтымақтастық формалары, кәсіби қауымдастықтарға қатысу, тәлімгерлік рөлі мен ұжымдық оқыту тәсілдері қарастырылады. Педагогтер арасындағы

ынтымақтастық мәдениеті мен тәжірибе алмасуды дамытуға әсер ететін кедергілер мен шарттар талданады.

3.4. *Еңбек жағдайлары және қанағаттанушылық.* Қорытынды бөлімде педагогтердің кәсіби әл-ауқатына еңбек жағдайларының әсері зерттеледі. Психологиялық тұрақтылық, мотивация, жұмысқа қанағаттану деңгейі, сондай-ақ әкімшілік және әдістемелік қолдауды қабылдау мәселелері ашылады. Ауылдық контексте еңбек жағдайлары мен педагогтің кәсіби өзін-өзі тануы арасындағы байланыстарға ерекше назар аударылады.

Бұл төрт бөлім Қазақстандағы ауыл мектептерінің педагогтерінің кәсіби дамуының негізгі және ең осал аспектілерін көрсететіндіктен қамтылды. Мұндай құрылым келесі себептермен негізделген:

1. Жалпы мәліметтер және біліктілікті арттыру -бұл бөлім респонденттер туралы базалық түсінік қалыптастыруға мүмкіндік береді: бұл педагогтер кімдер, олар қай өңірлерде және қай тілде сабақ береді, педагогикалық өтілі қандай және біліктілікті арттыру бағдарламаларына қатысу мүмкіндіктері қандай. Мұнда келесі параметрлер ескеріледі: оқуға қатысу жиілігі, курстардың аумақтық және цифрлық қолжетімділігі, оқыту тіліне (қазақ, орыс немесе екі тілде) бейімделген бағдарламалардың болуы, сондай-ақ курстар мазмұнының мұғалімдердің кәсіби қажеттіліктеріне сәйкестігі. Бұл ақпарат кәсіби дамудың басқа аспектілерін дұрыс әрі салыстырмалы түрде талдау үшін негіз болып табылады.

2. Әдістемелік кедергілер мен ресурстар - оқыту мазмұнына тікелей әсер ететін негізгі қиындықтарды көрсетеді, ал бұл өз кезегінде білім сапасына тікелей ықпал етеді.

3. Ынтымақтастық және тәлімгерлік - сыртқы ресурстар шектеулі болған жағдайда кәсіби дамудың аса маңызды факторлары болып табылады, бұл әсіресе ауыл мектептері үшін өзекті.

4. Еңбек жағдайлары және қанағаттанушылық – мотивацияға, кадрлардың тұрақтылығына және мұғалімдердің өзін-өзі дамытуға дайындығына әсер етеді. Бұл компонентті елемей - білім беру жүйесіндегі адами факторды ескермеу деген сөз.

Цифрландыру немесе әкімшілік басқару сияқты басқа да ықтимал тақырыптар осы бөлімдердің ішінде жанама түрде қарастырылған, бірақ бұл зерттеудің дербес фокусы болмағандықтан, жеке бөлім ретінде бөлінген жоқ.

Сауалнамаға Қазақстанның бес өңіріндегі ауыл мектептерінің педагогтері қатысты: Қарағанды, Қостанай, Солтүстік Қазақстан, Түркістан және Қызылорда облыстары. Сауалнама дәл осы бес облыста жүргізілді: Қарағанды, Қостанай, Солтүстік Қазақстан, Түркістан және Қызылорда. Барлығы 245 респондент қамтылды, олардың ішінде 205 педагог (83,7%) сауалнаманы толықтай толтырды. Анкеталарды толық толтырғандардың жоғары үлесі қатысушылардың жоғары мотивациясын және зерттеу тақырыбының өзектілігін айқын көрсетеді. Таңдаманың кең географиялық қамтылуы (бес түрлі өңір) зерттеу нәтижелерінің аумақтық репрезентативтілігін қамтамасыз етеді. Бұл аймақтық ерекшеліктерді ескеруге және алынған нәтижелердің жинақталу мүмкіндігін арттыруға мүмкіндік береді. Барлық жиналған деректер бұған дейін сипатталған әдістеме

бойынша тексеріліп, валидтелді, бұл одан арғы талдаудың дәлдігіне кепілдік береді.

3.1. Респонденттер туралы жалпы деректер және біліктілікті арттыру

Анкеталарды валидациялау және деректерді тазалау 2.3-бөлімшеде сипатталған әдістеме бойынша жүргізілді, бұл талдау үшін тек валидті анкеталардың қолданылуын қамтамасыз етті. Респонденттердің өңірлер бойынша таралуы біршама тең үлесте болды, бұл әр облыс бойынша салыстырмалы репрезентативтілікті кепілдендіреді.

Таңдаманың тілдік құрылымы. Респонденттердің тілдік құрылымы 3.1-кестеде көрсетілген. Бұл кестеде әр өңір бойынша қазақ, орыс және екі тілде сабақ беретін педагогтердің саны берілген.

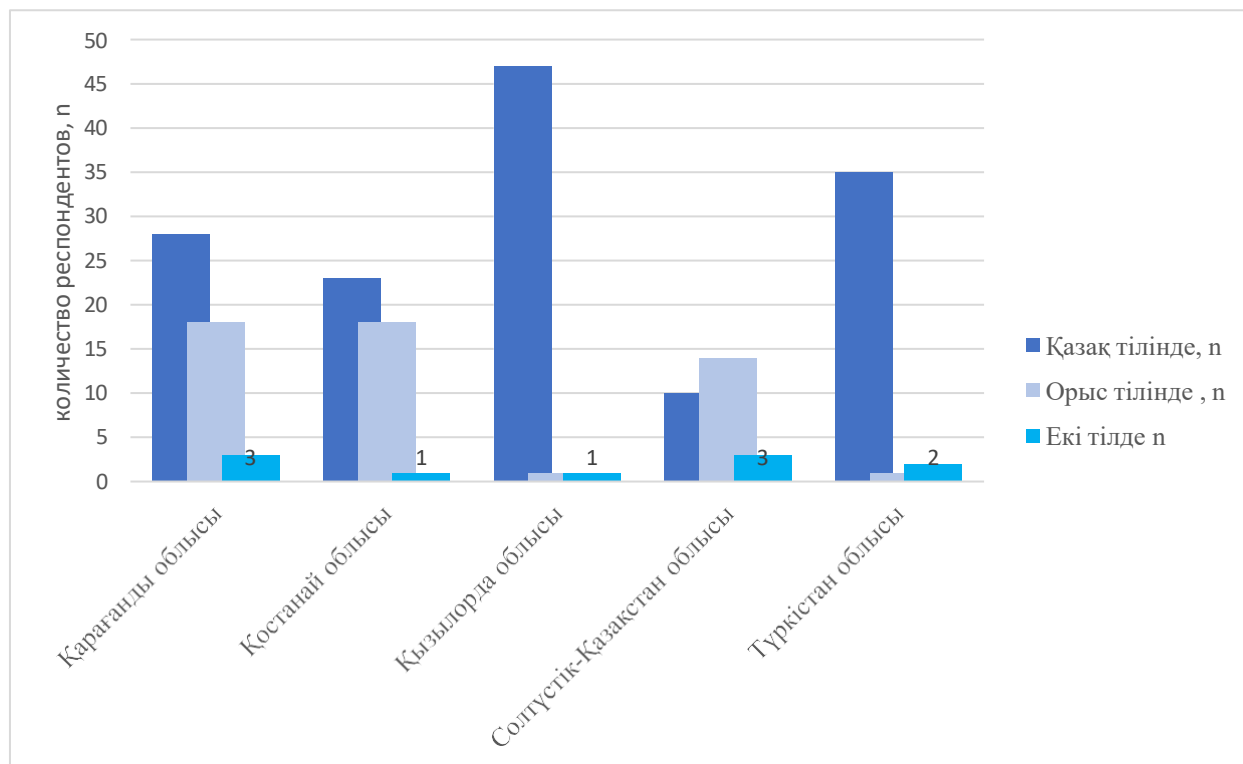
Кесте 3.1 - Ауыл мектептерінің педагогтерін өңірлер бойынша оқыту тіліне қарай бөлу (адам саны, n)

Өңір	Қазақша, n	Орысша, n	Екі тілі, n	Жалпы, n
Қарағанды облысы	28	18	3	49
Қостанай облысы	23	18	1	42
Қызылорда облысы	47	1	1	49
Солтүстік-Қазақстан облысы	10	14	3	27
Түркістан облысы	35	1	2	38
Жалпы	143	52	10	205

Тілдік жағынан алғанда, Қызылорда және Түркістан облыстарында қазақ тілінде оқыту басым, ал Қарағанды мен Қостанай облыстарында қазақ және орыс тілдеріндегі оқыту арасында салыстырмалы түрде тең таралу байқалады. Солтүстік Қазақстан облысында орыс тіліндегі оқыту үлесі жоғары. Аталған өңірде орыс тілді респонденттерінің саны басым (14 адам, қазақ тілінде - 10), бұл аймақтың жалпы социолінгвистикалық ерекшеліктеріне сай келеді. Осы факторды біліктілікті арттыру бағдарламаларын жоспарлау және әдістемелік ресурстарды әзірлеу кезінде ескеру қажет: курстар мен материалдарға тең қолжетімділік екі тілде де қамтамасыз етілуі тиіс.

3.1-кесте деректерін талдау респонденттердің басым көпшілігі - 143 педагог (69,3%) - сабақ беруді қазақ тілінде жүргізетінін көрсетеді. Орыс тілінде жұмыс істейтіндер саны - 52 адам (25,4%), ал тек 10 мұғалім (4%) ғана екі тілді қатар қолданатынын көрсеткен. Бұл ауыл мектептерінде, әсіресе Қызылорда мен Түркістан облыстарында, қазақ тілінің басым екенін айғақтайды. Аталған екі өңірде орыс тілді педагогтар саны бар болғаны 1 адамнан ғана, бұл көрсеткіштің төмендігін нақты көрсетеді.

Көрнекілік үшін 3.1-диаграммада әрбір өңір мен тілдік категория бойынша сандық көрсеткіштер визуализацияланған. Бұл ауыл мектептеріндегі тілдік ахуалды бірден бағалауға, қатысқан өңірлер бойынша пропорциялар мен ерекшеліктерді жедел анықтауға мүмкіндік береді.



Сурет 3.1 - Қазақстан өңірлері бойынша респонденттердің үлестірімі (N = 205)

Ең теңгерімді тілдік үлестірім Қарағанды және Қостанай облыстарында байқалады: бұл өңірлерде орыс тілінде сабақ беретін мұғалімдердің үлесі қазақ тілінде оқытатын педагогтерге жақын, сондай-ақ аздаған саны екі тілде оқытатын мұғалімдер де бар.

Жалпы 205 респонденттің ішінен:

- 143 педагог (69,3%) сабақ жүргізуді қазақ тілінде жүзеге асырады,
- 52 педагог (25,4%) - орыс тілінде,
- 10 педагог (3,9%)- екі тілде сабақ береді.

Өңірлер бойынша:

- Түркістан облысы -35 педагог, олардың 100%-ы сабақ жүргізуді қазақ тілінде жүзеге асырады;
- Қызылорда облысы - 47 педагог (барлығы қазақ тілінде, тек 1 педагог екі тілде оқытады);
- Қостанай облысы - 42 педагог (23 қазақ тілінде, 18 орыс тілінде, 1 екі тілде);
- Қарағанды облысы -49 педагог (28 қазақ тілінде, 18 орыс тілінде, 3 екі тілде);

- Солтүстік Қазақстан облысы - 27 педагог (10 қазақ тілінде, 14 орыс тілінде, 3 екі тілде).

Тұрақты тілдік асимметрия байқалады: оңтүстік өңірлерде қазақ тілінде оқыту басым, ал солтүстік өңірлерде – орыс тілінде сабақ беретін педагогтердің үлесі едәуір жоғары. Бұл айырмашылықтар біліктілікті арттыру бағдарламаларын және әдістемелік ресурстарды әзірлеу кезінде аса маңызды, өйткені білім беру мүмкіндіктеріне қазақ және орыс тілдерінде тең қолжетімділікті қамтамасыз ету қажет.

Еңбек өтілі бойынша бөлу. Ауыл мектептеріндегі кадрлық әлеуетті тереңірек түсіну үшін зерттеуде респонденттердің педагогикалық өтіл құрылымы талданды. Педагогикалық өтіл – бұл жинақталған кәсіби тәжірибелер мен дағдыларды ғана емес, сонымен қатар мұғалімдердің тәлімгерлікке, біліктілікті арттыруға және кәсіби қайта бағдарлауға деген әлеуетті сұранысын көрсететін көрсеткіш. 3.2-кесте мен 3.2-суретте ауыл мектептерінің педагогтері еңбек өтілі бойынша бөлініп көрсетілген: 1-5 жыл, 6-15 жыл, 16-25 жыл және 25 жылдан астам. Өтілдің әрбір санаты мұғалімнің кәсіби мансабындағы белгілі бір кезеңге сәйкес келеді: бірінші топқа еңбек жолын жаңа бастаған педагогтер (5 жылға дейінгі өтіл), екінші топқа орташа тәжірибесі бар мұғалімдер (6–15 жыл), үшінші топқа айтарлықтай тәжірибелі ұстаздар (16–25 жыл), ал төртінші топқа 25 жылдан астам жұмыс істеген педагог-ветерандар жатады. Бұл кестенің мақсаты - ауыл мектептеріндегі педагог кадрлардың еңбек өтілі бойынша құрылымын көрсету және оны өңірлер арасында салыстыру.

Кесте 3.2 - Ауыл мектептерінің педагогтері педагогикалық өтілі бойынша өңірлік бөліністе (респонденттер саны, n) тарқатылуы:

Өңір	1-5 жыл, n	6–15 жыл, n	16–25 жыл, n	25 жылдан астам, n	Жалпы, n
Қарағанды облысы	1	12	18	18	49
Қостанай облысы	5	15	15	7	42
Қызылорда облысы	13	17	11	8	49
Солтүстік-Қазақстан облысы	6	9	10	2	27
Түркістан облысы	1	17	12	8	38
Жалпы	26	70	66	43	205

Педагогикалық өтілі бойынша ауыл мектептерінің педагогтері арасында жүргізілген талдау нәтижесінде олардың саны мен кәсіби тәжірибе құрылымы жағынан айқын өңірлік айырмашылықтар анықталды.

Біріншіден, педагогтердің жалпы саны бойынша өңірлер арасында айырмашылықтар байқалады. Ең көп респонденттер Қызылорда және Қарағанды облыстарында тіркелген - әрқайсысында 49 адамнан, бұл жалпы таңдаманың 23,9%-ын құрайды. Ең аз респондент Солтүстік Қазақстан облысында - 27 адам (13,2%). Қостанай облысы (42 адам) және Түркістан облысы

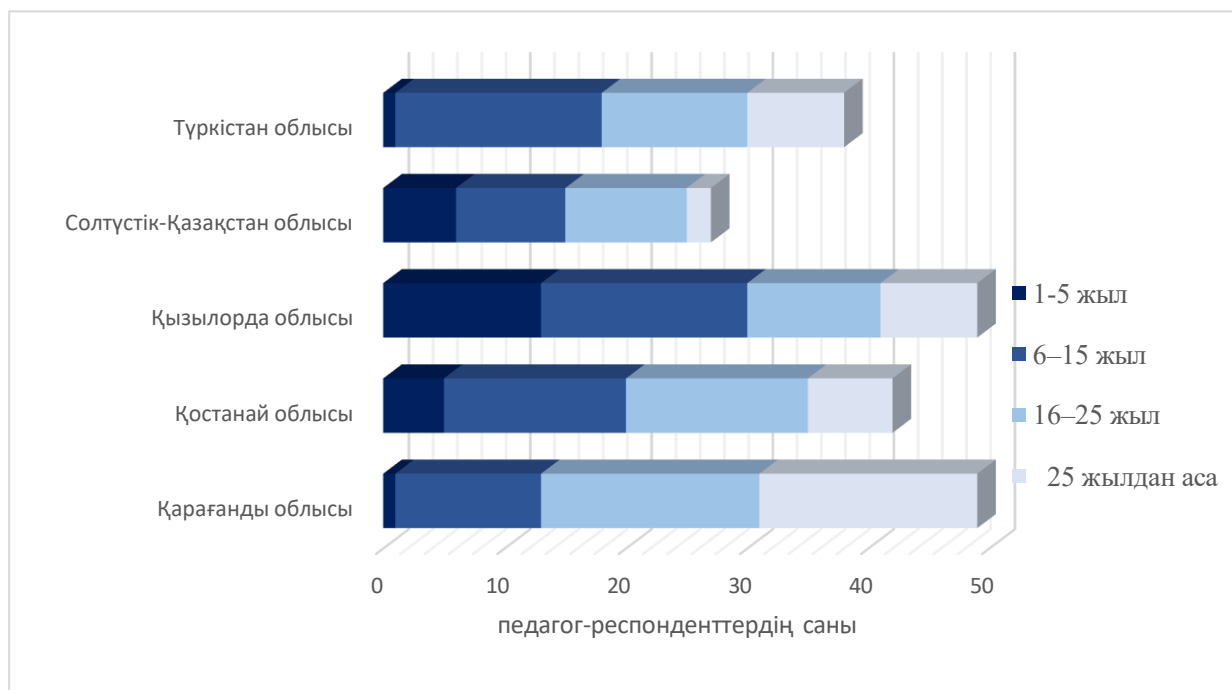
(38 адам) аралық орынды иеленеді - сәйкесінше, жалпы респонденттер санының 20,5% және 18,5%-ын құрайды.

Екіншіден, еңбек өтілі 1 жылдан 5 жылға дейінгі жас мамандардың үлесінде айтарлықтай айырмашылықтар анықталды. Бұл санаттағы ең көп педагогтер Қызылорда облысында тіркелген - 13 адам, яғни өңірдегі педагогтердің шамамен 26%-ы. Солтүстік Қазақстан облысында бұл көрсеткіш те салыстырмалы түрде жоғары - 6 адам (22%). Қостанай облысында жас педагогтер саны - 5 адам (12%), ал Қарағанды мен Түркістан облыстарында олардың үлесі ең төмен - әрқайсысында 1 адамнан ғана, бұл өңірлік таңдаманың 3%-дан азын құрайды. Мұндай диспропорциялар әртүрлі өңірлердегі ауыл мектептерінің жас мамандар үшін тартымдылық деңгейінің әркелкілігін көрсетеді.

Үшіншіден, еңбек өтілі 25 жылдан асатын тәжірибелі педагогтердің үлесінде де айқын өңірлік айырмашылықтар байқалады. Ең жоғары көрсеткіш Қарағанды облысында тіркелген - 18 адам, бұл аталған өңірдегі барлық респонденттердің 37%-ын құрайды. Бұл басқа өңірлердегі ұқсас көрсеткіштерден екі еседен аса жоғары. Қызылорда мен Түркістан облыстарында - 8 педагогтен (шамамен 16%), Қостанай облысында - 7 адам (17%), ал Солтүстік Қазақстан облысында небәрі 2 респондент (7%) тіркелген. Бұл соңғы өңірде педагог-ветерандардың айтарлықтай тапшылығы бар екенін көрсетеді.

Соңында айта кету керек, барлық зерттелген өңірлерде еңбек өтілі 6 жылдан 25 жылға дейінгі педагогтер басым. Бұл екі санаттың жиынтық үлесі Қызылорда облысында 57%-дан Түркістан облысында 76%-ға дейін өзгереді. Бұл ауыл мектептерінде негізгі оқу жүктемесін тәжірибелі, бірақ әлі де кәсіби шарықтау шегіне жетпеген педагогтер көтеріп жүргенін білдіреді. Мұндай мамандар тобы кәсіби дамуға және біліктілікті арттыру бағдарламаларына тартуда ең тұрақты әрі әлеуеті жоғары санат болып табылады.

3.2-кестедегі деректер негізінде диаграмма құрастырылып, 3.2-суретте ұсынылған. Бұл диаграмма өңірлер бойынша педагогтердің еңбек өтілінің таралуын көрнекі түрде көрсетеді және әртүрлі еңбек өтілі санатындағы мұғалімдердің санын салыстыруды жеңілдетеді. Диаграмма бағандық форматта жасалған: көлденең осьте облыс атаулары, тік осьте педагогтер саны көрсетілген; әрбір баған ішінде түрлі түспен еңбек өтілінің төрт санатына сәйкес сегменттер бөлінген. Мәліметтердің визуалды ұсынылуы кестелік көрсеткіштерді толықтырып, оларды қабылдауды жеңілдетеді. Диаграмма арқылы бірден қай өңірде жас мұғалімдер көбірек, ал қай өңірде тәжірибелі кадрлар басым екені анық көрінеді.



Сурет 3.2 - Ауыл мектептерінің мұғалімдерін педагогикалық өтілі бойынша өңірлерге қарай бөлінуі

Біліктілік санаттары бойынша. Педагог кадрлардың еңбек өтіліне қатысты құрылымы қарастырылғаннан кейін олардың кәсіби деңгейін талдау орынды, себебі еңбек өтілінің ұзақтығы мұғалімнің біліктілік мәртебесімен әрдайым тікелей байланысты бола бермейді. Төменде келтірілген деректер Қазақстанның бес өңіріндегі ауыл мектептерінде жұмыс істейтін мұғалімдердің біліктілік құрылымындағы айырмашылықтарды сандық тұрғыдан сипаттайды. Төменде 3.3-кестеде респонденттердің кәсіби біліктілік деңгейлері (педагог-шебер, педагог-зерттеуші, педагог-сарапшы, педагог-модератор, санатсыз педагог) бойынша, сондай-ақ оқыту тіліне қарай (қазақ, орыс, екі тілде оқытатын) бөлінісі көрсетілген. Осындай нақты жіктеу өңірлік және тілдік тұрғыдан салыстыру жүргізуге, жоғары білікті мамандар шоғырланған ошақтарды анықтауға, сондай-ақ кәсіби дефицит байқалатын аймақтарды белгілеуге мүмкіндік береді. Бұл өз кезегінде басқарушылық шешімдер мен әдістемелік қолдауды нақты бағытта жоспарлау үшін маңызды. Осылайша, оқыту тілі бойынша іріктеме құрылымы тілдік топтар арасында салыстырмалы талдау жүргізуге мүмкіндік береді, бұл өз кезегінде кәсіби дамудың жағдайлары мен мүмкіндіктеріндегі ықтимал айырмашылықтарды анықтауға жол ашады.

Кесте 3.3 - Қазақстан өңірлері бойынша ауыл мектептерінің педагогтерін біліктілік санаттары мен оқыту тіліне қарай бөлу

Категория	Қарағанды облысы, п			Қостанай облысы, п			Қызылорда облысы, п			Солтүстік - Қазақстан облысы, п			Түркістан облысы, п			Педагогтердің жалпы саны			
	қазақ т	орыс т	екі тілде	қазақ т	орыс т	екі тілде	қазақ т	орыс т	екі тілде	қазақ т	орыс т	екі тілде	қазақ т	орыс т	екі тілде	қазақ т	орыс т	екі тілде	Барлығы
Педагог -мастер	0	0	0	0	1	0	0	0	0	0	0	0	1	0	0	1	1	0	2
Педагог-зерттеуші	7	5	0	4	6	0	6	1	0	1	2	0	15	0	0	33	14	0	47
Педагог-сарапшы	17	9	2	15	4	0	16	0	0	5	7	2	12	1	1	64	21	3	91
Педагог-модератор	3	3	1	3	5	1	16	0	0	3	2	0	7	0	1	32	10	3	45
Педагог	1	1	0	1	2	0	9	0	1	1	3	1	0	0	0	12	6	2	20
Өңірлер бойынша жалпы	28	18	3	23	18	1	47	1	1	10	14	3	35	1	2	142	52	8	205
	49			42			49			27			38						

3.3-кесте Қазақстанның бес өңіріндегі ауыл мектептерінің педагогтерін кәсіби біліктілік деңгейі мен оқыту тіліне қарай бөлуді көрсетеді. Талдау нәтижелері педагог кадрларының әлеуеті мен құрылымында елеулі айырмашылықтардың бар екенін байқатады. Талдау нәтижесі бойынша ең көп таралған санат – «педагог-сарапшы», оған 91 респондент (жалпы таңдаудың 44,4%) жатады. Бұл санатқа тұрақты білім беру нәтижелерін көрсететін жоғары кәсіби құзыреттілікке ие педагогтер кіреді. Педагог-сарапшылар - танылған кәсіби деңгейі бар мамандар, олар оқу үдерісінде тұрақты нәтижелерге қол жеткізумен қатар, сараптамалық немесе басқарушылық жұмыстарға да жиі тартылады. Аталған санат бойынша абсолютті көшбасшы – Қарағанды облысы, мұнда бұл деңгейдегі мұғалімдер саны оңтүстік және солтүстік өңірлермен салыстырғанда едәуір жоғары.

Педагог-сарапшылардың өңірлер бойынша бөлінісі келесідей:

- Қарағанды облысы -28 мұғалім (оның ішінде: 17 - қазақ тілінде, 9 - орыс тілінде, 2 - екі тілде сабақ береді);
- Қостанай облысы -19 мұғалім (15 - қазақ тілінде, 4- орыс тілінде);
- Қызылорда облысы - 16 мұғалім (барлығы - қазақ тілінде сабақ береді);
- Солтүстік Қазақстан облысы - 14 мұғалім (5 – қазақ тілінде, 7 - орыс тілінде, 2 - екі тілде);
- Түркістан облысы - 14 мұғалім (12 – қазақ тілінде, 1 - орыс тілінде, 1- екі тілде сабақ береді).

Сан жағынан екінші орында *«педагог-зерттеуші»* санаты тұр - 47 адам (22,9%). Бұл топқа білім беру үдерісінде талдау, өзін-өзі бағалау, ғылыми зерттеу нәтижелерін қолдану элементтері бар педагогикалық қызметпен айналысатын мамандар жатады. *«Педагог-модератор» санатындағы педагогтердің аймақтар және оқыту тілі бойынша бөлінісі төмендегідей:*

- *Түркістан облысы - 15 педагог (барлығы қазақ тілінде);*
- *Қарағанды облысы -12 педагог (7 қазақ тілінде, 5 орыс тілінде);*
- *Қостанай облысы - 10 педагог (4 қазақ тілінде, 6 орыс тілінде);*
- *Қызылорда облысы - 7 педагог (6 қазақ тілінде, 1 орыс тілінде);*
- *Солтүстік Қазақстан облысы – 3 педагог (1 қазақ тілінде, 2 орыс тілінде).*

Бұл санаттағы педагогтер ауыл мектептерінде зерттеушілік мәдениетті қалыптастыру тұрғысынан ерекше маңызды. Оңтүстік өңірлерде қазақ тіліндегі оқыту басым болғанына қарамастан, педагогикалық тәжірибеге зерттеу тәсілдерін біріктіруге деген айтарлықтай қызығушылық байқалады.

«Педагог-модератор» санатына 45 адам (22,0%) енгізілген. Бұл топқа оқу үдерісін үйлестіруге, педагогикалық сессияларды фасилитациялауға, әдістемелік бірлестіктер мен мектептегі кәсіби қауымдастықтарды жүргізуге белсенді қатысатын педагогтер жатады. Өңірлер бойынша бөлу келесідей:

- Қызылорда облысы - 16 адам (барлығы – қазақ тілінде оқытатын);
- Қостанай облысы - 9 адам (3 қазақ, 5 орыс, 1 екі тілде оқытатын);
- Түркістан облысы - 8 адам (7 қазақ, 1 екі тілде оқытатын);
- Қарағанды облысы- 7 адам (3 қазақ, 3 орыс, 1 екі тілде оқытатын);
- Солтүстік Қазақстан облысы – 5 адам (3 қазақ, 2 орыс тілінде оқытатын).

Қызылорда облысының жоғары көрсеткіштерін ерекше атап өткен жөн, себебі бұл өңірде жүктеменің жоғары деңгейі мен біліктілікті арттырудың орталықтандырылған формаларына қолжетімділіктің шектеулігі қатар анықталған.

«Педагог-шебер» санаты - педагогикалық біліктіліктің ең жоғары деңгейін білдіреді. Бұл санатқа әдістемелік практикалар мен тәлімгерлік бағыттағы көшбасшылар кіреді. Алайда зерттеу барысында бұл санатқа жататын небәрі екі респондент тіркелді:

Қостанай облысы - 1 адам (орыс тілінде оқытатын);

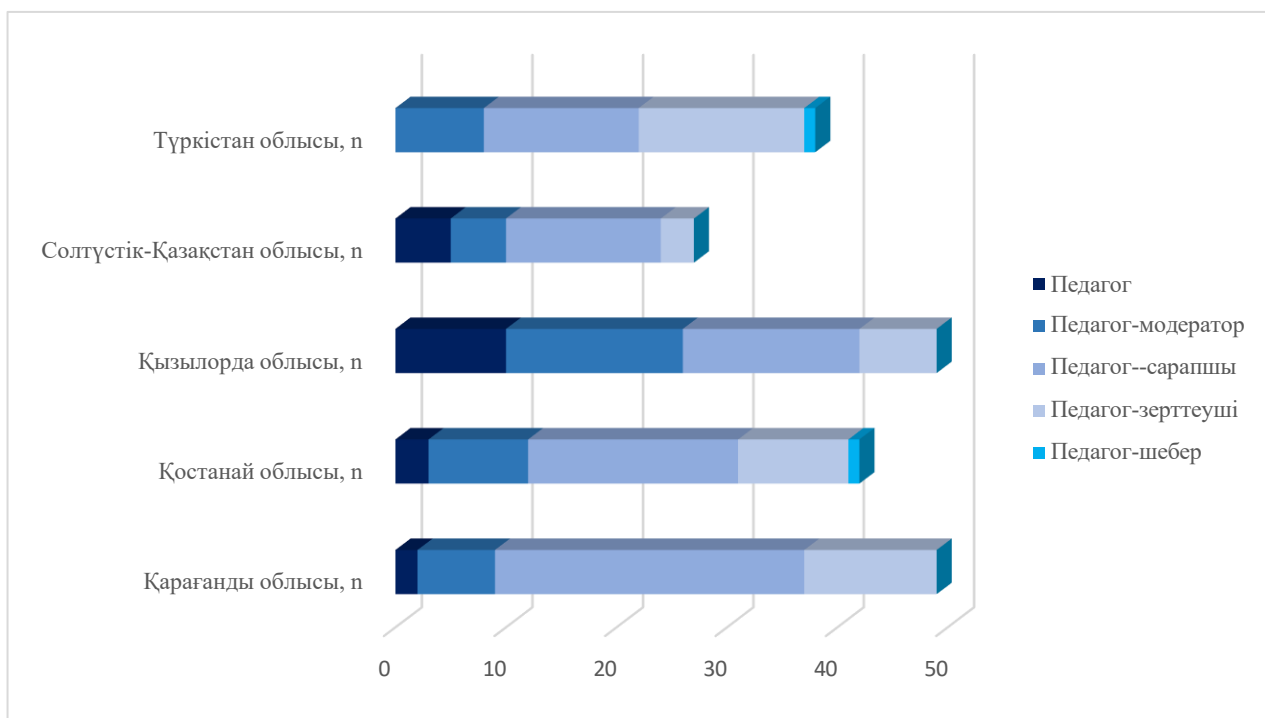
Түркістан облысы -1 адам (қазақ тілінде оқытатын).

Қарағанды, Қызылорда және Солтүстік Қазақстан облыстарында педагог-шеберлердің мүлдем болмауы тәлімгерлік әлеуеттің дамуындағы теңгерімсіздікті көрсетеді және педагогтерді жоғары біліктілік деңгейіне жүйелі түрде жетелеуді көздейтін қолдау моделін құрудың қажеттілігін айғақтайды.

«Біліктілік санаты жоқ» санаты (немесе қандай да бір себептермен өз біліктілік санатын көрсетпегендер) 20 педагогты қамтиды, бұл жалпы таңдама көлемінің 9,8%-ын құрайды. Бұл көрсеткіш кәсіби жолын енді бастаған жас мамандардың айтарлықтай үлесі барын немесе аттестаттау рәсімінен өту барысында туындайтын қиындықтарды меңзеуі мүмкін. *Аймақтар бойынша үлесі:*

- Қызылорда облысы - 10 адам (9 -қазақ тілінде, 1 - екі тілде оқытатын);
- Солтүстік Қазақстан облысы – 5 адам (1 – қазақ тілінде, 3 – орыс тілінде, 1 -екі тілде);
- Қостанай облысы -3 адам (1- қазақ тілінде, 2 - орыс тілінде);
- Қарағанды облысы - 2 адам (1 - қазақ тілінде, 1 - орыс тілінде);
- Түркістан облысы - 0 адам.

Оңтүстік аймақтардағы біліктілік санаты жоқ педагогтердің жоғары үлесі кадрлардың тұрақсыздығын немесе біліктілікті арттыру курстары мен аттестаттаудан өтуде жеткіліксіз белсенділікті көрсетуі мүмкін.



Сурет 3.3 - Респонденттер арасындағы біліктілік санаттары бойынша үлесі (205 адамнан):

Деректер диаграмма арқылы көрсетілгеннен кейін, Қазақстанның бес өңіріндегі ауыл мектептерінің педагогтерінің біліктілік құрылымын сипаттайтын бірқатар тұрақты үрдістерді бөліп көрсетуге болады:

Педагог-эксперттердің басымдығы: Барлық өңірлерде «педагог-эксперт» біліктілік санаты жетекші орын алады. Әсіресе бұл көрсеткіш Түркістан облысында айқын көрініп тұр, бұл өңірде кәсіби өсуді қолдайтын тетіктердің неғұрлым белсенді жүзеге асырылып жатқанын көрсетеді. Мұндай құрылым педагогтердің жоғары әдістемелік дайындығына ие тұрақты кадрлық әлеуеттің бар екенін білдіреді.

Педагог-зерттеушілердің аумақтық теңсіздігі: «Педагог-зерттеуші» санатындағы мұғалімдердің саны Қарағанды және Түркістан облыстарында айтарлықтай, ал Қызылорда және Солтүстік Қазақстан облыстарында бұл көрсеткіш едәуір төмен. Бұл айырмашылық ғылыми-әдістемелік қолдаудың қолжетімділігі, педагогтердің бастамашылдығы мен зерттеушілік қызметке басқарушылық қолдау деңгейіндегі өңірлік айырмашылықтармен түсіндірілуі мүмкін.

Ең жоғары біліктілік санаты бар педагогтердің аздығы: «Педагог-шебер» санаты барлық өңірлерде өте сирек кездеседі – әр өңірде бұл санатқа ие тек бір мұғалім тіркелген. Бұл жоғары талаптардың, кәсіби өсу жолының ашық болмауының немесе мұғалімдердің шебер санатына ұмтылу мотивациясының төмен болуымен байланысты болуы мүмкін. Бұл үрдіс педагогтердің мансаптық өсуін ынталандыру жүйесін қайта қарау қажеттілігін көрсетеді.

Жекелеген өңірлерде санаты жоқ педагогтердің үлесінің жоғары болуы: Қызылорда және Түркістан облыстарында біліктілік санаты жоқ мұғалімдердің үлесі салыстырмалы түрде жоғары. Бұл жағдай педагогтердің аттестациядан өтуіне институционалдық кедергілердің бар екенін немесе олардың жеке мотивациясының төмендігін білдіруі мүмкін. Сонымен қатар, бұл көрсеткіш мектептерде кадр тапшылығының болуына да байланысты болуы ықтимал, себебі мұндай жағдайда мектептер формальды талаптардан тыс педагогтерді жұмысқа қабылдауға мәжбүр болады.

Кейбір өңірлерде біліктілік құрылымының теңгерімділігі: Қарағанды және Қостанай облыстарында педагогтердің біліктілік деңгейлері бойынша салыстырмалы түрде теңгерімді құрылым байқалады. Бұл жағдай мектеп ішілік және өңірлік аттестация жүйесінің тұрақтылығын, педагогтердің кәсіби өсу траекториясының қалыптасқанын, сондай-ақ әдістемелік қызметтердің педагогтердің кәсіби деңгейін теңестіру бойынша тиімді жұмыс істеп жатқанын көрсетеді.

Ауыл мектептерінің педагогтерінің біліктілік құрылымын талдау жалпы және өңірлік ерекшеліктерді айқын көрсетеді. Жалпы алғанда, «педагог-эксперт» санатының басымдығы ауыл мектептерінде кәсіби жетілген кадрлық өзектің бар екенін көрсетеді. Алайда зерттеушілік және жоғары біліктілік санаттарының теңсіз бөлінуі кәсіби өсуге, ғылыми-әдістемелік ресурстарға және институционалдық қолдауға қолжетімділіктегі айырмашылықтарды білдіреді. Кейбір өңірлерде біліктілік санаты жоқ педагогтердің елеулі үлесі жергілікті басқару құрылымдары мен әдістемелік кабинеттер тарапынан нақты қолдауды қажет етеді. Ең теңгерімді кәсіби біліктілік моделі Қарағанды және Қостанай

облыстарында байқалып отыр және бұл басқа өңірлер үшін әлеуетті бағдар ретінде қарастырылуы мүмкін.

Осылайша, педагогтердің біліктілік деңгейі мен оқыту тілі бойынша өңірлік айырмашылықтар ауыл мектептерінің педагогтерін кәсіби дамытуда сараланған тәсілді қажет етеді. Бұл тілдік бейімделген бағдарламаларды енгізу, оңтүстік өңірлердегі кадрлық әлеуетті нығайтуды басымдыққа алу және тәжірибе мен менторлықты жеткізуші ретінде педагог-шебер институтын дамыту қажеттілігін қамтиды.

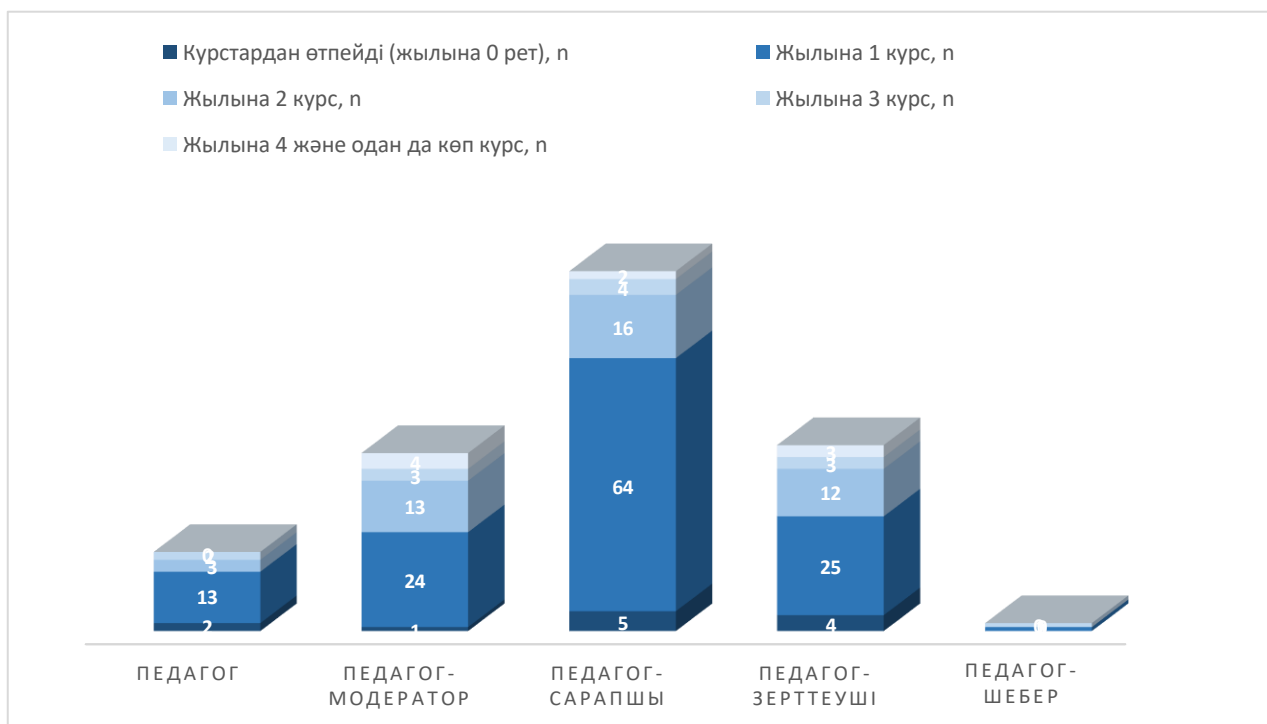
Біліктілікті арттыру курстарынан өту жиілігі туралы. Зерттеудің негізгі мақсаттарының бірі – ауыл мектептерінің педагогтері кәсіби даму барысында, әсіресе біліктілікті арттыруға қатысты, қандай қиындықтарға тап болатынын анықтау болды. Осы мақсатта сауалнамаға курстардан өту жиілігі, олардың тиімділігі, кәсіби іс-шаралардың қолжетімділігі, сондай-ақ дамуға кедергі келтіретін кедергілер туралы сұрақтар енгізілді. Алынған нәтижелер статистикалық өңдеуден өтті және осы бөлімде респонденттердің басым бөлігімен расталған негізгі мәселелер жинақталған. Біліктілікті арттыру курстарының жиілігі мен саны. Педагогтердің біліктілік санаты мен олардың біліктілікті арттыру жүйесіне қатысу белсенділігі арасындағы өзара байланысты анықтау мақсатында бір күнтізбелік жыл ішінде курстардан өту жиілігі бойынша сандық талдау жүргізілді (3.4-кесте). Қарастырылып отырған айнымалы – бұл оқыту белсенділігінің сандық көрінісі (0-ден 4 және одан да көп курсқа дейін), ал педагогтің біліктілік санаты кәсіби даму бағдарламаларына қатысу сипатына ықпал етуі мүмкін фактор ретінде қарастырылады.

Кесте 3.4 - Педагогтердің біліктілік санаты мен жыл ішінде біліктілікті арттыру курстарынан өту жиілігі арасындағы өзара байланыс (8 және 10-сұрақтар)

Педагог категориясы	Курстардан өтпейді (жылына 0 рет), n	Жылына 1 курс, n	Жылына 2 курс, n	Жылына 3 курс, n	Жылына 4 және одан да көп курс, n
Педагог	2	13	3	2	0
Педагог-модератор	1	24	13	3	4
Педагог-сарапшы	5	64	16	4	2
Педагог-зерттеуші	4	25	12	3	3
Педагог-шебер	0	1	0	1	0
Жалпы іріктеме бойынша	12	127	44	13	9

Педагогтердің түрлі біліктілік санаттары бойынша біліктілікті арттыру курстарынан өту жиілігінің таралуын (n=205) талдау көрсеткендей, ең жиі кездесетін форма - жылына бір рет оқудан өту: бұл нұсқаны 127 адам (іріктеменің 62%-ы) таңдаған. Бұл көрсеткіш кәсіби дамуға нормативтік тәсілдің басым екенін айғақтайды, яғни педагогтер көбінесе құзыреттіліктерін үздіксіз және дербес жетілдіруден гөрі ресми талаптарды орындауға бағытталады.

Біліктілік санаты жоқ педагогтер (n=20) оқыту процесіне үзік-үзік және әлсіз қатысатындығын көрсетеді: олардың 65%-ы (13 адам) жылына бір ғана курстан өтсе, 10%-ы (2 адам) мүлде оқуға қатыспайды. Бұл деректер аталған топта кәсіби өсуге деген мотивацияның төмендігін және мүмкіндіктердің шектеулілігін көрсетуі мүмкін. «Модератор» санатындағы педагогтер (n=45) оқытуда анағұрлым тұрақты белсенділікті көрсетеді: олардың 53,3%-ы жылына бір курстан өтсе, 28,8%-ы - екі курстан, ал 15,5%-ы - үш және одан да көп курстан өтеді; тек 2,2%-ы (1 адам) оқуға мүлде қатыспайды. Бұл динамика аталған санаттағы педагогтердің біліктілікті арттыру процесіне жоғары деңгейде тартылғанын көрсетеді және оны дамушы кәсіби траектория ретінде сипаттауға болады. «Эксперт» санатындағы педагогтер (n=91) негізінен жылына бір рет оқудан өтетіндер сегментінде шоғырланған -70,3% (64 адам). Сонымен қатар, 5 педагог (5,5%) соңғы бір жылда мүлде курстан өтпеген. Бұл жоғары біліктілікке ие педагогтерге қатысты болғандықтан, жағдай қосымша түсіндіруді талап етеді. Респонденттердің ашық пікірлеріне сәйкес, кейбір мұғалімдер оқу курстарынан өтпегенін жақында ғана аттестациядан өткенімен түсіндіреді - яғни, алдағы 1–2 жылда формалды түрде қайта оқуға қажеттілік жоқ. Бұл кәсіби дамудың «нүктелік» моделін көрсетеді: оқыту негізінен аттестация алдындағы кезеңде шоғырланады. Мұндай тәжірибе қолданыстағы нормативтік талаптарға қайшы келмесе де, Қазақстан Республикасының 2023–2029 жылдарға арналған білім беруді дамыту тұжырымдамасында белгіленген үздіксіз кәсіби даму қағидаттарына сәйкес келмейді. Сонымен қатар, ол мұғалімдердің педагогикалық құзыреттіліктерін уақтылы жаңартуға мүмкіндік бермейді. «Зерттеуші» санатындағы педагогтер (n=47) оқуға қатысу бойынша неғұрлым теңгерімді үлгіні көрсетеді: олардың 53,2%-ы жылына бір рет курстан өтсе, 25,5%-ы - екі рет, ал 12,8%-ы - үш және одан да көп рет. 8,5% (4 адам) соңғы бір жылда мүлде оқудан өтпеген. «Эксперттерге» ұқсас, бұл санаттағы кейбір педагогтер де жақында аттестация циклін аяқтаған болуы мүмкін - сондықтан бұл көрсеткіштерді талдағанда контекстті ескерген жөн. Соған қарамастан, бұл санаттағы педагогтер жалпы алғанда тұрақты оқу мотивациясын көрсетеді. Бұл зерттеу мен жобалау қызметіне тартылған педагогтерге тән құбылыс. «Педагог-мастер» санатындағы үш респонденттің әрқайсысы жылына бір, екі немесе үш оқыту циклінен өткен. Бұл топта біліктілікті арттыру жүйесінен тыс қалған педагогтер болмаған, яғни кәсіби белсенділік тұрақты. Алайда мұндай белсенділік жоғары емес, бұл олардың кәсіби траекториясының аяқталған сипатына байланысты болуы мүмкін. Жыл ішінде курстан өту жиілігі бойынша педагогтердің әртүрлі біліктілік санаттары арасындағы айырмашылықты құрылымдық және көрнекі түрде талдау мақсатында арнайы кесте ұсынылған. Онда әрбір қатысу деңгейі (0, 1, 2, 3 және одан көп рет) бойынша нақты сандар көрсетілген. Сонымен қатар, осы айырмашылықтарды пайыздық көрсеткішпен көрсету үшін диаграмма да құрылған.



Сурет 3.4 - Педагогтердің біліктілік санаты мен олардың жыл ішіндегі біліктілікті арттыру курстарына қатысу жиілігі арасындағы байланыс

Осылайша, біліктілік санатына қарамастан, жылына бір рет курстан өтудің басым болуы педагогтердің біліктілігін арттыру жүйесін қайта қарау қажеттігін көрсетеді. Атап айтқанда, біліктілік деңгейі мен курстан өту жиілігі арасындағы тікелей байланыстың болмауы қазіргі аттестациялық модельдің тиімділігіне күмән тудырады. Жоғары біліктілік санатындағы педагогтердің де бір жыл ішінде курстан өтпеуі, ықтимал, нормативтік циклдің (бес жылда бір рет) кәсіби жаңару талаптарымен сәйкес келмеуінен туындап отыр. Бұл өз кезегінде жүйенің икемділігі мен тиімділігін төмендетеді.

Анықталған заңдылықтарды ескере отырып, формалды және циклдік тәсілден үздіксіз әрі икемді кәсіби дамуға көшу қажет. Мұндай модельде педагогтің оқу белсенділігі тек аттестация талаптарына сәйкестікті ғана емес, сонымен қатар өзгермелі білім беру жағдайында бейімделуге дайындығын да көрсетуі тиіс.

Жоғары біліктілік санатындағы педагогтердің бір бөлігі соңғы бір жыл ішінде біліктілікті арттыру курстарынан өтпегені (5 педагог-эксперт және 4 педагог-зерттеуші) кәсіби енжарлықтың көрінісі ме, әлде бұл қолданыстағы аттестация тәртібінің ерекшелігін бейнелей ме деген заңды сұрақ туындайды. Қосымша жүргізілген сұхбаттар мен респонденттердің ашық пікірлерін талдау нәтижелері көрсеткендей, кейбір жағдайларда «курстан өтпедім» деген жауап аттестациядан кейінгі кезеңге - яғни келесі циклге дейінгі 1-2 жылға қатысты. Қазақстан Республикасындағы педагогтерді аттестаттау ережесіне (бес жылда

бір рет) сәйкес, көптеген мұғалімдерде біліктілікті арттыруға қатысты нүктелік стратегия қалыптасқан: негізгі оқу белсенділігі көбінесе аттестация алдындағы кезеңге шоғырланады. Мұндай тәсіл, нормативтік талаптарға сай болғанымен, Қазақстан Республикасының 2023–2029 жылдарға арналған мектепке дейінгі, орта, техникалық және кәсіптік білім беруді дамыту тұжырымдамасында белгіленген үздіксіз кәсіби даму қағидаттарына және халықаралық тәжірибелерге (TALIS, OECD, UNESCO) қайшы келеді. Бұл құжаттарда білім беру қызметкерлерінің білімін үнемі жаңартып отыру және жеке даму траекторияларын іске асыруға баса назар аударылған. Аталған жағдай келесі жүйелі сұрақты тудырады: Біліктілікті арттыру курстарынан тек аттестация алдында ғана өту – қаншалықты тиімді және әдістемелік тұрғыдан негізделген тәсіл? Бұл модель мұғалімнің сабақ беру сапасына аттестацияаралық кезеңде қалай әсер етеді? Формалды түрде қалыптасқан «бес жылдық үзіліс» педагогтердің білімі мен дағдыларын уақытылы жаңартуға кедергі келтіреді. Бұл олардың жаңа білім беру саясаты, технологиялар және оқушылардың өзгермелі қажеттіліктеріне дер кезінде бейімделуін тежейді.

Курстардың тиімділігін бағалау. 3-сұрақ: Соңғы бір жылда өткен біліктілікті арттыру курстары сіздің кәсіби дайындығыңызға қаншалықты әсер етті деп есептейсіз?

Бұл сұрақ арқылы курстың нақты практикалық пайдасы, педагогтің өз қызметінде алған білімді қаншалықты қолдана алғаны және курстың сапасы мен мазмұнына қатысты қабылдауы бағаланды. Келесі бөлімде осы сұрақ бойынша респонденттердің жауаптары мен олардың сараптамасы ұсынылады.

Кесте 3.5 - Біліктілікті арттыру курстарының педагогтердің кәсіби дайындығына әсерін бағалау (12-сұрақ)

Курстардың тиімділігін бағалау	Респонденттер саны, n = 205	Үлесі (%)
Курстар педагогикалық дағдыларымды айтарлықтай жақсартты және жұмыс тиімділігін едәуір арттырды.	161	78,5%
Курстар шамалы жақсартулар берді, бірақ педагогикалық тәжірибеме айтарлықтай әсер еткен жоқ.	26	12,7%
Курстар кәсіби дайындық деңгейіне елеулі өзгеріс әкелген жоқ.	6	2,9%
Соңғы бір жыл ішінде біліктілікті арттыру курстарына қатысқан жоқпын.	11	5,4%
Басқасы	1	0,5%

Біліктілікті арттыру курстарына жиі қатыспаса да, сұралған педагогтердің басым бөлігі өтілген курстардың тиімділігін оң бағалады. Сауалнама нәтижесі бойынша, мұғалімдердің 78,5%-ы курстар педагогикалық дағдыларын едәуір жақсартып, сыныптағы жұмыс тиімділігін арттырды деп санайды. Тағы 12,7%-ы кәсіби дайындық деңгейінде қалыпты жақсару болғанын атап өтті (тәжірибеде түбегейлі өзгерістерсіз). Бар-жоғы шамамен 3%-ы курстардың айтарлықтай

нәтиже бермегенін айтса, 5,4%-ы соңғы уақытта курстардан өтпегенін және сондықтан әсерін сезінбейтінін көрсетті.

Бұл деректер курстардың сапасының жоғары екендігін (мұғалімдер жаңа әрі пайдалы дағдылар алғанын) немесе респонденттердің жауаптарында белгілі бір оптимизмнің болғанын білдіруі мүмкін. Сонымен қатар, әлеуметтік тұрғыдан жағымды жауап беру үрдісі де жоққа шығарылмайды - мұғалімдер оқытуы туралы оң пікір айтуға бейім болуы ықтимал. Соған қарамастан, алынған нәтижелер ауыл мектептерінің педагогтері сирек қатысатын біліктілік курстарының өзі олар үшін пайдалы әрі әсерлі екендігін көрсетеді.

Қорытынды: Қазақстанның бес өңіріндегі ауыл мектептерінің мұғалімдерінің біліктілік және оқыту тілі бойынша құрылымын талдау респонденттердің жинақталған портретін жасауға мүмкіндік берді, бұл кәсіби дамуға әсер ететін факторларды одан әрі салыстыруға негіз болды. Зерттеу нәтижелері өңірлік теңсіздіктің бар екенін көрсетті: орталық және солтүстік өңірлерде (Қарағанды, Қостанай, Солтүстік Қазақстан облыстары) жоғары біліктілік санатындағы педагогтердің (педагог-эксперт, педагог-зерттеуші) шоғырлануы жоғары. Ал оңтүстік өңірлерде (Қызылорда және Түркістан облыстары) мұғалімдердің едәуір бөлігі біліктілік санатынан тыс қалған немесе төменгі деңгейдегі біліктілікке ие. Аталған айырмашылықтар өңірлердегі тілдік контекстпен де тығыз байланысты: оңтүстік өңірлерде қазақ тілінде оқыту басым, ал солтүстік өңірлерде – орыс тіліндегі педагогтер үлесі жоғары. Мұндай тілдік асимметрия біліктілікті арттыру бағдарламаларын жоспарлау кезінде міндетті түрде ескерілуі тиіс: курс материалдарының екі тілде де тең қолжетімділігі мен мәдени-лингвистикалық ерекшеліктерге бейімделуі маңызды. Біліктілік және оқыту тіліне қатысты параметрлерді жүйелі түрде талдау жергілікті жерлердегі педагогикалық қауымдастықтың нақты құрамын - жұмыс өтілі, даярлық деңгейі, оқыту тілі және біліктілікті арттыру курстарына қатысу жиілігі тұрғысынан -түсінбейінше, тиімді біліктілікті арттыру саясатын құру мүмкін еместігін растайды. Осыған байланысты, 3.1-бөлімнің нәтижелері тек бастапқы жағдайларды бағалауға ғана емес, сонымен қатар ауыл мектептері мұғалімдерінің кәсіби дамуына әсер ететін келесі факторларды анықтауға мүмкіндік береді:

- ✓ оқыту тілінде бағдарламалардың қолжетімділігін арттыру қажеттілігі;
- ✓ оқыту траекторияларын жобалау кезінде педагогтің жұмыс өтілі мен даярлық деңгейін ескеру;
- ✓ кадр жетіспеушілігі бар өңірлерде педагог-зерттеушілер мен педагог-мастерлердің үлесін көбейту.

3.2. Әдістемелік кедергілер мен ресурстар

Ауыл мектептеріндегі білім беру процесінің сапасы педагогтердің біліктілік деңгейімен қатар, әдістемелік ресурстарға қолжетімділігіне және оларды тиімді пайдалануға жасалған жағдайларға да тығыз байланысты. Бұл бөлімде ауыл мектептерінің мұғалімдері жиі кездесетін әдістемелік қиындықтарды талдауға, сондай-ақ бұл қиындықтардың орнын толтыра немесе жұмсарта алатын ресурстарды анықтауға бағытталған.

Назар, ең алдымен, оқыту мазмұнына қатысты аспектілерге аударылады: өзекті дидактикалық материалдардың бар-жоғы, цифрлық ресурстарға қол жеткізу мүмкіндігі, заманауи педагогикалық тәсілдерді қолдану және әдістемелік бірлестіктерге қатысу деңгейі. Сонымен қатар, сабақтарды ұжымдық жоспарлау тәжірибелері, әдістемелік кабинеттер тарапынан көрсетілетін қолдау деңгейі және тәжірибе алмасуға бағдарланған кәсіби қауымдастықтардың бар-жоғы қарастырылады.

Алынған деректер тек негізгі кедергілерді тіркеуге ғана емес, сонымен қатар ауыл жерлерінде әдістемелік қамтамасыз етудің даму әлеуетін бағалауға да мүмкіндік береді. Бұл педагогтерді қолдаудың орнықты жүйесін қалыптастыру үшін аса маңызды.

Кәсіби іс-шаралардың қолжетімділігі. Мұғалімдерден оларға нақты қолжетімді кәсіби іс-шаралар мен оқыту түрлерін көрсету сұралды. Ең кең таралған жауап (60%-дан астам жағдайда) – семинарлар мен конференциялар болды. Бұл іс-шаралар, шамамен, мектеп ішінде немесе аудандық/облыстық деңгейде мерзімді түрде ұйымдастырылады. Қолжетімділік деңгейі бойынша екінші орында – онлайн-курстар мен вебинарлар тұр, оларды респонденттердің шамамен жартысы көрсетті. Сондай-ақ біліктілікті арттыру курстары (дәстүрлі күндізгі курстар, ИПК немесе РЦПК базасында) да кеңінен қолжетімді екенін мұғалімдер атап өткен.

Ал тағылымдамалар, кәсіби байқауларға қатысу, басқа мектептермен тәжірибе алмасу сияқты мүмкіндіктер анағұрлым сирек кездеседі – бұл олардың жеткіліксіз екенін көрсетеді (аталған жағдай төменде қарастырылатын кедергілер туралы деректермен де сәйкес келеді). Жалпы алғанда, ауыл мектептерінің педагогтері үшін кәсіби дамудың қолжетімді формалары шектеулі және көбінесе семинарлар мен стандартты біліктілікті арттыру курстары шеңберінде ғана іске асады. Ұзақ мерзімді оқытуды немесе практикалық бағыттағы тағылымдамаларды көздейтін форматтар өте сирек қолданылады. Бұл қорытынды педагогтердің жаңа бағдарламаларға деген сұранысымен де үйлеседі, ол келесі бөлімде қарастырылады.

Кәсіби дамудағы негізгі кедергілер. Осы бөлімнің ең маңызды нәтижесі – мұғалімдердің біліктілігін жүйелі түрде арттыруына және кәсіби тұрғыдан өсуіне кедергі келтіретін басты себептерді анықтау болып табылады. Сауалнаманың №14 сұрағы (бірнеше жауап нұсқасын таңдауға мүмкіндік берілген) дәл осы мәселеге бағытталған. Сұрақ қазақ және орыс тілдерінде ұсынылып, респонденттерге бірнеше жауапты таңдау мүмкіндігі берілді. Мұндай тәсіл педагогтер шектеулерді қалай қабылдайтынын ғана емес, сондай-ақ жалпы үрдістер мен өңірлік ерекшеліктерді де анықтауға мүмкіндік берді.

Төменде Қазақстанның әртүрлі өңірлеріндегі ауыл мектептері педагогтерінің кәсіби дамуына кедергі келтіретін негізгі себептердің бөлінісін көрсететін 3.6.1-кесте берілген.

Кесте 3.6.1 - Ауыл мектептері мұғалімдерінің кәсіби дамуына кедергі келтіретін факторлардың аталуының жиілігі (№14 сұрақ бойынша).

Кедергілер	Аталу саны (қазақ тіліндегі сауалнама бойынша)	Аталу саны (орыс тіліндегі сауалнама бойынша)	Жалпы аталу саны	Жалпы респонденттер санынан алынған пайыздық үлесі (%)
Курстар мен кәсіби даму мүмкіндіктері туралы ақпараттың жеткіліксіздігі	3	33	36	17,6
Жұмыс жүктемесінің көптігінен оқуға уақыттың тапшылығы	19	21	40	19,5
Интернет-ресурстар мен онлайн курстарға қолжетімділіктің шектеулілігі	32	9	41	20
Заманауи әдістемелік материалдарға қолжетімділіктің шектеулілігі	54	15	69	33,7
Әкімшілік тарапынан қолдаудың болмауы	1	2	3	1,5
Мансаптық өсу мүмкіндіктерінің болмауына байланысты мотивацияның төмендігі	3	4	7	3,4
Тәжірибе алмасу мүмкіндіктерінің шектеулілігі	17	5	22	10,7

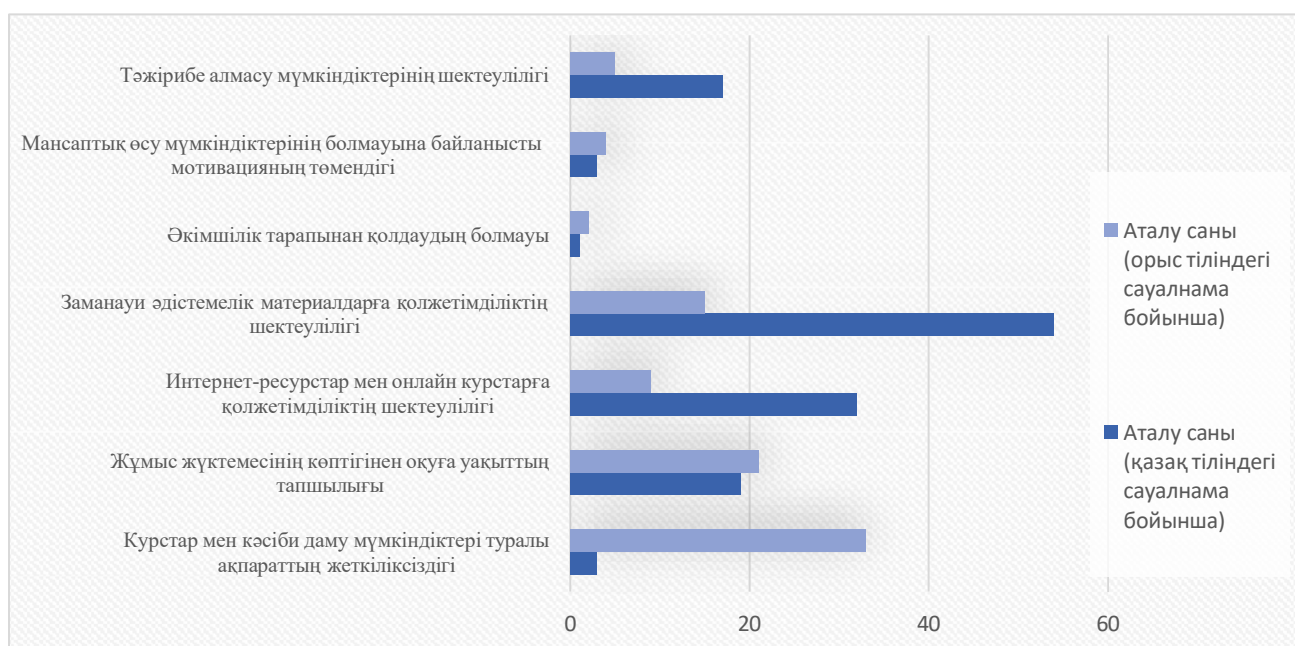
Ескерту: әрбір респондент бірнеше жауап нұсқасын таңдай алды, сондықтан жолдар бойынша жалпы сандар респонденттердің жалпы санынан (n = 205) артық. Келтірілген пайыздар белгілі бір кедергіні таңдаған респонденттердің жалпы сауалнамаға қатысушылар санына шаққандағы үлесін көрсетеді, яғни олар тілдік топтардың ішіндегі емес, жалпы үлесті білдіреді.

Жаңартылған деректер ауылдық мектептерде жұмыс істейтін педагогтердің кәсіби дамуына кедергі келтіретін негізгі факторларды дәлірек анықтауға мүмкіндік береді. *Ең өзекті мәселе* - заманауи әдістемелік материалдардың шектеулі қолжетімділігі, бұл туралы респонденттердің 33,7%-ы (69 рет аталған) мәлімдеген. Бұл - білім беру ресурстарының орталықтарынан шалғайда орналасқан мектептерде айқын байқалатын әдістемелік тапшылықтың көрсеткіші. *Келесі жиі кездесетін кедергі* - интернет-ресурстар мен онлайн курстарға шектеулі қолжетімділік (20%). Бұл - цифрлық теңсіздіктің сақталып отырғанын дәлелдейді. Цифрландыруды белсенді енгізуге қарамастан, көптеген

мұғалімдерде онлайн оқуға қажетті тұрақты интернет немесе техникалық жабдықтар жетіспейді. *Үшінші орында* - жоғары оқу жүктемесіне байланысты уақыттың тапшылығы (19,5%). Бұл педагогтердің күнделікті және оқу процесінен тыс жұмыстарға шамадан тыс тартылуын көрсетеді, нәтижесінде олар ұзақ мерзімді әрі терең араласуды талап ететін кәсіби даму бағдарламаларына қатыса алмайды.

Сондай-ақ ақпараттық тапшылық (17,6%) елеулі кедергі ретінде танылып отыр. Бұл - курстар, тренингтер және өзге де кәсіби даму мүмкіндіктері жөніндегі өзекті және жедел ақпараттың жеткіліксіздігімен байланысты. Мұндай жағдай аймақтық әдістемелік қызметтердің әлсіз жұмысын немесе орталықтандырылған цифрлық ақпараттық платформалардың жоқтығын көрсетеді. Тәжірибе алмасуға арналған мүмкіндіктердің шектеулі болуы (10,7%) кәсіби коммуникация алаңдарының - семинарлар, шеберлік сабақтары, педагогикалық форумдар секілді - жеткіліксіздігін көрсетеді. Бұл педагогтер арасындағы көлденең байланыстардың дамуын тежейді. Маңыздылығы төмендеу болғанымен, әлі де назар аударуға тұрарлық факторларға - мансаптық өсу мүмкіндіктерінің жоқтығынан туындайтын төмен мотивация (3,4%) және әкімшілік қолдаудың болмауы (1,5%) жатады. Бұл көрсеткіштердің төмен болуы педагогтердің бұл аспектілерге сезімталдығының азаюымен немесе осы кедергілердің кәсіби тәжірибеде қалыпты жағдай ретінде қабылдануымен байланысты болуы мүмкін.

Сандық деректерді (3.6.1-кестеде келтірілген) көрнекі түрде ұсыну мақсатында әрбір кедергінің респонденттер жалпы санына ($n = 205$) қатысты пайыздық үлесін көрсететін диаграмма құрастырылды. 3.6.1-диаграммада сауалнамаға қатысқан педагогтердің көзқарасы бойынша әртүрлі шектеулердің маңыздылығын салыстыруға және кәсіби даму тұрғысынан ең өзекті тәуекел аймақтарын айқындауға мүмкіндік береді.



Сурет 3.6.1 - Ауыл мектептері педагогтерінің кәсіби дамуына кедергі келтіретін негізгі шектеулердің аталу жиілігі

Ауыл мектептерінің педагогтері тап болатын қиындықтарды талдау олардың кәсіби дамуына тосқауыл болатын негізгі мазмұндық аспектілерді ғана емес, сондай-ақ бұл деректердің тұрақтылығы мен қайталану сипатын да айқындауға мүмкіндік береді. Бұл, өз кезегінде, анкета ішінде тақырыптық жағынан ұқсас сұрақтардың қайталануымен расталады.

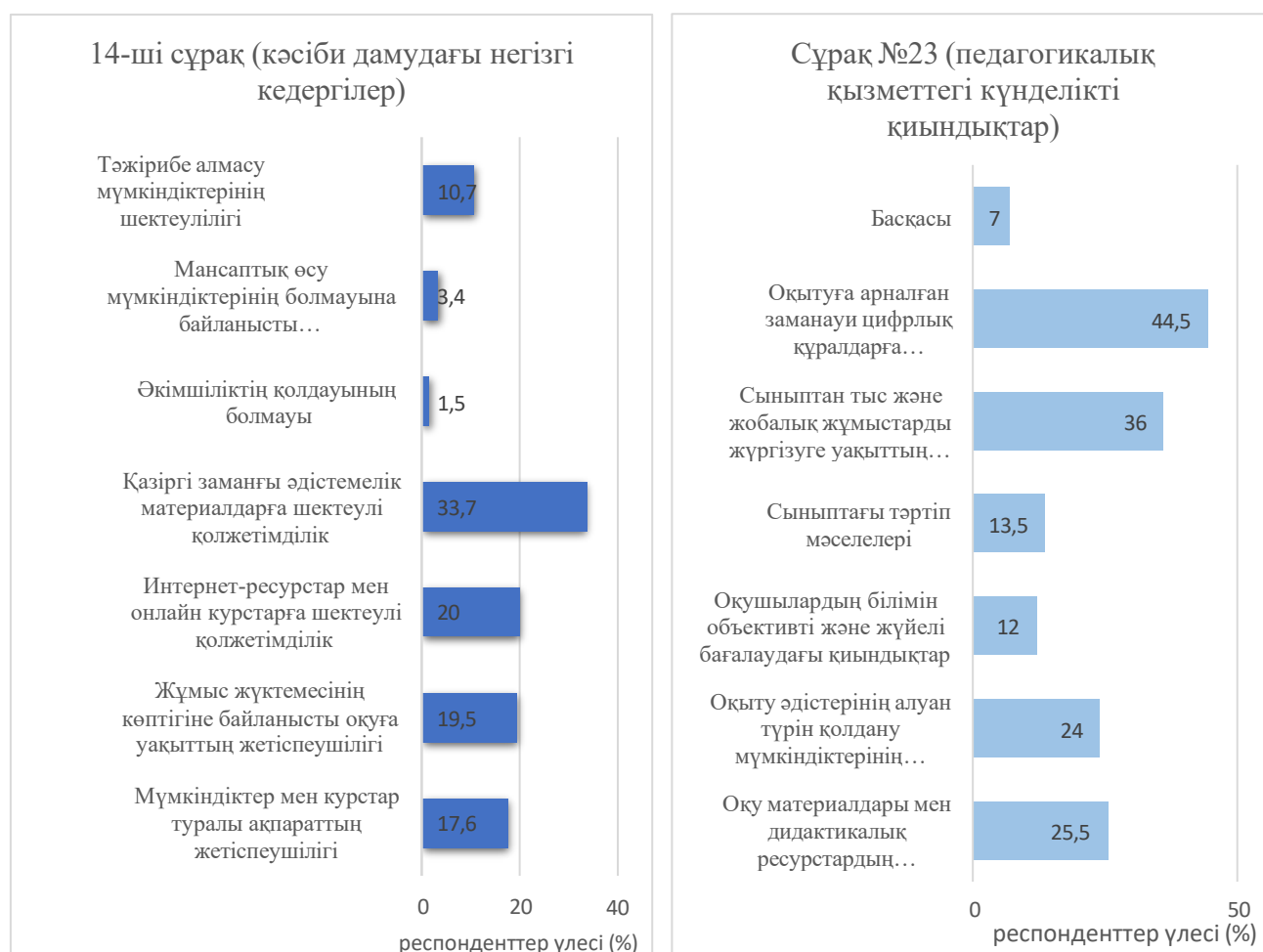
Мәселен, №14-сұрақ («Сіз кәсіби дамуыңызда қандай негізгі тосқауылдарға тап боласыз?») және №23-сұрақ («Сіз педагогикалық қызметіңізде қандай негізгі қиындықтарды сезінесіз?») формулировкасы жағынан әртүрлі болғанымен, негізінен бірдей мәселе аясын қамтиды: ресурстардың жетіспеушілігі, цифрлық және әдістемелік мүмкіндіктердің шектеулілігі, уақыт тапшылығы, қолдау мен кәсіби жағдайлардың болмауы. №14-сұрақ педагогтің өсуіне және біліктілікті арттыру бағдарламаларына қатысуына кедергі келтіретін факторларға бағытталса, №23-сұрақ күнделікті педагогикалық тәжірибе барысында туындайтын қиындықтарға назар аударады.

Кесте 3.6.2 - Педагогикалық қызметтегі қиындықтардың салыстырмалы жиілігі (№23-сұрақ)

Педагогикалық қызметтегі қиындықтар	Респонденттердің үлесі (%) - орыс тіліндегі сауалнама	Респонденттердің үлесі (%) - қазақ тіліндегі сауалнама	Жалпы (%) - орташа мән
Оқу құралдары мен дидактикалық ресурстардың жеткіліксіздігі	21%	30%	25.5%
Оқыту әдістерінің алуан түрін қолдану мүмкіндіктерінің шектеулілігі	28%	20%	24%
Оқушылардың білімін объективті және жүйелі бағалаудағы қиындықтар	9%	15%	12%
Сыныптағы тәртіпті сақтау мәселелері	13%	4%	13.5%
Сыныптан тыс және жобалық жұмыстарды жүргізуге уақыттың жетіспеушілігі	44%	28%	36%
Заманауи цифрлық оқыту құралдарына қолжетімділіктің болмауы	36%	53%	44.5%
Басқасы	9%	5%	7%

Ескерту: көрсеткіштер әрбір тілдік топ ішіндегі жалпы респонденттер санына пайыздық қатынаста берілген. Таңдамалар көлемінің әртүрлі болуына қарамастан, үлестік көрсеткіштерді салыстыру педагогтердің кәсіби өзара іс-қимыл түрлеріне қатысу жиілігіндегі салыстырмалы айырмашылықтарды анықтауға мүмкіндік береді.

Ұсынылған деректер қазақ және орыс тілдерінде сабақ беретін респонденттердің кәсіби қиындықтарды қабылдауында ортақ әрі ерекшеленетін үрдістердің бар екенін көрсетеді. Екі топта да ең жиі аталған қиындықтар – цифрлық құралдарға шектеулі қолжетімділік (тиісінше 53% және 36%) және жобалық немесе сыныптан тыс жұмыстарға уақыттың жетіспеушілігі (28% және 44%). Бұл 5-ші сұрақтың нәтижелерімен де сәйкес келеді, онда осыған ұқсас тосқауылдар кәсіби дамуға кедергі ретінде көрсетілген. Осылайша, 14 және 23-сұрақтардағы деректерді салыстыру арқылы кәсіби қиындықтардың негізгі түрлері – әдістемелік, цифрлық және уақыт тапшылығы – тұрақты түрде қайталанатыны анықталып отыр. Бұл, өз кезегінде, біліктілікті арттыру бағдарламаларын мақсатты жаңғырту қажеттігін дәлелдей түседі. Сауалнама кезеңдерінің әртүрлі сәттерінде тіркелген қиындықтарды визуалды түрде салыстыру үшін 3.6.2-диаграмма ұсынылған. Бұл диаграмма 14-сұрақтағы (кәсіби даму барысындағы негізгі кедергілер) және 23-сұрақтағы (күнделікті педагогикалық тәжірибедегі қиындықтар) мәліметтерді салыстырмалы түрде талдауға мүмкіндік береді. Мұндай графикалық салыстыру негізгі проблемалардың қайталанатынын айқын көрсетіп, алынған деректердің мазмұндық үйлесімділігін растайды.



Сурет 3.6.2- Ауыл мектептерінің педагогтерінің кәсіби дамуына кедергілер мен олардың күнделікті кездесетін қиындықтарын салыстыру: №14 және №23 сұрақтарының талдау нәтижелері

№14 және №23 сұрақтарына берілген жауаптар нәтижесінде алынған деректерді салыстырмалы талдау ауыл мектептерінің педагогтері кәсіби дамуда да, күнделікті білім беру тәжірибесінде де жиі кездесетін әрі тұрақты сипат алатын қиындықтарды айқындауға мүмкіндік береді. 3.6.2-диаграммада стратегиялық сипаттағы кедергілер мен сауалнама жүргізудің әртүрлі кезеңдерінде тіркелген операциялық сипаттағы қиындықтар арасындағы өзара байланыс деңгейі бейнеленген.

Біріншіден, респонденттер әдістемелік сипаттағы қиындықтарға басым мән береді. Мысалы, «Қазіргі заманғы әдістемелік материалдарға шектеулі қолжетімділік» атты кедергі (33,7%) кәсіби дамуға тосқауыл келтіретін негізгі фактор ретінде көрсетілген және ол «Оқыту әдістерінің алуан түрін қолдану мүмкіндіктерінің шектеулілігі» (24%) секілді күнделікті қиындықпен тікелей мағыналық үндестікке ие. Бұл мәліметтер оқу үдерісінің сапасына тікелей әсер ететін мазмұндық қолдаудың жүйелі жетіспеушілігін көрсетеді.

Екіншіден, цифрлық ресурстар тапшылығы тұрақты тәуекел факторы ретінде көрініс табады. «Интернет-ресурстар мен онлайн курстарға шектеулі қолжетімділік» мәселесі (20%) «Оқытуға арналған заманауи цифрлық құралдарға қолжетімділіктің болмауы» (44,5%) дерегімен өзара тығыз байланысты. Мұндай сәйкестік ауыл мектептерінің инфрақұрылымдық жаңғыртылуы мен цифрлық ортаға бейімделген біліктілікті арттыру курстарын әзірлеудің өзектілігін айқындайды.

Уақыт тапшылығы да өзекті мәселе ретінде анықталады: бұл фактор ұйымдастырушылық деңгейдегі кедергі («Жұмыс жүктемесінің көптігіне байланысты оқуға уақыттың жетіспеушілігі» -19,5%) ретінде де, күнделікті педагогикалық тәжірибедегі қиындық («Сыныптан тыс және жобалық жұмыстарды жүргізуге уақыттың жетіспеушілігі» - 36%) ретінде де көрініс береді. Бұл мәселенің қайталануы педагогтердің шамадан тыс жүктемеге тап болатынын және сыныптан тыс қызмет пен жекелей көзқарасты іске асыруға жағдайдың жоқ екенін көрсетеді.

Сондай-ақ, «Курстар туралы ақпараттың жетіспеушілігі» (17,6%) және «Әкімшіліктің қолдауының болмауы» (1,5%) сияқты кедергілердің №23 сұрақтағы анық көрініс табатын баламалары жоқ екенін атап өткен жөн. Бұл жағдай аталған факторлардың күнделікті шектеулер ретінде толық сезілмеуін көрсетеді. Аталған аспектілер институционалдық сипатқа ие және оларды шешу үшін мектептер мен аудандық әдістемелік кабинеттер деңгейінде қосымша басқарушылық шешімдер қабылдануы қажет.

Соңында, жеке назар аударуды талап ететін кедергілердің бірі -«Мансаптық өсу мүмкіндіктерінің болмауына байланысты мотивацияның төмендігі» (3,4%). Бұл фактор күнделікті қиындықтар қатарында көрсетілмесе де, педагогтердің

кәсіби белсенділігінің, бастамашылдығының және даму ниетінің жалпы төмендеуіне әсер ететін фондық себеп ретінде танылуы мүмкін.

Осылайша, №14 және №23 сұрақтарының нәтижелерін визуалды түрде салыстыру алынған деректердің мағыналық үйлесімділігін растайды және біліктілікті арттыру саясатын мақсатты түрде жаңғыртудың негізгі бағыттарын айқындайды. Атап айтқанда, әдістемелік ресурстармен қамтамасыз ету, цифрлық инфрақұрылымды кеңейту және уақыттық жүктемені оңтайландыру қажеттілігі анықталды - бұл ауыл мектептерінің педагогтеріне арналған бейімделген бағдарламаларды әзірлеу барысында ескерілуі тиіс. Анкета құрастыру барысында қолданылған бұл тәсіл деректердің валидтілігін, логикалық үйлесімділігін және талдаудың тереңдігін арттыруға бағытталған ішкі триангуляция (within-method triangulation) қағидатына сәйкес келеді. Аталған тәсіл бірқатар маңызды аналитикалық функцияларды жүзеге асыруға мүмкіндік берді:

1. *Түсіндірулердің сенімділігін арттыру.* Анкетаның басында және соңында қойылған ұқсас сұрақтарға респонденттердің сәйкес жауаптары олардың проблемаларды қабылдауы тұрақты әрі саналы екенін дәлелдейді. Мысалы, әдістемелік материалдардың тапшылығы №14 сұрақта (кедергі ретінде) және №23 сұрақта (күнделікті қиындық ретінде) қатар аталған. Бұл дерек ауыл мектептерінде әдістемелік қолдаудың жеткіліксіздігі туралы тұжырымның шынайылығын күшейтеді.

2. *Мағыналық орнықтылықты бақылау.* №14 сұрақтың (педагогикалық қызметтегі күнделікті қиындықтар) және №15 сұрақтың (біліктілікті арттырудың басым бағыттары) нәтижелерін салыстыру педагогтер бір кәсіби қиындықты қалай бір мезгілде күнделікті жүктеме ретінде де, даму қажеттілігі ретінде де қабылдайтынын көрсетеді. Мысалы, қазіргі заманғы цифрлық құралдарға қолжетімділіктің жоқтығы (3.6.2-кестеге сәйкес) - кеңінен көрсетілген мәселе - №15 сұрақта «Оқытуда цифрлық технологияларды пайдалану» бағдарламасының екінші орында (45,4%) көрсетілуімен үндес. Сол сияқты, әртүрлі деңгейдегі оқушылармен жұмыстағы қиындықтар да тиісті дағдыларды дамытуға арналған курстарға жоғары қызығушылықпен (21% респондент) сәйкес келеді. Бұл сәйкестіктер кәсіби қиындықтарды қабылдау мен даму сұраныстары арасында логикалық байланыс бар екенін дәлелдейді. Мұғалімдер тек проблемаларды көрсетіп қана қоймай, оларды шешуге дайын екенін де білдіреді. Дәл осындай «мәселе - шешім» сәйкестігі анкеталық деректердің ішкі мағыналық орнықтылығын және олардың аналитикалық құндылығын арттырады.

3. *Себеп-салдарлық байланыстарды анықтау.* Тіркелген кедергілер (уақыттың жетіспеушілігі, цифрлық ресурстар мен қолдаудың тапшылығы) кәсіби даму бағыттарының сұранысқа ие болуын тікелей түсіндіреді. Бұл тек қажеттіліктерді тіркеуге емес, сонымен қатар олардың шығу тегін ұғынуға мүмкіндік береді.

4. *Респонденттің когнитивтік жүктемесін ескеру.* Ұқсас сұрақтардың анкетаның әртүрлі бөлімдерінде орналастырылуы жауаптардың автоматты

немесе үстірт таңдалу ықтималдығын төмендетеді. Бұл әсіресе онлайн форматтағы сауалнамаларда алынған ақпараттың нақтылығы мен тереңдігін арттырады.

Осылайша, мағыналық тақырыптардың әртүрлі тұжырымдармен және анкетаның әртүрлі бөліктерінде қайталануы – бұл әдістемелік қате емес, керісінше, ішкі валидтілікке, деректердің орнықтылығы мен кешенділігіне қол жеткізуге бағытталған саналы стратегиялық тәсіл. Осы әдістің арқасында педагогтердің көрсеткен мәселелері кездейсоқ жауаптар емес, тереңінен ұғынылған кәсіби қиындықтар екенін сеніммен айтуға болады. Бұл нәтижелер ауыл мектептері мұғалімдеріне қолдау көрсетуге бағытталған ұсынымдар мен білім беру саясатын әзірлеу кезінде міндетті түрде ескерілуі тиіс.

Ауыл мектептерінің педагогтерінің кәсіби дамуына әсер ететін факторларды талдауды жалғастыра отырып, тек кедергілерді ғана емес, сонымен қатар мұғалімдердің оң сипаттағы сұраныстарын -яғни олар кәсіби өсуі үшін өзекті деп санайтын біліктілікті арттыру бағыттарын да қарастыру маңызды. Мұндай тәсіл анықталған кедергілерді нақты саналы қажеттіліктермен салыстыруға мүмкіндік береді және формалды ғана емес, шынайы сұранысқа ие бағдарламаларды әзірлеуге жол ашады.

Осылайша, алынған деректер ауыл мектептерінің педагогтерінің нақты кәсіби қажеттіліктері негізінде қалыптасқан мазмұндық басымдықтарды анықтауға мүмкіндік береді. Жалпыланған нәтижелер 3.7-кестеде ұсынылған.

15-ші сұрақ: «Сіздің пікіріңізше, кәсіби дамуыңыз үшін қандай біліктілікті арттыру бағдарламалары ең қажет деп есептейсіз?» (Респонденттерге ең өзекті деп санайтын 3 нұсқаны таңдауға ұсынылды)

Кесте 3.7- Біліктілікті арттырудың басым бағыттарының аталу жиілігі (15-ші сұрақ бойынша)

Бағдарлама атауы	Аталу саны (қазақ тіліндегі сауалнама)	Аталу саны (орыс тіліндегі сауалнама)	Жалпы аталу саны	Респонденттердің жалпы санына шаққандағы аталу жиілігінің жалпы пайызы, %
Қазіргі заманғы оқыту әдістемелері	66	35	101	49.3
Оқытуда цифрлық технологияларды пайдалану	77	16	93	45.4
Сыныпты басқару және ерекше білім беруді қажет ететін оқушылармен жұмыс	14	28	42	20.5
Мұғалімдерге арналған психология және стрессті басқару	10	16	26	12.7
Мұғалімдерге арналған психология және стрессті басқару	27	16	43	21.0

Әртүрлі деңгейдегі оқушылар топтарымен жұмыс істеу дағдыларын дамыту	6	7	13	6.3
Шектеулі ресурстар жағдайында білімді бағалау және бақылау әдістері	9	8	17	8.3
Ата-аналармен және жергілікті қауымдастықпен жұмыс істеу дағдыларын дамыту	17	6	23	11.2
Ауыл мектебі жағдайында көшбасшылық және басқару	25	6	31	15.1
Өз тәжірибесін зерттеу жұмысына (Action Research) қолдау көрсету	10	5	15	7.3
Ғылыми журналдарға мақала жариялау бойынша әдістемелік көмек	11	8	19	9.3
Сертификаттаудан (аттестациядан) өту процесін жоспарлау бойынша әдістемелік көмек	21	15	36	17.6

Сауалнама нәтижелері ауыл мектептерінің педагогтері практикалық бағыттағы және технологиялық тұрғыдан өзекті бағдарламаларға жоғары қызығушылық білдіретінін көрсетеді. Басымдықтардың ішінде бірінші орында - *қазіргі заманғы оқыту әдістемелері (49,3%) және оқытуда цифрлық технологияларды пайдалану (45,4%)* тұр. Бұл педагогикалық тәсілдерді үнемі жаңартып отыру және білім беру процесіне АКТ-ны интеграциялау қажеттілігін мұғалімдердің терең түсінетінін дәлелдейді. Бұған дейін анықталған әдістемелік материалдардың тапшылығын (қараңыз: 3.4-бөлім) ескере отырып, мұғалімдер бұл кемшілікті қолданбалы құралдар мен ресурстар ұсынатын сапалы курстарға қатысу арқылы өтеуге ұмтылатыны байқалады.

Сонымен қатар, респонденттердің елеулі бөлігі ерекше білім беруді қажет ететін оқушылармен (20,5%) және әртүрлі деңгейдегі топтармен (21,0%) жұмыс істеуге қажетті құзыреттерді дамытуға сұраныс білдірген. Бұл инклюзивті және көпдеңгейлі оқыту жағдайында, әсіресе шағын жинақты ауыл мектептерінде бейімделген әдістердің маңыздылығын көрсетеді.

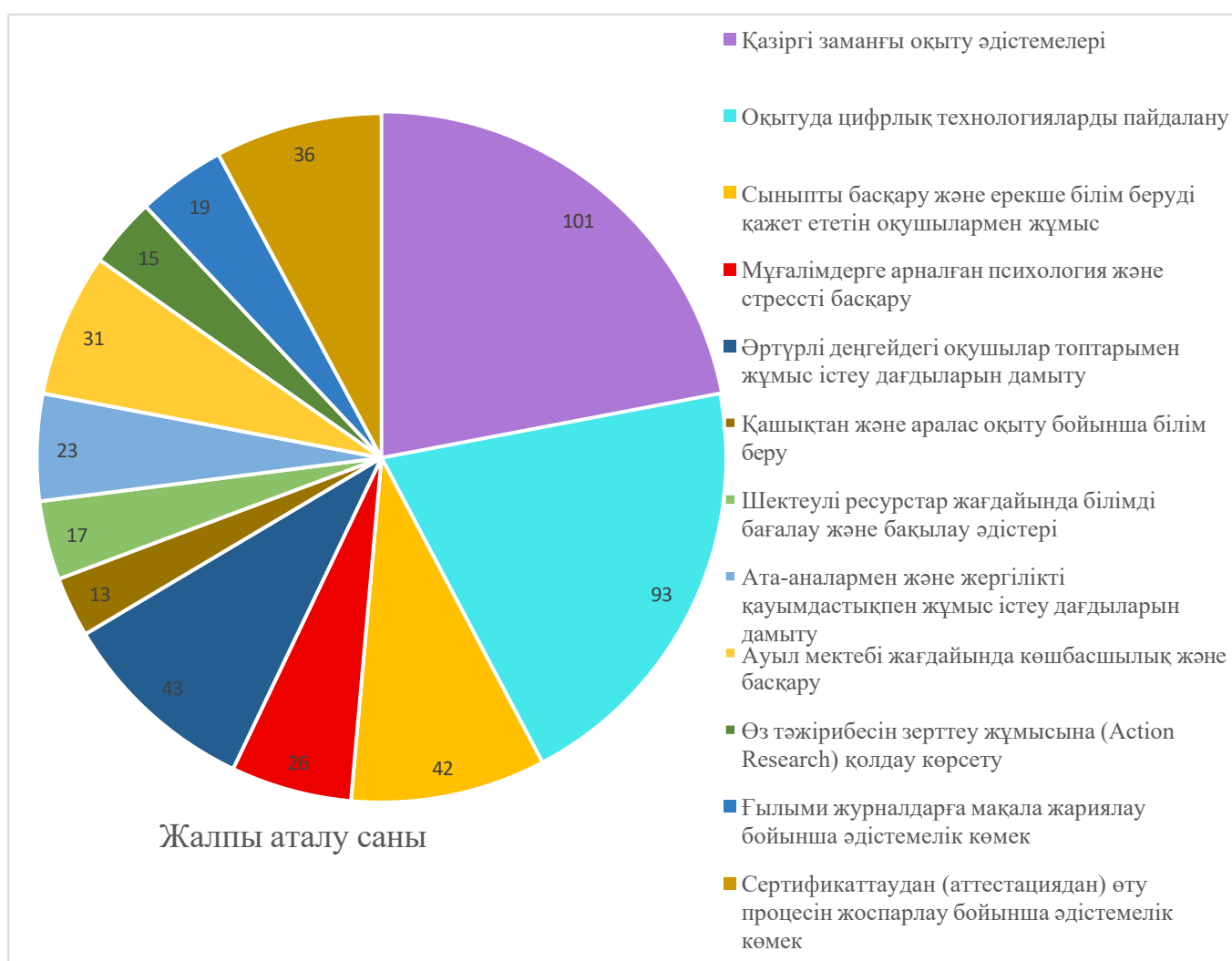
Маңыздылығы бойынша келесі *орындарда аттестациядан өту бойынша әдістемелік қолдау (17,6%) және ауыл мектебі жағдайында көшбасшылық (15,1%)* тақырыптары тұр. Аттестацияға қатысу және ауылдық мектептердегі басқарушылық қызмет мұғалімдерден арнайы білімді, сондай-ақ шектеулі ресурстар жағдайында оқу процесін стратегиялық түрде жоспарлау және ұйымдастыру қабілетін талап етеді.

Психологиялық қолдау мен стрессті басқару бағдарламаларына (12,7%), сондай-ақ ата-аналармен және жергілікті қауымдастықпен жұмыс тақырыптарына (11,2%) қызығушылық мұғалімдердің эмоциялық әл-ауқатының

маңыздылығын және мектеп пен жергілікті қауым арасында тұрақты байланыстың қажеттілігін жақсы түсінетінін көрсетеді.

Салыстырмалы түрде азырақ танымал болса да, әлі де маңызды болып саналатын бағыттарға *ғылыми жарияланым дайындау дағдылары* (9,3%), *шектеулі ресурстар жағдайында бағалау әдістемелері* (8,3%), сондай-ақ *Action Research негіздері* (7,3%) және *аралас оқыту* (6,3%) жатады. Бұл бағыттар көбінесе зерттеушілікке және инновациялық қызметке бейім педагогтерге тән.

3.7-кестеде көрсетілген нәтижелерді көрнекі түрде ұсыну мақсатында респонденттер арасында біліктілікті арттырудың негізгі бағыттарының аталуы жиілігін бейнелейтін диаграмма құрастырылды.



Сурет 3.7 - Ауыл мектептері педагогтерінің біліктілікті арттыру бағдарламаларының басым бағыттары

Талдау ауыл мектептерінің нақты қажеттіліктеріне бейімделген, жеке дараландырылған және икемді біліктілікті арттыру форматына айқын бетбұрыс барын көрсетті. Деректер педагогтердің кәсіби кемшіліктерін өздері саналы түрде танитынын дәлелдеп, келесі бағыттарды қамтитын модульдік, бейімделген бағдарламаларды әзірлеудің маңыздылығын айқындайды: қазіргі заманғы және

цифрлық педагогикалық технологияларға сұраныс, инклюзивті әрі әр деңгейдегі оқытуға дайындық, басқарушылық және көшбасшылық дағдыларға қажеттілік, ғылыми жарияланымдар мен зерттеулер арқылы кәсіби өсуге ұмтылыс. Осылайша, бағдарламаларды жобалау әкімшілік жоспарлауға ғана сүйенбей, эмпирикалық деректер негізінде жүзеге асырылуы тиіс. Бұл ауыл мектептерінің педагогтерінің нақты білім беру қажеттіліктері мен ресми біліктілікті арттыру жүйесінің ұсыныстары арасындағы алшақтықты жоюға мүмкіндік береді.

Жауаптардың мазмұндық талдауы (контент-анализ)

16-сұрақ. Инклюзивті білім беру сапасын арттыру шаралары

Инклюзивті білім беру сапасын арттыруға бағытталған тиімді шаралар туралы педагогтердің ашық жауаптарына жүргізілген талдау нәтижесінде төрт негізгі мазмұндық бағыт анықталды. Респонденттердің көпшілігі бірнеше шараны қатар атаған. Ең жиі кездесетін ұсыныстар төмендегідей:

- *Материалдық-техникалық базаны нығайту.* Ауыл мектептерінің көптеген педагогтері ең басты шара ретінде мектеп инфрақұрылымын жақсартуды атап өтеді - оқу кабинеттерін заманауи жабдықтармен, оқыту құралдарымен және техникалық ресурстармен қамтамасыз ету. Инклюзивті білім беру үшін қажетті техникалық жабдықтардың жетіспеушілігі жиі айтылған: «Мектептің материалдық-техникалық жарақталуын жақсарту». Бұл тақырып респонденттердің шамамен жартысының жауабында кездесіп, ерекше білім беру қажеттіліктері бар оқушылармен жұмыс жүргізуге қажетті жағдайлар мен ресурстардың өзектілігін көрсетеді.

- *Инклюзия бойынша арнайы біліктілікті арттыру курстары.* Келесі жиілікпен айтылған шара - педагогтердің инклюзивті білім беру саласындағы кәсіби құзыреттерін дамытуға арналған мақсатты курстар мен тренингтерге деген сұраныс. Мұғалімдер ерекше білім беру қажеттіліктері бар балалармен жұмыс әдістемесіне бағытталған оқу бағдарламаларының санын арттыруды ұсынады: «Арнайы біліктілікті арттыру курстары». Респонденттердің пікірінше, бұл шара тиімді инклюзивті тәжірибені жүзеге асыру үшін қажетті білім мен дағдылардың тапшылығын толықтыруға мүмкіндік береді.

- *Әдістемелік сүйемелдеу (оқу құралдары мен ұсынымдар).* Сауалнамаға қатысушылардың шамамен 40%-ы педагогтерді инклюзивті оқытуға арналған сапалы әдістемелік материалдармен қамтамасыз ету қажеттілігін атап өткен. Бұл бейімделген бағдарламалар, оқу-әдістемелік құралдар, нұсқаулықтар мен өзге де практикалық ресурстарды әзірлеу және тарату қажеттілігін білдіреді: «Әдістемелік құралдар мен ұсынымдарды тарату». Бір респондент атап өткендей: «Әдістемелік құралдардың кең көлемде таралуын қамтамасыз ету қажет» - мұндай ой бірнеше жауапта қайталанған.

• *Тәлімгерлік және кәсіби ынтымақтастық бағдарламалары.* Респонденттердің шамамен 12%-ы кәсіби ынтымақтастықты дамытуды тиімді шара ретінде атаған. Бұл тәлімгерлік бағдарламаларға қатысу, сабақтарды бірлесіп жоспарлау, мектептер арасында тәжірибе алмасу секілді бастамаларды қамтиды: «Тәлімгерлік бағдарламаларға қатысу». Бұл бағыт салыстырмалы түрде сирек айтылса да, әсіресе жас мамандар тарапынан өзектілігі жоғары, себебі олар үшін тәжірибелі әріптестердің кәсіби сүйемелдеуі аса маңызды. Педагогтердің жауаптары инклюзивті оқыту сапасын арттыру үшін қажетті ресурстармен және кәсіби біліммен қамтамасыз етуді басты басымдық ретінде көрсетеді. Респонденттердің басым көпшілігі бұл сұраққа нақты жауап беріп, кәсіби тәжірибені жақсартуға деген ұмтылысын танытты. Бұл ауыл мектептері педагогтерінің инклюзивті білім беруге әсер ететін негізгі факторларды терең түсінетінін және тиісті қолдау болған жағдайда тиімді өзгерістер жасауға дайын екенін білдіреді.

Жауаптар тақырыптарының жиілігі. Төменде инклюзивті білім беру сапасын арттыруға қатысты педагогтер жауаптарындағы негізгі категориялар бойынша жиынтық кесте ұсынылған. Кестеде әр тақырыптың аталу саны мен оны атап өткен респонденттердің үлесі көрсетілген. Көптеген мұғалімдер бірнеше шараны қатар ұсынғандықтан, жалпы пайыздық көрсеткіш 100%-дан асады.

Кесте 3.8.1- Инклюзивті білім беру сапасын арттыру шаралары бойынша мұғалімдер жауаптарындағы негізгі категориялар

Тақырыптық категория	Аталу саны	Респонденттердің үлесі %
Мектептердің материалдық-техникалық базасын нығайту	83	40,5%
Инклюзивті білім беру бойынша арнайы біліктілікті арттыру курстары	87	42,4%
Әдістемелік сүйемелдеу (оқу құралдары мен ұсынымдар)	80	39,0%
	25	12,2%

Ескерту: респонденттер бір жауапта бірнеше жауапты таңдағандықтан үлестік көрсеткіш 100%-дан асып кетуі мүмкін.

Кесте 3.8.2- Инклюзивті оқыту сапасын арттыру шаралары туралы педагогтердің жауаптарындағы негізгі тақырыптар

Тақырыбы	Мазмұндық сипаттама	Аталу жиілігі (шамамен)	Мұғалімдердің жиі кездесетін пікірлері
----------	---------------------	-------------------------	--

Материалдық-техникалық базаны нығайту	Инклюзивті білім беру үшін ауыл мектептерін заманауи жабдықтармен және оқыту құралдарымен қамтамасыз ету. Көптеген педагогтер техникалық ресурстардың тапшылығын инклюзивті оқытуды табысты жүзеге асырудағы елеулі кедергі ретінде атап өтті.	шамамен 40%	«... мектептің материалдық-техникалық жабдықтылығын жақсарту»
Инклюзивті білім беру бойынша арнайы біліктілікті арттыру курстары	Инклюзивті білім беру саласында педагогтердің құзыреттерін дамытуға бағытталған арнайы тренингтер мен курстар. Респонденттер ерекше білім беру қажеттіліктері бар балалармен жұмыс істеу әдістемелерін үйрететін оқыту бағдарламаларын көбейтуді ұсынады. Бұл шара қазіргі бар білім мен дағды тапшылығын толықтыруға мүмкіндік береді.	шамамен 42%	«... арнайы біліктілікті арттыру курстары»
Әдістемелік сүйемелдеу (оқу құралдары мен ұсынымдар)	Мұғалімдерді инклюзивті оқытуға арналған сапалы әдістемелік материалдармен (оқу құралдары, ұсынымдар, бейімделген бағдарламалар және т.б.) қамтамасыз ету. Респонденттер мұндай ресурстарды әзірлеу және кеңінен тарату қажеттігін атап көрсетеді, өйткені олар инклюзивті оқыту практикасын жүзеге асыруда педагогтерге нақты көмек бола алады.	шамамен 39%	«...әдістемелік құралдарды кеңінен тарату қажет».
Тәлімгерлік және ынтымақтастық бағдарламалары	Педагогтердің кәсіби ынтымақтастығын дамыту: тәлімгерлік бағдарламалар, сабақтарды бірлесе жоспарлау, мектептер арасындағы тәжірибе алмасу. Бұл тақырыпты респонденттердің шамамен 12%-ы ғана атап өткенмен, әсіресе жас мамандар тиімді жұмыс істеу үшін тәлімгерлік қолдаудың маңыздылығын ерекше атап өтеді.	шамамен 12%	«... тәлімгерлік бағдарламаларға қатысу»

Кесте деректеріне сәйкес, педагогтер инклюзивті білім беруді жүзеге асырудағы негізгі қиындық ретінде ресурстық қамтамасыз етудің жеткіліксіздігін (қатысушылардың шамамен 41%-ы) және осы бағыттағы

мамандандырылған біліктілікті арттыру тренингтерінің қажеттілігін (42%) жиі атап өткен. Сондай-ақ респонденттердің 39%-ы әдістемелік қолдаудың маңыздылығына назар аударған.

Ал тәлімгерлік тәжірибелер едәуір сирек көрсетілген (тек 12% жауапта), бұл аталған ынтымақтастық түрінің барлық мектептерде жүйелі түрде енгізілмеуімен немесе оны педагогтер оқу құралдары мен оқыту курстарына қарағанда екінші кезектегі шара ретінде қабылдайтынымен түсіндірілуі мүмкін.

Жалпы алғанда, бұл нәтижелер ауыл мектептерінің педагогтері инклюзивті білім берудегі проблемаларды шешудің басты жолы ретінде мектептерді қажетті материалдық ресурстармен қамтамасыз ету мен кәсіби біліктілікті арттыруды қарастыратынын айқын көрсетеді.

Өңірлер бойынша жауаптар құрылымы. Жауаптардың облыстар бойынша таралуын талдау педагогтердің басымдықтарында белгілі бір айырмашылықтардың бар екенін көрсетті (3.9.1 -кесте). *Түркістан облысында* мұғалімдер материалдық-техникалық базаның жеткіліксіздігін ерекше атап өткен - бұл өңірде респонденттердің 52,6%-ы жабдықты жақсарту қажеттігін көрсеткен (аталған санат бойынша ең жоғары көрсеткіш). *Қызылорда облысында* бұл көрсеткіш бар болғаны 26,1%-ды құрады, бұл мектептердің қамтамасыз етілу деңгейінің салыстырмалы түрде жақсы екенін немесе мұғалімдердің назарын өзге проблемаларға көбірек аударып отырғанын көрсетуі мүмкін. Осыған орай, қызылордалық педагогтер біліктілікті арттыру курстарына қатысуды жиі ұсынған (52,2%) - бұл көрсеткіш *Солтүстік Қазақстан облысымен* қатар ең жоғары деңгейді көрсетеді. *Солтүстік Қазақстан облысында* да оқытуға деген сұраныс айқын байқалады: мұндағы респонденттердің 65,5%-ы біліктілікті арттыру курстарының қажеттілігін атаған (бұл көрсеткіш Түркістан облысында тек шамамен 26%). *Қарағанды облысында* әдістемелік қолдауға ерекше көңіл бөлінген - мұндағы мұғалімдердің 54,2%-ы әдістемелік құралдар мен ұсынымдардың маңыздылығын атап өткен, ал *Солтүстік Қазақстан облысында* бұл көрсеткіш небәрі 31%-ды құрады. Осылайша, өңірлер бойынша басымдықтар әртүрлі: инфрақұрылымдық проблемалар өзекті болып отырған *оңтүстік өңірлерде* (мысалы, Түркістан облысында) мұғалімдер ең алдымен *ресурстық қамтамасыз ету қажеттілігін*, ал салыстырмалы түрде жақсы жабдықталған *солтүстік және орталық өңірлерде* (мысалы, СҚО, Қарағанды) педагогтер *оқыту мен әдістемелік қолдауды* басты қажеттілік ретінде көрсеткен.

Кесте 3.9.1 - Өңірлер бойынша шараларды таңдаған респонденттердің пайыздық үлесі

Өңір	Материалдық - техникалық база	Біліктілікті арттыру курстары	Әдістемелік қолдау құралдары	Жеке кәсіби қолдау
Қарағанды облысы	43,8%	31,3%	54,2%	12,5%
Қостанай облысы	34,2%	50,0%	44,7%	15,8%

Солтүстік-Қазақстан облысы	58,6%	65,5%	31,0%	17,2%
Түркістан облысы	52,6%	26,3%	34,2%	10,5%
Қызылорда облысы	26,1%	52,2%	32,6%	10,9%

Кестеде әр бағандағы ең жоғары көрсеткіштер жуан қаріппен ерекшеленген, бұл өңірлердің аталмыш тақырып бойынша «жетекшілік» деңгейін көрсетеді. Айқын көрініп тұрғандай, техникалық жабдықтау қажеттілігі әсіресе оңтүстік өңірде (Түркістан облысы) және Солтүстік Қазақстан облысында өзекті болса, курсқа дайындық СҚО, Қостанай және Қызылорда облыстарында үлкен сұранысқа ие. Әдістемелік көмекті ең жиі Қарағанды облысының мұғалімдері сұраса, кәсіби сүйемелдеу нақты түрде ешбір өңірде бірінші орынға шықпаған (10-17% аралығында өзгерген). Бұл айырмашылықтар интернет пен жабдықтардың қолжетімділігі сияқты объективті жағдайларға ғана емес, сонымен қатар өңірлердегі біліктілікті арттыру мүмкіндіктерінің әртүрлілігіне де байланысты болуы ықтимал.

Жас және тәжірибелі педагогтарды салыстыру. Әртүрлі еңбек өтілі бар мұғалімдердің (<5 жыл және ≥16 жыл) жауаптарын салыстыра отырып, назар аударатын кейбір айырмашылықтар анықталды (3.9.2 -кесте). Жас мамандар оқу және курстардың қажеттілігін жиірек атап өткен (42,9% қарсы 36,9% тәжірибесі мол топта). Бұл жаңадан келгендер білім мен дағдылардың жетіспеушілігін қатты сезініп, оны жүйелі оқыту арқылы толықтырғысы келетініне дәлел. Ал тәжірибелі педагогтар материалдық-техникалық жағдайларға (46,6% қарсы 39,3% жас мамандарда) және әдістемелік қолдауға (41,7% қарсы 28,6%) анағұрлым жиі назар аударған. Көп жылғы тәжірибесі бар мұғалімдер ауыл мектептеріндегі ресурстар мен оқу құралдарының шектеулігіне жиі тап болады, базалық әдістемелік дайындықтың жетіспеушілігінен гөрі. Айта кететіні, екі топ та кәсіби сүйемелдеуге (тәлімгерлікке) қатысу деңгейі төмен болғанын (~15–18%) атап өткен – мүмкін, жас педагогтарға бұл көмек әдетте беріледі, ал тәжірибелі мамандар өздері наставник ретінде жұмыс істейтіндіктен, оны басым «шара» деп санамайды. Жалпы алғанда, екі топ арасындағы айырмашылықтар түбегейлі емес: екеуі де ең алдымен ресурстар мен оқытуды басты орынға қояды, тек кейбір аспектілерге назар аудару дәрежесінде ерекшеленеді.

Кесте 3.9.2 - Жас (<5 жыл еңбек өтілі) және тәжірибелі (≥16 жыл еңбек өтілі) педагогтардың 16-шы сұраққа берген жауаптарында әр категория бойынша айтылу үлесі, топтағы респонденттер санына қатысты % түрінде.

Респонденттер тобы	Материалдық-техникалық база	Біліктілікті арттыру курстары	Әдістемелік қолдау құралдары	Жеке кәсіби қолдау
Еңбек өтілі <5 жыл (n=29)	39,3%	42,9%	28,6%	17,9%

Еңбек өтілі ≥16 жыл (n=105)	46,6%	36,9%	41,7%	15,5%
-----------------------------	-------	-------	-------	-------

Нәтижелер бойынша қорытынды (16-шы сұрақ): Ауыл мектептерінің педагогтері инклюзивті оқытудың сапасын арттыруға қажетті кешенді шараларды нақты атап көрсетті. Ең алдымен, бұл мектептердің материалдық-техникалық базасын жақсарту және мұғалімдерді арнайы дайындау – осы екі бағыт 40%-дан астам респондент тарапынан аталып, барлық өңірлерде байқалады. Сонымен қатар, инклюзияға бейімделген әдістемелік материалдарға деген қажеттілік те жоғары деңгейде. Кәсіби ынтымақтастыққа (кәсіби сүйемелдеу, тәжірибе алмасу) сұраныс сәл аз, бірақ бар. Өңірлік талдау көрсеткендей, ресурстар жеткіліксіз аймақтарда техникалық қамтамасыз ету мәселесі алдыңғы қатарда болса, басқа өңірлерде – оқыту мен әдістемелік қолдау басымдықта. Жас және тәжірибелі педагогтар арасындағы айырмашылықтар негізінен сандық сипатта: жаңадан келгендер көбінесе оқытуға басымдық береді, тәжірибелі мамандар ресурстар мен әдістемелік мәселелерге көбірек назар аударады, бұл олардың әртүрлі қажеттіліктері мен көзқарастарын көрсетеді. Жалпы, нәтижелер ауыл мектептерінде инклюзивті тәжірибенің сәтті болуы үшін жағдайларды жақсарту мен педагогтардың адами капиталын дамыту бірдей маңызды екенін дәлелдейді.

18-сұрақ. Action Research әдісін қолдану және шешілген мәселелер. Мұғалімдердің педагогикалық зерттеу әдісін (Action Research, AR) қолданатыны және ол арқылы қандай мәселелерді шеше алғаны туралы ашық сұраққа берілген жауаптар полярлы сипатқа ие болды. Педагогтер екі негізгі топқа бөлінді: бірі – AR әдісін қолданбағандар, екіншісі – бұл әдістің оң әсерін атап өткендер. Жауаптардың мазмұнын келесі санаттарға жіктеуге болады:

- *Action Research әдісін қолдану тәжірибесінің болмауы.* Респонденттердің едәуір бөлігі (*шамамен 38%*) өз тәжірибесінде AR әдісін қолданбағандарын нақты көрсетті. Мысалы: «Қолданған жоқпын», «Жоқ, қолданбадым», «Жауап беруге қиналамын». Кейбір мұғалімдер бұл әдіс туралы ақпараттың аздығын немесе түсінбеушілікті атап өткен. Бұл жауаптар ауыл мектептерінің көптеген педагогтері үшін AR әдістемесінің әлі тәжірибеге енбегенін көрсетеді – бұл, бәлкім, дайындықтың жеткіліксіздігімен немесе мектепте мұндай зерттеулер жүргізу мүмкіндігінің болмауымен байланысты.

- *Өз педагогикалық тәжірибесін жетілдіру.* AR әдісін қолданған мұғалімдердің көпшілігі бұл тәсілдің өздерінің сабақ беру тәжірибесін талдауға және жетілдіруге көмектескенін жазған. Жауаптарда әдістемелік қиындықтарды шешу, сабақ жоспарлауды оңтайландыру және мұғалімнің рефлексия дағдысын дамыту сияқты нәтижелер сипатталады. Мысалы: «Қолдандым. Өз тәжірибемді объективті бағалауға, әлсіз және күшті тұстарымды анықтауға және даму жолын белгілеуге мүмкіндік берді» немесе «Сабақ беру әдістемемді жақсарттым, оқушыларды өзін-өзі талдауға үйреттім». Мұндай пікірлер AR әдісінің мұғалімнің кәсіби шеберлігін арттыруға ықпал ететінін айғақтайды.

• *Оқушылардың мотивациясы мен белсенділігінің артуы.* Едәуір маңызды тағы бір тақырып - AR әдісінің оқушыларға оң әсері. Барлық респонденттердің шамамен 17%-ы (яғни AR қолданғандардың жартысына жуығы) мотивацияның төмендігі және оқушылардың сабаққа қатысу белсенділігі мәселелерінің шешілгенін атап өткен. Мұғалімдер зерттеу тәсілінің пәнге қызығушылықты арттырғанын және оқушылардың белсенділігін күшейткенін жазады: «Мотивациясы төмен оқушыларды анықтап, оларды оқу процесіне тарту». Бір мұғалім AR әдісі балалардың сыни, креативті ойлау және ынтымақтастық дағдыларын дамытуға септігін тигізгенін, нәтижесінде «сабақтағы үлгерім сапасы артқанын» атап өтеді. Яғни, педагогтер Action Research әдісін білім алушылардың тәртібі мен үлгеріміне қатысты мәселелерді шешетін құрал ретінде қарастырады.

• *Оқу нәтижелерінің жақсаруы.* Алдыңғы санатпен байланысты, бірақ нақтырақ бағыт - оқушылардың оқу жетістіктерінің артуы. Жауаптардың аз ғана бөлігі (шамамен 2%) AR әдісі арқылы үлгерімнің нақты жақсарғанын көрсеткен: «Оқу стратегияларын бейімдеу арқылы оқушылардың үлгерімін арттыру». Мұндай жауаптар сирек кездескенімен, кейбір мұғалімдерге AR көмегімен оқушылардың білімі мен дағдысында өлшенетін ілгерілеуге қол жеткізу мүмкін болғанын көрсетеді. Дегенмен, көбіне мотивация, қызығушылық секілді жанама факторлар арқылы жетістікке жету атап өтілген.

Осы негізгі тақырыптардан бөлек, жекелеген респонденттер қосымша байқауларын да білдірген. Мысалы, бір педагог AR әдісінің әлеуеті мектеп әкімшілігінің тарапынан жеткілікті ақпараттандыру мен қолдаудың болмауына байланысты шектеулі екенін атап өткен: «...көп мәселені шешуге көмектесер еді, егер мектеп басшылығы түсініп, дұрыс талап етсе [Action Research жүргізуді] ... бұл тәсілдің мәнін түсінетін мұғалімдер аз». Бұл пікір мектеп ортасында инновациялық әдістерді енгізуге кедергі келтіретін факторлардың бар екенін - атап айтқанда, түсініктің және әдістемелік мәдениеттің жеткіліксіздігін көрсетеді. Алайда мұндай пікірлер сирек кездеседі. Көп жағдайда мұғалімдер Action Research әдісімен таныс емес немесе оны оқыту мен білім беру сапасын жақсартатын тиімді, практикалық бағытталған тәсіл ретінде қабылдайды.

Жауаптардың жиілікке негізделген талдауы. Жауаптардың категориялар бойынша бөлінісі 4-кестеде көрсетілген. Айта кететін жайт - кейбір педагогтер AR әдісін қолдану тәжірибесін сипаттай отырып, оның әсерін бір уақытта өзіне де, оқушыларға да тигізгенін атап өткен. Мұндай жауаптар екі түрлі категорияға бірден енгізілді, сондықтан жиынтық пайыз көрсеткіші 100%-дан асып отыр.

Кесте 3.10.1 - Педагогтердің Action Research әдісін қолдануы бойынша жауаптарының тақырыптық санаттары (18-сұрақ, n = 205)

Жауап санаты	Респонденттер саны	жалпы санының % үлесі
«AR әдісін қолданбаған (тәжірибесі жоқ)	78	38,0%

Қолданылған жағдайда оқыту тәжірибесін жетілдіруге (рефлексия жүргізу, әдістерді оңтайландыру) оң әсер етті	25	12,2%
Қолданылған, нәтижесі – оқыту сапасын арттыру (оқушылардың мотивациясы мен үлгерімін жақсарту)	35	17,1%
Қалған респонденттер Action Research әдісін қолданған, бірақ нақты қандай нәтижеге қол жеткізгенін көрсетпеген.	≈71	34,6%

Ескерту: соңғы жолдағы мәлімет айырма негізінде есептелген және Action Research әдісін қолданғанын көрсеткен, бірақ оның нақты нәтижелері туралы ешқандай түсініктеме бермеген респонденттердің жауаптарын қамтиды (мысалы, тек «Қолдандым» деп көрсеткендер). Мұндай жауаптар нақты проблемалық санаттарға жатқызылмағанымен, жалпы көріністі толықтыру үшін есепке алынған.

Байқалғандай, сауалнамаға қатысқан мұғалімдердің шамамен 38%-ы Action Research әдісін мүлдем қолданбаған және, сәйкесінше, оның ешқандай әсерін атап өтпеген. Қалған 62%-ы бұл әдісті қолданғандарын көрсеткен, олардың кемінде төрттен бірі нақты оң өзгерістерге қол жеткізгенін атап өткен: 17%-ы - оқушылардың белсенділігі мен үлгерімі артқанын, ал 12%-ы - өзінің кәсіби қызметіндегі оң нәтижелерді көрсеткен. Action Research әдісін қолданғандардың едәуір бөлігі (іріктеменің шамамен 35%-ы) ешқандай нақты нәтиже келтірмеген, тек қолданғандарын растаумен шектелген - бұл жауаптардың қысқа болуы, нәтижелердің айқын болмауы немесе оларды нақты тұжырымдаудың қиындығымен байланысты болуы мүмкін. Соған қарамастан, алынған мәліметтер бұл әдісті меңгергендердің арасында оның оқу процесіне оң ықпалын жоғары бағалайтынын көрсетеді. Мұғалімдер үшін Action Research әдісі, ең алдымен, оқыту әдістемесін жетілдіруге және оқушылардың белсенділігін арттыруға мүмкіндік беретінімен құнды.

Өңірлік айырмашылықтар. Action Research әдісін қолдану деңгейі өңірлер бойынша айтарлықтай өзгереді (3.10.2 -кесте). Мысалы, бұл әдіске ең жоғары тартылу Түркістан облысының педагогтері арасында байқалады: мұғалімдердің шамамен 79%-ы AR әдісін қолданатынын көрсеткен. Жоғары көрсеткіштер Қызылорда (65%) және Қостанай (60%) облыстарында да тіркелген. Керісінше, Солтүстік Қазақстан және Қарағанды облыстарында мұғалімдердің тек жартысы ғана аталған әдіспен жұмыс істейтінін (тиісінше 48% және 50%) атап өткен, ал қалған жартысы - қолданбайды.

Бұл айырмашылықтар әр өңірде біліктілікті арттыру жүйесінің әртүрлі ұйымдастырылуымен байланысты болуы мүмкін: мысалы, оңтүстік өңірлерде Action Research бойынша арнайы курстар өткізілген немесе белсенді әдістемелік қауымдастық жұмыс істеп тұрған болуы ықтимал. Ал басқа өңірлердің мұғалімдері бұл тәсілмен сирек кездескен болуы мүмкін.

Енгізу деңгейінде айырмашылық болғанымен, AR әдісінің әсер ету сипаты барлық өңірлерде ұқсас – әрқайсысында да мұғалімнің кәсіби дамуы мен оқушылардың мотивациясының артуына қатысты мысалдар кездеседі (бірақ бұл қосалқы тақырыптар өңірлік бөліністе сандық жағынан аз болғандықтан, тұрақты айырмашылықтарды көрсету мүмкін емес).

Осылайша, 18-сұрақ бойынша өңірлік талдау педагогтердің инновациялық әдісті қаншалықты меңгергеніне байланысты айырмашылықтарды көрсетеді, ал әдісті қабылдау мен бағалау жағынан үлкен алшақтық байқалмайды.

Кесте 3.10.2 - Action Research әдісін қолданатын және қолданбайтын мұғалімдердің үлесі, өңірлер бойынша (% респонденттер санына шаққанда)

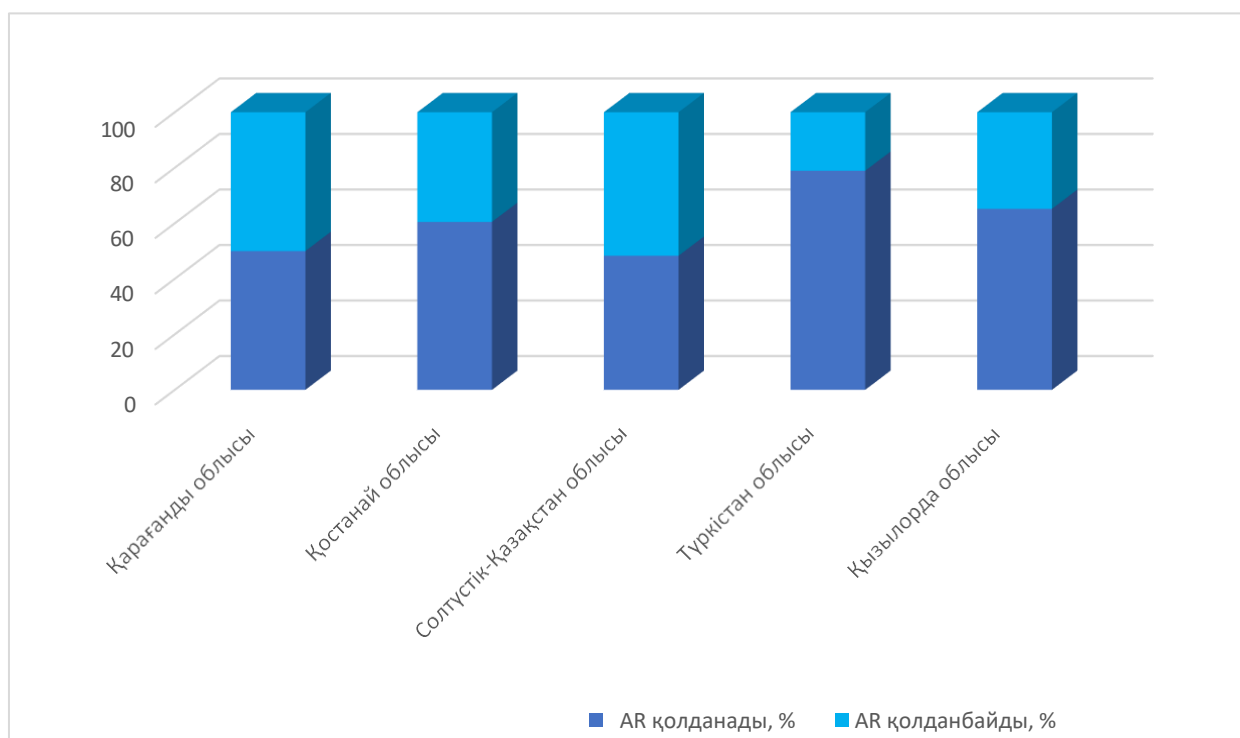
Өңір	AR қолданады, %	AR қолданбайды, %
Қарағанды облысы	50,0	50,0
Қостанай облысы	60,5	39,5
Солтүстік-Қазақстан облысы	48,3	51,7
Түркістан облысы	78,9	21,1
Қызылорда облысы	65,2	34,8

Кестеден байқалғандай, Action Research (AR) әдісін ең көп қолданатын мұғалімдер Түркістан облысында шоғырланған (мұғалімдердің 80%-ға жуығы), ал ең аз қолданатындар - Солтүстік Қазақстан облысында (респонденттердің жартысынан азы). Қалған өңірлерде бұл көрсеткіш 50-60% шамасында. Айта кетерлік жайт, тіпті ең алдыңғы қатардағы өңірде де 20%-дан астам мұғалім бұл әдісті қолданбайды, ал ең төменгі көрсеткіш тіркелген облыстардың өзінде Action Research тәжірибесін қолдана бастаған педагогтер бар. Бұл жағдай аталған әдістің еліміздің барлық өңірлеріндегі педагогикалық қауымдастыққа біртіндеп еніп келе жатқанын көрсетеді, дегенмен оны меңгеру деңгейі мен қарқыны әртүрлі.

Action Research әдісін кеңінен тарату үшін бұл тәсіл әлі кең қолданысқа енбеген өңірлерде мақсатты әдістемелік қолдау қажет болуы мүмкін.

Кестеде берілген деректер 3.19-суретте визуализацияланған. Онда Action Research әдісін қолданатын және қолданбайтын педагогтердің үлесі өңірлер бойынша жинақталған тік диаграмма түрінде көрсетілген. Бұл визуалды нысан AR әдісін енгізу деңгейіндегі аймақтық айырмашылықтарды айқын бейнелейді: Түркістан және Қызылорда облыстарындағы оң серпін мен Солтүстік Қазақстан облысындағы салыстырмалы түрде баяу ілгерілеуді нақты көрсетеді.

Пропорционалды бағандар диаграммасы әр өңірдегі AR қолданушылар мен қолданбайтындар үлесін ішкі құрылымда салыстырып қана қоймай, аймақтар арасындағы айырмашылықтарды да анық көрсетеді. Осылайша, диаграмма әдістемелік қызметтер мен мектеп әкімшіліктері үшін шешім қабылдауға ыңғайлы талдау құралын ұсынады.



Сурет 3.10.2 - Өңірлер бойынша Action Research әдісін қолданатын және қолданбайтын педагогтердің пайыздық үлесін көрсететін жинақталған баған диаграммасы

Еңбек өтілі бойынша талдау. Мұғалімдердің Action Research (іс-әрекеттегі зерттеу) әдісін қолдану деңгейі бойынша еңбек өтіліне байланысты топтарды салыстыру айтарлықтай айырмашылықтарды анықтамады. Жұмыс өтілі 5 жылға дейінгі жас мамандардың 57,1%-ы бұл әдісті қолданғанын хабарлаған болса, 16 жыл және одан көп тәжірибесі бар педагогтар арасында бұл көрсеткіш 59,2%-ды құрады -айырмашылық іс жүзінде жоқ (3.11-кесте). Басқаша айтқанда, жаңадан келген де, тәжірибелі де мұғалімдердің AR әдісін қолдану ықтималдығы шамалас. Ең жоғары көрсеткіш орташа еңбек өтілі бар топта (6-15 жыл: шамамен 65%) байқалады, алайда бұл талдауда негізгі назар шеткі топтарға аударылған.

Мұндай нәтиженің себебі ретінде мынадай жорамал келтіруге болады: жас мұғалімдер Action Research әдісімен педагогикалық жоғары оқу орындарында немесе қызметке кірген кезде өткізілетін кіріспе курстарда танысады, сондықтан оны тәжірибеде ертерек қолдана бастайды. Ал аға буын педагогтары бұл әдіспен кейінгі жылдары жаңа технологиялар бойынша біліктілікті арттыру курстары арқылы танысқан болуы мүмкін. Осылайша, әдіс барлық жастағы мұғалімдер арасында таралып келеді.

Бірақ алынған әсерлердің сипаты бойынша аздаған айырмашылықтар байқалды: жоғары еңбек өтілі бар педагогтар бұл әдісті кәсіби тәжірибесін талдау және әдістемесін жетілдіру үшін жиірек қолданатынын атап өткен (AR қолданған 59%-дың шамамен 22%-ы осындай әсерді көрсеткен), ал жас мамандар әдістің оқушыларға тигізетін оң әсерін көбірек айтқан (жас

мұғалімдердің шамамен 31%-ы оқушылардың мотивациясының артқанын көрсеткен, ал тәжірибелі топта бұл көрсеткіш - ~30%). Бұл айырмашылықтар күтілетін заңдылыққа сәйкес келеді: тәжірибелі педагогтар әдісті кәсіби рефлексия үшін қолдануға бейім болса, жас мұғалімдер оны оқушылардың қызығушылығын арттыру құралы ретінде көреді.

Дегенмен, бұл айырмашылықтар айтарлықтай емес, сондықтан да жалпы алғанда AR әдісін қолдану деңгейі барлық еңбек өтілі топтарында бірдей деуге болады.

Кесте 3.11 - Жас және тәжірибелі мұғалімдер арасында Action Research әдісін қолдану үлесі (топ ішіндегі респонденттер пайызы)

Педагогтер тобы	AR қолданатындар	AR қолданбайтындар
Еңбек өтілі <5 жыл (n=28)	57,1%	42,9%
Еңбек өтілі ≥16 жыл (n=103)	59,2%	40,8%

Нәтижелер бойынша қорытынды (18-ші сұрақ): Action Research әдісі ауыл мектептерінің педагогтерінің шамамен үштен екісі тарапынан қолданылған, олардың жартысы бұл әдістің оң әсерін атап өткен. Мұғалімдердің пікірінше, AR әдісінің басты артықшылықтары - педагогикалық шеберлікті жетілдіру (өз әдістерін талдау және жетілдіру арқылы) және оқушылардың белсенділігін арттыру (қызығушылық, мотивация мен үлгерімнің жақсаруы). Бұл әсерлер бірін-бірі сапалы толықтырып, оқыту тиімділігінің артуына ықпал етеді.

Кейбір мұғалімдер нақты нәтижелерді көрсетпеген, бұл AR әдістемесін түсіну мен оның ықпалын бағалау қажеттігін білдіруі мүмкін. Өртүрлі өңірлер мен еңбек өтілі топтары арасында әдісті қолдану деңгейінде айтарлықтай айырмашылықтар байқалмайды - жас мамандар да, тәжірибелі педагогтер де бірдей белсенділік танытқан. Дегенмен, кейбір аймақтарда (мысалы, Түркістан облысында) AR кеңінен ендіріліп жатса, өзге өңірлерде әдістемелік жұмысты күшейту қажет.

Жалпы, нәтижелер ауыл мектептері үшін Action Research әдісінің оң әсері бар екенін көрсетеді және оны біліктілікті арттыру жүйесі арқылы одан әрі тарату орынды екенін айғақтайды.

Контенттік талдау нәтижелері. 21-сұрақ. Ауыл мектептерінің педагогтеріне арналған кәсіби дамуды жетілдіру бойынша ұсыныстар. Сауалнаманың қорытынды ашық сұрағында ауыл мектептерінің педагогтеріне кәсіби даму жүйесін жетілдіруге қатысты өз ұсыныстарын білдіру ұсынылды. Жауаптар әркелкі болды: кейбірі қанағаттанғандықтарын білдірсе, басқалары нақты ұсыныстар айтты. 205 респонденттің шамамен бестен бірі нақты ұсыныс білдірмеген, ал басым бөлігі түрлі идеялар келтірді. Жауаптарды мынадай негізгі санаттарға біріктіруге болады:

- *Ұсыныстардың болмауы / жүйеге қанағаттанушылық.* Мұғалімдердің шамамен 20%-ы жаңа ұсыныстар айтпай, бейтарап не жағымды пікір білдірген:

«Рақмет, сұрақтар түсінікті және орынды», «Жоқ, рақмет», «Ұсыныс жоқ». Кейбірі жай ғана сауалнама үшін алғыс білдірген: «Керемет». Мұндай жауаптар кейбір педагогтер кәсіби даму жүйесінің қазіргі күйіне риза екенін не болмаса ұсыныс айтуға қажетті тәжірибесі немесе білімі жетіспейтінін білдіруі мүмкін. Ғылыми тұрғыда бұл жауаптарды кәсіби өсу мүмкіндіктері жеткілікті деп санайтын мұғалімдердің үлесі ретінде қарастыруға болады.

- *Материалдық-техникалық база мен инфрақұрылымды нығайту.* Ең ірі ұсыныстар блогы (шамамен 26-27% жауап) жұмыс істеу және кәсіби даму үшін қолайлы жағдай жасау қажеттілігімен байланысты. Педагогтер ауыл мектептерін заманауи техникамен жабдықтауды, интернетке қолжетімділікті жақсартуды және дидактикалық материалдарды жаңартуды аса маңызды деп санайды. Мысалы: «Ауыл мектептерінің материалдық-техникалық базасын нығайту, интернет сапасын жақсарту»; «Әрбір кабинет заманауи құрал-жабдықпен және жоғары жылдамдықтағы интернетпен қамтамасыз етілуі тиіс». Респонденттердің пікірінше, тиісті инфрақұрылымсыз кәсіби дамудың кез келген бағдарламасы тиімсіз болады, сондықтан алдымен ауыл мектептеріндегі материалдық артта қалуды жою қажет. Сондай-ақ бұл санатқа мұғалімдерге жайлы еңбек жағдайларын жасау ұсыныстары да кіреді: қажетті материалдармен қамтамасыз ету, жеке жұмыс орындарын жабдықтау, тұрмыстық жағдайларды жеңілдету. Мысалы: «Жұмыс істеуге жайлы жағдай жасау... сапалы оқу материалдары, техникалық құралдармен қамтамасыз ету, қолайлы атмосфера құру». Осылайша, педагогтер өздерінің кәсіби дамуын жұмыс жағдайлары мен ресурстарға қолжетімділікпен тікелей байланыстырады.

- *Біліктілікті арттыру мүмкіндіктерін кеңейту.* Жауап жиілігі бойынша екінші орында - ауыл мектептерінің педагогтеріне арналған курстар мен тренингтер жүйесін жетілдіру жөніндегі ұсыныстар (шамамен 20-25%). Мұғалімдер кәсіби біліктілікті арттыру курстарын тұрақты түрде, жұмыстан қол үзу арқылы, ауыл мектептерінің өзінде көшпелі семинарлар форматында өткізуді, пәндік тренингтер мен шеберлік сабақтарын жиі ұйымдастыруды ұсынады. Көпшілігі курстардың қолжетімді болуы қажет екенін атап өтеді: «Біліктілік курстары жиі ұйымдастырылуы тиіс»; «Тегін офлайн-курстардың жеткілікті мөлшерде болғаны маңызды...». Әсіресе форматқа баса назар аударылған – педагогтер онлайн-форматтың азаюын, керісінше, тәжірибеге бағытталған офлайн-сабақтардың көбейгенін қалайды: «...курстар оффлайн ұйымдастырылса». Кейбір ұсыныстарда ауылдық ерекшеліктерді ескеру керек делінген – оқытуды «жергілікті жерде, жайлы ортада» өткізу немесе шалғай мектептерге барып оқытатын мобильді жаттықтырушылар тобын құру ұсынылады. Жалпы, ауыл мектептерінің педагогтері кәсіби деңгейін жүйелі түрде көтеру үшін оқытуды жиі әрі қолжетімді түрде алғанды қалайды.

- *Кәсіби өзара байланыс және тәжірибе алмасу.* Ұсыныстардың елеулі бөлігі педагогтер арасындағы көлденең байланыстарды дамытуға бағытталған (шамамен 15-20% жауап, жиі алдыңғы санатпен қатар айтылады). Респонденттер кәсіби дамудың тиімді жолы – тәжірибе алмасу деп санайды, бұл ел ішіндегі және халықаралық деңгейдегі байланыстарды қамтуы тиіс. Айтылған ұсыныстардың

қатарында: «Мықты білім беру ұйымдарымен қысқа мерзімді тәжірибе алмасу бағдарламаларын ұйымдастыру»; «Жақын және алыс шетелдердегі мұғалімдермен тәжірибе алмасу». Сонымен қатар, ауыл мектептерінің педагогтері үшін үздік тәжірибелермен бөлісе алатын конкурстар, конференциялар мен желілік қауымдастықтарды көбірек өткізу ұсынылған. Жеке атап өтілген – *тәлімгерлік*: қатысушылар тәжірибелі педагогтер мен қалалық мамандарды ауыл мектептеріне жетекшілік етуге тарту пайдалы деп есептейді. Мысалы: «...білікті арнайы мамандар мектепке келіп, ашық сабақтар өткізіп, оқыту жұмыстарын жүргізсе». Тағы бір ұсыныс - уақытша кадр алмасу: «тәжірибе алмасу мақсатында басқа мектептерге уақытша жұмысқа жіберу». Осылайша, мұғалімдер кәсіби желілер мен әріптестік арқылы ауыл мектептерінің оқшаулануын азайтып, өзара оқыту жолымен дамуды ынталандыруға болады деп санайды. Олар үшін бұл тәсіл табысты тәжірибелерді тарату мен кәсіби серіктестік арқылы жетілдірудің әлеуетті құралы болып табылады.

- *Мұғалімдердің мотивациясын арттыру және қолдау көрсету.* Жауаптардың аз бөлігі (шамамен 5-7%) кәсіби дамуға ынталандыру жасау мен оған кедергі келтіретін тосқауылдарды жоюға бағытталған. Ұсыныстар қатарында – мұғалімдердің өзін-өзі дамытуы мен шығармашылыққа көбірек уақыт бөлуі үшін құжаттық есептілікті азайту («қағазбастылықты қысқарту») ұсынылады. Сонымен қатар, ауыл мектептерінің педагогтерін моральдық және материалдық тұрғыдан қолдауға бағытталған шаралар айтылған: кәсіби шеберлік конкурстарын ұйымдастыру, арнайы гранттар мен сыйақы жүйесін енгізу, ауыл мұғалімінің мәртебесін арттыру. Бір респондент қысқа әрі нақты айтқан: «Жалақы көтерсе». Жалақы туралы тікелей ұсыныстар көп болмаса да, жалпы алғанда, мұғалімдерді шығармашылық даму жолына ынталандыру қажет деген ой жиі байқалады: «Ауыл мұғалімдерінің шығармашылық дамуына мотивация беру. Конкурстарды көбірек өткізу...». Бұл санат педагогтер кәсіби даму үшін тек ресурстар мен курстар жеткіліксіз екенін түсінеді: оларды алға ұмтылдыратын мотивациялық қолдау мен жағымды психологиялық орта да аса маңызды деп санайды.

Жалпылай алғанда, ауыл мектептерінің педагогтері өзара байланысты бірнеше бастаманы ұсынады: еңбек жағдайларын жақсарту, оқыту жүйесін дамыту және мұғалімдер өзара тәжірибе алмасып, қолдау ала алатын кәсіби қауымдастық құру. Респонденттердің басым бөлігі нақты ұсыныстар беріп, өздерінің белсенді ұстанымын көрсетті – бұл олардың күнделікті практикада кездесетін қиындықтарды шешуге шынайы ұмтылысын білдіреді.

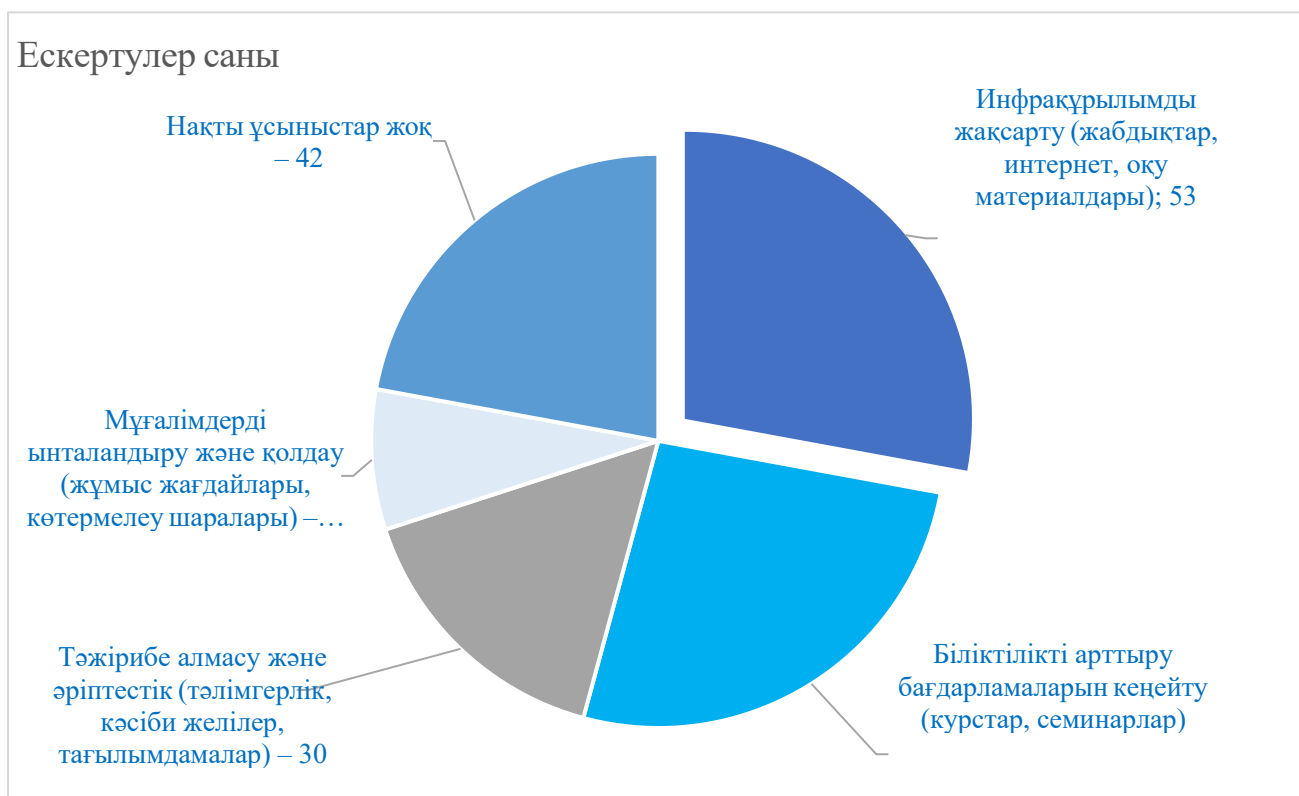
Ұсыныстардың жиілігі мен таралуы. 3.12 -кестеде педагогтер айтқан негізгі ұсыныс санаттары және оларды келтірген респонденттердің үлесі көрсетілген. Айта кету керек, кейбір жауаптарда бірнеше түрлі ұсыныс қатар кездеседі (мысалы, әрі курс туралы, әрі интернет туралы) – мұндай жағдайлар әрбір тиісті санатқа енгізілді, сондықтан жиынтық пайыз 100%-дан асып түседі.

Таблица 3.12 - Кәсіби дамуға қатысты педагогтердің өздері негізгі ұсыныстары жазған (ашық сұрақ жауаптары, 21-сұрақ, n = 205):

Ұсыныс санаты	Неше рет аталды, саны	Респонденттердің үлесі (%)
Инфрақұрылымды жақсарту (жабдықтар, интернет, материалдар)	53	25,9%
Біліктілікті арттыру бағдарламаларын кеңейту (курстар, семинарлар)	50	24,4%
Тәжірибе алмасу және ынтымақтастық (тәлімгерлік, желілік байланыстар, тағылымдамалар)	30	14,6%
Мұғалімдерді қолдау және ынталандыру (жұмыс жағдайы, мотивациялық шаралар)	15	7,3%
Нақты ұсыныстар жоқ	42	20,5%

Кесте деректеріне сәйкес, ең жиі кездескен ұсыныс санаты - инфрақұрылымды (материалдық-техникалық жағдайды) жақсарту. Бұл ұсынысты тікелей немесе жанама түрде шамамен 26% мұғалім атаған. Одан кейінгі орында -біліктілікті арттыру курстарын жетілдіру: бұл ұсынысты 24% респондент келтірген. Кәсіби тәжірибе алмасу мен ынтымақтастық мәселесін 15% мұғалім қозғаған. Мотивация мен мұғалімдерді қолдау (оның ішінде жүктемені азайту) туралы айтқандар үлесі аз - 7% шамасында. Ал әр бесінші педагог нақты ұсыныс бермеген. Осылайша, ұсыныстардың көпшілігі тәжірибелік қажеттіліктерге - ресурстық қамтамасыз етуге және оқыту мүмкіндіктеріне бағытталған. Бұл алдыңғы сұрақтар бойынша алынған нәтижелермен сәйкес келеді: ол жерде де мұғалімдер инфрақұрылым, курстар мен әдістемелік қолдау секілді мәселелерді негізгі қиындықтар ретінде көрсеткен еді, ал мұнда сол қиындықтарға шынайы шешімдер ұсынып отыр. Кестеде келтірілген деректер 3.20-суретте дөңгелек диаграмма түрінде визуализацияланған. Диаграмма педагогтердің кәсіби дамуды жетілдіру жолында қандай бағыттарды ең өзекті және басым деп есептейтінін көрсетеді. Диаграммада екі негізгі категория - инфрақұрылымды жақсарту және біліктілікті арттыру бағдарламаларын кеңейту - айқын ерекшеленеді, әрқайсысы барлық ұсыныстардың шамамен 25% құрайды. Бұл ауыл мектептері педагогтерінің практикалық қажеттіліктерге басымдық беретінін көрсетеді: олар ең алдымен жұмыс істеуге жағдай мен оқу ресурстарына қол жеткізуге көңіл бөледі, ал жалпылама, абстрактілі реформаларды кейінге ысырады. Жалпы алғанда, кестелік және визуалды деректер мұғалімдердің тек мәселелерді атап қана қоймай, сонымен қатар оларды шешудің нақты жолдарын да ұсынатынын

көрсетеді. Бұл -мектеп әкімшілігі мен әдістемелік қызметтер үшін айқын әрі практикалық бағдар.



Сурет 3.12 - 21-сұрақ бойынша педагогтердің кәсіби даму бағыттарына қатысты ұсыныстарының үлестірілуін көрсететін диаграмма (n = 205).

Осылайша, диаграмма арқылы көрсетілген мәліметтер ауыл мектептерінің педагогтері ең алдымен кәсіби ортаны жақсартудың практикалық тұстарына басымдық беретінін дәлелдейді - яғни, ресурстарға қолжетімділік, заманауи курстар мен жұмыс жағдайлары. Респонденттердің ұсыныстары анкета аясындағы басқа бөлімдерде жиі айтылған кедергілермен тікелей үндес келеді. Бұл педагогикалық қауымдастықтың проблемаларды қабылдау деңгейі мен оларды шешу жолдарын түсінуі арасында айқын сәйкестік бар екенін көрсетеді.

Өңірлік талдау нәтижелері. Педагогтердің ұсыныстары өңірлер бойынша сәл ерекшеленеді (1-сурет). Түркістан облысында инфрақұрылым мәселесі алдыңғы орынға шыққан: мұндағы мұғалімдердің 37%-ы мектепті жабдықтау және интернет сапасы туралы айтқан - бұл орташа көрсеткіштен әлдеқайда жоғары. Демек, осы өңірде ресурстардың жетіспеушілігі айқын сезіледі, және бұл сұраныстарға тікелей әсер етіп отыр. Салыстырмалы түрде алсақ, Қостанай облысында инфрақұрылымға қатысты ұсыныстардың үлесі екі есе төмен (18%). Бірақ қостанайлық педагогтер тәжірибе алмасу мен желілік өзара іс-қимыл туралы басқаларға қарағанда жиі айтады (24%, басқа облыстарда бұл көрсеткіш 0 - 6% аралығында). Сондай-ақ Қостанай және Солтүстік Қазақстан облыстарында жұмыс жағдайларын жақсарту және мұғалімдерді ынталандыруға деген қызығушылық басқаларға қарағанда айтарлықтай жоғары (10-14%, басқа

өңірлерде шамамен 2%). СҚО мұғалімдері де қостанайлық әріптестері сияқты біліктілікті арттыру курстарын жиі ұсынады (шамамен 20%). Қарағанды және Қызылорда облыстарында мұғалімдердің едәуір бөлігі ешқандай ұсыныс бермеген («бәрі ұнайды» деген жауаптар көп кездескен), сондықтан бұл өңірлерде барлық категориялар бойынша пайыздық көрсеткіш орташа деңгейден төмен. Дегенмен, бұл аймақтарда да инфрақұрылым мен біліктілікті арттыру мәселелері жиі айтылған. Өңірлік ерекшеліктерді нақты мысалдармен көрсетуге болады: мысалы, қостанайлық мұғалімдер алмасу стажировкаларын және шетелдік әріптестермен ынтымақтастықты ұсынса, түркістандықтар: «Мектептерді интерактивті тақтамен жабдықтаса...» дегендей қажеттіліктерге басымдық береді. Мұндай айырмашылықтар бір жағынан өңірлік ахуалға (қай жерде техника жетіспейді, қай жерде әдістемелік көмек аз) байланысты болса, екінші жағынан бастама көтеру деңгейінің әртүрлілігіне де қатысты: солтүстік өңірлерде мұғалімдер желілік инновацияларды жиі ұсынса, оңтүстікте – инфрақұрылымды жақсартуға қатысты базалық ұсыныстар басым.

Еңбек өтіліне байланысты салыстыру. Жас және тәжірибелі педагогтердің ұсыныстары саны мен мазмұны жағынан едәуір ерекшеленеді. Еңбек өтілі 5 жылға жетпеген мұғалімдер толыққанды ұсыныстарды сирек берді: олардың шамамен үштен бірі мүлдем жаңа идея ұсынбаған. Ал пікір білдіргендердің көпшілігі инфрақұрылым мен оқыту мәселелеріне тоқталған. Жас мамандар арасында тәжірибе алмасу немесе еңбек жағдайлары туралы айтқандар өте аз – бұл олардың кәсіби тәжірибесінің әлі шектеулі болуымен және жүйелік кедергілермен аз ұшырасуымен түсіндіріледі. Керісінше, еңбек өтілі 16 жылдан асқан тәжірибелі педагогтер әлдеқайда белсенділік танытты: олардың тек 10%-ы ғана ұсыныс бермеген, қалғандары нақты ойларын ортаға салған. Ветерандар тобында ресурстарға (29% қарсы 14%) және біліктілікті арттыру курстарына (16% қарсы 11%) қатысты ұсыныстардың үлесі айтарлықтай жоғары. Сонымен қатар, тек тәжірибелі мұғалімдер ұйымдастыру мәселелерін – мысалы, қағазбастылықты азайтуды – көтерген. Мұндай ұсыныстар жас мұғалімдер тарапынан дерлік айтылмаған. Бұл айырмашылықтар заңды: тәжірибелі педагогтер жүйедегі түйткілдерді жақсырақ біледі және сондықтан ұсыныстары кең ауқымды, ал жас мамандар, керісінше, көбіне жалпы сипаттағы тілектермен (жабдықтау, оқыту) шектеледі немесе нақты не ұсынарын білмейді. Дегенмен, екі топтың да көзқарасында бір ортақ ұстаным бар: олар кәсіби дамуға қатысты мәселелерге көбірек мән береді, ал жалақы сияқты материалдық мәселелерді жиі көтермейді. Бұл жас мамандар да, тәжірибелі мамандар да кәсіби дамуға жоғары мотивациямен қарайтынын және білім беру жүйесінен ең алдымен өзін-өзі дамытуға мүмкіндік күтетінін көрсетеді - тек материалдық қолдауды емес.

Қорытынды (21-сұрақ бойынша): Ауыл мектептерінің педагогтері кәсіби дамуды жетілдіруге қатысты кең ауқымды ұсыныстар білдірді. Бұл ұсыныстарды үш негізгі бағытқа біріктіруге болады:

1. Мектептерді қажетті ресурстармен және заманауи технологиялармен қамтамасыз ету;

2. Мұғалімдерге арналған курстар мен оқуларды қолжетімді және тұрақты түрде ұйымдастыру;
3. Тәжірибе алмасу мен тәлімгерлік арқылы кәсіби қауымдастықты дамыту.

Бұл бағыттар сауалнамадағы алдыңғы сұрақтарда көтерілген мәселелерді өте дәл толықтырады. Яғни, мұғалімдер проблемаларды тек атап көрсетіп қана қоймай, оларды шешудің кешенді жолдарын өздері де нақты ұсынып отыр - материалдық базадан бастап әдістемелік қолдауға дейін. Сонымен қатар, бұл ұсыныстар педагогтердің осындай бастамаларға қатысуға дайын екенін көрсетеді. Айта кетерлік жайт: бұл ұсыныстар тек «төменнен» (яғни, мұғалімдердің тарапынан) ғана емес, сонымен бірге «жоғарыдан» (білім басқару мекемелерінен қолдауды да қажет етеді. Бұл - оқу курстарын қаржыландыру, инфрақұрылым жасау, мұғалімдер арасында тәжірибе алмасу бағдарламаларын ұйымдастыру сияқты жүйелік шараларды қамтиды. Өңірлер мен еңбек өтілі бойынша айырмашылықтар контексті ескере отырып жұмыс істеу қажеттігін көрсетеді: кей жерлерде техника мен құрал-жабдықтарға басымдық беру керек болса, кейбір аймақтарда – әдістемелік тренингтерге. Ал жас мұғалімдерді кәсіби қауымдастықтарға жүйелі түрде тарту өз алдына бөлек міндет ретінде қарастырылуы тиіс. Жалпы алғанда, ауыл мұғалімдерінің жауаптары конструктивті сипатта: педагогтер тұйық емес, керісінше, кәсіби дамуды жетілдіру жолдарын өздері ұсынады. Бұл - егер ұсынылған шаралар жүйелі түрде жүзеге асырылса, ауыл мұғалімдерінің адами капиталы айтарлықтай дами алатынының айқын дәлелі.

Бөлімше бойынша қорытынды: Ауыл мектептері мұғалімдеріне жүргізілген сауалнама нәтижелерін талдау көрсеткендей, әдістемелік кедергілер педагогтердің кәсіби дамуына тосқауыл болатын негізгі фактор болып қала беруде. Ресурстық қамтамасыз етудің жеткіліксіздігі мен білім беру инфрақұрылымына теңгерімсіз қолжетімділік жағдайында ең үлкен қысым дәл осы әдістемелік салада байқалады - яғни, оқыту мазмұны, оқу материалдарының қолжетімділігі, сабақтарды жоспарлауға және өзінің тәжірибесін ұғынуға арналған әдістемелік қолдау мәселелерінде. Респонденттердің айтуынша, ең кең тараған әдістемелік кедергілерге мыналар жатады: заманауи оқу-дидактикалық материалдарға шектеулі қолжетімділік, кәсіби оқуларға қатысты ақпараттың аздығы, кәсіби даму үшін уақыттың жетіспеуі, цифрлық және онлайн-ресурстардың тапшылығы. Бұл тапшылықтар әсіресе қазақ тілінде оқытатын мектептерде өткір сезіледі - ол мектептердің мұғалімдері әдістемелік және инфрақұрылымдық жетіспеушіліктерді орыс тілінде сабақ беретін әріптестеріне қарағанда жиі атап өтеді.

Сонымен бірге, сауалнама нәтижелері тұрақты жұмыс істейтін ресурстық тәжірибелердің бар екенін де көрсетті. Атап айтқанда, бұл - оқу материалдарымен белсенді алмасу, бейресми әдістемелік өзара әрекеттестік және ұжымдық педагогикалық жобалар. Мұндай ынтымақтастық түрлері, әсіресе мектепшілік деңгейде, күтілгеннен жиі кездеседі. Алайда терең әдістемелік рефлексияны қажет ететін форматтар -мысалы, сабақтарды бірлесіп жоспарлау, өзара сабаққа қатысу, Lesson Study тәжірибесі - әлі де үздіксіз емес, фрагментті

сипатта және жүйелік қолдауды, басқарушылық бағыттауды талап етеді. Ерекше назар аударуға тұрарлық жайт - тілдік топтар арасындағы айырмашылықтар. Орыс тілді мұғалімдер ұжымдық байқауларға, ресурс алмасуға және топпен жұмыс істеуге көбірек қатысады, ал қазақ тілді педагогтер көбіне жаңа әдістерді игеруге және мектепшілік бірлескен жобаларға белсенді қатысады. Бұл айырмашылық құндылықтардағы түбегейлі ерекшелікті білдірмейді -ол инфрақұрылымға қолжетімділік пен қолдау көрсететін кәсіби орта түрлеріндегі айырмашылықтарды көрсетеді.

Қорыта айтқанда, ауыл мектебіндегі әдістемелік ресурстар мен кедергілер - әділ қолжетімділік, жергілікті бастамалар мен кәсіби диалог мәселелерімен тығыз байланысты. Педагогтің кәсіби дамуын тиімді ету үшін тек мотивация жеткіліксіз - оған толыққанды әдістемелік өсуге мүмкіндік беретін мазмұндық және институционалдық жағдайлар қажет.

3.3. Ынтымақтастық пен тәлімгерлік

Педагогтардың кәсіби тиімді дамуы көбінесе сыртқы курстарға ғана емес, мектеп ішіндегі ынтымақтастық тәжірибесіне де байланысты - әріптестер арасында тәжірибе алмасу, сабақтарды бірге дайындау, өзара оқыту сияқты. Ауыл мектебінің жағдайында, ресурстар шектеулі болғандықтан, біртұтас педагогикалық ұжым біліктілікті арттырудың негізгі көзі бола алады. Сондықтан сауалнаманың сұрағына №16-ға мұқият көңіл бөлінді, мұнда мұғалімдердің бір-бірімен және басқа мектептердің қызметкерлерімен қалай байланысатындары зерттелді. Ауылдық педагогтардың мектеп ішіндегі және мектептер арасындағы әртүрлі кәсіби ынтымақтастық формаларына қатысу деңгейін талдау үшін осы сұраққа жауаптары қолданылды. Кесте 3.13.1-де тілге байланысты айырмашылықтар ескеріліп, сабақтарды бірге жоспарлаудан бастап конкурсқа қатысу және әдістемелік ресурстармен алмасуға дейінгі негізгі форматтар бойынша мұғалімдердің қатысу жиілігі көрсетілген.

Кесте 3.13.1 - Кәсіби ынтымақтастық формаларына қатысу жиілігі (респондент

Ынтымақтастық формалары	Сауалнамаға қатысқандардың пайызы (%) - қазақ тілінде				Сауалнамаға қатысқандардың пайызы (%) - орыс тілінде			
	ешқашан	сирек	жиі	әрқашан	ешқашан	сирек	жиі	әрқашан
Сабақтарды бірлесіп жоспарлау	5	32	56	8	9	29	54	9
Оқыту әдістерін талқылау	2	20	66	12	1	14	73	11
Сабақтарға өзара қатысу (Lesson Study, тәлімгерлік)	3	38	48	11	6	33	47	14
Ортақ жобаларды жүзеге асыру	2	36	54	8	6	35	43	15
Оқу материалдары мен ресурстарын бөлісу	3	27	54	16	3	9	62	27
Кәсіби жарыстар мен іс-шараларға бірлесіп қатысу	3	26	55	16	1	16	57	25

тердің №16 сұраққа берген жауаптары

№16-шы сұрақта мұғалімдерден мектеп ішіндегі әртүрлі ынтымақтастық формаларына қаншалықты жиі қатысатыны туралы сұралады: сабақтарды бірлесіп жоспарлау, оқыту әдістерін талқылау, сабақтарға бір-бірінің қатысуы (Lesson Study, тәлімгерлік), бірлескен жобалар жүргізу, оқу материалдары мен ресурстарын бөлісу, сондай-ақ кәсіби байқаулар мен іс-шараларға қатысу. Мұғалімдердің осы әртүрлі қызмет түрлеріне қатысу жиілігін анкета тілін ескере отырып салыстыру педагогикалық мәдениет пен кәсіби ресурстарға қолжетімділік тұрғысынан жалпы тенденцияларды және мүмкін болатын айырмашылықтарды анықтауға мүмкіндік береді.

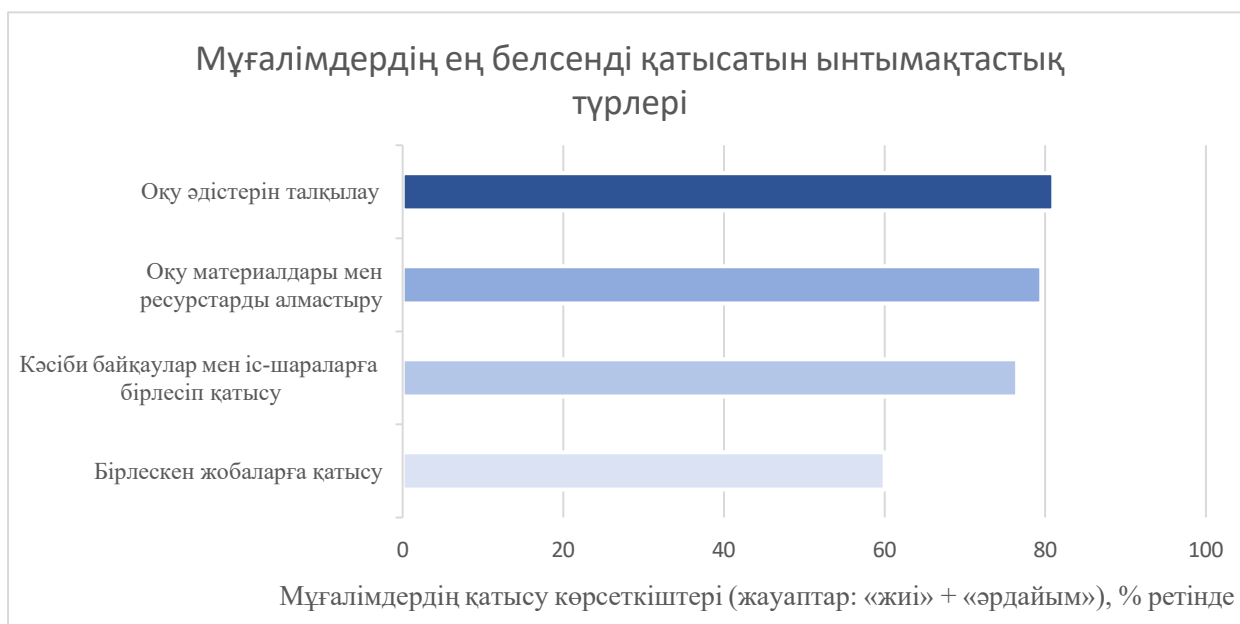
3.13.2-кестеде ең маңызды төрт ынтымақтастық формасы бойынша «жиі» және «әрқашан» деп жауап берген респонденттердің мәліметтері жинақталған салыстырмалы ақпарат көрсетілген.

Кесте 3.13.2 - Мұғалімдердің әріптестік ынтымақтастық формаларына қатысуының тіл бойынша салыстырмалы сипаттамасы

Ынтымақтастық түрі	Қазақ тіліндегі сауалнама (жиі-әрқашан), %	Орыс тіліндегі сауалнама (жиі-әрқашан), %	Ортақ мәні, %
Мұғалімдермен бірге оқыту әдістерін талқылау	78	84	81,0
Оқу материалдары мен ресурстарын алмасу	70	89	79,5
Кәсіби байқаулар мен іс-шараларға бірге қатысу	71	82	76,5
Ортақ жобаларға қатысу	62	58	60,0

Ескерту: кестеге тек мұғалімдердің ең жоғары қатысу көрсеткіштері тіркелген өзара әрекеттесу формалары енгізілген. Көрсетілген пайыздар қазақ және орыс тіліндегі сауалнамада «жиі» және «әрдайым» деп жауап берген респонденттердің жиынтық үлестері. Орташа мән екі тілдік топтың арифметикалық орташа мәні ретінде есептелген. Бірнеше жауап таңдауға болатындықтан, қатардағы жалпы пайыздық көрсеткіштер респонденттер санының ($n = 205$) шегінен асуы мүмкін.

Ауылдық мұғалімдер арасындағы әріптестік қарым-қатынастың формаларының таралуын айқын көрсету үшін 3.6.1 диаграммасы ұсынылған. Онда ең жиі аталған төрт ынтымақтастық форматтарының орташа көрсеткіштері көрнекі түрде бейнеленген. Бұл сауалнама тіліне қарамастан кәсіби өзара әрекеттесудің жалпы үрдісін анық көруге мүмкіндік береді.



Сурет 3.13.2 - Мұғалімдердің әріптестік ынтымақтастық формаларындағы қатысу деңгейінің сауалнама тілдері бойынша салыстырмалы сипаттамасы

Ауыл мектептеріндегі мұғалімдердің кәсіби ынтымақтастығының кең таралған формаларының иерархиясын сауалнама №16 сұрағына берілген жауаптарды тілдік ерекшеліктерін ескере отырып талдауға болады.

Ең кең таралған ынтымақтастық формасы - оқу материалдары мен ресурстарды алмастыру. Бұл формада қазақ тіліндегі сауалнама қатысушыларының 70%-ы, ал орыс тіліндегі сауалнамаға қатысқандардың 89%-ы үнемі («жиі» және «әрдайым») қатысады. Мұғалімдер өзара конспектілерді, презентациялар мен әдістемелік әзірлемелерді, әсіресе пәндік немесе сыныптық параллель бар мектеп ішінде белсенді бөліседі. Бұл ауыл мектептеріндегі әдістемелік тапшылықты өтеуге көмектеседі және тұрақты көлденең қолдау мәдениетін қалыптастырады.

Екінші орында - оқу әдістерін талқылау: қазақ тілінде сауалнама берген мұғалімдердің 78%-ы, ал орыс тілінде - 84%-ы бұл жұмысты жүйелі түрде жүзеге асырады. Бұл мектеп ішіндегі кәсіби диалогтың тұрақтылығын көрсетеді, ол әдістемелік бірлестіктер аясында да, бейресми талқылауларда да жүзеге асады. Дегенмен, кейбір мектептерде мұндай тәжірибе кең таралмаған - 22% қазақ және 15% орыс тіліндегі мұғалімдер бұл жұмысты сирек немесе мүлде жүргізбейтіндерін айтты. Бұл әдістемелік қолдаудың жеткіліксіздігіне немесе жеке жұмыс мәдениетіне байланысты болуы мүмкін.

Мамандық конкурстары мен шараларына бірлескен қатысу да маңызды орын алады: 71% қазақ және 82% орыс тіліндегі мұғалімдер үнемі қатысады. Бұл топтық ынтымақтастық формаларын дамыту әлеуетін көрсетеді, алайда кей жағдайларда қатысу формальды немесе кездейсоқ сипатта болады.

Бірлескен педагогикалық жобаларды жүргізу (мысалы, пән апталықтарын, ғылыми жәрмеңкелер мен олимпиадаларды дайындау) қазақ тіліндегі мұғалімдердің 62%-ы, ал орыс тіліндегі мұғалімдердің 58%-ы қатысады. Бұрын

мұндай жобаларға қатыспағандар 2–6% аралығында. Бұл бірлескен жұмысқа қызығушылық пен тәжірибенің бар екенін, алайда осындай тәжірибелерді мектеп күнделікті жұмысына интеграциялау үшін ұйымдық қолдау қажет екенін көрсетеді. Сабақтарды бірлесіп жоспарлау жиі жүргізілмейді: қазақ тіліндегі мұғалімдердің 64%-ы, орыс тіліндегі мұғалімдердің 63%-ы бұл жұмысты «жиі» немесе «әрдайым» орындайды. Бұл айтарлықтай көрсеткіш, әсіресе Қазақстанда жоспарлау дәстүр бойынша жеке жауапкершілік ретінде қарастырылатынын ескерсек. Бірлесіп жоспарлау көбінесе жас мұғалімдер мен тәлімгерлер арасында, сондай-ақ ашық сабақтарға дайындалу кезінде жүзеге асады және кәсіби оқу қауымдастықтарын (PLC) енгізу кезінде дамудың перспективалық бағыты бола алады. Ең аз тараған тәжірибе - сабақтарға өзара қатысу (Lesson Study және тәлімгерлік формаларымен қоса):

Қазақша сауалнамада: 38% -«сирек», 3% - «мүлде емес».

Орысша сауалнамада: 33% -«сирек», 6% - «мүлде емес».

Нәтиже: екі топтағы мұғалімдердің шамамен 40%-ы сабақтарға өзара бақылау жүргізбейді немесе өте сирек жүргізеді.

Қорытынды: бұл ынтымақтастық формасы ең әлсіздердің бірі және институционалдық қолдауды қажет етеді. Себептері: бағалаудан қорқу, ережелердің жетіспеушілігі, педагогикалық тәжірибені ашық талдауға мәдениеттің жоқтығы болуы мүмкін. Екінші орында - «Бірлескен жобаларды жүргізу»: Қазақша сауалнамада: 36% - «сирек», 2% - «мүлде емес». Орысша сауалнамада: 35% - «сирек», 6% - «мүлде емес». Нәтиже: респонденттердің үштен бірінен көбі жобаларға сирек қатысады немесе мүлде қатыспайды.

Қорытынды: жобалық тәсілдің әлеуеті жоғары болғанымен, ол институционалдық деңгейде толық қалыптаспаған; мұғалімдер бірлескен жобалық жұмысты әдет ретінде қабылдамайды, әсіресе жүктеменің көптігі мен үйлестірудің болмау жағдайында.

Жалпы үрдістерді жинақтау үшін салыстырмалы кесте (кесте 3.13.2) ұсынылған, онда негізгі кәсіби ынтымақтастық формаларына ең аз қатысқан («сирек» немесе «мүлде емес») мұғалімдердің жиынтық үлесі көрсетілген. Бұл әдіс төмен белсенділік аймақтарын жүйелеуге және әдістемелік әрі ұйымдастырушылық қолдауды қажет ететін басым бағыттарды анықтауға мүмкіндік береді. Мәліметтер сауалнаманың тілдік нұсқалары бойынша топтастырылған, бұл ортақ мәселелер мен педагогикалық мәдениеттегі өзара әрекеттесудегі айырмашылықтарды айқындауға септігін тигізеді.

Кесте 3.13.3 - Салыстырмалы талдау: педагогтардың кәсіби өзара әрекеттесу формаларына төмен деңгейде қатысуы (16-шы сұраққа жауаптар)

Өзара әрекеттесу түрі	«Сирек немесе ешқашан» – қазақша сауалнама, %	«Сирек немесе ешқашан» – орысша сауалнама, %	Орташа мән, %
Сабақтарға өзара бару (Lesson Study, тәлімгерлік)	41	39	40,0

Бірлескен жобаларға қатысу	38	41	39,5
Сабақтарды бірге жоспарлау	37	38	37,5
Кәсіби конкурстар мен шараларға бірлесіп қатысу	29	17	23,0
Оқыту әдістерін талқылау	22	15	18,5
Оқу материалдары мен ресурстармен алмасу	30	12	21,0

Ескерту: кестеде көрсетілген өзара әрекеттестік түрлеріне «сирек» немесе «ешқашан» қатысатынын көрсеткен педагогтердің үлесі берілген. Бұл көрсеткіштер мектеп және аудандық әдістемелік саясат деңгейінде қолдауды қажет ететін, педагогтердің ынтымақтастығына қатысты ең осал және жеткіліксіз таралған тәжірибелерді айқындауға мүмкіндік береді.

3.13.2-кесте негізінде алынған негізді тұжырымдарға қарамастан, ауыл мектептерінің жұмыс істейтін ұйымдық және кадрлық контекстін ескеру маңызды. Мұндай білім беру ұйымдарында педагогтердің кәсіби өзара әрекеттестігі тек ресурстық қана емес, сонымен қатар құрылымдық факторлармен де шектеледі. Көбінесе ауыл мектебінде әр пән бойынша бір ғана маман жұмыс істейді, бұл бір пәннің мұғалімдері арасындағы көлденең ынтымақтастықты қиындатады.



Сурет 3.13.3 - Педагогтердің өзара кәсіби әрекеттесу формаларына төмен қатысуын салыстыру (16-сұрақ)

Сабақтарға өзара қатысу мен бірлескен жобалық қызмет сияқты өзара іс-қимыл түрлерінің төмен көрсеткіштері педагогикалық мәдениет немесе

уәждеменің тапшылығын міндетті түрде білдіре бермейді. Көп жағдайда бұл көрсеткіштер келесі жүйелі шектеулерге байланысты болады:

- ✓ білім беру ұйымы ішіндегі параллельді пән мұғалімдерінің болмауы;
- ✓ басқарушылық және әдістемелік қолдаудың жеткіліксіздігі;
- ✓ кәсіби өзара іс-қимылға мүмкіндік бермейтін шамадан тыс жүктеме;
- ✓ педагогикалық тәжірибені көрсету және көпшілік алдында талқылаумен байланысты психологиялық тосқауылдар.

Соған қарамастан, бұл шектеулер кәсіби өзара әрекеттестікке деген көзқарасты қайта қарау және интегративті, пәнаралық серіктестік форматтарына басымдық беру арқылы әдістемелік мүмкіндіктерге айналуы мүмкін.

Мектепте әр пәнді бір ғана мұғалім жүргізетін жағдайда да пәнаралық бақылау мен талқылау мүмкіндігін ұйымдастыруға болады. Мысалы, математика пәнінің мұғалімі биология сабағына қатысу арқылы диаграммалар, графиктер мен статистикалық деректерді қолдану ерекшеліктерін талдай алады; тіл пәнінің мұғалімі тарих немесе география мәтіндерін функционалдық сауаттылықты қалыптастыру ресурсы ретінде қарастыра алады. Бұл тәсіл мағыналық тоғысуларды іздеуге, педагогикалық әдістермен алмасуға және әмбебап тәсілдерді қалыптастыруға мүмкіндік береді.

Сол сияқты, жобалық жұмысты пәнге қарай емес, білім беру міндетіне қарай ұйымдастыруға болады – мысалы, биология, химия және әдебиет пәні мұғалімдерінің қатысуымен экологиялық жоба немесе математика мен қоғамтану ұштасуындағы зерттеу жұмысы.

Ұсыныстар:

1. Педагогикалық құрамы шағын ауыл мектептері үшін пәнаралық өзара іс-қимылдың типтік сценарийлерін әзірлеу.
2. Мектепішілік әдістемелік бірлестіктерді тек пәндік емес, жалпы тақырыптар немесе білім беру міндеттері негізінде құру тәжірибесін енгізу.
3. Әртүрлі пәндерге қолдануға болатын қарапайым сабақ талдау хаттамаларын әзірлей отырып, пәнаралық бақылау мен талқылауға қатысуды ынталандыру.
4. Мектептің және аудандық деңгейдегі педагогикалық әлеуетті дамыту жоспарларына интеграциялық педагогикалық жобаларды тұрақты түрде өткізу ісін енгізу.
5. Пәнаралық өзара әрекетке тартылған мұғалімдерге әдістемелік кабинеттер тарапынан әдістемелік қолдау мен фасилитация қамтамасыз ету.

Осылайша, ауыл мектептеріндегі мектепішілік кәсіби өзара іс-қимылды дамыту ұйымдастырушылық, әдістемелік және мәдени өзгерістерді үйлестіретін жүйелі тәсілді қажет етеді. Бұл үдерісте ұжымдық серіктестік формаларымен қатар, институционалдық тәлімгерлік тетігі арқылы жүзеге асырылатын жеке кәсіби қолдаудың да маңызы ерекше.

Аталған мәселеге сауалнаманың келесі сұрағы арналды. №17-сұрақ мектептерде тәлімгерлік көмектің қандай түрлері нақты көрсетіліп жатқанын және педагогтердің бұл қолдауды қаншалықты сезінетінін анықтауға

бағытталды. Респонденттерге тәлімгер тарапынан өздері үшін өзекті болып табылатын барлық қолдау түрлерін белгілеу ұсынылды. Алынған деректер 3.14.1-кестеде келтірілген.

Кесте 3.14.1- Мектептегі тәлімгерлік қолдау түрлері (сауалнаманың №17-сұрағы бойынша)

Қолдау түрлері	Респонденттер үлесі (%) - қаз.т. сауалнама	Респонденттер үлесі (%) -орыс.т. сауалнама
Сабақ жоспарлау бойынша көрсетілетін қолдау	16	44
Әдістемелік көмек	64	56
Күрделі педагогикалық жағдаяттарды талдау	17	31
Психологиялық қолдау	17	19
Менің мектепте тәлімгерім қарастырылмаған / тағайындалмаған	20	30
басқасы	3	3

Ескерту: респонденттер бірнеше нұсқаны таңдауға құқылы болғандықтан, жиынтық пайыздық көрсеткіш 100%-дан асып тұр.

Респонденттердің жауаптарында көрсетілген тәлімгерлік қолдау түрлерінің таралуын көрнекі түрде көрсету үшін 3.14.1-диаграмма ұсынылған. Диаграмма тәлімгерлік тәжірибелердің қабылдануы мен қолжетімділігі бойынша екі тілдік топ арасындағы айырмашылықтарды визуалды түрде бағалауға мүмкіндік береді, сондай-ақ жетекші және жеткіліксіз бағыттарды айқындауға көмектеседі.



Сурет 3.14.1 - Мектепте көрсетілетін тәлімгерлік қолдау түрлері (№17-сұрақ)

3.14.1-кесте мен 3.14.1-диаграмманы талдау ауыл мектептерінде тәлімгерлік институтының жүзеге асырылуына қатысты бірқатар маңызды байқаулар жасауға мүмкіндік береді.

Тәлімгер тарапынан ең жиі көрсетілетін қолдау түрі ретінде *әдістемелік көмек* аталды: оны қазақ тілінде жауап берген респонденттердің 59,4%-ы және орыс тіліндегі топтың 86,5%-ы көрсетті. Бұл дерек ауыл мектептеріндегі тәлімгерлік, ең алдымен, дайын әдістемелік шешімдерді беру арнасы ретінде қабылданатынын көрсетеді. Яғни, ол көбіне бірлескен талдау немесе кәсіби рефлексия арқылы даму құралы емес, тәжірибелі мұғалімнен жас маманға бағытталған *дәстүрлі вертикальді модель* ретінде іске асып отыр.

Екінші жиі кездесетін қолдау түрі - *сабақты жоспарлауға көмектесу*. Алайда бұл жерде *тілдік айырмашылық айқын байқалады*: қазақ тілді респонденттердің тек 14,7%-ы бұл көмекті алғанын көрсетсе, орыс тілді респонденттер арасында бұл көрсеткіш - 67,3%. Мұндай алшақтық мектептердің ұйымдық мәдениетіндегі айырмашылықтармен немесе тәлімгерлердің біркелкі бөлінбеуімен байланысты болуы мүмкін. Сабақты бірлесіп жоспарлау ісіне қолдау көрсетілмеуі немесе кейбір ұжымдарда менторлық дәстүрдің болмауы - бұл көрсеткіштің төмен болуына ықпал ететін факторлар.

Күрделі педагогикалық жағдаяттарды талдау (қазақ тілінде - 17%, орыс тілінде - 31%) және *психологиялық қолдау* (тиісінше 17% және 19%) әлі де болса бағаланбайтын әрі сирек қолданылатын тәлімгерлік бағыттар ретінде қалып отыр. Бұл - алаңдататын жайт, себебі дәл осы қолдау түрлері, әсіресе жас мамандар үшін, кәсіби тұрақтылыққа едәуір әсер етеді.

«*Мектепте менің тәлімгерім жоқ*» деп көрсеткен респонденттердің үлесі де назар аударуға тұрарлық: қазақ тілділер арасында - 20%, орыс тілділер арасында - 30%. Бұл көрсеткіш *тәлімгерлік саясаттың құрылымдық тұрғыдан толық іске аспай отырғанын*, әсіресе шалғай ауыл мектептерінде бұл механизмнің жеткіліксіз екенін аңғартады.

Осылайша, ұсынылған деректер ауыл мектептерінде тәлімгерлік институтының шектеулі деңгейде іске асырылып жатқанын дәлелдеуге мүмкіндік береді. Қолдау көбіне әдістемелік деңгеймен шектеліп, мұғалімдер тап болатын кәсіби рефлексия, эмоционалдық күйзеліс және тұлғааралық қиындықтарды өте сирек қамтиды. Сонымен қатар, педагогтердің едәуір бөлігі мүлде тәлімгерлік көмек алмайды, бұл кәсіби дамудың тұрақтылығына кері әсер етеді.

Ұсынымдар:

- Ауыл мектептеріндегі тәлімгерлік қызметті нығайту үшін арнайы мөлшерлеме немесе сағат бөлу және педагог-тәрбиелеушілерді даярлау жүйесін енгізу арқылы тәлімгерлердің кадрлық әлеуетін күшейту.
- Тәлімгерлік қолдаудың аясын кеңейту: тек әдістемелік емес, сонымен қатар эмоциялық, басқарушылық және жағдайлық-талдамалық көмек түрлерін де қамту.
- Тәлімгерлікті жас мамандарды бейімдеу бағдарламаларына интеграциялау, міндетті түрде психологиялық қолдау блогын енгізе отырып.

- Мектеп әкімшілігінің тәлімгерлікті іске асыру бойынша жауапкершілігін нақтылау және оны мектептің даму бағдарламалары мен ішкі біліктілікті арттыру жүйесіне енгізу.
- Әрбір педагогтің сұранысы мен нақты мектеп контекстіне бейімделген жеке тәлімгерлік траекторияларды әзірлеу.

Ұсынылып отырған институционалдық деңгейдегі тәлімгерлік жүйесін күшейту шаралары педагогтер арасындағы кәсіби өзара әрекеттестіктің кең ауқымды контексімен тығыз байланысты. Тәлімгерлік – педагогикалық ынтымақтастықтың бір ғана түрі болып табылады және ол мектепшілік және мектепаралық тәжірибе алмасу, ұжымдық рефлексия мен әдістемелік қолдау экожүйесіне табиғи түрде енеді.

Сондықтан, ауыл мектептері мұғалімдерінің әріптестерімен өзара іс-қимылын кәсіби дамуға ықпал ететін фактор ретінде қалай бағалайтынын зерделеу орынды болмақ. Бұл сұраққа берілген жауаптардың таралуы 3.15-кестеде көрсетілген, ол әртүрлі ынтымақтастық формаларының кәсіби өсу факторы ретіндегі қабылдануындағы жетекші үрдістерді анықтауға мүмкіндік береді.

Кесте 3.15 - Әріптестермен ынтымақтастықтың педагогтердің кәсіби қызметіне әсері (сауалнама деректері бойынша) (№18-сұрақ. «Әріптестермен ынтымақтастық Сіздің кәсіби қызметіңізге қалай әсер етті?»)

Ынтымақтастық түрлері	Респонденттер үлесі (%) - қаз.т. сауалнама				Респонденттер үлесі (%) - орыс.т. сауалнама			
	Ешқандай әсер етпеді	Орташа деңгейде әсер етті	Айтарлықтай әсер етті	Нақты жауап бере алмаймын	Ешқандай әсер етпеді	Орташа деңгейде әсер етті	Айтарлықтай әсер етті	Нақты жауап бере алмаймын
Оқыту сапасының жақсаруы	2	32	62	3	8	31	56	5
Жаңа әдістер мен технологияларды меңгеру	0	32	68	1	6	36	51	6
Жұмысқа деген мотивация мен қанағаттанудың артуы	2	34	61	4	8	23	64	6
Кәсіби байланыстардың нығаюы	1	34	62	3	6	20	68	6
Пәндік салада көзқарас көкжиегінің кеңеюі	2	35	62	1	5	25	63	8
Басқа мектептердегі әріптестермен тәжірибе алмасу	2	39	56	3	6	25	59	10

Кәсіби қызметтегі сенімділіктің артуы	2	31	66	2	8	24	56	13
Топпен жұмыс істеу дағдыларының дамуы	1	35	60	4	6	16	65	13

Сауалнаманың №18 сұрағына берілген жауаптар педагогтер үшін ынтымақтастық тәжірибесінің даму ресурсы ретінде қаншалықты маңызды екенін және қай бағыттар білім беру процесіне қатысушылардың өз көзқарасы бойынша анағұрлым тиімді деп танылатынын анықтауға мүмкіндік береді. Ауыл мектептерінің педагогтері сауалнаманың №18-сұрағына берген жауаптарын талдау мектепшілік және мектепаралық ынтымақтастықтың кәсіби даму ресурсы ретіндегі жоғары маңыздылығын көрсетеді. Ұсынылған барлық санаттар бойынша респонденттердің көпшілігі – қазақша және орысша сауалнамаларда – әріптестермен өзара іс-қимыл кәсіби қызметтің әртүрлі қырларына айтарлықтай әсер еткенін атап өткен.

Әсіресе мына бағыттар бойынша жоғары көрсеткіштер тіркелген:

- жаңа әдістер мен технологияларды меңгеру;
- мотивация мен жұмысқа қанағаттануды арттыру;
- кәсіби байланыстарды нығайту;
- командалық жұмыс дағдыларын дамыту.

Мәселен, қазақ тіліндегі сауалнамаға қатысқандардың 68%-ы және орыс тіліндегі сауалнама респонденттерінің 51%-ы әріптестермен бірлескен жұмыс жаңа әдістемелер мен технологияларды меңгеруге көмектескенін көрсеткен. «Мотивацияның артуы» санатында сәйкесінше 61% және 64% көрсеткіш тіркелген.

Педагогтер арасындағы кәсіби өзара іс-қимылдың ең үлкен әсері тек әдістемелік емес, сонымен қатар мұғалімнің тұлғалық және әлеуметтік-психологиялық қырларымен байланысты компоненттерде байқалады. Екі топтың да 60%-дан астам педагогі кәсіби байланыстардың нығаятын, пәндік саладағы көкжиектің кеңеюін, сондай-ақ өз кәсіби құзыреттілігіне деген сенімділіктің артуын атап өткен.

Бұл деректер ауыл мектептерінде орталықтандырылған ресурстарға қолжетімділік шектеулі жағдайда мұғалімдер арасындағы горизонталды ынтымақтастық формалары кәсіби дамудың тұрақты көзіне айналып отырғанын растайды.

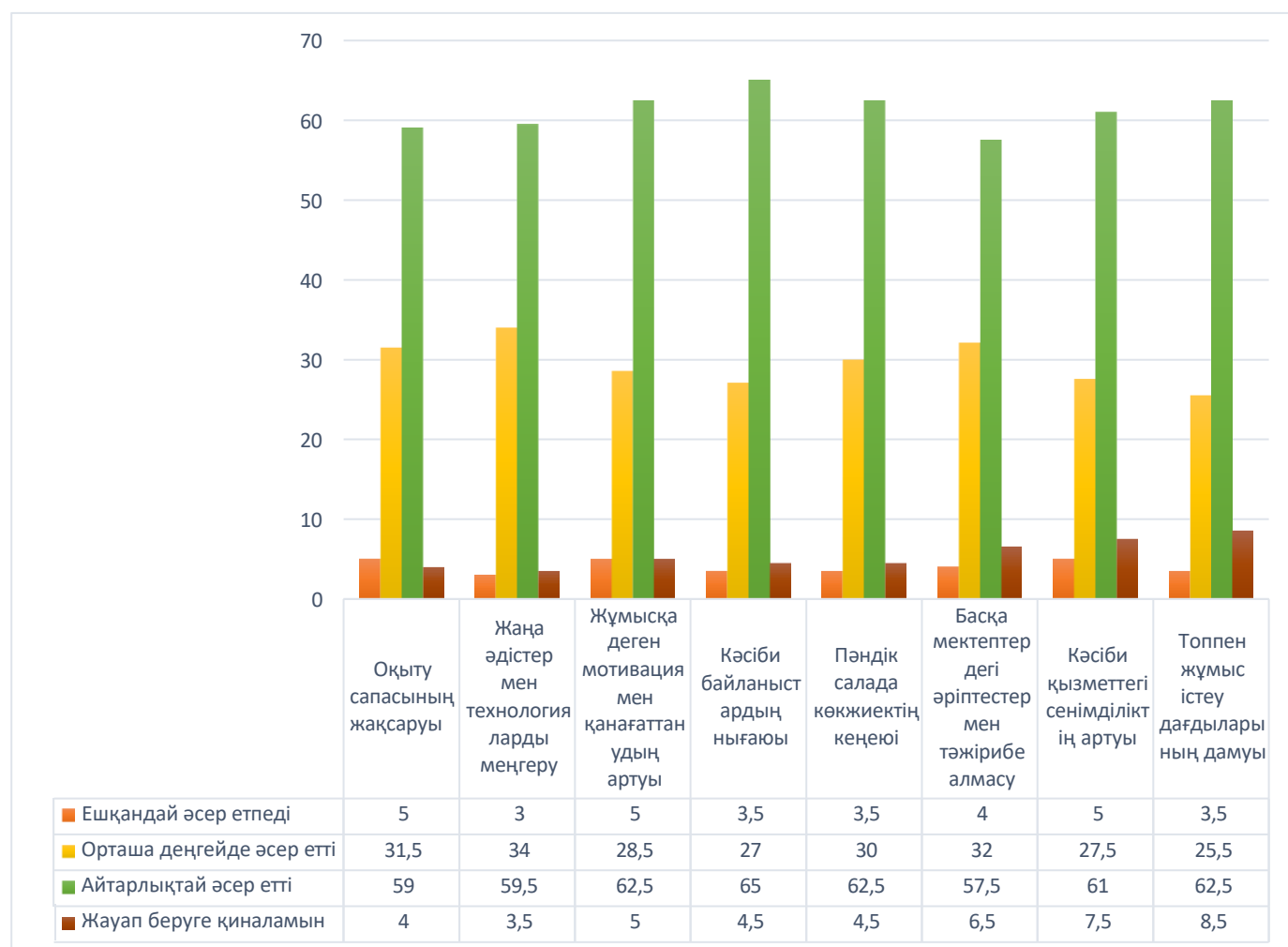
Екі тілдік топ арасындағы басымдықтардағы айырмашылықтар ерекше назар аударуға тұрарлық. Қазақ тіліндегі сауалнамаға қатысқан респонденттер ынтымақтастықтың әдістемелік және пәндік салаға айтарлықтай әсерін жиі атап өткен: технологияларды меңгеру - 68%, пәндік көкжиектің кеңеюі – 62%, тәжірибе алмасу - 56%. Ал орыс тіліндегі мұғалімдер арасында ынтымақтастықтың әсерін командалық дағдылардың қалыптасуымен (65%), кәсіби байланыстардың нығаяуымен (68%) және жеке сенімділіктің артуымен (56%) байланыстыратындар басым. Бұл айырмашылықтар мектепшілік

мәдениет ерекшеліктерімен, сондай-ақ өңірлердегі әдістемелік жұмысты ұйымдастыру форматтарының әртүрлілігімен түсіндірілуі мүмкін.

«Ешқандай әсер етпеді» және «жауап беруге қиналамын» деген жауаптардың үлесі де назар аударуға лайық, себебі бұл көрсеткіш респонденттердің кәсіби ынтымақтастыққа баға берудегі жоғары саналық деңгейін білдіреді. Көп жағдайда *нақты жауап бермегендердің үлесі 6-8%-дан аспайды*, бұл өз кезегінде алынған нәтижелердің сенімділігі мен мазмұндық тереңдігін арттырады.

Сонымен қатар, басқа мектептердегі әріптестермен тәжірибе алмасу ынтымақтастықтың аз дамыған түрі ретінде қабылданады: бұл позиция бойынша орыс тілді респонденттердің 10%-ы жауап беруге қиналған, бұл тәжірибе алмасудың жүйелі емес немесе эпизодтық сипатқа ие екенін білдіруі мүмкін. Бұл бағыт әсіресе шалғай және аз қоныстанған елді мекендер үшін мектептер арасындағы горизонталды желілерді дамытуда әлеуетті ресурс ретінде қарастырылуы тиіс.

Педагогтердің ынтымақтастық нәтижесіндегі негізгі әсерлер бойынша жауаптарының визуалды бөлінісі 3.15.1-диаграммада көрсетілген. Бұл кәсіби қызметтің әртүрлі бағыттарында ынтымақтастықтың әсер ету қарқындылығын салыстыруға мүмкіндік береді.



Сурет 3.8 - Әріптестермен ынтымақтастықтың педагогтердің кәсіби қызметіне әсері (сауалнама деректері бойынша)

(№18-сұрақ. «Әріптестермен ынтымақтастық Сіздің кәсіби қызметіңізге қалай әсер етті?»)

Осылайша, алынған деректер Қазақстан ауыл мектептеріндегі кәсіби ынтымақтастық тек білім мен әдістемелерді берудің құралы ғана емес, сонымен қатар педагогикалық тұрақтылықты, жеке сенімділікті және мотивацияны қалыптастыруда шешуші рөл атқаратынын көрсетеді. Бұл жағдай мұғалімдерді әдістемелік тұрғыдан қолдау практикасына кәсіби оқытушы қауымдастықтар (PLC), Lesson Study және мектепаралық желілік бірлестіктер секілді ұжымдық өзара әрекет түрлерін интеграциялау қажеттігін айқындайды.

Тараудың қорытындылары: педагогтердің кәсіби ынтымақтастығы - білім беру ортасының тұрақты дамуының негізгі факторы, әсіресе ауыл мектептеріндегі ресурстар шектеулі жағдайда. Сауалнама нәтижелері педагогикалық ұжымдарда бірлескен жұмыстың белгілі бір тәжірибелері қалыптасқанын көрсетеді, дегенмен олардың даму деңгейі өңірлерге, тілдік топтарға және өзара әрекет формаларына қарай әркелкі.

№16-сұрақ нәтижелері бойынша, ең кең таралған ынтымақтастық түрі – оқу материалдары мен ресурстармен алмасу. Бұл тәжірибені қазақ тіліндегі сауалнама респонденттерінің 70%-ы және орыс тіліндегілердің 89%-ы үнемі қолданатынын көрсетті. Бұл ауылдық жағдайда дайын әдістемелік шешімдердің тапшылығы жағдайында ресурс алмасудың шешуші маңызын дәлелдейді. Жоғары көрсеткіштер сондай-ақ оқыту әдістерін талқылау (78% және 84%), педагогикалық іс-шараларға қатысу (71% және 82%), және сабақты бірлесіп жоспарлау (64% және 63%) бойынша тіркелген. Бұл деректер көптеген ауыл мектептерінде базалық горизонталды әдістемелік өзара әрекет бар екенін айғақтайды.

Алайда өзара сабаққа қатысу және Lesson Study форматы әлі де нашар дамыған: екі тілдік топтағы мұғалімдердің шамамен 40%-ы мұндай форматтарға ешқашан қатыспаған немесе өте сирек қатысқан. Бұл жекелеген мектептерде педагогикалық практиканың жабық күйінде сақталып отырғанын, сондай-ақ ашықтық пен өзара рефлексияға қатысты мәдени және психологиялық тосқауылдардың бар екенін көрсетеді.

№18-сұрақ нәтижелері педагогикалық ынтымақтастықтың нақты кәсіби өсім факторы ретінде қабылданатынын дәлелдейді. Респонденттердің 60%-дан астамы әріптестерімен өзара әрекет олардың жаңа әдістерді меңгеруіне, мотивацияның артуына, кәсіби байланыстардың нығаяуына және командалық жұмыс дағдыларының дамуына елеулі әсер еткенін көрсеткен. Қазақ тілді респонденттер ынтымақтастықтың әдістемелік қырына, ал орыс тілді респонденттер – әлеуметтік және ұйымдастырушылық нәтижелерге басым назар аударған. Бұл айырмашылық мектепшілік және мектепаралық өзара әрекет бағдарламаларын жобалау кезінде мәдени-тілдік ерекшеліктерді ескеру қажеттігін көрсетеді.

Ауылдық контексте тәлімгерлік ерекше мәнге ие. №8-сұрақ нәтижелеріне сәйкес, тәлімгер тарапынан әдістемелік қолдау қазақ тілді педагогтердің 59,4%-ына және орыс тілді педагогтердің 86,5%-ына көрсетіледі. Алайда *сабақты жоспарлауға көмектесу тәжірибесі орыс тілді мектептерде жиі кездеседі* (67,3% қарсы 14,7%), бұл тәлімгерлердің бөліну ерекшеліктері немесе ұжым ішіндегі өзара әрекет сипаты туралы мәлімет беруі мүмкін. Сонымен қатар, *орыс тіліндегі сауалнамада психологиялық және жағдайлық-талдамалық қолдау деңгейі* айтарлықтай жоғары, ал қазақ тіліндегісінде көбіне формалды әдістемелік көмек басым. Екі топтағы респонденттердің шамамен төрттен бірі мектепте тәлімгердің жоқ екенін көрсеткен. Бұл *білім беру ұйымдарында тәлімгерлік моделінің құрылымдық толық еместігін* көрсетеді.

Осылайша, алынған деректер ынтымақтастық пен тәлімгерлік ауыл мектептері педагогтерінің кәсіби өмірінің бір бөлігіне айналғанын көрсетеді, алайда көп жағдайда олар базалық формалар деңгейінде жүзеге асырылады. Сабақтарды бірлесіп талдау, рефлексия, институционалдық сүйемелдеу сияқты терең әрі орнықты тәжірибелер басқарушылық қолдауды және мектептің даму стратегиясына енгізуді талап етеді. Әсіресе жекелеген мектептердің оқшаулығын еңсеріп, ынтымақтастықты мектепаралық деңгейге кеңейту және мұғалімдерді кәсіби қауымдастықтарға тарту маңызды.

Алынған нәтижелер жүйелі шешімдердің қажеттілігін негіздеуге мүмкіндік береді, олардың қатарына мыналар жатады: дифференциалды модельдерге негізделген тәлімгерлік институтын дамыту; ұжымдық жұмыстың көпдеңгейлі формаларын (PLC, Lesson Study) енгізу; кәсіби өзара әрекетті ұйымдастыру бойынша мектеп әкімшілігінің жауапкершілігін жүйеге келтіру; тәжірибе алмасуға арналған мектепаралық платформалар құру және ауылдық аумақтар үшін горизонталды тәлімгерлік бағдарламаларын іске қосу.

3.4. Еңбек жағдайлары және қанағаттану деңгейі

Еңбек жағдайлары кәсіби мотивацияны, тұрақтылықты және білім беру қызметінің сапасын қалыптастыруда шешуші рөл атқарады. Ауыл мектептері жағдайында, мұнда педагогикалық жүктеме көбінесе ресурстар тапшылығымен, шалғай орналасумен және инфрақұрылымға қолжетімділіктің шектеулілігімен ұштасып жататын жағдайда, мұғалімдердің еңбек ортасына қанағаттануы ерекше маңызға ие болады.

Осы бөлімнің мақсаты - ауылдық педагогтердің кәсіби ортаның негізгі параметрлеріне, соның ішінде жүктемеге, әкімшілік қолдауға, әріптестермен және оқушылармен қарым-қатынасқа, сондай-ақ материалдық-техникалық және қаржылық жағдайларға қаншалықты қанағаттанатынын талдау. Талдау сауалнаманың №19 сұрағына респонденттердің жауаптары негізінде жүргізіледі, ол кәсіби өмірдің кең спектрін қамтиды.

Алынған деректер қанағаттанудың тұрақты аймақтарын да, сондай-ақ педагогтердің кәсіпте қалуына, олардың кәсіби дамуға дайындығына және ынталылығы деңгейіне тікелей әсер ететін проблемалық тұстарды да анықтауға

мүмкіндік береді. Ерекше назар тілдік топтар мен өңірлік айырмашылықтарға аударылады, бұл қоғамдық-мәдени контексті ескеруге және нысаналы басқарушылық шешімдер қабылдауға мүмкіндік береді.

Мектептегі ахуалды бағалау - білім беру ұйымындағы кәсіби ортаның жалпы жағдайының маңызды индикаторы болып табылады. Сауалнамада берілген мектептегі атмосфераға қатысты сұрақта тұлғааралық және институционалдық өзара әрекеттің негізгі аспектілері қамтылған: әріптестермен, әкімшілікпен, ата-аналармен және оқушылармен қарым-қатынастар, сондай-ақ қауіпсіздік сезімі. Педагогтердің осы көрсеткіштер бойынша жауаптарының үлестірімі 3.9-кестеде көрсетілген, бұл мектептегі ахуалдың негізгі аспектілеріне қанағаттану деңгейін тілдік топтар бөлінісінде талдауға мүмкіндік береді.

Кесте 3.9 - Ауыл мектептері педагогтерінің мектептегі ахуалды бағалауы (№19-сұрақ, пайыздық көрсеткіш, тілдік топтар бойынша)

	Қазақ тілді сауалнама				Орыс тілді сауалнама			
	Өте жағымсыз	Көбіне жағымсыз	Көбіне жағымды	Өте жағымды	Өте жағымсыз	Көбіне жағымсыз	Көбіне жағымды	Өте жағымды
Оқушылардың оқу үдерісіне жалпы көзқарасы	3	20	57	20	3	6	74	18
Мұғалімдер арасындағы өзара қарым-қатынас	1	11	57	32	0	5	57	38
Мұғалімдер мен мектеп әкімшілігі арасындағы қарым-қатынас	0	9	67	24	0	4	56	40
Мұғалімдер мен ата-аналар арасындағы қарым-қатынас	0	14	68	17	0	3	80	18
Оқушылар арасындағы өзара қарым-қатынас	1	8	65	27	0	3	70	23
Мектептегі қауіпсіздік сезімі	0	12	58	30	0	0	54	46

Жалпы алғанда, мектептегі ахуалдың сипаттамасы екі тілдік топтағы респонденттер тарапынан да оң бағаланған. Оқушылардың оқу үдерісіне жалпы көзқарасына қатысты сұраққа жауап бергенде, қазақ тілді мұғалімдердің 77%-ы оны «көбіне жағымды» немесе «өте жағымды» деп бағалаған. Ал орыс тілді педагогтер арасында бұл көрсеткіш 92%-ды құрады, бұл оқушылар тарапынан білім алуға деген уәждің жоғарырақ бағаланатынын көрсетеді. Сонымен қатар қазақша сауалнамада бейтарап немесе жағымсыз пікір білдірген респонденттердің үлесі көбірек (23% қарсы 9%), бұл оқу тәртібі мен мотивацияны қабылдаудағы аймақтық немесе әлеуметтік айырмашылықтарды көрсетуі мүмкін.

Мұғалімдер арасындағы қарым-қатынас - мектеп ортасындағы ең орнықты әрі жағымды элементтердің бірі ретінде көрінеді. Қазақ тілді педагогтердің 89%-ы мұғалімдер арасындағы өзара қарым-қатынасты жылы әрі конструктивті деп бағалаған (оның ішінде 32%-ы «өте жағымды атмосфера» деп көрсеткен), ал

орыс тілді топта бұл көрсеткіш одан да жоғары - 95%. Бұл мектеп ішінде кәсіби өзара әрекеттестік мәдениетінің қалыптасқанын, тәжірибе алмасу, эмоционалдық қолдау және ұжымдық рефлексияға жағдай жасалғанын білдіруі мүмкін.

Сол сияқты, мұғалімдер мен мектеп әкімшілігі арасындағы қарым-қатынастар да жағымды қабылданады: қазақ тілді сауалнамада респонденттердің 91%-ы, ал орыс тілді сауалнамада 96%-ы оң бағасын берген. Бұл ретте орыс тілінде оқытатын мектептерде мұғалімдердің 40%-дан астамы бұл қарым-қатынасты «өте жағымды» деп сипаттаса, қазақ тілді мұғалімдер арасында бұл көрсеткіш - 24%. Бұл әкімшіліктің орыс тілді мектептерде неғұрлым белсенді немесе жүйелі рөл атқаратынын, не басқару стиліндегі ерекшеліктерді көрсетуі мүмкін. Айта кетерлігі, екі топта да жағымсыз жауаптардың іс жүзінде болмауы - басқарушы және педагогикалық құрам арасындағы тікелей байланыстың орнықтылығын және алшақтықтың жоқтығын көрсетеді.

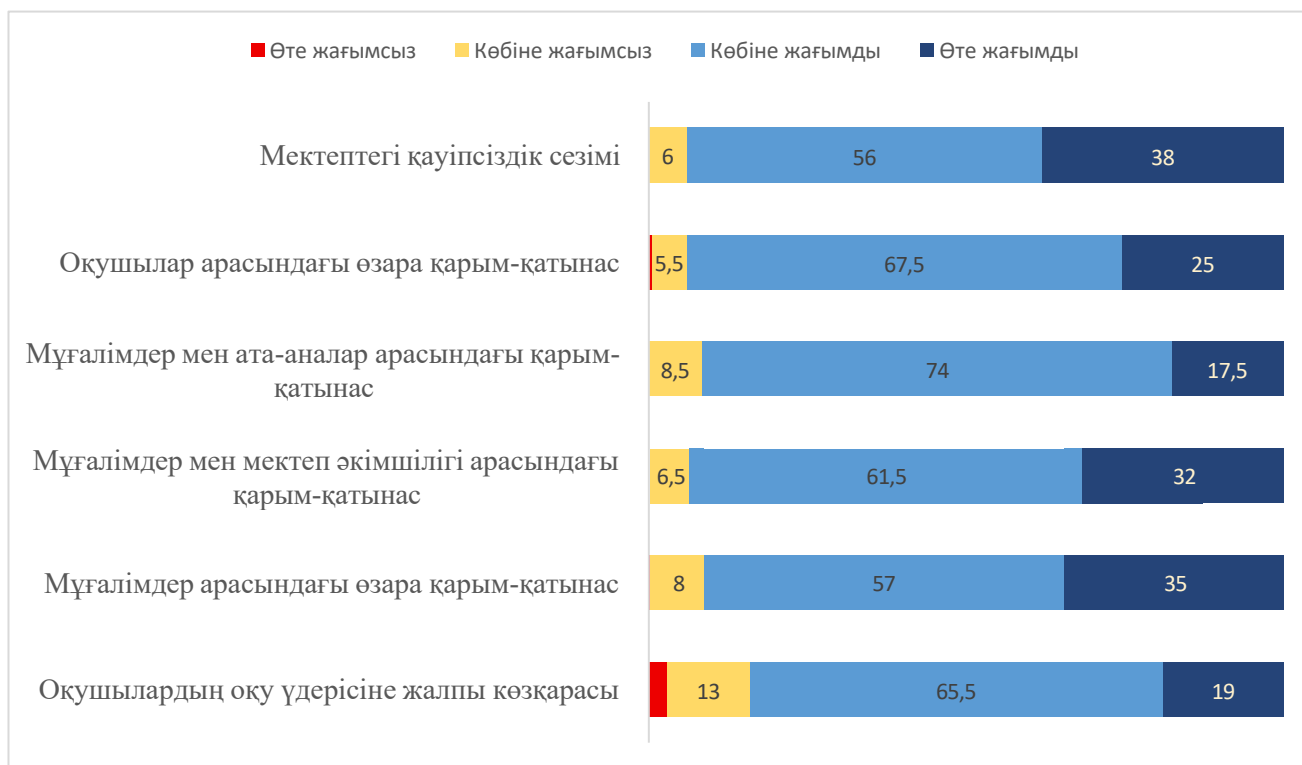
Ал мұғалімдер мен ата-аналар арасындағы қарым-қатынас біршама екіұшты сипатқа ие. Жалпы, жағымды бағалар басым (қазақ тілді - 92%, орыс тілді - 93%), алайда «өте жағымды» деп бағалағандар үлесі салыстырмалы түрде төмен (27% және 23% сәйкесінше). Бұл кейбір ауыл мектептерінде ата-аналардың оқу процесіне шектеулі қатысуымен немесе өзара әрекеттің үзілісті сипатымен байланысты болуы мүмкін. Сонымен қатар, қазақ тілді респонденттердің 8%-ы бұл қарым-қатынастарда шиеленіс бар екенін көрсеткен, бұл ата-аналар қауымдастығымен педагогикалық әріптестікті дамыту тетіктерін әзірлеу барысында қосымша назарды талап етеді.

Оқушылардың өзара қарым-қатынастарына қатысты бағалар ерекше назар аударуға тұрарлық. Қазақ тілді респонденттердің 92%-ы оқушылар арасында жағымды ахуал қалыптасқанын атап өткен, олардың 30%-ы бұл жағдайды «өте жағымды» деп сипаттаған. Орыс тілді топта бұл көрсеткіш одан да жоғары - 100%, оның ішінде 46%-ы «өте жағымды атмосфераны» көрсеткен. Бұл мектеп оқушылары арасында өзара сыйластық мәдениеті қалыптасқанын білдіруі мүмкін, әсіресе ауыл мектептеріне тән шағын сыныптар мен тұрақты әлеуметтік байланыстар контекстінде. Сонымен қатар, жағымсыз бағалардың мүлдем болмауы оқушылар ұжымының салыстырмалы түрде үйлесімділігін көрсетеді.

Ақырында, барлық аспектілер ішінде ең жоғары келісім деңгейі «мектептегі қауіпсіздік сезімі» көрсеткіші бойынша байқалады. Қазақша сауалнамада респонденттердің 88%-ы, орысша сауалнамада 100%-ы мектептегі ортада өздерін қауіпсіз сезінетіндерін мәлімдеген. Сонымен қатар, қазақ тілді мұғалімдердің 30%-ы және орыс тілді мұғалімдердің 46%-ы бұл сезімді «өте жоғары» деп бағалаған. Бұл көрсеткіш алдыңғы барлық факторлардың - орнықты қарым-қатынастардың, басқарушылық шешімдердің ашықтығының және өзара сыйластық мәдениетінің - жинақталған әсері ретінде қарастырылуы мүмкін. Қазіргі білім беру кеңістігінде қауіпсіздік мәселесінің өзектілігін ескерсек, бұл нәтижелер, кем дегенде субъективті деңгейде, ауыл мұғалімдерінің өздерін қорғалған сезінетінін көрсетеді.

3.9-диаграммада мектептегі ахуалды бағалау бойынша барлық деңгейдегі мұғалімдердің жауаптарының орташа үлестірімі көрсетілген - «өте

жағымсыздан» бастап «өте жағымдыға» дейін. Бұл мектеп ортасының негізгі аспектілерін қабылдауды кешенді түрде талдауға және ауыл мектептеріндегі кәсіби ахуалдың орнықты аймақтарын немесе жасырын шиеленіс белгілерін айқындауға мүмкіндік береді.



Сурет 3.9 - Мектептегі ахуалды бағалаудың негізгі аспектілері бойынша орташа мәндер (барлық жауап деңгейлері, қазақ және орыс тілді сауалнамалар бойынша ортақ көрсеткіштер)

3.9-диаграмма ауыл мектептері педагогтерінің мектептегі ахуалды қалай қабылдайтынын толық құрылымымен талдауға мүмкіндік береді, тек шеткі бағалармен шектелмейді. Бағалаудың барлық төрт деңгейін - «өте жағымсыздан» «өте жағымдыға» дейін қамту пікірлердің таралуын тереңірек түсінуге, жасырын шиеленіс аймақтарын анықтауға, сондай-ақ мектеп ортасының тұрақтылық дәрежесін бағалауға жол ашады.

Ең алдымен, барлық алты көрсеткіш бойынша оң бағалар басым екені назар аударады: «көбіне жағымды» және «өте жағымды» деген жауаптар барлық аспектілерде жиынтық түрде 84%-дан 99%-ға дейін құбылады. Ең жоғары көрсеткіштер қауіпсіздік сезімімен (орташа есеппен 69% «көбіне жағымды» және 38% «өте жағымды») және оқушылар арасындағы қарым-қатынаспен (57% және 38% сәйкесінше) байланысты блоктарда байқалады. Бұл оқушылар арасында өзара құрметке негізделген мәдениет пен психологиялық тұрғыдан қолайлы орта қалыптасқанын көрсетеді. Мұндай ахуал әсіресе ауыл мектептерінде маңызды, себебі мұндағы әлеуметтік тұтастық деңгейі инфрақұрылымның шектеулерін азайтуға көмектеседі.

Сонымен қатар, «өте жағымды» жауаптардың ең жоғары үлесі педагогикалық ұжым ішіндегі және әкімшілікпен арадағы қарым-қатынастарға

қатысты санаттарда тіркелген. Мысалы, мұғалімдер арасындағы қатынас 38% жағдайда «өте жағымды» деп бағаланса, әкімшілікпен өзара әрекет 32% жағдайда осылай сипатталған. Бұл педагогтер арасында кәсіби сенімнің жоғары деңгейі мен басқарушылық тұрақтылық бар екенін көрсетеді. Мұндай жағдай мектепшілік бастамаларды, тәлімгерлік жүйесін және бірлескен жобаларды жүзеге асыру үшін маңызды алғышарт болып табылады.

Алайда, «өте жағымды» және «көбіне жағымды» бағалардың ішкі құрылымына назар аудару жасырын мәселелерді айқындауға мүмкіндік береді. Мысалы, жалпы оң нәтижелерге қарамастан, оқушылардың оқуға деген қарым-қатынасы «өте жағымды» деп бағалағандардың ең төмен үлесін көрсетеді - мұғалімдердің тек 19%-ы осылай деп жауап берген. Сонымен қатар, шамамен 5% респондент бұл аспектіні жағымсыз немесе «көбіне жағымсыз» деп сипаттаған. Бұл әсіресе бастауыш және орта буында оқушылардың оқу мотивациясы әлсіз болуы немесе кейбір мектептерде академиялық талаптардың орнықтағанын білдіруі мүмкін.

Ұқсас жағдай «ата-аналармен қарым-қатынас» блогында да байқалады: жалпы оң фон болғанымен (88% оң баға), «өте жағымды» деп бағалағандар үлесі тек 25%-ды құрайды, ал 4% респондент бұл бағытта қиындықтар бар екенін көрсеткен. Бұл ата-аналармен өзара әрекет жиі формалды сипатта өтетінін және толыққанды серіктестік деңгейіне жете қоймағанын білдіреді. Мұндай жағдай әсіресе халық аз қоныстанған ауылдық жерлерге тән, мұнда ата-аналардың оқу үдерісіне қатысуы еңбек миграциясына немесе білім беру туралы ақпараттың жеткіліксіздігіне байланысты шектеулі болуы мүмкін.

Барлық санаттар бойынша салыстырмалы талдау сенім мен психологиялық орнықтылықтың ішкі иерархиясын да айқындайды. Әлеуметтік сипаттағы көрсеткіштер (қарым-қатынастар, атмосфера, қауіпсіздік) тек жоғары бағалармен ғана емес, сонымен қатар тұрақтылықпен де ерекшеленеді. Ал академиялық сипаттағы аспектілер - оқуға көзқарас немесе ата-аналардың қатысуы – «өте жағымды» бағалармен аз қамтылған және нейтралды немесе жағымсыз пікірлердің үлесі кеңірек.

Осылайша, 3.9.1-диаграмма ауыл мектептеріндегі мектеп ортасының жалпы жағымды сипатын растап қана қоймай, маңызды мәселелерді де көрсетеді. Қауіпсіздік пен әріптестік қолдау салаларындағы жоғары келісім деңгейі тұрақты институционалдық негіздің бар екенін көрсетеді. Бұл негізге сүйене отырып, мектептерде даму бағдарламаларын құруға болады. Сонымен қатар, ата-аналар қатысуы мен оқушылардың мотивациясына қатысты салыстырмалы түрде төмен бағалар серіктестікті, педагогикалық кеңес беруді және мектеп пен қоғам арасындағы жүйелі кері байланысты күшейту қажет екенін көрсетеді. Бұл аспектілер жергілікті басқару құрылымдары мен әдістемелік кабинеттерге арналған ұсыныстарды әзірлеу кезінде, сондай-ақ ауыл мектептерін қолдау бағдарламаларын бейімдеу үшін аса маңызды.

Егер алдыңғы талдау блогы мектеп ортасын қатынастар жүйесі ретінде қабылдау деңгейін сипаттаса, келесі бөлім -сауалнаманың 20-сұрағы – мектеп ұжымындағы мінез-құлықтық көріністерге назар аударады: әрі оқушылар

жағынан, әрі алдын алу жүйесі тұрғысынан. Тәртіп, құрмет, қақтығыстар мен қауіпсіздікке байланысты нақты жағдайлардың жиілігін талдау мектеп ахуалы туралы бағалауды нақтырақ, бақылауға болатын индикаторлармен толықтырады. Педагогтердің жауаптары бойынша мінез-құлықтық жағдайлардың жиілігі 3.10-кестеде көрсетілген, бұл мектеп ортасына қатысты қабылдауды тілдік топтар бойынша салыстыруға мүмкіндік береді

Кесте 3.10 - Мектептегі негізгі мінез-құлықтық жағдайлардың кездесу жиілігі (сауалнама деректері бойынша, пайыздық көрсеткіштер)

Индикаторлар	Қазақ тіліндегі сауалнама				Орыс тіліндегі сауалнама			
	Ешқашан	Сирек	Жиі	Жауап беруге қиналамын	Ешқашан	Сирек	Жиі	Жауап беруге қиналамын
Оқушылар мұғалімдерге құрмет көрсетеді	2	5	91	2	5	0	93	3
Оқушылар сабақ барысында тәртіп бұзады	38	56	6	0	24	64	9	4
Оқушылар арасында жанжалдар болады	50	43	5	2	30	59	9	1
Оқушылар арасында буллинг (қудалау) жағдайлары кездеседі	74	17	5	4	63	30	3	5
Оқушылар арасында буллинг (қудалау) жағдайлары кездеседі	66	27	5	2	68	25	4	4
Мектепте кез келген жанжалдың алдын алуға бағытталған нақты шаралар бар	8	20	68	5	4	9	74	14

Педагогтердің екі тілдік тобының дерлік абсолютті көпшілігі оқушылардың мұғалімдерге құрметпен қарайтынын растады: қазақ тіліндегі сауалнамаға қатысқан респонденттердің 91%-ы және орыс тіліндегі сауалнамаға қатысқан 93%-ы «жиі» деген нұсқаны таңдаған. Бұл нәтиже оқушы мен мұғалім арасындағы қарым-қатынастағы жоғары деңгейдегі өзара сенім мен мәдениеттің қалыптасқанын, әсіресе ауыл мектептері үшін тән екенін көрсетеді. Ауылдық контексте жеке таныстық пен тұрақты байланыс өзара жауапкершілік пен құрмет сезімін күшейтеді.

Алынған нәтижелер оқушылардың мінез-құлқындағы тұрақты жағымды аймақтарды анықтауға, сондай-ақ әлеуетті қауіп-қатерлер кездесуі мүмкін бағыттарды белгілеуге мүмкіндік береді.

3.10.1-диаграммада мектептегі түрлі мінез-құлықтық жағдайлардың байқалу жиілігіне байланысты педагогтердің жауаптарының орташа көрсеткіштері ұсынылған. Бұл диаграмма арқылы оқушылардың қандай әрекеттері қалыпты жағдай ретінде қабылданатынын, ал қайсысы сирек немесе ерекше жағдай ретінде бағаланатынын көзбен шолып салыстыруға болады.



Сурет 3.10 - Мектептегі мінез-құлықтық жағдайлардың орташа кездесу жиілігі (сауалнама деректерінің біріктірілген нәтижелері негізінде)

3.10.1 диаграммасынан көрініп тұрғандай, сабақтағы тәртіпке қатысты жауаптардың таралуы өзге аспектілермен салыстырғанда біркелкі емес. Педагогтердің басым бөлігі тәртіп бұзушылықтарды сирек немесе эпизодтық сипатта деп бағалағанымен, бұл көрсеткіш бойынша «жиі» деп жауап бергендердің үлесі де айтарлықтай, әсіресе басқа жағдайлармен салыстырғанда. Бұл үрдіс қазақ және орыс тіліндегі анкеталар деректерімен де расталады: қазақ тілді респонденттердің 94%-ы тәртіп бұзушылықтар «сирек» (56%) немесе «ешқашан» (38%) болатынын айтқан. Ал орыс тілді педагогтер арасында бұл жауаптарды сәйкесінше 64% және 24% ғана таңдаған, сонымен бірге 9% бұл жағдайлардың тұрақты түрде болатынын көрсеткен.

Мұндай айырмашылықтар тәртіп нормаларын әртүрлі интерпретациялаумен, педагогикалық мәдениеттегі, сынып басқару стильдеріндегі немесе оқушылардың жас ерекшеліктеріндегі айырмашылықтармен байланысты болуы мүмкін. Сонымен қатар, бұл айырмашылықтар сыныптардың толымдылығы, кадрмен қамтамасыз етілуі және басқарушылық бақылаудың тығыздығы сияқты инфрақұрылымдық факторлардың ерекшелігін де көрсетуі мүмкін.

Оқушылар арасындағы қақтығыстар бойынша деректер де назар аударуға тұрарлық. Қазақ тілді респонденттердің 50%-ы қақтығыстар «ешқашан» болмайды десе, тағы 43%-ы «сирек» деп көрсеткен. Орыс тілді мұғалімдер арасында бұл көрсеткіштер сәйкесінше 30% және 59%-ды құрады. Жалпы оң үрдіске қарамастан, орыс тілді топта қақтығыстарды жиірек байқайтын

респонденттер үлесі - 9% -сәл жоғары. Бұл оқушылардың әлеуметтік фонының алшақтығымен, сынып ішіндегі ұйымшылдықтың әлсіздігімен немесе мектептердегі оқушы санының көптігімен байланысты болуы мүмкін.

Буллингтің (қорлау, қысым көрсету) таралуы - ерекше маңызды көрсеткіштердің бірі. Қазақ тілді мұғалімдердің 74%-ы мұндай жағдайлар «ешқашан» кездеспейтінін көрсетсе, орыс тілді топта бұл жауапты 63% ғана таңдаған. Жалпы алғанда, бұл қысым көрсетудің ашық түрлері сирек кездесетінін білдіреді. Алайда орыс тілді респонденттердің 30%-ы оны «сирек», ал 3%-ы «жиі» байқалатынын айтқан. Мұндай айырмашылық мәселені қабылдау сезімталдығының әртүрлілігіне немесе педагогтердің жасырын зорлық түрлері туралы хабардарлығы деңгейіне байланысты болуы мүмкін. Бұл жағдай тек әкімшілік бақылау ғана емес, сонымен қатар нәзік диагностикалық жұмыс пен психологиялық-педагогикалық қолдаудың маңыздылығын көрсетеді.

Ұстаздарға бағытталған агрессия туралы сұрақ та ұқсас динамиканы көрсетеді. Қазақ тілді мұғалімдердің 66%-ы оқушылар тарапынан агрессия «ешқашан» болмағанын айтса, 27%-ы «сирек» кездесетінін көрсеткен. Орыс тілді топта бұл көрсеткіштер де ұқсас - 68% және 25%. Демек, екі топта да мұндай жағдайлар эпизодтық сипатта және жүйелі проблема емес.

Мектепте жанжалдардың алдын алуға бағытталған нақты шаралардың бар екені жөніндегі сұраққа жауаптар да мекеме ішіндегі ұйымдастырушылық хабардарлықтың жоғары деңгейін көрсетеді. Қазақ тілді мұғалімдердің 68%-ы және орыс тілді мұғалімдердің 74%-ы мұндай шаралар бар екенін растаған. Бұл мектептің дағдарыстық жағдайларға әрекет етуге ғана емес, сонымен бірге қауіпсіздік мәдениетінің алдын алуға бағытталған жүйесінің барын көрсетеді.

Осылайша, 20-сұрақ бойынша мәліметтер 19-сұрақта анықталған мектеп ішілік климаттың оң сипатын толықтырып қана қоймай, сонымен қатар көзге көрінбейтін, бірақ әлеуетті тәуекел аймақтарын да айқындайды. Атап айтқанда, буллингтің жасырын түрлерін тану, тәртіпті әртүрлі қабылдау және алдын алу жұмыстарын ұйымдастыру мүмкіндіктері - ерекше назар аударуды қажет ететін мәселелер. Бұл нәтижелер қауіпсіздікті формалды қамтамасыз етумен шектеліп қалмай, ерте әрекет ету мәдениетін, ашық диалогты және оқушылар мен мұғалімдерге бағытталған әлеуметтік-психологиялық қолдауды нығайтудың қажеттілігін көрсетеді.

Сынып ішіндегі ахуалға әсер ететін факторларды талдауды жалғастыра отырып, ауыл мектептері мұғалімдерінің еңбек жағдайына қанағаттанушылығына әсер ететін факторларды тереңірек қарастыру қажет. Бұл ретте мектептегі жалпы климат, тұлғааралық қарым-қатынастар және тәртіптілік ахуалы жөніндегі бұған дейінгі деректермен педагогтердің субъективті бағаларын салыстырған жөн.

21-сұрақ мұғалімнің кәсіби өмірімен тікелей байланысты 12 аспектіні қамтиды: еңбек үдерісінің ұйымдастырылуы, лауазымдық міндеттердің мазмұны, әкімшілік тарапынан қолдау, сондай-ақ материалдық және инфрақұрылымдық жағдайлар. Мұндай кешенді тәсіл педагогтердің қазіргі қанағаттану деңгейін бағалауға ғана емес, сонымен бірге жағымды климат пен

нақты еңбек жағдайлары арасындағы жасырын қайшылықтарды анықтауға мүмкіндік береді.

Жауаптардың таралуы 3.11-кестеде ұсынылған, мұнда қанағаттану деңгейі әрбір аспект бойынша - қазақ және орыс тіліндегі сауалнама мәліметтері негізінде көрсетілген. Кестені талдау респонденттердің пікірлерінің жалпы бағыттарын тіркеуге, сондай-ақ еңбек жағдайларының ең өзекті және тұрақты оң жақтарын айқындауға мүмкіндік береді. Алайда параметрлердің көптігі мен әр топтағы жауаптар нұсқаларының алуан түрлілігі жағдайында визуалды салыстыру қажеттігі туындайды.

Кесте 3.11 - Мұғалімдердің еңбек жағдайының түрлі аспектілеріне қанағаттану деңгейі *(сауалнама тіліне қарай, пайыздық көрсеткіштермен) 21-сұрақ бойынша*

	Қазақ тіліндегі сауалнама				Орыс тіліндегі сауалнама			
	Мүлде қанағаттанбаймын	Негізінен қанағаттанбаймын	Негізінен қанағаттанамын	Толық қанағаттанамын	Мүлде қанағаттанбаймын	Негізінен қанағаттанбаймын	Негізінен қанағаттанамын	Толық қанағаттанамын
Сіздің қазіргі лауазымыңыз	3	13	83	2	3	3	29	66
Сіздің жұмыс кестеңіз	2	12	86	0	0	5	43	53
Сіздің кәсіби міндеттеріңіз	2	9	88	2	0	4	36	60
Әріптестермен өзара қарым-қатынас	2	8	89	2	0	3	35	63
Оқушылармен өзара қарым-қатынас	1	8	89	2	0	3	35	63
Мектеп әкімшілігінің қолдауы	1	12	86	2	0	6	36	57
Қаржылық жағдай (жалақы, сыйақылар)	7	20	68	5	0	10	41	49
Оқу материалдарының қолжетімділігі	5	33	62	1	1	10	39	50
Оқу материалдарының сапасы	5	37	58	1	3	14	41	43
Мектептің жабдықталуы мен инфрақұрылымы	8	44	47	1	8	15	48	30
Сыныптағы оқушылар саны	3	31	64	2	4	8	44	45

Салнамадан алынған нәтижелерді көрнекі түрде салыстыру үшін 3.11.1-диаграмма ұсынылған, онда үш негізгі қанағаттану деңгейі бойынша (толық қанағаттанбаймын, ішінара қанағаттанамын, толық қанағаттанамын) орташа мәндер көрсетілген. Бұл талдау мазмұндық, тұлғааралық және инфрақұрылымдық жағдайлар арасындағы айырмашылықтарды айқынырақ көруге, ресурспен қамтамасыз етудегі жасырын олқылықтарды анықтауға және оларды алдыңғы бөлімдердің нәтижелерімен салыстыруға мүмкіндік береді.



Сурет 3.11 - Педагогтердің еңбек жағдайларына қанағаттану деңгейінің негізгі аспектілері бойынша орташа көрсеткіштері *(біріктірілген деректер негізінде)*

Диаграмма 3.11 деректеріне сүйенсек, кәсіби қызметтің мазмұндық жағына қатысты аспектілер ең жоғары оң бағаларға ие болған. Педагогикалық үдерісті ұйымдастыру мен функционалдық міндеттерді орындауға байланысты көрсеткіштер бойынша мұғалімдердің қанағаттану деңгейі барынша жоғары.

Қазақ және орыс тіліндегі анкеталар бойынша респонденттердің 88–89%-ы өздерінің қазіргі лауазымдық қызметіне, кәсіби міндеттеріне, жұмыс кестесіне, сондай-ақ әріптестерімен және оқушылармен қарым-қатынасына оң баға берген.

Бұл байқау алдыңғы сұрақтардағы (№18–20) нәтижелермен сәйкес келеді, онда өзара құрмет, жағымды мектеп атмосферасы және ұжым ішіндегі тұрақты көлденең байланыстар жоғары деңгейде тіркелген болатын.

Осылайша, сауалнама нәтижелерінің арасында мазмұндық сәйкестік байқалып отыр және ішкі триангуляция қағидасы расталады: бірдей сипаттамалар (психологиялық қауіпсіздік, тұлғааралық сенім, тұрақтылық) түрлі сұрақтар мен талдау тәсілдері арқылы тұрақты түрде айқындалып отыр.

Сонымен қатар, ресурстық және басқарушылық жағдайларға қатысты бағаларда елеулі айырмашылықтар байқалады. Мысалы, әкімшілікпен қарым-қатынастың жағымды сипатына (№19 сұрақ) қарамастан, басшылық тарапынан қолдауға қанағаттану деңгейі әртүрлі: қазақ тілді анкета бойынша мұғалімдердің

86%-ы толық немесе ішінара қанағаттанғанын көрсетсе, орыс тілді респонденттер арасында бұл көрсеткіш - 93%. Алайда, «толық қанағаттанамын» деген жауаптардың үлесі орыс тілді топта айтарлықтай төмен (57%), мысалы, «әріптестермен қарым-қатынас» аспектісінде бұл көрсеткіш 63%-ды құрайды. Бұл әкімшіліктің жеке жанашырлығын қабылдау мен нақты басқарушылық қолдаудың (мысалы, оқу материалдарына қол жеткізу, кәсіби даму мүмкіндіктері, ұйымдастырушылық мәселелерді шешу) арасындағы айырмашылықты көрсетеді.

Қаржылық жағдай, оқу материалдарының қолжетімділігі мен сапасы, инфрақұрылым және сыныптардағы оқушы саны секілді аспектілерге берілген бағаларға ерекше назар аудару қажет - бұл көрсеткіштер бойынша қанағаттану деңгейі айтарлықтай төмен. Қаржылық жағдаймен мұғалімдердің жартысынан азы ғана қанағаттанатынын көрсетті (орыс тіліндегі сауалнама бойынша орташа - 49%, қазақ тіліндегі сауалнамада -25% «қанағаттанбаймын» немесе «көбіне қанағаттанбаймын» деген жауаптар). Бұл №13 сұрақтың нәтижелерін растайды: көптеген респонденттер кәсіби мотивацияның төмендігі, мансаптық өсудің болмауы және шамадан тыс жүктемені негізгі тежеуші факторлар ретінде атаған. Яғни, еңбек жағдайына берілген бағалар мен бұрын анықталған кедергілер арасында қисынды байланыс бар.

Оқу құрал-жабдықтары, инфрақұрылым және оқу материалдарының сапасына берілген бағалар да сын көтермейді: респонденттердің 35–50%-ы бұл аспектілерге байланысты қанағаттанбағанын немесе бейтарап ұстанымда екенін көрсеткен. Ресурстық факторлардың ішінде ең төмен баға дәл оқу материалдарының сапасына берілген: толық қанағаттанғандар үлесі орыс тілді сауалнамасында - 43%, қазақ орыс тілді сауалнамасында - 37%. Бұл деректер 3.2 бөліміндегі талдаумен толық сәйкес келеді, онда заманауи және бейімделген оқу материалдарының жетіспеушілігі негізгі әдістемелік кедергілердің бірі ретінде көрсетілген. Демек, №21 сұрақтың нәтижелері зерттеудің ішкі валидтілігін қамтамасыз етеді - әдістемелік ресурстар тапшылығы әрі кедергі ретінде, әрі еңбек жағдайына деген қанағаттанбаушылық ретінде көрініс тауып отыр. Бұл - тұжырымдардың шынайылығын күшейтетін фактор.

Инфрақұрылымдық қиындықтарға қарамастан, респонденттер педагогикалық ұжым ішіндегі тұлғааралық кәсіби ортаның сапасын жоғары бағалаған. Бұл оқушы – мұғалім және әріптес–әріптес байланыстары деңгейінде де байқалады. Бұл байқау ауыл мектептеріндегі педагогикалық тұрақтылық көбінесе жүйелік қолдауға емес, мұғалімдердің жеке қатысуына және жергілікті кәсіби ынтымаққа сүйенетінін растайды.

Осылайша, №21 сұрақтың нәтижелері дербес талдау көзі болуымен қатар, зерттеудің басқа тарауларындағы тұжырымдарды нақтылайтын ішкі триангуляция элементі ретінде де маңызды рөл атқарады. Кәсіби және тұлғааралық еңбек жағдайларына берілген бағалардың (№18-20 сұрақтар) жоғары деңгейі инфрақұрылым мен қаржыландырудағы дефициттермен қатар жүруі - жинақталған деректердің мазмұндық валидтілігін дәлелдейді. Ғылыми тұрғыда бұл - ұсыныстарды жеке көрсеткіштерге емес, өзара байланысты

бірнеше индикаторлардың қиылысқан талдауларына негіздей отырып тұжырымдауға мүмкіндік береді.

Ауыл мектептеріндегі еңбек жағдайының сапасына әсер ететін факторларды талдауды қорытындылай келе, мұғалімдер мектеп әкімшілігінің қолдауын - әсіресе кәсіби қолдау, әдістемелік қамтамасыз ету және ресурстардың қолжетімділігі тұрғысынан қалай бағалайтынын қарастыру маңызды. №22 сұрақ басқару тарапынан мұғалімдердің кәсіби дамуына жүйелі қолдау көрсетіліп жатқанын немесе көрсетілмей жатқанын анықтауға мүмкіндік береді. Сондай-ақ, респонденттердің пікірінше, қандай әкімшілік бастамалар тиімдірек, қайсысы - әлсіздеу екенін бағалауға негіз болады.

Жауаптардың үлестірілуі 3.12-кестеде ұсынылған, мұнда қазақ және орыс тіліндегі сауалнамалар бойынша әртүрлі әкімшілік қолдау түрлеріне қанағаттану деңгейі көрсетілген. Кесте алты бағытты қамтиды: әдістемелік көмек, тренингтер, орталықтандырылған ресурстарға қолжетімділік, жабдықтарды жаңарту және т.б.

Кесте 3.12 - Әкімшілік қолдаудың түрлі формаларына педагогтердің қанағаттану деңгейі (сауалнама тілі бойынша, пайызбен көрсетілген).

Өлшемдер	Қазақ тіліндегі сауалнама				Орыс тіліндегі сауалнама			
	Мүлде қанағаттанбаймын	Жартылай қанағаттанбаймын	Көбіне қанағаттанамын	Толық қанағаттанамын	Мүлде қанағаттанбаймын	Жартылай қанағаттанбаймын	Көбіне қанағаттанамын	Толық қанағаттанамын
Әдістемелік көмек көрсету (сабақтарды бірлесіп жоспарлау, тренингтер)	1	15	84	0	3	3	68	27
Білім беру конференциялары мен семинарларға қатысуға жәрдемдесу	0	17	83	0	0	8	64	28
Оқыту сапасын арттыру бойынша кеңес беру (немесе тренингтер өткізу)	2	18	80	0	0	6	66	28
Орталықтандырылған немесе жергілікті әдістемелік орталықтарға қолжетімділік	1	26	72	2	1	12	65	22
Оқу материалдары мен жабдықтарды жаңарту	4	43	52	2	1	22	62	15
Басқа мектептердегі әріптестермен бірлескен жұмысты ұйымдастыру	2	35	62	1	1	18	58	23
Әкімшілік сипаттағы мәселелерді шешуге көмектесу (мысалы, құжаттар, есептер)	1	22	76	2	0	8	61	32
Оқушылармен қиын жағдайларда қолдау көрсету (жанжалдар, тәртіп бұзушылықтар)	5	23	73	0	1	14	56	29

Кестеде келтірілген деректер маңызды заңдылықты көрсетеді: бағыттардың басым бөлігінде мұғалімдердің жағымды бағалаулары жоғары болғанымен, жауап құрылымы қолдау түрінің оның тиімді қабылдануына әсер ететінін аңғартады.

Жалпы алғанда, үш басқарушылық тәжірибе ең жоғары бағаланады: әдістемелік көмек көрсету (қазақ тіліндегі сауалнама – 84%, орыс тіліндегісі - 95%), мұғалімдердің конференцияларға қатысуына қолдау көрсету (83% және 92%), сондай-ақ консультациялар мен тренингтер өткізу (80% және 94%). Бұл бағыттарда «көбіне қанағаттанған» және «толық қанағаттанған» жауаптары басым. Сонымен қатар, «мүлде қанағаттанбаған» жауаптарының үлесі 2–3%-дан аспайды. Бұл деректер көптеген мектептерде әкімшіліктің әдістемелік қолдауды қамтамасыз ететін базалық жүйе құрғанын көрсетеді. Атап айтқанда, тренингтер, ашық сабақтар, семинарларға қатысу және әртүрлі іс-шараларға делегация құрамы ретінде тарту сияқты шаралар кеңінен қолданылады. Бұл нәтиже №21-сұрақ бойынша алынған қорытындылармен сәйкес келеді, онда мұғалімдердің басым бөлігі өз кәсіби міндеттерімен қатар әкімшілік тарапынан көрсетілетін қолдауға да оң баға берген. Осылайша, ішкі триангуляция қағидасы сақталады.

Сонымен бірге, кейбір бағыттар жүйелі шектеулерді де айқындайды. Атап айтқанда, орталықтандырылған немесе жергілікті әдістемелік орталықтарға қолжетімділік біршама ұстамды бағаларға ие болды. Қазақ тіліндегі сауалнамада тек 2%, орыс тіліндегісінде - 22% мұғалім ғана толық қанағаттанғанын көрсеткен. Сонымен қатар, 26% (қаз.) және 12% (орыс.) респонденттер бұл бағыт бойынша мүлде қанағаттанбайтынын мәлімдеген. Мұндай теңсіздік мектептен тыс ресурстарға қолжетімділіктің біркелкі емес екенін көрсетеді. Бірқатар ауыл мектептерінде аудандық немесе өңірлік әдістемелік қызметтермен тұрақты байланыс орнамаған, ал мұғалімдердің өздері мектеп ішіндегі ресурстардан тыс жүйелі әдістемелік қолдау алмай отыр деуге болады.

Оқу материалдары мен жабдықтарды жаңарту бойынша жағдай тіпті күрделірек. Қазақ тілді педагогтардың тек 2%-ы, орыс тілділердің 15%-ы ғана толық қанағаттанғанын айтқан. Қанағаттанбағандардың үлесі 34% (қаз.) және 23% (орыс.) жетеді. Бұл деректер №13 және №21 сұрақтарындағы нәтижелерді растайды, онда оқу материалдарының сапасы мен қолжетімділігіне байланысты шағымдар жиі кездескен болатын. Бұған қоса, жабдықтардың жаңартылмауы мұғалімдердің заманауи әдістер мен цифрлық оқыту формаларын қолдану мүмкіндігін шектейтіні анық, әсіресе шағын жинақты мектептерде.

Тілдік топтар арасындағы салыстырмалы талдау қызықты заңдылықты көрсетеді: орыс тілді респонденттер шеткі бағаларды жиірек береді - әрі өте оң, әрі өте теріс. Мысалы, орыс тіліндегі сауалнамада әдістемелік қолдау мен конференцияларға қатысу бойынша толық қанағаттанғандар үлесі жоғары, бірақ инфрақұрылымға қатысты мәселелерде де қанағаттанбағандар үлесі көбірек. Бұл олардың қолдауға деген жоғары үмітімен немесе орыс тілінде оқытатын мектептердің бір бөлігінің материалдық қамтамасыз ету деңгейі біркелкі емес өңірлерде орналасқандығымен түсіндірілуі мүмкін.

Әкімшілік қолдаудың негізгі бағыттары бойынша мұғалімдердің қанағаттану деңгейін неғұрлым көрнекі түрде салыстыру мақсатында 3.12-диаграмма ұсынылды. Бұл диаграммада қазақ және орыс тілдеріндегі сауалнамалар негізінде алынған біріктірілген орташа көрсеткіштер бейнеленген. Деректер үш негізгі санатқа топтастырылған: «мүлде қанағаттанбайды», «көбіне қанағаттанған» және «толық қанағаттанған». Мұндай визуализация бағалаулардың құрылымын – жағымды және жағымсыз пікірлерді - ғана емес, сонымен қатар қолдау түрлерін қабылданатын тиімділігіне қарай саралауға мүмкіндік береді.



Сурет 3.12 - Әкімшілік қолдаудың түрлері бойынша орташа қанағаттану (қазақ және орыс тіліндегі сауалнамалар нәтижелері біріктіріліп берілген)

3.12-диаграммадан сипатталғандай, толық немесе ішінара қанағаттану деңгейінің ең жоғары көрсеткіштері мектеп ішіндегі әдістемелік қолдау бағыттарында тіркелген. Атап айтқанда, сабақ жоспарлауға көмек көрсету бойынша орташа қанағаттану деңгейі - 89%, білім беру конференцияларына қатысу - 88%, ал оқыту сапасын арттыру бойынша консультациялар - 87% құрады. Бұл деректер басқарушылық қолдаудың көбіне мектеп шеңберінде, мұғалімдермен тікелей өзара әрекет арқылы жүзеге асырылатынын дәлелдейді.

Алайда екі бағыт бойынша қанағаттану деңгейі айтарлықтай төмен екені байқалады: бұл - орталықтандырылған әдістемелік орталықтарға қолжетімділік пен оқу ресурстарын жаңарту. Бұл көрсеткіштер бойынша толық қанағаттану деңгейі 20%-дан төмен, ал қанағаттанбаған және бейтарап жауаптар үлесі 35%-дан асады. Мұндай деректер институционалдық дефициттерді айқын көрсетеді: әсіресе ауылдық аймақтардағы мектептер сыртқы әдістемелік

инфрақұрылымнан оқшау қалған, ал материалдық-техникалық жаңарту жүйесіз және тұрақсыз түрде жүзеге асырылып отыр. Осыған сүйене отырып, әкімшілік қолдаудың екі түрлі тобына бөлуге болады:

1. Жоғары деңгейде іске асатын және оң бағаланатын қолдау түрлері - әдістемелік көмек, консультациялар, сыртқы іс-шараларға қатысуға тарту.

2. Қамтылуы жеткіліксіз әрі қанағаттану деңгейі төмен қолдау түрлері - сыртқы әдістемелік орталықтарға қолжетімділік пен оқу ресурстарын жаңарту.

Бұл теңгерімсіздік мектеп әкімшілігінің әрекеттері көбіне мектеп ішіндегі шеңберде шектелетінін, ал сыртқы платформалармен желілік өзара іс-қимыл мен интеграция деңгейі жеткіліксіз екенін көрсетеді. Ғылыми тұрғыдан бұл жағдай мектептің сыртқы құрылымдар тарапынан қажетті қолдауды ала алмайтын, тұйық жүйе ретінде жұмыс істейтінін білдіретін ұйымдастырушылық-функционалдық кедергіге нұсқайды.

Бөлім бойынша қорытынды: Ауыл мектептері педагогтерінің еңбек жағдайлары мен қанағаттану деңгейін талдау мұғалімдердің кәсіби тұрақтылығы мен жұмысқа ынтасына әсер ететін факторлардың көпдеңгейлі құрылымын түсінуге мүмкіндік береді. Жиналған деректер еңбек мазмұнына, ұйымдастыруға және кәсіби қарым-қатынастарға қатысты жоғары қанағаттану деңгейі мен инфрақұрылымдық, әдістемелік және жүйелік әкімшілік қолдаудың жетіспеушілігі арасындағы тұрақты айырмашылықты көрсетеді.

Ең жоғары және тұрақты оң бағалар мұғалімнің кәсіби рөліне және мектептегі ішкі климатқа қатысты. №18-21 сұрақтар бойынша деректер көрсеткендей, респонденттердің басым бөлігі өздерінің кәсіби міндеттерін, әріптестерімен және оқушылармен қарым-қатынасын, мектеп ішіндегі атмосфераны оң бағалайды. «Айтарлықтай әсер етті» және «толық қанағаттанамын» деген жауаптардың жоғары үлесі мектеп ішінде қалыптасқан сенім, тұрақты тәжірибе және көлденең кәсіби байланыстарға негізделген мықты кәсіби бірегейліктің бар екенін дәлелдейді. Бұл қорытынды сауалнаманың бірнеше бөлімінде өзара үйлесім тауып, ішкі триангуляция қағидатының сақталғанын көрсетеді.

Сонымен қатар, ресурстармен қамтамасыз етілу және сыртқы кәсіби мүмкіндіктерге қол жеткізуге қатысты сұрақтарда бағалар әлдеқайда ұстамды. Әсіресе, оқу материалдарының сапасы мен қолжетімділігіне, жабдықтарды жаңартуға және еңбекке ақы төлеу шарттарына қатысты қанағаттанбаушылық айқын байқалады. №13, №21 және №22 сұрақтарындағы жауаптарда осы салалар бойынша ең көп сын айтылған - 25%-дан 40%-ға дейінгі педагогтер бұл мәселелер бойынша қанағаттанбаған. Бұл ауыл мектептерінің ресурс жағынан құрылымдық осалдығын және орталықтандырылған әдістемелік желілерге әлсіз интеграцияланғанын білдіреді.

Әкімшілік қолдау мәселесі де ерекше назар аударуға тұрарлық. Мұғалімдер мектепшілік әдістемелік көмекті (сабақ жоспарлау, тренингтер, кеңестер) жоғары бағалағанымен, сыртқы әдістемелік орталықтарға қолжетімділік пен оқу ресурстарын жаңарту бойынша қанағаттану деңгейі төмен. Бұл - әкімшілік

белсенділіктің толық болмауын емес, оның шектеулі ауқымын көрсетеді: көп жағдайда қолдау тек бір мектептің шеңберінде ғана іске асырылады және сыртқы құрылымдармен жүйелі байланыс арқылы нығайтылмайды.

Ауыл педагогикасының тұрақтылығы ішкі адами ресурстарға - кәсіби ынтымақтастыққа, жеке жауапкершілікке және жергілікті деңгейдегі сенімге негізделіп отыр. Дегенмен, инфрақұрылымдық қолдау, ресурстарға қол жеткізу, еңбек жағдайын жақсарту және мұғалім мәртебесін арттыру сияқты сыртқы контексті нығайтпайынша, бұл тұрақтылық ұзақмерзімді болмайды және кәсіби күйзеліс қаупіне ұшырайды.

III тарау бойынша қорытынды

Жүргізілген талдау Қазақстандағы ауыл мектептерінің мұғалімдерінің кәсіби дамуы өзара байланысты күрделі факторлар жүйесімен айқындалатынын көрсетеді. Ауыл мектептеріндегі кадрлық әлеует (мұғалімдердің біліктілік құрамы) шектеулі күйінде қалып отыр: әсіресе шалғай өңірлерде жоғары санатты және тар пәндік бағыттағы мамандардың жетіспеушілігі байқалады. Бұл кадр тапшылығы білім беру жүйесінің тілдік ерекшеліктерімен де күрделене түсуде: қазақ тілінде оқытатын мектептерде оқу-әдістемелік материалдар мен бағдарламалар жеткіліксіз болса, орыс тілінде оқытатын ауыл мектептерінде жас мамандар жетіспейді және оқушылар үшін тілдік орта да қалыптаспаған.

Кәсіби шеберлікті арттыру бағдарламаларының заман талабына сай келмеуі, жаңа әдістемелерді меңгерудегі қиындықтар сияқты әдістемелік кедергілер, сондай-ақ интернет желісі мен оқу ресурстарының тапшылығы сынды инфрақұрылымдық шектеулер бұл мәселені одан әрі ушықтырады. Кейбір ауыл мектептерінде тілдік ортаның болмауы мен интернет сапасының төмендігі мұғалімдердің жаңа құзыреттерді меңгеру мүмкіндіктерін едәуір шектейді. Осылайша, кадрлардың жеткіліксіз біліктілігі мен инфрақұрылымның әлсіздігі мұғалімдердің жүктемесінің артуына және кәсіби күйзеліске әкеліп соғады.

Аймақтық жағдайлар мен тілдік контекст кәсіби өсімге әсер ететін маңызды фактор ретінде анықталды. Материалдық-техникалық базасы мен ресурстық қолжетімділігі салыстырмалы түрде жоғары кейбір өңірлердегі ауыл мектептерінің мұғалімдері еңбек жағдайына және даму мүмкіндіктеріне жоғары қанағаттанушылық білдіріп отыр. Ал шалғай және аз қамтылған өңірлерде білікті кадрлардың жетіспеушілігі мен тозығы жеткен инфрақұрылым секілді өзара ықпал ететін көптеген мәселе тіркелген. Жалпы алғанда, елдегі білім беру ортасы біркелкі емес: сарапшылардың пікірінше, Қазақстанда географиялық және демографиялық сипаттамаларына байланысты бірнеше параллель білім беру жүйелері қалыптасқан (мысалы, солтүстік–оңтүстік, қала–ауыл). Бұл жағдай кадрлық және әдістемелік ресурстардың ел бойынша теңдей бөлінбеуінен, сондай-ақ тілдік құрылымдағы айырмашылықтардан көрінеді және бұл факторларды қолдау шараларын әзірлеуде ескеру қажет.

Ауыл мектептерінің педагогикалық ортасында байқалған қауіптер мен тұрақтылық нүктелеріне ерекше назар аудару керек. Ең өзекті мәселелердің бірі

– ауыл мектептеріндегі кадр тапшылығы, ол білім сапасына тікелей әсер етіп, қала мен ауыл мектептері арасындағы алшақтықты арттырады. Бұл жүктеменің жоғары болуына және кәсіби күй burnout қаупіне әкеліп соғады: мұғалімдердің шектен тыс жұмысбастылығы олардың біліктілікті арттыру курстарына қатысуына және жаңа әдістерді тәжірибеге енгізуіне кедергі келтіреді. Инфрақұрылымның әлсіздігі, жалақының төмендігі мен тұрмыстық қиындықтар ауыл мектептерінде жас мамандарды ұстап қалуға кедергі болуда.

Сонымен қатар, теріс факторлардың ықпалын азайтатын кейбір тұрақты элементтер де анықталды. Бірқатар мектептерде педагогтердің бірлескен кәсіби әрекеттестігінің тиімді тәжірибелері қалыптасқан: өзара көмек, әдістемелік материалдармен алмасу және кәсіби мәселелерді бірігіп шешу формальды әдістемелік қолдаудың жетіспеушілігін ішінара өтейтін жергілікті кәсіби қауымдастықтар құруға мүмкіндік беріп отыр. Сол сияқты, тәлімгерлік институты бір мезгілде әрі ресурс, әрі шектеу ретінде әрекет етеді: бір жағынан, тәжірибелі тәлімгерлер жас мұғалімдерге білім мен дағдыларды жеткізу арқылы бейімделу процесін жеңілдетеді, екінші жағынан – жүйелі қолдаудың болмауы мен тәлімгерлердің шамадан тыс жүктемесі бұл құралдың тиімділігін төмендетеді. «Педагог мәртебесі туралы» заң аясындағы бейімдеу бағдарламалары секілді нормативтік базаның болғанына қарамастан, практикада мұндай бағдарламалар барлық мектептерде іске аспайды. Осыған байланысты жас мұғалімдердің дамуы тяжелуде. Дегенмен, тәлімгерлік жұмыс мектепте жүйелі түрде ұйымдастырылып, ұжымның бейресми қолдауымен күшейтілген жағдайда, кәсіби даму тұрақтылығы жоғарырақ болады – жаңа мамандар үздік тәжірибені тезірек меңгеріп, салада ұзақ уақыт сақталады.

Қорытындылай келе, ауыл мектептерінің мұғалімдерінің кәсіби дамуының траекториясын олардың біліктілік деңгейі, әдістемелік және инфрақұрылымдық жағдайлар, ұжымдық өзара әрекеттестік, тәлімгерлік пен еңбекке қанағаттану деңгейі сияқты өзара байланысты факторлар айқындайды. III бөлімнің деректері жағдайды жақсарту үшін кешенді тәсіл қажет екенін дәлелдейді: анықталған теңсіздіктер мен осалдықтарды жою тек негізгі факторларға бір мезгілде әсер ету арқылы мүмкін болады. Сонымен қатар, аймақтық ерекшеліктер мен тілдік контекстті ескеру аса маңызды – сонда ғана қолдау шаралары жергілікті жағдайларға сәйкес болады.

Анықталған негізгі тәуекелдер - кадр тапшылығы, әдістемелік оқшаулану, жүктеменің жоғары болуы және еңбек жағдайына қанағаттанбау – басым назарды қажет етеді. Ал әлеуетті дамытатын тұрақты аймақтар – бірлескен жұмыс тәжірибесі, табысты тәлімгерлік және жағдайды жақсартуға бағытталған бастамалар -жүйелі түрде қолдау тауып, кеңінен таралуы тиіс.

Эмпирикалық талдауды қорытындылай келе, бұл қорытындылар IV бөлімде ұсынылатын ұсынымдардың негізін құрайды. Олар ауыл мектептерінің мұғалімдерінің кәсіби дамуының тұрақтылығын арттыруға және тәуекелдерді азайтуға бағытталған жүйелі әрі нақты шешімдермен негізделетін болады.

IV ТАРАУ. АУЫЛ МЕКТЕПТЕРІНІҢ ПЕДАГОГТЕРІНІҢ КӘСІБИ ДАМУЫ ЖӨНІНДЕГІ ПРАКТИКАЛЫҚ ҰСЫНЫСТАР

4.1. Біліктілікті арттыру

Үздіксіз кәсіптік дамуды ұйымдастыру. 3.1, 3.2 және 3.4 бөлімшелерінде ұсынылған нәтижелер ауыл мектептерінің педагогтерін кәсіби тұрғыдан дамыту саясаты үшін аса маңызды заңдылықты анық көрсетті: қазіргі уақытта біліктілікті арттыру моделі үздіксіз дамуға қойылатын нормативтік талаптар мен шынайы тәжірибе арасында алшақтықта жүзеге асырылып отыр. Қолданыстағы тәжірибе көбіне аттестация алдындағы кезеңде өтілетін бір реттік курстармен шектеледі.

3.4-кестенің деректері бойынша, респонденттердің тек 6,3%-ы ғана жылына үш және одан да көп курсқа қатысқанын көрсетсе, 62%-дан астамы тек бір курс өткенін мәлімдеген. Ал 5,4% педагог соңғы бір жылда мүлде оқудан өтпегенін көрсеткен. Ең таң қаларлығы, бұл көрсеткіштер біліктілік санатына қарай айтарлықтай өзгермейді - «эксперт» және «зерттеуші» санатындағы мұғалімдер де дәл осындай нәтиже көрсеткен. Бұл жағдай педагогтің кәсіби деңгейі мен оның дамуы арасындағы байланыстың әлсіз екенін білдіреді.

Кәсіби санаттардың сырттай орныққан құрылымына қарамастан, оқу процесінің тоқырауы қазіргі парадигманың тиімсіздігін дәлелдейді. Яғни, біліктілікті арттыру тек формалды талап ретінде қабылданады. Бұған қарсы балама ретінде *үздіксіз кәсіптік даму* қағидаты ұсынылады. Бұл тәсіл педагогтің құзыреттілігін кезең-кезеңімен және интеграцияланған түрде арттыруды көздейді.

Аталған модель ҚР-ның 2023–2029 жылдарға арналған мектепке дейінгі, орта, техникалық және кәсіптік білім беруді дамыту тұжырымдамасында да, сондай-ақ халықаралық ұйымдардың (OECD, TALIS, UNESCO) ұсынымдарында да қолдау тапқан.

3.1-бөлімде ұсынылған деректер оқу мүмкіндіктеріне қолжетімділік тұрғысынан аумақтық айырмашылық айқын байқалатынын көрсетті. Мысалы, қазақ тілінде оқытатын мектептері басым және педагогтерінің елеулі бөлігі біліктілік санатына ие емес оңтүстік өңірлерде (Қызылорда және Түркістан облыстары) курстардан өту жиілігі мен кәсіби дамудың инфрақұрылымына қанағаттану деңгейі (3.4-бөлім нәтижелеріне сәйкес) айтарлықтай төмен. Бұл көрсеткіштер оқыту бағдарламаларының формалары мен мазмұнын өңірлік және тілдік ерекшеліктерге жүйелі бейімдеудің қажеттігін білдіреді. Мұндай бейімдеу болмаған жағдайда, үздіксіз оқуға шақыру тек формалды ұран күйінде қалып қоймақ.

Жүргізілген талдау қолданыстағы жүйенің бірқатар негізгі кедергілері мен кемшіліктерін анықтады. Ең алдымен, әрбір үшінші ауыл мектептерінің мұғалімі заманауи әдістемелік материалдардың тапшылығын сезінетінін көрсеткен: респонденттердің 30%-дан астамы өзекті оқу құралдары мен ресурстарға

шектеулі қолжетімділікті кәсіби даму жолындағы елеулі тосқауыл ретінде атады. Педагогтердің елеулі бөлігі (25%) кәсіби өзін-өзі дамытуға уақыттың жетіспеушілігін алға тартқан. Ауыл мектептерінің мұғалімдері көбінесе бірнеше сыныпқа және түрлі пәндерге сабақ береді, сонымен қатар үйірме және қоғамдық жұмыстармен жүктелген. Бұл жағдай олардың ұзақ мерзімді біліктілікті арттыру бағдарламаларына қатысуын күрделендіреді.

Тағы бір елеулі шектеу - цифрлық теңсіздік: сауалнамаға қатысқандардың шамамен төрттен бірі интернет байланысының тұрақсыздығы мен техникалық жағдайдың жеткіліксіздігін вебинарлар мен онлайн оқуларға қатысудағы кедергі ретінде көрсеткен. Респонденттердің 10–12%-ы кәсіби оқшаулану сезімін атап өткен: олардың айтуынша, тәжірибе алмасуға арналған семинарлар, тағылымдамалар мен кәсіби қауымдастықтар жетіспейді.

Сондай-ақ мұғалімдер ашық жауаптарында курстар мазмұнының қайталануы (бұрын меңгерілген білімді ескермейтін тақырыптар) және теорияның практикалық қолдануға қарағанда басым болуы секілді мәселелерді ерекше атап өткен. Стандартты біліктілікті арттыру бағдарламалары көбіне ауыл мектептерінің нақты жағдайларына бейімделмеген: олар шағын жинақты сыныптардың ерекшелігін, материалдық-техникалық базаның шектеулігін және ауылдық қауымдастық контекстін ескере бермейді. Соның салдарынан тренингтерде ұсынылған әдістемелік ұсынымдарды іс жүзінде қолдану қиынға соғады.

Осы аталғандардың барлығы педагогтердің оқуын ұйымдастыруға арналған жаңа тәсілдерді енгізу қажеттігін айғақтайды.

Кесте 4.1 - Негізгі кедергілер және оларды еңсеру жолдары

Кедергілер	Аталу жиілігі	Ұсынылатын шара	Іске асыру форматы
Өңірде курстардың жеткіліксіздігі	42%	Біліктілікті арттырудың мобильді модульдік курстары.	Көшпелі оқыту топтары
Мұғалімдердің шамадан тыс жүктемесі	26%	Микроформаттар, икемді кесте.	20–30 с/жыл
Интернеттің болмауы	24%	Офлайн курстар, жергілікті семинарлар.	Флеш-тасымалдағыштағы LMS жүйесі
Практикалық пайдасының болмауы	31%	Өнімге бағытталған курстар	Конспект, жоба, сабақ
Ауыл мектептерінің ерекшеліктеріне бейімделмеген	35%	Ауыл мектептері жағдайына бейімделген арнайы модульдер	Әрбір курс аясында ауыл мектептерінің ерекшеліктеріне арналған арнайы бөлім енгізілуі тиіс.

3.2-бөлімде әрбір үшінші педагог жүктеменің шамадан тыс болуы, цифрлық оқшаулану және курстардың практикалық құндылығының төмендігін оқуға қатысуға кедергі келтіретін факторлар ретінде атап өткен. Бұл кедергілер 12-сұрақ бойынша анықталған курстарға қатысты жоғары мотивациялық ұстанымдардың өзін (78,5% респондент курстардың әсерін маңызды деп бағалаған) әлсіретіп отыр. Осылайша, білім беру әсері жоғары болғанымен, қатысу жиілігі төмен - бұл қайшылық ұйымдастырушылық модельге жүйелі өзгерістер енгізуді қажет етеді.

Жоғарыда келтірілген деректерге және III тараудағы қорытындылар мен халықаралық тәжірибеге сүйене отырып, келесі ұсынымдар беріледі:

1. *Үздіксіз кәсіптік дамуды қамтамасыз ететін бөлінген оқыту моделін нормативтік деңгейде бекіту.* Біліктілікті арттыру курстары бойынша ҚР Оқу-ағарту министрлігінің бұйрықтары мен жоспарлары қайта қаралуы тиіс. Шоғырландырылған оқыту формаларынан бас тартып, жыл сайынғы дараландырылған білім траекториясына көшу ұсынылады. Ең оңтайлы норма - педагогтің жыл сайын әртүрлі бағыттарды қамтитын (әдістеме, цифрландыру, басқару, психология, инклюзия) 20–30 сағаттық модульдік оқудан өтуі.

2. *Мектеп және аудан деңгейінде жеке даму траекторияларын құру.* Мектеп әкімшілігі мен аудандық әдістемелік кабинеттер *әр педагогке жеке даму жоспарын* құрастыруы тиіс. Бұл жоспарға оқу кестесі, белсенділік түрлері және оқытудың мақсаттары енуі керек. Жоспарды аттестациялау процесімен, портфолио қалыптастырумен және ынталандыру жүйесімен байланыстыру қажет.

3. *Бейресми кәсіби дамуды жүйеге енгізу.* Тәлімгерлік қолдау, кәсіби қауымдастықтарға қатысу, PLC және Lesson Study аясында жұмыс істеу, авторлық курстар әзірлеу сияқты бейресми белсенділіктер біліктілікті арттырудың заңды түрі ретінде мойындалып, педагогтің цифрлық кәсіби бейініне тіркелуі тиіс.

4. *Үздіксіз даму үшін инфрақұрылымдық негіз қалыптастыру.* Асинхронды (оффлайн да қолжетімді) цифрлық платформаларды енгізу, LMS әзірлеу, курстарды екі тілде ұсыну, шалғай ауылдарға арналған көшпелі модульдерге қаржы бөлу қажет. 3.2-тарау деректері аумақтық және техникалық кедергілерді айқын көрсетті -егер олар шешілмесе, теңсіздік сақталып қала береді.

5. *Аттестацияны соңғы мақсат емес, құрал ретінде қарастыру.* Қазіргі тәжірибеде аттестация курстарға қысқа мерзімді қатысуға ғана түрткі болады. Жаңа модельде аттестация критерийлеріне жүйелі түрде білімін жетілдіру енгізілуі тиіс. Яғни, педагог категория алғысы келсе, соңғы жылдардағы үздіксіз оқуға қатысу белсенділігін көрсетуі тиіс.

6. *Педагогтің кәсіби өсу мәдениетін қалыптастыру.* Біліктілікті арттыруға деген көзқарасты *әкімшілік талап* емес, кәсіби этика мен өзіндік сәйкестіктің элементі ретінде өзгерту қажет. Бұл үшін басқарушылық, ақпараттық және кәсіби қолдау қажет: табысты тәжірибелерді жариялау, жетістіктерді тану, марапаттар, сарапшылар қауымдастығын дамыту.

Осылайша, педагогтердің үздіксіз кәсіби дамуы формалды ережелер емес, институционалдық тетіктер, жеке білім траекториялары және инфрақұрылымдық кепілдіктер арқылы жүзеге асуы тиіс. Мұндай модель ғана ІІІ тарауда көрсетілген алшақтықтардың орнын толтырып, ауыл мектептерінде кәсіби өсуге бағытталған тұрақты экожүйе қалыптастыра алады.

Курстар мазмұнын ауылдық контекстке бейімдеу. Қолданыстағы біліктілікті арттыру жүйесі шеңберінде жүзеге асырылатын бағдарламалардың мазмұны, көп жағдайда, ауыл мектептерінің мұғалімдері қызмет атқаратын нақты жағдайларды ескермейді. 3.1 және 3.2-бөлімдерде, сондай-ақ №13, №21 және №22 сұрақтары бойынша алынған деректер мұғалімдердің алған білімдерін тәжірибеде қолдануына елеулі кедергі келтіретін тұрақты әдістемелік, цифрлық және инфрақұрылымдық шектеулер бар екенін көрсетті. Атап айтқанда, респонденттердің шамамен 31%-ы курстардың мазмұнының практикалық пайдасы жеткіліксіз екенін (4.1-кесте), 35%-ы оның ауыл мектебінің ерекшеліктеріне бейімделмегенін, ал 30%-дан астамы қазіргі тәжірибеге сай келетін әдістемелік материалдардың тапшылығын атап өтті. Бұл дефициттер әсіресе шағын жинақты мектептері басым өңірлерде (Қызылорда, Түркістан облыстары) және қазақ тілінде сабақ беретін педагогтер арасында қатты сезіледі. Мұндай жағдайда жай аудармамен шектелмей, материалдарды мазмұндық тұрғыдан бейімдеу қажет.

Эмпирикалық деректерге сәйкес, ауыл мектептерінің көпшілігінде мұғалімдер бірнеше пәнді қатар жүргізуге, жоғары педагогикалық жүктемеге, мамандандырылған кабинеттер мен цифрлық ресурстардың шектеулі қолжетімділігіне байланысты жұмыс істейді. Еңбек өтіліне қарай бөлінуді талдау (3.2-кесте) 25 жылдан астам тәжірибесі бар мұғалімдердің айтарлықтай үлесін (43 адам) көрсетеді. Олар тәжірибелі болғанымен, цифрландыру, инклюзия және аралас сыныптарды басқару бағыттарында білімдерін жаңартуды қажет етеді. Мұндай жағдайларда біліктілікті арттыру бағдарламалары стандартталған бірыңғай тәсілден гөрі, контекстік өзектілік қағидатына негізделген икемді мазмұн жобалауды талап етеді.

Сонымен қатар, өңірлік құрылымды талдау (3.1-кесте) тілдік асимметрияның бар екенін көрсетеді, бұл қазақ және орыс тілдерінде бейімделген әдістемелік және дидактикалық ресурстардың қолжетімділігі мәселесін күрделендіреді. Билингвал педагогтердің өңірлер бойынша тең бөлінбеуі - барлық курстық материалдардың жай аударма ғана емес, нақты өңірдің білім беру ортасына тән терминологиялық және мәдени ерекшеліктерді ескере отырып, толыққанды бейімделген нұсқада қолжетімді болуын талап етеді.

Курстар құрамында ауыл мектебі үшін тән типтік қиындықтарға бағытталған арнайы модульдер болуы тиіс. Мұндай модульдерге мыналар жатуы мүмкін:

1. Аралас сыныптарды басқару және сабақ ішілік саралау;
2. Шектеулі кадрлық және техникалық мүмкіндіктер жағдайында оқу үдерісін ұйымдастыру;

3. Көпфункционалды педагогикалық жүктемені (пән мұғалімі - ұйымдастырушы -тәлімгер -жетекші) басқару;
4. Ауылдық және әлеуметтік тұрғыдан осал отбасылардан шыққан балаларға психологиялық-педагогикалық қолдау көрсету;
5. Тәлімгерлер мен психологтар болмаған жағдайда инклюзивті тәсілдерді қолдану;
6. Тұрақсыз интернет жағдайында аралас оқыту формаларын жүзеге асыру.

Біліктілікті арттыру бағдарламаларының мазмұнын ауылдық контекстке бейімдеу. Осы модульдер аясында ауыл мектептерінде жұмыс істейтін мұғалімдер күнделікті бетпе-бет келетін нақты жағдайларды сипаттайтын контекстке негізделген кейстер мен практикалық тапсырмаларды әзірлеуге ерекше назар аудару қажет. Мысалы, арнайы жабдықталған химия кабинеті жоқ мектепте зертханалық жұмысты қалай ұйымдастыруға болады? Педагог-ұйымдастырушылар мен сыртқы серіктестер болмаған жағдайда тәрбиелік жобаны қалай жүзеге асыру керек? Малокомплекті сыныптарға арналған бағалау жүйесін қалай бейімдеу қажет? Осындай кейстер курстың мазмұндық маңызын арттырып қана қоймай, оны нақты практикада қолдануға мүмкіндік береді.

Мазмұнды неғұрлым өзекті ету шараларының бірі - курстарға тәжірибелі ауыл мектептерінің мұғалімдерінен шыққан тренерлер мен фасилитаторларды тарту. Бұл педагогтар педагогтан сарапшы немесе тәлімгер деңгейіне дейінгі кәсіби жолдан өткен. Олардың қатысуы тыңдаушылардың курс мазмұнына деген сенімін арттырып, практикалық оқыту үшін маңызды шынайылық (аутенттілік) әсерін қамтамасыз етеді. Сонымен қатар, олардың оқу бағдарламаларын әзірлеуге қатысуы ауыл мектептерінде іске аспайтын немесе мағынасыз болып қалатын «соқыр аймақтарды» жоюға көмектеседі.

Сонымен қатар, көптеген жағдайларда педагогтер инновациялық тәсілдерді енгізуге дайын болса да, қаржылық, кадрлық немесе техникалық ресурстардың шектеулілігінен оны жүзеге асыра алмайды. Бұл «бейімделген дамудан бас тарту» құбылысына әкеледі. Мұндай әсердің алдын алу үшін әрбір курста бейімделген енгізу стратегияларының блогы болуы тиіс: мектепте бір ғана компьютер бар жағдайда шешімді қалай енгізуге болады? Оқушы саны аз болса, әдістемені қалай түрлендіру керек? Онлайн-сервистердің орнына қандай офлайн-құралдарды қолдануға болады? Мұндай шешімдер цифрлық инфрақұрылымнан тыс орналасқан шағын және шалғай мектептер үшін (3.5-кестеге сәйкес) ерекше маңызды.

Мазмұнды бейімдеумен қатар, қолданыстағы бағдарламаларға аудит жүргізу және олардың ауыл мектептеріне сәйкестігін бағалайтын нақты критерийлер әзірлеу қажет. Бұл критерийлерге мыналар кіруі мүмкін:

- ✓ Ресурстық контекстке негізделген практикалық бөлімнің болуы;
- ✓ Аймақтық ерекшеліктерге сәйкес мысалдардың берілуі;
- ✓ Қосымша қаржыландыруды талап етпестен материалдарды пайдалану мүмкіндігі;
- ✓ Шешімдердің пәнаралық және көпфункционалды сипаты;

✓ Тілдік қолжетімділік.

Осы критерийлерді қолдану ҚР Оқу-ағарту министрлігінің тізіліміне (реестріне) тек ауылдық жағдайда іске асыруға болатын бағдарламаларды енгізуге мүмкіндік береді.

Осылайша, біліктілікті арттыру бағдарламаларының мазмұнын ауыл контекстіне бейімдеу - қосымша емес, білім беру саясатының өзекті және орталық міндеті. Тек мазмұны тұрғысынан сәйкес, әрі ұйымдастырушылық тұрғыдан іске асыруға болатын курстар ауыл мектептерінің мұғалімдерінің кәсіби дамуына тұрақты серпін бере алады және шалғайдағы шағын мектептердегі білім сапасына нақты әсер етеді. III-тарауда анықталған өңірлік айырмашылықтар, тілдік шектеулер, тәжірибе бойынша теңсіздіктер мен инфрақұрылымдық тапшылықтар - осы өзгерістерді жүзеге асыру үшін нақты

Оқу форматы және қолжетімділік кедергілерін жою. 3.1-бөлімде ұсынылған талдау нәтижелері біліктілікті арттыру мүмкіндіктерінің қолжетімділігі мен ұйымдастырылу форматы педагогтердің кәсіби белсенділігіне шешуші әсер ететінін көрсетті. Іс жүзінде ауыл мектептерінің көптеген мұғалімдері курстарға қатысуға кедергі келтіретін инфрақұрылымдық және логистикалық шектеулерге тап болады. Мысалы, 3.4-кестеге сәйкес, респонденттердің шамамен 6%-ы соңғы бір жыл ішінде бірде-бір курсқа қатыспаған, ал көпшілігі (62%) тек бір курспен шектелген. Сонымен бірге, 3.5-кестеде көрсетілгендей, оқудан өткен мұғалімдердің 80%-ға жуығы оның айтарлықтай пайдасын атап өткен. Оқыту пайдалы деп бағаланғанымен, оған қатысу жиілігінің төмен болуы – осы мүмкіндіктердің шын мәнінде қолжетімді еместігін көрсетеді. Курстарға қатысуға кедергі келтіретін негізгі себептер ретінде респонденттер мыналарды атады: оқу жүктемесінің жоғары болуы, тұрақты интернеттің жоқтығы, өңірде курстардың жеткіліксіздігі, сондай-ақ қажетті тілдегі материалдардың болмауы. Қазақстанның ауыл мектептерінде, әсіресе Түркістан, Қызылорда және Солтүстік Қазақстан облыстарында цифрлық оқшаулану, бірнеше пән бойынша сабақ беру және оқу/сыныптан тыс жүктемелерді қатар алып жүру жағдайлары жиі кездеседі. Бұл шектеулер біліктілікті арттырудың жаңа форматтарын қажет етеді – олар икемді ұйымдастырылып, сыртқы кедергілерге төзімді болуы тиіс.

Төмендегі кестеде ең жиі аталған шектеулер мен оларды еңсерудің ұсынылған форматтары келтірілген.

Кесте 4.2 - Біліктілікті арттыруға қолжетімділікті шектейтін негізгі кедергілер және оларды шешу форматтары

Шектеулер	Сауалнама нәтижелерінен көрініс табуы	Ұсынылатын формат	Ескертулер
Мұғалімдердің шамадан тыс жүктемесі	Респонденттердің 26%-ы бұл мәселені атап өткен	Микрооқыту (20–30 с/жыл)	Жұмыс үдерісіне икемделген шағын көлемді оқыту

Цифрлық мүмкіндіктердің тапшылығы	Оңтүстік өңірлер мен Солтүстік Қазақстан облысының жекелеген мектептері	Офлайн-LMS, флеш-курстар	USB, CD және жергілікті серверлер арқылы таратылатын курстар
Мектептердің шалғай орналасуы	ПК орталықтары жоқ шалғай аудандар	Көшпелі оқыту сессиялары мен мобильді оқытушылар	Тірек мектептер базасында ұйымдастырылған курстар
Тілдік бейімделудің жоқтығы	СҚО, Түркістан обл.	Мазмұнды толық аудару және тілдік-әдістемелік бейімдеу	Терминологиялық сөздіктер мен жергілікті мысалдарды қосу
Даму жоспарының болмауы	Барлық санаттағы педагогтер тарапынан атап өтілген	Жеке білім беру жоспары	Жүктеме мен даму мақсаттарын ескеретін бір жылға арналған кәсіптік даму жоспары

Қосымша ресурс ретінде цифрлық технологиялар кедергілерді жоюда маңызды рөл атқара алады. Алайда оларды қолдану таңдамалы әрі бейімделген болуы керек. Интернетке қолжетімділігі шектеулі өңірлерде офлайн-форматтарға басымдық берген жөн: курстарды флеш-носитель арқылы тарату, тұрақты қосылымды қажет етпейтін жергілікті платформалар, аудандық әдістемелік кабинеттер арқылы сүйемелдеу. Ал цифрлық дайындығы жоғары мектептерде аралас форматтарды қолдануға болады: онлайн-вебинарлар + дәстүрлі әдістемелік сессиялар.

Көпформатты оқытуға көшу үшін бұрынғыдай бәріне бірдей орталық курстар өткізудің орнына, әр педагогтің қажеттілігіне қарай бейімделген шағын модульдерден тұратын икемді оқу жүйесін енгізу керек. Бұған мысал ретінде нақты нәтижеге бағытталған шағын форматтарды (5–10 сағат) айтуға болады: жаңа оқу модулі, жоба, цифрлық ресурс. Мұндай тәсіл әсіресе жұмыс жүктемесі жоғары жағдайда маңызды, себебі ол мұғалімдерге ұзақ уақытқа жұмыстан бөлінбей-ақ оқуды күнделікті тәжірибеге енгізуге мүмкіндік береді.

Өңірлік айырмашылықтарды көрнекі көрсету үшін 3.4-кесте деректері негізінде курстарға қатысу бойынша таралу сызбасын жасау ұсынылады.

Кесте 4.3 - Өңірлер бойынша біліктілікті арттыру курстарынан өту жиілігі (өңірдегі педагогтердің жалпы санына пайыздық қатынасы бойынша)

Өңір	Біліктілікті арттыру курстарынан өтпегендер (жылына 0 рет)	1 курс	2 курс	3 және одан көп курс
Қарағанды облысы.	4%	70%	22%	4%
Қостанай облысы	5%	64%	24%	7%
Қызылорда облысы	8%	76%	12%	4%
СҚО	7%	60%	22%	11%
Түркістан облысы	6%	82%	8%	4%

Мәліметтерге сәйкес, Түркістан және Қызылорда облыстары даму сұранысы жоғары бола тұра, қайта-қайта біліктілікті арттыру курстарына қатысу жағынан өте төмен көрсеткішке ие. Бұл жағдай аймақтық теңсіздікті жою қажеттілігін дәлелдейді. Осыған байланысты келесі ұсыныстар беріліп отыр:

- Біліктілікті арттырудың көпформатты моделін енгізу, әсіресе икемді және қысқа мерзімді форматтарға басымдық беру;
- Офлайн-курстарды әзірлеу, оларды жергілікті жағдайға бейімдеу және физикалық тасымалдаушыларға (USB, диск) көшіру;
- Аудандық кестеге сәйкес жүйелі түрде көшпелі модульдерді ұйымдастыру;
- Біліктілікті арттыруды мектеп деңгейінде жеке жоспарлау жүйесін енгізу;
- Барлық курстарды міндетті түрде тілдік бейімдеуден өткізу (қазақ және орыс тілінде, терминологиялық сәйкестікпен);
- Мектептердің цифрлық және әдістемелік қамтамасыз етілу картасын жасау – мақсатты қолдауға мүмкіндік беру үшін.

Осылайша, біліктілікті арттыру курстарына қолжетімділік кедергілерін жою – жаңа курстарды жасаудан гөрі, оларды жеткізу, бейімдеу және әдістемелік сүйемелдеу логикасын қайта қарауды талап етеді. Осы қадамдарды жүзеге асыру – педагогтардың қамтылу аясын кеңейтуге, қатысу жүйелілігін арттыруға және әртүрлі өңірлер, мектептер мен біліктілік деңгейіндегі педагогтар арасында мазмұндық теңдікті қамтамасыз етуге мүмкіндік береді.

Жүргізілген талдау нәтижелері педагогтардың біліктілікті арттыру бағдарламаларынан өту қарқыны бойынша өңірлік айырмашылықтарды нақты көрсетіп отыр. Атап айтқанда:

- *Түркістан және Қызылорда облыстарында* мұғалімдердің курстарға қатысу жиілігі өте төмен. Бұл жағдай жоғары оқу және сыныптан тыс жүктемемен қатар жүріп жатыр.
- *Солтүстік Қазақстан облысында* бір жылдан жиі оқудан өтетін педагогтардың үлесі жоғары. Бұл не тиімді жергілікті әдістемелік қолдау жүйесінің бар екенін, не дәстүрлі (офлайн) оқыту форматына тұрақты қолжетімділікті көрсетуі мүмкін.

Бұл өңірлік айырмашылықтар *біліктілікті арттыру саласындағы білім беру саясатын жобалауда аймақтық-дифференциалды тәсілдің* қажет екенін айғақтайды.

Анықталған шектеулерді еңсеру үшін біліктілікті арттырудың көпформатты, логистикалық тұрғыдан бейімделген және ресурстық жағынан теңгерімді моделіне көшу орынды деп саналады. Бұл модель ауыл мектептерінің шынайы жағдайларына жауап беруі тиіс. Осы мақсатта трансформацияның негізгі бағыттары ретінде келесі құрылымдық шешімдер ұсынылады:

Біріншіден, біліктілікті арттыру бағдарламалары үшін модульдік архитектураны әзірлеп, енгізу қажет. Бұл архитектура *микрооқытуға* бағытталуы тиіс. Курстар 5–10 академиялық сағатты қамтитын логикалық

тұрғыдан аяқталған блоктардан тұруы керек. Мұндай құрылым мұғалімдерге негізгі педагогикалық қызметінен ұзақ уақытқа үзіліс жасамай-ақ жаңа білім мен тәжірибені меңгеруге мүмкіндік береді. Бұл модель *әсіресе оңтүстік өңірлердегі* жоғары жүктемеге ие педагогтар үшін тиімді, себебі бұл аймақтарда пәндерді қатар оқыту мен сыныптан тыс жұмыстарды жүргізу – қалыпты жағдай.

Екіншіден, офлайн оқыту форматтарын ресми құрылымға енгізу қажет. Интернетке қосылуы шектеулі немесе тұрақсыз мектептер үшін *желісіз режимде жұмыс істейтін автономды платформаларда* (LMS) курстар әзірлеу және материалдарды физикалық тасымалдаушылар арқылы тарату ұсынылады. Бұл курстар көшпелі әдістемелік кабинеттердің жұмысына кіріктіріліп, *аудандық тірек мектептерінде* бетпе-бет кеңес беру арқылы сүйемелденуі тиіс. Мұндай шаралар *бірқатар өңірлерде анықталған цифрлық теңсіздіктің орнын толтыруға* мүмкіндік береді.

Үшіншіден, біліктілікті арттыру бойынша мобильді тренерлік топтардың және жергілікті сессиялардың тәжірибесін кеңейту қажет. Арнайы дайындықтан өткен тренерлердің ауыл мектептеріне тұрақты (мысалы, тоқсан сайын) шығуы педагогтерді көбірек қамтып қана қоймай, олардың қалаға барып-қайту шығындарын да азайтады. Бұл көлік инфрақұрылымы нашар және халық тығыздығы төмен өңірлер үшін айрықша өзекті.

Төртіншіден, педагогтің кәсіби дамуын жеке жоспарлау тәжірибесін білім беру ұйымы деңгейінде ресми түрде бекіту қажет. Әрбір мектеп әдістемелік кабинет және аудандық білім бөлімімен бірлесе отырып, жыл сайын әр педагогке арналған жеке оқу жоспарын (ЖОЖ) әзірлеуі тиіс. Бұл жоспарда сабақ кестесі, жұмыс жүктемесі, тілдік ерекшеліктер мен инфрақұрылымдық жағдайлар ескерілуі керек. Мұндай тәсіл педагогтің кәсіби дамуына жекелей және шынайы көзқарас қалыптастырады.

Соңында, барлық курстар екі тілде (қазақ және орыс тілдерінде) жүргізіліп, аймақтың мәдени және кәсіби контекстіне бейімделуі тиіс. Курстардың қазақ- және орыс тілді нұсқалары қолжетімді болып, оларда бейімделген мысалдар, терминологиялық сөздіктер және еркін бағдарлау мүмкіндігі болуы қажет. Мұндай тілдік инклюзивтілік - әсіресе әлеуметтік-лингвистикалық асимметриясы бар аймақтарда біліктілікті арттыру мүмкіндіктеріне тең қолжетімділіктің негізгі шарты.

Осылайша, біліктілікті арттыру бағдарламаларына қолжетімділікті арттыру тек инфрақұрылымды жақсартумен шектелмей, сонымен қатар оқыту форматын институционалдық тұрғыда қайта құруды талап етеді. Бұл шаралар икемділікке, бейімділікке және тең мүмкіндіктерге бағытталуы тиіс, сонымен қатар ауыл мектептерінің нақты шектеулерін де ескергені жөн. Тек осындай жүйелі стратегия ғана педагогтерді кәсіби жаңару процесіне тұрақты тартуға және ауыл мектептері үшін кәсіби өрісті теңестіруге мүмкіндік береді.

4.2. Кедергілерді еңсеру және ресурстарды дамыту

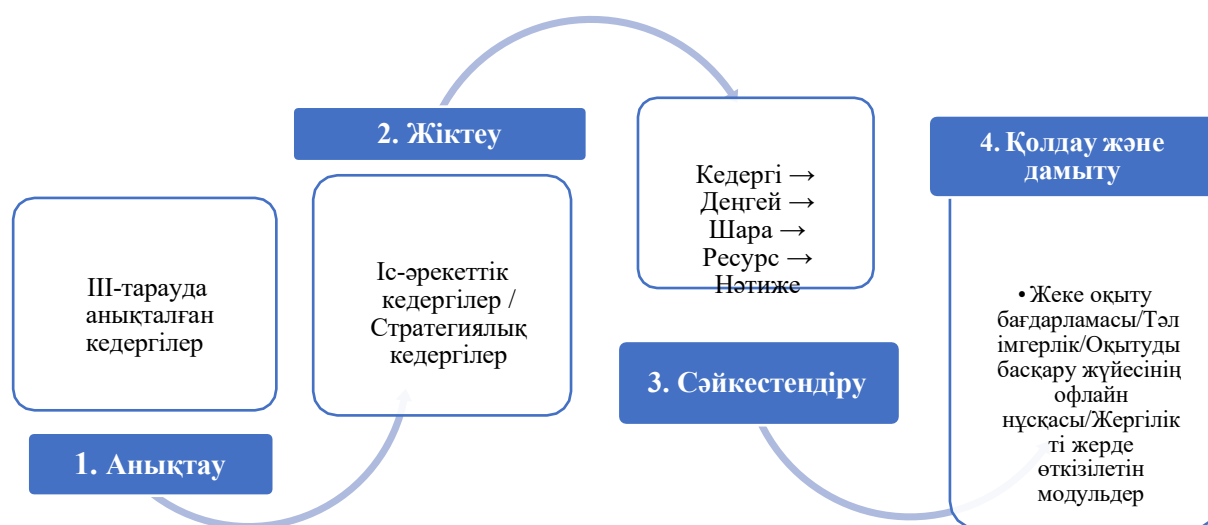
III-бөлімде ұсынылған талдау ауыл мектептерінің мұғалімдерінің кәсіби дамуын шектейтін кедергілердің көп деңгейлі құрылымын анықтауға мүмкіндік

берді. Бұл кедергілер тек жекелеген ұйымдастырушылық емес, сонымен қатар стратегиялық сипатқа ие болып келеді және әдістемелік, ұйымдастырушылық, инфрақұрылымдық, цифрлық әрі психологиялық компоненттерді қамтиды. 3.2-бөлімнің деректері көрсеткендей, респонденттердің әртүрлі топтарында осы қиындықтардың жиі қайталануы оларды жекелеген проблемалар емес, кәсіби ортаның жүйелі дефициттері ретінде қарастыру қажет екенін дәлелдейді. Айқындалған кедергілердің құрылымдық сипаттамасы, олардың жіктелуі және шешу деңгейлері 4.4-кестеде берілген.

Кесте 4.4 - Кедергілер типологиясы және оларды еңсеру деңгейлері

Кедергілер түрі	3-тараудағы нақты мысалдар	Шешім деңгейі	Құрал / шара
Ұйымдастырушылық	26% педагог жоғары жүктемені атап өтті; пәндерді және сыныптарды біріктіріп жүргізу кең таралған	Мектеп / оқу бөлімі	Әдістемелік сағаттар, жеке оқу жоспары, біліктілікті арттырудың жоспар-кестесі
Инфрақұрылымдық	Кейбір ауылдарда курстар мүлде өткізілмейді; ПК орталықтары жоқ аудандар бар	Ұлттық / облыстық	Офлайн-LMS жүйелері, техникалық қамтамасыз ету, әдістемелік кабинеттер
Әдістемелік-мазмұндық	31% респондент курстардың практикалық пайдасы төмен екенін көрсетті; 30% – әдістемелік материалдардың жетіспеушілігі	Курстардың провайдерлері	Мазмұнға аудит жүргізу, ауылдық мектептердің практикасына негізделген кейстер
Тілдік және мәдениеттік	Қазақ тілінде оқытатын мектептерде бейімделген материалдар жетіспейді	Курстарды құрастырушылар	Екітілді нұсқалар, терминологиялық сөздіктер
Психо-мотивациялық	10–12% педагог кәсіби оқшаулану сезімі туралы айтты	Мектепшілік/көлденең үйлесімдік	тәлімгерлік, кәсіби оқу қауымдастықтары (PLC), желілік қауымдастықтар

Ең жиі айтылатын қиындықтар - оқуға уақыттың жетіспеушілігі (26%), қазіргі заманға сай әдістемелік материалдарға қол жеткізе алмау (30%-дан астам), әлсіз сандық инфрақұрылым (24%) және ауыл мектебінің жағдайына бейімделмеген бағдарламалардың жоқтығы (35%). Сонымен қатар, шамамен 10 - 12% респонденттер кәсіби оқшаулану, мектептер аралық тәжірибе алмасудың жетіспеушілігі және әдістемелік қолдаудың болмауын атап өтті. №13, №21 және №22 сұрақтарына жүргізілген көлденең талдау нәтижесінде алынған бұл деректер ауыл мектептеріндегі күнделікті педагогикалық қызмет контекстінде кедергілердің көп деңгейлі құрылымында терең тамыр жайғанын дәлелдейді. Ұсынылып отырған 4.1-сызба осы кедергілерді жеңу кезеңдерін - диагностика мен типологиядан бастап ресурс пен басқару шешімдерін енгізуге дейін көрсетеді.



Сызба 4.1 Жүйелік кедергілерді жеңу логикасы

Бұл шектеулерді тек білім беру шараларының аясында жою мүмкін емес: кедергілерді жоюмен қатар педагогикалық корпусының ішкі ресурстарын жұмылдыруға бағытталған кәсіби өсу ортасының тұтас жүйелі трансформациясы қажет.

Біріншіден, педагогтердің шамадан тыс жүктемесі – оқуға және кәсіби өзара әрекетке қатысуға кедергі келтіретін негізгі себептердің бірі екенін мойындау маңызды. Еңбек жағдайлары бойынша (3.4-бөлім) алынған деректерге сәйкес, педагогтер жиі бірнеше пәнді қатар жүргізу, сыныптан тыс жұмыстарға қатысу, штаттық бірліктің жеткіліксіздігі сияқты жағдайларда жұмыс істейді. Бұл білім беру жүйесінен функционалдық жүктемені қайта бөлуді, оқу кестесінде әдістемелік жұмысқа арнайы уақыт бөлуді және оқытуға арналған ең төменгі уақыт көлемін ішкі нормативтік құжаттарда нақты бекітуді талап етеді.

Екіншіден, педагогтерге цифрлық ресурстар тапшылығы жағдайында қолдау жүйесін құру қажет. 3.2-бөлімде көрсетілгендей, респонденттердің шамамен ширегі техникалық себептерге байланысты онлайн-курстарға қол

жеткізе алмай отыр. Бұл жағдайда балама оқыту формаларын – офлайн форматтағы оқытуды басқару жүйелерін (LMS), қысқа мерзімді флеш-курстарды, жергілікті семинарлар мен мобильді тренингтерді енгізу қажет. Сонымен қатар, педагогтердің цифрлық құзыреттерін дамыту маңызды, оның ішінде қысқаша бейненұсқаулықтар, бетпе-бет микросессиялар және мектеп координаторлары тарапынан тұрақты техникалық сүйемелдеу арқылы.

Үшіншіден, әдістемелік ресурстар тұжырымдамасын қайта қарау қажет: жай ғана PDF материалдарын таратудан бас тартып, мазмұны жағынан өзекті, бейімделген және тілдік теңгерімі сақталған оқу-әдістемелік жинақтар әзірлеу қажет. Әдістемелік оқшаулану жағдайында ауыл мектептерінің педагогтері әмбебап курстарға қол жеткізумен шектелмей, нақты жағдайларды (шағын жинақтылық, материалдық-техникалық базаның әлсіздігі, оқшауланғандық, мамандардың жетіспеушілігі) ескеріп әзірленген, нұсқаулық сипаттағы, қадамдық, тәжірибеге бағдарланған шешімдерге мұқтаж.

Төртіншіден, 3.4-бөлімдегі деректер көрсеткендей, ұжымдық атмосфера мен мектеп әкімшілігімен қарым-қатынас деңгейіне қатысты педагогтердің қанағаттану көрсеткіші жоғары болғанымен, инфрақұрылыммен, қаржыландырумен және оқу материалдарымен қамтамасыз етілу деңгейі төмен. Бұл қарама-қайшылық мектеп ішіндегі ресурстар – адами және моральдық әлеует – жұмылдырылғанымен, сыртқы - материалдық және институционалдық ресурстар – әлі де қолжетімсіз екенін көрсетеді. Даму стратегиясы назарды жекелеген бейімделуден жүйелі қолдауға қарай бұруы тиіс: орталықтандырылған платформаларға қол жеткізу, мақсатты түрде жабдықтармен қамтамасыз ету, курстарға қатысу үшін инклюзивті бірлесіп қаржыландыру тетіктерін енгізу.

Бесіншіден, мектептердің өз ішіндегі ресурстық әлеуетін күшейту қажет - педагогикалық зертханаларды, мектепшілік кәсіби қауымдастықтарды институционализациялау және тәлімгерлік бағдарламалар аясындағы бастамаларды қолдау арқылы. 15-18-сұрақтар бойынша (3.3-бөлім) алынған деректер көрсеткендей, тәжірибе алмасу, өзара сабаққа қатысу және бірлескен жоспарлау тәжірибелері бар, алайда олар фрагментарлы сипатта. Мектепшілік сараптама мен горизонталды қолдауды ынталандыратын платформалық шешімдерді құру мектептерді тек әдістемелік көмекті тұтынушылар ғана емес, өз тәжірибесін қалыптастыратын орталықтарға айналдырады.

Зерделей келгенде, кәсіби дамудағы кедергілерді еңсеру мотивация жүйесін басқарусыз мүмкін емес. Педагогтің кәсіби даму курстарына, әдістемелік жұмысқа, инновациялық жобаларға және горизонталды қауымдастықтарға қатысуын қосымша жүктеме емес, кәсіби жетістікке жетудің құрамдас бөлігі ретінде қабылдайтын саналы даму мәдениетін қалыптастыру қажет. Бұл тек мойындау жүйесі (соның ішінде үкіметтік емес -мысалы, кәсіби қауымдастықтар арқылы), қаржылық ынталандыру тетіктері және кәсіби даму нәтижелерін мансаптық бағдарға біріктіру жолға қойылған жағдайда ғана мүмкін болады. Осылайша, кедергілерді жай ғана сипаттаудан оларды жүйелі түрде еңсеруге көшу көп деңгейлі тәсілді қажет етеді: ұйымдастырушылық, мазмұндық, ресурстық және құндылықтық. Қиындықтардың көп қырлылығын мойындау

және жергілікті мен институционалдық ресурстарды жұмылдыруға басымдық беру – ауыл мектебіндегі кәсіби дамуды басқарудың жаңа үлгілерінің негізіне айналуы тиіс. Бұл тек бар кемшіліктерді жоюға емес, сонымен бірге нақты жағдайларға бейімделген тұрақты педагогикалық өсу мәдениетін қалыптастыруға мүмкіндік береді.

4.3. Ынтымақтастық пен тәлімгерлікті қолдау

III тараудағы деректерді талдау барысында жасалған маңызды қорытындылардың бірі ауыл мұғалімдері арасында кәсіби өзара іс-қимыл мен қолдаудың көлденең нысандарының маңызды рөлін анықтау болды. №15-18 сұрақтардың нәтижелері көрсеткендей, *ауыл мектептерінің тәжірибесінде, әсіресе әдіснамалық оқшаулану және сыртқы қолдаудың жоқтығы жағдайында ынтымақтастық пен өзара оқыту* орталық орын алады. жеткіліксіз, ал тәлімгерлік механизмі кейбір жағдайларда формальды, не мүлдем жоқ.

Талдау нәтижелері бойынша (№16 сұрақ, 3.6.1-кесте) респонденттердің көпшілігі бірлесіп жоспарлау, әдістерді талқылау, материалдармен алмасу сияқты нысандарға қатысқанын мәлімдеген. Сонымен қатар, кәсіби бақылауға (сабаққа өзара қатысу, сабақты зерттеу) және мектепаралық алмасуға байланысты нысандар ең аз дамығаны болды. немесе тәжірибелі әріптестер тарапынан тұрақты қолдау жоқ (3.7-кесте).

№18 сұрақты талдау арқылы өзара іс-қимылдың маңыздылығын қосымша растады: мұғалімдердің 78-84%- ы әріптестерімен ынтымақтастық *олардың уәждемесіне, жаңа әдістерді игеруге, командалық жұмысты дамытуға және өз-өзіне деген сенімге айтарлықтай әсер еткенін көрсетті. Бұл көлденең оқыту практикасы педагогтің қызметіндегі орта - қосымша емес, мектептегі дамудың іргелі тетігі болып табылатынын көрсетеді, әсіресе әдіснамалық орталықтар мен кәсіптік институттардың алыс орналасуы жағдайында.*

4.5-кесте - Педагогтің біліктілігін арттыруға ынтымақтастықтың ықпал ету дәрежесі (№18 сұрақ бойынша)

Ынтымақтастықтың әсері	«Айтарлықтай әсер етті» (%)
Жаңа әдістерді игеру	68 (каз.) / 51 (рус.)
Мотивацияны арттыру	61 / 64
Командалық жұмыс	60 / 65
Кәсіби байланыстарды нығайту	62 / 68
Тақырып көкжиектерін кеңейту	62 / 63
Басқа мектептермен тәжірибе алмасу	56 / 59

Алайда, №8 сұрақтың талдауы көрсеткендей, мұғалімдердің 23%-ға жуығы өз мектебінде тәлімгер *жоқ екенін айтты.* Ал көмектің бар екенін

айтатындар арасында әдіснамалық көмек жиі айтылатын (61%), бірақ көбінесе жоспарлау көмегі (26%) және психологиялық қолдау (7%) болып табылады. Бұл функциялар жүйелі қолдаудың болмауына байланысты кейбір мектептерде тек формалды кеңестер деңгейінде ғана жүзеге асып, тәлімгерліктің мазмұндық сипатын жойып жібереді.

Ынтымақтастық пен тәлімгерлікті дамыту жөніндегі ұсынымдар:

1. *Тәлімгер ролін институционалдық тұрғыдан бекіту.* Әрбір жас педагогке мектепшілік бұйрық негізінде тәлімгерді бекіту нормативтік түрде рәсімделуі тиіс. Бұл үшін мынадай құжаттар әзірленуі қажет: (а) тәлімгердің функцияларының стандарты; (ә) сүйемелдеу формалары (жоспарлау, рефлексия, әдістемелік қолдау); (б) есеп беру нысандары (тоқсан сайынғы ілгерілеу профилі).

2. *Қашық орналасқан бірқатар мектептер жағдайында жоғары санатты педагогтерді тарта отырып, өңірлік тәлімгерлер базасын құру ұсынылады.* Тәлімгерлік қолдау үдерісі тұрақты бейнесессиялар, оқу материалдарын рецензиялау және онлайн платформалар арқылы коучинг жүргізу арқылы іске асырылуы мүмкін. Бұл әсіресе кадр тапшылығы байқалатын өңірлер- Солтүстік Қазақстан, Түркістан және Қызылорда облыстары үшін аса маңызды. области.

3. 15–17-сұрақтар бойынша алынған деректер *мектептерде кәсіби өзара іс-қимыл формалары іске асып жатқанын, бірақ олардың тұрақты емес және басқарылмайтын сипатта екенін көрсетті.* Осыған байланысты әдістеме, цифрлық технологиялар, инклюзия сынды бағыттар бойынша мектепшілік қызығушылық топтарын құру, оқу кестесінде арнайы уақыт бөлу (мысалы, «әдістемелік жұма»), сондай-ақ үздік практикаларды құжаттап, енгізу (кейстер банкі, әдістемелік өнімдермен алмасу) ұсынылады.

4. *Lesson Study тәсілін базалық форматта енгізу.* Тіпті жеңілдетілген нұсқада (үш мұғалім -бір сабақ - үш кезең: жоспарлау, бақылау, рефлексия) бұл модель кәсіби ойлауды қалыптастыруға, өзара сенімді нығайтуға және бірлескен тәжірибе алаңын құруға мүмкіндік береді. Әрбір мектепте бұл үдерісті жылына кемінде бір рет пилоттық цикл ретінде іске қосу ұсынылады.

5. *Тәлімгерлерді ынталандыру.* Тәлімгерлік қызметін жұмыс жүктемесінде (тарифтеуге енгізу) ескеру керек, сондай-ақ аттестаттау кезінде танылуға тиіс, Ықтимал шаралар: қосымша ақы төлеу, жүктемені төмендету, мәртебесін тану (мектепте оқып жатқан сарапшы, өңірлік куратор), бонустар.

6. *Мектепаралық желілер мен платформалар.* Пәндер немесе проблемалар бойынша кәсіби қоғамдастықтарды ұйымдастыру (қосу, STEM, тілдік орта), мектептер, тоқсан сайынғы шағын семинарлар мен жазғы мектептер арасында тәжірибе алмасу - осының бәрі *оқшаулауды еңсерудің әсерін* туғызады, ол 3.2-бөлімде елеулі кедергі ретінде атап өтілген.

ІІІ тараудың нәтижелері барлық институционалдық, әдіснамалық және инфрақұрылымдық шектеулерге қарамастан, кәсіби өзара іс-қимылдың көлденең формалары – бірлескен жоспарлау, тәжірибе алмасу, сабақтарға өзара қатысу, тәлімгерлердің қолдауы ауылдық мектептердегі педагогикалық

қауымдастықтың тұрақтылығын қамтамасыз ететінін айқын көрсетті. №18 сұраққа сәйкес, сауалнамаға қатысқандардың 60%-дан астамы әріптестерімен ынтымақтастық уәждеменің артуына, жаңа тәсілдерді игеруге және кәсіби сенімнің нығаюына айтарлықтай әсер еткенін атап өтті. Әсіресе, командалық жұмыс пен кәсіби интеграция көрсеткіштері бойынша жоғары бағалар алынды, халықаралық практикада (OECD, TALIS) ресурстарды шектеу жағдайында кәсіби дамудың өзегі ретінде қарастырылатын факторлар. Алайда институционалдық жобалаусыз, жүйелі ынталандырусыз және басқаруды қолдаусыз өзара іс-қимылдың мұндай нысандары кейбір жағдайдағы, жергілікті және жекелеген оқытушылардың ынта-жігеріне тәуелді болып қала береді. Іс жүзінде мектептердің едәуір саны (№8 сұраққа сәйкес шамамен 23%) тәлімгерлік моделі мүлдем жоқ, ал ол ресми түрде бар жерде ол көбінесе жоспарсыз және нәтижелер мониторингінсіз аздап консультацияларға дейін қысқарады. Бұл ынтымақтастық моделінің құрылымдық фрагментациясын көрсетеді және кәсіби дамудың көлденең нысандарын факультативті емес, міндетті және ілеспе компонент ретінде тануды талап етеді. Сондықтан ынтымақтастық пен тәлімгерлікті қолдау нұсқа емес, сертификаттау, тарифтік, біліктілікті арттыруды жоспарлау және әдіснамалық қамтамасыз ету модельдеріне құрылған кәсіби саясаттың тірек элементі болуы тиіс. Халықаралық тәжірибе (мысалы, Финляндияда, Жапонияда және Эстонияда) тұрақты нәтижелерге жеке оқыту қызметі арқылы емес, оқытушының кәсіптік қоғамдастыққа (PLC) кірігуі есебінен қол жеткізілетінін көрсетеді. Қазақстанда, әсіресе ауылдық мектептерде осындай шараны мектеп ішіндегі шағын топтар да, мектептер арасындағы желілік шағын қоғамдастықтар да атқара алады.

Қазақстанда, әсіресе ауылдық мектептерде осындай функцияны мектеп ішіндегі шағын топтар да, мектептер арасындағы желілік шағын қоғамдастықтар да атқара алады.

Назарбаев Зияткерлік мектептерінің (НЗМ) жүйесінде жинақталған тәжірибелер, әсіресе ұжымдық оқытуды, тәлімгерлікті және Lesson Study тәсілін қолдау бағытында, ауыл мектептеріне тарату үшін елеулі әлеуетке ие. НЗМ-де белсенді түрде жүзеге асырылып отырған «оқытушы мектеп» моделі мынадай элементтерді қамтиды: формалданған тәлімгерлік жүйе (Lead Teachers), Lesson Study-дің тұрақты циклдері, мектепшілік және мектепаралық кәсіби қауымдастықтар, сондай-ақ кері байланыс пен ашық рефлексия мәдениеті.

Бұл тәжірибелерді ауылдық контексте бейімдеу жеңілдетілген, бірақ жүйелі форматтар арқылы іске асыруға болады: мұғалімдердің үштігі, бірлескен жоспарлау, сабаққа бақылау және талдау. Бұған қоса, НЗМ-нің ресурстық мұғалімдерінің рөлін кеңейтіп, оларды ауылдық жерлердегі жас педагогтерге қашықтан тәлімгерлік көрсетуге тартуға болады- бұл үшін цифрлық құралдар мен бейнежазбаларды талдау форматын қолдану ұсынылады.

Назарбаев Зияткерлік мектептерінде рефлексивті және ұжымдық тәжірибені дамыту негізі ретінде енгізілген *Lesson Study педагогикалық моделі* өзінің тиімділігін бірқатар пилоттық ауыл мектептерінде дәлелдеді. Ауылдық контексте бұл модельді жеңілдетілген форматта (3 мұғалім - 1 сабақ - 1 цикл)

бейімдеп қолдануға болады. Мұнда сыртқы сарапшылық сүйемелдеу қарастырылмағанымен, ішкі сараптама элементтері мен нәтижелерді бірлесіп талқылау арқылы іске асыру мүмкіндігі бар.

НЗМ-де жүзеге асырылған *кәсіби тәлімгерлер институты (Lead Teachers)* аудандық немесе мектепаралық *ресурстық мұғалімдер топтары* форматына бейімделуі мүмкін. Арнайы дайындықтан немесе сертификаттаудан өткен бұл педагогтер ауыл мектептеріндегі жас мамандарға қашықтан немесе бетпе-бет сүйемелдеу жүргізуге, аттестаттау үдерісіне және әдістемелік бірлестіктерді дамыту жұмысына қатысуға тартылуы ықтимал.

НЗМ-де белсенді қолданылып отырған *«оқыту бойынша кері байланыс» әдістемесі (Formative Feedback Cycle)* тек сабақты жетілдіру ғана емес, сонымен бірге педагогикалық шешімдерді ашық талқылау мәдениетін қалыптастыруға мүмкіндік береді. Бұл тәсілді тәлімгерлік аясында енгізуге болады, онда әрбір мұғалім бақылауға алынған сабақтар бойынша құрылымдалған кері байланыс алады.

НЗМ-дегі *«оқытушы мектеп» (learning organization)* мәдениеті әріптестер арасындағы тәжірибе алмасуға, жеке кейстерді жариялауға, кәсіби күнделік жүргізуге негізделген. Тіпті ресурсы шектеулі ауыл мектептерінде де бұл мәдениетті *«педагогикалық жұма»*, мектепішілік рефлексивтік сессиялар немесе *«әдістемелік таңғы кездесулер»* түрінде жүзеге асыруға болады, мұнда сабақ фрагменттері, нақты кейстер мен кәсіби қиындықтар бірлесіп талқыланады.

Осылайша, НЗМ моделінің негізгі элементтерін, әсіресе горизонталды өзара әрекеттестік, Lesson Study және сараланған тәлімгерлік бағытында интеграциялау ауыл мектептерінің қолданыстағы тәжірибесін едәуір байыта алады. Бұл ретте үлгіні формалды түрде көшіру емес, нақты мектептің оқушы санына, жүктемесіне және ресурстық мүмкіндіктеріне бейімдеу басты назарда болуы тиіс. НЗМ-ден ауыл мектептеріне табысты тәжірибе трансляциясын пилоттық бағдарламалар, өңірлік семинарлар және цифрлық қолдау платформалары аясында жүзеге асыруға болады. Ұзақ мерзімді перспективада бұл мектепішілік орта мен әдістемелік мәдениет сапасы бойынша әртүрлі деңгейдегі мектептерді жақындастыратын бірыңғай педагогикалық алмасу және өзара қолдау алаңын қалыптастыруға мүмкіндік береді.

Осындай жергілікті деңгейде сыналған тәжірибе сыртқы инфрақұрылымға қолжетімділігі шектеулі мектептерде *горизонталды даму бойынша ұлттық модельді қалыптастыруға негіз бола алады.*

Осылайша, бірлескен жұмыс, құрылымдалған тәлімгерлік және ұжымдық тәжірибені зерделеу тек кадрлық, әдістемелік және цифрлық тапшылықтардың орнын толтыратын компенсаторлық тетік қана емес, сонымен қатар тұрақты даму үшін инновациялық ресурс ретінде қарастырылады.

Бұл формаларды институционализациялау келесі шараларды талап етеді:

- оларды ішкі нормативтік актілерде нақты бекіту;
- әдістемелік қызметтің тиімділік көрсеткіштеріне енгізу;
- тәлімгерлер мен кәсіби қауымдастықтардың белсенді мүшелерін мойындау және мансаптық ілгерілеу тетіктерін құру.

III-бөлімнің талдауы көрсеткендей, дәл осындай «тең-теңімен» қағидатына негізделген қолдау арқылы ауыл мектептері орталықтандырылған ресурстарға қолжетімділігі шектеулі жағдайда да педагогикалық әлеуетті тек тұрақтандырып қана қоймай, оны дамытудың нақты мүмкіндіктеріне ие бола алады.

4.4. Еңбек жағдайларын және кәсіптік климатты жақсарту

Педагогикалық ортаның еңбек жағдайлары мен моральдық-психологиялық ахуалы педагогтардың кәсіби қызметінің тұрақтылығы факторларын, оларды кәсіпте, әсіресе ауылдық мектептердің контекстінде дамытуға және сақтап қалуға уәждеуді айқындаушы факторлар болып табылады. III тарауда, атап айтқанда, 3.4-кіші бөлімде ұсынылған нәтижелер бойынша ауыл мұғалімдерінің әріптестерімен, әкімшіліктермен және студенттермен қарым-қатынасын қоса алғанда, кәсіби ортаның негізгі аспектілеріне жалпы қанағаттануы жоғары. Сонымен бірге инфрақұрылымды қолдау, сыртқы ресурстарға қол жеткізу және стратегиялық бағыттар бойынша басқаруды қолдау деңгейі бөлігінде елеулі шектеулер анықталды, бұл білім беру саясатының барлық деңгейлерінде жүйелі шешімдерді талап етеді.

Ұсынымдардың теориялық және әдіснамалық негізі: Осы кіші бөлімде көзделген ұсынымдарды әзірлеу ғылыми және нормативтік негіздеменің үш деңгейіне негізделеді:

- ✓ сауалнамалық зерттеу деректері (3.4-бөлім), оның ішінде № 19-22 сұрақтар еңбек жағдайларының мазмұны, инфрақұрылымдық және психологиялық аспектілері туралы қорытынды жасауға мүмкіндік береді;

- ✓ «Педагог» кәсіби стандартының ережелері (Қазақстан Республикасы оқу-ағарту министрлігінің 2022 жылғы № 123 бұйрығымен бекітілген), әсіресе қауіпсіз, ресурсты және уәждемелік кәсіби ортаға қойылатын талаптар бөлігінде;

- ✓ Қазақстан Республикасында мектепке дейінгі, орта, техникалық және кәсіптік білім беруді дамытудың 2023-2029 жылдарға арналған тұжырымдамасы, атап айтқанда 6-бағыт (Мұғалімдердің кәсіптік және мәдени капиталын арттыру), 3-параграф (Мұғалімнің үздіксіз кәсіби дамуы).

Талдаудың ғылыми негізін JD-R (Job Demands-Resources) моделі құрайды, оған сәйкес мұғалімге қойылатын талаптар мен қолда бар ресурстар арасындағы теңгерімсіздік жағдайында эмоциялық сарқылу мен кәсіби күйзеліс орын алады. Мұны біздің сауалнама нәтижелері растайды: тұлғааралық аспектілердің жоғары рейтингтері материалдық, техникалық және басқарушылық параметрлерге көңілі толмайтындығымен ұштасып жатыр.

1. Ресурстарды басқару және қолдау бағыты бойынша ұсынымдар.

3.4-тараушада ұсынылған талдау ауыл мектептеріндегі кәсіби ортаның ең осал тұстарының бірі - материалдық-техникалық қамтамасыз ету жағдайы, оқу материалдарына және инфрақұрылымға қолжетімділік, сондай-ақ басқару құрылымдары тарапынан педагогтерге жүйелі қолдау көрсету екендігін нақты көрсетті. Аралық қарым-қатынас пен әкімшілік өзара әрекеттестік жоғары бағаланғанымен, сауалнама нәтижелері (21 және 22-сұрақтар) қазіргі кәсіби

талаптар мен оларды орындауға қажетті ресурстар арасындағы айқын сәйкессіздікті анықтады.

Бұл жағдай мектептің ресурстық ортасын басқарудағы қолданыстағы тәсілдерді қайта қарауды және жекелеген шешімдерден өңірлік деңгейдегі стратегиялық қолдау механизмдеріне көшу қажеттігін көрсетеді. Осы бөлімде ауыл мектептерінің педагогтеріне арналған ресурстық қолдау тетіктерін институционализациялау және анықталған теңгерімсіздіктерді жоюға бағытталған ұсынымдар берілген.

Осы бағыттағы ұсынымдар:

1.1. Ауыл мектептеріндегі мұғалімдердің еңбек жағдайына әр облыс деңгейінде жүйелі түрде тексеруді жүзеге асыру қажет. Ол үшін мектептегі ішкі диагностика моделі бойынша жыл сайынғы мониторингті енгізу қажет, оның ішінде мұғалімдердің сауалнамасы ғана емес, сонымен қатар жергілікті ресурстық картаны талдау (оқу материалдарының болуы, Интернеттің болуы, аудиториялық жүктеме, инфрақұрылым және т.б.).

1.2. Облыстық білім басқармалары ауылдық мектептердің "инфрақұрылымдық тәуекелдер картасын" әзірлеуі тиіс, онда тапшылықтың негізгі параметрлері мен олардың серпіні бекітілуі тиіс. Мұндай карта қаржыландыруды стратегиялық бөлу үшін негіз болады.

1.3. Оқу-ағарту министрлігі мен жергілікті атқарушы органдар ауыл мектептеріндегі еңбек жағдайларын жаңғыртуға арналған тұрақтандыру қорын қалыптастыруы тиіс. Аталған қор сыртқы және ішкі мониторинг нәтижелері бойынша инфрақұрылым сапасы төмен мектептерге басымдықпен бағытталуы қажет.

1.4. Мектеп ішіндегі басқару жүйесінің шеңберінде оқытушыларды оқытуды ғана емес, сонымен бірге сауығуды, өзін-өзі көрсетуді және бірлескен жұмысты қамтамасыз ететін кестеде әдіснамалық уақытты міндетті түрде бөлуді көздеу қажет.

2. *Басқарушылық қолдау және педагогикалық көшбасшылық бағыты бойынша ұсынымдар.* Педагогтің кәсіби қызметіне басқарушылық сүйемел көрсету-сыртқы ресурстарға қолжетімділігі шектеулі жағдайларда ауыл мектептеріндегі кадрлық әлеуетті тұрақтандырудың негізгі тетіктерінің бірі. №22-сұрақ (3.12-кесте) бойынша жүргізілген талдау екіұшты көріністі көрсетті: бір жағынан, педагогтер әкімшілік тарапынан көрсетілетін базалық қолдау формаларын (мысалы, әдістемелік көмек, конференцияларға қатысу, ұйымдастырушылық консультациялар) жоғары бағалайды; екінші жағынан, оқу ресурстарын жаңарту, сыртқы әдістемелік құрылымдармен ықпалдасу және кәсіби ахуалды стратегиялық басқару салаларында жүйелі кемшіліктер анықталған.

Бұл жағдай *функционалдық асимметрияны* көрсетеді: ауыл мектебіндегі басқару көбіне жергілікті және жедел қолдаумен шектеліп, ал еңбек жағдайларын дамытуға қатысты стратегиялық әрі ұзақмерзімді аспектілер назардан тыс қалып отыр. Бұған қоса, басқарушылық практикаға берілген бағаларда тілдік топтар арасында анық байқалған айырмашылықтар (орыс

тіліндегі сауалнамада бағалардың айқын поляризациясы) өңірлер арасындағы басқарушылық мәдениет пен әкімшілік стильдің біркелкі еместігін растайды.

Осыған байланысты мектеп басшылығының жаңа басқарушылық парадигмасын қалыптастыру қажеттілігі алдыңғы қатарға шығады. Бұл парадигмада мектеп директоры тек жүктемені бөлетін немесе құжаттық тәртіпті қамтамасыз ететін тұлға емес, педагогикалық көшбасшылықтың агенті, моральдық-психологиялық ахуалдың модераторы, мектепшілік қауымдастықтарды дамыту фасилитаторы және ресурстық қамтамасыз етудің навигаторы рөлінде көрінуі тиіс. Педагогтің кәсіби стандартының 7.2-тармағында әкімшіліктің рөлі - мұғалімнің мотивациясы мен дамуына жағдай жасайтын орта ретінде - нақты көрсетілген. Осыған орай, бұл саладағы мақсатты ұсынымдарды әзірлеу кезінде тек әкімшілік басқарудың техникалық қырларын ғана емес, сонымен қатар педагогтердің субъективті белсенділігін арттыратын, кадр тұрақтылығын қамтамасыз ететін және институционалдық адалдықты нығайтатын терең басқарушылық практикалар да ескерілуі қажет.

Төменде ұсынылған шаралар мектептердегі басқару функциясын бюрократиялық басқарудан педагогикалық көшбасшылық моделіне, оның ішінде эмоциялық қолдауға, стратегиялық қолдауға және ауылдық контексте институционалдық икемділікке айналдыруға бағытталған.

Осы бағыттағы ұсынымдар:

2.1. Әкімшілікпен өзара қарым-қатынасқа жоғары қанағаттанушылық пен ресурстық қолдауға төмен баға берілген (3.12-кесте) деректерге сүйене отырып, мектеп әкімшіліктерінің функционалын өзгерту қажеттілігі туындайды: реактивті басқару моделінен педагогтердің кәсіби өсуін стратегиялық сүйемелдеуге көшу қажет. Осы мақсатта білім беру ұйымдары басшыларының аттестациясына «Көшбасшылық және ахуал» стандартының енгізілуі ұсынылады.

2.2. Директорлар мен оқу ісінің меңгерушілеріне арналған біліктілікті арттыру бағдарламаларына «Педагогикалық ахуал психологиясы» модулін енгізу ұсынылады. Аталған модуль кәсіби күйзелістің алдын алу, қолдау жүйелерін құру және ұжым ішіндегі горизонталды байланыстарды басқару салаларында құзыреттілікті қалыптастыруға бағытталады.

2.3. Педагогтар мен әкімшілік арасында еңбек жағдайлары жөнінде жүйелі түрде кері байланысты қамтамасыз ету, және кейін педагогикалық кеңестерде міндетті түрде талқылау және мектеп ішіндегі даму бағдарламаларында көрсету қажет.

3. *Кәсіптік күйзелістің алдын алу бағытындағы ұсыныстар.* 3.4-тарауша деректері көрсеткендей, ауыл мектептерінің педагогтеріндегі кәсіби күйзеліс қаупі алғаш қарағанда аса өзекті мәселе болып көрінбейді: анкета жауаптарында бұл күйдің тікелей танылуы сирек кездеседі. Алайда еңбек жағдайларына қанағаттанушылық, жұмыс жүктемесі, қолдау мен ресурстарға қолжетімділікке қатысты сұрақтар (№20–22) бойынша жауаптардың тереңірек талдануы, сондай-ақ тілдік және жас ерекшеліктері бойынша айырмашылықтар, эмоционалдық сарқылудың жасырын көрсеткіштері бар екенін аңғартады. Бұл

әсіресе еңбек жолын жаңа бастаған жас мұғалімдерге және ұжымы шағын, кәсіби қарым-қатынас мүмкіндігі шектеулі шағын жинақты мектептердегі педагогтерге тән.

JD-R (Job Demands - Resources) моделі кәсіби күйзелістің пайда болуын жұмыс талаптары деңгейі мен қолжетімді ресурстар арасындағы жүйелі сәйкессіздікпен нақты байланыстыруға мүмкіндік береді. Бұл ретте "талаптар" ұғымына тек физикалық немесе уақыттық жүктеме ғана емес, сонымен қатар эмоционалдық, басқарушылық және әлеуметтік күтулер де жатады. Ал "ресурстар" - бұл әріптестердің қолдауы, біліктілікті арттыруға қолжетімділік, әкімшілік тарапынан құрмет, мойындалу сезімі мен тұрақтылық сияқты факторлар. 3.10 және 3.11-диаграммаларды талдау көрсеткендей, дәл осы нүктелерде үдерістік үзілістер байқалады: моральдық климат жоғары болғанымен, күнделікті рутиналық тапсырмаларға шамадан тыс жүктеме, сыртқы қолдаудан оқшаулану және қалпына келу құралдарының шектеулілігі айқын сезіледі.

Бұған қоса, Қазақстан Республикасының педагогтің кәсіби стандартының 5.1.5 және 7.2-тармақтарында білім беру ұйымының кәсіби стрессті төмендетуге, моральдық ахуалды нығайтуға және мұғалімнің эмоционалдық әл-ауқатын қамтамасыз етуге бағытталған жағдайларды жасау міндеті нақты бекітілген. Аталған ережелер ХХІ ғасыр мектебінің тиімді моделін сипаттайтын халықаралық тәжірибемен өзара үндеседі. Бұл тәжірибеде well-being бағдарламалары, ішкі қолдау қызметтері, эмоционалдық сарқылудың алдын алу және кері байланыс мәдениеті - ажырамас құрамдас элементтер ретінде қарастырылады.

Сондықтан осы бөлімдегі ұсынымдар кәсіби күйзелістің алғашқы белгілерін ерте анықтау тетіктерін институционалдық түрде енгізуге, мектепшілік және мектепаралық психологиялық қолдау құрылымдарын дамытуға, сондай-ақ педагогтің кәсіби әл-ауқатына қамқорлық таныту мәдениетін қалыптастыруға бағытталған.

Осы бағыттағы ұсынымдар:

3.1. Мектеп ұйымдары немесе мектепаралық округтер аясында психологиялық қолдау қызметін құру: сапарлы (мобильді) психологтарды тарту; well-being платформалары арқылы тұрақты сүйемелдеу жүйесін енгізу; қалпына келу мен кәсіби күйзелістің алдын алуға бағытталған рефлексиялық сессиялар мен тренингтер ұйымдастыру.

3.2. Педагогтердің кәсіби әл-ауқаты мен эмоционалдық күйін жылына бір рет міндетті түрде диагностикалау тәжірибесін енгізу. Диагностиканың нәтижелері бойынша тәуекел картасы жасалып, қолдау шараларының басым бағыттары анықталады.

3.3. Басшылардың лауазымдық нұсқаулықтарына ұжымдағы эмоционалдық тұрақтылық деңгейі үшін жауапкершілікті көздейтін тармақ енгізу қажет. Бұл талап Кәсіби стандарттың моральдық-психологиялық ахуалды қалыптастыруға қатысты 5.1.5 және 7.2-тармақтарына негізделуі тиіс.

4. Бағыт бойынша ұсынымдар: педагогтердің басқару және даму процестеріне қатысуы. Педагогтерді мектепшілік басқару, жоспарлау және білім беру ортасын дамыту үдерістеріне тарту қазіргі педагогикада ерікті қосымша ретінде емес, кәсіби тұрақты және жауапты мәдениетті қалыптастырудың негізгі элементі ретінде қарастырылады. 3.4-кішібөлімінде жүргізілген талдау нәтижесінде алынған эмпирикалық деректер педагогтердің өз кәсіби міндеттерімен, әріптестерімен және әкімшілікпен қарым-қатынастарына қанағаттану деңгейі, әдетте, жоғары екенін көрсетті. Алайда бұл қанағаттанушылық көбіне бейімделушілік сипатқа ие және стратегиялық шешімдер қабылдау, ресурстарды бөлу немесе мектептің даму жоспарлауы сияқты нақты процестерге қатысумен қатар жүрмейді. Бұл жағдай 3.11 және 3.12-кестелерінде көрініс тапқан: тұлғааралық қарым-қатынастардың оң сипатына қарамастан, ресурс-тық және басқарушылық аспектілерге институционалдық қатысу бойынша айқын дефицит байқалады. Қазіргі заманғы педагогикалық көшбасшылық тұжырымдамалары (Fullan, Hargreaves) мектептің өзін-өзі дамытатын жүйе ретінде жұмыс істеуі тек қызметкерлердің бекітілген міндеттерді орындауымен шектелмей, олар трансформация субъектісіне - жобалау, өзіндік бағалау, стратегияны түзету процестеріне белсенді қатысушыларға айналған жағдайда ғана мүмкін екенін атап көрсетеді.

Педагогтерді басқару процесіне тарту -бұл тек мотивациялық фактор ғана емес, сонымен қатар жүйелік тұрақтылықтың ресурсы: шешімдерді талқылауға қатысатын ұжым бұл шешімдерді қабылдауға, іске асыруға және нәтижесі үшін жауапкершілік алуға анағұрлым бейім болады.

Педагогикалық көшбасшылықтың қазіргі заманғы ұғымдары (Fullan, Hargreaves) мектептің өзін-өзі дамыту жүйесі ретінде тек оның қызметкерлері белгіленген функцияларды орындап қана қоймай, сонымен қатар жобалауға, өзін-өзі бағалауға, стратегияны түзетуге қатысушылар - трансформацияның белсенді субъектілеріне айналғанда ғана мүмкін болатынын атап көрсетеді. Мұғалімдердің басқаруға қатысуы уәждеме факторы ғана емес, жүйелі тұрақтылық ресурсы болып табылады: шешімдерді талқылауға қатысатын ұжым оларды қабылдауға, іске асыруға және нәтиже үшін жауапкершілікті өз мойнына алуға көбірек бейім.

Қазақстан Республикасы педагогикасының кәсіби стандартында (5.1.3, 7.2-тармақтар) ұйым оқытушылардың басқару және даму процестеріне қатысуына, көшбасшылық пен бастаманың көлденең нысандарын қолдауға мүмкіндік беруі тиіс деп тікелей көрсетілген. Осы ережелер білім беру ортасын орнықты дамытудың негізі ретінде педагогикалық қоғамдастықтарды және өзін-өзі басқарудың мектепшілік нысандарын дамыту қажеттігіне баса назар аударатын Қазақстан Республикасының білім беруді дамытудың тұжырымдамасында да көрсетілген.

Осылайша, төменде ұсынылған ұсыныстар педагогтердің басқаруға қатысуын институционалды түрде күшейтуге, өкілеттіктерді бөлу механизмдерін дамытуға, жоспарлау мен мониторингке тартуға, сондай-ақ әкімшілік пен педагогикалық ұжым арасындағы кері байланысты ресми түрде енгізуге, жүйелі

етуге бағытталған. Бұл әсіресе кәсіби қауымдастығы саны жағынан шектеулі болғанымен, ішкі бірлігі жоғары ауыл мектептері үшін өзекті. Мұндай әлеуетті ұжымдық басқару дамуының негізіне айналдыруға болады.

Осы бағыттағы ұсынымдар:

4.1. Қазақстан Республикасының білім беру тұжырымдамасына сәйкес білім беру процесіне ғана емес, сонымен бірге мектеп өмірін ұйымдастыруға: сабақ кестесін құруға, сыныптан тыс жұмыспен қамтуға, жұмыс жүктемесін бөлуге байланысты талқылаулар мен шешімдер қабылдауға педагогтардың қатысуын кеңейту қажет.

4.2. Аудандық білім бөлімдері деңгейінде ұжымның мүддесін білдіруге уәкілетті еңбек жағдайларын жақсарту үшін (мектеп кәсіподақтарына ұқсас) мектептерде жұмыс топтарын құру ұсынылады.

4.3. Педагогтардың өз қатысуымен құрылатын және педагогикалық кеңестер бекітетін ішкі "Педагогтің әл-ауқат кодекстерін" әзірлеу және іске асыру. Мұндай кодекстер өзара байланыс, қолдау практикасы, ресурстар мен байланыс арналарына қол жеткізу нормаларын реттейді.

5. *Бағыт бойынша ұсынымдар: ведомствоаралық және мектепке дейінгі қолдау нысандары.* III тарауды талдау кезінде анықталған ауыл мұғалімдерінің кәсіби ортасының негізгі ерекшеліктерінің бірі жеке мектептен тыс шектеулі институционалдық байланыстар болып табылады. No21 және 22 сұрақтардың деректері көрсеткендей, қолдау мен өзара іс-қимылдың мектепшііндегі нысандарына жоғары қанағаттанушылыққа қарамастан, орталықтандырылған әдіснамалық орталықтарға, желілік практикаға және сыртқы ресурстарға қол жеткізуге байланысты көрсеткіштер (мысалы, мектепаралық ынтымақтастық және білім беру жүйесін жаңарту). материалдар) едәуір төмен күйінде қалып отыр. Бұл жағдай әсіресе, мұғалімнің кәсіби де, аумақтық та өзін оқшаулап ұстаздық ететін, тыңдалмаған ауыл мектептеріне тән.

Жүйелі педагогикалық оқшаулану халықаралық зерттеулерге (OECD TALIS, UNESCO GEM Report) сәйкес эмоциялық күйреу қаупін арттырады, инновацияларға қол жеткізуді шектейді, тиімді тәжірибені тарату жылдамдығын төмендетеді. Мұндай жағдайда қолдаудың мектепаралық және ведомствоаралық нысандары ерекше өзектілікке ие, бұл инфрақұрылымның жетіспеушілігін өтеуге, кәсіби өзара іс-қимыл аймағын кеңейтуге және мұғалімдер, мектептер мен білім беру ұйымдары арасындағы көлденең байланыстарды нығайтуға мүмкіндік береді.

Қазақстан Республикасының Педагогтің кәсіптік стандартының (5.1.2 және 7.2-тармақтары) талаптарына сәйкес, мұғалімдер кәсіптік қауымдастықтарға белсенді қатысуы, сондай-ақ сүйемелдеу және даму бойынша сыртқы құрылымдармен өзара әрекеттесуі қажет. 2023–2029 жылдарға арналған Қазақстан Республикасындағы білім беруді дамыту тұжырымдамасында мектептер, өңірлік ресурстық орталықтар, біліктілікті арттыру ұйымдары мен әдістемелік қызметтер арасында желілік ынтымақтастық формаларын қалыптастыру қажеттілігі нақты көрсетілген. Мектепаралық және

ведомствоаралық серіктестік бұл құжаттарда қосымша құрал емес, керісінше, үздіксіз кәсіптік дамудың базалық инфрақұрылымы ретінде қарастырылады.

Сондықтан осы бөлімдегі ұсынымдар желілік өзара іс-қимылдың тұрақты нысандарын құруға, мектепаралық кәсіби қоғамдастықтарды дамытуға, білім беру ұйымдарын цифрлық интеграциялауға, сондай-ақ білім беру жүйесіндегі мектептер, әдістемелік кабинеттер, КЕҰ мен мамандандырылған құрылымдар арасындағы әріптестікті институционалдандыруға бағытталған. Білім беру процесінің деңгейлері мен субъектілері арасында тұрақты диалог болған жағдайда ғана ауыл мектептерінде фрагментацияны жоюға және педагогикалық ортаның сапасын жақсартуға болады.

Осы бағыттағы ұсынымдар:

5.1. Ауылдық мектептер арасында кәсіби желілер құру жөніндегі бастамаларды қолдау: салауатты орта құру жөніндегі практикамен алмасу, көлденең оқытуға арналған алаңдар, бір бейіндегі педагогтардың желілік қоғамдастығы.

5.2. Мұғалімдер еңбек жағдайларын тұрақты ұйымдастырудың қазіргі тәжірибесін көре алуы үшін климат индексі жоғары мектептерде (диагностика нәтижелері бойынша) тағылымдамадан өту мүмкіндігін қамтамасыз ету.

5.3. Тәжірибелі мектептер немесе педагогтар жаңа немесе тұрақсыз мектептер үшін сүйемелдеу ретінде әрекет ететін мектепаралық тәлімгерлік бағдарламаларын әзірлеу және енгізу.

Ауыл мектептеріндегі еңбек жағдайларын және кәсіби ахуалды жақсарту жергілікті, өңірлік және ұлттық басқару деңгейлерінде жүйелі өзгерістер енгізусіз мүмкін емес. Ұсынылған ұсынымдар тек эмпирикалық талдау нәтижелеріне (ІІІ тарау) ғана емес, сонымен қатар заманауи ғылыми модельдерге (JD-R), халықаралық тәжірибеге және Қазақстан Республикасының негізгі нормативтік құжаттарына негізделген. Бұл ұсынымдарды іске асыру педагогтерді ұстап қалуға, кәсіби күйзелісті азайтуға, уәжді арттыруға және соның нәтижесінде Қазақстанның ауылдық өңірлеріндегі білім беру сапасын жақсартуға мүмкіндік беретін орнықты кәсіби ортаны қалыптастыруға жол ашады.

4.5. Ресурстық қамтамасыз ету және ұсыныстарды жүзеге асырудағы жауапкершілікті бөлу

Ауыл мектептерінің педагогтері үшін үздіксіз кәсіптік даму жүйесін жетілдіру – Қазақстан Республикасының білім беру саясатының басым бағыттарының бірі. Бұл мәселе 2023–2029 жылдарға арналған Білім беруді дамыту тұжырымдамасында (6-басымдық) және «Педагог» кәсіби стандартында (ҚР Оқу-ағарту министрлігінің 2022 жылғы №123 бұйрығы) айқын көрініс тапқан. Мұғалімнің кәсіби өмір бойғы өсуін қамтамасыз ететін, ресурспен қамтылған тұрақты кәсіби ортаны қалыптастыру – негізгі назарда. Сонымен қатар, педагогтердің біліктілігін арттыру бағдарламаларын әзірлеу мен бекітудің

бірыңғай қағидалары (ҚР ОАМ №175 бұйрығы, 2020 ж.) білім беру курстарының сапасына қойылатын талаптарды бекітеді.

Бұл тәсілдердің жүзеге асуы Оқушылардың оқу жетістіктерін мониторингтеу (ООЖМ)-2023 нәтижелерімен дәйектеледі. Бірқатар өңірлердегі шағын жинақты ауыл мектептерінің оқушылары функционалдық сауаттылыққа арналған тапсырмалардың небәрі 25%-ын орындай алған. Бұл – мұндай мектептерге нақты қолдау қажеттігін көрсетеді. TALIS сауалнамасы бойынша, ауыл мектептері директорларының 30%-ға жуығы білікті кадрлардың жетіспеушілігі мен мұғалімдердің артық жүктемесін атап өткен (қалаларда – 17%). Дегенмен, ауыл мұғалімдерінің жартысынан астамы кәсіби дамуға дайын, әсіресе тәжірибеге негізделген форматтарға қызығушылық жоғары. Негізгі сұраныстар: заманауи оқыту әдістері (49%), цифрлық дағдылар (45%) және инклюзивті тәжірибелер (~20%). Финляндия, Сингапур және Канада сынды елдердің тәжірибесі көрсеткендей, бейімделген курстар, кәсіби рефлексия мен институционалдық қолдау – педагог кадрлардың тұрақты дамуының кілті.

Басым бағыттар ретінде келесі шаралар ұсынылады:

- Нәтижесі төмен мектептерге нақты қолдау көрсету: ООЖМ-нен кейінгі сүйемелдеу, даму жоспарын әзірлеу;
- Педагогтердің әлеуетін арттыру: тәлімгерлік, мектепаралық кәсіби қауымдастықтар (PLC), қашықтан менторлық, ауыл контекстіне бейімделген біліктілік арттыру бағдарламалары;
- Ауыл мектептерінің инфрақұрылымын нығайту: цифрлық тапсырмалар банкіні құру, оқу базасын жаңарту, оқу бағдарламаларын социомәдени ерекшеліктерге бейімдеу, еңбек жағдайын жақсарту, мұғалімдердің кәсіби әл-ауқатын қолдау.

Бұл шаралар қалалық және ауылдық мектептер арасындағы тепе-теңдікті сақтап, білім алудағы алшақтықтың ұлғаюына жол бермейді және оқушылардың тұрғылықты жеріне қарамастан сапалы білімге қолжетімділігін қамтамасыз етеді. Іс-шаралардың жүйелі іске асуы үшін міндеттерді келесі ұйымдар арасында бөлу ұсынылады: ҚР Оқу-ағарту министрлігі, Б. Алтынсарин атындағы ҰАО, «Өрлеу», ЦПМ, өңірлік ИПК, әдістемелік кабинеттер және ауыл мектептерінің әкімшіліктері.

1. Қазақстан Республикасының Оқу-ағарту министрлігі

Ауылдық мектептерді мақсатты қаржыландыру және ресурспен қамтамасыз ету. ҚР Оқу-ағарту министрлігі мен жергілікті атқарушы органдар ауыл мұғалімдерін қолдауға бағытталған шараларды басым қаржыландыруды қамтамасыз етуі тиіс. Біріншіден, ауыл мектептеріндегі еңбек жағдайларын жақсарту үшін арнайы қор құру қажет. Қаражат жоғары жылдамдықты интернетпен қамтамасыз етуге, компьютерлер мен оқу материалдарын жаңартуға бағытталуы тиіс. Зерттеулерге сәйкес, мұғалімдердің 25%-ы техникалық қиындықтарға байланысты онлайн оқуға қол жеткізе алмайды, ал 30%-дан астамы заманауи әдістемелік материалдардың тапшылығын атап өткен.

Екіншіден, тұрғын үй және көлік мәселесін шешу керек. Қызметтік тұрғын үй салу немесе жалға беру, жалдау ақысына өтемақы төлеу, орталық ауылдардан аудан орталығына курсқа бару үшін көлік ұйымдастыру ұсынылады. Мұндай шаралар ауылдағы жұмыстың тартымдылығын арттырады. Жапония, Канада және АҚШ тәжірибесінде де осындай ынталандырулар бар.

Күтілетін нәтиже: инфрақұрылым мен тұрмыстық жағдайлардың жақсаруы мұғалімдердің кәсіби дамуына мүмкіндік ашады. Қала мен ауыл арасындағы ресурстық теңгерімсіздікті жою арқылы білім сапасын теңестіруге жол ашылады.

Нормативтік база мен ынталандыру тетіктерін жетілдіру. ҚР ОАМ-не ауыл мектептерінің ерекшелігін ескере отырып, нормативтік-құқықтық актілерді бейімдеу қажет. «Педагог мәртебесі туралы» заңда көзделгендей, мұғалімдерді оқу үдерісіне қатысы жоқ міндеттерден босату керек. Аймақтарда есептілікті қысқарту, сыныптан тыс іс-шаралар мен шаруашылық жұмыстарды техникалық қызметкерлерге жүктеу қатаң бақылануы тиіс. Сонымен қатар, мұғалімдердің кәсіби дамуға қатысуын ынталандыру қажет: PD белсенділігі (мысалы, кәсіби қауымдастықтарға қатысу, желілік жобалар) біліктілік санатын беру кезінде ескерілуі тиіс. Арнайы курстардан өту немесе үздіксіз білім берудің кредиттерін жинау жеңілдіктер беруге негіз бола алады. Мұндай шаралар Сингапур мен Канаданың тәжірибесінде сәтті қолданылған.

Күтілетін нәтиже: кәсіби даму материалдық және мансаптық тұрғыда ынталандырылғанда, мұғалімдер оқу мен өзін-өзі жетілдіруге көбірек қызығушылық танытады. Бұл «мұғалім – оқушы» мәдениетін қалыптастырады.

Педагогтің үздіксіз дамуының ұлттық жүйесін қалыптастыру. ҚР ОАМ Концепцияда көрсетілген тәсілдерді институционализациялауы қажет. Маңызды қадам – педагогтердің кәсіби даму бойынша бірыңғай электрондық платформасын (мысалы, НАО немесе НЦПК «Өрлеу» базасында) іске қосу. Платформа курстар, байқаулар, семинарлар туралы ақпаратты біріктіріп, тіркелуге және педагог портфолиосын жүргізуге мүмкіндік беруі тиіс. Сондай-ақ, мектеп кестесіне аптасына бір рет әдістемелік сағат енгізу ұсынылады. Бұл мұғалімдердің бірлесіп жоспарлауына, тәжірибе алмасуына және өзін-өзі дамытуына жағдай жасайды. Жыл сайын мұғалімнің жеке даму жоспарын (ЖДЖ) әдістемелік қызметпен бірлесе отырып құру ұсынылады.

Күтілетін нәтиже: мектептен бастап ұлттық деңгейге дейінгі үздіксіз кәсіби дамудың өзара байланысты жүйесі қалыптасады. Мұғалім өз дамуын бірізді түрде жоспарлап, оған белсенді қатыса алады. Апталық әдістемелік уақыт тапшылығы мәселесін азайтады.

Ауыл мектептері үшін арнайы бағдарламалар мен жобалар. ҚР ОАМ-не ауылдық білім беру ұйымдарына арналған мақсатты жобаларды іске қосу ұсынылады. Мысалы, «Дипломмен ауылға» бағдарламасын кеңейтіп, кәсіби қолдау элементін қосу: жас маманға 1 жылдан соң NIS немесе үздік мектепте тағылымдамадан өту мүмкіндігін беру, тәжірибелі тәлімгерді бекіту. Сондай-ақ, «Ауыл мұғалімі – ауыл баласына» жобасын бастау: ерікті түрде ауылға ауысатын тәжірибелі педагогтерге жоғары жалақы және «аудандық тәлімгер» мәртебесін

беру. Ауыл мұғалімдеріне арналған арнайы гранттар мен байқаулар ұйымдастыру ұсынылады.

Күтілетін нәтиже: бұл жобалар кадр тапшылығы, кәсіби өсу және жаңа тәсілдерді тарату сияқты өзекті мәселелерді шешеді. Үздік мұғалімдердің үлгісі ауыл педагогінің мәртебесін арттырып, жастарды осы салаға тартуға ықпал етеді.

Мониторинг, бағалау және ведомствоаралық өзара әрекет. ҚР ОАМ педагогтерді дамыту шараларының орындалуын бақылау жүйесін құруы қажет. Жыл сайын 15 сәуірге дейін аймақтардан негізгі көрсеткіштер бойынша есеп жинау ұсынылады: ПК-дан өткен мұғалімдер үлесі, тәлімгерлер мен жас мамандар саны, 4G интернеті бар ауыл мектептері, қала/ауыл бөлінісіндегі сапа бағалау нәтижелері және т.б. Бұл деректер қоғамға жария етілуі тиіс.

Күтілетін нәтиже: мониторинг білім беру жүйесіндегі нақты алға жылжуды анықтауға мүмкіндік береді. Мысалы, егер бір өңірде 3 жылда мұғалімдердің тек 50%-ы ғана курсқа қатысса, онда «Өрлеу» тобы жіберіліп немесе білім басқармасынан түсініктеме талап етілуі мүмкін. Оқытушылардың қанағаттану деңгейі бойынша жүргізілетін сауалнамалар бағдарламаларды уақытылы түзетуге мүмкіндік береді.

2. РГП на ПХВ «Национальная академия образования имени Ы. Алтынсарина» МП РК

Ғылыми-әдістемелік жетекшілік және саясаттарды үйлестіру. Академия педагогтердің үздіксіз кәсіби дамуын (ҮҚД) стратегиялық жоспарлау мен үйлестіруде жетекші рөл атқаруы тиіс. 2023–2029жж. білім беру тұжырымдамасына сәйкес, облыстық әдістемелік кабинеттер ғылыми-әдістемелік орталықтарға айналып, Академияның әдістемелік басшылығына өтеді. Академия бірыңғай әдістемелік тәсілдер мен үлгілік бағдарламалар әзірлеп, өңірлер оларды жергілікті ерекшеліктерге бейімдейді. Сонымен қатар, Академия жанынан түрлі мекемелер мен педагогтер өкілдері кіретін ауыл мектептерін дамыту жөніндегі кеңес құру ұсынылады. Кеңес негізгі басымдықтарды (наставничество, цифрлық және инклюзивті құзыреттер) айқындап, институттар әрекетін үйлестіреді. *Күтілетін нәтиже:* саясаттың үйлесімділігі, функциялардың қайталануын жою, ҮҚД бірыңғай жүйесін құру, онда кәсіби стандарттар, курстар мазмұны мен аттестация өзара байланысты болады.

Зерттеу, аналитика және ауыл мектептері туралы дерекқор. Академия зерттеу функциясын күшейтіп, педагогтер дамуы бойынша талдау орталығына айналуы қажет. Ұлттық білім беру дерекқоры (НОВД) және бағалау жүйелерімен (PISA, НАО) біріктірілген ауыл мектептері жөніндегі дерекқор құрылуы тиіс. Ол курстарға қатысу, кадр тұрақтылығы, оқушылар жетістігі секілді көрсеткіштерді қамтиды. Академия жыл сайын педагогтердің дамуы туралы Ұлттық баяндама дайындап, өңірлік талдау ұсынады. Сондай-ақ, бағдарламалардың нақты әсерін бағалау үшін сауалнама, фокус-топ секілді қолданбалы зерттеулер жүргізіледі.

Күтілетін нәтиже: шешімдердің дәлелділігі артады, деректер ашықтығы арқылы сенім нығаяды, сапа мәдениеті дамиды.

Әдістемелік ұсынымдар мен стандарттарды әзірлеу. Академия мектеп әкімшілігі, әдіскерлер және мұғалімдерге арналған ғылыми негізделген ұсынымдарды жүйелі түрде әзірлеуі тиіс. Бұл құжаттар өзекті зерттеулер мен саясаттар негізінде жасалады. Академия педагогтің кәсіби стандарты, ПК ұйымдарына қойылатын талаптар, аттестация критерийлері (көшбасшылық, кәсіби қауымдастыққа үлес) бойынша жұмыстарға қатысады. *Күтілетін нәтиже:* Академия құжаттары ҮҚД жүйесінде эталонға айналады. Мысалы, мектеп директорларына арналған «Көшбасшылық және климат» стандарты басқару мәдениетін дамытады. Жаңартылған кәсіби стандарт цифрлық және инклюзивті құзыреттерді қамтып, ЖОО мен ПК курстарына бағдар береді.

Халықаралық әріптестік және пилоттық жобалар. Академия жаһандық бастамаларға белсенді араласуы тиіс. UNESCO, OECD, Education International сынды ұйымдармен әріптестік орнатып, салыстырмалы зерттеулерге қатысу ұсынылады. Сондай-ақ, халықаралық ұйымдармен бірлескен пилоттық жобаларды (мысалы, «Ауылдық Мектеп Шаму») үйлестіріп, табысты модельдерді тарату қажет. Ауыл мұғалімдерінің шетелдегі тағылымдамасы мен шетелдік тренерлердің келуі де тиімді бағыт. *Күтілетін нәтиже:* үздік тәжірибелерді бейімдеу, жаңалықтарды ғылыми сүйемелдеу және тарату, ҮҚД жүйесін жаһандық трендтермен үндестіру, ұлттық ерекшеліктерді ескере отырып.

Ақпараттық платформа және үздік тәжірибелер банкі. Академия педагогтердің кәсіби дамуына арналған цифрлық платформаны іске қосуы қажет. Онда әдістемелік материалдар кітапханасы, табысты ауыл мектептері жөніндегі кейстер базасы, онлайн-курстар агрегаторы, форум және «Сарапшыдан сұра» бөлімі болуы тиіс. Бұл платформа педагогтердің өзара әрекеттесу алаңына және үздік тәжірибелерді трансляциялау орталығына айналады. *Күтілетін нәтиже:* ауыл мұғалімдерінің ресурстар мен кеңеске қолжетімділігі артады, тәжірибе алмасу нығаяды, ауыл педагогінің мәртебесі көтеріледі.

3. "Өрлеу" ұлттық біліктілікті арттыру орталығы" АҚ

Ауыл мектептерінің мұғалімдеріне арналған икемді модульдік бағдарламаларды әзірлеу. «Өрлеу» ауыл мектептеріндегі нақты жағдайлар мен қажеттіліктерге бейімделген, жеке бағытталған және тәжірибеге негізделген қысқа мерзімді (1–2 апта) модульдік бағдарламаларды әзірлеуі тиіс. Өзекті тақырыптар: инклюзия, сыныпты басқару, цифрлық дағдылар, күйзелісті басқару және т.б. Оқыту аралас форматта (өз бетімен оқу және Zoom/бетпе-бет сессиялар) жүргізіледі. Бағдарламалар қазақ және орыс тілдерінде ұсынылуы қажет. *Күтілетін нәтиже:* модульдік және екі тілді тәсіл педагогтердің даму траекториясын даралап, құзыреттілік кемшіліктерін және тілдік кедергілерді азайтады.

Шалғай өңірлерге арналған көшпелі тренинг топтар және қашықтан қолдау. Шалғай мектептерді қамту үшін «Өрлеу» тренерлердің көшпелі топтарын

құрып, ауыл мектептерінің кластерлерінде 1–2 күндік интенсивті оқыту өткізуі қажет. Қоса алғанда, онлайн кеңес, вебинар, бейнесабақтар мен офлайн материалдарға (мысалы, флеш-тасымалдауды) қолжетімділікті дамыту ұсынылады. *Күтілетін нәтиже:* педагогтердің жол шығынын азайту, мектеп ортасында оқыту, өңірлер арасындағы цифрлық алшақтықты азайту.

Курстан кейінгі қолдау және практика қауымдастығын (PLC) құру. «Өрлеу» курстан кейін де мұғалімдерге әлімгерлік қолдау, вебинарлар сериясы, зерттеу форматтары (Lesson Study, Action Research) арқылы сүйемелдеу тетіктерін ұсынуы қажет. Зерттеу циклдерін ұйымдастыруға арналған типтік құралдар пакетін әзірлеу де міндетке кіреді. *Күтілетін нәтиже:* алынған білімнің практикада орнығуы, командалық жұмысқа тартылу, оқушы жетістіктерінің артуы, біліктілікті арттыру процесінің үздіксіздігі.

Халықаралық тәжірибелерді бейімдеу. Орталық Финляндия, Сингапур, Канада сияқты елдердің тәжірибесін қазақстандық жағдайларға бейімдеп ұсынуы тиіс. Оқыту жүктемесі, инфрақұрылым, ынталандыру сияқты шектеулер ескерілген материалдар топтамасын әзірлеу ұсынылады. Мысалы, фин моделін енгізу үшін бюрократиялық жүктемені азайту қажет. *Күтілетін нәтиже:* ауыл мектептері жағдайында қолдануға болатын бейімделген инновациялар білім сапасының өсуіне ықпал етеді.

Бағдарламалар сапасын бағалау. «Өрлеу» біліктілікті арттыру бағдарламаларының тиімділігін бағалауға арналған жүйені енгізуі қажет: тұрақты аудит, посткурстық тестілеу, білім алушыларға әсерін талдау. PD нәтижелілігін өлшейтін индикаторлар (мысалы, n айдан кейін жаңа әдістерді қолданатын мұғалімдердің үлесі) бекітілуі тиіс. *Күтілетін нәтиже:* кері байланысты қамтамасыз ету, курстарға сенімділік пен мұғалімдердің мотивациясын арттыру.

4. Облыстық білім басқармалары жанындағы әдістемелік орталықтар/кабинеттер

Кәсіби желілік қауымдастықтарды дамыту. Әдістемелік кабинеттерге ауыл мектептері арасындағы көлденең өзара әрекеттестікті үйлестіруші болу ұсынылады. Осы мақсатта пәндік және деңгейлік аудандық әдістемелік бірлестіктер (ӨБ) құрылып, тірек мектептеріне ресурс орталығы мәртебесін беріп, оларда мектепаралық семинарлар мен тренингтер өткізілуі тиіс. Логистика мен мазмұндық ұйымдастыруды әдістемелік кабинет қамтамасыз етеді. *Күтілетін нәтиже:* педагогтердің оқшаулануын жеңу, тиімді тәжірибелерді тарату, қолдау мен кәсіби қауымдастыққа тиесілік сезімі арқылы мотивацияны арттыру.

Тәлімгерлік пен педагогикалық коучинг бағдарламаларын енгізу. Аудандық әдістемелік кабинет жас педагогтерге арналған тәлімгерлік бағдарламаларын үйлестіреді. Бұл үшін типтік бағдарлама әзірленіп, тәлімгерлер оқытылады, үш жақты келісім жасалып, мониторинг жүйесі іске қосылады. *Күтілетін нәтиже:*

кадрлардың тұрақсыздығын төмендету, жаңадан келген мұғалімдердің сәтті бейімделуі, олардың сенімділігі мен кәсіби дағдыларының артуы.

Мектептер қажеттілігін анықтау және нысаналы қолдау. Әдістемелік кабинеттер жыл сайын сауалнама мен аудит өткізіп, «тәуекел картасын» әзірлеуі және осал мектептерге нақты қолдау көрсетуі қажет (жергілікті консультациялар, on-site coaching). *Күтілетін нәтиже:* әдістемелік көмектің тиімділігін арттыру, мектептер арасындағы жағдай мен кәсіби даму мүмкіндіктеріндегі теңсіздікті азайту.

Әдіскерлердің біліктілігін арттыру және ғылыми-әдістемелік сүйемелдеу. Әдістемелік кабинеттер өз әлеуетін жүйелі түрде арттыруы қажет: біліктілікті арттыру, тағылымдамалар, ғылыми жобаларға қатысу. Облыстық орталықтар Академияның әдістемелік жетекшілігіне өтеді. *Күтілетін нәтиже:* әдіскерлердің кәсіби даму саласындағы сарапшы және фасилитатор ретіндегі рөлі артады, сүйемелдеу сапасы жақсарады, мектептерге проактивті қолдау көрсетіледі.

Прогресті мониторингтеу және деректер алмасу. Әдістемелік кабинеттер мектептерден тоқсан сайын есеп алып, аудан деңгейінде аналитикалық шолу дайындап, әдістемелік кеңестерде талқылауы тиіс. *Күтілетін нәтиже:* әрекеттерді жедел түзету, тәжірибе алмасуды ынталандыру, мектептер арасында кәсіби бәсекелестікті дамыту.

5. Ауылдық мектептердің басшылығы (мектеп директорлары)

Мектеп директорларының көшбасшылығы және қолдаушы орта. Ауылдық мектеп директорларына басқарудың әкімшілік моделінен оқытуды жетелеуші көшбасшылыққа көшу ұсынылады. Бұл үшін практикалық қадамдар қажет: ашық сабақтарға қатысу, педагогикалық кеңестерде оқыту әдістерін талқылау, жас педагогтерге қолдау көрсету және жаңашыл бастамалар үшін мұғалімдерді мадақтау. *Күтілетін нәтиже:* мектептегі ахуал жақсарады, мұғалімдердің белсенділігі артады, оқушылардың үлгерімі өседі.

Ішкі кәсіби дамуға жағдай жасау. Мектеп әкімшілігі кәсіби дамудың мектепшілік түрлерін (мысалы, әдістемелік сағаттар, әдістемелік бірлестіктер, өзара сабаққа қатысу, Lesson Study) жүйелі негізде енгізуі тиіс.

Күтілетін нәтиже: мұғалімдердің оқу процесіне белсене қатысуы артады, оқыту сапасы жақсарады, мектеп ішінде кәсіби қауымдастық қалыптасады.

Инклюзия мен шағын жинақты мектептер жағдайында қолдау шараларын енгізу. Мектеп директоры инклюзивті білім беруді қолдайтын жүйе қалыптастыруы қажет: жауапты тұлғаларды тағайындау, оқу кестесін бейімдеу, мамандар тарту және инклюзивті оқытудың мәні бойынша ақпараттық жұмыс жүргізу. *Күтілетін нәтиже:* педагогтер аралас және әртүрлі деңгейлі сыныптарда жұмыс істеуге сенімді болады, оқушылардың үлгерімі жақсарады, инклюзия бойынша ұлттық мақсаттар орындалады.

Мұғалімдердің жүктемесі мен кәсіби әл-ауқатын басқару. Мектепте жұмыс жүктемесін оңтайландыру, қосымша көмекші қызметкерлер тарту, психологиялық қолдау бағдарламаларын ұйымдастыру және жалпы жағымды эмоционалды ахуалды қамтамасыз ету маңызды.

Күтілетін нәтиже: мұғалімдердің кәсіби күйзелісі азаяды, мотивация мен оқыту сапасы артады, мектептің имиджі нығаяды.

Жергілікті қауымдастықпен серіктестік орнату. Мектеп директоры ата-аналармен, түлектермен, жергілікті атқарушы органдармен және бизнес өкілдерімен сенімге негізделген серіктестік орнатуы қажет. Бұл серіктестік аясында бірлескен жобалар, демеушілік көмек, ата-аналардың мектеп мақсаты мен міндеттеріне тартылуы қарастырылады.

Күтілетін нәтиже: мектепке деген әлеуметтік қолдау артады, жанашылдықтарға қарсылық азаяды, мұғалім беделі мен қоғам тарапынан сенім күшейеді.

Директорларға арналған қорытынды. Бүгінгі мектеп директоры – педагогтер дамуына жағдай жасайтын өзгерістердің көшбасшысы. Сабақ кестесінен бастап психологиялық қолдауға дейінгі барлық шаралар үйлесімді түрде іске асқанда ғана орнықты нәтиже береді.

Күтілетін нәтиже: ауылдық мектептерде мұғалімдерге қолайлы жағдай жасалып, білім сапасы жақсарады.

Дереккөздер мен ескертпелер. Ұсыныстар Қазақстан Республикасының Білім беру тұжырымдамасы (2023–2029 жж.), педагогтің кәсіби стандарты, БҒМ бұйрықтары, халықаралық зерттеулер (PISA, TALIS, UNESCO) мен Ы. Алтынсарин атындағы Ұлттық білім академиясының талдауларына негізделген. Барлығы Қазақстандағы ауылдық мектептердің жағдайын ескере отырып бейімделген. *Күтілетін нәтиже:* педагогтердің кәсіби және мәдени капиталы дамып, барлық бала үшін сапалы білімге тең қолжетімділік қамтамасыз етіледі.

IV тарау бойынша қорытындылар

III-бөлімде ұсынылған эмпирикалық деректер ауыл мектептері мұғалімдерінің кәсіби дамуына әсер ететін факторлардың жүйелі сипатын көрсетті. Бұл IV-бөлімде ұсынылған алты бағытты анықтауға негіз болды. Ұсынымдар ішкі триангуляция, ҚР нормативтік базасы және халықаралық тәжірибе негізінде әзірленді.

Біріншіден, формалды-аттестациялық тәсілден жеке модульдік жоспарға негізделген үздіксіз кәсіби дамуға көшу қажеттілігі дәлелденді. Мұғалімдердің 62%-ы жылына бір курс қана өтеді, тек 10%-ы екі және одан көп курстан өтеді. 78%-ы өткен курстарды тиімді деп бағалаған. Қорытынды: офлайн, онлайн, сапарлы және микроформаттағы икемді инфрақұрылымды дамыту қажет.

Екіншіден, курстар ауылдық контекстке бейімделмеген. Шағын сыныптар, оқшаулану, жоғары жүктеме секілді ерекшеліктер ескерілмейді. Ұсыныс: ауыл жағдайына бейімделген практикалық бағдарламалар әзірлеу.

Үшіншіден, кәсіби дамуға кедергі келтіретін техникалық, ұйымдастырушылық және мотивациялық факторлар жойылуы тиіс. Респонденттердің 30%-ы интернет пен жүктемені басты кедергі деп көрсеткен. Қорытынды: офлайн-LMS, мобильді топтар мен икемді график қажет.

Төртіншіден, тәлімгерлік, МО, Lesson Study секілді көлденең әрекеттестік формаларын жүйелендіру қажет. 23%-ы мектепте тәлімгерлік жүйесі жоқ екенін көрсеткен. Қорытынды: бұл тәжірибелер мектеп пен өңірлік саясатта кәсіби дамудың міндетті элементі болуы тиіс.

Бесіншіден, инфрақұрылым, қаржыландыру және ата-аналармен байланыс бойынша құрылымдық дефициттер анықталды. 35–40%-ы материалдық жағдайға қанағаттанбайды, тек 45–50%-ы оқу құрал-жабдықтарымен қамтамасыз етуге риза. «Жасырын ресурстық-эмоциялық дефицит» ұғымы ұсынылды – жағымды қарым-қатынас шектеулерді ішінара өтейді. Ұсыныс: well-being саясаты, психологиялық қолдау, жүктемені басқару.

Алтыншыдан, іске асырудың көп деңгейлі жүйесі қажет: рөлдердің нақты бөлінісі (мектеп – әдістемелік кабинет – Академия – ИПК), кадрлық және әдістемелік қолдау, уақыт пен тәлімгерлікке қолжетімділік, мониторинг тетіктері. Институционалдық үйлесімділік – басты шарт.

Қорытынды: IV-бөлім ұсынымдары – жеке шаралар емес, деректер мен ауыл мектептері жағдайына негізделген біртұтас кәсіби саясат моделі. Табысты іске асыру үшін ресурстан бөлек, мектеп, аудан және жүйе деңгейіндегі қайта құрылымдауға дайындық қажет. Сонда ғана ауыл мұғалімі шынайы және ұзақ мерзімді қолдауға ие болады.

ҚОРЫТЫНДЫ

Зерттеуге қысқаша шолу. Жүргізілген зерттеуде ауыл мектептері мұғалімдерінің кәсіби біліктілігін арттыру мәселесі жан-жақты қамтылып, негізгі бағыттарға назар аударылды: тәлімгерлік, әдістемелік қолдау, біліктілікті арттыру (үздіксіз оқыту), тәжірибе алмасу (соның ішінде Lesson Study тәжірибесі), инклюзивті білім беру және мұғалімдердің кәсіби әл-ауқаты. Әдістеме (II тарау) шеңберінде пәнаралық жобалау жүргізілді: заманауи әдебиет пен халықаралық тәжірибеге теориялық талдау, сонымен қатар эмпирикалық сауалнама. Іріктеме Қазақстан Республикасының бес облысындағы ауыл мектептерінен 205 мұғалімді қамтыды, бұл лингвистикалық (қазақ және орыс тілді мектептер) және әлеуметтік-мәдени әртүрлілікті ескере отырып, деректердің репрезентативтілігін қамтамасыз етті. Ауыл мұғалімдерінің кәсіби дамуының ағымдағы тенденциялары мен проблемаларын анықтауға мүмкіндік беретін сандық (статистикалық талдау, корреляция) әдістер де, сапалық тәсілдер де қолданылды.

Нәтижелердің аналитикалық интерпретациясы. Алынған мәліметтерді талдау (III тарау) бірқатар жүйелік кедергілер мен айырмашылықтарды көрсетті. Біріншіден, кәсіби өсуге елеулі құрылымдық кедергілер анықталды: оқу материалдары мен заманауи ресурстардың тапшылығы, оқу жүктемесінің шамадан тыс жүктелуі, Интернетке және қашықтықтан оқыту бағдарламаларына қолжетімділіктің шектелуі. Бұл факторлар өңірлер бойынша біркелкі емес көрінеді: мысалы, басқалармен салыстырғанда жекелеген өңірлердегі (әсіресе шалғай оңтүстік өңірлердегі) материалдық-техникалық еңбек жағдайларына қанағаттанудың төмендігі статистикалық түрде расталды. Екіншіден, штаттық құрылымның өңірлік ерекшеліктері анықталды: бірқатар солтүстік өңірлерде зейнеткерлік жастағы тәжірибелі педагогтардың үлесі басым болса, оңтүстік өңірлерде жас мамандардың айтарлықтай ағыны байқалады. Бұл теңгерімсіздік демографиялық тенденцияларды көрсетеді және сұраныстардың сипатына әсер етеді: бастауыш мұғалімдері көп аймақтарда тәлімгерлік пен ресурстық қолдауға деген қажеттілік әсіресе жоғары, ал «қартаю» кадрлары бар аймақтарда ардагерлердің өмір бойы білім алуға мотивациясын ынталандыру өзекті болып табылады.

Педагогикалық тәжірибесі мен біліктілік санаты бойынша да айырмашылықтар байқалатынын атап өткен жөн. Жас мамандар (5 жылға дейін еңбек өтілі) жалпы кәсіби өсуге жоғары мотивацияны көрсетеді және жаңа дағдыларды игеруде белсенділік танытады, ал 20 жылдан астам тәжірибесі бар кейбір мұғалімдер кәсіби тоқырауға бейімділік танытады. Әсіресе, жекелеген өңірлерде (мысалы, Солтүстік Қазақстан және Қостанай облыстарында) ардагерлердің оқу белсенділігінің төмендігі анықталды, бұл осы топ үшін мақсатты шаралардың қажеттігін көрсетеді. Сонымен қатар, ұрпақтар арасындағы кәсіби ынтымақтастыққа тартылудағы айырмашылықтар статистикалық тұрғыдан мардымсыз – жас мұғалімдер де, тәжірибелі мұғалімдер де осындай дәрежеде мектепішілік тәжірибе алмасуға қатысады, бұл

ынтымақтастық мәдениетінің сабақтастығы сақталғанын көрсетеді. Тіл топтарына келетін болсақ, деректер облыс пен оқыту тілі арасындағы тығыз байланысты растады: оңтүстік аймақтарда қазақ тілді мектептер басым болса, солтүстік аймақтарда орыс тілді мектептер басым; дегенмен, оқу тіліне қарамастан зерттеуге қатысқан барлық респонденттер ұқсас проблемалар мен қажеттіліктерді атап өтті. Бұл негізгі тұжырымдардың әмбебаптығын көрсетеді және сонымен бірге екі тілде де кәсіби даму үшін тең жағдайларды қамтамасыз ету қажеттілігін көрсетеді. Соңында, талдау мұғалімнің формальды біліктілік санаты оның нақты кәсіби қызметімен жанама түрде ғана байланысты екенін көрсетті: жоғары санаттың болуы мен, мысалы, мектепішілік ынтымақтастық деңгейі арасындағы әлсіз корреляция қолданыстағы сертификаттау жүйесі мұғалімнің кәсіби қоғамдастыққа қосқан үлесін толық көрсетпейтінін көрсетеді. Бұл тұжырым ынталандыруды әзірлеу кезінде маңызды: тәлімгерлік, тәжірибе алмасу және педагогикалық тәжірибедегі инновацияларды ынталандыру үшін санат пен сертификаттау жүйесін одан әрі жетілдіру қажет болады.

Зерттеудің негізгі қорытындылары. Зерттеу нәтижелерін қорытындылай отырып, келесі негізгі ойларды тұжырымдауға болады:

- *Құрылымдық кедергілер мен ресурстар.* Ауыл мұғалімдері кәсіби даму жолында айтарлықтай құрылымдық кедергілерге тап болады. Оларға заманауи оқу материалдары мен цифрлық ресурстардың жетіспеуі, оқу жүктемесінің шамадан тыс болуы, интернет пен сыртқы ақпарат көздеріне қолжетімділіктің шектелуі жатады. Бұл факторлар біліктілікті арттыру курстарының жиілігін азайтады және жаңа білім беру тәжірибесін енгізуді шектейді. Бұл кедергілерді еңсеру үшін мектептерді заманауи ресурстармен қамтамасыз ету, оқыту жүктемесін оңтайландыру және инфрақұрылымды дамыту, соның ішінде ауыл мектептерінде жоғары жылдамдықты интернетке қолжетімділікті кеңейту сияқты жүйелі шешімдер қажет.

- *Мұғалімнің мотивациясы және оқыту қажеттіліктері.* Объективті қиындықтарға қарамастан, ауыл мұғалімдерінің кәсіби өсуге деген ынтасы жоғары болып отыр. Респонденттердің көпшілігі жылына кемінде бір біліктілікті арттыру курсынан өтіп, оның артықшылықтарын атап өтеді. Мұғалімдер өздерінің кемшіліктері мен білім беру қажеттіліктерін анық біледі: бірінші кезекте бұл цифрлық сауаттылық, заманауи оқыту әдістері және инклюзивті білім беру технологиялары. Бұл «төменнен талап» мұғалімдердің жаңа құзыреттерді игеруге дайындығын көрсетеді және оқыту бағдарламаларын әзірлеу кезінде ескерілуі керек: АКТ бойынша мазмұндық модульдер, инклюзивті тәжірибелер және инновациялық әдістер біліктілікті арттыру курстарына біріктіріліп, оларды ауыл мектебінің жағдайына бейімдеу қажет.

- *Кәсіби ынтымақтастық және тәжірибе алмасу.* Ауыл мектептерінде мектепішілік ынтымақтастықтың негізгі элементтері: оқу материалдарымен алмасу, бейресми алқалық қарым-қатынас, ағымдағы педагогикалық міндеттерді бірлесіп шешу жолға қойылды. Дегенмен, кәсіби өзара әрекеттестіктің озық формалары (Lesson Study, мектепаралық тәлімгерлік, бірлескен педагогикалық жобалар сияқты) нашар дамыған және оқшауланған. Көлденең тәжірибе алмасу

әлеуеті толық пайдаланылмай отыр. Сонымен қатар, нәтижелер мұғалімдердің бір-бірінен үйренуге және ұйымдастырушылық қолдау болған жағдайда практикалық қауымдастықтарға қатысуға дайын екенін көрсетті. Мектепшілік және мектепаралық ынтымақтастықты нығайту біліктілікті арттырудың қуатты ресурсына айналуы мүмкін: тұрақты бірлескен әдістемелік сессиялар, мұғалімдер клубтары үшін жағдай жасау, Lesson Study және тәлімгерлік институтын енгізу (мектеп ішінде де, мектеп арасында да) оқытудың сапасы мен мұғалімдерді ынталандырады. Мұндай бастамаларды әкімшілік қолдау мен ынталандыру олардың табысты болуының негізгі факторлары болып табылады.

- *Мұғалімдердің әл-ауқаты мен еңбек жағдайлары.* Ауыл мұғалімдерінің эмоционалды-психологиялық тұрғыда кәсіби әл-ауқаты жалпы алғанда жақсы: мұғалімдердің көпшілігі әріптестерінің қолдауын сезінеді, оқушылардың құрметіне ие және кәсіби таңдауда сенімді. Алайда, материалдық-техникалық еңбек жағдайлары мен әлеуметтік қамсыздандыруға қанағаттану деңгейі айтарлықтай төмен. Қажетті білім беру ресурстарының жетіспеуі, шалғайдағы мектептердің қанағаттанарлықсыз өмір сүру жағдайлары, сонымен қатар мансаптық өсу мүмкіндіктерінің шектеулілігі ауыл мектептеріндегі оқытудың тартымдылығына кері әсерін тигізуде. Қанағаттануды арттыру және кадрларды ұстап тұру үшін материалдық жағдайды жақсарту қажет: ауыл мектептерін қаржыландыруды ұлғайту, мұғалімдерді баспанамен және жәрдемақымен қамтамасыз ету, білім беру нысандарын жаңғырту. Мұндай шаралар ауыл ұстазының беделін нығайтып, ұстаздар қауымының ынтасын арттырып, қалаға білікті кадрлардың кетуін азайтады.

- *Кәсіби күйзелістің алдын алу және дамуға қолдау көрсету.* Ауыл мектептерінің мұғалімдері арасында кәсіби күйзеліс жаппай сипат алмағанымен, кейбір респонденттерде оның алаңдатарлық белгілері байқалды. Басты қауіп факторлары – созылмалы жүктеме, оқытудан тыс міндеттердің көптігіне байланысты күйзеліс, кәсіби тоқырау мен болашаққа сенімсіздік. Кәсіби күйзелістің алдын алу білім беру саласындағы адами ресурстарды басқару жүйесінің құрамдас бөлігіне айналуы қажет. Мұғалімге түсетін артық бюрократиялық жүктемені азайту, психологиялық қолдау бағдарламаларын (консультациялар, күйзелісті басқару тренингтері) енгізу және кәсіби, мансаптық өсудің жаңа мүмкіндіктерін қалыптастыру маңызды. Атап айтқанда, ауыл мектептерінде әдіскер, тьютор немесе наставничество жүйесін қосымша ақы негізінде енгізу тәжірибелі мұғалімдерге кеңес беруші ретінде өз әлеуетін жүзеге асыруға мүмкіндік береді. Бұл олардың жеке күйзелісін азайтып, мектептегі әдістемелік жұмыстың сапасын арттырады.

Ұсынымдарды іс жүзінде іске асыру қажеттілігі. Статистикалық деректермен және практикалық мысалдармен негізделген тұжырымдар IV тарауда ұсынылған практикалық шаралар кешенінің негізіне айналды. Дайындалған ұсынымдар білім беру саласындағы басқару органдарына, әдістемелік қызметтерге және мектеп басшыларына арналып, ауыл мектептерінің педагогтерін кәсіби дамыту жүйесінде анықталған ресурстық, әдістемелік және ұйымдастырушылық дефициттерді жоюға бағытталған.

Олардың қатарында: ауыл мұғалімдерінің бейіні мен сұраныстарына сай біліктілікті арттыру бағдарламаларын бейімдеу, инфрақұрылымдық және әдістемелік кедергілерді еңсеру (мектептерді қажетті ресурстармен қамтамасыз ету, онлайн оқытуды дамыту), кәсіби қауымдастықтар мен тәлімгерлікті нығайту, сондай-ақ педагогтердің еңбек жағдайларын жақсарту және кәсіби әл-ауқатына қолдау көрсету бар.

Бұл ұсыныстарды іс жүзінде жүзеге асыру ғылыми негізделген қажеттілік болып табылады. Ұсынылған шараларды жүзеге асыру мектептің қашықтығына, оның жабдықталу деңгейіне немесе тілдік ортасына қарамастан педагогикалық шеберліктің үздіксіз өсуіне неғұрлым тең жағдай жасайды. Бұл өз кезегінде ауыл мен қала мектептерінің білім сапасын теңестіруге, ауыл мұғалімдерінің кәсіби тұлғасын нығайтуға және ауылдық жерлерде орналасқан мектептерде мұғалім мамандығының тартымдылығын арттыруға ықпал етеді. Осылайша, бұл зерттеу проблемалық аймақтарды анықтап қана қоймайды, сонымен қатар Қазақстандағы педагогикалық кадрлардың үздіксіз біліктілігін арттыру жүйесін одан әрі жаңғыртудың бағдары бола отырып, оларды еңсерудің нақты қадамдарын ұсынады.

ПАЙДАЛАНЫЛҒАН ӘДЕБИЕТТЕР ТІЗІМІ

1. Қазақстан Республикасы Оқу-ағарту министрлігі. *Бүгінгі таңда Қазақстанда 6820 ауылдық мектеп жұмыс істейді.* <https://www.gov.kz/memleket/entities/edu/press/news/details/894881?lang=ru> (қаралған күні: 26.03.2025).
2. Қазақстан Республикасы Білім және ғылым министрлігі. *Қазақстан Республикасының білім беру жүйесінің жай-күйі мен дамуы туралы ұлттық есеп.* - Астана: «Ақпараттық-талдамалық орталық» АҚ, 2019. – 206 б. [Электронды ресурс]. – Қолжетімділік режимі: https://www.gov.kz/uploads/2021/3/11/004d895b28e14465fc4f257dfaa0691d_original.17822697.pdf (қаралған күні: 23.04.2025).
3. Абдрахман, Н. (2025, 13 мамыр). Жоғары білім: *Тең мүмкіндіктер ме, әлде арман мен шындық арасындағы алшақтық па? Жаңа ұрпақ.* <https://np.kz/news/obshhestvo/obrazovanie/vysshee-obrazovanie-ravnye-shansy-ili-propast-mezhdu-mechtoj-i-realnostyunp.kz+8np.kz+8np.kz+8>
4. Экономикалық ынтымақтастық және даму ұйымы (ЭЫДҰ) (OECD). *PISA – Оқушылардың білім жетістіктерін халықаралық бағалау бағдарламасы (Programme for International Student Assessment)* [Электрондық ресурс]. – Режим доступа: <https://www.oecd.org/pisa/> (қаралған күні: 27.03.2025).
5. Қазақстан Республикасы Оқу-ағарту министрлігі. Ауыл мектептеріндегі білім сапасы туралы – ҚР Президентінің Жолдауы [Электронды ресурс]. – Қол жеткізу режимі: <https://www.gov.kz/memleket/entities/edu/press/news/details/894881?lang=ru> (қаралған күні: 26.03.2025).
6. OECD. Learning in Rural Schools: Insights from PISA, TALIS and the Literature. – Education Working Paper No. 196. – 2019. [Электронды ресурс]. – Қол жеткізу режимі: <https://www.oecd.org/education/school/quality-education-rural-schools.htm> (қаралған күні: 27.03.2025).
7. Desimone, L.M. Improving impact studies of teachers’ professional development: Toward better conceptualizations and measures // *Educational Researcher*. – 2009. – Vol. 38, No. 3. – P. 181–199. [Электронды ресурс]. – Қол жеткізу режимі: <https://doi.org/10.3102/0013189X08331140> (қаралған күні: 03.06.2025).
8. Экономикалық ынтымақтастық және даму ұйымы. (OECD). TALIS – Оқыту мен оқудың халықаралық зерттеуі (Teaching and Learning International Survey) [Электронды ресурс]. - Қол жеткізу режимі: <https://www.oecd.org/education/talis/> (қаралған күні: 03.05.2025).
9. Timperley, H., Wilson, A., Barrar, H., Fung, I. Teacher professional learning and development: Best evidence synthesis iteration. – Wellington: Ministry of Education, 2007. – 213 p. [Электронды ресурс]. – Қол жеткізу режимі: <https://www.educationcounts.govt.nz/publications/series/2515/15341> (қаралған күні: 03.05.2025).

10. Guskey, T.R. Professional development and teacher change // *Teachers and Teaching: Theory and Practice*. – 2002. – Vol. 8, No. 3. – P. 381–391. [Электронды ресурс]. – Қол жеткізу режимі: <https://tguskey.com> (қаралған күні: 03.05.2025).
11. University of Dayton. ISIDORE – Learning Management System [Электронды ресурс]. – Қол жеткізу режимі: <https://isidore.udayton.edu> (қаралған күні: 03.06.2025).
12. Экономикалық ынтымақтастық және даму ұйымы (ЭЫДҰ). Ресми сайты [Электронды ресурс]. – Қол жеткізу режимі: <https://www.oecd.org> (қаралған күні: 07.04.2025).
13. ResearchGate – Social Network for Scientists and Researchers [Электронды ресурс]. – Қол жеткізу режимі: <https://www.researchgate.net> (қаралған күні: 03.06.2025).
14. Belmont University. Teacher Learning and Instructional Practice [Электронды ресурс]. – Қол жеткізу режимі <https://belmontteach.files.wordpress.com> (қаралған күні: 03.06.2025).
15. Guskey, T.R. Official Website [Электронды ресурс]. – Қол жеткізу режимі: <https://tguskey.com> (қаралған күні: 07.04.2025).
16. OECD. *OECD Skills Strategy 2019: Skills to Shape a Better Future*. – Paris: OECD Publishing, 2019. – 224 p. [Электронды ресурс]. – Қол жеткізу режимі https://www.oecd.org/en/publications/oecd-skills-strategy-2019_9789264313835-en.html (қаралған күні: 07.04.2025).
17. OECD. *OECD Skills Outlook 2021: Learning for Life*. – Paris: OECD Publishing, 2021. – 291 p. [Электронды ресурс]. – Қол жеткізу режимі https://www.oecd.org/en/publications/oecd-skills-outlook-2021_0ae365b4-en.html (қаралған күні: 03.06.2025).
18. Vygotsky, L.S. *Mind in Society: The Development of Higher Psychological Processes*. – Cambridge, MA: Harvard University Press, 1978. – 159 p. [Электронды ресурс]. – Қол жеткізу режимі: <https://www.jstor.org/stable/j.ctvjf9vz4> (қаралған күні: 03.06.2025).
19. Shulman, L.S. Knowledge and teaching: Foundations of the new reform // *Harvard Educational Review*. – 1987. – Vol. 57, No. 1. – P. 1–22. [Электронды ресурс]. – Қол жеткізу режимі <https://files.eric.ed.gov/fulltext/EJ1085915.pdf> (қаралған күні: 07.04.2025).
20. Mezirow, J. Transformative Learning: Theory to Practice // *New Directions for Adult and Continuing Education*. – 1997. – No. 74. – P. 5–12. [Электронды ресурс]. – Қол жеткізу режимі <https://onlinelibrary.wiley.com/doi/abs/10.1002/ace.7401> (қаралған күні: 03.06.2025).
21. Sahlberg, P. *Finnish Lessons 2.0: What Can the World Learn from Educational Change in Finland?* – 2nd ed. – New York: Teachers College Press, 2015. – 264 p. [Электронды ресурс]. – Қол жеткізу режимі <https://www.daneshnamehicsa.ir/userfiles/files/1/19->

[%20Finnish%20Lessons%202.0%20What%20Can%20the%20World%20Learn%20from%20Educational%20Change%20in%20Finland%2C%20Second%20Edition.pdf](#) (қаралған күні: 03.06.2025).

22. Fullan, M., Quinn, J. *Coherence: The Right Drivers in Action for School, Districts, and Systems*. – Thousand Oaks: Corwin, 2016. – 168 p. [Электронды ресурс]. – Қол жеткізу режимі: https://michaelfullan.ca/wp-content/uploads/2017/11/16_BringingProfessionFullanHargreaves2016.pdf (қаралған күні: 07.04.2025).
23. Center for the Study of Instructional Empowerment. Example of an Annotated Bibliography [Электронды ресурс]. – Қол жеткізу режимі: <https://csieme.us/documents/Example-Annotated-Bib.pdf> (қаралған күні: 03.06.2025).
24. Zepeda, S.J. Professional development: What works // *Journal of Instructional Pedagogies*. – 2012. – Vol. 8. – P. 1–13. [Электронды ресурс]. – Қол жеткізу режимі: <https://files.eric.ed.gov/fulltext/EJ1194725.pdf> (қаралған күні: 07.04.2025).
25. All Things PLC. About the PLC Process [Электронды ресурс]. – Қол жеткізу режимі: <https://allthingsplc.info/about/> (қаралған күні: 03.06.2025).
26. Academy of Singapore Teachers. Instructional Mentoring for Education Officers [Электронды ресурс]. – Қол жеткізу режимі: <https://academyofsingaporeteachers.moe.edu.sg/professional-learning/for-education-officers/instructional-mentoring/> (қаралған күні: 03.06.2025).
27. АО «НЦПК «Өрлеу». Стратегия развития на 2023–2025 гг. [Электронды ресурс]. – Қол жеткізу режимі: https://orleu-edu.kz/wp-content/uploads/2023/03/%D0%A1%D1%82%D1%80%D0%B0%D1%82%D0%B5%D0%B3%D0%B8%D1%8F_%D0%9D%D0%A6%D0%9F%D0%9A_%D0%9E%D1%80%D0%BB%D0%B5%D1%83_%D0%B0%D0%BD%D0%B3%D0%BB-2.pdf (қаралған күні: 07.04.2025).
28. Camtree Library. Collection of Teacher-Led Research Projects [Электронды ресурс]. – Қол жеткізу режимі: <https://library.camtree.org/collections/5ef0b4a6-2f06-4f88-a8d3-dfaefb888cf0> (қаралған күні: 03.06.2025).
29. University of Tartu. WALS 2024 or How Lesson Study Can Change a Country [Электронды ресурс]. – Қол жеткізу режимі: <https://sisu.ut.ee/liftproject/wals-2024-or-how-lesson-study-can-change-a-country/> (қаралған күні: 03.06.2025).
30. Spencer, L.M., Spencer, S.M. *Competence at Work: Models for Superior Performance*. – New York: Wiley, 1993. Rychen, D.S., Salganik, L.H. (Eds.). *Key Competencies for a Successful Life and a Well-Functioning Society*. – Göttingen: Hogrefe & Huber, 2003. – 251 p. [Электронды ресурс]. – Қол жеткізу режимі: https://pubengine2.s3.eu-central-1.amazonaws.com/preview/99.110005/9781616762728_preview.pdf (қаралған күні: 03.06.2025).
31. European Commission. *Council Recommendation of 22 May 2018 on Key Competences for Lifelong Learning (2018/C 189/01)*. – Brussels: European

- Union, 2018. – 13 p. [Электронды ресурс]. – Қол жеткізу режимі: <https://eur-lex.europa.eu/legal-content/EN/TXT/PDF/?uri=CELEX%3A32018H0604%2801%29> (қаралған күні: 03.06.2025).
32. CABEM Technologies. Dreyfus Model of Skill Acquisition [Электронды ресурс]. – Қол жеткізу режимі: <https://www.cabem.com/dreyfus-model-of-skill-acquisition/> (қаралған күні: 03.06.2025).
33. Joyce, B., Showers, B. *Student Achievement Through Staff Development*. – Alexandria, VA: ASCD, 1988. – 135 p. [Электронды ресурс]. – Қол жеткізу режимі: <https://files.eric.ed.gov/fulltext/ED298122.pdf> (қаралған күні: 07.04.2025).
34. А.Жаманкулов, Мұғалімнің кәсіби өсуінің кезеңдері // *Халықаралық ғылыми-практикалық конференция материалдарын жинау*. – 2023. – С. 18–19. [Электронды ресурс]. – Қол жеткізу режимі: https://sociosphera.com/files/conference/2023/K-02.10.23/18-19_Zhamankulova.pdf (қаралған күні: 03.06.2025).
35. González, D., Sandoval, R. Teacher leadership: A pathway for school improvement // *Professional Development: New Approaches*. – 2022. – Vol. 11, No. 3. – P. 52–61. [Электронды ресурс]. – Қол жеткізу режимі: https://pnojournalarhive.wordpress.com/wp-content/uploads/2022/11/pdf_220538.pdf (қаралған күні: 03.06.2025).
36. Мұғалімнің біліктілігін арттыру ауылдық мектепті қайта құруға негіз болып табылады // *Казахстанская правда*. – 2024. – 15 ақпан. [Электронды ресурс]. – Қол жеткізу режимі: https://kazpravda.kz/n/professionalnoe-razvitiie-uchitelya-osnova-transformatsii-selskoy-shkoly/?utm_source=chatgpt.com (қаралған күні: 11.04.2025).
37. Қазақстан Республикасы Оқу-ағарту министрлігінің ресми сайты. Мұғалімнің біліктілігін арттыру платформасы [Электронды ресурс]. – Қол жеткізу режимі: <https://clck.ru/3МК4oH> (қаралған күні: 03.06.2025).
38. Tucker, M.S., Darling-Hammond, L. *Teacher and Leader Effectiveness in High-Performing Education Systems*. – Stanford: Stanford Center for Opportunity Policy in Education, 2012. – 56 p. [Электронды ресурс]. – Қол жеткізу режимі: <https://edpolicy.stanford.edu/sites/default/files/publications/teacher-and-leader-effectiveness-high-performing-education-systems.pdf> (қаралған күні: 03.06.2025).
39. Finnish National Agency for Education. *Finnish Teachers and Principals in Figures* [Электронды ресурс]. – Қол жеткізу режимі: https://www.opf.fi/sites/default/files/documents/finnish_teachers_and_principal_s_in_figures.pdf (қаралған күні: 03.06.2025).
40. Экономикалық ынтымақтастық және даму ұйымы (OECD). Официальный сайт [Электронды ресурс]. – Қол жеткізу режимі: <https://www.oecd.org> (қаралған күні: 03.06.2025).

41. EconStor – Open Access Publication Server of the ZBW – Leibniz Information Centre for Economics [Электронды ресурс]. – Қол жеткізу режимі: <https://www.econstor.eu> (қаралған күні: 03.06.2025).
42. EERA – European Educational Research Association. ECER – European Conference on Educational Research [Электронды ресурс]. – Қол жеткізу режимі: <https://eera-ecer.de> (қаралған күні: 03.06.2025).
43. Åbo Akademi University. Research Portal – FIRESEARCH [Электронды ресурс]. – Қол жеткізу режимі: <https://research.abo.firesearch.abo.fi> (қаралған күні: 15.04.2025).
44. Opettaja-lehti. Uutiset suomalaisesta koulusta [Электронды ресурс]. – Қол жеткізу режимі: <https://www.opettaja.fi> (қаралған күні: 03.06.2025).
45. European Leadership Association. ELA News Portal [Электронды ресурс]. – Қол жеткізу режимі: <https://ela-newsportal.com> (қаралған күні: 03.06.2025).
46. European Commission. European Education Area – Education and Training [Электронды ресурс]. – Қол жеткізу режимі: <https://education.ec.europa.eu> (қаралған күні: 03.06.2025).
47. Australian Institute for Teaching and School Leadership (AITSL). Official Website [Электронды ресурс]. – Қол жеткізу режимі: <https://www.aitsl.edu.au> (қаралған күні: 03.06.2025).
48. Australian Institute for Teaching and School Leadership (AITSL). Connecting Rural, Regional and Remote Teachers to High-Quality Professional Learning [Электронды ресурс]. – Қол жеткізу режимі: <https://www.aitsl.edu.au/teach/improve-practice/how-to-guides/connecting-rural-regional-and-remote-teachers-to-high-quality-professional-learning> (қаралған күні: 03.06.2025).
49. Digital Technologies Hub – Teaching and Learning Resources [Электронды ресурс]. – Қол жеткізу режимі: <https://digitaltechnologieshub.edu.au> (қаралған күні: 03.06.2025).
50. Broadley, T. Digital Professional Learning: The Impact of Regionality and Sector on Participation and Support // *Australian and International Journal of Rural Education*. – 2012. – Vol. 22, No. 1. – P. 85–96. [Электронды ресурс]. – Қол жеткізу режимі: <https://journal.spera.asn.au/index.php/AIJRE/article/view/607/739> (қаралған күні: 03.06.2025).
51. Ingvarson, L., Meiers, M. *Teacher Professional Learning and Development*. – Victoria: Australian Council for Educational Research, 2007. – 65 p. [Электронды ресурс]. – Қол жеткізу режимі: https://research.acer.edu.au/professional_dev/14/ (қаралған күні: 03.06.2025).
52. New South Wales Department of Education. Official Website [Электронды ресурс]. – Қол жеткізу режимі: <https://education.nsw.gov.au> (қаралған күні: 03.06.2025).
53. Roberts, P. A Curriculum for the Nation or a Curriculum for Rural Schools? // *Australian and International Journal of Rural Education*. – 2014. – Vol. 24, No.

3. – Р. 27–39. [Электронды ресурс]. – Қол жеткізу режимі: <https://journal.spera.asn.au/index.php/AIJRE/article/view/484/564> (қаралған күні: 03.06.2025).
54. Australian Institute for Teaching and School Leadership (AITSL). *Spotlight: Professional Learning for Rural, Regional and Remote Teachers*. – 2018. – 8 p. [Электронды ресурс]. – Қол жеткізу режимі: <https://aitsl.edu.au/docs/default-source/research-evidence/spotlight/professional-learning-for-rural-regional-and-remote-teachers.pdf> (қаралған күні: 03.06.2025).
55. Downes, N. Effective Teacher Professional Learning in Rural Contexts // *Australian and International Journal of Rural Education*. – 2020. – Vol. 30, No. 2. – Р. 1–17. [Электронды ресурс]. – Қол жеткізу режимі: <https://files.eric.ed.gov/fulltext/EJ1261072.pdf> (қаралған күні: 03.06.2025).
56. Australian Government Department of Education. *Alice Springs (Mparntwe) Education Declaration* [Электронды ресурс]. – Қол жеткізу режимі: <https://www.education.gov.au/indigenous-education/resources/alice-springs-mparntwe-education-declaration> (қаралған күні: 03.06.2025).
57. Australian Government Department of Education. *Disability Standards for Education 2005 Plus Guidance Notes* [Электронды ресурс]. – Қол жеткізу режимі: <https://www.education.gov.au/download/851/disability-standards-education-2005-plus-guidance-notes/16957/document/pdf> (қаралған күні: 03.06.2025).
58. New South Wales Department of Education. *Workforce Capability for Inclusion: Inclusive Education for Students with Disability* [Электронды ресурс]. – 2021. – Қол жеткізу режимі: https://education.nsw.gov.au/schooling/school-community/inclusive-education-for-students-with-disability/workforce_capability_for_inclusion (қаралған күні: 03.06.2025).
59. The Guardian – International News and Opinion Portal [Электронды ресурс]. – Қол жеткізу режимі: <https://www.theguardian.com> (қаралған күні: 03.06.2025).
60. ScienceDirect – Scientific Journals and Books Platform [Электронды ресурс]. – Қол жеткізу режимі: <https://www.sciencedirect.com> (қаралған күні: 03.06.2025).
61. Phi Delta Kappan. Official Website [Электронды ресурс]. – Қол жеткізу режимі: <https://kappanonline.org> (қаралған күні: 03.06.2025).
62. ERIC – Education Resources Information Center [Электронды ресурс]. – Қол жеткізу режимі: <https://files.eric.ed.gov> (қаралған күні: 03.06.2025).
63. ReseEd – Education News in Japan [Электронды ресурс]. – Қол жеткізу режимі: <https://reseed.resemom.jp> (қаралған күні: 03.06.2025).
64. The Japan Times – National Education News [Электронды ресурс]. – Қол жеткізу режимі: <https://www.japantimes.co.jp> (қаралған күні: 03.06.2025).
65. Sainsmat – Journal of Mathematics and Science Education [Электронды ресурс]. – Қол жеткізу режимі: <https://sainsmat.org> (қаралған күні: 03.06.2025).

66. Kyodo News – English Language Portal [Электронды ресурс]. – Қол жеткізу режимі: <https://english.kyodonews.net> (қаралған күні: 05.04.2025).
67. Channel News Asia – Official Website [Электронды ресурс]. – Қол жеткізу режимі: <https://www.channelnewsasia.com> (қаралған күні: 03.06.2025).
68. Kyoto University of Education – Official Website [Электронды ресурс]. – Қол жеткізу режимі: <https://www.kyokyo-u.ac.jp> (қаралған күні: 03.06.2025).
69. DPublication – Digital Academic Journal Platform [Электронды ресурс]. – Қол жеткізу режимі: <https://www.dpublication.com> (қаралған күні: 03.06.2025).
70. Kouritsu Foundation – Japanese Public Education Research [Электронды ресурс]. – Қол жеткізу режимі: <https://www.kouritu.or.jp> (қаралған күні: 03.06.2025).
71. The Japan Times – Main Portal [Электронды ресурс]. – Қол жеткізу режимі: <https://www.japantimes.co.jp> (қаралған күні: 03.06.2025).
72. EWA Direct – Education Writers Association [Электронды ресурс]. – Қол жеткізу режимі: <https://www.ewadirect.com> (қаралған күні: 03.06.2025).
73. ASCD – Association for Supervision and Curriculum Development [Электронды ресурс]. – Қол жеткізу режимі: <https://www.ascd.org> (қаралған күні: 03.06.2025).
74. Организация экономического сотрудничества и развития (OECD). Официальный сайт [Электронды ресурс]. – Қол жеткізу режимі: <https://www.oecd.org> (қаралған күні: 03.06.2025).
75. ASCD – Professional Learning Resources [Электронды ресурс]. – Қол жеткізу режимі: (қаралған күні: 03.06.2025).
76. «Әділет» ақпараттық-құқықтық жүйесі – Қазақстан Республикасының ресми құқықтық порталы. [Электронды ресурс]. – Қол жеткізу режимі: <https://adilet.zan.kz> (қаралған күні: 03.06.2025).
77. APM Reports – Investigative Journalism in Education [Электронды ресурс]. – Қол жеткізу режимі: <https://www.apmreports.org> (қаралған күні: 03.06.2025).
78. The World – Global News by PRX [Электронды ресурс]. – Қол жеткізу режимі: <https://theworld.org> (қаралған күні: 03.06.2025).
79. Medium – Online Publishing Platform [Электронды ресурс]. – Қол жеткізу режимі: <https://medium.com> (қаралған күні: 03.06.2025).
80. The World – Public Radio International [Электронды ресурс]. – Қол жеткізу режимі: <https://theworld.org> (қаралған күні: 03.06.2025).
81. Scientific Research Publishing (SCIRP) – Academic Open Access Journals [Электронды ресурс]. – Қол жеткізу режимі: <https://www.scirp.org> (қаралған күні: 03.06.2025).
82. International Postgraduate Certificate in Education (iPGCE) – Global Teaching Qualification [Электронды ресурс]. – Қол жеткізу режимі: <https://www.ipgce.com> (қаралған күні: 03.06.2025).
83. iPGCE – Ресми сайт [Электронды ресурс]. – Қол жеткізу режимі: <https://www.ipgce.com> (қаралған күні: 03.06.2025).

84. Vietnam.vn – National Portal of Vietnam [Электронды ресурс]. – Қол жеткізу режимі: <https://vietnam.vn> (қаралған күні: 03.06.2025).
85. The Korean Association for Teacher Education. Journal of Korean Teacher Education [Электронды ресурс]. – Қол жеткізу режимі: <https://journal.kate.or.kr> (қаралған күні: 03.06.2025).
86. ResearchGate – Scientific Network for Research Sharing [Электронды ресурс]. – Қол жеткізу режимі: <https://www.researchgate.net> (қаралған күні: 03.06.2025).
87. K-Developedia – Knowledge Sharing Platform of Korea Development Institute (KDI) [Электронды ресурс]. – Қол жеткізу режимі: <https://www.kdevelopedia.org> (қаралған күні: 03.06.2025).
88. OECD iLibrary – ONE Official Document Server [Электронды ресурс]. – Қол жеткізу режимі: <https://one.oecd.org> (қаралған күні: 03.06.2025).
89. Deutscher Bildungsserver – German Education Portal [Электронды ресурс]. – Қол жеткізу режимі: <https://www.bildungsserver.de> (қаралған күні: 03.06.2025).
90. PubMed Central (PMC) – U.S. National Institutes of Health [Электронды ресурс]. – Қол жеткізу режимі: <https://pmc.ncbi.nlm.nih.gov> (қаралған күні: 03.06.2025).
91. ABC News – Australian Broadcasting Corporation [Электронды ресурс]. – Қол жеткізу режимі: <https://www.abc.net.au> (қаралған күні: 03.06.2025).
92. National Council for History Education (NCHE) – Official Website [Электронды ресурс]. – Қол жеткізу режимі: <https://www.ncheteach.org> (қаралған күні: 03.06.2025).
93. ERIC – Education Resources Information Center [Электронды ресурс]. – Қол жеткізу режимі: <https://files.eric.ed.gov> (қаралған күні: 03.06.2025).
94. U.S. Department of Education – Official Portal [Электронды ресурс]. – Қол жеткізу режимі: <https://www.ed.gov> (қаралған күні: 03.06.2025).
95. National Center for Education Statistics (NCES) [Электронды ресурс]. – Қол жеткізу режимі: <https://nces.ed.gov> (қаралған күні: 03.06.2025).
96. Colorado General Assembly – Official Legislative Website [Электронды ресурс]. – Қол жеткізу режимі: <https://leg.colorado.gov> (қаралған күні: 03.06.2025).
97. National Board for Professional Teaching Standards (NBPTS) [Электронды ресурс]. – Қол жеткізу режимі: <https://www.nbpts.org> (қаралған күні: 03.06.2025).
98. WestEd – Research, Development, and Service Agency [Электронды ресурс]. – Қол жеткізу режимі: <https://www.wested.org> (қаралған күні: 05.05.2025).
99. North Carolina Teacher Residency Program (NCTresidencies) [Электронды ресурс]. – Қол жеткізу режимі: <https://www.nctresidencies.org>
100. ERIC – Education Resources Information Center [Электронды ресурс]. – Қол жеткізу режимі: <https://files.eric.ed.gov> (қаралған күні: 03.06.2025).

101. Institute of Education Sciences (IES), U.S. Department of Education [Электронды ресурс]. – Қол жеткізу режимі: <https://ies.ed.gov> (қаралған күні: 03.06.2025).
102. U.S. Department of Education – Официальный сайт [Электронды ресурс]. – Қол жеткізу режимі: <https://www.ed.gov> (қаралған күні: 03.06.2025).
103. Education Northwest – Supporting Learning in the Northwest Region [Электронды ресурс]. – Қол жеткізу режимі: <https://educationnorthwest.org> (қаралған күні: 06.06.2025).
104. Education Week – News and Analysis for K–12 Education [Электронды ресурс]. – Қол жеткізу режимі: <https://www.edweek.org> (қаралған күні: 03.06.2025).
105. Phi Delta Kappan – Professional Journal for Educators [Электронды ресурс]. – Қол жеткізу режимі: <https://kappanonline.org> (қаралған күні: 03.06.2025).
106. Қазақстанда ауыл мектептерінің саны қалалық мектептерге қарағанда екі есе көп. [Электронды ресурс] // Inbusiness.kz. – 2024. – Қол жеткізу режимі: <https://inbusiness.kz/ru/last/selskih-shkol-v-kazahstane-vdvoe-bolshe-gorodskih> (қаралған күні: 04.06.2025).
107. Портал TALDAU – Информационно-аналитическая система образования РК [Электронды ресурс]. – Қол жеткізу режимі: <https://tal dau.edu.kz> (қаралған күні: 03.06.2025).
108. TALDAU порталы – Қазақстан Республикасының білім беру саласындағы ақпараттық-талдамалық жүйесі.
109. UBA. ББЖМ-2023 [Электронды ресурс] / UBA. – 2023. – 183 с. – Режим доступа: https://uba.edu.kz/storage/app/media/2022%20Оқу-әдістемелік_ұсыныстар/анализ20_ББЖМ-2023.pdf.
110. Сорос–Қазақстан қоры – Ресми сайт [Электронды ресурс]. – Қол жеткізу режимі: <https://soros.kz> (қаралған күні: 03.06.2025).
111. ERI – Educational Research Institute Казахстан [Электронды ресурс]. – Қол жеткізу режимі: <https://eri.kz> (қаралған күні: 03.06.2025).
112. Тоғжанов Е. Шағын мектептер – үлкен өзгерістер [Электронды ресурс] // Furo.kz. – Қол жеткізу режимі: <https://furo.kz/tpost/malenkie-shkoly-bolshie-peremeny-zagolovok> (қаралған күні: 03.06.2025).
113. Ranking.kz – Білім беру саласындағы рейтингтер мен талдау порталы [Электронды ресурс]. – Қол жеткізу режимі: <https://ranking.kz> (қаралған күні: 03.06.2025).
114. Ковязина Н. Ауыл мектептерінің мұғалімдерін оқытуда біліктілікті арттыру жүйесі тиімді ме? [Электронды ресурс]. – Қол жеткізу режимі: https://www.soros.kz/wp-content/uploads/2021/03/Ковязина_Біліктілікті_арттыру_жүйесі_өз_міндетін_атқарып_жүр_ме?.pdf (қаралған күні: 03.06.2025).
115. Samsung Newsroom – Білім беру бастамалары [Электронды ресурс]. – Қол жеткізу режимі: <https://news.samsung.com> (қаралған күні: 03.06.2025).
116. KEU News – Қазақстан Республикасындағы білім беру жаңалықтары [Электронды ресурс]. – Қол жеткізу режимі: <https://keu.kzinform.kz> (қаралған күні: 03.06.2025).

117. Kyzylorda News – Аймақтық білім беру порталы [Электронды ресурс]. – Қол жеткізу режимі: <https://kyzylorda-news.kz> (қаралған күні: 03.06.2025).
118. *Дипломмен – ауылға» бағдарламасына қарамастан, баспана мәселесі неге жас мамандардың ауылдан кетуіне себеп болып отыр?* // Inform.kz [Электронды ресурс]. – Қол жеткізу режимі: <https://inform.kz> (қаралған күні: 03.06.2025).
119. *Қазақстан PISA рейтингінде математика мен жаратылыстану ғылымдары бойынша әлемнің үздік 50 елінің қатарына кірді* // Ranking.kz [Электронды ресурс]. – Қол жеткізу режимі: <https://ranking.kz> (қаралған күні: 03.06.2025).
120. АСТGR – Мемлекеттік басқаруды трансформациялау орталығы [Электронды ресурс]. – Қол жеткізу режимі: <https://actgr.kz> (қаралған күні: 03.06.2025).
121. Қазақстан Республикасының электрондық порталы EL.KZ [Электронды ресурс]. – Қол жеткізу режимі: <https://el.kz> (қаралған күні: 03.06.2025).
122. CMN – Орталық медиа-ақпараттық портал [Электронды ресурс]. – Қол жеткізу режимі: <https://cmn.kz> (қаралған күні: 03.06.2025).
123. VPO Analytics – Жоғары білімді талдау платформасы [Электронды ресурс]. – Қол жеткізу режимі: <https://vpoanalytics.com> (қаралған күні: 03.06.2025).
124. OECD – Экономикалық ынтымақтастық және даму ұйымы [Электронды ресурс]. – Қол жеткізу режимі: <https://www.oecd.org> (қаралған күні: 03.06.2025).
125. ORDA – Ақпараттық-талдамалық агенттік [Электронды ресурс]. – Қол жеткізу режимі: <https://orda.kz> (қаралған күні: 03.06.2025).
126. UNESCO. Education Profiles – Country Education Systems and Policies [Электронды ресурс]. – Қол жеткізу режимі: <https://education-profiles.org> (қаралған күні: 03.06.2025).
127. Портал Pedagog-kz – Образовательный ресурс для педагогов [Электронды ресурс]. – Қол жеткізу режимі: <https://pedagog-kz.kz> (қаралған күні: 03.06.2025).
128. Платформа CPI NIS – НЗМ Педагогикалық өлшеулер орталығы [Электронды ресурс]. – Қол жеткізу режимі: <https://m.cpi-nis.kz> (қаралған күні: 03.06.2025).
129. Furst – Білім беру талдауының платформасы [Электронды ресурс]. – Қол жеткізу режимі: <https://ru.furst.kz> (қаралған күні: 03.06.2025).
130. Professional Development Archive – PLC Journal Archive [Электронды ресурс]. – Қол жеткізу режимі: <https://pnojournallarchive.wordpress.com>
131. UBA – Бизнес-талдау университеті, Қазақстан [Электронды ресурс]. – Қол жеткізу режимі: <https://uba.edu.kz> (қаралған күні: 03.06.2025).
132. Бағдарламалар навигаторы – APKPRO порталы [Электронды ресурс]. – Қол жеткізу режимі: <https://navigator.apkpro.ru> (қаралған күні: 03.06.2025).
133. Teach for Qazaqstan – Мұғалімдерді даярлаудың ұлттық бағдарламасы [Электронды ресурс]. – Қол жеткізу режимі: <https://teachforqazaqstan.org> (қаралған күні: 03.06.2025).

134. «Өрлеу» біліктілікті арттырудың ұлттық орталығы» АҚ Ресми сайт [Электронды ресурс]. – Қол жеткізу режимі: <https://orleu-edu.kz> (қаралған күні: 03.06.2025).
135. OECD. TALIS 2018 Results (Volume I): Teachers and School Leaders as Lifelong Learners [Электронды ресурс]. Paris: OECD Publishing, 2019. 220 с. URL: <https://doi.org/10.1787/1d0bc92a-en> (қаралған күні: 30.04.2025).
136. McCombes S., George T. What Is a Research Methodology: Steps & Tips [Электронды ресурс] // Scribbr. – 2025. URL: <https://www.scribbr.com/dissertation/methodology/> (қаралған күні: 30.04.2025).
137. Mariasingam M.A., Hanna D.E. Benchmarking Quality in Online Degree Programs: Status and Prospects [Электронды ресурс] // *Online Journal of Distance Learning Administration*. – 2006. – Vol. 9, No. 3. – 14 с. URL: <http://www.westga.edu/~distance/ojdla/fall93/mariasingam93.pdf> (қаралған күні: 30.04.2025).
138. Middleton F. The 4 Types of Reliability in Research: Definitions & Examples [Электронды ресурс] // Scribbr. – 2023. URL: <https://www.scribbr.com/methodology/types-of-reliability/> (қаралған күні: 30.05.2025).
139. Su H., Wang J. Professional Development of Teacher Trainers: The Role of Teaching Skills and Knowledge [Электронды ресурс] // *Frontiers in Psychology*. – 2022. – Vol. 13. – Art. 943851. URL: <https://www.frontiersin.org/articles/10.3389/fpsyg.2022.943851/full> (қаралған күні: 30.04.2025).
140. Қазақстанда мұғалімдердің тек 20 %-ы ғана жоғары кәсіби деңгейге жеткен // Informburo.kz. – 2024. – URL: <https://informburo.kz/novosti/v-kazahstane-tolko-20-uchitelej-dostigli-vysokogo-professionalnogo-urovnya> (қаралған күні: 11.06.2025).

Қосымша 1. Сауалнама

1. Сауалнаманы қай тілде толтырғыңыз келеді?

- ☐ Қазақ тілінде
- ☐ Орыс тілінде

2. Білім беру ұйымыңызға тиесілі ауданды көрсетіңіз.

3. Сізде қандай педагогикалық білім деңгейі бар? (Бір нұсқаны таңдаңыз)

- ☐ Орта педагогикалық білім (колледж)
- ☐ Педагогикалық ғылымдар бакалавры
- ☐ Педагогикалық ғылымдар магистрі
- ☐ Педагогика ғылымдарының докторы (PhD, EdD)
- ☐ басқасы

4. Сабақ беру тілі:

- ☐ Қазақ тілінде
- ☐ Орыс тілінде
- ☐ Қазақ және орыс тілдерінде

5. Педагогикалық еңбек өтілі:

- ☐ 1-5 жыл
- ☐ 6-15 жыл
- ☐ 16-25 жыл
- ☐ 25 жылдан астам

6. Сабақ беретін пәніңіз: -----

7. Қай сыныптарда сабақ бересіз:

- ☐ 1-4 сыныптар
- ☐ 5-9 сыныптар
- ☐ 10-11 сыныптар
- ☐ басқасы

8. Біліктілік санаты:

- ☐ Педагог
- ☐ Педагог-модератор
- ☐ Педагог-сарапшы
- ☐ Педагог-зерттеуші
- ☐ Педагог-шебер
- ☐ басқасы

9. Сабақ жүктемесі (аптасына сағат саны):

- ☐ 1 жүктемеден аз
- ☐ 1 жүктеме
- ☐ 1.5 жүктеме
- ☐ 1.5 жүктеме және одан жоғары

10. Сіз педагогикалық мамандығыңыз немесе оқытатын пәніңіз бойынша бір жылдың ішінде қанша біліктілікті арттыру курсынан өтесіз?

- ☐ Бір курс
- ☐ Екі курс
- ☐ Үш курс
- ☐ Төрт және одан көп курстар
- ☐ Ешқандай курс өткен жоқпыз

11. Сіз өзіңіздің кәсіби салаңыз бойынша (мысалы, тренингтер, семинарлар, вебинарлар, сертификаттау бағдарламалары және т.б.) біліктілікті арттыру курстарынан қаншалықты жиі өтесіз?

- ☐ Жыл сайын
- ☐ 2-3 жылда 1 рет
- ☐ 3-4 жылда 1 рет
- ☐ Ешқашан

12. Соңғы бір жыл ішінде біліктілікті арттыру курстарының сіздің кәсіби дайындығыңызға әсер ету деңгейін қалай бағалайсыз?

- ☐ Курстар менің педагогикалық дағдыларым мен білімімді айтарлықтай жетілдіріп, жұмыс тиімділігін едәуір арттырды
- ☐ Курстар кәсіби дайындықты белгілі бір деңгейде жақсартты, бірақ менің практикалық қызметіме айтарлықтай әсер еткен жоқ
- ☐ Курстар менің педагогикалық тәжірибем мен кәсіби даярлығымға айтарлықтай өзгеріс әкелген жоқ.
- ☐ Мен соңғы бір жыл ішінде біліктілікті арттыру курстарынан өтпедім.

13. Қандай кәсіби іс-шаралар сіз үшін қолжетімді? (бірнеше нұсқаны таңдаңыз)

- ☐ Семинарлар мен конференциялар
- ☐ Онлайн курстар мен вебинарлар
- ☐ Білім беру орталықтарындағы біліктілікті арттыру курстары
- ☐ басқасы

14. Кәсіби даму жолында сіз жиі ұшырасатын негізгі кедергілер қандай? (бірнеше нұсқаны таңдауға болады)

- ☐ Жұмыс жүктемесінің көптігінен уақыт тапшылығы
- ☐ Интернет-ресурстар мен онлайн курстарға қолжетімділіктің шектеулігі
- ☐ Оқыту мүмкіндіктері туралы ақпараттың жеткіліксіздігі
- ☐ Қазіргі заманғы әдістемелік материалдар мен оқу құралдарына қолжетімділіктің шектеулігі
- ☐ Кәсіби даму мәселелерінде әкімшілік тарапынан қолдаудың болмауы
- ☐ Мансаптық өсу мүмкіндіктерінің болмауына байланысты мотивацияның төмендігі
- ☐ Тәжірибе алмасу мүмкіндіктерінің шектеулігі (мысалы, семинарлар, тағылымдамалар жоқ)
- ☐ басқасы

15. Сіздің кәсіби дамуыңыз үшін қай біліктілікті арттыру бағдарламалары ең қажет деп ойлайсыз? (Ең өзекті деген 3 нұсқаны таңдаңыз)

- ☐ Қазіргі заманғы оқыту әдістемелері
- ☐ Оқытуда цифрлық технологияларды қолдану
- ☐ Сыныпты басқару және ерекше білім беру қажеттіліктері бар оқушылармен жұмыс

- ☐ Психология және мұғалімдерге арналған күйзелісті басқару
- ☐ Әртүрлі деңгейдегі оқушылар топтарымен жұмыс істеу дағдыларын дамыту
- ☐ Қашықтан және аралас оқыту бойынша білім беру
- ☐ Шектеулі ресурстар жағдайында білімді бағалау және бақылау әдістері
- ☐ Ата-аналармен және жергілікті қауымдастықпен жұмыс істеу дағдыларын дамыту
- ☐ Ауыл мектебі жағдайында көшбасшылық пен басқару
- ☐ Өзінің педагогикалық тәжірибесін зерттеуге қолдау көрсету (Action Research)
- ☐ Мақалаларды журналдарда жариялау бойынша әдістемелік көмек
- ☐ Аттестациядан өту жоспарын құру бойынша әдістемелік көмек
- ☐ басқасы

16. Әріптестермен келесі ынтымақтастық түрлеріне қаншалықты жиі қатысасыз?
(Әр ынтымақтастық түрі бойынша бір ғана нұсқаны таңдаңыз:)

Ынтымақтастық түрі / Өзара әрекеттесу формасы	Ешқашан	Өте сирек	Кейде	Жиі	Өте жиі
Сабақтарды бірлесіп жоспарлау					
Оқыту әдістерін талқылау					
Сабақтарға өзара қатысу (Lesson Study, наставничество)					
Бірлескен жобаларды іске асыру					
Оқу материалдары мен ресурстарымен алмасу					
Кәсіби байқаулар мен іс-шараларға бірлесіп қатысу					

17. Сіздің мектебіңізде тәлімгер қандай қолдау көрсетеді? (Бірнеше нұсқаны таңдауға болады)

- ☐ Сабақ жоспарлауда қолдау көрсету
- ☐ Әдістемелік қолдау көрсету
- ☐ Күрделі педагогикалық жағдайларды талдау
- ☐ Психологиялық қолдау
- ☐ басқасы (толық жауабын жазыңыз) _____

18. Әріптестермен ынтымақтастық сіздің кәсіби қызметіңізге қалай әсер етті?

Көрсеткіштер	Мүлдем әсер етпеді	Орташа әсер етті	Айтарлықтай әсер етті	Жауап беруге қиналамын
Оқыту сапасының артуы				
Жаңа әдістер мен технологияларды меңгеру				
Жұмысқа деген мотивация мен қанағаттанудың артуы				
Кәсіби байланыстардың нығаяуы				
Пәндік бойынша білімнің кеңеюі				

<i>Басқа мектептердің әріптестерімен тәжірибе алмасу</i>				
<i>Кәсіби қызметтегі сенімділіктің артуы</i>				
<i>Топпен жұмыс істеу дағдыларының дамуы</i>				

19. Мектебіңіздегі атмосфераны келесі аспектілер бойынша қалай бағалар едіңіз?

Көрсеткіштер	Өте жағымсыз	Көбіне жағымсыз	Көбіне жағымды	Өте жағымды
<i>Оқушылардың білім алуға деген көзқарасы</i>				
<i>Мұғалімдер арасындағы өзара қарым-қатынас</i>				
<i>Мұғалімдер мен мектеп әкімшілігі арасындағы қарым-қатынас</i>				
<i>Мұғалімдер мен ата-аналар арасындағы қарым-қатынас</i>				
<i>Оқушылар арасындағы қарым-қатынас</i>				
<i>Мектептегі қауіпсіздік сезімі</i>				

20. Мектебіңізде келесі жағдайлар қаншалықты жиі кездеседі? (Әрбір тұжырымға бір нұсқаны таңдаңыз)

Жағдай	Ешқашан	Сирек	Кейде	Жиі	Өте жиі
<i>Оқушылар мұғалімдерге құрмет көрсетеді</i>					
<i>Оқушылар сабақ кезінде тәртіп бұзады</i>					
<i>Оқушылар арасындағы жанжалдар</i>					
<i>Оқушылар арасында буллинг (қорлау) жағдайлары</i>					
<i>Оқушылардың мұғалімдерге агрессивті мінез-құлық көрсетуі</i>					

21. Сіз жұмысыңыздың келесі аспектілеріне қаншалықты қанағаттанасыз? (Әрбір аспект бойынша бір ғана нұсқаны таңдаңыз)

Жұмыс аспектісі	Мүлде қанағаттанбаймын	Көбіне қанағаттанбаймын	Көбіне қанағаттанамын	Толық қанағаттанамын
<i>Сіздің қазіргі лауазымыңыз</i>				

Сіздің жұмыс кестеңіз				
Сіздің кәсіби міндеттеріңіз				
Әріптестеріңізбен қарым-қатынасыңыз				
Оқушылармен қарым-қатынасыңыз				
Мектеп әкімшілігінің қолдауы				
Кәсіби дамуға мүмкіндік				
Қаржылық жағдайыңыз (жалақы, сыйақы)				
Мектептегі жабдықталу және инфрақұрылым				
Сыныптағы оқушылар саны				
Оқу материалдарының сапасы				
Оқу материалдарының қолжетімділігі				

22. Мектеп әкімшілігі мұғалімдерге келесі қолдауды қаншалықты жиі көрсетеді?

Мектеп әкімшілігінің қолдау түрлері	Ешқашан	Сирек	Кейде	Жиі	Әрқашан
Сабақты бірлесіп жоспарлау, тренингтер өткізу арқылы әдістемелік көмек көрсету					
Сабақ беру сапасын арттыру бойынша кеңестер немесе тренингтер ұйымдастыру					
Білім беру конференциялары мен семинарларына қатысуға жәрдемдесу					
Орталықтандырылған немесе жергілікті әдістемелік орталықтарға қолжетімділік					
Оқу материалдары мен жабдықтарды жаңарту					

Басқа мектептердің мұғалімдерімен бірлескен жұмысты ұйымдастыру					
Әкімшілік сипаттағы мәселелерді шешуге көмек көрсету (мысалы, құжаттар, есеп беру)					
Оқушылармен туындайтын қиын жағдайларда қолдау көрсету (қақтығыстар, тәртіп мәселелері)					

22. Сіз көбінесе қолданатын оқыту әдістерін көрсетіңіз (3 нұсқаға дейін таңдауға болады):

- ☐ *Лекциялық формат*
- ☐ *Топтық жұмыс*
- ☐ *Жобалық қызмет*
- ☐ *Цифрлық технологияларды қолдану*
- ☐ *Ойын әдістері*
- ☐ *Тәжірибе арқылы оқыту*
- ☐ *басқасы*

23. Сіз педагогикалық қызметте жиі кездесетін негізгі қиындықтар қандай?
(Өзіңізге қатысты барлық нұсқаларды таңдаңыз)

- ☐ *Оқу материалдары мен дидактикалық ресурстардың жетіспеушілігі*
- ☐ *Әртүрлі оқыту әдістерін қолдануға мүмкіндік шектеулі*
- ☐ *Оқушылардың білімін объективті әрі тұрақты бағалаудағы қиындықтар*
- ☐ *Сыныптағы тәртіп мәселелері*
- ☐ *Сыныптан тыс және жобалық жұмыстарға уақыттың жетіспеушілігі*
- ☐ *Заманауи цифрлық оқыту құралдарына қолжетімділіктің болмауы*
- ☐ *басқасы*

24. Сіз инклюзивті білім беру сапасын жақсартудың ең тиімді шаралары деп қайсысын санайсыз?

- ☐ *Специальные курсы повышения квалификации*
- ☐ *Әдістемелік құралдар мен ұсынымдар*
- ☐ *Тәлімгерлік бағдарламаларына қатысу*
- ☐ *Материалдық-техникалық жабдықтауды жақсарту*
- ☐ *басқасы*

25. Lesson Study тәсілін қолдануда сіз үшін қандай негізгі тиімді жағы болды?

(Егер қатыспаған болсаңыз, «қатысқан жоқпын» нұсқасын таңдаңыз)

- ☐ *Оқыту әдістемесін жетілдіру*
- ☐ *Мұғалімдер арасындағы ынтымақтастықты дамыту*
- ☐ *Оқушылардың белсенділігін арттыру*
- ☐ *Сабақтарды талдау дағдыларын дамыту*
- ☐ *Қатысқан жоқпын*
- ☐ *басқасы*

26. Сіз Action Research (іс-әрекеттегі зерттеу) әдісін қолдандыңыз ба? Егер иә болса, ол қандай мәселелерді шешуге көмектесті?

(Ашық сұрақ)

27. Сіз ерекше білім беру қажеттіліктері бар оқушылармен жұмыс істеуге қаншалықты дайынсыз?

- ☐ *Толық дайынмын*
- ☐ *Жартылай дайынмын, қосымша дайындық қажет*
- ☐ *Дайын емеспін*

28. Сауалнама сұрақтарының сізге қаншалықты түсінікті болғанын және олардың ауыл мектептері педагогтерінің маңызды әрі шынайы мәселелерін қаншалықты қамтығанын бағалаңыз:

1	2	3	4	5	6	7	8	9	10
---	---	---	---	---	---	---	---	---	----

29. Егер сізде ауыл мектептерінің педагогтерінің кәсіби дамуына қатысты ұсыныстарыңыз болса, оларды осы жерде көрсетіңіз:
